



FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT À LA PÉDAGOGIE ADAPTÉE AU GENRE

TABLE DES MATIÈRES

Horaire de la formation des enseignant(e)s	5
Préambule	6
Comment utiliser ce guide?	7
Que contient ce guide?	7
Remarque de Plan International Canada	10
Conseils utiles et dépannages	11
En quoi consiste l'animation?.....	11
Comment garantir le succès de chaque séance?	12
Comment créer un environnement ouvert et positif pour les séances?.....	13
Programme d'activités de réchauffement	15
Séance 1 : Introduction au programme de formation	22
Activité 1 : Présentations.....	23
Activité 2 : Évaluation et appréciation du GRPTT	23
Activité 3 : Horaire de la formation du personnel enseignant	24
Ressource 1a : Évaluations et appréciations	25
Séance 2 : Introduction au genre	28
Activité 1 : Différence entre le sexe et le genre	30
Activité 2 : Boîtes de normes de genre.....	31
Activité 3 : Rôles liés au genre et stéréotypes sexistes.....	33
Ressource 2a : Définitions du sexe et du genre	36
Ressource 2b : Affirmations pour la séance 2, activité 1.....	37
Séance 3 : Pourquoi le genre est-il important?	39
Activité 1 : Genre et pouvoir.....	40
Activité 2 : Marche du pouvoir, genre et accès à l'éducation.....	42
Ressource 3a : Chiffres concernant le genre dans le monde.....	44
Ressource 3b : Genre et pouvoir	45
Ressource 3c : Personnages de la marche du pouvoir.....	47
Ressource 3d : Affirmations pour la marche du pouvoir.....	48
Séance 4 : Le genre et mes élèves	49
Ressource 4a : Horaire quotidien des élèves (filles et garçons).....	52
Séance 5 : Le droit à l'éducation	53
Activité 1 : Convention relative aux droits de l'enfant	54
Ressource 5a : Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant.....	60
Ressource 5b : Droits des enfants dans les constitutions du Mozambique et du Soudan du Sud	68
Ressource 5c : Tableau des droits et obligations	70
Séance 6 : Violence basée sur le genre en milieu scolaire (VGMS)	71
Activité 1 : Vote avec les pieds et débat.....	72
Activité 2 : Types de violence.....	73
Ressource 6a : Énoncés relatifs à la violence et discussion	75
Ressource 6b : Exemple de toile de mots.....	77
Ressource 6c : Trois types de violence.....	78
Séance 7 : Violence basée sur le genre en milieu scolaire (VGMS)	80
Activité 1 : Comprendre la violence basée sur le genre en milieu scolaire	81
Activité 2 : Identifier les incidents de VGMS	82
Activité 3 : Intervenir en cas d'incident de VGMS – que faire?.....	83
Ressource 7a : Scénarios relatifs aux types de violence touchant les jeunes.....	87
Ressource 7b : que faire? Questions et orientations relatives à l'intervention dans les incidents de violence	90
Ressource 7c : Que faire? Conseils pour faire face aux incidents de violence	92
Ressource 7d : Soutien aux participant(e)s ayant vécu des situations de violence et d'abus	93
Séance 8 : Écoles sensibles au genre	95
Activité 1 : Plan de votre école	96
Ressource 8a : Exemple de plan d'école	98
Ressource 8b : Questions pour l'évaluation sensible au genre	99
Ressource 8c : Remarques concernant l'activité 1	101
Séance 9 : Planification et réflexion	104
Activité 1 : Préparation de cours sensibles au genre	106
Activité 2 : Cercles de réflexion	108
Activité 3 : Bénéfices des cercles de réflexion	108

Ressource 9a : Étapes de la préparation de cours	110
Ressource 9b : Plan de cours type	111
Ressource 9c : Exemple de plan de cours type	112
Ressource 9d : Autres exemples de plan de cours type	113
Cercle de réflexion : Exercice 1	114
Séance 10 : Comment les élèves apprennent.....	116
Activité 1 : Comment apprenez-vous?.....	117
Activité 2 : Activités d'apprentissage efficaces	119
Activité 3 : Pyramides d'apprentissage.....	119
Activité 4 : Styles d'apprentissage.....	121
Ressource 10a : Exemples d'activités d'apprentissage.....	124
Ressource 10b : Exemples d'activités d'apprentissage : réponses pour les facilitateurs(trices)	126
Ressource 10c : Pyramide d'apprentissage des garçons.....	127
Ressource 10d : Pyramide d'apprentissage des filles	128
Ressource 10e : Pyramide d'apprentissage	129
Ressource 10f : Modes d'apprentissage (styles d'apprentissage)	130
Ressource 10g : Feuilles de tableau papier pour les styles d'apprentissage	131
Séance 11 : Apprentissage actif	132
Activité 1 : Apprentissage actif	133
Activité 2 : Élaborer des activités d'apprentissage actif.....	134
Ressource 11a : Activités d'apprentissage actif	136
Séance 12 : Sélection des méthodes pédagogiques	137
Activité 1 : Sélection des méthodes pédagogiques	137
Activité 2 : Sélectionner des méthodes pédagogiques en fonction du contenu	139
Ressource 12a : Défi.....	141
Ressource 12b : Tâches	142
Ressource 12c : Tâches avec les méthodes ou activités améliorées par rapport au contenu	143
Séance 13 : Objectifs et questions	144
Activité 1 : Objectifs d'apprentissage.....	145
Ressource 13a : Verbes d'action pour rédiger des objectifs et poser des questions	150
Ressource 13b : Trucs et astuces pour savoir questionner.....	151
Séance 14 : Apprentissage coopératif	152
Activité 1 : Avantages de l'apprentissage coopératif	153
Activité 2 : Sélection des tâches convenant à l'apprentissage coopératif.....	154
Activité 3 : Mise en œuvre de l'apprentissage coopératif	156
Activité 4 : Résolution de problème dans le cadre de l'apprentissage coopératif	158
Ressource 14a : Activités/tâches	160
Ressource 14b : Stratégies de formation de groupes	163
Ressource 14c : Former des groupes mélangés et assortis	165
Ressource 14d : Études de cas d'apprentissage coopératif.....	167
Séance 15 : Remédiation.....	172
Activité 1 : Le pourquoi du retard scolaire	173
Activité 2 : Quel est le remède?	174
Ressource 15a : Rédaction de l'étude de cas	176
Ressource 15b : Méthodes de remédiation.....	177
Séance 16 : Aménager ma classe.....	180
Activité 1 : Comment se présentent les classes de nos jours?.....	181
Activité 2 : Plan de classe	182
Ressource 16a : Comparaison des plans.....	185
Ressource 16b : En quoi l'aménagement de la classe peut-il affecter l'apprentissage des filles et des garçons?	186
Ressource 16c : Exemple de plan de classe et légende	187
Ressource 16d : Questions à discuter pour l'activité 2.....	188
Ressource 16e : Questions et problèmes fréquents	190
Séance 17 : Matériel fabriqué ou disponible localement.....	192
Activité 1 : Pourquoi utiliser du matériel fabriqué ou disponible localement?	193
Activité 2 : Utiliser du matériel fabriqué ou disponible localement.....	194
Ressource 17a : Matériel fabriqué ou disponible localement	195
Séance 18 : Le genre dans le matériel pédagogique et la communication.....	196
Activité 1 : Stéréotypes sexistes dans les supports pédagogiques	198
Activité 2 : Communication tenant compte du genre	198
Ressource 18a : Le genre dans le matériel pédagogique et la communication	201
Ressource 18b : Images de manuel.....	204

Cercle de réflexion : Exercice 2	207
Séance 19 : Pourquoi utiliser l'évaluation continue	209
Activité 1 : Qu'est-ce qui a cloché?	209
Activité 2 : Pourquoi utiliser l'évaluation continue?.....	211
Ressource 19a : Qu'est-ce qui a cloché? Scénarios	213
Séance 20 : Comment évaluer	214
Activité 1 : Être au clair sur l'objectif d'apprentissage à évaluer	215
Activité 2 : Principes de l'évaluation juste et de bonne qualité	219
Activité 3 : L'évaluation en pratique – nos perceptions en tant qu'enseignant(e)s	221
Ressource 20a : Objectifs et évaluations	223
Ressource 20b : Méthodes d'évaluation	224
Ressource 20c : Études de cas.....	225
Ressource 20d : Principes de l'évaluation juste et de bonne qualité.....	229
Ressource 20e : Rédaction de sciences de Maria	231
Ressource 20f : Rédaction de sciences de John	232
Ressource 20g : Exemple d'une mauvaise évaluation.....	233
Ressource 20h : Exemple de bonne évaluation	234
Ressource 20i : Autres exemples de bonne évaluation.....	235
Ressource 20j : Modèle d'évaluation type.....	236
Séance 21 : Un environnement d'apprentissage sûr et positif	238
Activité 1 : À quel point pouvez-vous apprendre efficacement?	239
Activité 2 : Comprendre la discipline positive	241
Activité 3 : Définir les attentes à l'égard des enfants – code de conduite en classe.....	242
Activité 4 : Récompenser les bons comportements	245
Ressource 21a : Énoncés et autres formulations possibles	248
Séance 22 : Pourquoi les enfants ont des comportements difficiles	249
Activité 1 : Pourquoi les enfants ont des comportements difficiles	250
Activité 2 : Gérer nos propres réactions	253
Ressource 22a : Pourquoi les enfants adoptent des comportement difficiles	256
Séance 23 : Punition et discipline	260
Activité 1 : Comprendre la punition	261
Activité 2 : Qu'en pensez-vous?	262
Ressource 23a : Définitions de la punition	266
Ressource 23b : Punition et discipline.....	267
Séance 24 : Discipline positive	272
Activité 1 : Conséquences logiques	273
Activité 2 : La discipline positive en pratique	275
Ressource 24a : Études de cas	276
Ressource 24b : Réflexion autour des études de cas	282
Séance 25 : Révision de la préparation de cours	283
Activité 1 : Préparation de cours	283
Activité 2 : Le cours en pratique	285
Ressource 25a : Plan de cours type.....	286
Ressource 25b : Plan de cours : liste de vérification	287
Cercle de réflexion : Exercice 3	288
Séance 26: Impliquer les parents et la communauté	291
Activité 1 : Comment la communauté peut soutenir notre école sensible au genre et inclusive.....	292
Activité 2 : Préparation à la réunion avec le CGS / l'APE.....	293
Activité 3 : Répétition pour la réunion avec le CGS ou l'APE	294
Ressource 26a : Pourquoi il faut impliquer la communauté	296
Ressource 26b : Ordre du jour d'une réunion avec le CGS ou l'APE.....	298
Ressource 26c : Comment engager la communauté dans le soutien de notre école sensible au genre	299
Séance 27 : Fin de la formation	301
Activité 1 : Réflexion et prochaines étapes.....	302
Activité 2 : Évaluation et appréciation de la formation.....	302
Ressource 27a : Réflexion et prochaines étapes	304
Ressource 27b : Évaluations et appréciations	305
Liste des références	307
Remerciements	311
Annexe 1	312

HORAIRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANT(E)S

	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5	JOUR 6	JOUR 7	JOUR 8	JOUR 9	JOUR 10
	Introduction et écoles sensibles au genre			Apprentissage et enseignement				Discipline positive		Soutien de la communauté
Matinée	Séance 1 <i>Introduction au programme de formation</i> 1 h 15 min	Séance 5 <i>Le droit à l'éducation</i> 1 h 30 min	Séance 8 <i>Écoles sensibles au genre</i> 1 h 45 min	Séance 10 <i>Comment les élèves apprennent-ils?</i> 2 h 45 min	Séance 13 <i>Objectifs et questions</i> 1 h 45 min	Séance 16 <i>Aménager ma classe</i> 3 h	<i>Cercle de réflexion – exercice 2</i> 45 min	Séance 21 <i>Climat d'apprentissage sécuritaire et favorable</i> 2 h 45 min	Séance 24 <i>Discipline positive</i> 2 h 15 min	Séance 26 <i>Impliquer les parents et la communauté</i> 2 h 45 min
	Séance 2 <i>Introduction au genre</i> 2 h 15 min	Séance 6 <i>Violence basée sur le genre en milieu scolaire</i> 1 h 30 min	Séance 9 <i>Planification et réflexion</i> 2 h 45 min		Séance 14 <i>Apprentissage coopératif</i> 2 h 45 min		Séance 19 <i>Pourquoi utiliser l'évaluation continue</i> 1 h 30 min			
Repas	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS
Après-midi	Séance 3 <i>Pourquoi le genre est-il important?</i> 1 h 30 min	Séance 7 <i>Violence basée sur le genre en milieu scolaire</i> 2 h 30 min	Séance 9 <i>Planification et réflexion suite</i>	Séance 11 <i>Apprentissage actif</i> 1 h 35 min	Séance 14 <i>Apprentissage coopératif suite</i>	Séance 17 <i>Matériel fabriqué ou disponible localement</i> 1 h 30 min	Séance 20 <i>Comment évaluer</i> 3 h 15 min	Séance 22 <i>Pourquoi les enfants ont des comportements difficiles</i> 1 h 30 min	Séance 25 <i>Révision de la préparation de cours</i> 2 h 45 min	Séance 27 <i>Fin de la formation</i> 1 h 15 min
	Séance 4 <i>Le genre et mes élèves</i> 1 h 30 min		<i>Cercle de réflexion – exercice 1</i> 45 min	Séance 12 <i>Sélection des méthodes pédagogiques</i> 1 h 45 min	Séance 15 <i>Soutien Scolaire</i> 1 h 30 min	Séance 18 <i>Le genre dans le matériel pédagogique et la communication</i> 1 h 45 min		Séance 23 <i>Punition et discipline</i> 1 h 30 min	<i>Cercle de réflexion – exercice 3</i> 45 min	

MODULE 1 : INTRODUCTION

PRÉAMBULE

Plan International Canada a élaboré le programme de formation du personnel enseignant à la pédagogie adaptée au genre (GRPTT)* afin d'appuyer les composantes de la formation du personnel enseignant des projets *Stop Unique Challenges Compromising (Girls') Education in South Sudan (SUCCESS)* au Soudan du Sud et *Apoio para Melhores Oportunidades para Raparigas (AMOR)*¹ au Mozambique, tous deux financés par le programme phare sur les filles de Dubai Cares². Cette formation de 10 jours inclut une introduction aux principales notions et questions de genre dans l'éducation. Elle intègre les considérations de genre dans les compétences pédagogiques, y compris les méthodes d'enseignement centrées sur l'enfant, la gestion de classe, la préparation de cours, la discipline positive, l'évaluation et l'appréciation, ainsi que la pratique réflexive.

La GRPTT peut être dispensée dans le cadre d'un projet d'éducation, par Plan International ou d'autres organisations du secteur en collaboration avec des ministères de l'éducation, qui sont les principaux acteurs chargés de la formation du corps enseignant.

La GRPTT a été conçue à l'intention du corps enseignant actuel et futur en tant que participant(e)s. Ce programme est axé sur la pratique, et un effort a été fait pour limiter la théorie et la terminologie technique afin que les participant(e)s comprennent de façon concrète comment appliquer leurs nouvelles compétences et connaissances en classe. Grâce à ces compétences pratiques, les enseignant(e)s pourront éliminer les stéréotypes sexistes dans des situations courantes en classe, promouvoir des interactions respectueuses entre les élèves, et veiller à ce que les filles comme les garçons, dans toute leur diversité, soient également encouragés et habilités à réussir.

À l'origine, la GRPTT a été élaborée pour les enseignant(e)s des écoles mixtes. Cependant, le matériel de formation se révèle tout aussi pertinent dans un cadre scolaire non mixte qui favorise la compréhension et les compétences pratiques à l'égard de la promotion de l'égalité de genre. Par ailleurs, si ce matériel didactique implique des écoles disposant des salles de classe et autres infrastructures nécessaires, les principes des méthodes de pédagogie efficace sont également applicables aux écoles à faibles ressources où de telles infrastructures peuvent faire défaut.

La GRPTT a été initialement développée pour des programmes en contexte de développement. Toutefois, à la suite du conflit qui a éclaté et escaladé au Soudan du Sud, elle a été adaptée pour une application en situation de conflit. Veuillez consulter l'annexe 1 pour connaître les adaptations.

* Le terme GRPTT est retenu pour maintenir le lien, la référence, avec la version originale de ce guide pédagogique.

¹ Les deux projets visent à accroître l'achèvement de la scolarité primaire des filles, leur passage au secondaire et la réinsertion des filles exclues dans l'éducation.

² Dubai Cares est une organisation philanthropique mondiale basée aux Émirats arabes unis qui œuvre pour que les enfants des pays en développement aient accès à une éducation de qualité, par la création et le financement de programmes intégrés, efficaces, durables et susceptibles d'être déployés à plus grande échelle.

Le contenu de ce programme étant axé sur l'apprenant(e), l'expérience des participant(e)s est au cœur de l'objectif de chaque séance. Les exercices et activités ont été conçus pour inciter les participant(e)s à apprendre par la pratique, c'est-à-dire en explorant leurs propres expériences liées au genre, en examinant l'impact de la discrimination fondée sur le sexe et des stéréotypes sexistes sur leurs élèves, et en ajustant les compétences acquises pendant le programme aux besoins, défis et opportunités propres à leurs classes et communautés.

Le présent guide repose sur les ressources de Plan International et s'inspire de certains des nombreux guides, ressources et outils utiles et complets, élaborés par d'autres organisations qui œuvrent pour l'égalité de genre et pour des approches éducatives et pédagogiques centrées sur l'enfant. Veuillez consulter la liste des références pour les informations de citation. Plan International Canada salue leur contribution à l'ensemble croissant de ressources disponibles qui aident les organisations à renforcer leur démarche en faveur de l'égalité de genre, de l'inclusion et de l'éducation.

REMARQUE : le guide GRPTT est et sera toujours itératif, évoluant à mesure que de nouvelles connaissances et expériences s'ajoutent. Il est publié dans sa présentation actuelle pour diffusion et utilisation, moyennant reconnaissance appropriée et conforme.

COMMENT UTILISER CE GUIDE?

Dans l'idéal et pour un résultat optimal, des formatrices et formateurs locaux dispenseront ce programme en 10 jours à des enseignant(e)s du primaire. La majeure partie du contenu concernera également le corps enseignant de tous les niveaux secondaires, toutefois avec quelques modifications dans la section « Apprentissage et enseignement » pour refléter les pédagogies spécifiques à chaque matière. Les formatrices et formateurs locaux doivent avoir été formés au programme complet du guide GRPTT par le personnel de Plan International et recevoir un soutien continu pour le dispenser à leur tour. Si vous en êtes un(e), nous vous souhaitons la bienvenue! Vous pouvez sauter des séances du chapitre « Apprentissage et enseignement » si votre groupe de formation maîtrise déjà son contenu. En revanche, les séances des premier et troisième chapitres (« Éducation adaptée au genre » et « Discipline positive ») sont à dispenser systématiquement dans le cadre de ce programme, sans exception.

QUE CONTIENT CE GUIDE?

Ce guide se divise en 5 grands chapitres (ou thèmes) subdivisés chacun en 4 à 10 séances (ou sous-thèmes) :

1. Introduction

- Agenda de la formation du personnel enseignant
- Avant de commencer
- Activités de réchauffement
- Introduction au programme de formation

2. Écoles sensibles au genre

- Introduction au genre
- Pourquoi le genre est-il important?

- Le genre et mes élèves
- Le droit à l'éducation
- Violence basée sur le genre en milieu scolaire
- Écoles sensibles au genre

3. Apprentissage et enseignement

- Planification et réflexion
- Comment les élèves apprennent-ils?
- Apprentissage actif
- Sélection des méthodes pédagogiques
- Objectifs et questions
- Apprentissage coopératif
- Soutien scolaire
- Aménager ma classe
- Matériel fabriqué ou disponible localement
- Le genre dans le matériel pédagogique et la communication
- Pourquoi utiliser l'évaluation continue?
- Comment évaluer

4. Discipline positive

- Environnement d'apprentissage sécuritaire et favorable
- Pourquoi les enfants ont des comportements difficiles
- Puniton et discipline
- Discipline positive

5. Synthèse et soutien de la communauté

- Révision de la préparation de cours
- Impliquer les parents et la communauté
- Fin de la formation

À chaque séance son manuel et ses ressources. Ces ressources englobent des notes explicatives pour les facilitateurs et facilitatrices, et des fiches d'exercice ou des études de cas pour les participant(e)s. En tant que facilitateur ou facilitatrice, vous devez vous familiariser avec ce matériel pédagogique bien avant d'animer la séance et avoir votre Guide d'animation (la présente trousse) à portée de main pour vous aider pendant l'animation. Il y a une ou deux séances qui requièrent de la documentation en plus, que vous devrez photocopier au préalable.

Guide de séance

Le manuel de séance explique la marche à suivre : en plus d'indiquer les objectifs d'apprentissage de la séance, les étapes de son déroulement et le matériel nécessaire, il fournit de précieux conseils d'animation.

Ressources pour la séance

Les ressources vous renseignent sur le thème de la séance. Elles incluent aussi des fiches d'exercice et des études de cas pour les participant(e)s. Parcourez attentivement ces ressources

bien avant la séance, pour pouvoir demander d'éventuels éclaircissements. Vous ne devez pas mémoriser l'intégralité des ressources, mais au moins comprendre les idées et concepts clés, et savoir vous reporter au matériel en cas de questions des participant(e)s pendant la séance.

Le GRPTT étape par étape

Toute formation de formateurs(trices) (FDF) doit être assurée par le personnel de Plan International et/ou toute autre personne formée à l'animation et au contenu du GRPTT. Cette formation sera soutenue par le personnel technique travaillant pour Plan International ou d'autres organisations formées au programme GRPTT. En plus de suivre cette FDF, préparez-vous à dispenser le programme GRPTT en procédant comme suit :

1. Passez en revue l'ensemble du matériel

Examinez tous les manuels et ressources pour les séances avant de commencer à planifier vos activités. Le matériel est dense, mais il vous aidera à vous préparer à dispenser le programme.

2. Connaissez votre groupe

Il se peut que le personnel du projet et les responsables locaux chargés de l'éducation aient déjà identifié les participant(e)s à la formation des enseignant(e)s que vous allez faciliter. Néanmoins, voici quelques points importants à garder à l'esprit au moment des préparatifs à la formation :

- **Connaissez les capacités de votre groupe.** S'agit-il d'enseignant(e)s en formation initiale ou continue? Ces personnes exercent-elles à titre bénévole ou professionnel? Quelles sont leurs compétences linguistiques?
- **Connaissez le type d'école dans lequel ces personnes enseignent.** Vos enseignant(e)s travaillent-ils dans des écoles en milieu rural ou urbain? À quelles restrictions de ressources font-ils face? Quelle est la taille de leurs classes? Les écoles sont-elles accessibles?
- **Sachez quels sont les problèmes ou défis rencontrés au sein des communautés et parmi les élèves de leur école.** Quelles sont les principales questions susceptibles d'être soulevées pendant la formation? L'école est-elle difficile d'accès? Est-elle située dans une communauté frappée, par exemple, par la pauvreté ou un conflit? Quelles questions liées au genre pourraient se poser?

3. Coordonnez avec votre co-facilitateur/facilitatrice

Une personne animera le programme avec vous. Il importe que vous vous accordiez sur le matériel et les responsabilités quant au leadership et à la préparation, avant le début de chaque séance. Vous avez certainement des forces et intérêts différents. Tâchez donc d'en tenir compte pour le partage des responsabilités et dans votre soutien mutuel. Si possible, efforcez-vous de constituer des équipes d'animation mixtes.

4. Organisez votre emploi du temps pour le programme

Le présent guide a déjà établi le programme général de la formation, ainsi que les déroulements des séances. Mais vous souhaitez peut-être inviter des personnes extérieures à venir parler, ou proposer des activités supplémentaires pertinentes pour votre groupe en formation. Veillez dès lors à planifier en conséquence et à informer les

groupes du moment de ces activités dans le cadre du programme. N'hésitez pas non plus à changer les heures de début et de fin de la formation, du déjeuner, etc. tout en veillant à prévoir au moins 5 heures de formation par jour – le temps nécessaire pour terminer les quatre séances.

5. Suivi et évaluation

Il est essentiel de suivre l'évolution de la formation d'une manière claire pour vous comme pour les autres. Cela vous permet d'évaluer les progrès des participant(e)s. Cela permet aussi au personnel du projet de cerner l'efficacité de la formation, quand elle est fournie dans le cadre d'un projet. Et, en définitive, cela contribue à améliorer l'animation du contenu ultérieurement. Vous pouvez évaluer la formation à l'aide des outils suivants :

- **Évaluation et appréciation du GRPTT** : les appréciations ou évaluations peuvent avoir lieu avant (diagnostiques), pendant (formatives) ou après (sommatives) la formation, selon le but visé. Le dernier module propose quelques formes d'évaluation, ainsi que des méthodes envisageables et leurs applications. Ces évaluations sont classées par catégories (diagnostique, formative et sommative), mais peuvent se combiner au cours d'une séance. Quel que soit le plan de formation, il est vivement recommandé d'évaluer les besoins en détail avant la formation.
- **Feuilles de présence** : contrôlez la présence des participant(e)s à l'entièreté du programme pour veiller à ce que personne ne manque des séances essentielles, dont celles, fondamentales, sur le genre dans la première section et celles sur la discipline positive dans la troisième section. Les participant(e)s doivent en outre assister à plus de la moitié des séances de la deuxième section (« Apprentissage et enseignement »), sans quoi ils ne sauront pas comment mettre en pratique leurs nouvelles compétences sensibles au genre en classe.
- **Mécanismes de rétroaction continue** : chaque séance vous donne l'occasion d'inviter le groupe à réfléchir à l'exercice et à partager ses réactions. Ces réactions seront enregistrées et transmises au personnel du projet ou aux prestataires de formation et autres facilitateurs(trices) pour servir à améliorer le contenu.
- **Évaluations des facilitateurs(trices)** : enfin, les participant(e)s pourront évaluer vos performances. En plus de vous soutenir, leur avis permettra d'améliorer la FDF et le programme pour le groupe suivant.

REMARQUE DE PLAN INTERNATIONAL CANADA

Nous reconnaissons que beaucoup de personnes s'identifient comme des hommes ou des femmes. Nous admettons par ailleurs que le genre est non binaire et consiste en un continuum d'identités. Afin de faciliter la lecture, nous ferons référence aux femmes, aux hommes, aux filles et aux garçons tout au long de cette documentation. Ce choix ne diminue en rien notre reconnaissance des personnes d'une autre identité de genre, ni notre engagement à leur égard, ni notre travail avec elles.³

³Politique générale en matière d'égalité de genre et d'inclusion. Plan International. 2017.

CONSEILS UTILES ET DÉPANNAGES

(Adaptation du Service de l'éducation du Ghana, 2011, pp. 48-60)

Il est important que vous soyez à l'aise en dispensant ce contenu et que vous y preniez plaisir. Chaque personne a son style d'animation et ses points forts, lesquels s'exprimeront tout au long des séances.

Vous recevrez une formation pour apprendre à animer avec énergie et efficacité. La section qui suit la complètera et servira de référence à mesure que vous avancez dans le programme. Lisez tous les conseils et, si vous avez des doutes ou des questions, prenez le temps d'en parler avec un(e) membre du personnel de Plan International ou un(e) collègue.

Animer peut être un réel plaisir, mais c'est aussi une grande responsabilité. Les participant(e)s de vos groupes découvriront de nouvelles notions et compétences, des informations très sensibles par moments, et aborderont aussi des sujets délicats. Ces personnes partageront peut-être des informations personnelles et leurs expériences. C'est à vous de créer un environnement sécurisant et propice au soutien et à l'apprentissage mutuels, pour tout le monde.

EN QUOI CONSISTE L'ANIMATION?

Animer, c'est accompagner un groupe de personnes dans l'exploration d'un sujet, pour qu'elles découvrent les choses par elles-mêmes. Votre rôle consiste à favoriser la discussion en groupe et l'échange d'idées, à orienter le débat dans des directions utiles et à répondre à toute question éventuelle. Au cours du GRPTT, vous transmettez parfois des idées ou concepts clés.

Tout comme leurs propres élèves, les enseignant(e)s ont besoin de développer leurs compétences de manière pratique. Expliquer des concepts aux groupes participant(e)s ne suffit pas : ils doivent aussi pouvoir mettre en pratique ce qu'ils sont en train d'apprendre. L'animation recourt à une approche qui combine une certaine dose d'enseignement avec une foule d'activités favorisant la découverte autonome et le partage d'expériences.

Les facilitateurs(trices) doivent eux aussi partager leurs connaissances et expériences

En tant que facilitateur ou facilitatrice, vous êtes en excellente position pour partager vos propres expériences en classe ou en formation. Souvent, il est particulièrement utile d'évoquer celles qui vous ont posé un problème ou qui ne se sont pas déroulées aussi bien que vous l'espériez. Cela crée un espace de confiance où les participantes et participants peuvent évoquer et explorer les problèmes auxquels ils font face dans leur travail comme dans la vie.

Bien animer, c'est...⁴

- Voir les participant(e)s comme des spécialistes qui ont des informations importantes à communiquer.
- Encourager les membres du groupe à apprendre les uns des autres, mais aussi apprendre de ces personnes.
- Aider le groupe à apprendre par l'action, l'expérience, la pratique et l'échange.
- Être organisé(e), mais flexible, et savoir ajuster la séance aux besoins du groupe.
- Avoir de l'énergie et de l'enthousiasme à revendre!
- Tenir ses promesses envers le groupe et y donner suite.
- Faire preuve de patience à l'égard des personnes en difficulté.
- Pouvoir faire face aux émotions si c'est nécessaire.

COMMENT GARANTIR LE SUCCÈS DE CHAQUE SÉANCE?

Certaines séances se passeront bien et d'autres moins bien que ce que vous souhaiteriez. Mais comme le dit le vieil adage, « échouez à vous préparer et préparez-vous à échouer ». Le moyen le plus sûr d'avoir une séance agréable et fructueuse est de faire le nécessaire pour préparer votre travail d'animation. Voici les questions à vous poser avant chaque séance :

Est-ce que je connais mon matériel?

Même si vous parcourez la documentation au début du cours, relisez-la en entier (manuels et ressources pour la séance) avant chaque jour de formation. Cela vous prendra peu de temps, mais c'est nécessaire pour vous préparer. Le contenu devrait vous être familier, si bien que vous pouvez répondre aux questions et donner des exemples à tout moment. Vous avez besoin d'éclaircissements? Adressez-vous à un(e) membre du personnel de Plan International ou à un(e) collègue. Vous pouvez même demander l'aide de Plan International pendant la séance.

Qui fait quoi?

Assurez-vous de rencontrer votre co-facilitateur/facilitatrice avant chaque séance, pour vous accorder sur la manière dont vous la conduirez ensemble. Une personne peut prendre les commandes et l'autre l'assister. Veillez à échanger les rôles régulièrement d'une séance à l'autre. Il est tout aussi important que la personne qui épaulé soit présente et active pendant le cours. C'est elle qui va circuler dans le groupe pour aider lors des travaux de groupe, intervenir en citant d'autres exemples, prendre des notes sur un tableau à feuilles ou faire quoi que ce soit d'autre pour appuyer la personne qui dirige la séance.

De quoi ai-je besoin?

Veillez à disposer de tout le matériel nécessaire pour les exercices que vous avez prévus, y compris tout support indispensable à vos activités et suffisamment de photocopies de la documentation requise pour la séance. Assurez-vous de réunir tout le nécessaire à l'avance avec l'aide du personnel de Plan International.

⁴ Inspiré de l'université John Hopkins. *Go Girls! Community-based Life Skills for Girls: A Training Manual*, 2011, p. 15

Le lieu est-il prêt?

Vous occuperez sans doute un espace servant à d'autres activités, comme une salle de classe ou une cour d'école. Aussi, arrivez tôt et veillez à ce que l'endroit soit prêt et aménagé selon vos souhaits. Si vous devez réagencer le mobilier ou accrocher des feuilles de tableau papier pour écrire dessus, faites-le à l'avance. Vous pourrez ainsi vous concentrer sur les participant(e)s dès leur arrivée, plutôt que de préparer le lieu à la hâte.

COMMENT CRÉER UN ENVIRONNEMENT OUVERT ET POSITIF POUR LES SÉANCES?

En tant que facilitateur ou facilitatrice, c'est vous qui donnez le ton. Les activités de cette formation impliquent pour une bonne part un travail, une réflexion, une participation et une création en groupe. À vous de présenter chaque activité comme une occasion pour les personnes participantes d'apprendre les unes des autres et d'élargir leurs horizons. Faites-en sorte que chaque personne se sente en sécurité, encouragée et respectée. Veillez à incarner le comportement que vous attendez de vos participant(e)s: tâchez donc de participer activement vous aussi!

- **Recourez à des exercices de réchauffement ou « brise-glace » (voir « Programme d'activités de réchauffement »).** Au début de chaque séance, et chaque fois que vous sentez que le groupe a besoin d'une pause ou de stimulation, effectuez des activités simples et amusantes, ce qu'on appelle des exercices de réchauffement. Ces exercices peuvent aussi servir à préparer le groupe à un exercice en particulier en cours de séance.
- **Répondez de manière valorisante à ce que disent les participant(e)s.** Des paroles comme « Merci d'avoir partagé cela avec nous », « C'est un point de vue intéressant » et « Bravo! » se révéleront utiles et encourageantes.
- **Abordez les sujets délicats avec tact.** Supposez qu'il peut y avoir des survivants(tes) de violence ou d'abus dans le groupe, ou que certaines personnes peuvent s'identifier à des thèmes d'une façon toute personnelle qui empêche leur participation. Ne forcez jamais qui que ce soit à participer ou ne désignez jamais des personnes pour qu'elles partagent leurs expériences. Veillez par ailleurs à ce que les participant(e)s se témoignent du respect à cet égard. Envisagez une forme de soutien pour celles et ceux qui auraient besoin d'une consultation en se penchant sur leur propre vécu.
- **Promettez au groupe que les propos concernant des sujets sensibles évoqués en séance resteront privés, à moins qu'un(e) élève soit en danger ou exposé(e) à de mauvais traitements.** Chaque séance doit être un espace de sécurité où les personnes participantes sentent qu'elles peuvent faire part de leurs pensées et expériences sans craindre qu'on l'apprenne. La seule exception étant si une personne évoque un cas d'abus qui doit être signalé aux autorités compétentes.
- **Pensez à vous amuser vous aussi.** Pour créer une ambiance confortable et rassurante qui invite à l'expression libre et créative, rien de tel que de vous amuser vous aussi. N'ayez pas

peur du ridicule et de faire le pitre! Non seulement les participant(e)s s'en sentiront plus à l'aise, mais oseront aussi plus facilement prendre la parole en groupe.

- **Faites preuve d'inclusion.** Certaines personnes participeront plus que d'autres pour des raisons aussi variées que leur degré d'assurance, leur niveau d'éducation ou leurs compétences linguistiques. À vous de donner à chaque personne l'occasion de s'exprimer et d'être entendue. Demandez de manière intentionnelle si les participant(e)s plus en retrait aimeraient commenter ou partager leurs expériences et pensées.

Comment obtenir des discussions intéressantes?

Un environnement d'apprentissage actif fait la part belle à la discussion. C'est là une de ses principales caractéristiques. Mais la conversation peut être difficile par moments, surtout si elle porte sur des sujets sensibles. En tant que facilitateur ou facilitatrice, vous pouvez amener le groupe de bien des façons à s'engager dans une discussion captivante.

- **Posez des questions qui ont plusieurs réponses possibles.** Les questions qui n'attendent qu'une seule bonne réponse abrègent le débat une fois qu'on la trouve. Celles qui appellent plusieurs réponses possibles, en revanche, incitent à y réfléchir et à avancer diverses idées. Cela peut déboucher sur une discussion fructueuse. Ce genre de questions commence souvent par « pourquoi » ou « comment ».
- **Laissez à l'assistance le temps de réfléchir.** Quand on anime, le silence qui suit une question paraît parfois embarrassant. Et c'est bien normal de vouloir embrayer aussitôt sur une explication ou des solutions. Mais marquer une pause après votre question laisse aux participant(e)s l'occasion de réfléchir aux réponses par eux-mêmes. Laissez-leur donc du temps (5 à 20 secondes) après avoir posé une question, ou même avancé un scénario ou introduit un concept.
- **Questions complémentaires.** Vous pouvez orienter la discussion en partant des réactions aux interventions des participant(e)s. Posez des questions complémentaires comme : « Qui d'autre a vécu cette expérience? », « Qui parmi vous a vécu une expérience différente de celle qu'on vient d'entendre? » et « Qui aimerait exprimer un autre point de vue? ».
- **Ne personnalisez pas les questions si le sujet est sensible.** Il s'agit d'un point essentiel : les participant(e)s ne seront pas à l'aise si les questions autour d'un sujet délicat – par exemple, le sexe ou la discrimination – leur sont directement adressées. Aussi, tâchez d'interroger le groupe en entier ou de dépersonnaliser vos questions, par exemple : « Connaissez-vous une situation où un(e) élève ou un(e) enseignant(e) a vécu...? » au lieu de « Est-ce que quelqu'un parmi vous a vécu...? ». Les participant(e)s pourront ainsi parler d'une *autre personne* plutôt que d'eux-mêmes.

PROGRAMME D'ACTIVITÉS DE RÉCHAUFFEMENT

Les activités de réchauffement sont à effectuer en début de séance pour inciter les participant(e)s à se concentrer sur le groupe, pour détendre l'ambiance et stimuler la participation. Elles peuvent également servir en cours de séance si les animateurs(trices) ont du mal à amener le groupe à participer ou se relaxer.

Décidez des activités en fonction du contenu du cours : choisissez-en une qui cadre avec le contexte de la séance afin d'y préparer le groupe. Par exemple, si la séance porte sur des sujets sensibles, privilégiez une activité qui sensibilise le groupe à l'écoute et la confiance réciproques. Si l'exercice de la séance consiste en une interprétation et un jeu de rôle, optez pour une activité qui stimule la créativité et l'expression.

PASSE-TAPE

- Demandez aux participant(e)s de former un cercle. Le jeu consiste à « passer une tape » qui fera le tour du cercle : une personne tape une fois dans ses mains, la suivante en fait de même, et ainsi de suite.
- Quand une personne frappe DEUX FOIS dans ses mains, on change de direction.
- Le but du jeu étant d'enchaîner très vite sans commettre d'erreur. Les participant(e)s devront ainsi prêter attention à leur voisin(e).

DEVINETTE

- Demandez aux participant(e)s de former un cercle, et à un(e) volontaire de se tenir au centre.
- Cette personne tourne sur elle-même 5 fois, puis choisit un objet visible de tous (un arbre, un bâtiment, une clôture, etc.).
- Les personnes du cercle lui posent des questions qui se répondent par oui ou non pour deviner l'objet.
- Si le jeu va vite, la personne qui arrive à deviner prend sa place au milieu du cercle et choisit à son tour un objet.

RANGÉE D'ANNIVERSAIRES

- Demandez aux participant(e)s de former une seule file par ordre de dates d'anniversaire. Cette mise en train convient bien à un groupe mixte, car elle amène tout le monde à interagir.

MIME MENTEUR

- Demandez aux participant(e)s de former un cercle.

- La personne qui mène mime une action.
- Quand son/sa voisin(e) de droite lui demande « Que fais-tu? », elle répond quelque chose qui n'a rien à voir avec l'action mimée. Par exemple, elle dit « Je me lave les cheveux » alors qu'elle fait semblant de nager.
- Le/la voisin(e) de droite doit alors mimer ce qu'elle DIT faire (se laver les cheveux). La personne à la droite de la deuxième lui demande ce qu'elle fait et cette dernière répond quelque chose de complètement différent de l'action mimée.
- Faites le tour du cercle ainsi de suite jusqu'à ce que tout le monde soit passé.

IMITER LA PLUIE

- Demandez aux participant(e)s de former un cercle.
- Le jeu consiste à imiter chacun(e) à son tour les gestes de la personne qui mène, en allant dans le sens des aiguilles d'une montre. (Les gestes : joindre les paumes et se frotter les mains d'avant en arrière; claquer des doigts; frapper le haut des cuisses du plat des mains; taper des pieds.)
- Les participant(e)s ne doivent commencer le nouveau geste qu'une fois que leur voisin(e) de droite a commencé.
- La personne qui mène commence par joindre les paumes et se frotter les mains d'avant en arrière. Elle continue ce geste jusqu'à ce que tout le monde dans le cercle le fasse, après quoi elle initie le geste suivant. Le mouvement continu produira un son semblable à celui de l'orage.
- Répétez le cycle plusieurs fois.
- Quand la personne qui mène décide d'arrêter cet exercice énergisant, elle place simplement les mains sur les côtés. Ce nouveau geste est censé faire le tour du cercle, tout comme les précédents, et amener le silence.

JEU DE LA PIEUVRE

- Désignez une personne qui pourchassera les autres. Quand elle en attrape une, les deux se tiennent par la main.
- Les personnes en bout de chaîne doivent en attraper d'autres à leur tour, faisant ainsi grandir la « pieuvre » jusqu'à attraper tout le monde.

QUI SUIS-JE?

- Demandez à un(e) volontaire de se tenir à l'écart du groupe. Pendant ce temps, le reste du groupe décide du métier de cette personne – par exemple, enseignant(e) ou médecin.
- Quand le/la volontaire revient, les autres miment des activités pour lui faire deviner son métier.

LA FORÊT⁵

- Dans ce jeu, vous parcourrez tous ensemble une forêt imaginaire dense où vous rencontrerez toutes sortes de créatures, certaines adorables et d'autres effrayantes. Expliquez que vous guiderez cette balade dans la forêt.
- Demandez aux participant(e)s de citer des créatures adorables ou effrayantes susceptibles de croiser leur chemin. Retenez-en 3 dans chaque catégorie.
- Invitez-les ensuite à se promener en s'imaginant dans cette forêt dense, ne sachant pas trop s'ils vont tomber sur des créatures charmantes ou redoutables. En tant que guide, vous crierez le nom d'une créature, et chaque personne devra agir comme elle le ferait en forêt! Par exemple, vous pourriez lancer « chauve-souris! », et certains pourraient hurler ou jeter les bras en l'air. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réaction, car chacun(e) réagit à sa manière.

EXPLORATION DES SENS

- Dans cette activité, les participant(e)s apprennent à exprimer différents sens et à perfectionner leur jeu!
- Demandez-leur de penser aux cinq sens : le goût, l'ouïe, la vue, l'odorat et le toucher. Demandez-leur ensuite de réfléchir aux façons dont ils peuvent les montrer.
- Invitez le groupe à former un cercle. Faites le tour du cercle en demandant à chaque personne de choisir un des cinq sens et de le mimer. Quelques suggestions utiles :
 - Comment exprimer par des gestes une odeur nauséabonde?
 - Comment montrer qu'on a froid?
 - Comment montrer qu'on porte quelque chose de lourd?
 - Comment montrer qu'on savoure un aliment?
 - Comment exprimer un son extrêmement fort?
 - Comment montrer qu'on observe quelque chose de très loin?
- Le reste du groupe doit deviner le sens sollicité par la personne et ce qu'elle est en train de percevoir.

CRÉER UN ANIMAL⁶

- Dans cette activité deux par deux, chaque binôme doit mimer un animal (un seul, pas deux ou plus!) avec le corps (en silence).
- Donnez environ 5 minutes pour s'entraîner.
- Demandez ensuite à chaque paire de montrer son animal. Les autres doivent deviner de quel animal il s'agit avant que le binôme n'ait à le dire.
- Discutez ensuite de l'expérience de ce que vous venez de faire.

⁵ Tiré de Alliance internationale VIH/SIDA, 2008, p. 54

⁶ Tiré de Alliance internationale VIH/SIDA, 2008, p. 56

MÉTIER⁷

- Demandez aux participant(e)s de circuler en silence dans la pièce.
- Quand vous dites « Stop » suivi d'un nom de métier, chaque personne doit se figer dans une pose qui illustre le métier en question. Quelques idées d'occupations : pêcheur(se)s, coiffeur(se)s, enseignant(e)s, fermiers(ères), chanteur(se)s pop, conducteurs(trices) de bus, infirmier(ère)s, serveur(se)s.
- Les participant(e)s observeront les poses de chacun(e) pour ensuite discuter des différents modes d'expression et de perception.
- Vous pouvez également faire cet exercice en remplaçant les métiers, par exemple, par la colère, la joie, la tristesse, la confiance, la naissance, etc.

PARLOTE⁸

- Expliquez que cette activité explore l'importance d'une communication claire.
- Demandez aux participant(e)s de travailler par deux et de se parler en même temps. Poussez-les à parler sans s'arrêter tout en essayant d'écouter ce que l'autre dit.
- Après une minute environ, demandez-leur ce que cela leur a fait et si quelqu'un a pu comprendre le récit de l'autre. Discutez des observations personnelles pendant l'exercice.
- Demandez-leur ensuite de parler chacun(e) à son tour, un mot à la fois. Examinez en groupe s'il s'agit d'une façon claire de communiquer.
- Demandez au groupe quelle est la meilleure manière de communiquer et discutez du rôle essentiel de la personne qui écoute.

COMPLÉTER LA SCÈNE⁹

- Invitez le groupe à s'asseoir par terre en cercle et expliquez que l'activité à suivre permet d'explorer les modes d'interaction.
- Demandez à deux volontaires de venir au centre du cercle, de se serrer la main, puis de se figer.
- Demandez à l'une des deux personnes de se retirer de la scène figée et d'aller se rasseoir tandis que l'autre garde la pose.
- Une autre personne se lève et vient compléter la scène pour exprimer une interaction différente entre les personnages. La première personne figée se retire à son tour de la scène et une autre personne prend sa place pour montrer encore une autre interaction. Poursuivez ainsi de suite pour explorer différentes relations.
- N'hésitez pas à intervenir en vous prêtant au jeu si le groupe a besoin d'une amorce ou de garder sa lancée.

⁷ Tiré de *ibid.* p. 57

⁸ Tiré de Alliance internationale VIH/SIDA, 2008, p. 57

⁹ Tiré de *ibid.* p. 60

CERCLE DE CONFIANCE¹⁰

Un groupe de 6 à 8 personnes forme un cercle serré. Une personne se tient au centre, les yeux fermés et le corps droit mais relâché, et se laisse tomber en avant, en arrière ou de côté. Les autres la repoussent doucement dans sa position initiale ou dans une autre direction. Cet exercice se fait en douceur, en silence ou au son d'une berceuse. Beaucoup apprécient la sensation de se retrouver au milieu. Constituez des groupes de même sexe si c'est plus rassurant. Posez ensuite les questions suivantes :

- Aviez-vous confiance dans le groupe pour amortir votre chute et vous redresser?
- Vous avez confié votre corps au groupe. De quelles autres façons pourriez-vous vous fier à vos coéquipier(ère)s?
- En quoi cet exercice rappelle-t-il notre quotidien et les questions soulevées dans ce programme?

Remarque : il importe que les animateurs(trices) insistent sur le caractère essentiel de la sécurité afin que personne ne se fasse mal.

GARDER UN SECRET¹¹

Cette activité explore l'importance de protéger sa vie privée et de garder un secret. Elle contribue à créer le climat de confidentialité et de confiance nécessaire pour aborder des sujets sensibles.

- Demandez aux personnes participantes de s'asseoir ou de se tenir debout en cercle. Expliquez-leur qu'il s'agit d'un véritable exercice de confiance.
- Invitez-les à penser à un secret qu'elles ne voudraient pas qu'on sache. Demandez-leur de l'écrire ou de le dessiner sur un bout de papier qu'ils plieront, sans montrer le contenu à personne.
- Demandez-leur ensuite de passer ce bout de papier à la personne à leur gauche. Personne ne doit regarder ce qu'il contient.
- Demandez à chaque personne ce que ça lui fait de savoir son secret entre d'autres mains.
- Dites ensuite aux participant(e)s de rendre le secret à son propriétaire. Chacun(e) peut à présent détruire son bout de papier et se détendre.
- Quelques questions à poser :
 - Qu'est-ce que cet exercice nous enseigne sur le fait de garder un secret?
 - Comment mettre en pratique ce que nous apprenons en séance?

PARCOURS AVEUGLE¹²

Cette activité se fait en paires. Une personne ferme les yeux et l'autre la guide par un son. Cet exercice permet de sonder les problèmes de confiance et de responsabilité au sein du groupe.

¹⁰ Tiré de *ibid.* p. 15

¹¹ Tiré de Alliance internationale VIH/SIDA, 2008, p. 15

¹² Tiré de *ibid.* p. 16

- Éparpillez des obstacles dans la pièce – par exemple des chaises, des sacs, des bâtons ou autres objets.
- Invitez les participant(e)s à se mettre par deux en décidant qui sera A et qui sera B.
- Demandez à tous les A de fermer ou de se bander les yeux. Expliquez que les B les guideront dans la pièce, puis les ramèneront à leur point de départ. Ils le feront comme ils le souhaitent : peut-être avec un son unique, par le toucher ou la parole, ou une combinaison des trois. Les B feront en sorte que les A ne se cognent à rien ni personne.
- Après un moment, on inverse les rôles.
- **Quelques questions à poser :**
 - Qu'a ressenti la personne guidée? Qu'est-ce qui lui a permis de se sentir en sécurité?
 - Qu'a ressenti la personne qui guidait?
 - En quoi cet exercice rappelle-t-il le quotidien et le travail?

LE SAULE DANS LE VENT¹³

Cette activité vise à bâtir la confiance et demande donc de suivre les consignes attentivement. Il est capital que chaque membre du groupe suive les consignes scrupuleusement, au risque de blesser quelqu'un. Chaque personne qui le souhaite pourra venir au centre et faire le saule. Le vent soufflera dans le saule, mais le soutiendra aussi.

- Tout le monde doit se tenir debout en cercle, épaule contre épaule, et regarder vers le centre, où se trouve un(e) volontaire. Cette personne est le saule. Toutes les personnes du cercle tendent les bras, paumes face à la personne au milieu, juste sous sa poitrine. Les jambes sont écartées, un pied légèrement avancé par rapport à l'autre et les genoux légèrement pliés de façon à ne pas perdre l'équilibre si une personne s'appuie fortement sur elles (montrez la position à prendre).
- La personne au centre doit rester aussi gainée qu'une planche pendant tout l'exercice, les bras croisés sur la poitrine et les mains sous les aisselles. Quand elle est prête à commencer, elle fait plusieurs déclarations sur un sujet précis avant de dire « Prêt(e) à tomber ». Le cercle répondra alors « Prêt à attraper ». La personne dira ensuite « Je tombe », ce à quoi le cercle répondra « Tombe ».
- À mesure que le « saule » penche à l'intérieur du cercle, veillez à ce que la personne reste gainée et ne plie pas au niveau de la taille. Les autres soutiennent le saule et le font bouger en douceur dans un mouvement de va-et-vient. Invitez les personnes du cercle à émettre des soufflements très doux, en faisant passer l'air entre les lèvres, pour imiter une brise légère (montrez comment faire).
- Après que le saule a remué dans le vent pendant quelques minutes, demandez au groupe d'aider la personne à se redresser en plaçant leurs mains sur ses épaules pour lui indiquer la fin de l'exercice.

¹³ Tiré de Population Council, 2013, p. 290

CHUTE EN CONFIANCE¹⁴

Cet exercice s'effectue par deux. Une personne se tient debout avec les pieds bien ancrés dans le sol et les bras en croix par-dessus la poitrine (montrez la position). L'autre se tient tout près dans son dos, les mains levées à hauteur des épaules (montrez la position). Les partenaires devront alors procéder à l'échange suivant :

Personne devant : « Prêt(e) à tomber. »

Personne derrière : « Prêt(e) à attraper. »

Personne devant : « Je tombe. »

Personne derrière : « Tombe. »

À ce stade, la personne devant doit se laisser tomber doucement, les pieds toujours bien en appui sur le sol, et la personne derrière la rattraper. La personne qui rattrape reculera un petit peu plus à chaque fois pour prolonger la chute.

¹⁴ Tiré de ibid. p. 294

SÉANCE 1 : INTRODUCTION AU PROGRAMME DE FORMATION

Guide d'animation

1 HEURE ET 15 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (15 minutes)
- Activité 2 (30 minutes)
- Activité 3 (15 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s :

- connaîtront les objectifs et le programme de la formation.



MESSAGES CLÉS

- La salle de formation est un « espace sûr » où les idées et opinions de toutes les personnes participantes sont respectées.
- Les participant(e)s peuvent témoigner du respect en s'écoutant les un(e)s les autres, en prenant part à la discussion, en posant des questions et en agissant de manière responsable (par exemple, en arrivant à l'heure à la formation et en mettant leur téléphone mobile en mode silencieux).



CONSEILS D'ANIMATION

- Organisez cette séance à votre convenance. Recourez à votre activité brise-glace de prédilection ou invitez les participant(e)s à se présenter de manière créative. Assurez-vous de commencer sur une note positive et de faire passer les messages clés, à savoir que cette formation sera intense mais très amusante!

Cette séance ne durera probablement pas tout le temps imparti. Profitez donc du temps restant pour faire d'autres activités brise-glace, récapituler les questions administratives ou attaquer la séance suivante.

ACTIVITÉ 1 : PRÉSENTATIONS

(15 minutes)

1. **Présentez-vous** comme le facilitateur ou la facilitatrice de la formation. Expliquez que le programme de cette formation porte sur la **pédagogie adaptée au genre, soit une manière d'enseigner qui répond aux besoins des filles et des garçons**. Cette idée reviendra fréquemment ces 10 prochains jours.
2. **Expliquez** que dans le cadre de ce programme, on abordera des sujets passionnants et parfois délicats. Il est important que la salle de formation soit un **espace sûr** où tou(te)s les participant(e)s se sentent à l'aise pour partager leurs idées et encouragé(e)s à le faire. Cela implique que nous fassions plus ample connaissance avant de commencer.
3. **Demandez aux participant(e)s** de se présenter de manière intéressante.
 - Vous pouvez par exemple les mettre par deux et leur laisser cinq minutes pour faire connaissance.
 - Invitez-les ensuite à présenter leur partenaire au groupe.
 - Vous pouvez leur demander de donner un ou deux détails concernant l'autre personne, par exemple son plat préféré ou son activité favorite pour se détendre.
4. Prenez quelques minutes pour donner le ton de la formation. **Expliquez** les messages clés aux participant(e)s.
 - Profitez éventuellement du temps qui vous est accordé pour suggérer quelques « règles » qui contribueront à faire de la formation un **espace sûr** où chaque personne et ses idées sont respectées.

ACTIVITÉ 2 : ÉVALUATION ET APPRÉCIATION DU GRPTT

(30 minutes)

1. Après les présentations, **vous pouvez procéder à une évaluation diagnostique**.
 - Elle vous permettra de sonder les connaissances du groupe sur la pédagogie adaptée au genre et d'ajuster la formation à leurs besoins.
2. **Examinez** les évaluations diagnostiques présentées sous **Ressource 1a**, lesquelles incluent :
 1. une analyse des besoins;
 2. un test préliminaire;
 3. une discussion en groupe.

REMARQUE :

Examinez aussi les évaluations formatives reprises sous **Ressource 1a** afin de pouvoir vous en servir tout au long des 10 jours de formation.

ACTIVITÉ 3 : HORAIRE DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

(15 minutes)

1. **Parcourez** l'horaire de la formation avec les participants et participantes :
 - Expliquez-leur que la formation consiste en 27 séances réparties sur 10 jours.
 - Passez en revue les heures de début, de fin, de pause et de déjeuner avec le groupe participant.

2. Expliquez ensuite que le programme de la formation se divise en 5 grandes parties :
 - (1) Introduction;
 - (2) Écoles sensibles au genre;
 - (3) Apprentissage et enseignement;
 - (4) Discipline positive;
 - (5) Soutien de la communauté.
 - Citez quelques thèmes précis pour chaque partie.
 - Demandez au groupe s'il a des questions.

3. Dites-leur qu'il est temps de s'y mettre! Passez à la première séance de la formation.

SÉANCE 1 : INTRODUCTION AU PROGRAMME DE FORMATION

Ressources pour les activités

RESSOURCE 1A : ÉVALUATIONS ET APPRÉCIATIONS

Comprendre les résultats du GRPTT peut renseigner utilement sur la mesure dans laquelle les personnes en formation ont développé leur capacité à fournir une expérience éducative sensible au genre et centrée sur l'enfant. L'évaluation sert aussi parfois à démontrer l'efficacité du GRPTT et à donner des orientations pour les formations ultérieures.

Les méthodes d'évaluation et d'appréciation des formations varient selon le type d'informations recueillies et le but visé. Une évaluation peut ainsi servir à déterminer les niveaux de besoins, démontrer (à titre comparatif ou autre) le degré d'apprentissage ou d'évolution des connaissances des participants et participantes, fournir un outil de motivation, ou indiquer aux facilitateurs et facilitatrices comment adapter la formation afin d'améliorer les résultats.

Les appréciations ou évaluations peuvent avoir lieu avant (diagnostiques), pendant (formatives) ou après (sommatives) la formation, selon leur finalité. Vous trouverez ci-après quelques formes d'évaluation, ainsi que des méthodes envisageables et leurs applications. Ces évaluations sont classées par catégories (diagnostique, formative et sommative), mais peuvent se combiner au cours d'une séance. Quel que soit le plan de formation, il est vivement recommandé d'évaluer les besoins en détail avant la formation.

Méthode	But
Évaluation diagnostique	
Analyse des besoins	Évaluer les besoins des participant(e)s constitue une étape essentielle du cycle de formation. En recueillant autant d'informations que possible sur le niveau actuel de connaissance et de compréhension des participant(e)s et sur leur futur contexte pédagogique, les facilitateurs et facilitatrices peuvent prioriser ces besoins et adapter le contenu du GRPTT en conséquence. Cette analyse des besoins peut s'effectuer par des observations de la pratique pédagogique des participant(e)s, par des entretiens formels ou informels, des réponses écrites ou, si le temps est compté, une simple liste de contrôle.
Test préliminaire	Un test préliminaire peut prendre diverses formes, mais consistera généralement en une évaluation formelle écrite et notée qui mesure le degré de connaissance d'un(e) participant(e). Cette mesure quantitative peut ensuite être comparée à une évaluation post-formation (tel un test de contrôle) ou informer les facilitateurs(trices) de façon ponctuelle sur le niveau de contenu et de participation. Les tests préliminaires conviennent en général à toute formation dispensant un contenu objectif qui se prête à une évaluation quantitative.
Discussion en groupe	L'évaluation est parfois utile pour focaliser l'attention ou accroître la motivation des personnes participantes. Elle permet de présenter les sujets traités et leur sert ainsi d'entrée en matière. La discussion en groupe peut constituer une méthode efficace à cet effet, surtout quand le contenu de la formation est fondé sur les attitudes et la perception. Elle permet aux participant(e)s de réfléchir à leurs propres croyances et approches avant de recevoir de nouvelles informations.

Évaluation formative	
Récapitulation	Que ce soit lors des révisions périodiques ou au début de nouveaux modules ou séances, récapituler la matière précédente est un bon moyen pour s'assurer que les participant(e)s sont prêt(e)s à passer à la suite, et pour rafraîchir des informations essentielles qui se révéleront pertinentes dans la séance à venir. Que ce soit par la discussion en groupe ou par les réponses des participant(e)s, ce processus permet de consolider les connaissances et de préparer à la suite de la matière.
Courts questionnaires	Les courts questionnaires sont l'occasion d'évaluer le rythme d'apprentissage. Il s'agit d'un outil utile aux facilitateurs et facilitatrices pour déterminer si l'approche et le niveau de formation conviennent. En plus de contribuer à mobiliser et motiver les participant(e)s, ils peuvent étayer l'évaluation quantitative et se combiner avec des tests sommatifs.
Exposés par des pairs	Une excellente façon de récapituler la matière vue précédemment consiste, pour les personnes participantes, à en faire un exposé (plus ou moins formel). Cela les amène à constater de manière directe dans quelle mesure elles ont assimilé le contenu et sont capables d'en expliquer les notions fondamentales.
Pratique de l'enseignement (si possible)	La pratique de l'enseignement représente la méthode la plus sûre pour déterminer si les participantes et participants ont intégré les objectifs de la formation et si cela a eu un impact sur leur pédagogie. Dans la mesure du possible, il convient de privilégier des moments de pratique pendant la formation, suivis de séances de réflexion structurée (en groupe et avec le facilitateur ou la facilitatrice).
Évaluation sommative	
Test de contrôle	Un test de contrôle peut être la réplique d'un test préliminaire (en vue d'une comparaison directe) ou un test plus étendu qui englobe des connaissances, attitudes et pratiques supplémentaires. Un test de contrôle peut démontrer de façon valable le niveau d'amélioration atteint. Lorsqu'il s'effectue dans de petits groupes, il peut inciter à l'analyse des réponses, accroître l'implication dans la matière et stimuler la pratique réflexive.
Évaluation CAP	Si possible, une évaluation approfondie des connaissances, attitudes et pratiques (CAP) des participant(e)s permettra de mieux comprendre l'impact de la formation. Une évaluation CAP convient surtout à une formation visant à modifier les perceptions des inégalités, que le test de connaissances à lui seul permet difficilement de discerner. Elle peut combiner d'autres méthodes d'évaluation, tels les tests individuels, la discussion en groupe et l'observation en classe.
Observations	Les observations formelles des personnes participantes à un moment opportun après la formation offrent le moyen le plus efficace d'apprécier l'impact du GRPTT. Les observations en classe peuvent être adaptées à des thèmes précis de la formation (comme la préparation de cours ou la gestion de classe) et doivent s'accompagner de séances de réflexion avec l'enseignant(e) observé(e).
Réactions des participantes et participants	Les personnes participantes doivent avoir la possibilité de donner leur avis sur la formation. Elles doivent pouvoir formuler des commentaires élogieux et critiques à l'égard du GRPTT et des facilitateurs(trices), et identifier les aspects les plus utiles à leur pratique pédagogique. Ces réactions contribuent de manière décisive à adapter les méthodes de formation, pour le plus grand bénéfice du corps enseignant.



FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT À LA PÉDAGOGIE ADAPTÉE AU GENRE

MODULE 2 : ÉCOLES SENSIBLES AU GENRE

SÉANCE 2 : INTRODUCTION AU GENRE

Guide d'animation

(Adaptation tirée de l'Agence des États-Unis pour le Développement International (USAID), 2009, pp. 42-49 et Winrock International, 2016, pp. 12-14)

2 HEURES ET 15 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (40 minutes)
- Activité 2 (40 minutes)
- Activité 3 (40 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Signes GENRE et SEXE
- Ressources pour la séance (2a, 2b)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Connaître la différence entre le *genre* et le *sexe*, et commencer à relier ces notions à leur quotidien.
- Pouvoir reconnaître des rôles et stéréotypes liés au genre au sein de leur communauté, et en quoi ils peuvent avoir un effet négatif sur les filles et les garçons.
- Comprendre en quoi le genre ne reflète le plus souvent *pas* les capacités réelles des hommes ou garçons et des femmes ou filles.



MESSAGES CLÉS

- Le **sexe** renvoie aux différences communes d'ordre *biologique* et *génétique* entre les hommes et les femmes. Ces différences sont **universelles** – elles ne varient pas d'une culture ou d'une communauté à l'autre.
- Le **genre** est une notion **apprise** qui se fonde sur la manière dont les membres d'une communauté *perçoivent* les différences entre les hommes et les femmes. Il s'agit aussi d'une notion **évolutive**, puisque les rôles des hommes et des femmes évoluent avec le temps et peuvent considérablement différer d'une communauté, d'un pays et d'une culture à l'autre.
- Les hommes et les femmes – comme les filles et les garçons – sont généralement limités dans leurs comportements, responsabilités et choix en raison de ce que la société attend d'eux en tant qu'individus de sexe masculin ou féminin. Ces attentes correspondent à ce qu'on appelle des **rôles liés au genre** et des **stéréotypes sexistes**.



CONSEILS D'ANIMATION

- Veillez à vous entendre avec votre co-facilitateur/facilitatrice sur la **différence entre le sexe et le genre** et sur le **sens de l'égalité de genre**. Et tenez-vous prêts à répondre aux questions ainsi qu'à donner des exemples pour chaque cas. Il importe que vous communiquiez tous les deux le même message au groupe.

- Écrivez à l'avance les définitions du sexe et du genre sur des feuilles de tableau papier et préparez les signes « sexe » et « genre » pour pouvoir les afficher au début de l'activité 2.
 - Vous pouvez aussi utiliser les termes « social » (pour le genre) et « biologie » (pour le sexe) si vous préférez.
- Les expressions **rôles liés au genre** et **stéréotypes sexistes** reviendront tout au long de la formation. Alors veillez à ce que les participant(e)s comprennent bien ce qu'on entend par là.

TERMINOLOGIE

Genre : différences sociales quant au comportement attendu des individus de sexe masculin et de sexe féminin.

Rôles liés au genre : rôles, comportements, activités et attributs d'ordre social qu'une société donnée considère comme appropriés pour les hommes, les garçons, les filles et les femmes.

Stéréotypes sexistes : croyances concernant les femmes et les hommes qui sont communément perçues comme vraies et immuables.

Socialisation des sexes : procédé par lequel nous apprenons les rôles **liés au genre** qu'on attend de nous, au travers des interactions sociales avec notre entourage.

Sexe : différences communes d'ordre biologique et génétique entre les hommes et les femmes.

Source : *Champions de Changement pour les Droits des Filles et l'Égalité de Genre*. Plan International.

ACTIVITÉ 1 : DIFFÉRENCE ENTRE LE SEXE ET LE GENRE

(40 minutes)

1. **Affichez les définitions** du « sexe » et du « genre » à un endroit visible de tout le groupe (voir [Ressource 2a](#)).
 - Inscrivez « genre » et « sexe » sur deux feuilles et accrochez l'une sur un mur et l'autre sur le mur opposé.
 - Définissez ces deux termes pour vous assurer que tout le monde les comprenne de la même façon.
2. **Lisez à voix haute les affirmations** de la [Ressource 2b](#) et **demandez** aux personnes participantes de se tenir près du signe « sexe » si elles pensent que la déclaration renvoie à une différence biologique entre les hommes et les femmes; ou près du signe « genre » si elles pensent qu'elle renvoie à des rôles ou attentes d'ordre social propres aux femmes ou aux hommes. Si elles estiment que la déclaration évoque à la fois le sexe et le genre, qu'elles se tiennent au milieu.

- Rappelez au groupe qu'il ne s'agit pas d'être *en accord* ou *en désaccord* avec une déclaration, mais plutôt de déterminer si elle reflète des différences d'ordre **biologique** ou **social**.

3. Une fois l'affirmation lue et les participant(e)s rangé(e)s du côté « sexe » ou « genre », laissez-les **motiver leur choix**.
 - Encouragez le groupe situé sous le signe correct à essayer de convaincre les autres de les rejoindre.
 - **Posez des questions directives** et revenez à vos affiches pour rappeler aux participant(e)s les définitions du sexe et du genre.



En tant que facilitateur ou facilitatrice, recourez à des affirmations que vous vous sentez capable d'expliquer – si vous n'y comprenez rien, les participant(e)s n'y comprendront rien non plus! Le matériel de référence vous fournira de précieuses indications, mais n'hésitez pas à proposer d'autres affirmations.

4. Vous pouvez poser les questions suivantes lors de la discussion à la fin de l'exercice ou, si vous préférez, les **insérer dans la discussion** de chaque affirmation.

RAPPEL!

Si parler du genre sème parfois le malaise et la confusion dans nos esprits, c'est parce que cette question nous rappelle nos attentes à l'égard de notre personne, de nos relations, voire de notre culture et de nos traditions. Plus vous vous familiariserez avec cette matière en tant que facilitateur ou facilitatrice, plus les participant(e)s se sentiront à l'aise en apprenant.

- En quoi est-ce important de comprendre la distinction entre les différences d'ordre biologique (sexe) et celles basées sur des attentes d'ordre social (genre)?
- En quoi les rôles liés au genre vous affectent-ils dans votre vie d'adulte et en tant qu'enseignants ou enseignantes?
En quoi les rôles liés au genre influent-ils sur vos attentes à l'égard de vos élèves? Et qu'en est-il de vos attentes les uns vis-à-vis des autres en tant qu'adultes et en tant que personnel enseignant ?

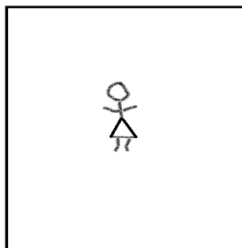
RAPPEL!

Pour parvenir à des relations plus égalitaires entre les sexes, on doit d'abord prendre conscience qu'elles *peuvent* changer – qu'elles ne sont ni absolues ni biologiques. Expliquez que vous discuterez davantage de rôles liés au genre qui ont évolué, lors de la prochaine séance.

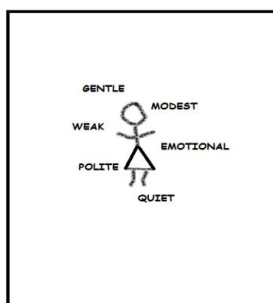
ACTIVITÉ 2 : BOITES DE NORMES DE GENRE

(40 minutes)

1. **Accrochez 2 feuilles de tableau papier côte à côte.** Dessinez une fille au centre d'une des feuilles. **Demandez** au groupe comment il souhaite l'appeler.

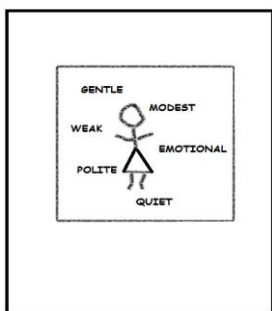


2. **Demandez-leur de proposer** des termes (*descripteurs*) pour les filles. **Questions à poser :**
 - Quels mots décrivent les filles?
 - Qu'est-ce qu'on entend par *Comporte-toi comme une dame ou une femme*?
 - Quels qualités et défauts s'attend-on à trouver chez les filles?
 - À mesure que les participant(e)s proposent des termes, notez-les autour de la fille dessinée, aussi près que possible.

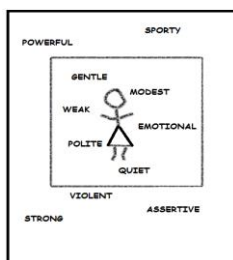


3. Vous devrez peut-être **guider le processus** par la suggestion, par exemple en posant des **questions** comme :
 - S'attend-on à ce que les filles soient agressives? Violentes?
 - Attend-on des filles qu'elles soient intelligentes? Non?
 - Comment sont-elles censées se comporter? Avec douceur?

4. **Faites de même pour les garçons** : dessinez un garçon sur l'autre feuille. Donnez-lui un nom. **Questions à poser** :
- Quels mots décrivent les garçons?
 - Qu'est-ce qu'on entend par *Comporte-toi comme un homme*?
 - Quels qualités et défauts s'attend-on à trouver chez les garçons?
5. Là encore, vous devrez peut-être orienter la participation par des **questions** comme :
- Considère-t-on la douceur comme un *comportement d'homme*? Non?
 - Comment un garçon *est-il censé* se comporter? En faisant le dur?
6. Une fois que vous avez 6 à 10 mots autour de chaque dessin, tracez un cadre autour des messages; **expliquez qu'il s'agit d'une boîte de normes de genre**. Ce cadre délimite les attentes de la société en termes d'attitude, selon l'idée qu'elle se fait des **comportements ou traits considérés comme acceptables** pour un garçon ou pour une fille.



7. Une fois que vous avez enfermé dans une « boîte de normes de genre » la fille et le garçon dessinés avec les termes associés, posez ces **questions** :
- Quels mots décrivent des conduites ou actions qui ne sont pas encouragées chez les filles et les garçons?
 - Notez les réponses en dehors de la boîte de normes de genre.



8. Ensuite, **animez une discussion** sur l'impact de ces attentes sur les filles et les garçons, et **demandez** au groupe de penser à leurs propres expériences :
- En quoi ces attentes ont-elles affecté la façon dont vous avez grandi en tant que filles ou garçons dans votre communauté? Par exemple, on dit toujours aux filles d'être calmes et dociles, et on attend des garçons qu'ils soient forts – en quoi cela a-t-il façonné votre comportement?
 - Que se passe-t-il quand un garçon (ou un homme) a un comportement « hors de la boîte de normes de genre »?

- Que se passe-t-il si une fille (ou une femme) a un comportement « hors de la boîte de normes de genre »?
- Comment les filles et les garçons sont-ils traités par les autres élèves ou les enseignants et enseignantes?
- **Demandez** au groupe de réfléchir à des exemples de personnes de leur communauté qui ne se conforment pas aux comportements « dans la boîte ».
- De quelle manière le font-elles? Comment réagit-on face à ces personnes?

9. **Expliquez** que vous allez à présent vous pencher sur un exemple qui illustre comment les croyances et normes sociales ne reflètent souvent pas les capacités réelles des hommes ou garçons et des femmes ou filles.



Affichez les 'boîtes de normes de genre' en hauteur dans la pièce pour pouvoir y revenir facilement tout au long de la formation. Les boîtes de normes de genre serviront également de rappels utiles pour les participant(e)s.

ACTIVITÉ 3 : RÔLES LIÉS AU GENRE ET STÉRÉOTYPES SEXISTES

(40 minutes)

1. Invitez à présent les **participant(e)s à évoquer des exemples** d'hommes et de femmes ou de filles et de garçons de leur communauté qui ont des comportements ou activités non conformes aux attentes traditionnellement associées à leur sexe. Les exemples qui suivent proviennent du Soudan du Sud et du Mozambique, mais **libre à vous d'en proposer d'autres** si vous préférez.
 - *Dans certains États sud-soudanais (Bahr el Ghazal du Nord), les femmes sont en charge de la construction des toits de chaume. Dans d'autres États, seuls les hommes s'en occupent.*¹⁵
 - *Au Mozambique, il est commun de voir des jeunes femmes inscrites à des formations professionnelles autrefois principalement « destinées aux hommes », comme le soudage, le génie électrique et la mécanique automobile.*



Adaptez cette étape au contexte de la formation. Préparez-vous à cette étape en notant quelques exemples d'hommes et de femmes ou de filles et de garçons de votre communauté qui ont des comportements ou activités non conformes aux attentes traditionnellement associées à leur sexe.

2. **Questions à poser** : Que pensez-vous de ces exemples? Que nous disent-ils sur la manière dont les rôles liés au genre peuvent évoluer?

Veillez à inclure les aspects suivants dans la discussion :

- Les femmes comme les hommes sont *capables* de construire des toits en chaume, d'apprendre à souder, de réaliser une installation électrique et de réparer des voitures.
- Ce qui distingue deux sociétés, ce sont les rôles liés au genre *et non* ce que les hommes et les femmes sont capables de faire ou non.

¹⁵ Winrock International, 2016, p. 13

- Le simple fait qu'une société attribue une activité aux hommes ou aux femmes exclusivement *ne signifie pas* que le sexe opposé en soit incapable.
- Si on encourage toujours les garçons ou les filles à effectuer certaines tâches d'une certaine façon, ils ou elles vont évidemment s'améliorer par la *pratique*. Du fait de ces compétences socialisées, on continue à assigner ces tâches aux garçons ou aux filles en supposant qu'ils ou elles y excellent plus *naturellement*.

ENCOURAGEZ LES PARTICIPANT(E)S À...

Se demander comment ce qui précède se rapporte à nos attentes à l'égard des élèves, filles et garçons, et quant au type d'activités ou de tâches qu'on pense qu'ils/elles devraient ou ne devraient pas faire.

3. **Divisez les participant(e)s** en groupes de 5 en leur attribuant chacun(e) un numéro (*pour que tout le monde puisse travailler avec des personnes différentes*).



Si vous avez un groupe de 30 personnes, attribuez à chacune un numéro de 1 à 6 (30/5), puis demandez à toutes les personnes avec le même numéro de former un groupe : vous obtiendrez 6 groupes de 5.

4. **Consigne** pour chaque groupe : « Réfléchissez aux rôles liés au genre et aux stéréotypes sexistes dans votre communauté et, notamment, au sein de l'école – en termes de présence et de performance en classe, de direction de l'établissement et par rapport au métier d'enseignant(e). » Dites aux participant(e)s de citer des exemples d'adultes ou d'enfants.

Les participant(e)s répondront aux questions suivantes :

- **Dans votre communauté, quelles activités scolaires sont surtout effectuées par des hommes ou des garçons, mais dont les femmes ou les filles sont tout aussi capables?**
 - Parmi les exemples, il peut y avoir la direction ou gestion de l'école pour les adultes et les mathématiques ou le sport pour les garçons.
- **Quelles activités sont surtout effectuées par des femmes ou des filles, mais dont les hommes ou les garçons sont tout aussi capables?**
 - Parmi les exemples, il peut y avoir l'infirmerie de l'école ou la préparation des repas pour les adultes et le nettoyage des latrines ou le soin des plus jeunes pour les filles.
- **En quoi certaines de ces activités ont-elles évolué avec le temps ou évoluent-elles à présent?**
 - Parmi les exemples, il peut être question des hommes autrefois à la tête de l'école et des femmes qui le sont aussi de nos jours, ou de filles qui jouent tout autant que les garçons au foot.

**ACCORDEZ
10 MINUTES DE
DISCUSSION EN
GROUPE!**

RAPPEL!

Votre but est de démontrer que la plupart de ces différences correspondent plus à des **attentes** qu'à de véritables distinctions physiques. Aussi, tâchez d'orienter le groupe dans ce sens pendant la discussion.

5. **Réunissez les groupes** et **demandez** quels exemples parlants ils ont trouvé.
 - Vous n'aurez peut-être pas l'occasion d'interroger chaque groupe, alors concentrez-vous sur ceux qui ont pu identifier les rôles qui ont *évolué avec le temps*.
 - Cet exercice contribue à montrer un des aspects essentiels du genre : **que les rôles et attentes** liés au genre **peuvent évoluer et qu'on peut les faire évoluer**.

6. Pour **conclure la séance**, invitez *brèvement* (5 minutes) les participant(e)s à partager leur compréhension de l'égalité de genre.
 - Peut-être ont-ils déjà assisté à des séances de formation auprès d'autres organisations ou abordé cette question pendant leur formation d'enseignant(e).
 - Si ce n'est pas le cas, demandez-leur ce que signifie l'égalité de genre selon eux.
 - Après quelques contributions, expliquez à votre tour comment vous comprenez cette notion, en vous basant sur la définition de l'encadré, sur votre formation et sur vos discussions avec votre co-facilitateur/facilitatrice.

7. **Terminez la séance** en rappelant ses messages clés au groupe. Demandez-leur ensuite ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont appris pendant les activités de la séance et de **l'égalité de genre**.
 - Le **sexe** renvoie aux différences communes d'ordre *biologique* et *génétique* entre les hommes et les femmes. Ces différences sont **universelles** – elles ne varient pas d'une culture ou d'une communauté à l'autre.
 - Le **genre** est une notion **apprise** qui se fonde sur la manière dont les membres d'une communauté *perçoivent* les différences entre les hommes et les femmes. Il s'agit aussi d'une notion **évolutive**, puisque les rôles des hommes et des femmes évoluent avec le temps et peuvent considérablement différer d'une communauté, d'un pays et d'une culture à l'autre.
 - Les hommes et les femmes – comme les filles et les garçons – sont généralement limités dans leurs comportements, responsabilités et choix en raison de ce que la société attend d'eux en tant qu'individus de sexe masculin ou féminin. Ces attentes correspondent à ce qu'on appelle des **rôles** liés au genre et des **stéréotypes sexistes**.

TERMINOLOGIE

L'**égalité de genre** implique que les femmes et les hommes comme les filles et les garçons jouissent du même statut en société; jouissent pleinement et sans discrimination de l'ensemble des droits humains; reçoivent le même niveau de respect au sein de leur communauté; soient également estimés de tous; puissent bénéficier des mêmes possibilités pour faire des choix de vie et puissent s'attendre à des résultats équivalents; et disposent du même pouvoir de façonner les résultats de ces choix.

L'égalité de genre ne signifie pas que les hommes, les garçons, les femmes et les filles sont identiques. Les femmes et les hommes, comme les filles et les garçons, ainsi que les personnes d'autres identités de genre ont des priorités et besoins différents mais liés, font face à des contraintes différentes et bénéficient de possibilités différentes. Leur position relative au sein de la société se fonde sur des critères qui, sans être immuables, tendent à favoriser les hommes et les garçons et à défavoriser les femmes et les filles.

En définitive, promouvoir l'égalité de genre, c'est transformer les relations de pouvoir entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, et les personnes d'autres identités de genre afin de créer une société plus juste pour tout le monde.

Source : Politique Générale sur l'Égalité de genre et l'inclusion. *Plan International. 2017*

SÉANCE 2 : INTRODUCTION AU GENRE

Ressources pour les activités

RESSOURCE 2A : DÉFINITIONS DU SEXE ET DU GENRE

Sexe	Genre
<ul style="list-style-type: none">• Biologique (homme ou femme)• Universel (identique partout dans le monde)• Inné• N'évolue pas naturellement avec le temps• Ne varie pas au sein d'une culture ni d'une culture à l'autre	<ul style="list-style-type: none">• Rôles, responsabilités et comportements socialement construits (parfois dits « masculins » ou « féminins »)• Culturel• Appris• Évolue avec le temps• Varie au sein d'une culture et d'une culture à l'autre

RESSOURCE 2B : AFFIRMATIONS POUR LA SÉANCE 2, ACTIVITÉ 1

(adaptation tirée de l'USAID, 2009, p. 49)

Affirmation	Réponse	Explication
<i>Les femmes donnent naissance à des bébés, mais pas les hommes.</i>	Sexe	C'est un fait biologique que les hommes ne peuvent pas accoucher.
<i>Les femmes cuisinent, font le ménage et prennent soin des enfants. Les hommes gagnent un revenu grâce à un travail rémunéré en dehors de la maison.</i>	Genre	Dans beaucoup de cultures et de sociétés, on considère que les femmes sont chargées des tâches ménagères et des soins, et les hommes de gagner de l'argent. La société attend des femmes et des hommes qu'ils accomplissent respectivement ces tâches. Pourtant, les hommes sont <i>tout aussi capables</i> de cuisiner, de nettoyer et de prodiguer des soins, et les femmes <i>tout aussi capables</i> de gagner un revenu hors de la maison. Beaucoup de sociétés à travers le monde ont fait évoluer cette attente sociale.
<i>Les femmes sont douces et passives, et les hommes forts et assertifs.</i>	Genre	Bon nombre de cultures et de sociétés élèvent leurs filles et leurs garçons selon des attentes sociales fortes quant aux comportements acceptables. On apprend aux garçons et aux filles comment se comporter dès le plus jeune âge, ces dernières étant récompensées pour leur passivité et punies pour leur assertivité. Elles adopteront dès lors ce comportement, qu'il soit « naturel » ou non. De même, les garçons sont souvent récompensés pour leur agressivité ou assertivité et punis, voire ridiculisés pour leur douceur. Les hommes et les femmes ne sont pas naturellement enclins à l'un ou l'autre comportement mais, de fait, sont élevés conformément aux attentes sociales liées à leur sexe.
<i>Les garçons sont plus actifs que les filles.</i>	Genre	Par rapport aux filles, les garçons se voient plus souvent accorder plus de temps libre et encouragés à pratiquer des activités sportives, physiques ou récréatives. Un avantage qui se reflète dans leur comportement à mesure qu'ils grandissent. Les filles sont tout aussi aptes et intéressées à l'activité physique. Elles ont seulement besoin des encouragements et du soutien de leurs camarades, enseignant(e)s et famille pour participer.
<i>Les garçons réussissent souvent</i>	Genre	Les filles et les garçons ont la même capacité à apprendre. À vrai dire, les filles obtiennent des résultats d'apprentissage supérieurs dans de nombreuses régions

<i>mieux à l'école car ils apprennent plus vite.</i>		du monde. Ces résultats dépendent des aptitudes personnelles de l'élève, du soutien de ses parents et enseignant(e)s, et de son accès aux ressources éducatives, dont les cahiers et crayons, le temps pour les devoirs, les frais de scolarité et l'alimentation (les enfants en bonne santé apprennent mieux). Or en général, les filles et les garçons ne peuvent pas bénéficier du même accès à ces ressources, ces derniers étant d'ailleurs davantage soutenus dans leur éducation. Quand l'éducation est valorisée de la même manière, les garçons comme les filles sont pareillement capables de réussir à l'école.
<i>Les garçons muent à la puberté, mais pas les filles.</i>	Sexe	La voix des garçons devient plus grave à l'adolescence – on dit qu'elle « mue ». Si les filles ne muent pas, elles vivent une série de changements à la puberté, comme l'arrivée des règles, l'élargissement des hanches et la croissance des seins. Ce sont des faits biologiques.
<i>Les femmes peuvent allaiter.</i>	Sexe	Seuls des seins de femme produisent du lait – c'est un fait biologique. Cela n'empêche pas que les hommes et autres membres de la famille puissent participer en donnant le biberon – ce qu'un homme ou une femme peut faire.

REMARQUE

Le lait maternel est la source de nutriments la plus complète pour les nourrissons et les enfants en bas âge, et doit être encouragé systématiquement – surtout jusqu'à l'âge de 6 mois. Quand un bébé ne peut recevoir le sein, ou à mesure qu'il grandit, le père et les autres membres de la famille peuvent participer aux moments des repas en donnant le biberon.

SÉANCE 3 : POURQUOI LE GENRE EST-IL IMPORTANT?

Guide d'animation

Adaptation tirée de Winrock International, 2016, p. 35)

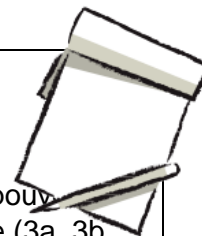
1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (30 minutes)
- Activité 2 (45 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Fiches pour la marche du pouvoir
- Ressources pour la séance (3a, 3b, 3c, 3d)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre que les déséquilibres de pouvoir sont à l'origine de l'inégalité de genre.
- Convenir qu'il est important de combattre l'inégalité de genre pour assurer que les filles comme les garçons accèdent à l'éducation et en bénéficient de manière égale.



MESSAGES CLÉS

- Les relations de pouvoir inégales, qui sont à la racine de l'inégalité de genre, ont leur importance car elles déterminent souvent qui obtient quoi, qui peut prendre des décisions et profiter du développement.
- L'inégalité de genre est un facteur décisif d'accessibilité à l'éducation et de réussite scolaire pour les filles et les garçons.
- L'inégalité de genre aggrave toutes les formes d'exclusion, celle-ci étant différente et souvent pire pour les filles et les femmes.



CONSEILS D'ANIMATION

- Pour cette séance, il importe tout particulièrement que l'équipe facilitatrice prenne le temps de développer une compréhension solide des dynamiques de pouvoir abordées (informations utiles à ce sujet sous [Ressource 3b](#)).
- Si vous n'avez jamais fait la marche du pouvoir avec un groupe, exercez-vous d'abord entre collègues pour vous faire une idée de cette activité!
- Préparez le matériel avant la séance pour gagner du temps.

TERMINOLOGIE

Pouvoir : l'aptitude ou la capacité à communiquer une idée, à influencer des personnes et à agir avec efficacité – elle peut s'exercer individuellement ou collectivement. Cette définition désigne le pouvoir comme un ensemble de moyens, d'idées, de connaissances et d'outils à la portée de n'importe qui pour influencer des personnes ou situations de manière opérante.

En particulier :

- **la capacité et liberté de contribuer à des décisions qui affectent sa propre vie** (au niveau du ménage, de la communauté et même de la politique);
- **la capacité d'avoir accès à des ressources et de les contrôler** (pour survivre, mais aussi pour prospérer en profitant de possibilités comme l'éducation et l'emploi).

Pouvoir sur : quand une personne ou un groupe a la capacité d'imposer ses idées, besoins ou désirs à un(e) autre.

Pouvoir avec : la force et la capacité acquises par la coopération.

Pouvoir de : le sentiment personnel d'estime de soi, de valeur et de dignité qui donne le pouvoir d'agir.

Source : *Champions de Changement pour les Droits des Filles et l'Égalité de Genre*. Plan International.

1. Lors de la dernière séance, nous avons évoqué les rôles et attentes associés aux femmes et aux hommes, ainsi qu'aux filles et aux garçons. Nous en venons à présent à la **racine** de ces attentes et à leur impact sur l'accès à l'éducation. **Expliquez** que le pouvoir est un aspect essentiel de l'égalité.

ACTIVITÉ 1 : GENRE ET POUVOIR

(30 minutes)

1. **Demandez aux participant(e)s** de se tourner vers leur voisin(e) et de se décrire deux souvenirs :
 - À quel moment de votre vie avez-vous senti que vous aviez du pouvoir?
 - À quel moment de votre vie avez-vous senti que vous n'aviez aucun pouvoir?
 - **Demandez** au groupe de se focaliser sur des situations dans lesquelles le pouvoir ou manque de pouvoir avait à voir avec le genre – autrement dit, avec des attentes ou restrictions liées au sexe.
 - Une enseignante pourrait expliquer se sentir impuissante et menacée quand, chaque jour en rentrant chez elle, elle passe devant un groupe d'hommes qui l'apostrophent et la harcèlent.
 - Un enseignant pourrait évoquer l'impuissance qu'il a ressentie enfant, à être contraint de se battre dans la cour contre un garçon plus âgé.

Laissez 5 minutes de discussion à chaque binôme.

**FACILITATEURS,
FACILITATRICES
TENEZ-VOUS
PRÊTS À CITER**

RAPPEL!

Avoir plus de pouvoir ne signifie pas forcément être plus fort. Certes, une arme peut symboliser le pouvoir. Mais elle ne reflète que la domination physique. Le véritable pouvoir, c'est la capacité et liberté de faire des choix, de participer et d'accéder à des ressources.

2. **Invitez** quelques volontaires à partager leur histoire avec le groupe – certaines pourraient se rapporter à celles évoquées à la première séance.
3. Après la discussion, **expliquez** que **dans la plupart des communautés, les hommes ont plus de pouvoir sur plus de choses**. Renvoyez les participant(e)s à la [Ressource 3a](#).



DISCUSSION
BRÈVE!

Même s'il y a du changement à cet égard et de plus en plus d'égalité entre les femmes et les hommes, **communiquez** certains des chiffres suivants pour donner une idée de l'inégalité de genre dans le monde :

- Les femmes constituent près de la moitié de la population mondiale (Division de la population des Nations Unies, 2013).
 - Les femmes réalisent environ 66 % du travail dans le monde pour moins de 5 % des revenus (Women's International Network, n.d.).
 - Les femmes représentent deux tiers des habitants les plus pauvres de la planète, vivant avec moins de 1,25 \$/jour (Green, 2010).
 - Deux personnes analphabètes sur 3 sont des femmes (Ford, 2015).
 - Partout dans le monde, 31 millions de filles se voient encore refuser une éducation primaire (UNESCO, 2014).
 - Les femmes constituent à peine un cinquième des représentants élus au sein des parlements nationaux dans le monde (ONU Femmes, 2012).
 - Les filles vivant avec un handicap subissent une exclusion et une injustice plus fortes en raison de leur handicap et de leur sexe (Plan International, « Incluez-nous dans l'éducation », 2014).
4. **Poursuivez la discussion** en recherchant **qui a du pouvoir** dans différentes sphères de la société. **Posez les questions** suivantes au groupe (rapidement, pour stimuler la discussion) :
 - **Qui a du pouvoir à la maison?** Les hommes ou les femmes?
 - Qui décide comment dépenser l'argent – les hommes ou les femmes?
 - Qui décide des activités des filles et des femmes à la maison et à l'extérieur – les hommes ou les femmes?
 - Qui décide si les enfants vont à l'école – les hommes ou les femmes?

Rappelez qu'à la maison, les femmes restent les principales pourvoyeuses de soins. Elles prennent souvent l'initiative de s'occuper des enfants et des tâches ménagères, comme la cuisine et le nettoyage. **Mais est-ce bien cela, le vrai pouvoir?**

- **Qui a du pouvoir à l'école?**
 - Les hommes ou les femmes? Sont-ils égaux?
 - Qui a plus de pouvoir pour décider – les hommes ou les femmes?
 - Participent-ils aux discussions de manière égale? Si ce n'est pas le cas, qui participe le plus?
 - Leur travail est-il rémunéré de manière égale?

Expliquez qu'à mesure que les rôles liés au genre évoluent et tendent vers plus d'égalité, les femmes accèdent à davantage d'emplois différents (**quels exemples le groupe peut-il citer?**), et les dynamiques de pouvoir au travail commencent à changer.

5. Pour terminer, **demandez** au groupe de discuter les questions suivantes en binôme :
 - Ces différences de pouvoir affectent-elles la manière dont les parents et le corps enseignant traitent les filles et les garçons? Comment?
 - Les différences de pouvoir influent-elles sur le comportement des filles et des garçons, et sur le type d'activités qu'ils font?
6. **Invitez** des volontaires à **partager** leur point de vue et notez quelques exemples donnés par le groupe.
 - Quelques exemples :
 - Les filles sont discrètes et moins assurées à l'oral.
 - Le personnel enseignant discipline les garçons plus sévèrement.
 - Les filles se voient plus souvent attribuer les tâches de nettoyage à l'école.
 - Les garçons sont plus encouragés que les filles à réussir en classe.
 - Les filles sont retirées de l'école pour aider à la maison.

**NOTEZ LES
EXEMPLES
SUR UNE
FEUILLE DE
TABLEAU**

ACTIVITÉ 2 : MARCHÉ DU POUVOIR, GENRE ET ACCÈS À L'ÉDUCATION

(45 minutes)

1. **Expliquez** que vous allez à présent explorer tous ensemble l'impact de ces dynamiques de pouvoir au travers d'une activité appelée la « marche du pouvoir ».
 - L'objectif est de comprendre **comment le pouvoir de décision et l'accès à l'éducation peuvent favoriser certaines personnes et en défavoriser d'autres**. Veillez à insister sur ce point régulièrement.
2. **Dégagez un grand espace** pour que le groupe puisse former une seule rangée.



Si votre groupe est très grand, invitez 10 à 12 volontaires à faire l'exercice pendant que le reste du groupe observe et commente.

3. **Donnez** à chaque personne une fiche avec une brève description d'un individu ou « personnage » de la **Ressource 3c**. Préparez ces fiches avant la séance.
4. Les personnes participantes ont pour **consigne** de cacher leur identité aux autres.
5. **Expliquez** que vous lirez à voix haute une série d'affirmations de la **Ressource 3d**.
 - Si la déclaration a du vrai pour leur personnage, elles avancent d'un pas, sinon elles reculent d'un pas. Si elles ont un doute, elles restent sur place.

RAPPEL!

Rappelez au groupe qu'à la fin de l'exercice, la plupart des personnages féminins se retrouveront bien loin derrière la plupart des personnages masculins. **Alors assurez-vous que chaque personne réfléchisse attentivement à chaque affirmation pour décider si son personnage a réellement le pouvoir de faire le choix évoqué ou d'accéder à la ressource en question.**

6. Après la première déclaration, **demandez** à chaque personne de lire à voix haute la description de son personnage.
 - Discutez de la raison de la position choisie par chacun(e) et demandez si tout le monde est d'accord.

Lisez toutes les affirmations à voix haute, en marquant une pause après chacune pour permettre à chaque personne de bien réfléchir à son choix.

7. Une fois toutes les affirmations lues, **notez comme les personnes bien loin en tête auront eu le plus accès à l'éducation**.
 - **Questions à poser** : La position de chaque personnage par rapport à la ligne de départ vous surprend-elle?
 - Laissez au groupe l'occasion de discuter des réactions de chacun(e) aux différentes déclarations.
 - **Surtout, incitez le groupe à examiner l'influence du genre sur le degré relatif de pouvoir qu'avait chaque personnage d'accéder à l'éducation.**
 - **Questions à poser** : Quels autres facteurs peuvent amener à ce que des enfants soient exclus de l'éducation (reprenez l'exemple de l'orphelin du VIH/SIDA dans la marche du pouvoir)?
 - Abordez le handicap, la pauvreté, l'appartenance ethnique, la langue, etc.
 - **Expliquez** que l'inégalité de genre aggrave toutes les formes d'exclusion, celle-ci étant différente et souvent pire pour les filles et les femmes.
8. Pour **conclure** la séance, récapitulez les messages clés et demandez s'il y a des commentaires ou questions.
 - Les relations de pouvoir inégales, qui sont à la racine de l'inégalité de genre, ont leur importance car elles déterminent souvent qui obtient quoi, qui peut prendre des décisions et profiter du développement.
 - L'inégalité de genre est un facteur décisif d'accessibilité à l'éducation et de réussite scolaire pour les filles et les garçons.
 - L'inégalité de genre interagit avec toutes les formes d'exclusion, celle-ci étant différente et souvent pire pour les filles et les femmes.

SÉANCE 3 : POURQUOI LE GENRE A SON IMPORTANCE

Ressources pour les activités

RESSOURCE 3A : CHIFFRES CONCERNANT LE GENRE DANS LE MONDE

- Les femmes constituent près de la moitié de la population mondiale (*Division de la population des Nations Unies, 2013*).
- Les femmes réalisent environ 66 % du travail dans le monde pour moins de 5 % des revenus (*Women's International Network, n.d.*).
- Les femmes représentent deux tiers des habitants les plus pauvres de la planète, vivant avec moins de 1,25 \$/jour (*Green, 2010*).
- 2 personnes analphabètes sur 3 sont des femmes (*Ford, 2015*).
- Partout dans le monde, 31 millions de filles se voient encore refuser une éducation primaire (*UNESCO, 2014*).
- Les femmes constituent à peine un cinquième des représentants élus au sein des parlements nationaux dans le monde (*ONU Femmes, 2012*).
- Les filles vivant avec un handicap subissent une exclusion et une injustice plus fortes en raison de leur handicap et de leur sexe (*Plan International, « Incluez-nous dans l'éducation », 2014*).

RESSOURCE 3B : GENRE ET POUVOIR

Le pouvoir est une notion familière à la plupart, tout le monde ayant son idée de ce qu'il signifie. Mais quand on demande de l'expliquer, les gens en donnent généralement une définition assez simple, basée sur la domination et le contrôle sur des personnes. Cependant, du point de vue relationnel, et en particulier des nombreux aspects relatifs au genre de l'interaction sociale, le pouvoir peut s'envisager de diverses manières.

Le tableau ci-dessous présente certaines conceptions du pouvoir, leur origine et la manière dont ce pouvoir s'exerce. Il inclut aussi des considérations quant à l'interaction du genre avec différents types de pouvoir. Les animateurs peuvent avancer certaines de ces idées pour stimuler la discussion pendant la séance.

RAPPEL!

Peu importe les mots utilisés pour évoquer les types de pouvoir : le but est d'aider l'équipe facilitatrice à explorer des idées pour aborder le pouvoir en relation avec le genre.

Type de pouvoir	Description	Qu'en est-il du genre?
Pouvoir de	Le sentiment personnel ou collectif d'estime de soi, de valeur et de dignité. Quand on a une force intérieure, on est mieux à même de vivre des relations positives, de prendre de bonnes décisions, d'imaginer et d'innover. Ainsi, les enfants complimentés par leurs parents et enseignant(e)s développent leur confiance en eux et sont plus enclins à essayer de nouvelles choses et à réussir.	La façon dont on est traité a un impact considérable sur l'image de soi – elle détermine l'estime de soi et la reconnaissance qu'on s'accorde. Si les filles sont constamment dévalorisées et réduites au silence et à l'obéissance, ont-elles des chances de développer une forte estime d'elles-mêmes et leur « pouvoir intérieur »?
Pouvoir sur	Le fait d'exercer un pouvoir sur une personne ou une situation. Il peut s'agir de force ou d'autorité. C'est par exemple le pouvoir que possèdent la police et parfois certaines institutions religieuses ou autorités.	Dans certaines communautés, les femmes doivent avoir la permission des hommes pour voyager, ce qui revient à une forme d'autorité. Dans les relations de violence (par exemple entre un père et son fils ou un mari et sa femme), il s'agit d'un pouvoir physique sur une autre personne. Ce type de pouvoir s'exerce sur les femmes de diverses manières – certaines légales et d'autres coutumières.
Pouvoir avec	L'action collective, soit le pouvoir d'œuvrer ensemble pour réaliser le	C'est souvent par le pouvoir collectif que des individus agissent pour

	<p>changement. En général, ce type de pouvoir découle d'un but commun qui profite à tout le monde. Il peut être très efficace car fondé sur des intérêts, expériences et connaissances divers.</p>	<p>protéger et exercer leurs droits. Dans l'histoire, les femmes ont utilisé ce pouvoir pour remporter le droit de vote, militer contre des lois oppressives et protester contre la violence. Ce type de pouvoir rassemble aussi les hommes et les femmes, comme les filles et les garçons, en vue d'objectifs communs. Il contribue par ailleurs à une meilleure entente et à plus d'égalité.</p>
--	--	--

Le pouvoir peut être visible ou invisible et, parfois, caché. Le **pouvoir visible** est le plus évident : il touche aux règles, structures et institutions officielles qui déterminent la manière dont les décisions se prennent et s'appliquent au sein de nos communautés. Ce pouvoir comprend le gouvernement, les élections, les églises et la police. Au niveau du ménage, il peut s'agir des parents ou des pourvoyeurs de soins et, au travail, des employeurs. Il arrive que ces systèmes de pouvoir formels discriminent les femmes en restreignant leur droit de prendre part au processus décisionnel (par exemple en les empêchant de voter), en limitant leur accès à certaines ressources (par exemple par des lois leur interdisant la propriété ou l'héritage) ou en leur infligeant toute autre forme de traitement inégal (par exemple un salaire inégal à travail égal).

Le **pouvoir invisible** est moins manifeste : il touche à nos institutions sociales et traditions culturelles. Il correspond aux systèmes de croyance et aux relations définies par ceux qui détiennent le pouvoir et établis au fil du temps. On perçoit souvent ces dynamiques de pouvoir comme innées ou « naturelles », *même si elles sont préjudiciables*. Le genre est une notion cruciale à cet égard : les dynamiques de pouvoir entre les hommes et les femmes se sont instaurées avec le temps et passent souvent pour « normales » alors qu'en fait, on peut les changer comme n'importe quelle autre croyance ou relation.

Le **pouvoir caché** diffère du pouvoir invisible en ce qu'il est exercé par des personnes bien particulières dans un but précis. Il est plus subtil et imperceptible. Les personnes puissantes qui ont ce pouvoir le gardent en manipulant l'accès à la prise de décision et en incluant ou excluant certains groupes pour s'assurer les résultats escomptés. Les détenteurs du pouvoir discernent et connaissent les règles de ce jeu, là où d'autres n'y voient que du feu. Il pourrait s'agir, par exemple, d'écarter certains groupes d'une consultation pour que leurs voix ne soient pas entendues et que leurs préoccupations n'impactent pas l'issue du processus. Et souvent, ces gens ignorent qu'un processus est en cours et qu'ils en sont exclus. Pour les femmes et les filles, l'exclusion des processus de décision informels est courante et constitue un exemple de pouvoir caché exercé par les hommes à cet égard au quotidien.

RESSOURCE 3C : PERSONNAGES DE LA MARCHÉ DU POUVOIR

Une adolescente de 15 ans, tout juste mariée

✂-----

Un jeune homme de 18 ans, tout juste marié

✂-----

Le fils aîné d'un propriétaire de magasin en ville, 17 ans

✂-----

La benjamine des 7 enfants d'une famille de fermiers, 9 ans

✂-----

Une mère de 22 ans sans formation scolaire, 2 enfants

✂-----

Un orphelin du VIH/SIDA, 9 ans

✂-----

L'unique garçon d'une famille qui n'a que des filles, 7 ans

✂-----

L'unique fille d'une famille qui n'a que des garçons, 7 ans

✂-----

La fille de 6 ans d'une vendeuse de marché qui est veuve

✂-----

Le fils de 6 ans d'un mécanicien de motocyclettes qui est veuf

✂-----

RESSOURCE 3D : AFFIRMATIONS POUR LA MARCHÉ DU POUVOIR

« Je déciderai quand je me marierai et avec qui. »

✂-----

« Mon enseignant(e) m'accordera probablement le même temps et la même attention. »

✂-----

« Je peux marcher seul(e) de nuit en toute sécurité. »

✂-----

« On m'encourage à dire ce que je pense. »

✂-----

« Si je veux faire du sport, ma famille et mes amis m'encourageront. »

✂-----

« Il y aura sans doute de l'argent pour payer mes frais et fournitures scolaires. »

✂-----

« Mes parents me feraient passer avant mes frères et sœurs pour aller à l'école. »

✂-----

« Je compte participer aux décisions de ma communauté plus tard. »

✂-----

« J'ai du temps libre en journée pour faire mes devoirs. »

✂-----

« Il est prévu que j'aie à l'école et termine ma scolarité. »

✂-----

SÉANCE 4 : LE GENRE ET MES ÉLÈVES

Guide d'animation

(Adaptation tirée de l'USAID, 2009, pp. 50-52)

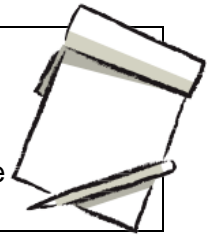
1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (1 heure et 15 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (4a, 4b)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Pouvoir reconnaître certains des obstacles et problèmes liés au genre auxquels font face les élèves et notamment les filles.
- Pouvoir identifier, en tant qu'enseignant(e)s, les actions susceptibles d'être entreprises pour mieux comprendre et soutenir ces élèves.



MESSAGES CLÉS

- Les enseignants et enseignantes doivent tâcher de prendre en considération les difficultés que rencontrent les filles et les garçons en dehors de la classe. Par exemple, si un(e) élève s'endort constamment en cours, il pourrait se passer quelque chose dans sa vie qui en soit à l'origine.
- On attend souvent des filles et jeunes femmes qu'elles s'occupent des tâches ménagères et de leurs frères et sœurs, en plus de faire leurs propres devoirs, ce qui alourdit leur charge de travail. Tandis que les garçons sont souvent autorisés à jouer ou excusés des corvées domestiques, considérées comme un travail de filles. Cela peut avoir pour conséquence que les filles disposent de peu de temps pour des activités d'apprentissage à la maison (lire, étudier, faire les devoirs), ou soient moins prêtes pour les cours.
- Les adolescentes sont souvent écartées de l'école pendant leurs règles en raison des normes sociales ou du manque de solutions sûres pour la gestion de l'hygiène et santé menstruelle à l'école. Il s'agit d'un problème unique auquel les filles doivent faire face et qui les désavantage sur le plan scolaire par rapport aux garçons.




CONSEILS D'ANIMATION

- Les enseignants et enseignantes peuvent se faire des idées très différentes – et parfois fausses – sur ce que font leurs élèves quand ils manquent l'école. Pour se préparer à cette séance, les facilitateurs(trices) devraient parler à 3 ou 4 participants, femmes et hommes, afin d'établir un horaire journalier pour chacun(e) d'entre eux. Ils peuvent ensuite comparer ces horaires avec ceux créés pendant la séance.

ACTIVITÉ 1 : HORAIRE JOURNALIER¹⁶

(1 heure et 15 minutes)

1. **Expliquez** que cette activité est l'occasion pour les personnes participantes d'apprendre les unes des autres et de leurs élèves.
 - Elles devront pour cela tirer les leçons des séances précédentes sur le genre, l'égalité, l'inclusion, le pouvoir et le privilège.
2. Demandez aux participant(e)s de **travailler par groupes mixtes** de 5.
3. **Dites-leur de penser** à un jour ordinaire dans la vie des **élèves** (filles et garçons) pendant la semaine d'école.
 - **Demandez** à une moitié des groupes d'écrire l'horaire quotidien des filles et à l'autre, celui des garçons, en s'aidant de la **Ressource 4a**.
 - Avant de commencer, décidez de la saison – de préférence une période plus chargée de l'année.
 - Les horaires doivent s'étendre du moment où les élèves se réveillent à celui où ils se couchent.
 - Les participant(e)s noteront les activités heure par heure, en incluant celles à l'école (récréation, corvées et autres tâches).
 - **Demandez** aux groupes d'inscrire cet emploi du temps sur un morceau de feuille de tableau de conférence pour pouvoir l'afficher ensuite.



STIMULEZ LE GROUPE AVEC UNE ACTIVITÉ DE RÉCHAUFFEMENT!

Laissez environ *15 minutes* à chaque groupe pour cette activité.

4. Une fois que tous les groupes ont terminé, demandez à ceux chargés du programme des filles de l'**accrocher** à un endroit de la pièce et à ceux chargés du programme des garçons, à un autre endroit.
 - Si vous avez pu recueillir des horaires de votre côté, accrochez-les aussi au bon endroit.
5. Laissez *15 minutes* à tout le monde pour **faire le tour** des horaires, en prenant le temps de consulter chacun d'entre eux.
6. Avant cela, **dites** aux participant(e)s d'examiner les horaires en gardant à l'esprit les questions suivantes :
 - Quel genre d'activités les filles font-elles avant et après l'école? Et les garçons?
 - Les filles ont-elles des emplois du temps similaires? Et les garçons?
 - Quelles sont les corvées réalisées par les garçons à l'école?
 - Quelles sont les corvées réalisées par les filles à l'école?

¹⁶ Tiré de l'USAID, 2009, pp. 51-52

7. Une fois que tout le monde a fait le tour, **réunissez le groupe**. Servez-vous des questions suivantes pour orienter la **discussion**, ainsi que des **messages clés** expliqués en début de séance :
- Est-ce important pour les enseignants et enseignantes de savoir ce que font leurs élèves au quotidien? Pourquoi, ou pourquoi pas?
 - En quoi ces horaires ont-ils un effet sur l'apprentissage et ce qui se passe à l'école? Et en quoi est-ce différent pour les filles et les garçons? (Voir l'encadré « Piste! »)
 - **En quoi ces nouvelles informations auront-elles un impact sur votre pédagogie ou votre classe? Quelles mesures spécifiques pouvez-vous prendre?**
8. Tant mieux si les personnes participantes proposent des mesures, mais veillez à ce que la discussion reste brève. **Expliquez** qu'à mesure que nous avancerons dans cette formation, elles développeront leurs compétences pour répondre aux besoins et difficultés propres aux filles et aux garçons de leur classe.

PISTE!

Tâches ménagères : l'horaire journalier doit montrer ce qui ressort de groupes de discussion et d'enquêtes concernant les élèves dans le monde entier – à savoir que les filles ont souvent plus de responsabilités domestiques, ce qui s'en ressent sur le temps consacré aux devoirs et, avec l'âge, sur leur présence à l'école.

9. Si vous n'avez pas pu le faire pendant la discussion, **revenez aux messages clés** et **invitez** les participant(e)s à commenter et à poser des questions :
- Les enseignant(e)s doivent connaître la vie de leurs élèves en dehors de l'école et comprendre que, parfois, les tâches ménagères ont un impact sur leur travail scolaire ou sur d'autres aspects de leur quotidien. Par exemple, si un(e) élève s'endort constamment en cours, il pourrait se passer quelque chose dans sa vie qui en soit à l'origine.
 - Dans divers contextes culturels, on attend souvent des jeunes femmes qu'elles fassent les tâches ménagères en plus de leurs devoirs, ce qui alourdit souvent leur charge de travail. Tandis que les garçons sont autorisés à jouer ou excusés des corvées domestiques, considérées comme un travail de filles. Cela peut avoir pour conséquence que les filles disposent de peu de temps pour des activités d'apprentissage à la maison (lire, étudier, faire les devoirs), ou soient moins prêtes pour les cours.
 - Les adolescentes sont souvent écartées de l'école pendant leurs règles en raison des normes sociales ou du manque de solutions sûres pour la gestion de l'hygiène et santé menstruelle à l'école. Il s'agit d'un problème unique auquel les filles doivent faire face et qui les désavantage sur le plan scolaire par rapport aux garçons.

SÉANCE 4 : LE GENRE ET MES ÉLÈVES

Ressources pour les activités

RESSOURCE 4A : HORAIRE QUOTIDIEN DES ÉLÈVES (FILLES ET GARÇONS)

Heure	Lieu (à la maison, à l'école, en chemin, au travail)	Activité (Rappel : les filles et les garçons peuvent se réveiller et se coucher à des heures différentes – tâchez d'être précis!)
6h		
7h		
8h		
9h		
10h		
11h		
12h		
13h		
14h		
15h		
16h		
17h		
18h		
19h		
20h		
21h		
22h		

SÉANCE 5 : LE DROIT À L'ÉDUCATION

Guide d'animation

(Adaptation tirée de l'USAID, 2009, p. 106)

1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1
(1 heure et 15 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance
(5a, 5b, 5c)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre ceux des articles de la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE), qui ont trait à l'école et à l'éducation.
- S'identifier comme détenteurs d'obligations et comprendre en quoi la défense des droits des enfants contribue à des résultats favorables non seulement pour les enfants, mais aussi pour le personnel enseignant, les parents et la communauté dans son ensemble.



MESSAGES CLÉS

- Chaque enfant a droit à l'éducation, sur la base de l'égalité des chances.
- En tant que *détenteurs d'obligations*, les enseignant(e)s ont la responsabilité de protéger et de réaliser les droits des enfants, notamment en matière d'éducation. Ils partagent cette responsabilité avec le gouvernement, les dirigeants locaux, les administrateurs scolaires et, bien entendu, les parents.
- Même quand ils se conduisent mal à l'école ou à la maison, les enfants conservent les mêmes droits que les autres enfants, et les détenteurs d'obligations sont toujours tenus d'appliquer ces droits.
- Toutefois, les droits des enfants ne compromettent en rien l'autorité des adultes tels que le corps enseignant. Ils visent plutôt à promouvoir le développement sain des enfants et peuvent renforcer leurs relations avec leurs enseignant(e)s, leurs camarades et la communauté.



CONSEILS D'ANIMATION

- Assurez-vous de bien comprendre la notion de droit, de pouvoir expliquer les droits au groupe avec aisance et de vous familiariser avec les articles de la CDE. Servez-vous à cet effet de la [Ressource 5a](#).
- Gardez à l'esprit que bien des participant(e)s peuvent avoir vécu – ou connaître des élèves qui ont vécu – des expériences similaires aux incidents évoqués dans les scénarios pour cette séance. Préparez-vous en lisant attentivement la section intitulée « Soutien aux participant(e)s ayant vécu des situations de violence et d'abus » plus loin dans ce module, sous [Ressource 7d](#).

TERMINOLOGIE

Détenteurs de droits : personnes qui ont des droits. Les enfants sont des détenteurs de droits, tel que décrit dans la CDE. Autrement dit, il y a des choses que tout enfant doit pouvoir avoir et faire pour survivre et développer pleinement son potentiel.

Détenteurs d'obligations : personnes, organisations et institutions légalement tenues de protéger et de réaliser ces droits. Les parents, le corps enseignant, les chefs d'établissement d'enseignement et l'État ont tous l'obligation d'appliquer le droit des enfants à l'éducation.

ACTIVITÉ 1 : CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DE L'ENFANT¹⁷

(1 heure et 15 minutes)

1. **Présentez** la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE).
 - **Explication :** La CDE a été élaborée et adoptée en 1989 après que des dirigeants du monde ont estimé que les enfants ont besoin de soins spéciaux et d'une protection supplémentaire. Il existe également la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, laquelle est étroitement alignée sur la CDE.
2. **Expliquez** (*uniquement pour le pays où vous vous trouvez*) que le Mozambique et le Soudan du Sud ont ratifié la CDE (1989), respectivement en 1994 et en 2015. Les constitutions respectives de ces pays prévoient par ailleurs des dispositions spécifiques quant à la protection et la réalisation des droits des enfants, y compris celui à l'éducation. Reportez-vous à la [Ressource 5b](#) pour les articles en question.

¹⁷ Tiré de l'USAID, 2009, pp. 105-109

IMPORTANT!

Gardez à l'esprit que le présent manuel de formation a été spécialement conçu dans le contexte du Soudan du Sud et du Mozambique. Veillez à adapter la séance au cadre dans lequel vous travaillez. Vous devrez pour cela effectuer des recherches sur les aspects de la CDE spécifiques à chaque pays. N'hésitez pas à reprendre les informations fournies au sujet du Soudan du Sud et du Mozambique à titre d'exemples, mais adaptez-les en conséquence.

3. **Demandez** au groupe de lire le résumé de la CDE (**Ressource 5a**) et d'entourer les articles relatifs à l'école et les concernant eux en tant qu'enseignants et enseignantes.
 - **Explication** : de nombreux articles de la CDE peuvent concerner l'éducation d'une manière ou d'une autre, les droits humains étant étroitement liés. Toutefois, les participant(e)s tâcheront de trouver les 3 ou 4 articles qui touchent plus particulièrement à l'éducation. **Laissez-leur 10 minutes** pour cet exercice.
4. **Question à poser** : quels sont selon vous les articles étroitement liés à l'éducation?
 - Il existe plusieurs **droits fondamentaux** concernant l'éducation – **les facilitateurs (trices) veilleront à ce que le groupe en discute si personne ne les a énumérés**. Ces droits essentiels sont encadrés en rose sur votre exemplaire du résumé de la CDE, sous **Ressource 5a**.
5. Après avoir **passé en revue** la liste des principaux articles en matière d'éducation, **animez une discussion** à l'aide des questions ci-dessous. Rappelez aux participant(e)s que, pour l'heure, vous aborderez le rôle des **enseignant(e)s en tant que détenteurs d'obligations**.
 - En tant qu'éducateurs et éducatrices, pouvez-vous agir sur certains droits plus que d'autres? Lesquels?
 - Quels droits ont trait à l'égalité de genre?
 - Quels droits concernent la violence?
6. **Expliquez** que les droits des enfants, et en particulier celui à l'éducation, encouragent les enfants à développer leurs talents et aptitudes, à respecter les autres, à vivre en paix et à protéger leur environnement.
7. **Questions à poser** : Quels droits sont indispensables à la sécurité en classe, à l'école et dans l'environnement d'apprentissage? Demandez ensuite de noter les réponses à la question suivante sur un bout de papier : quels sont les droits des élèves en classe et à l'école? Incitez les participant(e)s à repenser aux articles de la CDE. Si le groupe est grand, invitez à lancer des idées que vous noterez sur une feuille de tableau papier. Les points suivants peuvent éventuellement servir à guider la discussion :
 - droit au matériel pédagogique de base;
 - droit à l'information;
 - droit à l'éducation et à l'apprentissage;
 - droit de ne subir aucun châtiment dommageable;

- droit à l'égalité de traitement;
- droit de ne subir aucune violence psychologique, comme l'intimidation, les taquineries ou le harcèlement;
- droit d'être traité(e) avec respect par le personnel enseignant et les autres élèves;
- droit de participer aux décisions qui affectent sa personne.

8. **Divisez** les participants et participantes en groupes de 3 à 5 personnes. Attribuez un droit à chaque groupe. Demandez de trouver :

- une responsabilité correspondante pour les enseignant(e)s;
- de quelle façon les enseignant(e)s peuvent inciter les élèves à les soutenir;
- en quoi le genre peut faire obstacle au droit en question.

L'équipe facilitatrice peut parcourir le premier exemple du tableau qui suit pour montrer comment faire l'exercice.

- **Laissez** 10 minutes de discussion aux groupes et demandez d'inscrire les réponses sur une feuille A4 ou de tableau de conférence. Ils peuvent s'aider de la **Ressource 5c**. L'équipe facilitatrice circulera d'un groupe à l'autre pour les aider à démarrer – utilisez les exemples suivants :

Droit	En quoi les enseignant(e)s sont responsables des droits des enfants	Comment les enseignant(e)s peuvent stimuler l'implication des élèves	Comment les enseignant(e)s peuvent veiller à l'égalité de genre
Droit à l'éducation et à l'apprentissage	Responsabilité de dispenser une éducation de qualité à tous les élèves.	Motiver les élèves à travailler de leur mieux et à former des cercles d'étude.	Certains élèves, les filles surtout, peuvent manquer de temps pour leurs devoirs en raison d'autres responsabilités domestiques. Les enseignant(e)s doivent trouver des moyens de soutenir ces élèves.
Droit à l'égalité de traitement	Responsabilité de traiter tous les élèves sur un pied d'égalité, indépendamment de la langue, des aptitudes, du sexe ou d'autres facteurs.	Encouragez les élèves à traiter les autres comme eux-mêmes aimeraient être traités.	Les filles comme les garçons doivent recevoir compliments, récompenses, attention et respect.
Droit de ne subir aucune violence, comme l'intimidation, les taquineries	Responsabilité d'user de formes de discipline positive (s'abstenir de toute violence physique, psychologique ou sexuelle) et d'intervenir	Plaidez pour que les élèves disposent de moyens ou procédures pour signaler tout abus.	Les élèves subissent fréquemment diverses formes de violence, plus souvent sexuelle pour les filles et physique pour les garçons – les

ou le harcèlement sexuel	lors d'incidents de violence.		deux constituent une violation de leurs droits.
Droit d'être traité(e) avec respect par les enseignant(e)s et les autres élèves	Responsabilité de traiter tous les élèves avec respect.	Incitez les élèves à suivre les règles en classe, et à traiter les enseignant(e)s et les autres élèves avec respect en observant ces règles.	Les filles comme les garçons méritent le respect de leurs enseignant(e)s et camarades.
Droit de participer aux décisions	Fait de consulter les filles et les garçons au sujet des décisions qui les concernent (par exemple en impliquant les élèves dans l'élaboration du code de conduite en classe).	Encouragez les élèves à écouter l'avis de leurs camarades.	Les filles et les garçons doivent avoir les mêmes chances de participer, et leurs avis doivent être <i>valorisés également</i> par les adultes et les autres enfants.

9. Demandez à tous les groupes d'accrocher leur feuille dans la salle et laissez *5 minutes* à tout le monde pour **faire le tour** de toutes les réponses. Examinez-les vous aussi et effectuez les corrections éventuellement nécessaires.

- Exemple : un groupe affirme que les enfants ont droit à l'apprentissage et à l'éducation et que leur contribution revient à « bien travailler à l'école ». Vous devriez amener le groupe à constater que s'il est possible d'identifier des façons d'encourager les enfants à **faire de leur mieux** en classe, la réussite scolaire dépend de multiples facteurs hors de leur contrôle.
- **Rassemblez le groupe** et invitez des volontaires à s'exprimer sur des droits, des responsabilités ou des aspects du genre intéressants ou étonnants selon eux. Consacrez environ *10 minutes* à cette discussion.

10. Concluez la séance avec les questions ci-dessous. Aiguillez le groupe vers les messages clés de la séance pendant la discussion de chaque question :

- **Les enfants peuvent-ils renoncer à leurs droits?**
 - Tout le monde naît avec des droits inhérents et inaliénables. Qu'ils aient de mauvais comportements ou ne respectent pas leur entourage, **les enfants conservent les mêmes droits, et les adultes sont toujours tenus de les réaliser.**
- **Qu'avez-vous appris sur votre rôle de détenteur d'obligations à l'égard des droits des enfants?**
 - En tant que *détenteurs d'obligations*, les enseignantes et enseignants ont la responsabilité de protéger, de promouvoir et d'appliquer les droits des enfants, notamment en matière d'éducation. Ils partagent cette responsabilité avec le gouvernement, les dirigeants locaux, les administrateurs scolaires et, bien entendu, les parents.

- **En quoi la défense des droits des enfants profite-t-elle aussi au corps enseignant, aux autres élèves et à la communauté?**
 - Les droits des enfants ne compromettent en rien l'autorité des adultes. Ils encouragent l'apprentissage du respect. L'éducation favorisera le développement du respect envers les autres, y compris envers soi-même, les autres enfants, le corps enseignant, les parents et la communauté au sens large.
 - Incitez les participant(e)s à retenir une de leurs responsabilités et à se demander en quoi elle peut contribuer à un effet positif pour les élèves, eux-mêmes et l'ensemble de la communauté.
- **Quelles autres conventions internationales protègent les droits des filles et des garçons en matière d'éducation?**
 - Tous les enfants en situation d'handicap ont le droit de réaliser leur plein potentiel, et l'éducation constitue un moyen essentiel de favoriser ce développement. Par l'éducation, les enfants vivant avec un handicap peuvent acquérir des connaissances et compétences utiles pour exercer tout un ensemble d'autres droits humains.

LE SAVIEZ-VOUS?

Il existe la **Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH)**.

Vous pouvez la consulter ici :

<https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>

- **Terminez la séance sur un exercice à retenir pour la suite.** Faites-en sorte que les participant(e)s fassent le lien entre une de leurs responsabilités éducationnelles et son effet bénéfique pour les élèves, pour eux-mêmes en tant qu'enseignant(e)s et pour la communauté. Reproduisez le tableau suivant sur une feuille de tableau papier et donnez un exemple aux participantes et participants pour les aider à démarrer.

Responsabilité d'enseignant(e)s	En quoi elle profite à mes élèves	En quoi j'en bénéficie	En quoi elle sert la communauté
Droit à l'éducation et à l'apprentissage	<i>Mes élèves ont la possibilité de grandir en tant qu'individus, de se sentir autonomes grâce à l'éducation et de réaliser leurs droits.</i>	<i>Je peux poursuivre une carrière qui permet à mes élèves d'être au mieux de leurs capacités, et de continuer à apprendre et grandir dans un environnement</i>	<i>Les élèves travaillent dur et apprennent à devenir des membres responsables de leur communauté. Créer une communauté prospère de personnes autonomes, pour</i>

		<i>favorable et stimulant.</i>	<i>avancer tous ensemble.</i>
Exemple de responsabilité			

SÉANCE 5 : LE DROIT À L'ÉDUCATION

Ressources pour les activités

RESSOURCE 5A : CONVENTION DES NATIONS UNIES RELATIVE AUX DROITS DE L'ENFANT¹⁸

Remarque a l'équipe facilitatrice :

- Vous trouverez une version de la CDE sans les articles encadrés ni les réponses écrites à la suite des réponses. C'est cette version-là que les enseignant(e)s utiliseront pour les activités de cette séance.

Résumé de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE)

Qu'entend-on par « droits de l'enfant »?

La notion de droit désigne tout ce que chaque enfant doit avoir ou pouvoir faire. Tous les enfants ont les mêmes droits, sans distinction de sexe, d'origine ethnique, de statut social, de langue, d'âge, de nationalité ou de religion. Ces droits sont énumérés dans la CDE et ont été ratifiés par presque tous les pays. Tous les droits sont reliés entre eux et comptent autant les uns que les autres.

Envisagez ces droits par rapport au meilleur intérêt pour l'enfant dans une situation et aux aspects essentiels à la vie et la protection contre tout préjudice. À mesure que les enfants grandissent, ils ont plus de responsabilités pour faire des choix et exercer leurs droits.

Les droits relatifs à l'éducation sont encadrés en rose.

¹⁸ Tiré de l'USAID, 2009, p. 111

Les articles de la CDE4F¹⁹

Article premier : Tout être humain âgé de moins de 18 ans détient ces droits.

Cet article concerne le personnel enseignant et les administrations scolaires dans la mesure où ils travaillent avec des individus âgés de moins de 18 ans, qui jouissent tous de ces droits.

Article 2 : Tous les enfants, garçons ou filles, ont ces droits, peu importe qui ils sont, où ils vivent, la langue qu'ils parlent, leur religion, leur culture, s'ils ont un handicap, s'ils sont riches ou pauvres et ce que leurs parents font. Aucun enfant ne doit être traité injustement pour quelque raison que ce soit.

Cet article concerne les enseignantes et enseignants car ils doivent assurer l'égalité de traitement de tous leurs élèves, sans discrimination aucune entre les filles et les garçons ni sur la base de toute autre caractéristique comme, par exemple, le handicap.

Article 3 : Tous les adultes doivent faire ce qui est mieux pour les enfants. Lorsqu'ils prennent des décisions, les adultes doivent réfléchir aux effets que ces décisions auront sur les enfants.

En tant qu'adultes, les enseignant(e)s doivent toujours prendre des décisions dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

Article 4 : Le gouvernement doit faire tout ce qu'il peut pour protéger les droits des enfants. Il doit aider les familles à protéger ces droits et à créer un environnement propice au développement des enfants et leur permettant de réaliser leur potentiel.

Article 5 : Les familles doivent guider leurs enfants pour qu'ils apprennent à exercer leurs droits et doivent veiller à protéger ces droits.

Article 6 : Chaque enfant a le droit de vivre.

Article 7 : Les enfants ont droit à un nom officiellement reconnu par le gouvernement de leur pays. Les enfants ont le droit d'avoir une nationalité (appartenir à un pays).

Article 8 : Les enfants ont droit à leur propre identité, c'est-à-dire un document officiel disant qui ils sont, et personne ne doit leur enlever cette identité.

Article 9 : Les enfants ont le droit de vivre avec leur(s) parent(s), sauf si cela leur fait du mal. Les enfants ont le droit de vivre avec une famille qui s'occupe d'eux.

Article 10 : Lorsqu'un enfant vit dans un autre pays que ses parents, ils ont le droit d'être ensemble au même endroit.

Article 11 : Les enfants ont droit à une protection contre les enlèvements.

Article 12 : Les enfants ont le droit de donner leur avis, et d'être écoutés et pris au sérieux par les adultes.

¹⁹ Tiré des Nations Unies, 1989, pp. 2-15

Les enfants ont le droit de s'exprimer; les adultes doivent les écouter et les prendre au sérieux.

Article 13 : Les enfants ont le droit de partager ce qu'ils pensent, que ce soit en parlant, en dessinant, en écrivant ou de toute autre manière, sauf si cela fait du mal à d'autres personnes.

L'école doit être un espace de sécurité où les enfants peuvent s'exprimer de diverses façons sans être brimés ni taquinés.

Article 14 : Les enfants ont le droit d'avoir leurs propres opinions et religion. Les parents doivent aider les enfants à distinguer le bien du mal et à décider de leur meilleur intérêt.

Article 15 : Les enfants ont le droit de choisir leurs amis et de rejoindre ou créer des groupes, du moment que cela ne fait de mal à personne.

Article 16 : Chaque enfant a droit à une vie privée.

Les enseignant(e)s doivent respecter la vie privée de leurs élèves et garantir la confidentialité en tout temps.

Article 17 : Les enfants ont le droit de recevoir de l'information essentielle à leur bien-être à la radio, sur les ordinateurs, dans les journaux, les livres et d'autres sources. Les adultes doivent veiller à ce que ces informations ne soient pas dangereuses pour les enfants, et les aider à trouver et comprendre les informations dont ils ont besoin.

Article 18 : Les enfants ont le droit d'être élevés par leur(s) parent(s), si cela est possible.

Article 19 : Les enfants ont droit à des soins appropriés et à la protection contre la violence, les mauvais traitements et le manque de soins et d'attention.

Les enseignant(e)s ne doivent en aucun cas faire du mal aux enfants ni les maltraiter, par exemple en les blessant, en les frappant ou en les embarrassant. L'école a le devoir de protéger les élèves contre toute forme de mauvais traitement.

Article 20 : Tout enfant qui ne peut pas vivre avec son/ses parent(s) a droit à des soins spéciaux.

Article 21 : Tout enfant adopté ou en famille d'accueil a le droit de recevoir soins et protection.

Article 22 : Les enfants réfugiés ont le droit de recevoir une protection et de l'aide spéciales (s'ils ont dû quitter leur pays pour s'installer dans un autre pays), et de jouir de tous les droits de la présente convention.

Article 23 : Tout enfant en situation de handicap a le droit de recevoir une éducation et des soins spéciaux, et de jouir de tous les droits de la présente convention, pour pouvoir vivre sa vie pleinement.

Les gouvernements et les écoles doivent s'assurer que les enfants ayant des besoins spéciaux puissent accéder à l'éducation et s'épanouir au sein du système éducatif.

Article 24 : Les enfants ont le droit d'avoir les meilleurs soins de santé possible, de l'eau potable, de la nourriture saine, de vivre dans un environnement propre et sûr, et d'être informés de manière à rester en sécurité et en bonne santé.

Article 25 : Lorsqu'un enfant est placé dans une famille d'accueil ou dans tout autre endroit que chez lui, il a droit à ce qu'on revoie ses conditions de logement régulièrement afin de vérifier qu'elles sont les meilleures pour lui.

Article 26 : Les enfants pauvres ou dans le besoin ont droit à une aide du gouvernement.

Article 27 : Les enfants ont droit à un niveau de vie qui répond à leurs besoins essentiels. Le gouvernement doit aider les familles à satisfaire ces besoins, notamment pour ce qui concerne l'alimentation, l'habillement et le logement.

Article 28 : Chaque enfant a droit à une éducation de bonne qualité. Les enfants doivent être encouragés à aller à l'école et à atteindre le niveau d'éducation le plus élevé possible. La discipline à l'école doit respecter la dignité des enfants. Les gouvernements doivent veiller à ce que les administrateurs scolaires revoient leurs politiques en matière de discipline et interdisent toute pratique disciplinaire impliquant de la violence physique ou psychologique, de l'abus ou de la négligence.

Les enfants ont droit à une éducation de bonne qualité et doivent être encouragés à aller à l'école pour atteindre le niveau d'éducation le plus élevé possible. La discipline à l'école doit respecter la dignité humaine des enfants. Les écoles doivent revoir leurs politiques en matière de discipline et interdire toute pratique disciplinaire impliquant de la violence physique ou psychologique, de l'abus ou de la négligence.

Article 29 : L'éducation des enfants doit les aider à développer et utiliser leurs talents et leurs capacités. Elle doit également leur enseigner à respecter les autres, leurs parents et leur culture. Elle doit les aider à vivre en paix et à protéger l'environnement.

Au-delà du programme scolaire, l'éducation, c'est aussi apprendre à devenir un membre de la communauté, à respecter les autres et à établir des rapports avec eux.

Article 30 : Chaque enfant a le droit de parler sa propre langue, et de pratiquer sa propre culture et sa propre religion – ou toute autre langue, culture ou religion de son choix. Ce droit doit faire l'objet d'une protection spéciale à l'égard des minorités et des groupes indigènes.

Article 31 : Chaque enfant a le droit de jouer et de se reposer.

Les enfants ont le droit de se détendre, de jouer et de participer à des activités culturelles et créatives. Les enseignant(e)s doivent veiller à ce que les filles et les garçons reçoivent les mêmes chances de jouer, sans discrimination aucune.

Article 32 : Les enfants ont le droit d'être protégés de tout travail dangereux ou mauvais pour leur santé et leur éducation. S'ils travaillent, ils ont le droit d'être en sécurité et d'être payés comme il faut. Le travail des enfants ne doit interférer avec aucun de leurs autres droits, notamment celui de recevoir une éducation et de jouer.

Ni le travail ni les corvées domestiques ne doivent interférer avec la capacité d'un enfant à venir en classe, à réussir à l'école ou à faire ses devoirs.

Article 33 : Les enfants ont le droit d'être protégés des drogues dangereuses et du commerce de la drogue.

Article 34 : Les enfants ont le droit d'être protégés de toute violence et exploitation sexuelles.

Les enfants ont le droit d'être protégés de toute violence sexuelle. Les enseignant(e)s travaillant avec des élèves, ils ont le devoir de veiller à ce que ceux-ci ne subissent aucun abus sexuel.

Article 35 : Il est interdit d'enlever ou de vendre des enfants.

Article 36 : Les enfants ont le droit d'être protégés contre toute forme d'exploitation (c'est-à-dire que l'on profite d'eux).

Article 37 : Il est interdit de punir les enfants de manière cruelle ou malfaisante.

Les enfants ne doivent jamais être battus, brutalisés, humiliés, exploités ou autrement maltraités par mesure punitive, à l'école ou en dehors. Ce point sera discuté en détail au cours de la séance sur la discipline positive.

Article 38 : Les enfants ont le droit d'être à l'abri de la guerre et protégés en temps de guerre. Aucun enfant de moins de 15 ans ne peut être forcé à faire partie de l'armée ou participer à des combats.

Article 39 : Les enfants blessés ou victimes de mauvais traitements ou de négligence ont le droit d'obtenir de l'aide.

Les détenteurs d'obligations (y compris les parents, le corps enseignant, le gouvernement, etc.) ont le devoir d'intervenir et de prendre des mesures s'ils constatent une violation des droits d'un enfant dans ce sens.

Article 40 : Les enfants ont le droit de recevoir une assistance juridique et un traitement juste au sein du système judiciaire qui respecte ses droits.

Article 41 : Si un pays a des lois qui protègent mieux les droits de l'enfant que les articles de la présente convention, ces lois doivent être appliquées.

Article 42 : Les enfants ont le droit de connaître leurs droits! Les gouvernements doivent faire connaître la présente convention aux enfants et aux adultes.

Les enfants doivent apprendre à connaître leurs droits à la maison et à l'école. Les enseignant(e)s sont d'ailleurs bien placés pour aider les élèves à reconnaître et comprendre leurs droits ainsi que leurs obligations.

Articles 43 à 54 : Ces articles expliquent les efforts des gouvernements et des organisations internationales, pour que tous les enfants soient protégés par leurs droits.

Les articles de la CDE²⁰

Article 1 : Tout être humain âgé de moins de 18 ans détient ces droits.

Article 2 : Tous les enfants, garçons ou filles, ont ces droits, peu importe qui ils sont, où ils vivent, la langue qu'ils parlent, leur religion, leur culture, s'ils vivent avec un handicap, s'ils sont riches ou pauvres et ce que leurs parents font. Aucun enfant ne doit être traité injustement pour quelque raison que ce soit.

Article 3 : Tous les adultes doivent faire ce qui est mieux pour les enfants. Lorsqu'ils prennent des décisions, les adultes doivent réfléchir aux effets que ces décisions auront sur les enfants.

Article 4 : Le gouvernement doit faire tout ce qu'il peut pour protéger les droits des enfants. Il doit aider les familles à protéger ces droits et à créer un environnement propice au développement des enfants et leur permettant de réaliser leur potentiel.

Article 5 : Les familles doivent guider leurs enfants pour qu'ils apprennent à exercer leurs droits et doivent veiller à protéger ces droits.

Article 6 : Chaque enfant a le droit de vivre.

Article 7 : Les enfants ont droit à un nom officiellement reconnu par le gouvernement de leur pays. Les enfants ont le droit d'avoir une nationalité (appartenir à un pays).

Article 8 : Les enfants ont droit à leur propre identité, c'est-à-dire un document officiel disant qui ils sont, et personne ne doit leur enlever cette identité.

Article 9 : Les enfants ont le droit de vivre avec leur(s) parent(s), sauf si cela leur fait du mal. Les enfants ont le droit de vivre avec une famille qui s'occupe d'eux.

Article 10 : Lorsqu'un enfant vit dans un autre pays que ses parents, ils ont le droit d'être ensemble au même endroit.

Article 11 : Les enfants ont droit à une protection contre les enlèvements.

Article 12 : Les enfants ont le droit de donner leur avis, et d'être écoutés et pris au sérieux par les adultes.

Article 13 : Les enfants ont le droit de partager ce qu'ils pensent, que ce soit en parlant, en dessinant, en écrivant ou de toute autre manière, sauf si cela fait du mal à d'autres personnes.

Article 14 : Les enfants ont le droit d'avoir leurs propres opinions et religion. Les parents doivent aider les enfants à distinguer le bien du mal et à décider de leur meilleur intérêt.

Article 15 : Les enfants ont le droit de choisir leurs amis et de rejoindre ou créer des groupes, du moment que cela ne fait de mal à personne.

Article 16 : Chaque enfant a droit à une vie privée.

²⁰ Tiré des Nations Unies, 1989, pp. 2-15

Article 17 : Les enfants ont le droit de recevoir de l'information essentielle à leur bien-être à la radio, sur les ordinateurs, dans les journaux, les livres et d'autres sources. Les adultes doivent veiller à ce que ces informations ne soient pas dangereuses pour les enfants, et les aider à trouver et comprendre les informations dont ils ont besoin.

Article 18 : Les enfants ont le droit d'être élevés par leur(s) parent(s), si cela est possible.

Article 19 : Les enfants ont droit à des soins appropriés et à la protection contre la violence, les mauvais traitements et le manque de soins et d'attention.

Article 20 : Tout enfant qui ne peut pas vivre avec son/ses parent(s) a droit à des soins spéciaux.

Article 21 : Tout enfant adopté ou en famille d'accueil a le droit de recevoir soins et protection.

Article 22 : Les enfants réfugiés ont le droit de recevoir une protection et de l'aide spéciales (s'ils ont dû quitter leur pays pour s'installer dans un autre pays), et de jouir de tous les droits de la présente convention.

Article 23 : Tout enfant en situation de handicap a le droit de recevoir une éducation et des soins spéciaux, et de jouir de tous les droits de la présente convention, pour pouvoir vivre sa vie pleinement.

Article 24 : Les enfants ont le droit d'avoir les meilleurs soins de santé possible, de l'eau potable, de la nourriture saine, de vivre dans un environnement propre et sûr, et d'être informés de manière à rester en sécurité et en bonne santé.

Article 25 : Lorsqu'un enfant est placé dans une famille d'accueil ou dans tout autre endroit que chez lui, il a droit à ce qu'on revoie ses conditions de logement régulièrement afin de vérifier qu'elles sont les meilleures pour lui.

Article 26 : Les enfants pauvres ou dans le besoin ont droit à une aide du gouvernement.

Article 27 : Les enfants ont droit à un niveau de vie qui répond à leurs besoins essentiels. Le gouvernement doit aider les familles à satisfaire ces besoins, notamment pour ce qui concerne l'alimentation, l'habillement et le logement.

Article 28 : Chaque enfant a droit à une éducation de bonne qualité. Les enfants doivent être encouragés à aller à l'école et à atteindre le niveau d'éducation le plus élevé possible. La discipline à l'école doit respecter la dignité des enfants. Les gouvernements doivent veiller à ce que les administrateurs scolaires revoient leurs politiques en matière de discipline et interdisent toute pratique disciplinaire impliquant de la violence physique ou psychologique, de l'abus ou de la négligence.

Article 29 : L'éducation des enfants doit les aider à développer et utiliser leurs talents et leurs capacités. Elle doit également leur enseigner à respecter les autres, leurs parents et leur culture. Elle doit les aider à vivre en paix et à protéger l'environnement.

Article 30 : Chaque enfant a le droit de parler sa propre langue, et de pratiquer sa propre culture et sa propre religion – ou toute autre langue, culture ou religion de son choix. Ce droit doit faire l'objet d'une protection spéciale à l'égard des minorités et des groupes indigènes.

Article 31 : Chaque enfant a le droit de jouer et de se reposer.

Article 32 : Les enfants ont le droit d'être protégés de tout travail dangereux ou mauvais pour leur santé et leur éducation. S'ils travaillent, ils ont le droit d'être en sécurité et d'être payés comme il faut. Le travail des enfants ne doit interférer avec aucun de leurs autres droits, notamment celui de recevoir une éducation et de jouer.

Article 33 : Les enfants ont le droit d'être protégés des drogues dangereuses et du commerce de la drogue.

Article 34 : Les enfants ont le droit d'être protégés de toute violence et exploitation sexuelles.

Article 35 : Il est interdit d'enlever ou de vendre des enfants.

Article 36 : Les enfants ont le droit d'être protégés contre toute forme d'exploitation (c'est-à-dire que l'on profite d'eux).

Article 37 : Il est interdit de punir les enfants de manière cruelle ou malfaisante.

Article 38 : Les enfants ont le droit d'être à l'abri de la guerre et protégés en temps de guerre. Aucun enfant de moins de 15 ans ne peut être forcé à faire partie de l'armée ou participer à des combats.

Article 39 : Les enfants blessés ou victimes de mauvais traitements ou de négligence ont le droit d'obtenir de l'aide.

Article 40 : Les enfants ont le droit de recevoir une assistance juridique et un traitement juste au sein du système judiciaire qui respecte ses droits.

Article 41 : Si un pays a des lois qui protègent mieux les droits de l'enfant que les articles de la présente convention, ces lois doivent être appliquées.

Article 42 : Les enfants ont le droit de connaître leurs droits! Les gouvernements doivent faire connaître la présente convention aux enfants et aux adultes.

Articles 43 à 54 : Ces articles expliquent les efforts des gouvernements et des organisations internationales, pour que tous les enfants soient protégés par leurs droits.

RESSOURCE 5B : DROITS DES ENFANTS DANS LES CONSTITUTIONS DU MOZAMBIQUE ET DU SOUDAN DU SUD

Mozambique²¹

La constitution du Mozambique inclut les articles suivants concernant les droits des enfants :

Article 47 : droits des enfants

1. Les enfants ont droit à la protection et aux soins essentiels à leur bien-être.
2. Les enfants peuvent exprimer librement leur avis sur les questions qui les concernent, suivant leurs âge et maturité.
3. Tout acte posé par des entités publiques ou institutions privées à l'égard des enfants doit prendre en considération en premier lieu les intérêts supérieurs de l'enfant.

Article 88 : droit à l'éducation

1. L'éducation doit être un droit et un devoir pour tous les citoyens de la République du Mozambique.
2. L'État s'engage à promouvoir l'extension de l'éducation à la formation professionnelle et continue, ainsi que l'égalité d'accès à ce droit pour l'ensemble des citoyens.

Article 113 : éducation

1. La République du Mozambique s'engage à promouvoir une stratégie éducationnelle qui vise à l'unité nationale, à éradiquer l'analphabétisme, à maîtriser la science et la technologie, et à fournir aux citoyens des valeurs morales et civiques.
2. L'État doit organiser et développer l'éducation au moyen d'un système d'éducation national.
3. L'éducation publique ne doit se rattacher à aucune religion.
4. L'éducation dispensée par des entités collectives et autres entités privées doit être administrée conformément à la loi et soumise au contrôle de l'État.
5. L'État ne doit pas établir le programme d'éducation et de culture selon une quelconque directive d'ordre philosophique, esthétique, politique, idéologique ou religieux.

Article 121 : enfance

1. Tous les enfants ont droit à la protection de leur famille, de la société et de l'État, en vue de leur plein épanouissement.
2. Les enfants, et en particulier lorsqu'ils sont orphelins, en situation d'handicap ou d'abandon, doivent être protégés par la famille, la société et l'État contre toute forme de discrimination, de mauvais traitement et d'abus d'autorité au sein de la famille et des institutions.

²¹ Tiré de la République du Mozambique, 2004, pp. 15-37

Soudan du Sud²²

La constitution du Soudan du Sud inclut les articles suivants concernant les droits des enfants :

17. Droits de l'enfant

1. Les enfants ont le droit :
 - a) de survivre, de vivre et de se développer;
 - b) d'avoir un nom et une nationalité;
 - c) de connaître leur(s) parent(s) ou leur tuteur/tutrice légal(e) et d'être élevés par ces personnes;
 - d) de ne subir aucune violence ni pratique d'exploitation, de ne pas être contraints de servir dans l'armée ou d'être libres de tout travail potentiellement dangereux ou mauvais pour leur éducation, santé ou bien-être;
 - e) d'être libres de toute forme de discrimination;
 - f) de ne subir aucun châtement corporel ni traitement cruel et inhumain infligé par qui que ce soit, en ce compris les parents, les administrateurs scolaires et autres institutions;
 - g) de ne pas être soumis à des pratiques culturelles négatives et nuisibles qui affectent sa santé, son bien-être ou sa dignité; et
 - h) d'être protégés contre les enlèvements et la traite de personnes.
2. L'intérêt supérieur de l'enfant doit être la considération primordiale dans tous les actes posés par les institutions publiques et privées de bienfaisance et d'assistance, les tribunaux, les autorités administratives ou les organes législatifs.
3. Tous les niveaux du gouvernement doivent accorder une protection spéciale aux orphelins et autres enfants vulnérables; l'adoption doit être réglementée.
4. Aux fins de la présente constitution, un enfant est tout être humain âgé de moins de 18 ans.

29. Droit à l'éducation

1. L'éducation est un droit pour tous les citoyens. Tous les niveaux du gouvernement doivent accorder l'accès à l'éducation, sans discrimination aucune quant à la religion, l'appartenance raciale ou ethnique, l'état de santé, y compris le VIH/SIDA, au sexe ou au handicap.
2. Tous les niveaux du gouvernement s'engagent à promouvoir l'éducation à tous les niveaux et à assurer la gratuité et l'obligation de la scolarité primaire; ils doivent également fournir des programmes gratuits d'éradication de l'analphabétisme.

²² Tiré du gouvernement du Soudan du Sud, 2011, pp. 5-9

RESSOURCE 5C : TABLEAU DES DROITS ET OBLIGATIONS

Droit	En quoi les enseignant(e)s sont responsables des droits des enfants	Comment les enseignant(e)s peuvent stimuler l'implication des élèves	Comment les enseignant(e)s peuvent veiller à l'égalité de genre
Droit à l'éducation et à l'apprentissage			
Droit à l'égalité de traitement			
Droit de ne subir aucune violence, comme l'intimidation, les taquineries ou le harcèlement sexuel			
Droit d'être traité(e) avec respect par les enseignant(e)s et les autres élèves			
Droit de participer aux décisions			
Droit au matériel pédagogique de base			

SÉANCE 6 : VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE (VGMS)

Guide d'animation

(Adaptation tirée de l'USAID, 2009, pp. 57-65)

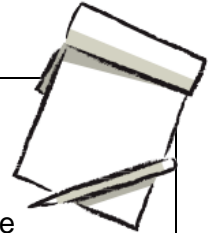
1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (45 minutes)
- Activité 2 (30 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (6a, 6b, 6c)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Avoir sondé leurs attitudes et sentiments personnels à l'égard de la violence.
- Connaître les trois types de violence : psychologique, physique et sexuelle.



MESSAGES CLÉS

- Il existe différentes formes de violence (psychologique, physique et sexuelle). Même si certaines sont imperceptibles ou parfois perçues comme « normales », elles restent tout aussi préjudiciables les unes que les autres et **constituent une violation des droits des enfants dans tous les cas.**



CONSEILS D'ANIMATION

- Rappelez au groupe que les propos resteront confidentiels (à moins que vous ne soupçonniez qu'un(e) enfant soit exposé(e) à des mauvais traitements) : insistez sur le fait de ne pas citer de noms. Par ailleurs, il est hors de question de se livrer à des ragots au sujet d'élèves, d'enseignant(e)s ou de toute autre personne soupçonnés de maltraiter des enfants.
- La formation est un espace d'expression libre en toute confidentialité. **Les participant(e)s comme l'équipe facilitatrice sont censés partager leurs opinions avec respect.** L'équipe facilitatrice veillera à ce que la séance reste légère et recourra à l'humour là où c'est possible et opportun.
- Gardez à l'esprit que des participant(e)s peuvent avoir vécu – ou connaître des élèves qui ont vécu – des expériences similaires aux incidents évoqués dans les scénarios pour cette séance. Préparez-vous en lisant attentivement la section intitulée « Soutien aux participant(e)s ayant vécu des situations de violence et d'abus », sous [Ressource 7d](#).

RAPPEL!

Des participant(e)s pourraient penser que certains des comportements violents cités au cours de cette séance font partie du quotidien, et donc ne pas les considérer comme tels. Cette formation a pour but d'amener les participant(e)s à remettre en question et, en définitive, à faire évoluer l'idée qu'ils se font de la violence.

ACTIVITÉ 1 : VOTE AVEC LES PIEDS ET DÉBAT²³

(45 minutes)

1. **Expliquez** aux participantes et participants qu'il s'agit d'une activité collective qui leur demandera d'exprimer leurs sentiments et opinions concernant la violence. Désignez trois feuilles que vous aurez accrochées sur différents murs avant la séance : « D'accord », « Pas d'accord », « Pas sûrs ».
2. **Expliquez** ensuite que vous lirez des affirmations à voix haute. **Consigne :** « Réfléchissez bien à ce que vous ressentez en entendant l'énoncé, puis allez à l'endroit de la salle qui reflète le mieux votre avis : « D'accord », « Pas d'accord » ou « Pas sûrs ». »
 - « **Au moment de vous décider, rappelez-vous notre discussion sur les droits de l'enfant lors de la dernière séance!** »
3. Une fois que chaque personne a rejoint le signe correspondant à son opinion, invitez des volontaires à expliquer leur ressenti. **Précisez** que chaque personne a le droit de dire ce qu'elle pense sans être jugée, ni rabaissée ou méprisée.
4. Surtout, **expliquez** qu'il se peut que les participantes et participants changent d'avis en cours de route.
 - Par exemple, certains pourraient se dire « pas d'accord » mais, après avoir entendu l'avis d'une personne « d'accord », finir par être « d'accord » ou « pas sûrs ».
 - L'équipe facilitatrice s'appuiera sur les informations et arguments de la **Ressource 6a** pour guider le débat (voir encadré ci-dessous).
 - Invitez les participant(e)s à rejoindre le « bon » côté quand leurs propos vont dans ce sens (même s'ils n'en ont pas conscience, attirez leur attention dessus!).
 - Souvenez-vous : il s'agit de garder le débat respectueux et d'éviter qu'il ne devienne houleux – cette activité est censée être amusante!

**CETTE ACTIVITÉ
EST CENSÉE ÊTRE
AMUSANTE!**

RAPPEL!

Dans cette activité, il y a de bonnes et de mauvaises réponses. À vous de poser les bonnes questions qui amèneront tous les participant(e)s à finir par se rallier à la réponse exacte. Servez-vous de la **Ressource 6a** à cet effet.

²³ Tiré de l'USAID, 2009, pp. 58-59

5. Pour stimuler l'énergie et la participation, **demandez** au groupe de rester debout pendant l'activité, sauf si leur santé les en empêche.
6. **Lisez** à voix haute les **énoncés** suivants, un par un. Demandez aux participant(e)s de rejoindre le signe qui reflète le mieux leur avis sur l'énoncé.
 - Les enseignant(e)s ne doivent jamais user de violence pour punir des élèves.
 - Si une fille porte une tenue jugée indécente dans votre communauté, ce sera de sa faute si un enseignant l'agresse sexuellement.
 - Les élèves doivent accepter que l'intimidation est normale quand on grandit.
 - Les garçons subissent aussi des abus ou de l'exploitation sexuels.
 - Les enfants en situation d'handicap sont presque quatre fois plus exposés au risque de violence que les enfants sans handicap.

Si vous manquez de temps pour aller au bout de tous les énoncés, travaillez au moins sur les deux premiers. Après environ *15 minutes* de discussion pour chaque énoncé, si certains n'ont pas encore rejoint le bon côté, **indiquez** la réponse correcte et pourquoi c'est important pour les droits des enfants (en vous aidant de la [Ressource 6a](#)).

Une fois l'activité terminée, **demandez** au groupe de s'applaudir pour sa participation enthousiaste.

ACTIVITÉ 2 : TYPES DE VIOLENCE

(30 minutes)

1. **Invitez** le groupe à se rasseoir et expliquez que vous allez à présent identifier des exemples de violence. Inscrivez VIOLENCE au milieu du tableau papier placé à l'avant de la salle.
2. **Demandez** aux participant(e)s de proposer des mots qu'ils associent à la violence – des types ou cas de violence (par exemple, « arme à feu », « bagarre », « correction », « viol »).
 - Ce faisant, **circulez** entre les tables ou d'un endroit à l'autre de la salle pour stimuler la participation de tout le groupe.
 - **Notez** tous les termes proposés sur le tableau papier. Recueillez-en au moins 10 à 15 pour **former** une **toile de mots** (voir l'exemple sous [Ressource 6b](#)).
3. **Expliquez** que la violence relève d'une à trois catégories : elle peut être psychologique, physique et/ou sexuelle.
 - **Renvoyez** les participant(e)s aux définitions et exemples de la [Ressource 6c](#). **Parcourez** les exemples ensemble en veillant à ce que tout le monde comprenne les différentes catégories.

- **Remarque** : Rappelez aux participant(e)s que cette catégorisation n'a pas tant pour but de classer les incidents de violence qui surviennent, **mais plutôt de sensibiliser à différentes formes de violence**, notamment celles qui sont imperceptibles.

IMPORTANT!

Soulignez que la **violence psychologique** est la moins manifeste des trois types de violence et la plus difficile à discerner. La **violence sexuelle** sera sans doute la plus délicate à aborder pour les participant(e)s, mais il est important de comprendre ce qu'elle recouvre. L'équipe facilitatrice se tiendra prête à donner des exemples de violence psychologique et sexuelle, qui trouvent un écho auprès du groupe.

4. Revenez à la **toile de mots**. Examinez chacun des mots pour **identifier** le type de violence qu'il désigne – psychologique, physique ou sexuelle.
 - **Remarque** : certains des mots proposés par le groupe peuvent recouvrir deux ou trois types de violence. Par exemple, un voisin qui viole une fille rentrant chez elle au retour de l'école commet un acte de violence physique et sexuelle. Quand un enseignant humilie une fille pour son apparence et ses aptitudes en classe, il s'agit à la fois de harcèlement sexuel et de violence psychologique.
5. **Divisez** les participant(e)s en groupes de 4 à 5 personnes. **Demandez** de penser aux formes de violence plus difficiles à déceler.
 - Trouvent-ils des exemples qui auraient été oubliés? Laissez *10 minutes* aux groupes pour en discuter, et demandez à chacun d'entre eux de citer un exemple en plus pour chaque type de violence.
6. Réunissez à nouveau le groupe au grand complet pour **entendre** les exemples trouvés et les **ajouter** à ceux inscrits sur le tableau papier. **Animez une discussion** sur la base des points suivants :
 - Pourquoi est-ce plus difficile de trouver des exemples de types de violence imperceptibles?
 - Dans ces cas de violence plus subtils, comment traite-t-on les survivant(e)s?
 - À quels risques de violence les filles sont-elles davantage exposées?
 - Et les garçons?
7. **Terminez** la séance en récapitulant les messages clés :
 - Il existe différentes formes de violence (psychologique, physique et sexuelle). Même si certaines sont imperceptibles ou parfois perçues comme « normales », elles restent tout aussi préjudiciables les unes que les autres et constituent une violation des droits des enfants dans tous les cas.

**GARDEZ CETTE
FEUILLE POUR
L'ACTIVITÉ 1 DE
LA SÉANCE 7.**

SÉANCE 6 : VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE (VGMS)

Ressources pour les activités

RESSOURCE 6A : ÉNONCÉS RELATIFS À LA VIOLENCE ET DISCUSSION

1. Les enseignantes et enseignants ne doivent **jamais** user de violence pour punir des élèves.

VRAI. Comme évoqué pendant la séance sur les droits de l'enfant, **CHAQUE** enfant a le droit d'être à l'abri de toute maltraitance, violence, négligence et exploitation – et un(e) enfant ne saurait consentir à aucun coup ni à aucune correction ou exploitation. (Notez que dans certains pays, la loi interdit les punitions corporelles.) Par ailleurs, les punitions corporelles, sous aucune forme que ce soit, ne modifient en rien le comportement des enfants, mais ne font que perpétuer le cycle de la violence. Lors de prochaines séances, nous aborderons la **discipline positive** et les approches à adopter à la place des coups de baguette ou corrections.

Questions possibles :

- Quand bien même un(e) enfant « consentirait » à une correction, peut-il/elle réellement renoncer à ses droits? Un adulte devrait-il le lui demander?
- Quand une personne est traitée de manière violente, comment est-elle susceptible de traiter les autres à son tour?

RAPPEL!

Violence et genre

Du fait des rôles et stéréotypes évoqués précédemment (rappelez-vous la **boîte des normes de genre**), les filles et les garçons sont souvent plus susceptibles de subir différents types de violence. Ainsi, les garçons peuvent être les cibles de violences physiques, comme les corrections et les bagarres. Les déséquilibres de pouvoir entre les sexes font que les filles risquent davantage la violence et l'exploitation sexuelles.

2. Si une fille porte une tenue jugée indécente dans sa communauté, ce sera de sa faute à elle si un enseignant l'agresse sexuellement.

FAUX. Les idées qu'on se fait sur ce qui est une tenue convenable et décente pour un homme ou une femme varient d'une communauté à l'autre et au fil du temps (tout comme la notion de genre). Ce qui ne change pas, en revanche, ce sont les droits humains. Peu importe comment une femme ou une fille s'habille, elle conserve en tout temps le droit de ne pas être harcelée, brutalisée ou agressée. Il importe également de ne pas insulter les hommes et les garçons en suggérant qu'ils ne contrôlent pas leurs actes pour une raison

ou pour une autre – ils sont capables de se maîtriser et doivent dès lors être tenus pour responsables de leurs actes.

Un élément central de cette discussion est que toute relation sexuelle entre un(e) enseignant(e) et un(e) élève EST ET RESTE un abus ou de l'exploitation sexuels et une violation des droits de l'enfant.

Questions possibles :

- Une fille ou femme a-t-elle des droits différents du fait de sa tenue vestimentaire? A-t-elle toujours le droit de ne PAS être violée?
- Est-ce que tous les hommes violent les femmes en minijupe? Non? Quel est le vrai problème alors? Si la plupart des hommes savent se contrôler, le problème n'est-il pas plutôt du côté de ceux qui choisissent de ne pas le faire?

3. Les élèves doivent accepter que l'intimidation est normale quand on grandit.

FAUX. *L'intimidation est une forme de violence où une personne essaie d'avoir plus de pouvoir sur une autre. En général, les personnes qui intimident ou tourmentent les autres vont choisir les plus vulnérables, perçues comme des cibles faciles. Les enseignant(e)s et élèves ne doivent en aucun cas tolérer l'intimidation, la persécution ou le harcèlement.*

Questions possibles :

- Quand des gens (adultes ou enfants) en intimident d'autres, qu'essaient-ils de faire à leur victime? Cherchent-ils à l'humilier? À la rabaisser? S'agit-il de sentiments qui rendent les enfants plus sains ou plus forts?
- Vous vous souvenez de nos discussions à propos des différents types de pouvoir? Quelle forme de pouvoir est à l'œuvre dans l'intimidation? Est-ce là un bon usage du pouvoir?

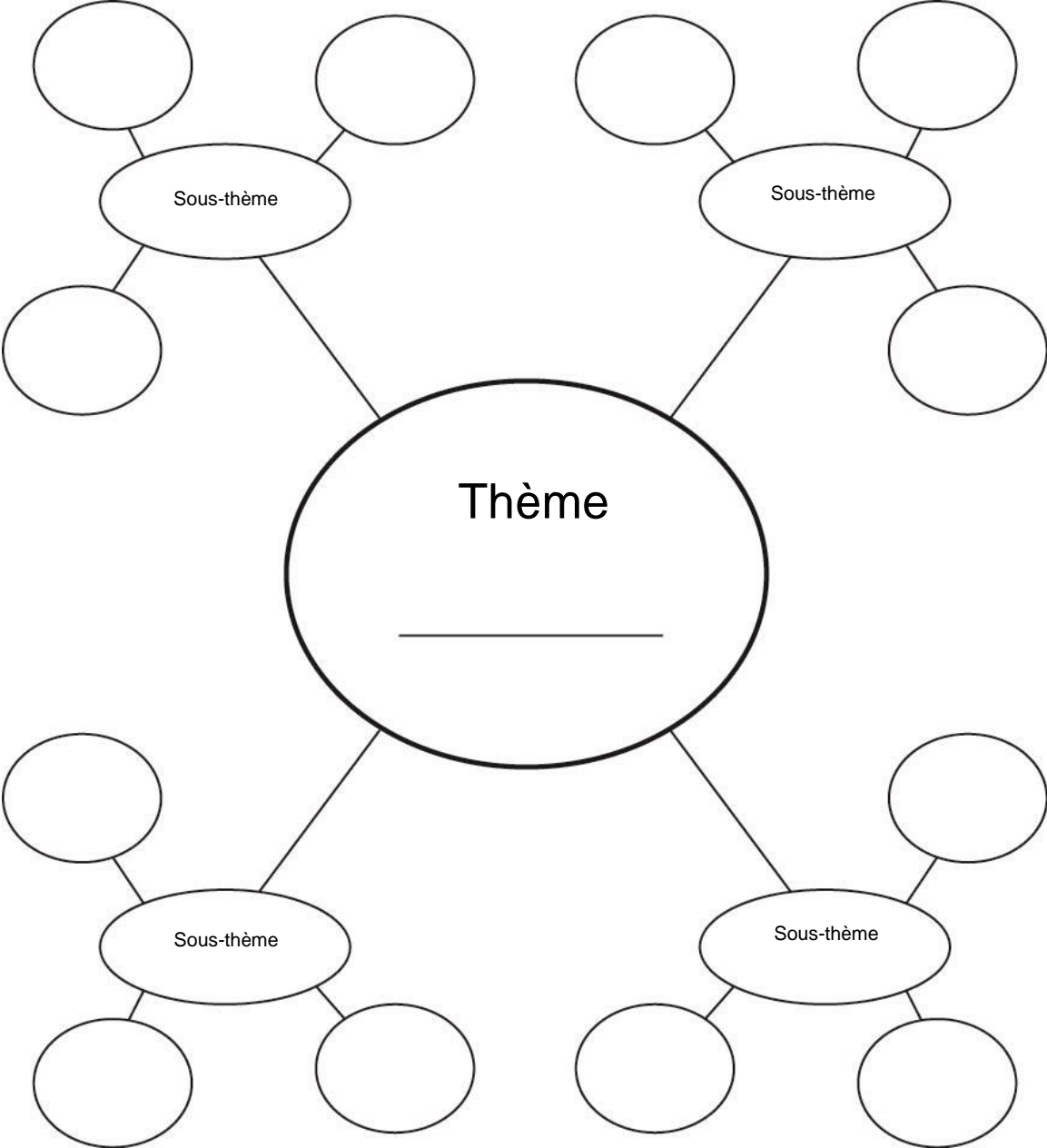
4. Les garçons subissent aussi des abus et de l'exploitation sexuels.

VRAI. *C'est parfois plus difficile à voir ou à comprendre, mais il arrive que des garçons fassent l'objet d'abus ou de harcèlement sexuels. Et les auteurs de ces violences peuvent être des hommes ou des femmes. Les garçons survivants ressentent souvent plus de honte, car c'est moins courant et plus inconcevable aux yeux de la société.*

Questions possibles :

- Quand un crime n'est pas signalé, cela veut dire qu'il n'a pas eu lieu? Si le/la survivant(e) ne sait pas trop si ce qui lui est arrivé est un crime, cela veut dire que ça n'en est pas un?
- Si un garçon devait signaler un incident, à quelle réaction pourrait-on s'attendre de ses camarades, de sa famille, des hommes détenteurs de l'autorité? Quelles sont les chances qu'un homme ou garçon signale un incident s'il croit que cela soulèverait des questions quant à sa sexualité ou sa masculinité?

RESSOURCE 6B : EXEMPLE DE TOILE DE MOTS



RESSOURCE 6C : TROIS TYPES DE VIOLENCE²⁴

Exemples pour les trois types de violence

Violence psychologique : désigne le harcèlement, l'exploitation ou tout autre mauvais traitement visant à dégrader, humilier ou démoraliser une personne.

- Menace
- Persécution
- Intimidation
- Insulte
- Brimades
- Humiliation
- Fait d'ignorer une personne

Violence physique : désigne tout traitement ou acte employant la force physique pour causer un certain degré de douleur ou d'inconfort physique, aussi minime soit-il.

- Agrippement
- Coups de poing
- Immobilisation
- Coups de pied
- Coups, y compris de baguette ou de fouet
- Bousculade
- Fait de jeter un objet sur quelqu'un

Violence sexuelle : désigne tout acte ou traitement impliquant une activité, attention ou interaction sexuelle contrainte ou non sollicitée, étant non consenti, sans consentement possible (comme c'est le cas pour un(e) enfant), ou faisant un usage coercitif de la force et/ou de l'intimidation à des fins sexuelles. *(Peu importe l'âge légal de consentement, toute activité sexuelle entre un(e) enseignant(e) et un(e) élève est considérée comme abus du fait de l'âge et des différences de pouvoir entre les deux.)*

- Viol
- Agression sexuelle – ou atteinte sexuelle
- Attouchements indécents et attentat à la pudeur
- Langage sexuellement explicite, y compris les propositions et commentaires suggestifs

Exemples de violence basée sur le genre en milieu scolaire

Psychologique	<i>Les filles comme les garçons subissent des actes de violence de leurs camarades et enseignant(e)s :</i> <ul style="list-style-type: none">• Harcèlement verbal• Violence verbale ayant trait à la puberté
----------------------	--

²⁴ Tiré de l'USAID, 2009, pp. 64-65

	<ul style="list-style-type: none"> • Intimidation et brimades • Paroles offensantes des enseignant(e)s • Manipulation émotionnelle et exploitation affective • Étiquetage – traiter des élèves de paresseux ou stupides • Exclusion ou isolement
Physique	<ul style="list-style-type: none"> • Coups • Gifles • Coups de baguette • Coups de poing • Secouement • Étranglement • Postures corporelles douloureuses • Exercices physiques excessifs • Fait d'empêcher l'accès à la toilette • Exploitation par le travail • Corvées scolaires nuisant à l'apprentissage ou la santé des élèves • Travail punitif
Sexuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Viol • Agression sexuelle – ou atteinte sexuelle • Caresses, attouchements, etc. • Paroles sexuellement explicites à l'intention d'un(e) enfant • Auto-attouchements indécents et attentat à la pudeur • Exposition des enfants à du contenu pornographique

SÉANCE 7 : VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE (VGMS)

Guide d'animation

(Adaptation tirée de l'USAID, 2009, pp. 60-63)

2 HEURES ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (15 minutes)
- Activité 2 (1 heure)
- Activité 3 (1 heure)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Feuille de tableau papier de la séance 6, activité 2 (toile de mots)
- Ressources pour la séance (7a, 7b, 7c, 7d)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Pouvoir comprendre la violence basée sur le genre en milieu scolaire (VGMS) et identifier des exemples.
- Discuter et mettre en pratique la gestion d'un incident de VGMS.



MESSAGES CLÉS

- En tant que détenteurs d'obligations, les enseignant(e)s doivent intervenir lorsqu'un incident de violence physique, sexuelle ou psychologique survient à l'école ou dans ses environs.
- La VGMS enfreint les droits des enfants. Ils **ne sauraient consentir à aucun traitement de ce genre**, qu'il s'agisse d'exploitation ou de violence sexuelle commise par un(e) enseignant(e), ou d'intimidation et de maltraitance de la part d'enseignant(e)s ou d'autres élèves.
- Face à un incident de violence en milieu scolaire, les enseignant(e)s doivent analyser la situation et consulter les règlement et code de conduite de l'école pour s'orienter.



CONSEILS D'ANIMATION

- Assurez-vous de bien comprendre les termes et concepts évoqués dans cette séance, et de vous entendre là-dessus avec votre/vos co-facilitateur(s)/facilitatrice(s).
- Rappelez au groupe de respecter la confidentialité et de ne citer aucun nom. Par ailleurs, il est hors de question de se livrer à des ragots au sujet d'élèves, d'enseignant(e)s ou de toute autre personne. La formation est un espace d'expression libre en toute confidentialité.
- Gardez à l'esprit que bien des participant(e)s peuvent avoir vécu – ou connaître des élèves qui ont vécu – des expériences similaires aux incidents évoqués dans les scénarios pour cette séance. Préparez-

vous en lisant attentivement la **Ressource 7d** : « Soutien aux participant(e)s ayant vécu des situations de violence et d'abus ».



Le terme « violence basée sur le genre en milieu scolaire » peut être difficile à retenir. D'ailleurs, il importe peu que les participant(e)s le mémorisent ou l'utilisent. Ce qui importe, en revanche, c'est de comprendre les types de violence pouvant survenir à l'école et dans ses environs, et en quoi ils peuvent s'expliquer par les inégalités de genre.

ACTIVITÉ 1 : COMPRENDRE LA VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE²⁵

(15 minutes)

1. **Notez** « Violence basée sur le genre » en haut du tableau papier. Sur la base de leur compréhension du genre lors des séances précédentes, **demandez** au groupe comment il définirait la violence basée sur le genre. Inscrivez leurs réponses sur le tableau papier.
2. **Renvoyez les participant(e)s** à la définition de la violence basée sur le genre et comparez-la avec leurs réponses :

TERMINOLOGIE

La **violence basée sur le genre** désigne tout acte qui occasionne ou peut occasionner un préjudice physique, sexuel ou psychologique ou une souffrance à l'encontre d'une personne (fille ou garçon), sur la base d'attentes et de stéréotypes sexistes.

- Rappelez aux participant(e)s qu'il *importe peu de retenir ces termes*. Il s'agit uniquement de comprendre les divers aspects de la violence qui peuvent se manifester à l'école, et comment l'inégalité de genre est parfois un facteur déterminant.
3. **Revenez** à la toile de mots de la séance 6, activité 2. Affichez-la à un endroit visible de tous. Demandez au groupe des exemples qu'on pourrait qualifier de violence basée sur le genre.
 4. Ensuite, **écrivez** « Violence basée sur le genre en milieu scolaire » (VGMS) sur une autre feuille de tableau papier. En se basant sur leur compréhension de la violence fondée sur le genre et de la notion d'école, comment les participant(e)s définiraient-ils la VGMS?
Notez leurs réponses sur la feuille, puis comparez-les avec la définition :
 - *Elle peut être physique, sexuelle ou psychologique, voire un mélange des trois.*
 - *Elle peut survenir dans l'enceinte ou sur le site de l'école, sur le chemin entre l'école et la maison ou dans les dortoirs scolaires.*

²⁵ Tiré de l'USAID, 2009, pp. 61-62

- Elle peut aussi se produire en dehors du contexte scolaire (par exemple, quand un(e) enseignant(e) invite un(e) élève chez lui/elle et en abuse).
- Elle peut être commise par des enseignant(e)s, des élèves, du personnel administratif scolaire, du personnel de soutien ou des membres de la communauté.
- Les filles comme les garçons peuvent en être les survivant(e)s ou les auteur(e)s. La VGMS a un impact négatif sur l'éducation et la santé des enfants.

TERMINOLOGIE

La violence basée sur le genre en milieu scolaire (VGMS) désigne toute forme de violence fondée sur le genre survenant à l'école et dans ses environs, sur le chemin de et vers l'école, ou impliquant des relations au sein de l'école.

5. **Renvoyez** à nouveau à la toile de mots de la séance 6, activité 2. **Question** : « Est-ce que l'un des mots pourrait être de la VGMS? » **Question** si la réponse est oui : « Qu'est-ce qui en fait des exemples de VGMS? »
 - **Invitez** les participant(e)s à examiner les exemples de VGMS dans le matériel de référence. **Expliquez** au groupe qu'il va à présent travailler avec des scénarios qui relatent des incidents de VGMS.

ACTIVITÉ 2 : IDENTIFIER LES INCIDENTS DE VGMS

(1 heure)

1. **Demandez** aux participant(e)s de se grouper par 3 ou 4 avec des personnes d'autres écoles et avec qui ils/elles n'ont pas encore eu l'occasion de travailler.
2. **Attribuez** à chaque groupe un des scénarios de la **Ressource 7a**.
3. **Indiquez** que pour commencer, tous les participants et participantes liront leur scénario en silence. Ensuite, ils/elles **répondront** en groupe aux questions ci-après; une personne prendra des notes pendant la **discussion** :
 - Quel(s) type(s) de violence la jeune personne de votre scénario subit-elle? En quoi le sexe de cette personne influe-t-il sur la situation?
 - Quels sont les effets de ce(s) type de violence sur l'élève?
 - En quoi cet incident revient-il à une violation des droits de cet enfant?^{11F26}
4. **Laissez 25 minutes** pour cet exercice, puis demandez à une personne de chaque groupe de **résumer** le scénario (pas le lire) et de **commenter** les réponses aux questions.
 - L'équipe facilitatrice se servira des réponses suggérées à titre d'orientation dans la **Ressource 7a** pour compléter ou corriger le travail de chaque groupe.

²⁶ Tiré de l'USAID, 2009, p. 63

ACTIVITÉ 3 : INTERVENIR EN CAS D'INCIDENT DE VGMS – QUE FAIRE?

(1 heure)

1. À la lumière des incidents de violence notés sur une feuille de tableau papier, et des scénarios de la dernière activité, posez les **questions** suivantes :
 - Vous est-il déjà arrivé d'assister à une situation de violence ou d'abus entre deux personnes, adultes ou enfants, et de vouloir intervenir, ou de ne pas trop savoir si – ou *comment* – vous devriez intervenir? Ce peut être un incident entre des proches, des amis, des élèves, ou entre des élèves et un(e) collègue. Quelqu'un peut donner un exemple?
 - Si personne ne souhaite s'exprimer, ce n'est pas grave. Tenez-vous prêt(e) à raconter un incident de votre propre vécu.
2. **Expliquez** qu'on doit toujours intervenir en cas d'incident de VGMS, surtout si on détient des obligations (comme c'est le cas des **enseignant(e)s** et parents). Pourquoi?
 - Par obligation légale : suivant la législation locale, les enseignant(e)s peuvent être tenus de signaler tout incident de ce genre.
 - Parce qu'en ne faisant rien, ils ne contribuent pas à régler le problème ou à changer l'issue de la situation. En fait, quand les enseignant(e)s s'abstiennent d'intervenir, l'auteur de l'acte de violence peut croire qu'ils approuvent son geste.
 - Le personnel enseignant doit montrer l'exemple aux élèves. En contrant les incidents de violence (y compris le harcèlement sexuel, l'intimidation et les coups), il montre à leurs élèves qu'**aucune forme de violence ne sera tolérée** ni à l'école ni en dehors.

Tout incident de violence physique, sexuelle ou psychologique est à considérer comme une infraction au code de conduite de votre école, de votre classe et du corps enseignant. Demandez aux participant(e)s s'ils ont connaissance de ce règlement et des mesures qu'il prévoit pour proscrire les différentes formes de violence. Ajoutez que les enseignant(e)s doivent toujours s'assurer de connaître les codes de conduite en vigueur dans leur école. Prenez 5 minutes pour en discuter.

RAPPEL!

Quand vous intervenez pour contrer un acte de violence, gardez en tête ce qui suit :

- **L'intérêt supérieur de l'enfant.** Envisagez comment faire face à la situation dans le meilleur intérêt de l'enfant. Cela implique d'assurer sa sécurité sur le moment, mais aussi de veiller à gérer la situation de manière à éviter des représailles à son encontre par la suite (par exemple, si un(e) enseignant(e) humilie l'élève en public; ou s'il s'agit d'un adulte violent qui pourrait s'en prendre à l'enfant plus violemment encore).
- **Désamorcer la violence** plutôt que l'aggraver. Autrement dit, ne pas ajouter à la violence d'une situation déjà violente (par exemple en attaquant physiquement ou verbalement l'auteur(e) ou d'autres témoins).
- **Votre propre sécurité.** Si votre propre sécurité est compromise, demandez immédiatement l'aide d'un(e) chef communautaire ou d'autres figures d'autorité, comme le/la directeur/directrice d'école, le/la président(e) du comité de discipline, un(e) aîné(e) du village ou la police (par exemple, si un(e) élève ou adulte a une arme à feu ou autre).

3. Maintenant qu'on sait qu'il faut intervenir dans tout incident de violence à l'école et en dehors, la prochaine question à **se poser** est : **que faire?**

4. **Question** : « Face à une situation de violence, quelles sont les questions à vous poser? »
Notez ces questions sur le tableau papier en veillant à inclure les suivantes :

- L'enfant est-il en danger immédiat?
- D'autres élèves sont-ils en danger immédiat?
- L'incident de violence enfreint-il la loi? (**Consultez la législation locale** au besoin.)
- L'incident de violence implique-t-il un(e) enseignant(e)?
- Les parents ou d'autres membres de la communauté sont-ils impliqués?
- Y a-t-il un risque pour votre propre sécurité?

5. **Expliquez** au groupe : il y a deux manières de faire face à la violence, et les questions ci-dessus les guideront vers le meilleur choix.

- Intervenir eux-mêmes pour régler la situation.
- Ou signaler le problème à une autorité comme le directeur ou la directrice de l'école, ou l'administration scolaire.

Précisez que les enseignant(e)s doivent toujours suivre les procédures en cas de violence prévues dans le règlement et les codes de conduite de leur école. Vous pouvez néanmoins utiliser le tableau de la **Ressource 7b** pour guider la discussion.

6. **Dites aux participant(e)s** de reformer les groupes de l'activité précédente. **Donnez pour consigne** de réexaminer le scénario en s'imaginant qu'un(e) enseignant(e) est au courant ou témoin de l'acte de violence en question.
- **Question** : « Quelles mesures l'enseignant(e) devrait-il/elle prendre dans cette situation? » Demandez aux groupes de citer **3 mesures** envisageables. Laissez-leur *20 minutes* pour cet exercice.
 - **Circulez** d'un groupe à l'autre pour éventuellement orienter la discussion, mais aussi pour veiller à un échange respectueux, étant donné ce sujet délicat.
7. Invitez les **groupes à présenter** leurs **3 mesures** pour faire face à la situation de leur scénario.
8. Quand tout le monde est passé, discutez en groupe en répondant aux questions suivantes :
- **S'agit-il d'un problème que l'enseignant(e) peut régler seul(e) ou qu'il/elle doit signaler à une autorité supérieure – et à qui, le cas échéant?**
 - Pensez-vous que l'auteur changera son comportement?
 - Les mesures proposées servent-elles le meilleur intérêt de l'enfant?

Inspirez-vous des idées du tableau de la **Ressource 7c** (ci-dessous également) pour énumérer des mesures que les enseignant(e)s peuvent prendre – l'équipe facilitatrice et le groupe compléteront cette liste pendant la discussion.

C'est un incident que vous pouvez régler
Gardez votre calme – n'essayez pas de résoudre la violence par encore plus de violence (y compris crier).
Prenez position de façon claire et calme – les personnes impliquées dans l'incident doivent comprendre ce qui est en train de se passer.
Écoutez et entendez les points de vue du (de la) survivant(e) et de l'agresseur(se) – il pourrait se passer bien plus que ce que vous avez vu, alors laissez les parties impliquées s'expliquer.
Décrivez le problème d'une manière qui évite ou arrête le conflit et désamorce les tensions.
Communiquez des messages positifs – quelles actions utiles tout le monde pourrait faire pour régler le problème?
Identifiez les problèmes et les solutions envisageables avec le (la) survivant(e) et l'agresseur (se).
Proposez d'autres solutions et, si c'est opportun, trouvez un compromis.
Abstenez-vous d'humilier en public l'une ou l'autre personne impliquée – parfois, mieux vaut parler à l'auteur de l'acte de violence en privé, une fois la situation calmée.
C'est un incident que vous devez signaler
Assurez-vous que la victime ainsi que les autres enfants soient en sécurité.
Évitez d'ajouter à la violence.

Si l'enfant a des difficultés à communiquer (par exemple en raison d'un trouble de la parole ou d'une déficience visuelle), trouvez une personne pour l'aider.
Consultez le/la directeur/directrice de l'école pour déterminer comment réagir à l'incident.
Signalez l'incident à l'autorité compétente (chef d'établissement, l'association de parents et enseignant(e)s (APE), la police). Si vous ne savez pas trop à qui signaler l'incident, renseignez-vous auprès de l'administration de votre école.
Prenez des nouvelles de l'enfant pour vous assurer qu'il/elle reçoit le soutien nécessaire – tâchez de le faire dans le respect de sa vie privée.
Effectuez un suivi auprès de l'autorité compétente pour vérifier qu'elle ait donné suite à l'incident – selon les cas, l'enseignant(e) pourra s'en charger directement ou devra passer par l'APE ou le comité de protection des enfants.
Veillez à ce que l'enfant obtienne des soins médicaux immédiatement et à ce que la personne qui s'occupe de l'enfant s'implique dans la démarche.
Consignez l'incident en détail, dans l'éventualité où vous êtes appelé(e) à témoigner.

3. **Terminez la séance** en rappelant les **messages clés** :

- En tant que détenteurs d'obligations, les enseignant(e)s doivent intervenir lorsqu'un incident de violence physique, sexuelle ou psychologique survient à l'école ou dans ses environs.
- La VGMS enfreint les droits des enfants. Ils ne sauraient consentir à aucun traitement de ce genre, qu'il s'agisse d'exploitation ou de violence sexuelle commise par un(e) enseignant(e), ou d'intimidation et de maltraitance de la part d'enseignant(e)s ou d'autres élèves.
- Face à un incident de violence en milieu scolaire, les enseignant(e)s doivent analyser la situation et consulter les règlement et code de conduite de l'école pour s'orienter.

SÉANCE 7 : VIOLENCE BASÉE SUR LE GENRE EN MILIEU SCOLAIRE (VGMS)

Ressources pour les activités

RESSOURCE 7A : SCÉNARIOS RELATIFS AUX TYPES DE VIOLENCE TOUCHANT LES JEUNES²⁷

(Tiré de l'USAID, 2009, pp. 66-69)

Scénario 1 – Clinton

J'ai 12 ans et je suis bien plus costaud que la plupart des jeunes de mon âge. Je suis grand et musclé. Les garçons plus âgés traînent avec moi, car je fais leur taille et joue bien au foot. Je les aime bien parce qu'ils ont la côte et connaissent toutes les filles plus âgées de l'école.

Le mois dernier, l'une d'elles m'a accosté et m'a dit que j'étais beau. Et que si elle ne sortait pas déjà avec cet autre gars, Kweku, elle me choisirait moi. Le lendemain après l'école, j'allais au terrain de foot avec toute la bande quand j'ai remarqué qu'on prenait un autre chemin que d'habitude. Et la fille qui m'avait parlé était avec nous, ce qui était inhabituel. Je ne lui ai pas dit un seul mot, car son copain Kweku était là aussi. Il est très jaloux et se met vite en colère. Après un certain temps, tout à coup, j'ai senti quelqu'un me sauter dessus et me jeter à terre. J'entendais une fille crier et je sentais des coups de poing sur la tête, le dos et le visage. Quand ils ont arrêté, Kweku m'a donné un coup de pied au visage en me disant de ne plus jamais adresser la parole à sa copine, sinon il me tuerait. Je n'ai pas pu aller à l'école pendant une semaine tant mon visage était enflé. J'ai si peur que Kweku me tue. Je vais à l'école seul et rentre directement à la maison après les cours. J'ai aussi arrêté le foot, car certains de ces gars font partie de l'équipe. Ils se moquent de moi tous les jours et me disent que je ne suis pas vraiment un homme, puisque je n'ai pas riposté. Je me sens si seul et terrorisé.

RÉPONSE

Clinton a subi plusieurs violences : de la violence physique sous forme de passage à tabac, et de la violence psychologique par des menaces, brimades et moqueries. Ces deux types de violence sont liés au genre : le fait que Clinton soit un garçon constitue un facteur de violence. Premièrement, le traitement infligé à Clinton par Kweku montre comment la société apprend souvent aux garçons à régler les problèmes par la violence ou l'agressivité, et s'attend aussi à cette attitude. Deuxièmement, les brimades et moqueries que Clinton doit subir viennent du fait qu'il ne « riposte » pas. Les attentes de ses bourreaux étant qu'un « homme, un vrai » se battrait. À cause de cette violence, Clinton a dû manquer l'école et quitter l'équipe de foot. En outre, l'isolement et la terreur qu'il ressent peuvent nuire à ses performances scolaires et à sa confiance en lui de manière générale.

²⁷ Tiré de l'USAID, 2009, pp. 66-69

Scénario 2 – Anita

Chaque jour, je prends le même chemin pour aller à l'école. C'est le seul qui est sûr, car j'ai peur de marcher seule à travers les champs, surtout quand les cultures sont hautes, à cause des rôdeurs qui y traînent parfois. Tous les jours, je passe devant le dépôt de bus et le bar sur le chemin de l'école. Et tous les jours, un homme âgé vient me proposer de me payer un verre. Il dit qu'il m'achètera tout ce que je veux et qu'une écolière mérite bien d'être gâtée de temps à autre. Un jour, il m'a donné un joli flacon de parfum, que j'ai accepté. La semaine dernière, il m'a invitée à une balade après l'école. J'ai refusé, mais il me le redemande chaque jour et insiste de plus en plus. Parfois, il vient si près que c'est difficile de lui échapper sans me retrouver dans la circulation. Demain, je passerai par les champs même si j'ai peur des voyous, parce que j'ai tout aussi peur de cet homme qui me harcèle.

RÉPONSE

Anita subit une violence à la fois psychologique et sexuelle. En la harcelant sexuellement, cet homme l'intimide et lui fait peur. Il la menace de façon sexuelle et qu'il la force physiquement ou non, cette forme de harcèlement reste violente par nature. La dimension du genre est manifeste : les hommes qui se comportent ainsi croient que les femmes et les filles sont soumises ou inférieures et donc à dominer. Ils voient aussi les filles comme des objets à sexualiser. La conséquence de ce harcèlement sur Anita est que, pour s'en extraire, elle va se mettre encore plus en danger. Elle pourrait aussi en ressentir de l'anxiété qui affectera ses performances en classe.

Scénario 3 – Anna

Les maths sont ma matière préférée. Mon prof de maths s'intéresse à moi parce que je suis très intelligente. Mardi dernier, il m'a proposé des cours particuliers en plus si j'acceptais de porter sa serviette jusque chez lui. Honnêtement, cette idée me mettait mal à l'aise, mais je ne veux surtout pas fâcher le prof de ma matière préférée. Alors j'ai accepté. Le premier jour, il m'a remerciée mais a malencontreusement effleuré mes seins alors que je quittais son jardin. J'étais soulagée que ce soit fini et de ne plus avoir à le refaire. Le lendemain, le mercredi, il m'a redemandé de porter sa serviette jusqu'à la maison. J'ai accepté mais, cette fois-ci, il a insisté pour me faire entrer chez lui. Quand j'ai dit non, il m'a traitée d'impolie et d'ingrate parce que je refusais un rafraîchissement. Il était si furieux que j'ai fini par céder. Une fois à l'intérieur, il m'a entraînée de force dans sa chambre et s'est collé contre moi. J'ai essayé de me débattre, mais il m'a traitée de fille stupide et a menacé de me recalser si je criais ou le racontais à quelqu'un. Après ça, j'ai couru jusqu'à la maison. Je me sentais mal et meurtrie. Je me sens si stupide. J'ai l'impression que c'est ma faute, ce qui est arrivé. Le lendemain à l'école, tous mes camarades se sont moqués de moi en disant que j'étais l'amoureuse du prof. Je pense à quitter l'école et partir vivre chez ma tante dans un autre village.

RÉPONSE

Anna a subi une violence sexuelle, physique et psychologique commise par son professeur. Il l'a intimidée pour la faire entrer de force chez lui et la violer. Son pouvoir lui vient de sa fonction d'enseignant en position de confiance et d'autorité. Ce pouvoir s'explique aussi par des normes sociales de genre qui sexualisent les femmes et les filles, et confèrent aux hommes et aux garçons un plus grand pouvoir social sur les décisions concernant le sexe et l'intimité. L'effet de cette violence sur Anna se traduit par un préjudice physique. L'agression suscite également en

elle un sentiment de honte et de malaise. Or les survivant(e)s d'abus sexuels ne devraient pas avoir à se sentir honteuses ou gênées. Cet incident pourrait pousser Anna à quitter l'école et sa communauté.

Scénario 4 – Rasha

Je m'appelle Rasha. Je veux être médecin ou prof quand je serai grande. J'adore l'école, mais j'ai beaucoup de mal à suivre en classe. Je me lève à 4 heures tous les matins pour aider ma mère et mes sœurs à faire les tâches ménagères. J'arrive parfois en retard à l'école, car mes parents ne me laissent pas partir tant que je n'ai pas terminé toutes mes corvées. Quand j'arrive en retard, mon prof me fait me tenir debout devant toute la classe et me dit des choses très cruelles. Un jour il m'a dit : « Tu es une idiote, pourquoi tu te donnes la peine de venir à l'école? Tu ferais mieux de te trouver un mari! » Une autre fois, je me suis endormie en classe et il a dit : « Peut-être que t'as la tête lourde à cause de tes seins qui grossissent. » J'étais si fâchée qu'il me dise ça, et tout le monde riait, mais ça ne se fait pas de répondre au prof. Je déteste ce prof ou même son cours, mais je dois réussir cette matière pour pouvoir passer à l'année suivante. Un jour je l'ai raconté à une prof et elle m'a répondu : « Tu ne devrais pas t'en faire autant, c'est juste pour rire. » Ce qu'elle a dit ne m'a pas reconfortée.

RÉPONSE

Rasha a subi une violence psychologique et sexuelle. Son professeur l'humilie et lui fait honte devant toute la classe, en plus d'insulter son intelligence. Ses parents violent son droit à l'éducation en la retenant à la maison pour qu'elle termine ses corvées, lesquelles ont à voir avec son rôle lié au genre au sein de la famille. Son professeur ridiculise son genre et l'attaque par des commentaires déplacés sur le développement de son corps. L'enseignante à qui Rasha a demandé de l'aide ne l'a pas défendue non plus. Rasha se sentira indésirable et abandonnée dans sa classe et probablement à l'école de manière générale. Sa confiance en elle et sa concentration s'en ressentiront, ce qui se répercutera sur sa performance globale. La situation risque aussi d'affecter ses relations en classe et de lui valoir les moqueries de ses camarades, en plus de celles du professeur.

Scénario 5 – Sam

Je m'appelle Sam et j'adore l'école. Mes cours préférés sont l'art et l'écriture. Tout le monde se moque de moi en me traitant de « fillette » parce que je n'aime pas les maths et les sciences. Je n'ai que des amies à l'école. J'aime bien rester avec les filles parce que j'ai 6 sœurs et que c'est moi le plus jeune. Je ne m'amuse pas avec les garçons, car ils aiment bien se bagarrer et jouer à la guerre. Quand les autres garçons me provoquent et que je leur dis que je ne veux pas me battre, ils me traitent de « chochette » et de « trouillard ». J'aime bien apprendre, mais je pleure parfois à l'école quand les garçons plus âgés et plus costauds s'en prennent à moi. Un jour où je pleurais, ma prof m'a demandé pourquoi. Quand je lui ai expliqué, elle m'a dit : « Eh bien, tu devrais arrêter de faire la fille et de jouer avec les filles. » Je ne vois pas pourquoi je ne devrais pas si on s'amuse tant ensemble.

RÉPONSE

Sam subit une violence psychologique et une discrimination de genre – et une violence physique quand les garçons l'agressent. Camarades et enseignant(e)s le taquent et le briment pour ses choix incompatibles avec le genre de comportement qu'on attend des garçons, notamment qu'

« un garçon ne pleure pas » ou devrait jouer et se battre avec les autres garçons. Sam se comporte d'une façon étrangère à sa « boîte de normes de genre ». Il pourrait se sentir gêné et contraint de cacher ses sentiments, ou de se bagarrer avec les autres garçons pour éviter le ridicule. La honte et l'humiliation ressenties peuvent affecter sa concentration et sa réussite scolaire. Et les brimades que Sam subit risquent de dégénérer en actes violents qui pourraient lui faire du mal.

Ressource 7b : que faire? Questions et orientations relatives à l'intervention dans les incidents de violence

Voici quelques orientations et mesures envisageables quant à divers facteurs d'incident de violence. Elles peuvent différer quelque peu du code de conduite des enseignant(e)s ou du règlement de l'école – les enseignant(e)s doivent systématiquement suivre les procédures fixées par l'administration de leur école pour la gestion des incidents de violence. L'enseignant(e) a pour obligation et responsabilité premières de protéger les droits de ses élèves, et non la réputation de ses collègues et du personnel scolaire.

Question	Orientations	Mesures
L'enfant est-il en danger immédiat?	Les enseignant(e)s doivent protéger les enfants de tout préjudice (physique, sexuel et psychologique), qu'il soit infligé par un(e) élève, enseignant(e) ou autre.	Quand un enfant est en danger immédiat, l'enseignant(e) doit agir sans délai pour assurer sa sécurité. Il ou elle peut ensuite signaler ou éventuellement orienter les enfants concernés.
L'incident de violence enfreint-il la loi?	Les enseignant(e)s doivent connaître la législation locale concernant la violence faite aux enfants. En cas de doute, ils se renseigneront auprès du directeur ou de la directrice de l'école, ou de l'APE.	Tout traitement illégal des enfants est à signaler à la police ou aux autorités compétentes, y compris toute relation sexuelle ou violence physique entre des enseignant(e)s et élèves. Si l'élève est en danger immédiat, l'enseignant(e) doit faire le nécessaire pour le mettre en sécurité et seulement ensuite prévenir les autorités. Il faut également veiller à ce que l'élève reçoive des soins médicaux sans délai.
L'incident de violence implique-t-il un(e) enseignant(e)?	Les enseignant(e)s pourraient trouver délicat de contester les actes d'un(e) collègue ou d'y répondre sur le moment.	Si un enfant est en danger immédiat, l'enseignant(e) doit toujours intervenir pour assurer sa sécurité. Une fois l'enfant à l'abri, le directeur ou la directrice d'école doit en être informé(e) afin de prendre les mesures qui s'imposent.
D'autres élèves sont-ils en danger immédiat?	Les enseignant(e)s doivent protéger tous les enfants de tout préjudice (physique, sexuel et psychologique), qu'il soit	L'enseignant(e) doit agir sans délai pour assurer la sécurité de tout enfant en danger immédiat. Il ou elle peut ensuite

	infligé par un(e) élève, enseignant(e) ou autre.	signaler l'incident, le cas échéant, aux autorités compétentes.
Les parents ou d'autres membres de la communauté sont-ils impliqués?	Les enseignant(e)s pourraient trouver délicat de contester les actes d'un parent ou membre de la communauté, ou d'y réagir sur le moment, à moins de se trouver sur le site de l'école. De fait, dans l'enceinte de l'école, les enseignant(e)s sont directement chargés de protéger les enfants de la violence et autorisés à le faire.	L'enseignant(e) doit toujours intervenir pour assurer la sécurité de tout(e) enfant en danger immédiat à l'école ou dans ses environs. Une fois l'enfant à l'abri, le directeur ou la directrice d'école doit en être informé(e) afin de prendre les mesures qui s'imposent et de convoquer le parent ou membre de la communauté concerné. En cas de suspicion de maltraitance domestique à l'encontre d'un enfant, les enseignant(e)s doivent consulter la direction ou l'administration de l'école quant à la marche à suivre pour protéger l'enfant. Suivant la législation locale, les enseignant(e)s ont un devoir de signalement.

RESSOURCE 7C : QUE FAIRE? CONSEILS POUR FAIRE FACE AUX INCIDENTS DE VIOLENCE

C'est un incident que vous pouvez régler ^{13F28}
Gardez votre calme – n'essayez pas de résoudre la violence par encore plus de violence (y compris crier).
Prenez position de façon claire et calme – les personnes impliquées dans l'incident doivent comprendre ce qui est en train de se passer.
Écoutez et entendez les points de vue de la victime et de l'agresseur (se) – il pourrait se passer bien plus que ce que vous avez vu, alors laissez les parties impliquées s'expliquer.
Décrivez le problème d'une manière qui évite ou arrête le conflit et désamorce les tensions.
Communiquez des messages positifs – quelles actions utiles tout le monde pourrait faire pour régler le problème?
Identifiez les problèmes et les solutions envisageables avec la victime et l'agresseur (se).
Proposez d'autres solutions et, si c'est opportun, trouvez un compromis.
Abstenez-vous d'humilier en public l'une ou l'autre personne impliquée – parfois, mieux vaut parler à l'auteur de l'acte de violence en privé, une fois la situation calmée.
C'est un incident que vous devez signaler
Assurez-vous que la victime ainsi que les autres enfants soient en sécurité.
Évitez d'ajouter à la violence.
Consultez le (la) directeur(rice) de l'école pour déterminer comment réagir à l'incident.
Agissez sans délai. Demandez une intervention médicale.
Consignez l'incident pour vous assurer d'en retenir tous les détails importants.
Signalez l'incident à l'autorité compétente (chef d'établissement, l'association de parents et enseignant(e)s (APE), la police). Si vous ne savez pas trop à qui signaler l'incident, renseignez-vous auprès de l'administration de votre école.
Prenez des nouvelles de l'enfant pour vous assurer qu'il reçoit le soutien nécessaire – tâchez de le faire dans le respect de sa vie privée.
Effectuez un suivi auprès de l'autorité compétente pour vérifier qu'elle ait donné suite à l'incident – selon les cas, l'enseignant(e) pourra s'en charger directement ou devra passer par l'APE ou le comité de protection des enfants. Suivant la législation locale, les enseignant(e)s ont un devoir de signalement, étant donné la politique de tolérance zéro à l'égard de la violence faite aux enfants.
Si l'enfant a des difficultés à communiquer (par exemple en raison d'un trouble de la parole ou d'une déficience visuelle), trouvez une personne pour l'aider.

²⁸ Tiré de l'USAID, 2009, p. 80

RESSOURCE 7D : SOUTIEN AUX PARTICIPANT(E)S AYANT VÉCU DES SITUATIONS DE VIOLENCE ET D'ABUS²⁹

Il se peut que des participant(e)s au GRPTT aient un rapport très intime à la violence. Certains peuvent avoir été témoins ou même survivant(e)s de violence à la maison ou à l'école, sans l'avoir jamais dit à personne ou alors en l'ayant acceptée comme normale. D'autres pourraient avoir souffert du harcèlement sexuel ou d'un autre type de violence, sans jamais l'avoir identifié comme tel. D'autres encore peuvent avoir subi des brimades ou intimidations de leurs collègues, sans jamais oser en parler ouvertement. Et il se peut que certains aient fait preuve de cruauté ou de violence à l'égard d'une personne et en ressentent à présent de la culpabilité ou de la confusion.

Quoi qu'il en soit, la violence est si courante dans bien des sociétés que participer à ces séances risque de raviver certaines douleurs et souffrances profondes. Ci-après, nous présentons quelques conseils pour reconforter les participant(e)s dans le besoin. En parallèle, prévoyez un plan pour soutenir et accompagner les participant(e)s dans leur processus de guérison, notamment par un accès à un(e) conseiller(ère), infirmier(ère), médecin, chef religieux(se), aîné(e) du village ou toute autre personne compétente en gestion de la violence basée sur le genre.

Gestes qui reconfortent

1. Soyez immédiatement disponible pour soutenir et accompagner la personne.
2. Amenez-la en lieu sûr, hors de la salle et à l'écart de ses collègues.
3. Focalisez votre attention sur la personne. Demandez-lui ce qu'elle souhaiterait faire sur le moment (par exemple, rentrer chez elle, ne pas participer à la séance tout en restant dans la salle, ne pas participer et rester dehors ou ailleurs dans la salle, parler à un(e) conseiller(ère) ou une personne de confiance immédiatement ou le lendemain).
4. Si la personne a des difficultés à communiquer (trouble de la parole, déficience visuelle, etc.), trouver quelqu'un de compétent pour l'assister.
5. Abstenez-vous de juger. Soutenez et informez la personne, peu importe vos propres sentiments, croyances ou attitudes.
6. Ne submergez pas la personne d'informations, de questions ou de conseils. Ne supposez pas non plus qu'elle soit réceptive à toutes les solutions ou aides.
7. Écoutez ce que dit la personne. Témoignez-lui votre compréhension et votre soutien. N'essayez pas de lui dire ce qu'elle ressent. Assurez-lui que c'est normal de se sentir contrarié.
8. Montrez-vous flexible pour répondre aux besoins de la personne. Tenez-vous prêt(e) à appeler un(e) collègue en renfort, à prolonger la pause ou à mobiliser un(e) collègue, au cas où la personne a besoin d'un soutien émotionnel immédiat.
9. Prenez toujours des nouvelles de la personne par la suite. Ce suivi lui montre que vous vous souciez d'elle et que vous tenez à son rétablissement et son bien-être.
10. Proposez à la personne, si elle le souhaite, de l'aider à signaler l'incident de violence ou l'abus en question à la direction de l'école ou toute autre autorité compétente.

²⁹ Tiré de l'USAID, 2009, pp. 11-12

Gestes qui ne réconfortent pas

1. Interrompre, ridiculiser ou humilier la personne.
2. La critiquer ou la tenir pour responsable.
3. Lui faire subir un interrogatoire.
4. La juger.
5. L'ignorer.
6. Minimiser ou mépriser ses sentiments.
7. La placer dans une situation menaçante.
8. Distraire ou détourner son attention de ses sentiments.
9. Lui dire ce qu'elle doit ressentir.
10. Parler de sa situation avec d'autres personnes.

SÉANCE 8 : ÉCOLES SENSIBLES AU GENRE

Guide d'animation

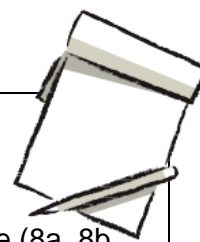
1 HEURE ET 45 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (40 minutes)
- Activité 2 (40 minutes)
- Activité 3 (40 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (8a, 8b, 8c)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre en quoi leur école répond aussi bien aux besoins des filles que des garçons.
- Pouvoir identifier les mesures qui permettent aux enseignant(e)s d'être plus sensibles au genre.



MESSAGES CLÉS

- Les filles comme les garçons ont droit à un environnement scolaire conforme à leurs besoins spécifiques.
- Les enseignant(e)s jouent un rôle essentiel dans la création d'un cadre scolaire sensible au genre.



CONSEILS D'ANIMATION

- Familiarisez-vous avec les définitions de l'éducation et de l'école sensibles au genre. Au besoin, exercez-vous entre facilitateurs(trices) à définir ces termes avec vos mots.
- Les facilitateurs(trices) doivent se familiariser avec les remarques dans les ressources, surtout en vue de l'**activité 2**.

1. **Demandez** aux participant(e)s de se rappeler certaines des questions explorées ces deux derniers jours. **Utilisez** la liste ci-dessous pour leur rafraîchir la mémoire et **invitez-les** à s'exprimer sur un point particulièrement important ou intéressant selon eux :
 - explorer leurs propres expériences relatives au genre ;
 - percevoir les différences entre les horaires des garçons et des filles, et en quoi ces différences révèlent des obstacles à l'accès à l'éducation ;
 - reconnaître les obstacles uniques propres aux adolescentes du fait des menstruations ;
 - stéréotypes sexistes et comment le pouvoir est à la base de l'inégalité de genre ;
 - droits des enfants et obligations en matière d'éducation – et rôle des enseignant(e)s en tant que détenteurs d'obligations ;

- types de violence basée sur le genre en milieu scolaire et autour de l'école.
2. **Expliquez** que la matinée sera consacrée à examiner les implications concrètes de l'école sensible au genre. **Invitez** des volontaires à partager ce que ce terme évoque pour eux. Donnez la définition de l'**école sensible au genre** (voir encadré), puis expliquez qu'ils vont à présent tracer le plan de leur école et procéder à son « évaluation basée sur le genre ».

TERMINOLOGIE

Une **école sensible au genre** est une école qui *répond* aux besoins spécifiques des filles comme des garçons, du point de vue de :

- ses activités d'enseignement;
- ses infrastructures;
- son règlement;
- son administration;
- des relations et du jeu.

(Adaptation tirée de Mlama et al., manuel du FAWÉ (Forum des éducatrices africaines), p. 4)

ACTIVITÉ 1 : PLAN DE VOTRE ÉCOLE

(1 heure)

1. Quand vous estimez que tout le monde comprend bien la notion d'école sensible au genre, **divisez les participant(e)s en groupes** de 3 à 4 personnes. Mettez les enseignant(e)s de la même école ensemble. (Remarque : s'il n'est pas possible de grouper les enseignant(e)s par école, demandez de créer une école imaginaire et d'y inclure des éléments des écoles respectives des membres du groupe.)
2. **Demandez** aux participant(e)s de dessiner le plan de leur école. Ce plan doit inclure tous les attributs de leur école ainsi que ses alentours. Vous pouvez inviter les enseignant(e)s à revoir le plan d'école donné en exemple dans la **Ressource 8a**. Veuillez revoir la **Ressource 8c** pour d'autres remarques concernant ce plan.
3. **Circulez** d'un groupe à l'autre pour aider si nécessaire. Laissez environ 10 minutes pour dessiner le plan.
4. Dès qu'ils ont fini, **invitez** les groupes à revoir la **Ressource 8b** (évaluation basée sur le genre). **Demandez** ensuite d'étudier le plan du site de l'école, d'en explorer chaque zone, tous les bâtiments et les alentours, puis de répondre aux questions de la **Ressource 8b**. Les participant(e)s doivent **discuter** chacune des questions de l'évaluation basée sur le genre et y **répondre**.

Pendant qu'ils parcourent les questions, **demandez** à chaque groupe d'**identifier** au moins **un point fort** et au moins **une amélioration possible** pour **chaque catégorie** de l'évaluation basée sur le genre :

- zone et communauté environnantes;
- cour d'école;
- classe;
- bureaux de l'école;
- latrines et installations sanitaires.

Laissez *20 minutes* pour cet exercice et demandez d'inscrire les réponses sur une feuille du tableau papier.



Les participant(e)s suivent cette formation pour apprendre à appliquer des considérations de genre à de nouvelles compétences. Alors ne vous attendez pas à une foule de suggestions élaborées. Rappelez-leur qu'ils vont développer cette capacité et profitez de cette séance pour développer davantage leurs connaissances et attitudes actuelles.

5. Ensuite, **demandez** à l'ensemble du groupe quelques exemples parlants de points forts et de points d'améliorations possibles dans chaque catégorie (vous n'aurez pas le temps d'entendre toutes les réponses de chaque groupe : tâchez de trouver les meilleures!).
6. **Démarrez la discussion** autour des questions suivantes :
 - Cet exercice a-t-il changé votre point de vue sur l'égalité de genre dans votre école? Comment?
 - Quels liens voyez-vous entre les informations de l'évaluation basée sur le genre (**Ressource 8b**) et certains des obstacles à l'éducation évoqués lors des séances précédentes?



Demandez à un(e) volontaire de noter les suggestions sur une feuille de tableau papier afin de les présenter à tout le monde et pouvoir les ressortir plus tard dans la formation.

Pendant que les participant(e)s commenteront et compléteront les idées de chaque groupe, vous veillerez à leur validité (voir l'encadré) et aiderez à améliorer celles qui violeraient les droits des enfants ou renforceraient inopinément l'inégalité de genre.

ATTENTION!

En essayant de corriger les déséquilibres de genre, on peut parfois proposer sans le vouloir des actions nuisibles aux filles comme aux garçons. Par exemple, forcer les filles à jouer au foot pour leur assurer les mêmes chances de faire du sport et de jouer, c'est leur enlever le pouvoir de choisir leurs activités récréatives. L'égalité de genre consiste à offrir les *mêmes chances* aux garçons et aux filles et non pas à leur faire faire les *mêmes choses*.

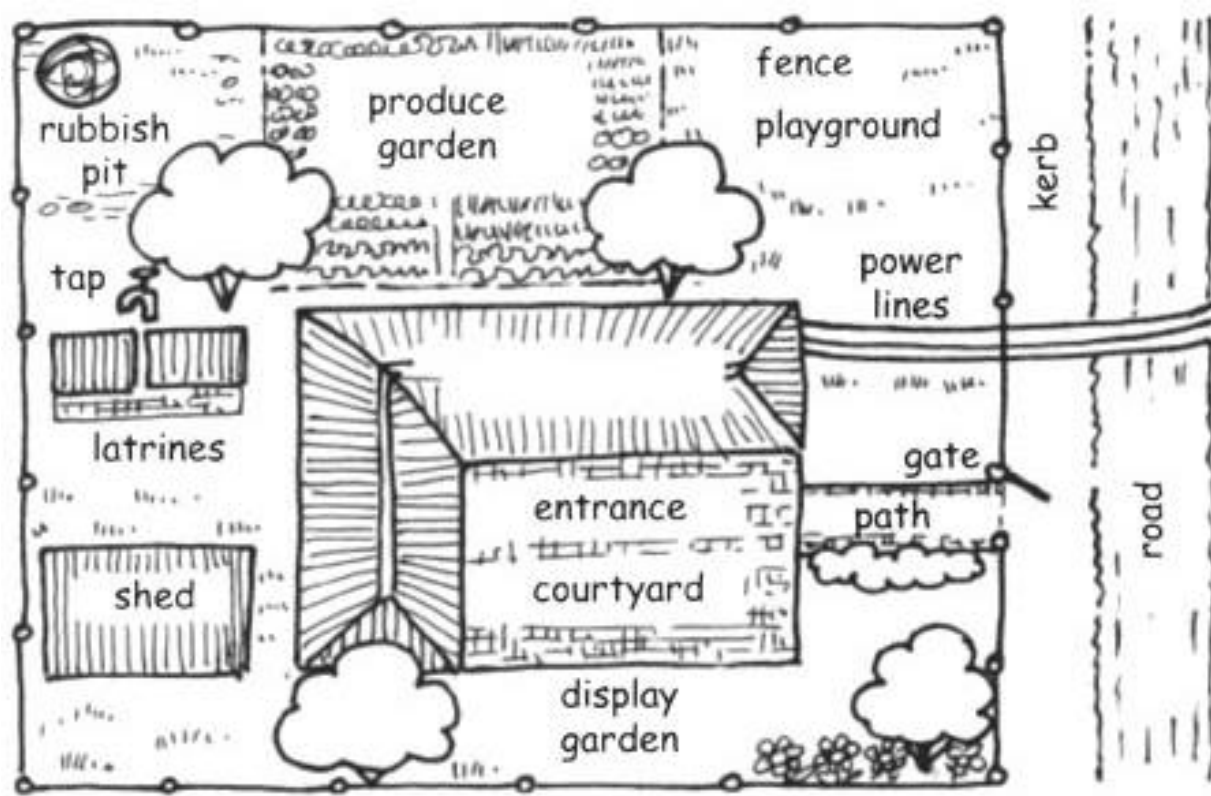
7. **Terminez la séance** en rappelant ses messages clés et remerciez le groupe pour son attention, sa participation et son implication soutenues.
 - Les filles comme les garçons ont droit à un environnement scolaire conforme à leurs besoins spécifiques.
 - Les enseignant(e)s jouent un rôle essentiel dans la création d'un cadre scolaire sensible au genre.

SÉANCE 8 : ÉCOLES SENSIBLES AU GENRE

Ressources pour les activités

RESSOURCE 8A : EXEMPLE DE PLAN D'ÉCOLE

(Tiré de la FAO, 2005)



RESSOURCE 8B : QUESTIONS POUR L'ÉVALUATION SENSIBLE AU GENRE

(Adaptation tirée de l'Internationale de l'Éducation, 2007, pp. 20-30)

Notez qu'il ne s'agit que d'exemples permettant à l'équipe facilitatrice d'amorcer la discussion. Les participant(e)s peuvent trouver bien d'autres façons de rendre les différentes parties de leur école sensible au genre.

Zone et communauté environnantes	Oui	Non
Y a-t-il des chemins sûrs pour les filles et les garçons pour se rendre à l'école?		
Y a-t-il autour de l'école des bars, des casernes militaires ou tout autre endroit près desquels les élèves et en particulier les filles pourraient se sentir menacés?		
L'école est-elle située dans une zone globalement sûre tant pour les garçons que pour les filles?		
Les femmes et les hommes qui s'occupent des enfants sont-ils accueillis et respectés de la même manière lors des visites scolaires et des réunions de l'APE (association des parents d'élèves) ?		
<i>Autres questions de l'équipe facilitatrice</i>		
Cour d'école	Oui	Non
Les filles et les garçons se sentent-ils autant encouragés à participer et pratiquer des activités sportives et récréatives à cet endroit de l'école?		
Les enseignant(e)s ou administrateurs(trices) scolaires répondent-ils aux cas d'harcèlement moral ou sexuel de façon efficace?		
La cour est-elle un lieu sûr pour les filles aussi bien que les garçons? Par exemple, arrive-t-il que des personnes extérieures à l'école entrent dans la cour?		
<i>Autres questions de l'équipe facilitatrice</i>		
Bureaux de l'école	Oui	Non
L'école implique-t-elle les femmes et les hommes du personnel dans ses décisions de façon égale?		
Existe-t-il des codes de conduite pour les enseignant(e)s et élèves, qui incluent la violence et la discrimination basée sur le genre?		
Les filles comme les garçons se sentent-ils en confiance pour faire part d'un problème au directeur ou à la directrice de l'école?		
Les élèves ont-ils la possibilité de présenter leurs plaintes anonymement?		
<i>Autres questions de l'équipe facilitatrice</i>		

Latrines	Oui	Non
Les latrines des filles et des garçons sont-elles séparées, et l'espace alentour propre et sûr pour les filles comme pour les garçons? (<i>Y a-t-il un verrou sur les portes qui permette d'avoir de l'intimité? Y a-t-il des fissures dans les murs par lesquelles d'autres élèves peuvent voir dans les latrines?</i>)		
Les latrines des filles sont-elles un espace sûr où elles ne sont ni harcelées ni brimées?		
Y a-t-il des postes de lavage des mains?		
Les filles disposent-elles d'informations et de fournitures pour l'hygiène et santé menstruelle?		
Les latrines sont-elles accessibles aux filles et aux garçons vivant avec un handicap?		
<i>Autres questions de l'équipe facilitatrice</i>		
Classe	Oui	Non
Les filles et les garçons ont-ils la même possibilité d'utiliser le matériel en classe?		
Le personnel enseignant fait-il la promotion de rôles positifs pour les élèves, tant les filles que les garçons – c'est-à-dire qui dépassent les rôles traditionnels liés au genre ? <i>Par exemple, en citant des figures de femmes dirigeantes et d'hommes pourvoyeurs de soins?</i>		
Les enseignant(e)s accordent-ils la même attention aux filles et aux garçons? <i>Par exemple, en termes de compliments et de soutien supplémentaire?</i>		
Les filles et les garçons ont-ils le même accès aux places assises en classe?		
Attribue-t-on les mêmes type et quantité de tâches aux filles et aux garçons?		
La classe est-elle accessible aux filles et aux garçons vivant avec un handicap (rampes adéquates, portes assez larges, etc.)?		
<i>Autres questions de l'équipe facilitatrice</i>		

RESSOURCE 8C : REMARQUES CONCERNANT L'ACTIVITÉ 1

(Adaptation tirée de Mlama et al., 2005, pp. 7-18)

Zone et communauté environnantes

Les alentours de l'école et la population locale peuvent avoir des effets bénéfiques et nocifs sur l'accès des filles et des garçons à l'école. Certains éléments peuvent représenter une menace particulière pour ces enfants : par exemple, un poste de police, des casernes militaires, une route large et très fréquentée, des bars ou des clubs réservés aux hommes. Ces éléments peuvent faire que les filles (ou garçons) se sentent moins en sécurité sur le chemin de l'école. L'absence de clôture autour de la cour d'école peut aussi compromettre la sécurité lors des récréations ou de l'utilisation des latrines. Si la direction de l'école et l'APE identifient ces points, des mesures peuvent être prises pour améliorer la sécurité et l'accessibilité de l'école tant pour les filles que les garçons.

Cour d'école et récréation

Les filles ont en général moins de temps de récréation que les garçons, car on les sollicite pour une plus grande variété de tâches et de responsabilités domestiques, dont le nettoyage et l'aide au soin des autres enfants de la famille. Et à l'école, il arrive qu'elles soient moins encouragées à prendre part à des sports collectifs ou autres activités physiques.

Les programmes de récréation sensibles au genre incitent tant les filles que les garçons à pratiquer des sports collectifs ainsi que des activités récréatives et artistiques. Bien loin des stéréotypes sexistes qui associent le sport aux garçons et d'autres activités comme la danse aux filles, ils encouragent les enfants à essayer des activités en fonction de leurs centres d'intérêt. Souvent, les garçons et les filles qui se lancent dans des activités hors de leur « [boîte de normes de genre](#) » peuvent avoir à subir les taquineries ou brimades de leurs camarades. Dans une école sensible au genre, les enseignant(e)s combattent et corrigent ce genre de comportement, et veillent ainsi à ce que l'école offre aux élèves un cadre sûr et propice pour explorer diverses activités récréatives.

Bureaux de l'école

La direction et la gestion de l'école forment un volet essentiel de l'éducation sensible au genre. L'administration scolaire joue un rôle en aménageant un environnement scolaire sensible au genre et sans danger : élaborer des codes de conduite pour les enseignant(e)s, rester accessible aux élèves, filles et garçons, en cas de problème, prévoir un personnel de soutien connu des élèves et approchable en cas d'intimidation, d'incident de violence basée sur le genre, etc. L'administration scolaire veille par ailleurs à ce que les parents – pères et mères – s'impliquent dans les activités scolaires ainsi que l'assiduité et la performance des élèves. C'est aussi elle qui doit maintenir un cadre sécuritaire tenant compte du genre, par exemple en faisant clôturer la cour d'école et en garantissant des latrines propres, séparées et sûres. Enfin, il est essentiel que l'administration scolaire cultive d'excellents rapports avec les acteurs des mécanismes communautaires et de la protection de l'enfance.

Classe³⁰

L'aménagement de la classe impacte les processus d'apprentissage et d'enseignement. Certaines écoles ont plus de moyens et d'espace pour aménager des classes et un cadre ordonné, tandis que d'autres peinent à organiser leurs classes, d'autant plus quand les ressources (tels les pupitres) sont limitées ou les classes surpeuplées.

Une disposition de classe sensible au genre tient compte des besoins propres aux filles et aux garçons. Voici les aspects d'une telle approche :

- une classe de filles et de garçons dans une école mixte;
- une classe aménagée pour stimuler la participation des filles et des garçons;
- des équipements et du matériel pédagogique aux murs, qui transmettent des messages positifs et combattent les stéréotypes sexistes;
- des pupitres et chaises de taille et de poids adéquats, et en suffisance.

Beaucoup d'écoles manquent d'infrastructure ou de mobilier appropriés, ce qui empêche les enseignant(e)s d'aménager la classe en vue d'un apprentissage efficace. Le surpeuplement des classes complique la disposition des places assises propices à l'apprentissage, et les enseignant(e)s n'ont pas toujours leur mot à dire dans le type de mobilier disponible à l'école. Malgré ces restrictions et avec un peu d'imagination, les enseignant(e)s doivent s'efforcer d'aménager leur classe au mieux pour l'apprentissage des filles et des garçons.

Les interactions en classe représentent un autre aspect déterminant dans la promotion de l'égalité de genre par les enseignant(e)s. Les élèves ne sont pas tous pareils : ce sont des filles et des garçons à part entière, avec des besoins individuels et liés au genre. Surtout à mesure qu'ils grandissent, leurs rôles liés au genre et relations au sexe opposé (et souvent les rôles et rapports sexuels) impactent les interactions en classe. Les enseignant(e)s doivent bien se rendre compte que c'est là que jouent des questions comme l'expérimentation sexuelle, le harcèlement sexuel, la domination masculine et la passivité féminine. Il importe dès lors de créer et maintenir un environnement d'apprentissage positif au travers d'interactions en classe qui soient sensibles au genre, adaptées à l'âge et respectueuses, surtout dans les écoles mixtes.

³⁰ Tiré de Mlama et al., 2005, p. 16)



FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT À LA PÉDAGOGIE ADAPTÉE AU GENRE

MODULE 3 :
APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT

SÉANCE 9 : PLANIFICATION ET RÉFLEXION

Guide d'animation

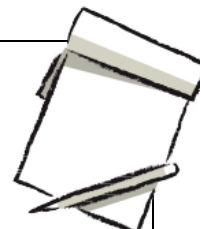
2 HEURES ET 45 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (1 heure et 15 minutes)
- Activité 2 (30 minutes)
- Activité 3 (45 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Exemples de plan de cours de participant(e)s
- Ressources pour la séance (9a, 9b, 9c, 9d)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre qu'un plan de cours comporte quatre étapes principales, mais peut s'élaborer dans divers formats.
- Reconnaître l'intérêt de participer à des cercles de réflexion entre enseignant(e)s pour améliorer leur pédagogie.
- Connaître le processus du cercle de réflexion des enseignant(e)s.
- Comprendre le genre de réflexion et d'implication attendues de leur part au cours de cette formation.



MESSAGES CLÉS

- Si les rubriques varient d'un format à l'autre, beaucoup des bons plans de cours recouvrent les mêmes quatre étapes.
- Le contenu de nos plans de cours doit être sensible au genre et mettre en œuvre de nouvelles compétences pédagogiques adaptées aux enfants.
- Les cercles de réflexion sont des forums où les enseignant(e)s peuvent s'entraider, sans porter de jugement, pour améliorer leur pédagogie.



CONSEILS D'ANIMATION

- À ce stade, vous devriez connaître les participant(e)s et leurs points forts. Avant de commencer la séance, sélectionnez des participant(e)s pour constituer 2 à 3 cercles de réflexion. Tâchez que les groupes soient mixtes en termes de genre et de compétences, et ainsi équilibrés. Dans l'idéal, les groupes se composeront d'enseignant(e)s d'écoles différentes pour qu'ils profitent des expériences des uns et des autres.
- Avant la séance, demandez à 2 ou 3 volontaires d'amener un plan de cours qu'ils ont déjà utilisé et dont ils sont fiers. Servez-vous-en comme exemples dans l'activité 1.

5. **Expliquez que jusqu'ici la formation est essentiellement axée sur les écoles sensibles au genre.** Dans les jours à venir, les participant(e)s apprendront des compétences qui rendront leur pédagogie mieux adaptée aux enfants, plus sensible au genre et plus inclusive.

6. **Expliquez que la pédagogie est une notion générique** qui recouvre une série d'aspects, dont les suivants :

- **ce qui** est enseigné;
- **comment** cet enseignement se déroule;
- **comment** les élèves **apprennent** ce qui est enseigné.

Elle inclut aussi :

- le matériel servant à enseigner;
- le type de langage et de présentation des enseignant(e)s ;
- la manière dont ils gèrent et agencent leurs classes;
- la manière dont ils complimentent et disciplinent leurs élèves;
- la manière dont ils évaluent et notent leurs élèves.

7. **Dites aux participant(e)s que les compétences acquises pourront leur servir dans leur classe.** Ce qu'ils apprennent les aidera à améliorer les leçons qu'ils préparent et enseignent, en plus de les rendre plus sensibles au genre. Poursuivez en expliquant :

- a. Chaque jour pendant la formation, les participant(e)s doivent se demander : comment appliquer la matière apprise à mes cours après la formation? Comment (et où) intégrer les compétences acquises dans mon plan de cours?
- b. La tâche des participant(e)s consiste à déterminer à quel niveau de leur cours ils pourraient mettre en pratique ce qu'ils apprennent chaque jour. Par exemple, une séance se penchera sur la formation de groupes mixtes. Cette nouvelle compétence peut servir dans le volet pratique du plan de cours, quand les élèves appliquent ce qu'ils ont appris en groupe.
- c. Tout au long de la formation, les participant(e)s échangeront leurs idées lors de cercles de réflexion à intervalles réguliers. Avec la prochaine activité, les participant(e)s en sauront plus sur ces cercles de réflexion.

8. **Expliquez** qu'au cours des prochains jours de formation, on utilisera les nouvelles connaissances de ces derniers jours pour **intégrer des considérations de genre dans de nouvelles compétences pédagogiques.** Ce qui rendra notre pédagogie plus **sensible au genre.**

ACTIVITÉ 1 : PRÉPARATION DE COURS SENSIBLES AU GENRE

(1 heure et 15 minutes)

10. Le plan de cours est un outil pédagogique essentiel. Questions à poser :

- a. Qui sait ce qu'est un plan de cours?
- b. En quoi le plan de cours diffère-t-il d'un programme ou d'un plan de travail?³¹
- c. Qui utilise régulièrement un plan de cours?
- d. Quels sont les avantages à avoir un plan de cours?
- e. En quoi un plan de cours permettrait-il aux enseignant(e)s d'assurer l'égalité de genre en classe?

REMARQUE!

Un **plan de cours** est un outil qui aide les enseignant(e)s à préparer le déroulement du cours qu'ils s'appêtent à donner. Ce plan peut comporter toutes sortes de détails, dont la matière, les objectifs, les activités et les méthodes d'évaluation. Cette formation aidera les enseignant(e)s à veiller au contenu adapté au genre de leurs plans de cours.

11. Expliquez que les plans de cours existent en divers formats.

Invitez 2 ou 3 volontaires à décrire celui qu'ils utilisent. Ou, si vous avez demandé à l'un(e) ou l'autre participant(e) d'amener des exemples de leurs plans de cours, demandez-leur de les présenter. Si personne n'a d'exemple à partager, servez-vous de ceux de la [Ressource 9c](#) et/ou de la [Ressource 9d](#).

12. Attirez l'attention des participant(e)s sur les éléments du plan de cours, comme :

- le titre;
- l'objectif;
- introduction
- la présentation;
- l'activité;
- l'évaluation, etc.

Demandez-leur de noter les rubriques sur une feuille de tableau papier.

13. Précisez qu'il n'y a pas qu'un seul et unique modèle valable.

- À vrai dire, de nombreux plans de cours suivent les mêmes étapes – seuls les mots décrivant ces étapes diffèrent.
- Identifiez les similitudes et différences entre les plans de cours présentés par les participant(e)s. Consultez la [Ressource 9b](#) pour vous aider à établir ces liens.

14. Expliquez que dans cette formation, on utilisera des plans de cours.

- Libre aux participant(e)s d'utiliser les leurs s'ils les ont apportés. Mais il s'agit aussi de s'assurer que tout le monde s'entende sur les étapes clés d'un plan de cours et les autres mots qui les désignent.
- Pendant cette formation, nous allons préparer des cours sur la base des grandes étapes décrites dans la [Ressource 9a](#). Les voici :

³¹ Remarque : la présente documentation de formation ne recouvre pas l'utilisation de programmes ni de plans de travail. Si vos apprenants le demandent, libre à vous d'inclure une séance d'introduction à ce sujet.

1.	introduction	L'enseignant(e) présente le sujet et les objectifs de la leçon. Il/elle peut sonder les connaissances des filles et des garçons sur le sujet (par des questions, un questionnaire bref, une activité rapide, etc.). Il/elle peut aussi éveiller l'intérêt et l'enthousiasme des élèves de diverses façons : les inviter à jouer à un jeu, faire une démonstration, ou présenter un puzzle ou défi à résoudre au cours de la leçon. Cette étape peut être l'occasion de parcourir le vocabulaire pour le cours ou de revoir la leçon précédente.	<i>Équivalents : idée générale, entrée en matière, introduction.</i>
2.	Nouveau contenu	Le nouveau sujet est enseigné aux élèves. Pour ce faire, l'enseignant(e) présente généralement le contenu aux filles et aux garçons de manière interactive. Le nouveau contenu peut également faire l'objet d'un exposé par d'autres élèves (connaisseurs) ou par des femmes et des hommes de la communauté (intervenants).	<i>Équivalents : présentation, nouvelles informations.</i>
3.	Pratique	L'enseignant(e) guide les élèves pendant qu'ils mettent en pratique la leçon enseignée. Il peut s'agir d'un travail individuel ou collectif, par groupes ou en binôme. L'enseignant(e) se base sur la pratique des filles et des garçons pour vérifier leur compréhension du nouveau contenu.	<i>Équivalents : pratique guidée, tâche des élèves, pratique et révision.</i>
4.	Production	Les filles et les garçons travaillent ensemble pour appliquer d'une nouvelle façon ce qu'ils ont appris. Ils créent quelque chose ou collaborent à un projet créatif. L'enseignant(e) commente la production des filles et des garçons. Cette étape peut aussi servir à l'évaluation continue.	<i>Équivalents : pratique libre, démonstration des connaissances, pratique autonome, production, évaluation.</i>

REMARQUE!

L'étape de la conclusion étant rapide et accessoire pour la structure de la leçon, elle a été omise.

Rappelez aux participant(e)s qu'ils peuvent appliquer ces quatre étapes en préparant leurs cours, s'ils le souhaitent.

- Renvoyez à la **Ressource 9b (plan de cours type)**.
- Les participant(e)s peuvent choisir le plan de cours et la terminologie qui leur conviennent le mieux.

6. Quel que soit le format de leur choix, **veillez à ce qu'ils comprennent que ce qui importe le plus, c'est le contenu de leur plan de cours.**

- Par cette formation, ils apprendront de nouvelles compétences pédagogiques et comment les appliquer tout en répondant aux besoins spécifiques des filles et des garçons (c'est-à-dire de manière sexospécifique).
- Chaque jour, ils doivent se demander comment intégrer ces nouvelles compétences sensibles au genre dans le contenu d'un plan de cours.

ACTIVITÉ 2 : CERCLES DE RÉFLEXION

(30 minutes)

1. **Expliquez que tout le monde, élèves et enseignant(e)s confondus, apprend le mieux par l'apprentissage actif, c'est-à-dire *en faisant* et *en réfléchissant*.** Nous parlerons plus en détail de l'apprentissage actif demain. La séance du moment présente le processus de réflexion et ses avantages potentiels pour la pédagogie.
2. **Demandez aux participant(e)s ayant déjà entendu parler des cercles de réflexion de se signaler à main levée.**
 - Question : les cercles de réflexion existent-ils dans leur école?
 - Expliquez la notion de cercle de réflexion.
3. **Ajoutez ensuite que les enseignant(e)s peuvent faire un certain nombre de choses dans ces cercles de réflexion.** Ils peuvent se réunir, par exemple pour :
 - échanger sur les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien et les résoudre en groupe;
 - partager des plans de cours ainsi que des ressources et stratégies pédagogiques;
 - établir des plans de cours ensemble;
 - présenter et échanger des leçons types;
 - élaborer des évaluations d'élève communes;
 - échanger des idées sur l'élaboration d'approches pédagogiques plus sensibles au genre;
 - examiner et analyser l'apprentissage des filles et des garçons;
 - envisager et organiser un soutien spécifique pour certains élèves dans le besoin;
 - engager une recherche participative informelle, en réfléchissant à leur pratique afin d'identifier ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas et ce qu'ils peuvent essayer à l'avenir.

REMARQUE!

Les cercles de réflexion sont des réunions d'enseignant(e)s qui échangent sur leur pédagogie. C'est l'occasion pour eux d'apprendre entre pairs, d'aborder les obstacles rencontrés au quotidien et de partager des stratégies pour s'entraider à améliorer leur pratique. La recherche montre que les cercles de réflexion peuvent offrir un système de soutien aux enseignant(e)s, et renforcer leurs satisfaction et implication au travail (Hord, 2003 et Lalor et Abawi, 2014).

ACTIVITÉ 3 : BÉNÉFICES DES CERCLES DE RÉFLEXION

(45 minutes)

1. **Expliquez aux participant(e)s qu'ils vont à présent faire un petit jeu amusant.**
 - Divisez-les en deux équipes mixtes.
 - Dites-leur qu'ils ont 5 minutes pour trouver un maximum d'avantages des cercles de réflexion pour les enseignant(e)s.
 - L'équipe qui en trouve le plus gagne. Arrêtez le jeu pile au bout des 5 minutes et pas plus!

2. Invitez les participant(e)s à se réunir au grand complet.

- Demandez à chaque équipe de partager ses idées et d'en dresser une liste de base au tableau ou sur une feuille de tableau papier.
- Comptez le nombre d'avantages trouvés par chacune. Il doit s'agir de bénéfices distincts : ne comptez pas ceux mentionnés deux fois!

3. Ajoutez des idées que les participant(e)s auraient oubliées, par exemple :

- alléger la charge de travail des enseignant(e)s, par l'échange de plans de cours ou de leçons types, l'élaboration conjointe de plans de cours, etc.;
- se faire aider dans les problèmes d'ordre pédagogique;
- aider un(e) collègue à résoudre un problème;
- contribuer à trouver des solutions créatives aux problèmes spécifiques des garçons ou des filles, ou comment créer un environnement d'apprentissage plus égalitaire;
- entretenir la motivation à enseigner;
- aligner les évaluations parmi les enseignant(e)s d'une même matière ou année;
- échanger des leçons enseignées en classe;
- accéder à plus de ressources pédagogiques;
- échanger des techniques efficaces en classe;
- se sentir soutenu(e) par ses pairs;
- pouvoir s'épancher sur des problèmes sans être jugé(e);
- guider les enseignant(e)s sans formation;
- rendre l'enseignement plus agréable.

4. Rappelez aux participant(e)s qu'ils s'entraîneront à discuter de leur apprentissage durant cette formation au cercle de réflexion. Expliquez que vous avez scindé le groupe de formation en plusieurs cercles. Répartissez les participant(e)s selon les groupes que vous avez constitués et dites-leur de s'en souvenir pour leur premier cercle de réflexion à la prochaine séance.

5. Terminez la séance en récapitulant les messages clés :

- Si les rubriques varient d'un format à l'autre, beaucoup des bons plans de cours recouvrent les mêmes quatre étapes.
- Le contenu de nos plans de cours doit être sensible au genre et mettre en œuvre de nouvelles compétences pédagogiques adaptées aux enfants.
- Les cercles de réflexion sont des forums où les enseignant(e)s peuvent s'entraider, sans porter de jugement, pour améliorer leur pédagogie.

SÉANCE 9 : PLANIFICATION ET RÉFLEXION

Ressources pour les activités

RESSOURCE 9A : ÉTAPES DE LA PRÉPARATION DE COURS

1. Introduction

L'enseignant(e) présente le sujet et les objectifs de la leçon. Il/elle peut sonder les connaissances des élèves sur le sujet (en interrogeant aussi bien les filles que les garçons, par un questionnaire bref, une activité rapide, etc.). Il/elle peut aussi éveiller l'intérêt et l'enthousiasme de tous les élèves de diverses façons : inviter les filles comme les garçons à jouer à un jeu, faire une démonstration, ou présenter un puzzle ou défi à résoudre au cours de la leçon. Cette étape peut être l'occasion de parcourir le vocabulaire pour le cours ou de revoir la leçon précédente.

Équivalents : idée générale, entrée en matière, introduction.

2. Nouveau contenu

Le nouveau sujet est enseigné aux élèves. Pour ce faire, l'enseignant(e) présente généralement le contenu aux filles et aux garçons de manière interactive. Le nouveau contenu peut également faire l'objet d'un exposé par d'autres élèves (connaisseurs) ou par des femmes et des hommes de la communauté (intervenant(e)s). Il importe de s'efforcer autant que possible de trouver des connaisseurs et connaisseuses du sujet – élèves ou intervenants – afin de ne pas perpétuer sans le vouloir des stéréotypes sexistes.

Équivalents : présentation, nouvelles informations.

3. Pratique

L'enseignant(e) guide les élèves pendant qu'ils mettent en pratique la leçon enseignée. Il peut s'agir d'un travail individuel ou collectif, par groupes ou en binôme. L'enseignant(e) se base sur la pratique des élèves pour vérifier la compréhension tant des filles que des garçons du nouveau contenu.

Équivalents : pratique guidée, tâche des élèves, pratique et révision.

4. Production

Les filles et les garçons travaillent ensemble pour appliquer d'une nouvelle façon ce qu'ils ont appris. Ils créent quelque chose ou collaborent à un projet créatif. L'enseignant(e) commente la production des filles et des garçons. Cette étape peut aussi servir à l'évaluation continue.

Équivalents : pratique libre, démonstration des connaissances, pratique autonome, production, évaluation.

RESSOURCE 9B : PLAN DE COURS TYPE

Année : _____

Sujet : _____ Matière : _____

Objectifs de la leçon

À la fin du cours, les élèves pourront :

-
-
-

Introduction	
Nouveau contenu	
Pratique	
Production	

RESSOURCE 9C : EXEMPLE DE PLAN DE COURS TYPE

Date	Heure	Durée	Classe	Sujet

Unité	Aspect/matière	Compétences	Nombre d'élèves (M/F)	Âge moyen des élèves

Objectifs :

À la fin du cours, les élèves seront capables de...

-
-

Méthodes :

Supports pédagogiques / d'apprentissage :

Références :

Déroulement de la leçon

Heure	Étapes/phases	Activités de l'enseignant(e)	Activités des élèves
5 minutes	Introduction		
10 minutes	Présentation		
15 minutes	Pratique		
10 minutes	Production/évaluation		

RESSOURCE 9D : AUTRES EXEMPLES DE PLAN DE COURS TYPE

Il n'y a pas qu'un seul et unique modèle valable. À vrai dire, de nombreux plans de cours suivent les mêmes étapes – seuls les mots décrivant ces étapes diffèrent. Quand les participant(e)s présenteront les différents plans qu'ils utilisent, tenez-vous prêt(e) à en dégager les similitudes.

Les parties similaires de la leçon sont encadrées dans l'exemple ci-dessous :

<u>Plan de cours n° 1</u>	<u>Plan de cours n° 2</u>	<u>Plan de cours n° 3</u>
Introduction	Idée générale	Préparation
Activités d'apprentissage	Connaissances préalables	Présentation
Vérification de la compréhension	Tâche des élèves	Pratique
Conclusion	Démonstration des connaissances	Évaluation
		Développement

Autres exemples :

Plan de cours n° 1	Plan de cours n° 2	Plan de cours n° 3	Autres exemples
Introduction	Idée générale	Préparation	Sensibilisation
	Connaissances préalables		
		Présentation	Nouvelles informations
Activités d'apprentissage	Tâche des élèves	Pratique	Pratique guidée
Vérification de la compréhension	Démonstration des connaissances	Évaluation	Pratique libre ou autonome Production
Conclusion	Réflexions	Développement	Révision Synthèse

CERCLE DE RÉFLEXION : EXERCICE 1

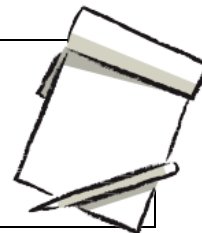
Guide pour les cercles de réflexion

45 MINUTES



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Connaître la structure et le processus d'un cercle de réflexion.
- Faire la démonstration de leurs aptitudes à la discussion et la résolution de problème en vue des cercles de réflexion.



MESSAGES CLÉS

- Les cercles de réflexion peuvent aider les enseignant(e)s à améliorer leur pédagogie, mais demandent de la pratique. Il importe que les facilitateurs(trices) et les enseignant(e)s œuvrent ensemble pour un climat encourageant et libre de tout jugement, propice aux cercles de réflexion.



CONSEILS D'ANIMATION

- Il se peut que certains participant(e)s ne soient toujours pas convaincus de l'importance de l'égalité de genre à l'école. Plutôt que de les forcer à changer d'avis, les facilitateurs(trices) tâcheront de les écouter avec respect, de prendre des notes et d'inclure ou ajuster le contenu des prochaines séances susceptible de susciter leur adhésion et compréhension.

1. Expliquez qu'à ce stade de la formation, il s'agit de s'assurer que les participant(e)s comprennent les idées principales des séances des deux derniers jours et qu'ils aient hâte d'apprendre à intégrer la notion de genre dans leur pédagogie.
 - Expliquez qu'au cours de cette séance, les enseignant(e)s s'exerceront à participer à des cercles de réflexion et discuteront en quoi leur nouvelle compréhension du genre influencera leur pédagogie.
2. Invitez les participant(e)s à rejoindre le cercle de réflexion qui leur a été attribué lors de la dernière séance.
3. Notez les questions suivantes sur une feuille de tableau papier :

- Avez-vous le sentiment de mieux comprendre en quoi la question du genre affecte les élèves de votre école? Discutez de vos nouvelles idées à ce sujet.
- Vos propres perceptions des filles et des garçons ont-elles affecté vos idées ou traitement des filles et des garçons de votre classe par le passé? Quels changements allez-vous désormais introduire?

4. Laissez 30 minutes de discussion à chaque groupe.

- Ils ne doivent **pas** consigner leur conversation ni se préparer à en faire un exposé. Cet exercice n'est qu'une occasion pour eux de réfléchir en profondeur à ce qu'ils ont appris jusqu'ici et de commencer à penser aux façons de le mettre en pratique une fois de retour dans leur classe.

RAPPEL!

Les enseignant(e)s sont censés discuter en quoi leurs idées sur le genre ont évolué et en quoi leurs nouvelles idées influenceront sur leur pédagogie. Ils doivent s'encourager mutuellement à trouver des façons de rendre leur pédagogie plus sensible au genre.

5. Pendant qu'ils discutent, circulez d'un groupe à l'autre pour veiller à ce que le ton de l'échange reste encourageant et libre de tout jugement.

- Essayez de lancer une discussion intéressante quand un cercle est à court de sujets de débat.

6. Rappelez tous les cercles en plénière.

- Remerciez les enseignant(e)s d'avoir pris part à leur premier cercle de réflexion.
- Invitez des volontaires à partager leur expérience – ont-ils trouvé le cercle de réflexion utile? Pourquoi, ou pourquoi pas?
- Expliquez que les cercles de réflexion demandent de la pratique et que les participant(e)s pourront justement s'y exercer davantage dans les jours à venir.

7. Terminez la séance en récapitulant les messages clés :

- Les cercles de réflexion peuvent aider les enseignant(e)s à améliorer leur pédagogie, mais demandent de la pratique. Il importe que les facilitateurs(trices) et enseignant(e)s (es) œuvrent ensemble pour un climat encourageant et libre de tout jugement, propice aux cercles de réflexion.

SÉANCE 10 : COMMENT LES ÉLÈVES APPRENNENT

Guide d'animation

(Adaptation tirée du gouvernement de la République islamique d'Afghanistan, 2014; National Teaching Laboratories, n.d.; VARK Learn Limited, 2016)

2 HEURES ET 45 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (30 minutes)
- Activité 2 (45 minutes)
- Activité 3 (30 minutes)
- Activité 4 (45 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Préparez la feuille de tableau papier pour l'activité 2
- Ressources pour la séance (10a, 10b, 10c, 10d, 10e, 10f, 10g)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Admettre que l'apprentissage actif est un mode d'apprentissage naturel et efficace.
- Connaître les types d'activités d'apprentissage qui fonctionnent le mieux pour les filles et les garçons.
- Savoir que, dans le même temps, chacun(e) a ses méthodes d'apprentissage (styles d'apprentissage) préférées, lesquelles ne sont pas liées au sexe ou à d'autres facteurs.
- Comprendre que ce qui compte, c'est la variété : chaque leçon doit comporter des activités diverses répondant à des styles d'apprentissage tout aussi divers.



MESSAGES CLÉS

- Apprendre en faisant (par l'expérience et la pratique), c'est naturel et efficace. Les hommes comme les femmes apprennent de la sorte depuis des milliers d'années.
- Tant les filles que les garçons apprennent le mieux par des activités d'apprentissage actif (voir encadré à la page suivante).
L'enseignement dans les écoles est souvent passif. Or les méthodes passives ne réussissent guère aux élèves, situation qu'on peut changer en employant des méthodes plus actives.
- Dans le même temps, chacun(e) a ses préférences pour apprendre. Diverses façons d'apprendre qu'on appelle **styles d'apprentissage**. Si la plupart des gens privilégient un style d'apprentissage plus que d'autres, on en combine tous (hommes et femmes, filles et garçons) plusieurs au quotidien.
- Les filles et les garçons ont besoin des mêmes chances d'apprendre de diverses manières. Les enseignant(e)s doivent considérer leurs élèves comme des apprenants *individuels*, plutôt que les regrouper par sexe.



CONSEILS D'ANIMATION

- À ce stade, vous devriez connaître les participant(e)s et leurs points forts. Avant de commencer la séance, sélectionnez des participant(e)s pour constituer 2 à 3 cercles de réflexion. Tâchez que les groupes soient mixtes en termes de sexe et de compétences, et ainsi équilibrés. Dans l'idéal, les groupes se composeront d'enseignant(e)s d'écoles différentes pour qu'ils profitent des expériences des uns et des autres.
- Avant la séance, demandez à 2 ou 3 volontaires d'amener un plan de cours qu'ils ont déjà utilisé et dont ils sont fiers. Servez-vous-en comme exemples dans l'activité 1.

RAPPEL!

On s'imagine souvent qu'un style d'apprentissage actif ou physique réussit mieux aux garçons, et un style d'apprentissage plus passif ou sédentaire aux filles. Or c'est faux. Les enfants restent des individus et leur sexe ne conditionne en rien la façon dont ils apprennent le mieux.

ACTIVITÉ 1 : COMMENT APPRENEZ-VOUS?

(30 minutes)

1. Commencez la séance par une courte activité de réflexion.

- Invitez les participant(e)s à repenser à leur jeunesse et à une action **non scolaire** qu'ils ont appris à faire : par exemple, cuire du riz, rouler à vélo ou jouer d'un instrument de musique.
- Ils ne sont pas censés choisir des actions comme la lecture ou l'apprentissage des tables de multiplication, qui sont des aptitudes scolaires.
- Ne leur demandez pas encore de citer des exemples, mais laissez-leur quelques minutes de réflexion en silence.

2. Tracez le tableau suivant sur le tableau papier :

Qu'avez-vous appris?	J'ai appris à...
Pourquoi l'avez-vous appris?	
Comment l'avez-vous appris?	
Qui vous l'a appris?	

- ### 3. Détaillez un exemple pour que tout le monde comprenne.
- Servez-vous de l'exemple ci-dessous ou d'un exemple personnel. Pensez à en choisir un qui parlera aussi bien aux femmes qu'aux hommes.

Qu'avez-vous appris?	J'ai appris à rouler à vélo.
Pourquoi l'avez-vous appris?	Parce que faire du vélo avait l'air chouette.
Comment l'avez-vous appris?	J'ai enfourché le vélo et je me suis entraîné(e) à pédaler pendant que ma sœur me poussait.
Qui vous l'a appris?	Ma sœur

4. Laissez 5 minutes aux participant(e)s pour réfléchir tranquillement à la manière dont ils ont appris cette compétence, et remplir le tableau.

5. Invitez 5 participant(e)s à faire part de leur expérience.

- Notez l'une ou l'autre de leurs réponses au tableau ou sur le tableau papier et écoutez les autres.
- Tâchez d'orienter la conversation vers les points ci-dessous, en insistant sur le fait qu'on apprend en faisant.
- Vous **DEVEZ** recueillir des exemples tant des femmes que des hommes du groupe!

6. Expliquez qu'on peut dégager des principes d'apprentissage communs aux façons d'apprendre dans l'enfance. Partez des exemples du groupe pour engager une discussion qui aboutira aux points suivants :

- Les filles et les garçons apprennent par **intérêt** et par passion pour ce qu'ils souhaitent découvrir, ou par **nécessité** de savoir comment faire.
- Ils apprennent par l'action, la pratique, l'observation et l'expérimentation.
- Ils apprennent d'une personne qu'ils respectent et apprécient.

7. Questions :

- Avez-vous constaté des différences entre les exemples des hommes et ceux des femmes?
- Qu'est-ce que cela dit sur le fait que les filles et les garçons apprennent pareillement ou différemment?

8. Récapitulez en rappelant que le mode d'apprentissage le plus ancien et le plus naturel est l'apprentissage pratique.

- Pourtant, dans nos classes, on demande souvent aux élèves d'apprendre de façon « machinale », c'est-à-dire en écoutant passivement et en mémorisant l'information. Nous allons à présent examiner différents modes d'apprentissage et en quoi ces informations peuvent nous aider à devenir de meilleurs enseignant(e)s.

REMARQUE!

Les réponses devraient indiquer que, même si les femmes et les hommes ont appris ou évoqué des aptitudes ou activités différentes (comme celles typiquement masculines ou féminines), le mode d'apprentissage reste le même. Par exemple, les garçons peuvent avoir appris à faire des briques et les filles à cuisiner, mais les deux ont appris en effectuant l'activité.

ACTIVITÉ 2 : ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE EFFICACES

(45 minutes)

1. **Reportez le tableau suivant sur le tableau papier.** Expliquez que la discussion portera sur les différents types d'activités d'apprentissage et leur efficacité pédagogique.

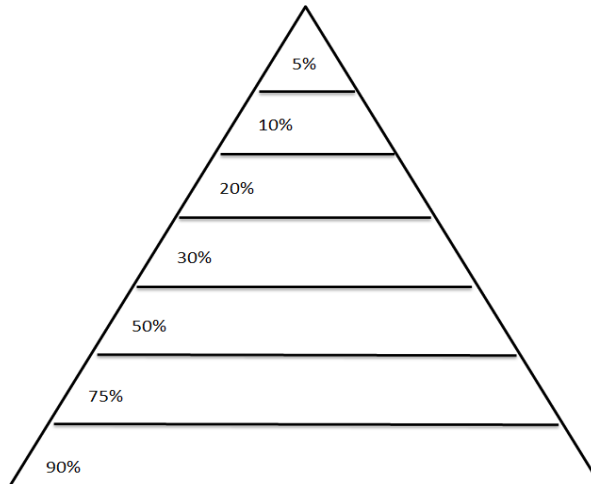
Activité d'apprentissage	Exemple
Écouter des exposés	
Pratiquer par des exercices	
Apprendre aux autres	
Suivre des démonstrations	
Lire des textes	
Discuter de concepts	
Voir et entendre	

2. **Renvoyez à la [Ressource 10a](#) pour des exemples d'activités d'apprentissage.**
 - Examinez en groupe le cas du cours de science pour expliquer chaque activité d'apprentissage, exemples à l'appui.
3. **Laissez 5 minutes aux participant(e)s pour lire l'exemple du cours d'histoire.**
 - Laissez-leur 5 minutes de plus pour compléter le tableau de l'exemple des maths. Circulez entre les participant(e)s pour les guider pendant cet exercice. Rappelez-leur de ne pas consulter les ressources pour les activités (les réponses étant indiquées dans la [Ressource 10b](#)).
4. **Invitez le groupe à passer en revue les exemples pour les maths.**
 - Demandez de citer un exemple pour chaque activité.
 - Renvoyez à la [Ressource 10b](#) (exemples d'activités d'apprentissage : réponses pour les facilitateurs(trices)) pour plus d'exemples relatifs aux maths.

ACTIVITÉ 3 : PYRAMIDES D'APPRENTISSAGE

(30 minutes)

1. **Expliquez qu'en général, les filles, les garçons, les femmes et les hommes apprennent mieux avec certaines activités qu'avec d'autres.**
 - Dessinez la pyramide suivante au tableau ou sur le tableau papier.



2. Expliquez que la pyramide comporte différents niveaux représentant chacun la quantité d'informations que les filles et les garçons retiennent du sujet enseigné.
3. Demandez ensuite aux participant(e)s de relier chaque activité d'apprentissage au niveau correspondant de la pyramide.
 - Exemple : s'ils pensent que les élèves retiennent presque toutes les informations entendues après avoir écouté un exposé, ils indiqueront « écouter un exposé » au bas de la pyramide, à côté des 90 %.
 - Les activités d'apprentissage les plus efficaces se retrouveront au bas de la pyramide, et les moins efficaces au sommet.
4. Divisez les participant(e)s en 3 à 4 groupes les plus mixtes possible.
 - Attribuez la **Ressource 10c** (pyramide d'apprentissage des garçons) à la moitié des groupes et la **Ressource 10d** (pyramide d'apprentissage des filles) à l'autre moitié.
 - Laissez-leur 10 minutes pour dessiner une pyramide et y inscrire les activités d'apprentissage aux niveaux correspondants.
5. Une fois l'exercice terminé, demandez aux groupes ayant travaillé sur la pyramide des filles de s'accorder sur une seule et même pyramide, et aux groupes de la pyramide des garçons d'en faire de même.
6. Invitez le groupe à se rassembler.
 - Questions : les pyramides sont-elles semblables ou différentes? Les différences s'expliquent-elles par le fait que les groupes pensent que les filles et les garçons apprennent différemment?
7. Choisissez une des pyramides (celle des garçons ou des filles) et corrigez les réponses à l'aide de la **Ressource 10e**.
 - Clarifiez tout point ambigu à l'aide d'exemples supplémentaires de la **Ressource 10b**. Quelques questions à poser :

REMARQUE!

Si les participant(e)s corrigent les pyramides et parviennent à les uniformiser, félicitez-les d'avoir fourni un travail libre de tout préjugé sexiste!

- ❖ Les personnes de l'autre groupe souhaitent-elles apporter des modifications à la pyramide des filles/garçons (celle que vous n'avez pas corrigée)?
- ❖ Pensez-vous que les filles et les garçons apprennent pareillement ou différemment?

8. Corrigez ensuite l'autre pyramide.

- Demandez aux participant(e)s de comparer les deux pyramides : ils verront que les modes d'apprentissage les plus efficaces *ne diffèrent en rien* pour les filles et les garçons. Cette constatation pourrait les surprendre et même contredire leurs propres expériences en classe.
- Basez vos explications sur les informations de l'encadré ci-contre.

9. Accrochez les feuilles de tableau papier.

- Conservez les pyramides exactes comme références pour les séances ultérieures.

RAPPEL!

Rappelez l'exercice de la boîte de normes de genre. Confiner les enfants dans une boîte de normes de genre les habitue à apprendre de certaines façons. Si les filles sont récompensées pour leur côté calme et studieux, elles peuvent s'habituer à un apprentissage livresque. Si les garçons sont récompensés pour leur assertivité ou activité, ils peuvent s'habituer à apprendre en interrogeant et en faisant. Quand on encourage les enfants à un comportement « hors » de leur boîte de normes de genre, leur mode d'apprentissage privilégié est moins empreint de ces stéréotypes sexistes. Par ailleurs, les enseignant(e)s doivent être conscients de leurs propres perceptions et attentes à l'égard des filles et des garçons. Souvent basées sur les rôles liés au genre typiques des cases de genre, ces idées peuvent affecter la manière dont ils se représentent les aptitudes des enfants.

ACTIVITÉ 4 : STYLES D'APPRENTISSAGE

(45 minutes)

1. Expliquez que si on vient de voir que certaines activités d'apprentissage fonctionnent mieux que d'autres pour les filles et les garçons, il est également vrai que tout le monde a ses préférences pour apprendre.
 - Le mode d'apprentissage privilégié d'une personne est ce qu'on appelle un **style d'apprentissage**. Cette compréhension permettra de diversifier davantage les méthodes pédagogiques de façon à satisfaire tous les élèves.
2. Expliquez qu'il existe 6 styles d'apprentissage et qu'on en discutera.
 - Ils diffèrent des activités d'apprentissage évoquées pendant la séance sur les pyramides d'apprentissage.
 - Affichez dans la salle les feuilles de tableau papier préparées au moyen de la **Ressource 10f**.
3. Prenez 10 minutes pour expliquer chaque style d'apprentissage en vous aidant des informations et des questions de discussion de la **Ressource 10g**.
 - Ce faisant, invitez les participant(e)s à penser à leurs propres styles d'apprentissage.

4. **Demandez-leur de circuler dans la pièce et de cocher tous leurs modes d'apprentissage préférés.**

- Demandez-leur d'inscrire une croix sous le style d'apprentissage qu'ils préfèrent le moins.
- Si vous manquez de temps, vous pouvez faire cet exercice en groupe, à main levée.

5. **Quand tout le monde a fait le tour, examinez les résultats.** Questions :

- Quels styles sont les plus prisés?
- Lesquels le sont le moins?
- Les hommes et les femmes ont-ils des préférences différentes? (Rappelez la boîte de normes de genre et les habitudes d'apprentissage sensibles au genre qui peuvent en résulter.)

6. **Chaque personne apprend différemment.**

- Expliquez que s'il est impossible d'adapter les cours à tous les styles d'apprentissage, **les enseignant(e)s doivent veiller à diversifier leurs méthodes pédagogiques pour que tous les élèves apprécient l'école et apprennent bien.** Les cours restent ainsi intéressants tant pour les élèves que les enseignant(e)s.

7. **Expliquez que ces 6 styles forment une « liste de contrôle » utile à se rappeler en préparant les cours.** Les enseignant(e)s doivent tâcher d'inclure toutes sortes d'activités dans leurs leçons, à l'intention des élèves qui préfèrent apprendre de différentes façons.

8. **Lancez un sondage rapide sur les activités qui conviendraient à ces élèves-là.**

Questions :

Quelles activités conviendraient aux élèves qui aiment travailler en groupe?	Travail collectif ou par deux, discussions en classe, transmission aux autres, expérimentations en groupe, etc.
Quelles activités conviendraient aux élèves qui aiment travailler seuls?	Lecture, écriture, tâches, fiches d'exercice, comptes rendus, etc. en individuel
Qu'est-ce qui conviendrait aux élèves au style d'apprentissage visuel?	Cartes, schémas, tableaux, graphiques, symboles, cercles, cartes-éclair, etc.
Quelles activités conviendraient aux élèves au style d'apprentissage kinesthésique?	Démonstrations, simulations, études de cas, jeux de rôle, exemples concrets, etc.
Quelles activités conviendraient aux élèves au style d'apprentissage auditif et oral?	Écouter la radio ou des exposés, narration, discussions, lecture à voix haute, etc.
Quelles activités conviendraient aux élèves qui aiment lire et écrire?	Lire et écrire des manuels, rapports, compositions, histoires, etc.

- Tandis que les participant(e)s identifient les actions possibles, demandez-leur s'ils seraient plus enclins à attribuer des activités différentes aux filles et aux garçons. Si oui, pour quelle raison?

- Si des participant(e)s affirment que les styles d'apprentissage diffèrent entre les filles et les garçons, rappelez la conversation de la séance « Comment les élèves apprennent » (voir encadré à la page précédente).

9. Pour terminer, récapitulez les messages clés :

- Apprendre en faisant (par l'expérience et la pratique), c'est naturel et efficace. Les hommes comme les femmes apprennent de la sorte depuis des milliers d'années.
- Tant les filles que les garçons apprennent le mieux par des activités d'apprentissage actif (voir encadré ci-contre). L'enseignement dans les écoles est souvent passif. Or les méthodes passives ne réussissent guère aux élèves, situation qu'on peut changer en employant des méthodes plus actives.
- Dans le même temps, chacun(e) a ses préférences pour apprendre. Diverses façons d'apprendre qu'on appelle **styles d'apprentissage**. Si la plupart des gens privilégient un style d'apprentissage plus que d'autres, on en combine tous (hommes et femmes, filles et garçons) plusieurs au quotidien.
- Les filles et les garçons ont besoin des mêmes chances d'apprendre de diverses manières. Les enseignant(e)s doivent considérer leurs élèves comme des apprenants *individuels*, plutôt que les regrouper par sexe.

RAPPEL!

Il est essentiel d'accompagner les enfants en situation d'handicap avec des styles d'apprentissage variés, le genre d'handicap pouvant influencer leurs aptitudes à écouter, parler, lire et/ou écrire.

SÉANCE 10 : COMMENT LES ÉLÈVES APPRENNENT

Ressources pour les activités

RESSOURCE 10A : EXEMPLES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Science :

<i>Activité d'apprentissage</i>	<i>Science</i>
Écouter des exposés	L'enseignant(e) explique les propriétés des solides, liquides et gaz.
Pratiquer par des exercices	Les élèves reçoivent des consignes pour réaliser une expérience sur la transformation de l'eau en vapeur. Ils expérimentent ensuite par eux-mêmes.
Apprendre aux autres	Les élèves transmettent à leurs camarades ce qu'ils ont appris sur les propriétés des solides, liquides et gaz.
Suivre des démonstrations	L'enseignant(e) procède à une expérience devant la classe, montrant comment l'eau devient vapeur. Les élèves suivent l'expérience.
Lire des textes	Les élèves lisent deux pages de leur manuel de science pour étudier les propriétés des solides, liquides et gaz.
Discuter de concepts	L'enseignant(e) mène une discussion sur les différences et similitudes entre les solides, liquides et gaz.
Voir et entendre	L'enseignant(e) explique les propriétés des solides, liquides et gaz à l'aide de schémas et d'objets tangibles.

Histoire :

<i>Activité d'apprentissage</i>	<i>Histoire</i>
Écouter des exposés	Les élèves écoutent un(e) aînée évoquer des traditions historiques.
Pratiquer par des exercices	Les élèves explorent à quel point la vie aurait été facile ou dure à l'époque, en citant des faits et événements du passé.
Apprendre aux autres	Les élèves mettent en scène les traditions anciennes pour les faire connaître aux plus jeunes et en discutent ensuite.
Suivre des démonstrations	L'enseignant(e) exécute une danse traditionnelle sous le regard des élèves.
Lire des textes	En classe, les élèves lisent à voix haute des pages de leur manuel d'histoire (ou ce que l'enseignant(e) a écrit au tableau), retraçant les traditions anciennes du pays.

Discuter de concepts	Les élèves décrivent et évaluent les traditions anciennes par écrit, puis discutent de leur rédaction en classe.
Voir et entendre	Les élèves apprennent le nom des objets traditionnels et leur utilité à l'aide d'images montrées par l'enseignant(e).

Maths :

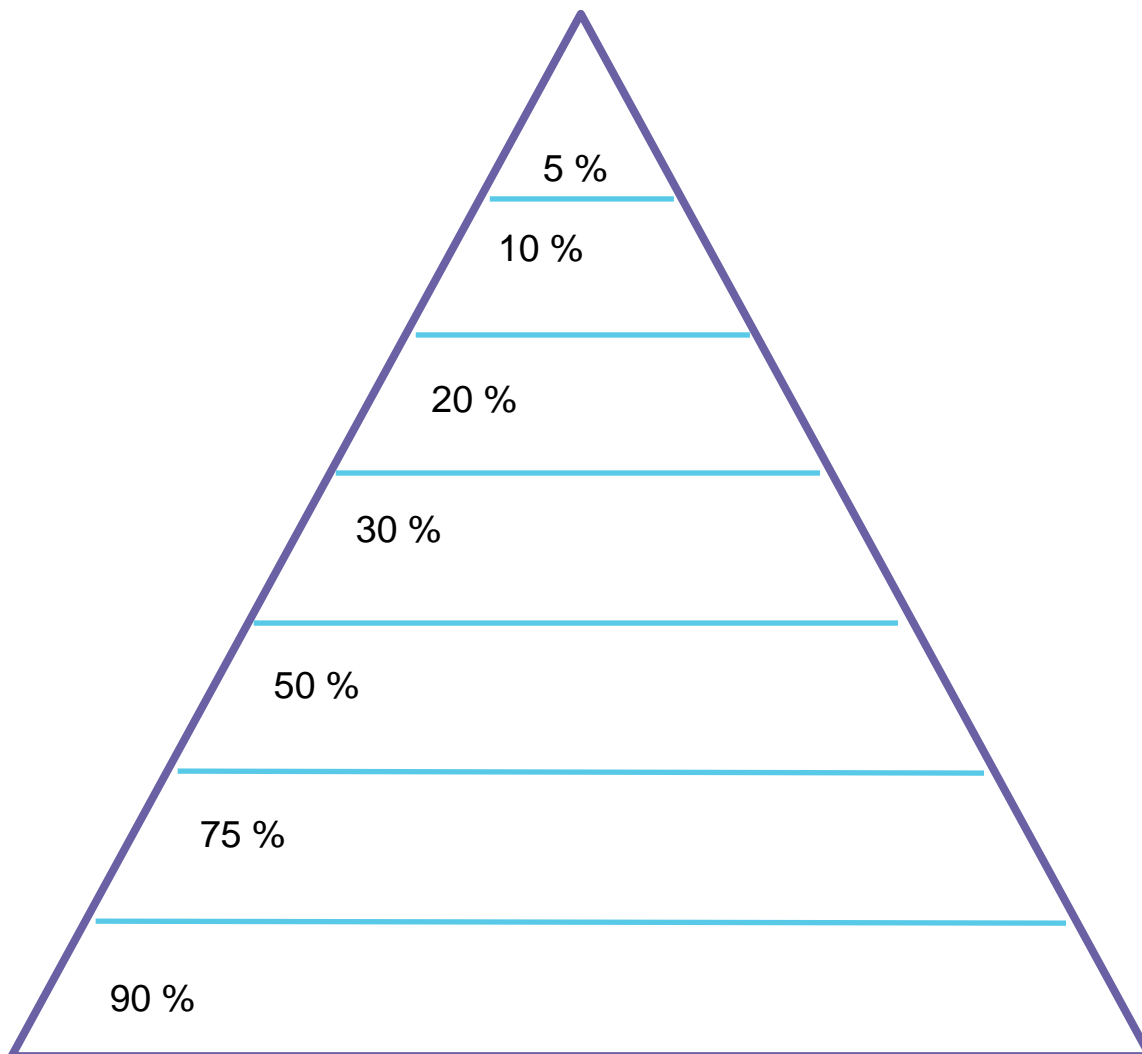
<i>Activité d'apprentissage</i>	<i>Maths</i>
Écouter des exposés	
Pratiquer par des exercices	
Apprendre aux autres	
Suivre des démonstrations	
Lire des textes	
Discuter de concepts	
Voir et entendre	

RESSOURCE 10B : EXEMPLES D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE : RÉPONSES POUR LES FACILITATEURS(TRICES)

	Science	Histoire	Maths
Lire des textes	Les élèves lisent deux pages de leur manuel de science pour étudier les propriétés des solides, liquides et gaz.	En classe, les élèves lisent à voix haute des pages de leur manuel d'histoire (ou ce que l'enseignant(e) a écrit au tableau), retraçant les traditions anciennes du pays.	Les élèves lisent l'explication d'une nouvelle équation dans leur manuel en vue des devoirs.
Écouter des exposés	L'enseignant(e) explique les propriétés des solides, liquides et gaz.	Les élèves écoutent un(e) aînée évoquer des traditions historiques.	L'enseignant(e) explique dans quels cas les élèves appliqueront la nouvelle équation.
Voir et entendre	L'enseignant(e) explique les propriétés des solides, liquides et gaz à l'aide de schémas et d'objets tangibles.	Les élèves apprennent le nom des objets traditionnels et leur utilité à l'aide d'images montrées par l'enseignant(e).	L'enseignant(e) explique la nouvelle équation en l'inscrivant au tableau et en nommant les termes.
Suivre des démonstrations	L'enseignant(e) procède à une expérience devant la classe, montrant comment l'eau devient vapeur. Les élèves suivent l'expérience.	L'enseignant(e) exécute une danse traditionnelle sous le regard des élèves.	L'enseignant(e) résout un problème de maths au tableau.
Discuter de concepts	L'enseignant(e) mène une discussion sur les différences et similitudes entre les solides, liquides et gaz.	Les élèves décrivent et évaluent les traditions anciennes par écrit, puis discutent de leur rédaction en classe.	Les élèves discutent en petits groupes du genre d'équation nécessaire pour résoudre un problème.
Pratiquer par des exercices	Les élèves reçoivent des consignes pour réaliser une expérience sur la transformation de l'eau en vapeur. Ils expérimentent par eux-mêmes.	Les élèves explorent à quel point la vie aurait été facile ou dure à l'époque, en citant des faits et événements du passé.	Les élèves résolvent des problèmes de maths à l'aide de l'équation.
Apprendre aux autres	Les élèves transmettent à leurs camarades ce qu'ils ont appris sur les propriétés des solides, liquides et gaz.	Les élèves mettent en scène les traditions anciennes pour les faire connaître aux plus jeunes.	Les élèves en aident d'autres à appliquer la nouvelle équation correctement.

RESSOURCE 10C : PYRAMIDE D'APPRENTISSAGE DES GARÇONS

Associez chacune des activités d'apprentissage (dans l'encadré ci-dessous) au niveau correspondant de la pyramide. Le pourcentage indique le volume d'informations que les élèves peuvent retenir quand on les leur enseigne de certaines manières.



Apprendre aux autres

Voir et entendre

Lire des textes

Discuter de concepts

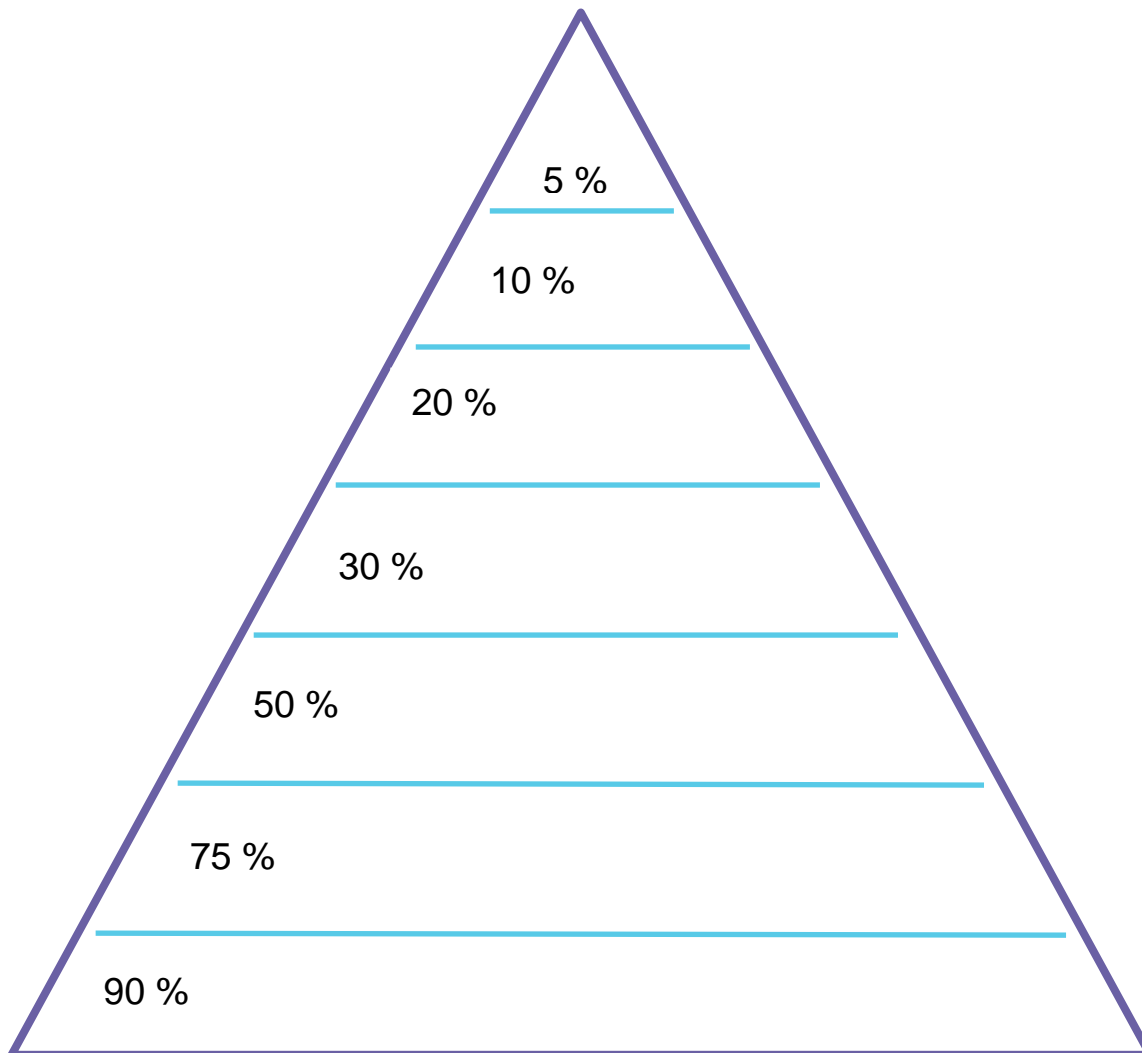
Suivre des démonstrations

Pratiquer par des exercices

Écouter des exposés

RESSOURCE 10D : PYRAMIDE D'APPRENTISSAGE DES FILLES

Associez chacune des activités d'apprentissage (dans l'encadré ci-dessous) au niveau correspondant de la pyramide. Le pourcentage indique le volume d'informations que les élèves peuvent retenir quand on les leur enseigne de certaines manières.



Apprendre aux autres

Voir et entendre

Lire des textes

Discuter de concepts

Suivre des démonstrations

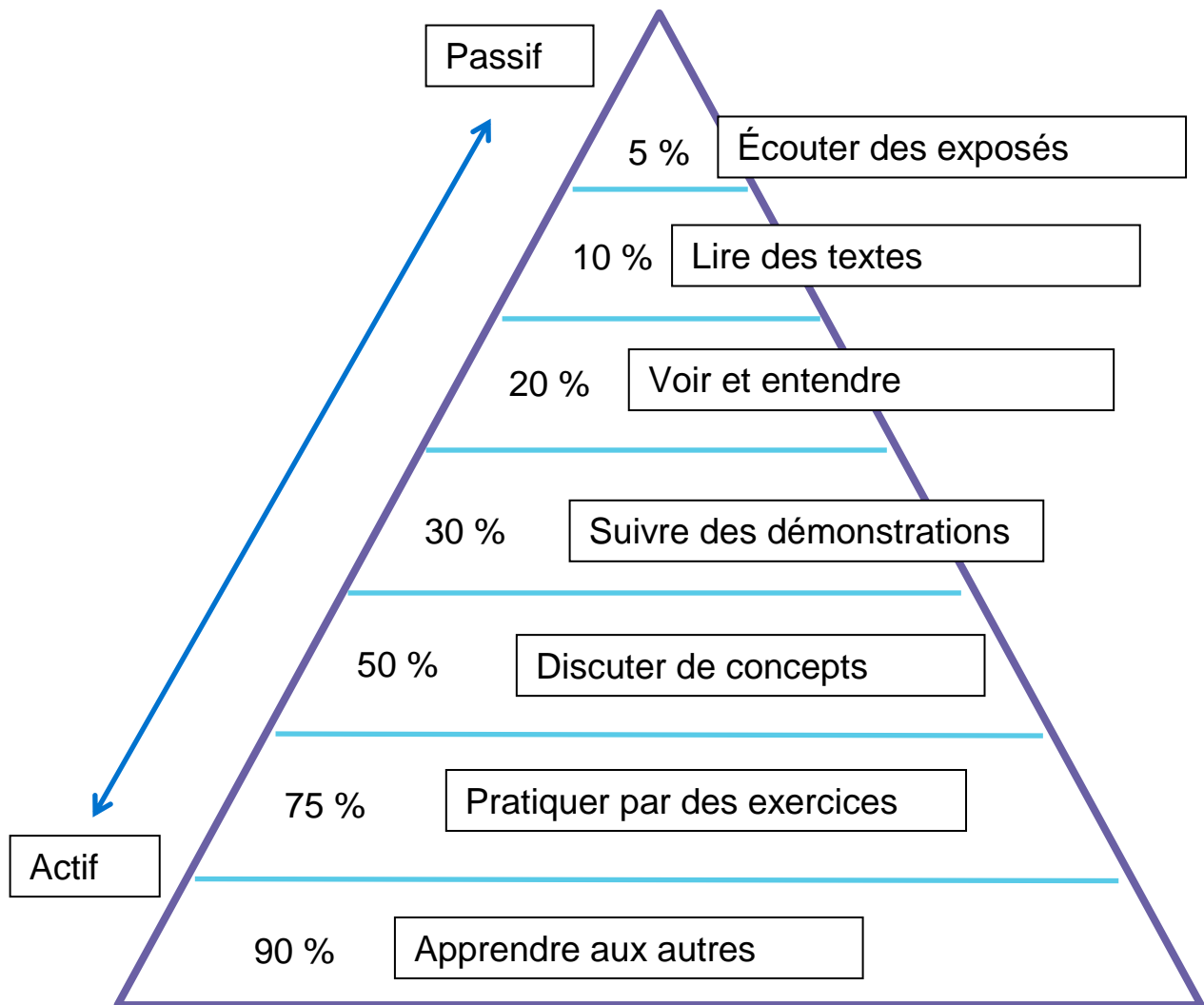
Pratiquer par des exercices

Écouter des exposés







RESSOURCE 10E : PYRAMIDE D'APPRENTISSAGE

(Adaptation tirée de National Teaching Laboratories, n.d.)

Taux moyen de mémorisation par les élèves après 24 heures

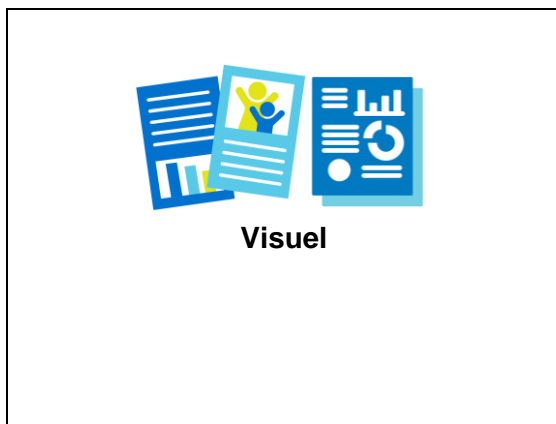
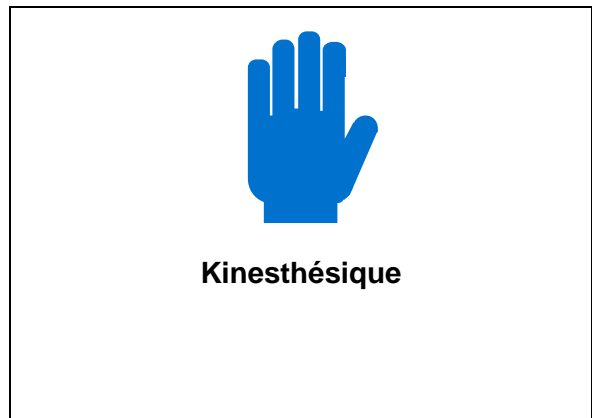
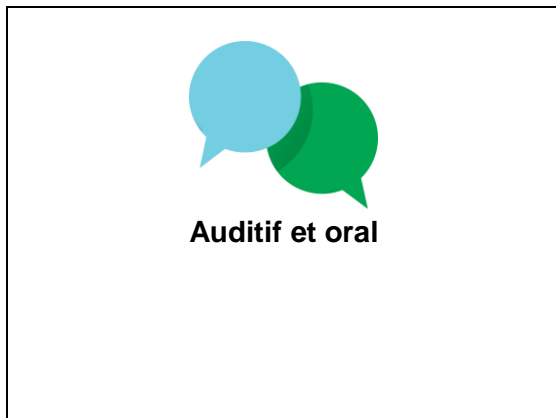
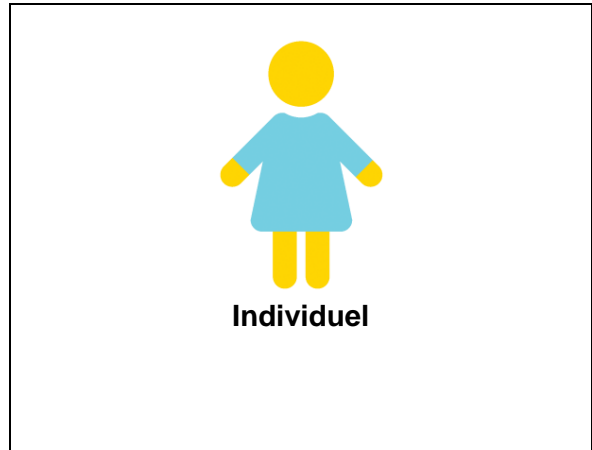
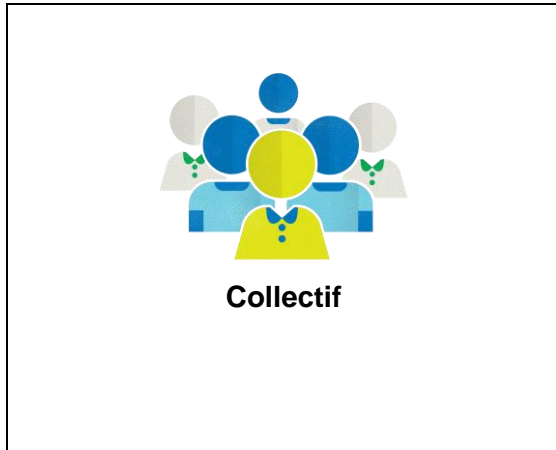


RESSOURCE 10F : MODES D'APPRENTISSAGE (STYLES D'APPRENTISSAGE)

Image	Style d'apprentissage	Questions à débattre
	<p>Collectif Travailler avec les autres en groupe ou binôme <i>Exemple : activité des plans de classe améliorée</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui a vraiment aimé apprendre en groupe? 2. Qui a été très dynamique en petit groupe? 3. Qui a pris les rênes? Qui a été plus en retrait?
	<p>Individuel Travailler en solo <i>Exemple : plans de classe individuels</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'ont-ils ressenti à travailler individuellement? Ont-ils apprécié? 2. L'ont-ils préféré au travail collectif ou apprécié tout autant?
	<p>Auditif et oral Discuter, débattre, expliquer et écouter l'information</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui aime bien discuter ou débattre en classe? 2. Qui aime bien échanger sur des concepts avec un(e) partenaire?
	<p>Kinesthésique Utiliser des objets concrets pour apprendre</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui a aimé utiliser le matériel produit localement, pendant la séance sur l'apprentissage actif? 2. Qui aime bien résoudre des problèmes de maths en comptant sur les doigts?
	<p>Visuel Utiliser des images et schémas pour apprendre</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pendant cette séance, qui a aimé découvrir les styles d'apprentissage en regardant les images?
	<p>Lire et écrire Lire et écrire des mots pour apprendre</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pendant cette séance, qui a aimé découvrir les styles d'apprentissage en lisant les mots?

RESSOURCE 10G : FEUILLES DE TABLEAU PAPIER POUR LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Préparez 6 feuilles comme celles ci-dessous pour la séance :



SÉANCE 11 : APPRENTISSAGE ACTIF

Guide d'animation

(Informations tirées de McLeod, 2013 et Diem, 2001)

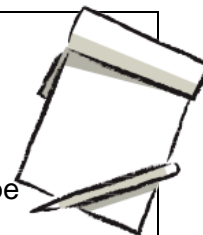
1 HEURE ET 35 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (40 minutes)
- Activité 2 (40 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Matériel pour chaque groupe (cf. Ressource 11a)
- Ressources pour la séance (11a)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Avoir une compréhension approfondie de l'apprentissage actif.
- Savoir comment se présente l'apprentissage actif en classe et en quoi il favorise l'égalité entre les sexes en classe.
- Pouvoir élaborer leurs propres activités d'apprentissage actif.



MESSAGES CLÉS

- L'apprentissage actif est synonyme d'apprentissage pratique – quand les filles et les garçons apprennent au travers de tâches du quotidien et d'interactions sociales. Il s'ancre dans les connaissances, contexte et expériences propres aux élèves, ce qui en fait un apprentissage pertinent et intelligent.
- Il permet aux filles et aux garçons de bien apprendre, qui plus est durablement.
- L'apprentissage actif convient à toutes les matières.



CONSEILS D'ANIMATION

- Des participant(e)s pourraient dire que le travail collectif est impossible à mettre en place dans les grandes classes. Bien que cela relève effectivement du défi, nous explorerons les moyens d'y parvenir lors de la séance 14 dédiée à l'apprentissage coopératif.

L'**apprentissage actif** désigne l'apprentissage pratique – par exemple, effectuer une tâche concrète, faire une expérience, résoudre un problème de la vie réelle ou jouer d'un instrument. L'**apprentissage actif** peut impliquer une activité physique, mais pas forcément. Il suppose que les élèves s'engagent activement dans le processus d'apprentissage, plutôt que d'écouter ou de regarder passivement.

ACTIVITÉ 1 : APPRENTISSAGE ACTIF

(40 minutes)

1. Commencez la séance en rappelant qu'au cours de la dernière séance, on a vu qu'apprendre en faisant est naturel et efficace tant pour les filles que les garçons. L'apprentissage pratique a bien d'autres équivalents, comme l'apprentissage par l'expérience ou l'apprentissage actif.
2. Notez la définition de l'apprentissage actif sur le tableau papier : *les élèves apprennent de manière active quand ils font quelque chose par eux-mêmes, au lieu d'observer ou écouter quelqu'un.*
3. Soulignez que l'apprentissage actif signifie que tous les élèves – filles et garçons – participent.
 - Ainsi, demander à quelques élèves d'assister l'enseignant(e) dans la démonstration d'une expérience scientifique devant la classe n'est pas une bonne activité d'apprentissage actif, car tous les élèves ne participent pas.
 - En revanche, quand les élèves réalisent l'expérience en groupes, il s'agit véritablement d'apprentissage actif.
4. Question : à quelle fréquence pratiquez-vous l'apprentissage actif en classe?
5. Invitez des volontaires à donner des exemples.
 - Expliquez que si on apprend constamment de manière active au quotidien, c'est moins souvent le cas dans la pédagogie. Durant cette séance, les enseignant(e)s pourront participer à un apprentissage actif qu'ils pourront ensuite appliquer avec leurs élèves.
6. Divisez les participant(e)s en 4 groupes aussi mixtes que possible.
 - Attribuez à chaque groupe une question de la vie réelle et du matériel, indiqués dans la [Ressource 11a](#).
 - Laissez 15 minutes pour cet exercice.
7. Invitez le groupe à se rassembler.
 - Expliquez qu'ils viennent de réaliser une activité d'apprentissage actif, où les élèves **font** quelque chose (par exemple, effectuer une tâche).
 - Ajoutez qu'il peut être utile aux élèves d'ensuite **réfléchir** à ce qu'ils ont appris. La réflexion permet aux participant(e)s d'analyser l'activité d'apprentissage actif et de discuter de ses enseignements. Exemple : si les participant(e)s ont collaboré à la résolution d'un problème concret, ils repenseraient aux stratégies opérantes et aux stratégies inefficaces.

Quelques considérations de genre!

L'apprentissage actif peut être un excellent moyen d'éliminer l'inégalité de genre au sein de la classe, et ainsi favoriser des relations saines et positives entre les filles et les garçons. La recherche montre que quand les élèves apprennent ou pratiquent activement ensemble, cela contribue à un climat de confiance et de respect (Ferguson-Patrick, 2012). Comme pour toute autre démarche pédagogique, les enseignant(e)s doivent tenir compte des expériences et aptitudes différentes des filles et des garçons, lorsqu'ils préparent des activités d'apprentissage actif.

8. **Invitez les participant(e)s à revenir sur leur activité d'apprentissage actif :**
- Qu'ont-ils appris en travaillant à résoudre le problème?
 - Quelles idées ont porté leurs fruits et lesquelles non?
 - En quoi l'apprentissage actif peut-il favoriser une participation plus égalitaire des filles et des garçons, notamment dans un cadre mixte?

ACTIVITÉ 2 : ÉLABORER DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ACTIF

(40 minutes)

1. **Divisez les participant(e)s en plusieurs binômes.** Demandez-leur d'inventer une activité d'apprentissage actif pour leurs élèves, sur le sujet de leur choix. Exemples :
- Les filles et les garçons apprennent les unités de mesure en mesurant des ingrédients dans les bonnes quantités, pour faire du pain.
 - Les filles et les garçons apprennent à s'orienter en lisant une carte lors d'une « chasse au trésor ».



Si les participant(e)s manquent d'inspiration, proposez un sujet en lien avec le quotidien, comme la météo, les animaux, la nature, les unités de mesure, la vitesse, la gestion de l'argent, les directions, etc.

2. **Laissez 25 minutes pour cette activité.**
- Pendant qu'ils travaillent, circulez d'un binôme à l'autre pour avoir un aperçu des idées trouvées.
 - Les participant(e)s en retiendront 2 qui sont particulièrement fortes.
3. **Invitez tout le monde à se réunir à nouveau.**
- Demandez à un binôme de présenter ses idées au reste du groupe, comme il le ferait en classe.
 - Invitez d'autres binômes (environ 5) à expliquer brièvement leurs idées.
4. **Commentez les activités proposées. Veillez à ce qu'elles soient toutes de bons exemples d'apprentissage actif et soulignez en quoi elles le sont.**
- Un jeu sans point d'apprentissage clair (comme le jeu de tague) ou une activité passive (comme la lecture en silence ou l'écoute d'un exposé) ne sont pas de bons exemples.
5. **Laissez quelques minutes aux participant(e)s pour noter leurs idées d'apprentissage actif** préférées dans leur manuel de formation, afin de pouvoir les ressortir plus tard.
6. **Rappelez que le cercle de réflexion constitue une excellente activité pour apprendre entre pair(e)s.** L'idée étant qu'il permet aux enseignant(e)s de **pratiquer** leur pédagogie et d'y **réfléchir** avec des pair(e)s. Les enseignant(e)s peuvent échanger des activités d'apprentissage actif qu'ils ont essayées dans leur classe et s'entraider avec de nouvelles ressources pédagogiques.

7. Terminez la séance en rappelant les messages clés :

- L'apprentissage actif est synonyme d'apprentissage pratique – quand les filles et les garçons apprennent au travers de tâches du quotidien et d'interactions sociales.
- Il permet aux élèves de bien apprendre, qui plus est en profondeur. L'apprentissage actif convient à toutes les matières.
- On s'imagine souvent qu'un style d'apprentissage actif ou physique réussit mieux aux garçons, et un style d'apprentissage plus passif ou sédentaire aux filles. Or c'est faux. Les enfants restent des individus et leur sexe ne conditionne en rien la façon dont ils apprennent le mieux.

SÉANCE 11 : APPRENTISSAGE ACTIF

Ressources pour les activités

RESSOURCE 11A : ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE ACTIF

(Adaptation tirée de *Learning Theories 4101, 2008*)

	Sujet	Matériel	Tâche
Groupe 1	Langue	Bouts de papier avec les mots suivants : Pluie Poussière Vent Froid Soleil Chaud	Les élèves doivent utiliser les mots de la liste pour composer un poème sur le temps. Ce poème doit avoir au moins 8 vers dont certains doivent rimer.
Groupe 2	Sciences humaines et maths	Un tableau papier pour consigner les résultats	Les élèves doivent interroger d'autres personnes du groupe pour sonder le métier qu'elles aimeraient faire plus tard. Ils peuvent ensuite présenter les résultats sous forme de pictogrammes ou de tableau.
Groupe 3	Sciences humaines et art dramatique	Accessoires disponibles sur place, tels une vieille chemise, un outil, un jouet cassé, etc.	Les élèves doivent utiliser les accessoires pour écrire et jouer une mise en scène sur ce qu'il faut faire en période de sécheresse ou d'orages pluvieux (les animateurs adapteront selon le contexte).
Groupe 4	Science	Objets naturels comme de l'herbe, une coupe remplie de terre ou de sable, quelques vieilles branches, etc.	Les élèves doivent réaliser une expérience sur chaque objet pour déterminer ce qui lui arrive pendant un orage pluvieux. Ils doivent aussi préparer un exposé oral de leurs résultats.

SÉANCE 12 : SÉLECTION DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Guide d'animation

1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (35 minutes)
- Activité 2 (40 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Préparez la feuille de tableau papier pour le « défi » de l'activité 1
- Ressources pour la séance (12a, 12b, 12c)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Pouvoir élaborer diverses activités d'apprentissage pour enseigner divers contenus.
- Savoir choisir les activités d'apprentissage les plus efficaces pour enseigner certains contenus.



MESSAGES CLÉS

- Combiner différentes méthodes pédagogiques est essentiel pour accompagner les filles et les garçons aux styles d'apprentissage variés. Mais il est également vrai que certaines fonctionnent mieux avec certains sujets ou contenus.



CONSEILS D'ANIMATION

- En constituant les groupes, désignez une personne à la tête du groupe et une autre chargée de présenter les résultats en plénière. Attribuez ces rôles aux femmes comme aux hommes et faites-les tourner tout au long de la formation pour que tout le monde puisse jouer chacun de ces rôles.
- Recopiez le défi de l'activité 1 (étape 1) sur le tableau papier avant la séance.

ACTIVITÉ 1 : SÉLECTION DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

(35 minutes)

1. **Divisez les participant(e)s en petits groupes.** Notez le défi suivant au tableau ou sur le tableau papier. Laissez 15 minutes pour cet exercice.

Vous enseignez à une classe de deuxième année de 50 élèves, dont 20 filles et 30 garçons. Vous devez leur apprendre 5 nouveaux mots du vocabulaire de la météo : ensoleillé, nuageux, pluvieux, poussiéreux et humide. Créez 3 activités courtes pour votre classe, en tenant compte des différents styles d'apprentissage et du genre.

2. Invitez le groupe à se rassembler.

- Laissez 5 minutes à chaque groupe pour enseigner une activité.
- Les groupes expliqueront aussi en quoi leurs activités prennent en compte les divers styles d'apprentissage, ainsi que du genre, le langage et d'autres facteurs susceptibles d'affecter l'apprentissage. Par exemple, comment vont-ils s'assurer que les filles et les garçons participent sur un pied d'égalité? En quoi cet exercice peut-il leur servir à établir des relations de confiance respectueuses entre les filles et les garçons?
- Notez les différentes activités sur le tableau papier.

3. Au besoin, revenez sur les styles d'apprentissage et suggérez d'autres activités. Quelques idées :

Activité	Style d'apprentissage
Dessinez chaque mot de vocabulaire. Demandez aux élèves d'inventer une histoire en utilisant toutes les images. Invitez-les ensuite à raconter l'histoire à un(e) camarade.	Visuel, auditif et oral, individuel, collectif
Emmenez les élèves dehors et demandez-leur de décrire le temps qu'il fait avec leurs nouveaux mots (Il fait ____, et le temps n'est pas ____).	Kinesthésique, auditif et oral
Demandez aux élèves de faire un jeu de rôle sur le temps qu'il fait, en utilisant le nouveau vocabulaire – encouragez-les à former des groupes mixtes.	Kinesthésique, collectif
Demandez aux élèves de s'exercer à écrire les nouveaux mots.	Lecture et écriture, individuel
Invitez les élèves à débattre du meilleur temps qui soit et veillez à ce que tout le monde puisse prendre la parole.	Auditif et oral, collectif
Montrez aux élèves des cartes-éclair avec une image de chaque temps. Demandez-leur d'identifier le temps représenté sur chaque carte.	Visuel, auditif et oral
Demandez aux élèves d'interroger des membres de leur famille sur le genre d'activités qu'ils font en fonction du temps qu'il fait. Demandez-leur de rapporter leurs découvertes par écrit (laissez aux élèves – les filles surtout – qui ont peu de temps à la maison la possibilité de s'interroger mutuellement en classe).	Kinesthésique, auditif et oral, lecture et écriture, collectif, individuel

Demandez aux élèves de dessiner chacun des temps évoqués.	Visuel, individuel
Demandez aux élèves de compter le nombre de jours de chaque temps au cours du mois. Demandez-leur de présenter les résultats dans un tableau.	Visuel, kinesthésique, autonome

4. Laissez quelques minutes aux participant(e)s pour noter toute autre activité qui leur plaît dans leur manuel de formation.

ACTIVITÉ 2 : SÉLECTIONNER DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES EN FONCTION DU CONTENU

(40 minutes)

1. **Rappelez aux enseignant(e)s** que s'il est crucial d'accorder des méthodes pédagogiques variées avec les divers styles d'apprentissage, il est tout aussi vrai que certaines méthodes se prêtent mieux à certains contenus.

2. **Passons à présent à un exercice amusant, pour montrer ce qui arrive quand la méthode choisie ne correspond pas au contenu à enseigner.**

- L'enseignement de cet exercice peut paraître évident de prime abord, mais il incitera les participant(e)s, sur une note active, à songer tout doucement à choisir leurs méthodes pédagogiques en fonction du contenu.

EXEMPLE

Quand on enseigne une toute nouvelle matière, il convient de suivre une approche en deux temps qui combine plusieurs méthodes :

1. Commencer par enseigner directement (par un exposé avec des questions, des exemples et des supports visuels). Si les élèves sont groupés d'emblée, ils risquent de manquer d'informations pour effectuer leur tâche.
2. Leur laisser le temps de se familiariser avec le nouveau contenu, individuellement ou en groupes. Les élèves peuvent difficilement bien réfléchir pendant un exposé.

3. **Divisez les participant(e)s en petits groupes mixtes.**

- Attribuez à chaque groupe une tâche de la **Ressource 12b**. Vous avez plus de groupes que de tâches? Attribuez la même tâche à plusieurs groupes.
- Laissez 15 minutes pour cette activité.

4. **Associez chaque groupe avec un autre.**

- Demandez d'apprendre à l'autre groupe comment effectuer la tâche à l'aide de la méthode attribuée (écrire les consignes au tableau, faire un exposé, jouer une mise en scène ou montrer un schéma).

- Demandez aux groupes de veiller à ce que les hommes comme les femmes participent, lorsqu'ils choisissent une personne pour faire la présentation.
5. Invitez les participant(e)s à rester dans leur groupe, tout en focalisant leur attention sur l'ensemble du groupe. **Engagez une discussion brève** autour des questions suivantes :
- Les participant(e)s ont-ils pu apprendre facilement ce qui leur était enseigné?
Faites remarquer que la plupart des tâches demandaient aux enseignant(e)s d'employer une méthode pédagogique inadaptée à la tâche. Ce point devrait être facile à relever.
 - Devient-il plus difficile d'enseigner quand la méthode et le contenu ne cadrent pas ensemble? Comment?
Certaines réponses pourraient indiquer que c'est frustrant pour les élèves, qu'ils sont plus distraits, et que les enseignant(e)s prennent plus de temps à enseigner le contenu.
 - Quelle(s) méthode(s) conviendrait(en)t mieux pour chaque tâche?
*Reportez-vous à la **Ressource 16c** à titre d'orientation, mais gardez à l'esprit qu'il peut y avoir plusieurs réponses.*
6. **Terminez la séance en rappelant les messages clés :**
- Combiner différentes méthodes pédagogiques est essentiel pour accompagner les filles et les garçons aux styles d'apprentissage variés. Mais il est également vrai que certaines fonctionnent mieux avec certains sujets ou contenus.

SÉANCE 12 : SÉLECTION DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Ressources pour les activités

RESSOURCE 12A : DÉFI

Vous enseignez à une classe de deuxième année de 50 élèves, dont 20 filles et 30 garçons. Vous devez leur apprendre 5 nouveaux mots du vocabulaire de la météo : ensoleillé, nuageux, pluvieux, poussiéreux et humide. Créez 3 activités courtes pour votre classe, en tenant compte des différents styles d'apprentissage et du genre.

1. _____

2. _____

3. _____

RESSOURCE 12B : TÂCHES

Groupe 1

Écrire des consignes pour apprendre aux élèves comment mesurer des objets à l'aide d'une règle ou d'un ruban à mesurer. Les élèves doivent pouvoir suivre les consignes et effectuer la tâche sans autre aide.

Groupe 2

Dessiner une image pour enseigner aux enfants les propriétés des solides selon leurs forme et texture. L'image ne doit comporter AUCUNE mention écrite!

Groupe 3

Préparer un exposé pour enseigner comment résoudre le problème de maths suivant :

$$32 \div 4 = x - 1$$

Interdiction d'écrire au tableau ou sur le tableau papier, ou de compter sur les doigts!

Groupe 4

Dessiner un schéma pour enseigner comment s'occuper des plantes.

RESSOURCE 12C : TÂCHES AVEC LES MÉTHODES OU ACTIVITÉS AMÉLIORÉES PAR RAPPORT AU CONTENU

Groupe 1

Écrire des consignes pour apprendre aux élèves comment mesurer différents objets à l'aide d'une règle ou d'un ruban à mesurer. Les élèves doivent pouvoir suivre les consignes et effectuer la tâche sans autre aide.

Cette tâche sollicite la lecture et l'écriture pour enseigner comment mesurer des objets à l'aide d'une règle ou d'un ruban à mesurer. Or le moyen le plus facile d'y parvenir, c'est de montrer aux enfants comment faire et les laisser s'exercer par la pratique.

Groupe 2

Dessiner une image pour enseigner aux enfants les propriétés des solides selon leurs forme et texture. L'image ne doit comporter AUCUNE mention écrite!

Cette tâche recourt à un support visuel pour enseigner les propriétés des solides. Le moyen le plus facile d'apprendre pour les enfants, c'est de voir et toucher des solides de formes et de textures différentes.

Groupe 3

Préparer un exposé pour enseigner comment résoudre le problème de maths suivant :

$$32 \div 4 = x - 1$$

Interdiction d'écrire au tableau ou sur le tableau papier!

Cette tâche recourt à un exposé (une méthode auditive et orale), ce qui complique l'explication de représentations mathématiques. Avec des méthodes visuelles et basées sur la lecture ou l'écriture, les élèves peuvent voir le problème et essayer diverses façons de le résoudre avec une feuille et un crayon. La plupart trouveront cela plus facile que du calcul mental.

Groupe 4

Dessiner un schéma pour enseigner comment s'occuper des plantes.

Cette tâche recourt à un support visuel pour enseigner comment s'occuper des plantes. On peut certes apprendre cette compétence à l'aide d'un schéma. Mais regarder comment faire et ensuite pratiquer, c'est bien plus facile et efficace.

SÉANCE 13 : OBJECTIFS ET QUESTIONS

Guide d'animation

(Informations tirées de Crown, 2002, pp. 90-120; Bloom's Taxonomy Teacher Planning)

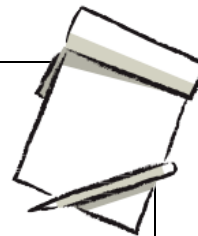
1 HEURE ET 45 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (1 heure et 30 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (13a, 13b)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre que les objectifs d'apprentissage sont complémentaires et vont du plus simple au plus complexe.
- Pouvoir reconnaître des exemples d'objectifs et de questions axés sur la mémorisation et l'application.
- Pouvoir fixer des objectifs et poser toutes sortes de questions amenant les élèves à réfléchir en profondeur à un sujet.



MESSAGES CLÉS

- Définir des objectifs et activités d'apprentissage axés sur l'application contribue à ce que les élèves approfondissent leur compréhension de la matière enseignée, et développent leur esprit critique et leur créativité, des aptitudes essentielles.
- En posant des questions pertinentes, les enseignant(e)s peuvent favoriser la compréhension et stimuler la discussion en classe.
- Les différents types de questions servent à des fins différentes. Beaucoup d'enseignant(e)s se limitent à des questions axées sur la mémorisation, ce qui est bien pour vérifier la compréhension de base. Mais pour amener leurs élèves à réfléchir à fond, les enseignant(e)s doivent aussi poser des questions axées sur l'application.



CONSEILS D'ANIMATION

- Il arrive que des enseignant(e)s posent certaines questions à leurs élèves, basées sur la valeur qu'ils accordent à l'éducation des filles ou des garçons, ou sur l'idée qu'ils se font de leurs aptitudes respectives dans certains domaines. C'est également le cas pour les filles et les garçons vivant avec un handicap : les enseignant(e)s, les parents et les pourvoyeurs de soins s'imaginent souvent que ces enfants sont incapables d'apprendre et n'ont aucun potentiel. Il

importe que l'équipe facilitatrice reste attentive aux préjugés de ce genre et que, quand elle les constate, elle rappelle les enseignements des séances précédentes au sujet de l'éducation sensible au genre.

- Avant la séance, demandez à 2 ou 3 volontaires d'amener un plan de cours qu'ils ont déjà utilisé et dont ils sont fiers. Servez-vous-en comme exemples dans l'activité 1.

ACTIVITÉ 1 : OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

1 heure et 30 minutes

1. Expliquez qu'après avoir discuté de **comment** les filles et les garçons apprennent (apprentissage pratique/actif et styles d'apprentissage), **nous allons à présent examiner ce que les filles et les garçons apprennent.**

- On attend souvent des élèves qu'ils connaissent des dates, lieux, formules et personnalités bien précis. Et beaucoup se contentent de les mémoriser sans en saisir l'intérêt. Toutefois, les enseignant(e)s savent que retenir ne suffit pas : il faut aussi que les élèves comprennent *réellement* ce qui leur est enseigné. **Ils doivent savoir comment faire :**

- ❖ comment utiliser les formules apprises;
- ❖ comment appliquer des concepts;
- ❖ comment expliquer leur travail;
- ❖ comment résoudre des problèmes.

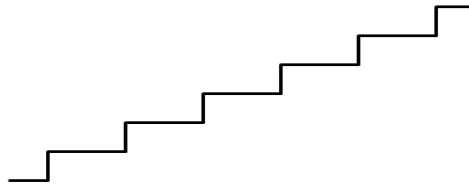
- Cette séance explorera par quels moyens les enseignant(e)s peuvent aider les filles et les garçons à apprendre durablement, en fixant des objectifs d'apprentissage et en posant des questions qui incitent les élèves à mettre en pratique la théorie.

2. **Revoyez la définition d'un objectif d'apprentissage.** En général, les objectifs d'apprentissage pour les élèves sont décrits dans les plans de cours, les programmes et les manuels. Certains de ces objectifs sont simples et d'autres complexes. Expliquez qu'un objectif d'apprentissage complexe incite les élèves à dépasser la mémorisation, pour engager une réflexion de fond sur un sujet.

REMARQUE!

Un objectif d'apprentissage est un énoncé décrivant ce que l'enseignant(e) souhaite que les filles et les garçons soient capables de faire après chaque cours.

3. **Reproduisez le schéma suivant au tableau ou sur le tableau papier.** Expliquez que notre objectif en tant qu'enseignant(e)s, c'est que nos élèves parviennent à un haut degré de compréhension. Le processus d'apprentissage peut se concevoir comme un escalier à monter. Et les élèves gravissent les marches à mesure qu'ils approfondissent la compréhension de ce qu'ils apprennent.



4. **Expliquez que fixer des objectifs oblige les élèves à bien réfléchir à ce qu'ils apprennent,** et pas uniquement à mémoriser les informations.

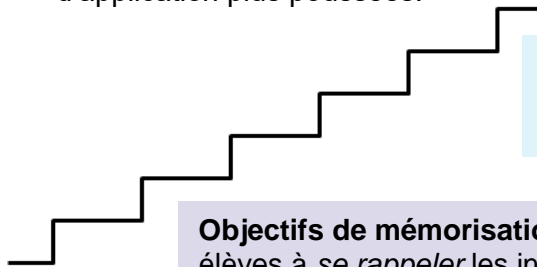
- Expliquez que les objectifs exigeant des élèves qu'ils retiennent ce qu'ils ont appris vont au bas de l'escalier. Ce sont des objectifs simples qui leur demandent de mémoriser et se rappeler les informations et les faits.

5. **Ajoutez la mention « mémorisation »,** comme indiqué ci-dessous.

- Expliquez ensuite que les objectifs exigeant des élèves qu'ils appliquent ce qu'ils ont appris vont en haut de l'escalier. Ces objectifs vont plus loin, en ce qu'ils leur demandent de réfléchir aux informations apprises et de les mettre en pratique.

6. **Ajoutez la mention « application »,** comme indiqué ci-dessous.

- Expliquez qu'une fois les objectifs de la leçon définis, les enseignant(e)s doivent aussi penser aux questions qu'ils poseront aux élèves pour les guider dans la réalisation de ces objectifs. Ces questions sont en quelque sorte des outils qu'ils peuvent utiliser pour aider les élèves à monter l'escalier. Les enseignant(e)s peuvent commencer par des questions de mémorisation simples et ensuite passer à des questions d'application plus poussées.

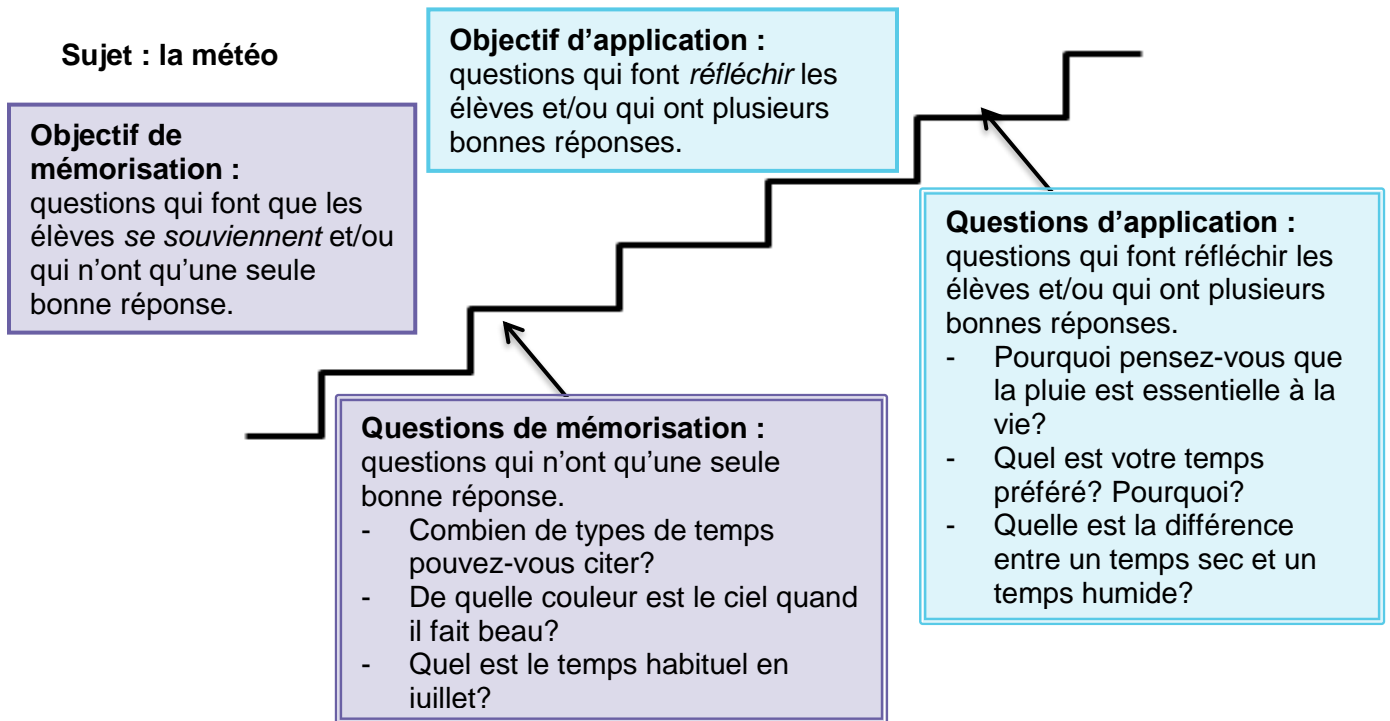


Objectifs d'application : objectifs qui poussent les élèves à *penser de façon critique et faire*.

Objectifs de mémorisation : objectifs qui poussent les élèves à *se rappeler* les informations retenues.

7. Expliquez qu'on va à présent examiner un exemple tiré d'une classe de deuxième année.

- Notez que les objectifs et questions axés sur l'application peuvent et doivent être utilisés avec les élèves de toutes les années, mêmes inférieures.
- Commentez l'exemple suivant : questions.



8. Expliquez les points clés suivants aux participant(e)s :

- Les objectifs et questions axés sur la mémorisation comportent souvent des mots comme : définir, citer, mentionner, quoi/quel, où, quand, etc.
- Les objectifs et questions axés sur l'application comportent souvent des mots comme : pourquoi, comment, comparer, distinguer, résoudre, évaluer, juger, recommander.
- Si le manuel donne la réponse, c'est que l'objectif ou la question est *forcément* axé(e) sur la mémorisation et non l'application.
- Les leçons doivent être complémentaires. Il importe que les filles et les garçons se rappellent les informations essentielles avant d'appliquer ce qu'ils ont appris.
- Les questions d'application peuvent servir à lancer une discussion intéressante en classe. Souvenez-vous que, selon la pyramide d'apprentissage, les filles et les garçons retiennent 50 % de la matière enseignée s'ils en parlent. L'efficacité est donc nettement supérieure par rapport à un cours sans discussion, dont les élèves ne retiennent que 5 %.

9. Demandez aux participant(e)s de définir 2 objectifs (un axé sur la mémorisation et l'autre sur l'application) et 4 questions (deux de chaque) sur le même thème (météo), mais cette fois-ci pour une classe de sixième. Les exemples ci-dessous pourront servir si les participant(e)s manquent d'idées.

- **Objectif de mémorisation :**
 - ❖ À la fin du cours, les élèves seront capables de citer 3 types de nuages différents.
- **Questions de mémorisation :**
 - ❖ Quels sont les noms de 3 types de nuages différents?
 - ❖ Quel genre de nuage voit-on par temps orageux?
- **Objectif d'application :**
 - ❖ À la fin du cours, les élèves seront capables de prédire et vérifier comment les nuages se forment.
- **Questions d'application :**
 - ❖ Comment pensez-vous que les nuages se forment? Expliquez votre raisonnement.
 - ❖ Selon vous, pourquoi voit-on de gros nuages sombres quand il pleut?

10. Notez les objectifs et questions suivants sur le tableau papier (voir encadré ci-contre).

- Expliquez que ces objectifs et questions sont incorrects. Laissez 5 minutes aux participant(e)s pour les corriger en travaillant par deux. Renvoyez aux réponses ci-dessous s'ils ont besoin d'un coup de pouce.

11. Enfin, demandez aux participant(e)s de penser à un sujet et d'écrire 2 objectifs d'apprentissage (un axé sur la mémorisation et l'autre sur l'application) et 2 questions (idem) en lien avec le sujet.

- Laissez-leur 10 minutes. Ils noteront leurs objectifs et questions sur un bout de papier qu'ils accrocheront ensuite dans la salle. Circulez dans le groupe pour commenter et corriger leur travail.

À NOTER SUR LE TABLEAU PAPIER!

Objectif d'application :

À la fin du cours, les élèves seront capables de se rappeler comment les nuages se forment.

Se rappeler implique d'avoir mémorisé. Il s'agit donc d'un objectif de mémorisation, en fait.

- ❖ **Correction :** À la fin du cours, les élèves seront capables de prédire et vérifier comment les nuages se forment.

Questions d'application :

Comment se forment les nuages? Rappelez-vous l'explication dans le manuel.

Si la réponse y figure et que vos élèves sont censés l'avoir lue et retenue, ce n'est pas vraiment une question d'application.

Souvenez-vous que les questions de ce genre forcent les élèves à réfléchir.

- ❖ **Correction :** Comment pensez-vous que les nuages se forment? (Sans regarder la réponse dans le manuel!)

Quelle est l'importance des nuages?

Cette question ne cadre pas bien avec l'objectif. Gardez à l'esprit que les questions d'application doivent faire réfléchir les élèves au sujet, à savoir la formation des nuages.

- ❖ **Correction :** En quoi le fait de comprendre comment les nuages se forment peut nous être utile au quotidien?

12. Laissez aux participant(e)s le temps de parcourir les questions de chacun(e).

- De retour en plénière, ne vous attardez pas sur toutes les suggestions mais terminez en rappelant les points clés et en citant un ou deux bons exemples.

13. Enfin, expliquez que la façon de poser les questions est déterminante dans la participation égalitaire des filles et des garçons.

- Demandez aux participant(e)s de proposer des manières d'interroger qui vont dans ce sens. Quelques idées :

- a. Recueillez les réponses des filles et des garçons proportionnellement (par exemple, si les filles composent la moitié de la classe, elles devraient aussi répondre à la moitié des questions).
- b. Posez des questions d'application aux filles comme aux garçons, peu importe leur niveau de performance.
- c. Laissez un temps de réflexion à tous les élèves avant d'inviter qui que ce soit à répondre (les moins bons élèves ou les plus timides auront ainsi le temps de penser à la réponse).
- d. Si une fille ou un garçon se trompe en répondant, invitez un(e) autre élève à l'aider. Abstenez-vous d'humilier un(e) élève qui ignore la réponse. Félicitez les élèves quand ils s'entraident.
- e. Posez des questions qui relient le cours à la vie de vos élèves (la leçon n'en sera que plus intéressante pour les filles et les garçons, et accessible à la participation de tous).

- Les participant(e)s peuvent maintenant s'exercer à rédiger leurs propres objectifs et questions.

14. Pour terminer, récapitulez les messages clés de la séance :

- Définir des objectifs et activités d'apprentissage axés sur l'application contribue à ce que les élèves approfondissent leur compréhension de la matière enseignée, et développent leur esprit critique et leur créativité, des aptitudes essentielles.
- En posant des questions pertinentes, les enseignant(e)s peuvent favoriser la compréhension et stimuler la discussion en classe.
- Les différents types de questions servent à des fins différentes. Beaucoup d'enseignant(e)s se limitent à des questions axées sur la mémorisation, ce qui est bien pour vérifier la compréhension de base. Mais pour amener leurs élèves à réfléchir à fond, les enseignant(e)s doivent aussi poser des questions axées sur l'application.

RAPPEL!

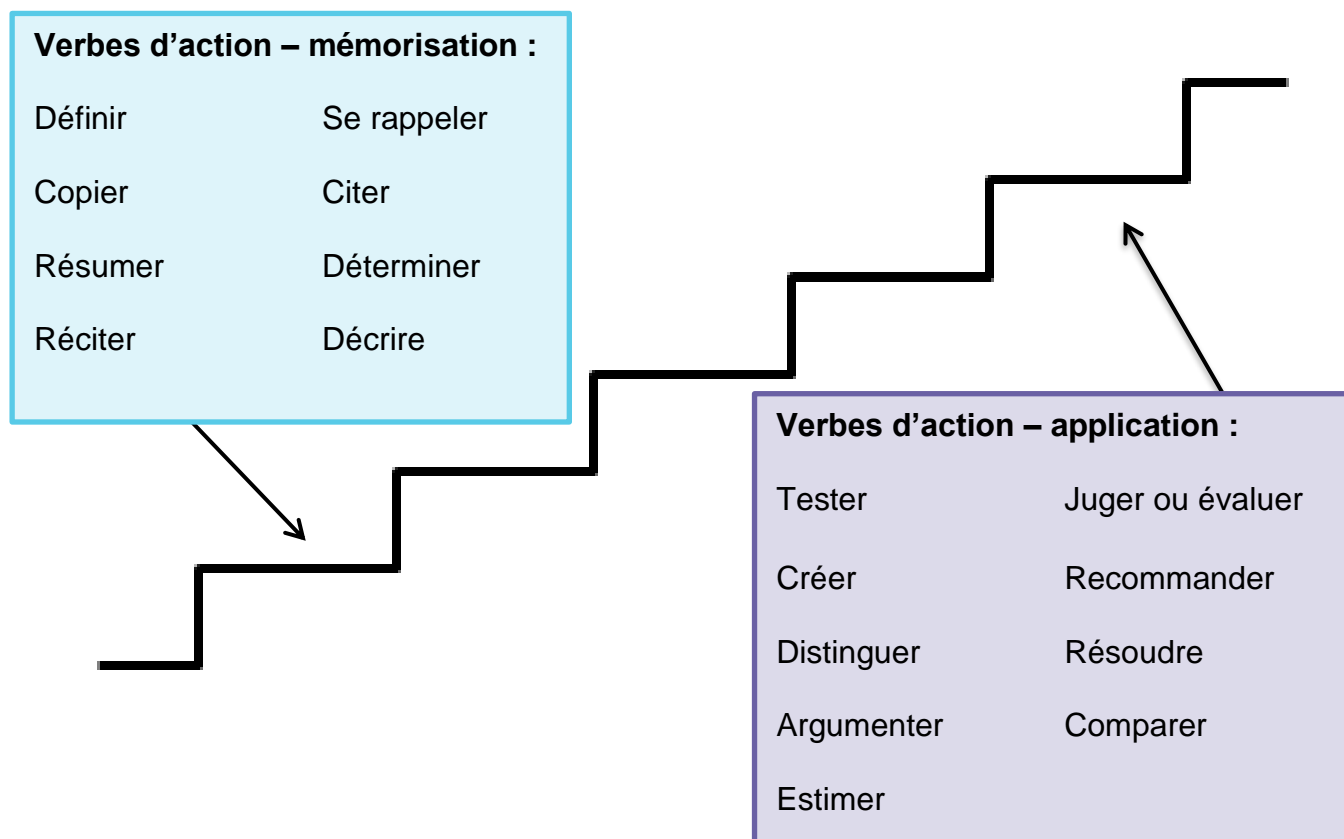
Qu'ils en soient conscients ou non, certains enseignant(e)s ont une façon partielle d'interroger et vont favoriser les garçons ou les filles par des questions de niveau supérieur. Examinez ce point avec les participant(e)s : demandez-leur pourquoi, et rappelez que **tous les élèves** ont le droit d'être stimulés et de recevoir de l'attention positive.

SÉANCE 13 : OBJECTIFS ET QUESTIONS

Ressources pour les activités

RESSOURCE 13A : VERBES D'ACTION POUR RÉDIGER DES OBJECTIFS ET POSER DES QUESTIONS

(Adaptation tirée de l'Eberly Center for Teaching Excellence, n.d.)



Rappel!

- Si le manuel donne la réponse, c'est que l'objectif ou la question est *forcément* axé(e) sur la mémorisation et non l'application.
- Les objectifs et questions d'application exigent des filles et des garçons qu'ils réfléchissent par eux-mêmes et développent leur connaissance ou compréhension.
- Les leçons doivent être complémentaires. Il importe que les filles et les garçons se rappellent les informations essentielles avant d'appliquer ce qu'ils ont appris.
- Les questions d'application peuvent servir à lancer une discussion intéressante en classe. Souvenez-vous que, selon la pyramide d'apprentissage, les filles et les garçons retiennent 50 % de la matière enseignée s'ils en parlent. L'efficacité est donc nettement supérieure par rapport à un cours sans discussion, dont les élèves ne retiennent que 5 %.

RESSOURCE 13B : TRUCS ET ASTUCES POUR SAVOIR QUESTIONNER

(Adaptation tirée de Crown, 2002, p. 101)

1. Les questions sont à lier étroitement aux objectifs d'apprentissage du cours

Une question doit avoir un but : vous devez savoir pourquoi vous la posez et quel genre de réponse vous attendez des élèves.

2. Commencez par des questions simples et complexifiez les questions progressivement

Les élèves passent ainsi de leur connaissance actuelle à de nouvelles compréhensions.

3. Testez la compréhension des élèves par des questions qui n'ont qu'une seule bonne réponse

Évitez les questions qui se répondent par oui ou non, car les élèves peuvent « deviner » la réponse. Posez des questions factuelles pour inciter les élèves à se remémorer et à reformuler ce qu'ils ont compris.

4. Laissez aux filles et aux garçons assez de temps pour répondre à la question

Marquez une pause et empêchez toute interruption pendant un moment avant de passer à un(e) autre élève. Les enfants timides ou moins confiants pourraient avoir besoin de plus de temps, alors tâchez de ne pas les brusquer. Ou laissez les élèves discuter de leurs réponses par petits groupes de deux ou plus, avant de s'exprimer devant le reste de la classe.

5. Corrigez les réponses inexactes de manière positive

Plutôt que de lancer « Faux! », essayez les approches suivantes :

- si l'élève est proche, encouragez-le/la à réessayer;
- demandez à un(e) autre élève d'aider à trouver la bonne réponse;
- répondez « non » gentiment et donnez à l'élève une autre chance de répondre à une question plus simple plus tard, pour lui redonner confiance en lui/elle.

6. Demandez aux élèves pourquoi ils ont choisi telle ou telle réponse

Cela vous aide à comprendre leur cheminement de pensée et donne l'occasion de développer une bonne réponse pour que les autres élèves comprennent mieux.

7. Encouragez les élèves à répondre entre eux aux questions qu'ils posent

Cela favorise l'écoute active et la discussion participative en classe.

8. Posez aux filles et aux garçons le même nombre de questions de même difficulté

Prenez conscience de vos habitudes de questionnement et tâchez de les améliorer, pour interroger tant les filles que les garçons et répondre aux questions de tous les élèves.

9. Laissez aux élèves le temps de poser des questions à leur tour

REMARQUE!

Évitez de demander « Vous comprenez? », car pratiquement tous les élèves répondront « oui » même s'ils ne comprennent pas. Posez plutôt une question qui leur permettra de démontrer leur compréhension.

SÉANCE 14 : APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Guide d'animation

(Adaptation tirée de l'UNESCO, 2006a, pp. 35-40; Teacher Vision, n.d.)

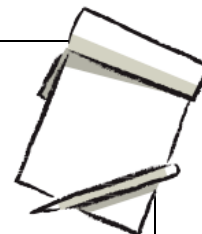
2 HEURES ET 45 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (25 minutes)
- Activité 2 (45 minutes)
- Activité 3 (35 minutes)
- Activité 4 (45 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Chronomètre
- Ressources pour la séance (14a, 14b, 14c, 14d)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre les bienfaits de l'apprentissage coopératif pour les filles et les garçons.
- Savoir quand appliquer l'apprentissage coopératif.
- Pouvoir déployer des modalités d'apprentissage coopératif efficacement, avec les filles et les garçons.
- Pouvoir résoudre tout problème susceptible de survenir dans le cadre de l'apprentissage coopératif.



MESSAGES CLÉS

- L'apprentissage coopératif profite aux filles et aux garçons, en leur permettant de travailler ensemble, d'apprendre les un(e)s des autres, et de tisser des relations sociales respectueuses et constructives les un(e)s avec les autres (Ferguson-Patrick, 2012).
- Il contribue par ailleurs à améliorer les résultats d'apprentissage des filles et des garçons (Ferguson-Patrick, 2012). Les enfants retiennent bien les informations quand ils apprennent ensemble, ce qui peut les aider à réussir les examens.
- On n'opte pas pour l'apprentissage coopératif ou l'apprentissage individuel au hasard. Certaines tâches se prêtent à l'un ou l'autre. Les enseignant(e)s doivent donc savoir clairement pourquoi ils privilégient une méthode plutôt que l'autre. Mais il n'y a pas de règles strictes et immuables : les enseignant(e)s doivent essayer différentes idées et aborder les problèmes éventuels dans leurs cercles de réflexion.
- Plus vous appliquez l'apprentissage coopératif en classe, plus il devient facile et rapide à mettre en place.
- Il s'agit d'une excellente méthode pour gérer des grandes classes.



CONSEILS D'ANIMATION

- À ce stade, vous devriez connaître les participant(e)s et leurs points forts. Avant de commencer la séance, sélectionnez des participant(e)s pour constituer 2 à 3 cercles de réflexion. Tâchez que les groupes soient mixtes en termes de sexe et de compétences, et ainsi équilibrés. Dans l'idéal, les groupes se composeront d'enseignant(e)s d'écoles différentes pour qu'ils profitent des expériences des uns et des autres.
- Avant la séance, demandez à 2 ou 3 volontaires d'amener un plan de cours qu'ils ont déjà utilisé et dont ils sont fiers. Servez-vous-en comme exemples dans l'activité 1.

Il est question d'**apprentissage coopératif** quand les filles et les garçons travaillent ensemble (par deux ou en groupes) pour discuter un concept, résoudre un problème ou créer un projet.

ACTIVITÉ 1 : AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

(25 minutes)

1. **Expliquez ce qu'est l'apprentissage coopératif** (voir encadré plus haut).
 - Ajoutez qu'il s'agit d'un moyen efficace pour enseigner et apprendre, ainsi qu'inculquer aux élèves des comportements basés sur le respect et la confiance.
 - Expliquez que l'apprentissage coopératif est aussi une excellente façon de rendre l'éducation plus participative, mieux adaptée aux enfants et plus inclusive. Et comme il accroît l'apprentissage et la compréhension des élèves, il contribue à les préparer aux examens.
2. **Rappelez aux participant(e)s que cette formation repose beaucoup sur l'apprentissage coopératif.**
 - Demandez-leur de se remémorer certaines des activités qui y ont eu recours, comme les études de cas de VGMS, les séances de remue-méninges collectif, l'amélioration en groupes de l'agencement des classes, etc.
3. **Formez des binômes mixtes.**
 - Expliquez que l'activité à venir consiste en une course : les participant(e)s recevront une tâche à accomplir en une durée déterminée.
 - Laissez-leur 5 minutes pour lister tous les avantages de l'apprentissage coopératif dans leur cahier. Le binôme qui en trouve le plus gagne!
4. **Associez ensuite chaque binôme à un autre, pour former un groupe de quatre.** Laissez-leur 7 minutes pour échanger leurs listes respectives et les améliorer.

REMARQUE!

Surveillez le temps avec un chronomètre pendant cette activité. Il s'agit d'une course, alors n'accordez aucun temps supplémentaire!

5. Invitez le groupe à se rassembler. Demandez aux hommes et aux femmes de citer des avantages à travailler en groupe. Dressez une liste de base de 10 à 15 avantages (un ou deux de chaque groupe) au tableau ou sur le tableau papier. Cette liste devrait inclure les points suivants :

- Les élèves ne s'ennuient pas en écoutant l'enseignant(e).
- Les filles et les garçons s'entraident (ils peuvent échanger leurs idées et corriger les erreurs entre eux).
- Les filles et les garçons apprennent à travailler ensemble avec respect et dans un esprit constructif (ce qui est une aptitude essentielle dans la vie).
- Les filles et les garçons échangent sur des idées, ce qui est un mode d'apprentissage efficace (rappelez-vous la pyramide d'apprentissage – **Ressource 14d**).
- Tout le monde participe, les filles comme les garçons (même celles et ceux qui n'osent pas prendre la parole devant toute la classe).
- Les élèves ont plus de chances de pousser la réflexion sur un sujet.
- Il est plus facile pour un(e) enseignant(e) de surveiller 10 groupes de 6 que 60 élèves distincts.
- Les enseignant(e)s peuvent évaluer l'apprentissage dans son déroulement, ainsi que la compréhension des apprenants.
- Les élèves réussissent mieux à l'école quand ils travaillent en groupes.
- Les filles et les garçons peuvent échanger des outils d'apprentissage et de transmission.
- Les enfants habituellement exclus (les enfants vivant avec un handicap, les enfants de communautés autochtones, les enfants de la rue, etc.) ont l'occasion de s'intégrer davantage et d'apprendre directement des autres enfants.

6. Remerciez les participant(e)s pour leur travail.

- Soulignez qu'ils viennent de faire une activité d'apprentissage coopératif : ils ont travaillé par deux pour trouver des idées sur un sujet précis, puis les ont partagées avec un autre binôme pour soumettre une liste plus complète. C'est ce qu'on appelle la stratégie « **pair and share** » (appairer et échanger). Les participant(e)s peuvent la réutiliser dans leur classe.
- Dans la prochaine activité, les participant(e)s se pencheront sur divers types d'activités d'apprentissage coopératif.

ACTIVITÉ 2 : SÉLECTION DES TÂCHES CONVENANT À L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

(45 minutes)

1. Invitez les participant(e)s à se rappeler la dernière séance, où il a été question de l'importance de régler les méthodes pédagogiques sur le contenu. Vous souvenez-vous comme c'était compliqué d'enseigner les propriétés des solides rien qu'avec un dessin?

- Expliquez que dans l'apprentissage coopératif, il importe tout autant d'accorder la méthode pédagogique avec le contenu. Certaines tâches s'accomplissent très bien à plusieurs, tandis que d'autres s'effectuent mieux individuellement.

2. Expliquez que ces deux questions peuvent aider à décider s'il vaut mieux que les élèves réalisent une tâche par eux-mêmes ou en groupes.

- Notez les questions suivantes sur le tableau papier et engagez une discussion à l'aide des messages-guides :

❖ **Les élèves pourront-ils échanger sur les idées et apprendre les un(e)s des autres? (Voir encadré ci-contre)**

Si la tâche consiste à discuter un concept ou sujet, alors le travail en groupe est idéal. Si la tâche consiste à faire un exercice sans discussion, alors le travail individuel convient mieux.

❖ **Les élèves pourront-ils trouver plus d'idées en groupe que par eux-mêmes?**

Si la tâche consiste à résoudre un problème, lancer des idées ou trouver le plus de solutions ou suggestions possibles, alors le travail en groupe est parfait. S'il n'y a qu'une seule bonne réponse, alors le travail individuel conviendra sans doute mieux.

- Précisez qu'il s'agit de principes généraux et non de règles fixes. Encouragez les participant(e)s à essayer l'apprentissage coopératif avec divers types de tâches, pour voir si cela fonctionne dans leur classe. Ils peuvent faire part de leurs expériences dans les cercles de réflexion.

3. Expliquez aux participant(e)s que la petite activité qui suit les aidera à distinguer les activités réalisables en groupe de celles qu'il vaut mieux accomplir par soi-même.

4. Demandez aux participant(e)s de former des groupes de leur choix (3 à 4 personnes), et de désigner un(e) chef et un(e) secrétaire pour noter les réponses. Renvoyez à la [Ressource 14a](#).

- Laissez-leur 10 minutes pour déterminer s'il vaut mieux que les élèves effectuent chaque activité ensemble (en groupes ou binômes) ou seuls (en travaillant par eux-mêmes).
- Ajoutez qu'ils doivent discuter de chaque réponse et se préparer à motiver leurs choix.

5. Invitez le groupe à se rassembler.

- Avant d'entendre les réponses, demandez à tous les « chefs » de lever la main. Constatez combien d'hommes et de femmes ont été désignés à ce rôle.

REMARQUE!

Parlez sciemment des « filles et garçons » au lieu des « élèves ». Il s'agit là d'un rappel utile de l'importance de prendre en considération les besoins et expériences propres aux filles et aux garçons. Toutefois, il arrive que cela change le sens réel d'une phrase et SOULIGNE les différences entre les filles et les garçons. Exemple : dans cette phrase, en disant les « filles et garçons », on mettrait l'accent sur un groupe qui apprend d'un autre, alors que l'intention véritable est de mettre en évidence l'expérience de tous les élèves (deux garçons, deux filles, une fille et un garçon) qui apprennent de leurs camarades.

- Faites de même pour les « secrétaires », et constatez l'équilibre entre les sexes.
- Abordez brièvement tout éventuel déséquilibre, et invitez les participant(e)s à réfléchir à la façon dont les enseignant(e)s peuvent assurer la diversité ainsi qu'une participation et un leadership égaux dans le travail coopératif. Expliquez que vous creuserez cette question à l'occasion d'une prochaine activité.

6. Recueillez les réponses en demandant à chaque groupe de commenter leur réponse à une ou deux questions. Au besoin, développez à l'aide des notes d'orientation de la **Ressource 14a**.

- Rappelez que certaines tâches se prêtent à l'apprentissage coopératif ou à l'apprentissage individuel, et que les enseignant(e)s doivent donc savoir clairement pourquoi ils privilégient une méthode plutôt que l'autre.

ACTIVITÉ 3 : MISE EN ŒUVRE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

(35 minutes)

1. Expliquez aux participant(e)s qu'ils vont à présent s'exercer à mettre en place un travail de groupe.

- Former des groupes peut être un processus chaotique et chronophage. Sans compter que les élèves veulent toujours travailler avec les mêmes ou se répartissent selon le sexe ou d'autres critères. Toutefois, plus vous appliquez l'apprentissage coopératif en classe, plus les élèves s'y habituent, et plus il devient facile et rapide à organiser.
- Dans cette activité, les participant(e)s apprendront des stratégies pour former facilement des groupes opérants.
- Signalez que la plupart de ces stratégies ont déjà servi pendant la formation et seront donc reconnaissables.
- En plus des techniques de groupement mixte qu'ils connaissent déjà, les participant(e)s en découvriront une nouvelle, qu'on appelle « **mélanger et assortir** ».

2. Divisez les participant(e)s en petits groupes (5 à 6 personnes) selon une des méthodes de la Ressource 14b.

- Les groupes doivent être mixtes et réunir diverses compétences.
- Désignez une personne à la tête de chaque groupe en veillant à l'équilibre entre les sexes. Dites aux participant(e)s qu'il s'agit de leur **groupe « initial »**.

3. Attribuez à chaque personne une stratégie de formation de groupes de la Ressource 14b.

- Par exemple, s'il y a 6 membres dans un groupe, vous assignerez une stratégie différente à chacun.

4. **Laissez 5 minutes aux participant(e)s pour lire leur stratégie et se familiariser avec.** Ils ne doivent pas la mémoriser, mais seulement la comprendre. Circulez dans la salle pour aider les participant(e)s qui auraient besoin d'éclaircissements.

5. **Réunissez les petits groupes en mettant ensemble tous ceux qui ont la même stratégie de formation de groupes.**

- Facilitez le processus en désignant un endroit de la salle pour chaque nouveau groupe. Dites aux participant(e)s qu'il s'agit de leur **groupe d'« expertise »**.

6. **Laissez-leur 10 minutes pour discuter** les points principaux de leur stratégie de formation de groupes avec leur **groupe d'expertise**, et assistez ceux qui auraient besoin d'éclaircissements. La discussion devrait permettre de savoir s'ils ont déjà utilisé cette stratégie et si elle a bien fonctionné ou non.

7. **Invitez les participant(e)s à retourner dans leur groupe initial.**

- Désormais experte dans sa stratégie, chaque personne va à présent l'enseigner aux autres membres de son **groupe initial**.
- Ceux-ci peuvent éventuellement l'interroger pour mieux comprendre la stratégie. Laissez 15 minutes pour cet exercice.

Circulez d'un groupe à l'autre pour vous assurer qu'ils sont sur la bonne voie.

8. **Rappelez que la stratégie de création et de re-création de groupes dans cette activité est appelée « mélanger et assortir »** (libre à eux de la rebaptiser). On peut y recourir pour amener les élèves à apprendre les uns des autres (apprentissage entre pairs).

- Indiquez aux participant(e)s qu'ils trouveront des consignes de formations de groupes de ce genre dans leur manuel de formation.

REMARQUE!

Une fois le travail de groupe terminé, les enseignant(e)s doivent ramener l'attention des élèves sur la suite du cours. Ils peuvent employer des moyens créatifs à cet effet, à condition de les expliquer avant et de les utiliser régulièrement. Quelques exemples :

- **Taper dans les mains** : tapez des mains d'une certaine façon (et les élèves vous répondent en faisant de même).
- **Cascade** : expliquez à vos élèves ce qu'est une cascade. Quand la classe devient trop bruyante, demandez « Quel son fait une cascade? ». Et les élèves de répondre « Cccccchhhh! » tout en remuant les doigts pour imiter l'eau.
- **Doigt sur le nez** : posez un doigt sur le nez et levez un autre en l'air. Quand les élèves vous voient le faire, ils doivent vous imiter jusqu'à ce que tout le monde le fasse. La règle étant que, dès que vous faites ce geste, on arrête de parler. Une fois que toute la classe a un doigt sur le nez, le silence devrait régner.



Quelques conseils pour un travail de groupe fructueux :

Outre les problèmes et solutions évoqués dans les études de cas, il serait bon d'aborder avec les participant(e)s les problèmes communs suivants :

Problème : les filles et les garçons ignorent comment travailler en groupe.

Solutions :

- Commencez par les faire travailler en binôme pour qu'ils s'exercent à coopérer.
- Persévérez : les élèves finiront par s'y habituer. La répétition entraîne la perfection ou, du moins, l'amélioration!

Problème : les élèves dominants dirigent le groupe.

Solutions :

- Limitez la taille des groupes (moins de 6 élèves par groupe) pour que les filles comme les garçons puissent participer.
- Pourquoi ne pas donner un rôle à chaque membre de groupe (comme le/la chef, le/la gardien(ne) de la paix et l'avocat(e) du diable)?
- Variez les stratégies de formation de groupes pour que les filles et les garçons travaillent avec des camarades différents d'une fois à l'autre. Vous pourriez même grouper les élèves dominants ensemble à l'occasion.

ACTIVITÉ 4 : RÉOLUTION DE PROBLÈME DANS LE CADRE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

(45 minutes)

1. **Expliquez qu'il y a plusieurs raisons pour lesquelles des enseignant(e)s ne pratiquent pas l'apprentissage coopératif** et qu'un certain nombre de problèmes peuvent se poser dans ce contexte.
2. **Utilisez une stratégie de formation de groupes** (que vous nommerez) pour répartir les participant(e)s en petits groupes.
 - Attribuez une étude de cas de la [Ressource 14d](#) à chaque groupe.
3. **Demandez aux participant(e)s de la lire, puis d'examiner et de discuter les questions qui l'accompagnent.**
 - Laissez 20 minutes pour cet exercice.
 - Un(e) membre du groupe prendra des notes et un(e) autre se préparera à présenter les points clés dégagés de la discussion.
 - Pensent-ils à la diversité du groupe par l'équilibre entre les sexes et la participation égalitaire?
4. **Demandez aux rapporteur(e)s de rester à leur place.**
 - Le reste de chaque groupe rendra visite au groupe voisin, en allant dans le sens des aiguilles d'une montre.
 - Ils auront 5 minutes pour en savoir plus sur l'étude de cas du groupe voisin avant de passer au suivant – chronométrez pour veiller à ce qu'on respecte le temps imparti!
 - Après 20 minutes, tout le monde devrait avoir fait le tour des groupes.

5. **En plénière, dégagez les points clés de chaque étude de cas.** Assurez-vous qu'on aborde les points ci-dessous, en vous basant sur les éléments de réponse de la **Ressource 14d**.
- Élèves aux différentes aptitudes à l'apprentissage
 - Groupes homogènes – composés uniquement de filles ou de garçons
 - Bruit
 - Stratégie de formation de groupes
 - Tâche
 - Supervision (quant à la participation égale des filles et des garçons, et la différence d'aptitude)
6. **Expliquez aux participant(e)s qu'ils viennent de faire une autre activité d'apprentissage coopératif** – hommes et femmes ont travaillé en petits groupes pour analyser des cas et résoudre des problèmes.
- La méthode de présentation des résultats du travail de groupe (visiter les groupes tour à tour) est ce qu'on appelle une **présentation indirecte**.
7. **Terminez la séance en récapitulant les messages clés :**
- L'apprentissage coopératif profite aux filles et aux garçons, en leur permettant de travailler ensemble, d'apprendre les uns des autres, et de tisser des relations sociales respectueuses et constructives les un(e)s avec les autres.
 - Il contribue par ailleurs à améliorer les résultats d'apprentissage des filles et des garçons. Les enfants retiennent bien les informations quand ils apprennent ensemble, ce qui peut les aider à réussir les examens.
 - On n'opte pas pour l'apprentissage coopératif ou l'apprentissage individuel au hasard. Certaines tâches se prêtent à l'un ou l'autre. Les enseignant(e)s doivent donc savoir clairement pourquoi ils privilégient une méthode plutôt que l'autre. Mais il n'y a pas de règles strictes et immuables : les enseignant(e)s doivent essayer différentes idées et aborder les problèmes éventuels dans leurs cercles de réflexion.
 - Plus vous appliquez l'apprentissage coopératif en classe, plus il devient facile et rapide à mettre en place.

SÉANCE 14 : APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Ressources pour les activités

RESSOURCE 14A : ACTIVITÉS/TÂCHES

1. Lire un manuel d'histoire

.....
.....

2. Faire un remue-méninge pour énumérer les espèces animales du village

.....
.....

3. Faire une expérience pour savoir quelles couleurs mélanger pour obtenir du violet

.....
.....

4. Concevoir un nouvel objet pour rester au sec sous la pluie

.....
.....

5. Mémoriser les tables de multiplication

.....
.....

6. Remplir une fiche d'exercice consistant à associer des mots et des images

.....
.....

7. Trouver des solutions à des problèmes d'études de cas

.....
.....

8. Écrire une histoire

.....
.....

9. Réfléchir à son expérience personnelle, par exemple comment on passe la journée

.....
.....

10. S'exercer à la division non abrégée

.....
.....

RESSOURCE 14A : ACTIVITÉS/TÂCHES (réponses)

1. Lire un manuel d'histoire

Individuel.

Question complémentaire aux participant(e)s : « Que peuvent faire les élèves ensemble après avoir lu le manuel d'histoire? »

Ils peuvent discuter le contenu, tester leur compréhension et se poser des questions de clarification entre eux.

2. Faire un remue-méninge pour énumérer les espèces animales du village

Coopératif.

Un remue-méninge en groupe est ce qu'il y a de mieux pour tirer de nombreuses idées de la variété d'expériences.

3. Faire une expérience pour savoir quelles couleurs mélanger pour obtenir du violet

Coopératif (bien que les deux modes d'apprentissage conviennent).

Les expériences sont une bonne occasion de coopérer, chaque élève pouvant jouer un rôle différent. Un membre du groupe peut ainsi réaliser l'expérience pendant qu'un autre consigne les résultats et un autre encore illustre le matériel utilisé. Réaliser une expérience et noter les résultats simultanément en solo est difficile, mais pas impossible.

4. Concevoir un nouvel objet pour rester au sec sous la pluie

Les deux.

Les tâches créatives peuvent se faire efficacement en groupe pour multiplier les idées. Cependant, il y a des filles et des garçons qui préfèrent créer seuls. Pour que cette activité profite à tous les élèves, une bonne approche consiste à d'abord les laisser réfléchir à leur idée individuellement et ensuite à les mettre en groupes pour qu'ils puissent échanger, discuter et améliorer leurs idées.

5. Mémoriser les tables de multiplication

Les deux.

Certains élèves voudront mémoriser les tables de multiplication seuls, tandis que d'autres préféreront travailler à deux pour apprendre en s'interrogeant mutuellement.

6. Remplir une fiche d'exercice consistant à associer des mots et des images

Individuel.

Question complémentaire aux participant(e)s : « Que peuvent faire les élèves ensemble après l'exercice? »

Ils peuvent vérifier leurs réponses à deux et discuter des points à clarifier.

7. Trouver des solutions à des problèmes d'études de cas

Coopératif.

Les tâches de résolution de problème se font mieux en groupe pour aboutir à diverses idées.

8. Écrire une histoire

Individuel.

Question complémentaire aux participant(e)s : « Dans quel cas les élèves travailleraient-ils ensemble à un exercice d'écriture? »

Ils peuvent coopérer pour partager leurs histoires et améliorer leur travail.

9. Réfléchir à son expérience personnelle, par exemple comment on passe la journée

Individuel.

La réflexion est un exercice personnel, même si les élèves pourraient ensuite partager leur pensée avec un(e) camarade ou un groupe.

10. S'exercer à la division non abrégée

Individuel. Tous les élèves doivent être capables d'accomplir cette tâche de façon autonome.

Question complémentaire aux participant(e)s : « Dans quel cas les élèves travailleraient-ils ensemble à une division non abrégée? »

Ils peuvent collaborer pour vérifier leurs réponses et s'apporter des éclaircissements.

RESSOURCE 14B : STRATÉGIES DE FORMATION DE GROUPES

(Adaptation tirée de Catapano, n.d.)

1. Par numéro

Déterminez le nombre de groupes à former (en général 2 à 8). Attribuez un numéro à chaque élève. Exemple : pour constituer 8 groupes, donnez un chiffre de 1 à 8 à chaque élève. Invitez tous les 1, 2, etc. à se regrouper.

Si vous avez une grande classe, demandez aux élèves de se lever et de se tenir contre les murs de la classe. Indiquez à quelle table tous les 1, 2, etc. doivent s'asseoir. Numérotez ensuite les élèves. Cette méthode limitera le chaos et la confusion en classe.

C'est aussi un excellent moyen de disperser et remanier les groupes d'élèves qui ont tendance à rester ensemble (les filles, les garçons, les amis, les groupements par âge ou par capacité, etc.).

2. Cartes ou objets

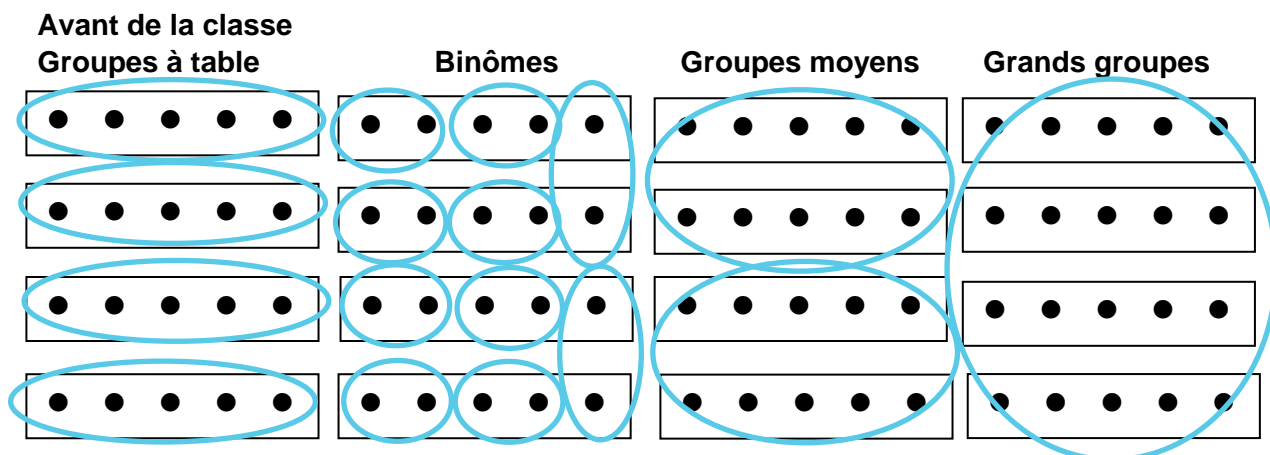
Déterminez le nombre de groupes à former. Découpez plusieurs cartes de couleur pour chaque groupe. Exemple : pour constituer 4 groupes, réalisez 4 ensembles de cartes de couleur différente (rouge, bleu, vert et jaune). Donnez une carte à chaque élève. Invitez tous ceux qui ont le bleu, le vert, etc. à se regrouper. Vous pouvez aussi distribuer des objets trouvés, comme des cailloux, des capsules de bouteille, des brindilles et des feuilles. Conservez ces objets dans un seau en classe pour vous en resservir et pour divers exercices (comme la cartographie!).

Pour gagner du temps, tenez-vous à la porte et tendez une carte ou un objet à chacun(e) des élèves à mesure qu'ils entrent dans la classe.

3. Par places assises

Cette technique de formation de groupes convient bien aux grandes classes quand on manque de place pour circuler! Demandez aux élèves de se grouper avec les camarades devant ou derrière eux. Exemple : les élèves du premier rang se retournent pour travailler avec ceux du deuxième rang. Avec cette méthode, les enseignant(e)s peuvent mettre les élèves par deux et en groupes, petits ou grands. Bien souvent, vous obtiendrez des groupes composés surtout de filles ou de garçons. Aussi, remaniez les groupes au mieux pour les équilibrer.

Sur le schéma ci-dessous, chaque point représente un(e) élève et il y en a 5 par table :



4. Par aptitudes variées

Déterminez le nombre de groupes à former. Décidez à l'avance de la composition de chacun des groupes pour en diversifier les compétences – visez aussi l'équilibre entre les sexes. Nommez les membres de chaque groupe.

Vous pouvez aussi grouper les élèves aléatoirement (par numéros, à l'aide de cartes, par places assises, etc.). Une fois les groupes formés, déplacez certains élèves performants ou moins performants pour harmoniser les aptitudes représentées dans chaque groupe. Abstenez-vous de faire des distinctions parmi les élèves ou de signaler leur niveau d'aptitude de façon humiliante.

5. Par aptitudes similaires

****Cette méthode est à utiliser avec tact.** Elle servira uniquement si vous prévoyez de passer plus de temps avec le groupe des élèves moins performants. En aucun cas vous ne qualifierez ouvertement les groupes de performants ou de moins performants, au risque de stigmatiser certains élèves.**

Déterminez le nombre de groupes à former. Décidez à l'avance de la composition de chaque groupe : par exemple, un groupe très performant, un autre moyennement performant et un autre encore moins performant. Nommez les membres de chaque groupe. Prévoyez une tâche supplémentaire plus poussée pour les plus performants, car ils finiront probablement avant les autres. Passez du temps avec les moins performants pour les encadrer davantage dans leur tâche.

6. Par jours de la semaine

Formez des groupes mixtes selon une des méthodes précédentes. Dites aux élèves de se rappeler leur groupe et attribuez un jour de la semaine à ce groupe. Exemple : si on est un lundi et que vous venez de former un nouveau groupe d'élèves, dites-leur de se souvenir que c'est leur groupe du lundi. Le lendemain, faites de même pour le mardi. Ensuite, quand vous inviterez les élèves à se mettre en groupes un mardi, ils sauront qui est dans leur groupe ce jour-là. En plus de faire gagner du temps, cette méthode amène les élèves à interagir avec divers camarades.

Suivant l'âge des élèves, vous devrez peut-être noter ces groupes dans un carnet pour les retenir. Après quelques semaines, les élèves plus âgés s'en souviendront par eux-mêmes.

7. Au choix des élèves

Décidez du nombre de membres par groupe. Demandez aux élèves de se mettre en groupes. Dites-leur par exemple de se réunir à 3 avec qui ils veulent. Utilisez cette méthode avec parcimonie, sinon vous risquez de vous retrouver avec les mêmes groupes d'une fois à l'autre – souvent avec les filles et les garçons séparés.

8. Par centres d'intérêt

Décidez du nombre de groupes et attribuez un sous-thème différent à chacun. Exemple : si le cours porte sur les moyens de transport, décidez que le groupe 1 va explorer les avantages des déplacements en voiture, le groupe 2 ceux des déplacements à vélo et le groupe 3 ceux des déplacements en bateau. Les élèves rejoignent ensuite le groupe dont le sujet les intéresse le plus. Fixez toutefois un nombre limite de membres par groupe.

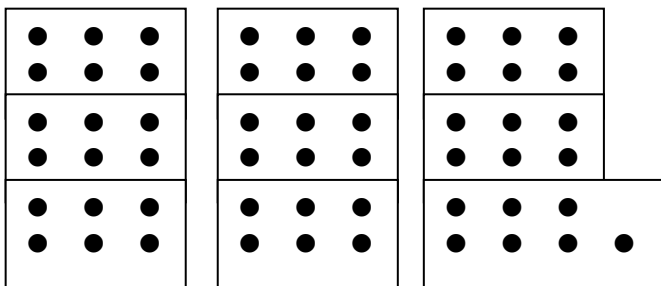
Pour cette méthode, il est conseillé de procéder à un vote confidentiel – la veille, les élèves peuvent indiquer leur prénom et le groupe de leur choix sur un bout de papier. Ainsi, ils choisiront un groupe non pas en suivant leurs amis, mais par pur intérêt. Et les filles et les garçons se retrouveront avec des camarades partageant leur intérêt!

RESSOURCE 14C : FORMER DES GROUPES MÉLANGÉS ET ASSORTIS

(Adaptation tirée du Social Psychology Network, n.d.)

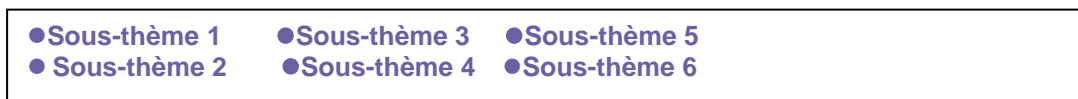
1. Avant de commencer, réfléchissez au nombre de sous-thèmes que vous souhaitez faire découvrir aux élèves. Dans chaque groupe initial, un(e) élève doit enseigner un sous-thème aux autres. Exemple : si les élèves doivent apprendre 6 sous-thèmes, il faudra 6 élèves par groupe initial (soit un par sous-thème). Vous formerez donc des groupes de 6.
2. Divisez le nombre d'élèves par le nombre de membres par groupe initial. Exemple : si la classe compte 54 élèves et que vous prévoyez des groupes de 6, vous aurez 9 groupes de 6 ($54/6 = 9$). Si vous avez 55 élèves, il y aura 9 groupes de 6 et un groupe de 7, ce qui va aussi. Répartissez les élèves en groupes initiaux selon la méthode des numéros.

Groupes initiaux (55 élèves répartis en 9 groupes de 6 ou 7)



3. Désignez un(e) chef dans chaque groupe en veillant à l'équilibre des sexes d'un groupe à l'autre. L'élève ayant ce rôle devrait être la personne la plus mûre du groupe.
4. Attribuez un sous-thème différent à chaque élève d'un groupe. Les élèves sont censés garder leur sous-thème pour eux. Laissez-leur le temps de lire leur sous-thème au moins deux fois et de se familiariser avec. Ils n'ont pas besoin de le mémoriser.

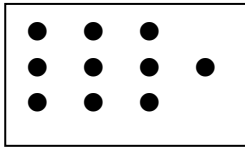
Par exemple, chaque élève reçoit un sous-thème différent. S'il y a plus d'élèves que de sous-thèmes dans un groupe, deux d'entre eux peuvent partager le même.



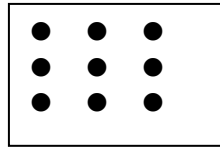
5. Remaniez les groupes en « groupes d'expertise » : demandez à chaque élève de chaque groupe initial de rejoindre ceux qui ont le même sous-thème.

Groupes d'expertise (55 élèves répartis en 6 groupes de 9 ou 10)

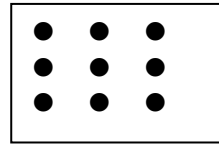
Sous-thème 1



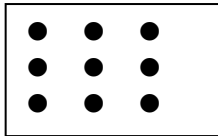
Sous-thème 2



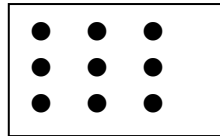
Sous-thème 3



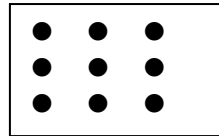
Sous-thème 4



Sous-thème 5

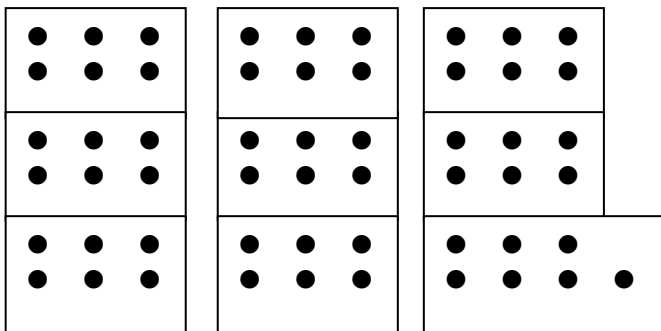


Sous-thème 6



6. Laissez aux élèves le temps de discuter les points principaux de leur sous-thème dans leur groupe d'expertise, et de répéter la présentation qu'ils feront à leur groupe initial.
7. Invitez-les ensuite à retourner dans leur groupe initial. Chaque élève doit à présent exposer son sous-thème au groupe. Encouragez les autres membres du groupe à poser des questions de clarification.

MÊMES groupes initiaux qu'à l'étape 2 (55 élèves répartis en 9 groupes de 6 ou 7)



8. Allez d'un groupe à l'autre et observez le processus. Si un groupe est en difficulté (par exemple, un(e) élève domine ou perturbe les autres), intervenez comme il convient.
9. À la fin du cours, interrogez les élèves sur la matière ou révisiez-la en plénière pour vous assurer que tout le monde l'ait bien assimilée.

RESSOURCE 14D : ÉTUDES DE CAS D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Cas 1

Mohammad répartit ses élèves de troisième en groupes de 5. Il a 50 élèves, ce qui fait 10 groupes de travail. Comme la classe n'est pas meublée, les élèves s'asseyent par terre. L'activité du moment consiste à concevoir une nouvelle façon de nourrir les poules. La discussion est si animée que la classe en devient très bruyante. Mohammad appelle les élèves à se calmer, mais ils n'écoutent pas. Les enfants rigolent et crient, et lui craint qu'ils se déconcentrent de leur tâche.

- Quel est le problème selon Mohammad? A-t-il raison? Pourquoi, ou pourquoi pas?
- S'il a tort, quel est le vrai problème?
- Que devrait faire Mohammad la prochaine fois que les élèves travaillent en groupes?

.....

.....

.....

Cas 2

Joan a 40 élèves dans sa classe de première. Elle a suivi un atelier sur l'apprentissage coopératif et veut le mettre en pratique dans sa classe. Elle forme plusieurs groupes mixtes et distribue à chaque élève une fiche d'exercice d'écriture à remplir. Les élèves s'y attendent tranquillement en groupes.

- S'agit-il d'une activité d'apprentissage coopératif efficace? Pourquoi, ou pourquoi pas?
- Selon vous, pourquoi Joan a-t-elle choisi cette activité?
- Quel genre d'activité pourrait-elle choisir la prochaine fois?

.....

.....

.....

Cas 3

Pascal a 30 élèves dans sa classe de sixième. Il connaît les noms de tout le monde, et sait lesquels finiront vite leur tâche et lesquels auront besoin de plus de temps. Il souhaite les faire travailler en groupes pour résoudre des problèmes de maths complexes. Il répartit en 2 groupes les élèves rapides, et en fait de même avec ceux qui prennent un temps moyen et ceux qui prennent habituellement plus de temps. Les élèves rapides finissent le travail en 5 minutes et n'ont rien d'autre à faire. Les élèves moyens finissent en 15 minutes, et les moins rapides n'arrivent pas au bout de la tâche car, après 20 minutes, Pascal rappelle toute la classe au grand complet.

- Quel était le problème dans le travail de groupe mis en place par Pascal? (Pensez aux groupes et à la tâche.)
- Comment pourrait-il s'y prendre autrement la prochaine fois?

.....

.....

.....

Cas 4

Eliza n'est pas à l'aise avec l'apprentissage coopératif, mais la direction de l'école l'oblige à s'y essayer le temps d'un cours. Elle enseigne les sciences à des élèves de quatrième, et chaque cours dure 35 minutes. Ses élèves arrivent en retard, surtout les filles, car elles ont du travail en plus à la maison. Elle ne commence donc pas à l'heure. Quand la cloche sonne, elle forme plusieurs groupes en attribuant un numéro à chaque élève à son entrée dans la classe et en leur demandant de s'asseoir. Elle commence par distribuer toutes les cartes 1, puis les 2, 3 et 4. Une fois les élèves assis, elle leur demande de rejoindre leur groupe. La cohue est telle que les derniers entendent à peine où le groupe de leur numéro est censé aller. D'autres connaissant leur numéro mais ne savent pas où s'asseoir. Il lui faudra 15 minutes pour organiser les groupes. Après quoi il ne reste plus que 15 minutes pour le cours.

- Quel est le problème dans la façon dont Eliza organise le travail de groupe?
- De quelles façons pourrait-elle faire autrement à l'avenir?

.....
.....
.....

Cas 5

John enseigne à des élèves de deuxième. Il répartit sa classe en groupes de 6 et leur donne une tâche. Ensuite, il s'assied à son bureau devant la classe et se met à lire son journal. Les élèves ne comprennent pas les consignes pour la tâche. Un élève lève la main pour signaler à John qu'il a besoin d'aide, mais celui-ci ne le voit pas. Une autre va voir John pour qu'il l'aide, ce qu'il fait sans se lever de sa chaise. Les autres ne comprennent toujours rien. Un membre de chaque groupe finit par prendre les choses en main et faire l'exercice à lui seul – essentiellement les garçons affirmés de la classe. Les autres ne participent guère au travail collectif.

- Quel est le problème dans la façon de procéder de John?
- Que pourrait-il plutôt faire?

.....
.....
.....

Cas 6

Anora enseigne à des élèves de sixième. Elle aime bien l'idée du travail coopératif et demande à sa classe de se mettre par groupes de 4 à 5 avec des camarades voisins, pour éviter le ballet chaotique des chaises et pupitres. Seulement, les mêmes élèves restent ensemble, et ce sont systématiquement les garçons entre eux et les filles entre elles. Les groupes sont toujours les mêmes.

- À côté de quoi les élèves passent-ils en travaillant invariablement dans les mêmes groupes de même sexe?
- Comment Anora pourrait-elle résoudre ce problème tout en maintenant l'ordre dans sa classe au moment de former les groupes?

.....
.....
.....

RESSOURCE 14D : ÉTUDES DE CAS D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF (éléments de réponse)

Cas 1

Mohammad répartit ses élèves de troisième en groupes de 5. Il a 50 élèves, ce qui fait 10 groupes de travail. Comme la classe n'est pas meublée, les élèves s'asseyent par terre. L'activité du moment consiste à concevoir une nouvelle façon de nourrir les poules. La discussion est si animée que la classe en devient très bruyante. Mohammad appelle les élèves à se calmer, mais ils n'écoutent pas. Les enfants rigolent et crient, et lui craint qu'ils se déconcentrent de leur tâche.

- Quel est le problème selon Mohammad? A-t-il raison? Pourquoi, ou pourquoi pas?
- S'il a tort, quel est le vrai problème?
- Que devrait faire Mohammad la prochaine fois que les élèves travaillent en groupes?

Mohammad pense que sa classe chahute trop. Il s'agit d'un problème courant quand les élèves travaillent en groupes. Et il est normal que la classe devienne un peu plus bruyante quand les élèves discutent des concepts ensemble. Mais Mohammad pourrait bien voir juste sur le fait que ses élèves se déconcentrent – là est le vrai problème. Pour veiller à ce qu'ils restent concentrés, Mohammad peut superviser le travail des groupes (en allant de l'un à l'autre pour voir ce que font les élèves). Il peut aussi aider les filles et les garçons à fixer leurs propres règles de base avant de s'y mettre (comme désigner un(e) chef de groupe, ou l'interdiction de crier ou hurler), ce qui favorisera leur concentration.

Cas 2

Joan a 40 élèves dans sa classe de première. Elle a suivi un atelier sur l'apprentissage coopératif et veut le mettre en pratique dans sa classe. Elle forme plusieurs groupes mixtes et distribue à chaque élève une fiche d'exercice d'écriture à remplir. Les élèves s'y attèlent tranquillement en groupes.

- S'agit-il d'une activité d'apprentissage coopératif efficace? Pourquoi, ou pourquoi pas?
- Selon vous, pourquoi Joan a-t-elle choisi cette activité?
- Quel genre d'activité pourrait-elle choisir la prochaine fois?

Ce n'est pas une bonne activité d'apprentissage coopératif, puisque les élèves ont pour consigne de remplir une fiche d'exercice d'écriture individuellement. Cette tâche ne leur permet pas de discuter ou d'apprendre les uns avec les autres. Joan a sans doute choisi cette tâche parce que le but du travail collectif lui échappe, ou parce qu'elle se sent à l'aise de donner ce genre de tâche à ses élèves. La prochaine fois, elle pourrait opter pour un travail et un apprentissage coopératifs, comme la résolution de problème ou un remue-méninge.

Cas 3

Pascal a 30 élèves dans sa classe de sixième. Il connaît les noms de tout le monde, et sait lesquels finiront vite leur tâche et lesquels auront besoin de plus de temps. Il souhaite les faire travailler en groupes pour résoudre des problèmes de maths complexes. Il répartit en 2 groupes les élèves rapides, et en fait de même avec ceux qui prennent un temps moyen et ceux qui prennent habituellement plus de temps. Les élèves rapides finissent le travail en 5 minutes et n'ont rien d'autre à faire. Les élèves moyens finissent en 15 minutes, et les moins rapides n'arrivent pas au bout de la tâche car, après 20 minutes, Pascal rappelle toute la classe au grand complet.

- Quel était le problème dans le travail de groupe mis en place par Pascal? (Pensez aux groupes et à la tâche.)
- Comment pourrait-il s'y prendre autrement la prochaine fois?

Pascal constitue des groupes selon leur vitesse de compréhension et de travail. Seulement, il a omis d'accompagner les élèves qui ont besoin de plus de temps, ou de donner d'autres activités à ceux qui travaillent vite. Résultat : les moins rapides n'ont pas pu terminer la tâche ni apprendre efficacement. Et les plus rapides se sont sans doute ennuyés, une fois la tâche finie. La prochaine fois, Pascal pourrait former des groupes d'aptitudes diverses. S'il opte à nouveau pour des groupes de même capacité, il doit faire le nécessaire pour encadrer ceux qui en ont besoin et pour occuper les plus rapides avec des tâches supplémentaires.

Cas 4

Eliza n'est pas à l'aise avec l'apprentissage coopératif, mais la direction de l'école l'oblige à s'y essayer le temps d'un cours. Elle enseigne les sciences à des élèves de quatrième, et chaque cours dure 35 minutes. Ses élèves arrivent en retard, surtout les filles, car elles ont du travail en plus à la maison. Elle ne commence donc pas à l'heure. Quand la cloche sonne, elle forme plusieurs groupes en attribuant un numéro à chaque élève à son entrée dans la classe et en leur demandant de s'asseoir. Elle commence par distribuer toutes les cartes 1, puis les 2, 3 et 4. Une fois les élèves assis, elle leur demande de rejoindre leur groupe. La cohue est telle que les derniers entendent à peine où le groupe de leur numéro est censé aller. D'autres connaissant leur numéro mais ne savent pas où s'asseoir. Il lui faudra 15 minutes pour organiser les groupes. Après quoi il ne reste plus que 15 minutes pour le cours.

- Quel est le problème dans la façon dont Eliza organise le travail de groupe?
- De quelles façons pourrait-elle faire autrement à l'avenir?

Eliza aurait dû demander à tous les élèves de rejoindre leur groupe dès leur entrée dans la classe, plutôt que de les faire s'asseoir d'abord. D'où le chaos et la confusion, sans compter le temps considérable que cela a pris. De plus, comme les retardataires sont surtout des filles, et les élèves les plus performants généralement les premiers à arriver, ces derniers vont forcément se retrouver ensemble, puisque Joan a distribué les numéros sans les mélanger avant. La prochaine fois, Joan pourrait mélanger les numéros et inviter les élèves à rejoindre en silence l'endroit de la classe correspondant à leur numéro. Elle obtiendra ainsi des groupes mixtes et de capacités équilibrées.

Cas 5

John enseigne à des élèves de deuxième. Il répartit sa classe en groupes de 6 et leur donne une tâche. Ensuite, il s'assied à son bureau devant la classe et se met à lire son journal. Les élèves ne comprennent pas les consignes pour la tâche. Un élève lève la main pour signaler à John qu'il a besoin d'aide, mais celui-ci ne le voit pas. Une autre va voir John pour qu'il l'aide, ce qu'il fait sans se lever de sa chaise. Les autres ne comprennent toujours rien. Un membre de chaque groupe finit par prendre les choses en main et faire l'exercice à lui seul – essentiellement les garçons affirmés de la classe. Les autres ne participent guère au travail collectif.

- Quel est le problème dans la façon de procéder de John?
- Que pourrait-il plutôt faire?

John n'a pas vérifié si tous les élèves comprenaient les consignes. Il néglige ses élèves et ne voit pas quand ils demandent son aide, à moins qu'ils ne viennent jusqu'à son bureau. Il ne supervise pas les groupes pour voir qui n'a pas l'occasion de participer. John devrait interroger les élèves pour s'assurer que tous comprennent les consignes avant de s'atteler à la tâche. Une fois qu'ils travaillent, John devrait surveiller les groupes, apporter son aide et répondre aux questions des élèves. Il devrait aussi veiller à ce que les filles aussi bien que les garçons puissent participer.

Cas 6

Anora enseigne à des élèves de sixième. Elle aime bien l'idée du travail coopératif et demande à sa classe de se mettre par groupes de 4 à 5 avec des camarades voisins, pour éviter le ballet chaotique des chaises et pupitres. Seulement, les mêmes élèves restent ensemble, et ce sont systématiquement les garçons entre eux et les filles entre elles. Les groupes sont toujours les mêmes.

- À côté de quoi les élèves passent-ils en travaillant invariablement dans les mêmes groupes de même sexe?
- Comment Anora pourrait-elle résoudre ce problème tout en maintenant l'ordre dans sa classe au moment de former les groupes?

Les élèves ratent une occasion de travailler avec des camarades de sexe opposé et de tisser des relations sociales saines, basées sur le respect. Anora pourrait changer la disposition des places pour que les élèves ne se retrouvent pas systématiquement assis à la même place et, dès lors, à travailler en groupe avec les mêmes voisins. Elle pourrait aussi essayer une autre méthode de groupement mixte.

SÉANCE 15 : REMÉDIATION

Guide d'animation

(Adaptation tirée de McLeod, 2013; Raising Voices, n.d., pp. 129-133)

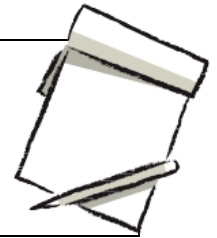
1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (20 minutes)
- Activité 2 (55 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (15a, 15b)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Pouvoir déterminer les nombreuses raisons pour lesquelles des garçons et des filles sont à la traîne ou ne suivent pas en classe.
- Pouvoir proposer des moyens de répondre aux besoins éducatifs des filles et des garçons en retard scolaire afin d'y « remédier ».



MESSAGES CLÉS

- Une bonne pédagogie contribue à réduire le nombre d'élèves en retard scolaire. Mais quand des filles et des garçons se retrouvent à la traîne, l'enseignement doit se faire correctif. Les enseignant(e)s doivent comprendre les obstacles à l'apprentissage des filles et des garçons. Car savoir pourquoi certains restent en arrière permet de proposer des moyens de soutenir ces élèves.
- Les enseignant(e)s peuvent répondre aux besoins de ces enfants grâce à bon nombre des outils pédagogiques évoqués dans cette formation.



CONSEILS D'ANIMATION

- Des enseignant(e)s pourraient cataloguer les filles et les garçons ayant des difficultés d'apprentissage « d'élèves lents ». Une étiquette dont les facilitateurs et facilitatrices doivent s'abstenir dans cette formation. Car on sait que si des élèves peuvent avoir du mal avec certaines matières ou leçons, cela ne veut pas dire qu'ils n'excelleront pas dans d'autres matières ou leçons. Il est essentiel de distinguer le comportement (la difficulté à suivre) de l'élève et donc d'éviter les étiquettes. Les enseignant(e)s peuvent ainsi mieux voir quand et pourquoi des élèves ont du mal à comprendre, afin de répondre à leurs besoins spécifiques sur le moment.

Repérer les élèves qui risquent de ne pas apprendre

Les séances 19 et 20 aborderont des techniques simples et rapides pour évaluer les élèves en classe, afin d'identifier les filles et les garçons qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Pour cette séance, les enseignant(e)s se rappelleront d'un(e) élève pour qui un cours précis a posé problème. Les facilitateurs(trices) se tiendront prêts à citer leurs exemples.

ACTIVITÉ 1 : LE POURQUOI DU RETARD SCOLAIRE

(20 minutes)

1. Expliquez que malgré les bonnes pratiques pédagogiques, certains élèves continueront à apprendre difficilement. Et les situations de retard scolaire ainsi que les causes des difficultés d'apprentissage sont nombreuses.
2. Demandez aux participant(e)s de se rappeler une fois où ils ont remarqué qu'une fille ou un garçon, ou un groupe d'élèves accusaient du retard ou avaient du mal à suivre en cours. Laissez-leur une minute pour réfléchir à des exemples.
3. Invitez deux ou trois participant(e)s à partager les leurs. Pour rappel, ils doivent s'abstenir de donner des détails ou de nommer des élèves.
4. À présent, demandez-leur de lancer des idées quant au pourquoi de ces difficultés de compréhension.
 - Que se passait-il alors en classe? L'élève en question avait-il/elle des besoins d'apprentissage qui n'ont pas été couverts?
 - Expliquez, exemples à l'appui. Par exemple, certains enfants restent en arrière, faute de compétences adéquates (ils ont peut-être manqué un cours ou n'ont pas correctement acquis une aptitude essentielle, comme la lecture ou les fractions).

REMARQUE!

Certaines difficultés d'apprentissage peuvent dépasser la capacité de l'enseignant(e) à y remédier. Par exemple, un(e) élève aveugle pourrait avoir besoin d'apprendre le braille, alors que tous les enseignant(e)s ne savent pas eux-mêmes comment le lire.

Quand les enseignant(e)s ne sont pas en mesure de lever les obstacles à l'apprentissage d'un(e) élève, ils ont la **responsabilité** de :

1. Accueillir et d'inclure l'enfant dans la classe du mieux qu'ils peuvent, à l'aide des ressources disponibles;
2. Chercher des ressources complémentaires pour accompagner l'élève, tel le soutien de la communauté, ou d'autres enseignant(e)s par l'intermédiaire des cercles de réflexion;
3. Le signaler au directeur / à la directrice de l'école et/ou à l'APE ou au comité de gestion scolaire (CGS), pour solliciter une aide et des ressources additionnelles.

- L'enseignant(e) doit dès lors passer plus du temps avec l'élève pour lui apprendre l'aptitude qui lui fait défaut. Si toutefois le retard s'explique par le fait que l'élève s'endort en classe, l'enseignant(e) pourrait en parler avec l'élève ou ses parents pour savoir d'où vient cette fatigue, ou proposer un appui supplémentaire une fois l'élève reposé(e).

REMARQUE!

Il est essentiel que les enseignant(e)s créent un climat d'accueil et d'inclusion en classe. Les filles et les garçons se sentiront ainsi soutenus et apprendront d'autant mieux!

5. Sur le tableau papier, **énumérez les raisons pour lesquelles les filles et les garçons peuvent ne pas suivre en classe**. Tâchez d'y inclure bon nombre des raisons citées dans la [Ressource 15b](#).
6. **Résumez en expliquant que notre mission, en tant qu'enseignant(e), est de veiller à ce que nos élèves comprennent**. Expliquez que cette séance porte sur la remédiation :
 - **Remédiation** vient du mot « remède », qui veut dire « solution ». La remédiation consiste à cerner les causes du retard scolaire afin d'aider les filles et les garçons à mieux suivre. S'ils comprennent les obstacles à l'apprentissage, les enseignant(e)s peuvent trouver une solution (ou un remède).

ACTIVITÉ 2 : QUEL EST LE REMÈDE?

(55 minutes)

1. **Expliquez aux participant(e)s qu'ils vont à présent explorer ensemble des moyens de soutenir les filles et les garçons en retard scolaire ou ayant du mal à suivre.**
2. **Divisez les participant(e)s en petits groupes**. Demandez-leur de repenser à leur exemple d'élève en difficulté du début de la séance. Leur tâche sera de rédiger une étude de cas incluant les informations suivantes de la [Ressource 15a](#).
 - Quelle matière enseigniez-vous?
 - Quelles méthodes pédagogiques utilisiez-vous?
 - Comment avez-vous su que l'élève ne comprenait pas?
 - De quels support et ressources disposait l'élève?
 - Où était-il/elle assis(e)? Rappelez-vous les séances précédentes sur l'environnement d'apprentissage, les questions de genre, la gestion de classe, etc.
 - Se passait-il quelque chose dans la vie de l'élève?
 - Y aurait-il d'autres raisons, comme de la violence basée sur le genre, du harcèlement ou de l'intimidation?
3. **Laissez 15 minutes pour rédiger l'étude de cas.**
4. **Demandez aux participant(e)s de remettre leur étude de cas au groupe voisin**. Accordez 15 minutes de plus pour répondre aux deux questions suivantes :
 - a. Qu'est-ce qui peut compliquer l'apprentissage?
 - b. Quels sont trois solutions possibles?

Rappelez aux participant(e)s les discussions des séances précédentes, sur les nombreux outils qui favorisent l'apprentissage des filles et des garçons. Veillez ainsi à ce qu'ils prennent en considération :

- les styles d'apprentissage ;
- les obstacles spécifiques aux garçons et aux filles ;
- les méthodes pédagogiques ;
- les méthodes de groupement d'élèves.

5. Ramenez les groupes en plénière et demandez-leur de partager leur étude de cas avec les réponses.

- Listez toutes leurs solutions sur le tableau papier.
- Ajoutez celles de **Ressource 15b** qu'ils auraient omises.
- Faites-leur penser à noter ces idées dans leur cahier d'exercices pour plus tard.

6. Rappelez que dans la remédiation, on procède par tâtonnement. Les enseignant(e)s peuvent essayer toutes sortes de solutions dont certaines fonctionneront mieux avec un(e) enfant et moins avec un(e) autre. Il s'agit de persévérer ! La remédiation est certes difficile et parfois longue, mais il est crucial que tous les enfants apprennent bien.

7. Terminez la séance en récapitulant les messages clés :

- La remédiation implique que les enseignant(e)s comprennent les obstacles à l'apprentissage des filles et des garçons, pour ensuite y remédier de diverses façons.
- Les enseignant(e)s peuvent répondre aux besoins de ces enfants grâce à bon nombre des outils pédagogiques évoqués dans cette formation.

SÉANCE 15 : REMÉDIATION

Ressources pour les activités

RESSOURCE 15A : RÉDACTION DE L'ÉTUDE DE CAS

Rédigez une étude de cas concernant un(e) élève qui a pris du retard dans votre classe. S'il s'agit d'un cas réel, abstenez-vous de nommer ou caractériser l'élève. Assurez-vous d'inclure les informations suivantes :

- Quelle matière enseigniez-vous?
- Quelles méthodes pédagogiques utilisiez-vous?
- Comment avez-vous su que l'élève ne comprenait pas?
- De quels support et ressources disposait l'élève?
- Où était-il/elle assis(e)? Rappelez-vous les séances précédentes sur l'environnement d'apprentissage, les questions de genre, la gestion de classe, etc.
- Se passait-il quelque chose dans la vie de l'élève?
- Y aurait-il d'autres raisons, comme de la violence basée sur le genre, du harcèlement ou de l'intimidation?

.....

.....

.....

.....

.....

RESSOURCE 15B : MÉTHODES DE REMÉDIATION

Raison du retard scolaire	À essayer
<p>Généralités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand un(e) élève vous dit « Je ne comprends pas », demandez-lui de préciser ce qui lui pose problème. Plus vous avez d'informations sur le problème, plus vous pourrez y remédier tôt. 	
« Le cours est trop difficile pour moi. »	<ul style="list-style-type: none"> • Prenez plus de temps pour expliquer le concept en classe. • Combinez plusieurs façons d'expliquer, par exemple en illustrant vos propos de supports visuels (schémas ou images). • Accompagnez les filles et les garçons dans la compréhension de la matière étape par étape, en posant des questions après chacune pour voir là où ils font fausse route.
« J'essaie mais je n'en suis pas capable. »	<ul style="list-style-type: none"> • Donnez des exemples simples. • Formez des groupes d'aptitudes mixtes pour que les élèves qui ont du mal à suivre puissent apprendre de ceux qui comprennent. • Mettez en binôme les élèves qui ne comprennent pas avec ceux qui comprennent et expliqueront le concept à leur camarade.
« Je ne comprends pas les explications de l'enseignant(e). »	<ul style="list-style-type: none"> • Formez des groupes mixtes de même capacité et aidez un peu plus les élèves qui en auraient besoin. Pensez à prévoir des tâches en plus pour les élèves qui ont bien compris. • Occupez les élèves qui disent avoir compris, et invitez ceux en difficulté à parcourir plus d'exemples avec vous à l'avant de la classe. • Élaborez ou trouvez des questions correspondant à différents degrés d'aptitude – niveau de l'année, niveau inférieur à l'année et niveau supérieur à l'année. Focalisez votre attention sur les élèves de niveaux inférieurs. • Formulez le problème comme un cas réel qui parle aux élèves. • Offrez un soutien en dehors des cours. • Offrez un appui pédagogique supplémentaire ou spécialisé si c'est envisageable.
« Le cours va trop vite pour moi. »	<ul style="list-style-type: none"> • Ralentissez la cadence. • Marquez des pauses pour balayer la classe du regard et établir un contact visuel avec les élèves. Vérifiez s'ils vous suivent ou ont l'air dépassés. • Essayez les méthodes ci-dessus.
« Je n'ai pas eu le temps de faire mes devoirs. »	<ul style="list-style-type: none"> • Donnez plus de tâches en classe et moins de devoirs à la maison. • Consacrez du temps aux devoirs en classe.

	<ul style="list-style-type: none"> • Donnez des devoirs faisables parallèlement à d'autres tâches. Exemple : « Interrogez votre parent ou votre frère/sœur plus âgé(e) pour savoir ce qu'ils pensent de l'événement actuel/historique que vous êtes en train d'apprendre. » Ou : « Comptez le nombre de mammifères que vous voyez en un jour. » • Si possible, dialoguez avec les parents pour les encourager à laisser du temps pour les devoirs.
« Les méthodes de l'enseignant(e) ne fonctionnent pas avec moi. »	<ul style="list-style-type: none"> • Essayez une autre méthode pédagogique. • Parlez-en avec des collègues ou mentors qui ont déjà eu à gérer des besoins d'apprentissage variés.
« Le sujet ne m'intéresse pas. »	<ul style="list-style-type: none"> • Appliquez le sujet à la vie des élèves – pour rappel, l'expérience des filles pourrait bien différer de celle des garçons. • Demandez aux filles comme aux garçons des exemples illustrant en quoi le sujet se rapporte à leur quotidien. • Utilisez du matériel produit ou trouvé localement. • Sélectionnez des sujets qui intéressent tant les filles que les garçons. • Employez des méthodes d'apprentissage actif. • Utilisez des méthodes efficaces avec tous les styles d'apprentissage (kinesthésique, visuel, lecture et écriture, auditif et oral, individuel et collectif). • Montrez-vous enthousiaste! Enseignez-vous la matière de façon passionnante? Faites des blagues, souriez, rendez le cours interactif! • Peut-être que la matière n'est pas assez stimulante pour l'élève. Tâchez de prévoir des activités ou questions supplémentaires plus complexes, pour que les élèves qui comprennent vite puissent continuer à apprendre avec le même intérêt pour la matière.
« Je m'ennuie. »	
« Je ne sais pas ce que l'enseignant(e) attend de moi. »	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncez directement les objectifs du cours pour que les élèves sachent ce qu'ils sont censés apprendre. • Recueillez leurs réactions à ces objectifs dans un premier temps. Laissez-leur l'occasion d'indiquer ce qui n'est pas clair. • Invitez les élèves à suggérer quelles devraient être les attentes et parlez-en ensemble.
« À quoi bon essayer... Je vais quand même échouer. »	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragez les filles, les garçons, les élèves aux capacités différentes à persévérer. • Repensez à un domaine où l'élève s'est amélioré(e) par le passé, pour lui montrer qu'il/elle en est tout aussi capable aujourd'hui.
« Je n'y arrive pas et ça me contrarie. »	

« Je ne vois pas au tableau / je n'entends pas l'enseignant(e). »

- Déplacez l'élève à l'avant de la classe.
- Si vous le pouvez, circulez dans la classe en donnant le cours.
- Demandez-vous si vous ne passez pas trop de temps devant le tableau, que ce soit à écrire ou à enseigner. Tâchez d'inclure d'autres méthodes pédagogiques permettant aux élèves de discuter en groupes et d'apprendre entre eux.
- Recherchez comment l'école peut se procurer des équipements d'assistance accessibles et abordables.

SÉANCE 16 : AMÉNAGER MA CLASSE

Guide d'animation

(Adaptation tirée de l'UNESCO, 2009; Mlama et al., 2005; Dunne, 2007, pp. 26-30)

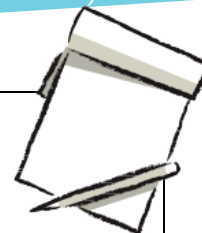
3 HEURES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (30 minutes)
- Activité 2 (1 heure et 30 minutes)
- Activité 3 (45 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Image de « l'exemple de plan de classe » dessinée au tableau ou sur le tableau papier
- 2 bouts de papier et 1 stylo par participant(e)
- Ruban adhésif ou pâte à fixer
- Ressources pour la séance (16a, 16b, 16c, 16d, 16e)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre l'intérêt de disposer la classe de manière à améliorer l'apprentissage et accroître l'implication des filles aussi bien que des garçons.
- Proposer leurs propres dispositions de classe plus centrées sur l'enfant, plus inclusives et plus adaptées au genre.



MESSAGES CLÉS

- Arranger la classe de façon à combler les besoins de tous les élèves, c'est permettre à chaque enfant, peu importe son sexe ou sa capacité, d'apprendre avec fruit. Et cela peut faire toute la différence dans la réussite et le comportement des filles et des garçons à l'école.
- En tant qu'enseignant(e), il est en votre pouvoir de réaménager votre classe, malgré les aspects indépendants de votre volonté (comme le niveau de bruit dehors ou des pupitres fixés au sol).



CONSEILS D'ANIMATION

- Assurez-vous d'avoir lu attentivement le matériel de référence pour cette séance et de savoir comment aborder certains des problèmes que les enseignant(e)s soulèveront. Basez-vous sur les conseils dans les ressources et sur vos entretiens avec vos co-facilitateurs(trices) pour proposer des solutions susceptibles de fonctionner. La **Ressource 16e** en particulier fournira des indications pour certains problèmes courants.
- Gardez à l'esprit que les moyens varient d'une communauté à l'autre. Dans cette séance, les enseignant(e)s devront faire preuve d'inventivité pour trouver des solutions qui conviendraient à leurs classes. Certaines classes peuvent avoir un sol en terre battue, peu de mobilier et aucune

fenêtre. Cela peut certes compliquer la tâche des enseignant(e)s, mais ils peuvent toujours appliquer les principes présentés dans cette séance pour rendre leurs classes sensibles au genre, rien qu'en se focalisant sur la place habituelle des filles et des garçons dans l'espace.

ACTIVITÉ 1 : COMMENT SE PRÉSENTENT LES CLASSES DE NOS JOURS?

(30 minutes)

1. Demandez aux participant(e)s ce que le terme « salle de classe » leur évoque.

- Faites une courte séance de pluie d'idées et listez les éléments cités par les participant(e)s, au tableau ou sur le tableau papier.
- Ils pourraient mentionner les pupitres, chaises, fenêtres, tableaux, rampes, l'électricité, la température, la propreté, etc. Expliquez que durant cette séance, on examinera l'effet de tous ces facteurs matériels sur l'apprentissage des filles et des garçons. On parlera des mesures possibles pour améliorer ces facteurs et des solutions au manque d'équipements (mobilier, affiches, ventilateurs, etc.).

2. Invitez les participant(e)s à fermer les yeux et à penser à leur salle de classe habituelle.

- Dites-leur d'essayer de se la représenter avec netteté. Posez les questions suivantes pour stimuler leur imagination : (Vous pouvez demander de répondre à main levée.)
 - a. Votre classe est-elle petite? Grande?
 - b. Votre classe est-elle lumineuse? Sombre? D'où vient la lumière?
 - c. Y a-t-il du mobilier? De quel genre? Des pupitres? Des tables? Des chaises?
 - d. Combien de meubles y a-t-il dans votre classe? Assez pour tous les élèves?
 - e. Comment le mobilier est-il disposé? En rangées, par groupes, en cercle?
 - f. La classe est-elle accessible à tous les élèves?
 - g. Est-elle surpeuplée? Spacieuse?
 - h. Y a-t-il beaucoup de bruit à l'extérieur de votre classe?
 - i. Où les élèves s'asseyent-ils? Combien d'élèves par table?
 - j. Où vont s'asseoir les garçons? Et les filles?
 - k. Où vous tenez-vous ou vous asseyez-vous?

3. Renvoyez à la [Ressource 16c](#) – exemple de plan de classe et légende

- Expliquez que ce n'est qu'un exemple, et que les participant(e)s pourront tracer le plan de leur propre salle de classe plus tard. Expliquez la légende.

4. Demandez aux participant(e)s en quoi ces aspects affectent l'apprentissage.

- Par exemple, si une fille ou un garçon s'assied toujours dans le fond de la classe, en quoi son apprentissage peut s'en ressentir? Qu'en est-il à une place exposée au bruit extérieur? Et près du ventilateur? D'où vient la lumière et comment cela influe-t-il sur les filles et les garçons assis à certains endroits de la classe?
- Reportez-vous à la [Ressource 16b](#) pour lancer une discussion autour de ces questions.

ACTIVITÉ 2 : PLAN DE CLASSE

(1 heure et 30 minutes)

- 1. Expliquez aux participant(e)s qu'ils vont à présent pouvoir tracer le plan de leur propre classe.**
 - Dites-leur de se concentrer sur l'aspect habituel de leur classe.
 - S'ils la réaménagent ou en changent souvent, ils feront le plan d'un agencement typique.
- 2. Distribuez un bout de papier et un stylo ou crayon à chaque personne.**
 - Demandez de dessiner ce plan le plus clairement possible, à l'aide des légendes et notes de la [Ressource 16c](#).
 - Demandez d'indiquer l'année ou le niveau de la classe en haut du plan.
- 3. Laissez 15 minutes pour cet exercice.** Pendant ce temps, les animateurs distribueront aux participant(e)s un morceau de ruban adhésif ou de pâte à fixer qui servira à accrocher les plans ensuite.
 - Une fois l'exercice terminé, demandez à tout le monde de trouver une place au mur pour y afficher leur plan.
- 5. Renvoyez à la [Ressource 16a](#) et expliquez que le groupe va maintenant faire le tour des plans.**
 - Demandez aux participant(e)s de noter leurs commentaires ou observations dans le tableau tout en consultant les plans.
 - Expliquez que le but est de repérer les tendances qui ressortent d'un plan à l'autre. Exemple : si les filles sont assises au fond de la classe sur presque tous les plans, il s'agit d'une observation à noter. Mais s'il n'y a aucune tendance nette, cela mérite aussi d'être noté.
 - Laissez-leur 20 minutes pour faire le tour et regarder attentivement les plans.



Remplissez-vous aussi le tableau de la [Ressource 16a](#) afin de vous familiariser avec les plans de chacun(e) et d'animer la discussion en plénière. Recherchez les exemples de plan qui illustrent clairement les points indiqués dans la [Ressource 16a](#). Par exemple, choisissez un plan sur lequel les filles sont assises au fond de la classe, et un autre sur lequel les enfants en situation d'handicap sont assis à un endroit fortement exposé au bruit extérieur.

- 6. Rappelez les participant(e)s en plénière et engagez la discussion sur leurs observations respectives.**
 - Consacrez-y 10 minutes et invitez des volontaires à partager des observations intéressantes ou surprenantes.
 - Les facilitateurs(trices) garderont leurs propres observations sous le coude, au cas où les volontaires manquent. Les facilitateurs(trices) pourraient citer un bon exemple et un autre susceptible d'amélioration.

7. Ensuite, approfondissez le débat autour de quelques points clés sur la base des questions suivantes (voir les orientations pour la discussion dans la [Ressource 16d](#)).

Pensez à vous appuyer sur les exemples des participant(e)s quand c'est possible.

- Qui décide de la disposition des places dans votre classe? Vous ou les élèves? En quoi cela peut-il affecter leur apprentissage?
- Les filles et les garçons s'asseyent-ils ensemble ou séparément en classe? Est-ce différent dans les années inférieures et supérieures? Qu'est-ce que cela dit à propos de la dynamique entre les sexes dans votre classe?
- Qui s'assied à l'avant et qui au fond de la classe? Vous déplacez-vous dans la classe?
- Qui s'assied du côté gauche et qui du côté droit de la classe? Où regardez-vous en écrivant au tableau?
- La disposition des places est-elle permanente ou changeante? Qui fait ces changements? Les élèves (en choisissant une autre place) ou vous (en leur attribuant une autre place)?
- Quels autres exemples montrent l'effet possible de l'organisation de la classe sur différents élèves? Récapitulez en rappelant que l'aménagement d'une classe peut influencer sur l'apprentissage des filles et des garçons.

8. Demandez aux participant(e)s de proposer leurs idées pour améliorer les plans de classe de manière que tous les élèves apprennent mieux.

- Sélectionnez un ou deux plans problématiques quant à la disposition (séparation des filles et des garçons, déplacements limités de l'enseignant(e), etc.).
- Question : à quoi ressemble une salle de classe accommodée aux besoins éducatifs des filles et des garçons, des élèves aux capacités différentes, des élèves au niveau de performance différent, etc.?
- Renvoyez aux questions de la [Ressource 16a](#) pour orienter la discussion. Réponses possibles des participant(e)s :
 - ❖ Les filles et les garçons s'asseyent ensemble.
 - ❖ Des élèves aux capacités différentes s'asseyent ensemble.
 - ❖ Les élèves ayant des besoins d'apprentissage spéciaux (déficience visuelle ou auditive) sont assis à des places appropriées (vers l'avant ou à un endroit calme de la classe).
 - ❖ Les pupitres peuvent être rassemblés en groupes mixtes.
 - ❖ Les garçons et les filles sont répartis en nombre égal des côtés gauche et droit de la classe.
 - ❖ Les garçons et les filles sont répartis en nombre égal à l'avant et à l'arrière de la classe.
 - ❖ Les affiches aux murs montrent aussi bien des filles que des garçons.
 - ❖ L'enseignant(e) dispose d'un passage pour se mouvoir dans la classe.
 - ❖ L'enseignant(e) donne son cours des deux côtés du tableau.
 - ❖ Les filles et les garçons travaillent en groupes mixtes.

9. Dernières questions : l'agencement de la classe doit-il être fixe? Pourquoi, ou pourquoi pas? Qu'arrive-t-il aux filles et aux garçons assis aux places moins convoitées

(par exemple au fond) en raison de facteurs hors de leur contrôle (par exemple, leur grande taille bloque la vue quand ils s'asseyent devant)?

- Expliquez qu'il vaut mieux changer les places à intervalles réguliers. Chaque élève a ainsi une chance d'occuper une meilleure place, par exemple près du tableau.
- Basez-vous sur les notes de la **Ressource 16e** pour orienter la discussion. Prenez du temps en plus pour aborder les préoccupations et problèmes mis en lumière par les participant(e)s. Assurez-leur que des défis, il y en aura, mais que vous prendrez le temps d'en parler et d'explorer les solutions possibles.

10. Terminez la séance en récapitulant les messages clés :

- Arranger la classe de façon à combler les besoins de tous les élèves, c'est permettre à chaque enfant, peu importe son sexe ou sa capacité, d'apprendre avec fruit. Et cela peut faire toute la différence dans la réussite et le comportement des filles et des garçons à l'école.
- En tant qu'enseignant(e), il est en votre pouvoir de réaménager votre classe, malgré les aspects indépendants de votre volonté (comme le niveau de bruit dehors ou des pupitres fixés au sol).

SÉANCE 16 : AMÉNAGER MA CLASSE

Ressources pour les activités

RESSOURCE 16A : COMPARAISON DES PLANS

Disposition des places	
1. Où les filles s'asseyent-elles habituellement? Et les garçons?	
2. Où les élèves les plus performants s'asseyent-ils en général? Et les moins performants?	
3. Où les élèves vivant avec un handicap s'asseyent-ils?	
4. Où les élèves de grande taille s'asseyent-ils?	
5. Quelles sont les places les plus convoitées? Qui les occupe?	
Position de l'enseignant(e) dans la classe	
6. Où l'enseignant(e) se tient-il/elle assis(se) ou debout?	
7. Se déplace-t-il/elle dans la classe?	
Autres facteurs	
8. Quels élèves sont assis près du bruit extérieur?	
9. Quels élèves sont assis près de la lumière?	
10. Quels élèves sont assis près du chauffage ou ventilateur?	
11. Où sont placés les supports pédagogique (livres, affiches, etc.)?	

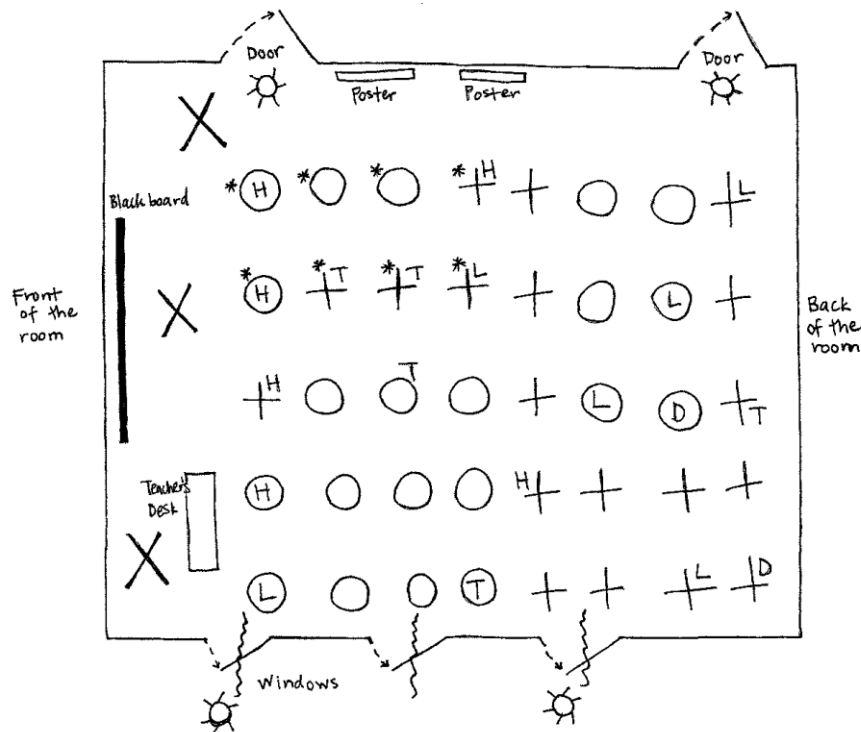
RESSOURCE 16B : EN QUOI L'AMÉNAGEMENT DE LA CLASSE PEUT-IL AFFECTER L'APPRENTISSAGE DES FILLES ET DES GARÇONS?

Places à l'avant de la classe

- Proches de l'endroit où l'enseignant(e) se tient d'ordinaire.
- Permettent aux élèves d'entendre l'enseignant(e) sans effort.
- Permettent aux élèves de voir au tableau sans effort.

Position de l'enseignant(e)

- Si l'enseignant(e) se tient à l'avant de la classe, les élèves du premier rang sont généralement ceux qui recevront le plus d'attention.
- Quand ils écrivent au tableau, les enseignant(e)s droitiers auront naturellement un angle mort derrière l'épaule gauche (et inversement pour les gauchers).



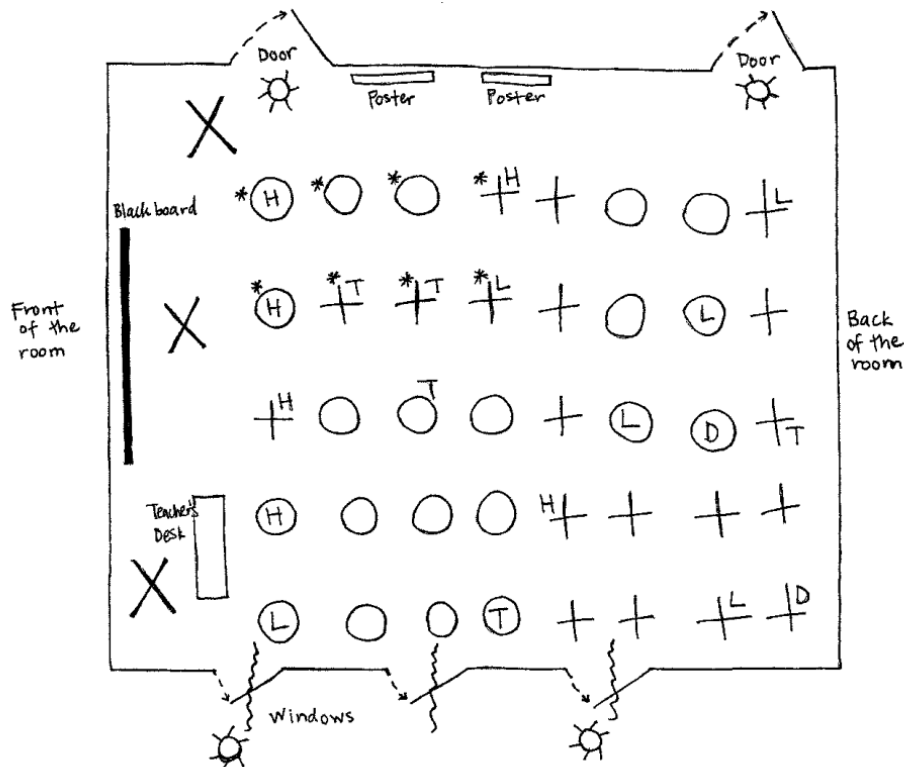
Places près des fenêtres

- Peuvent causer des difficultés à entendre l'enseignant(e) s'il y a du bruit dehors.
- Exposées aux éventuelles brises légères, ce qui est agréable pour les élèves s'il fait chaud en classe.
- Exposées à la lumière, ce qui favorise la vision des élèves.

Places au fond de la classe

- Éloignées de l'endroit où l'enseignant(e) se tient d'ordinaire.
- Peuvent causer des difficultés à entendre l'enseignant(e).
- Peuvent causer des difficultés à voir au tableau.



RESSOURCE 16C : EXEMPLE DE PLAN DE CLASSE ET LÉGENDE



Mentions écrites

- Avant et arrière de la salle de classe
- Portes et fenêtres
- Tableau(x)
- Bureau ou chaise de l'enseignant(e)
- Supports pédagogiques (livres, affiches, etc.)

Symboles

- + indique une fille assise à cette place.
- o indique un garçon assis à cette place.
- H indique un(e) élève très performant(e) assis(e) à cette place.
- L indique un(e) élève moins performant(e) assis(e) à cette place.
- D indique un(e) élève vivant avec un handicap assis(e) à cette place.
- T indique un(e) élève de grande taille assis(e) à cette place.
- x indique un endroit où l'enseignant(e) se tient ou s'assied.
 - Si l'enseignant(e) circule souvent pendant le cours, il devrait y avoir plusieurs « x » signalant par où il/elle passe dans la classe.
- Un trait sinueux  indique la provenance du bruit extérieur.
- Chaque * indique une place prise par les élèves.
- Un soleil  indique la provenance de la lumière .

RESSOURCE 16D : QUESTIONS À DISCUTER POUR L'ACTIVITÉ 2

- Qui décide de la disposition des places dans votre classe? Vous ou les élèves? En quoi cela peut-il affecter leur apprentissage?

Les élèves se sentent parfois un peu obligés de s'asseoir avec leurs amis en classe ou avec des camarades du même sexe. Ils se retrouveront peut-être près de leurs amis, mais à un endroit de la classe inadapté à leurs besoins d'apprentissage. Par exemple, un(e) élève malentendant(e) peut s'asseoir dans une partie bruyante de la classe pour se rapprocher de ses amis, mais il/elle ne pourra alors pas entendre l'enseignant(e). Et cela nuit à son apprentissage. Par ailleurs, des filles ou garçons peuvent s'asseoir dans le fond parce qu'ils/elles ne se sentent pas à l'aise, en confiance ou respecté(e)s – ce qui accentue le sentiment d'exclusion.

POUR EN SAVOIR PLUS...

Un bon moyen de mieux comprendre la dynamique derrière la disposition des places dans votre classe est de demander à vos élèves pourquoi ils s'asseyent à leur place. Leurs réponses pourraient bien vous surprendre.

- Les filles et les garçons s'asseyent-ils ensemble ou séparément en classe? Est-ce différent dans les années inférieures et supérieures? Qu'est-ce que cela dit à propos de la dynamique entre les sexes dans votre classe?

Les élèves ont tendance à s'asseoir avec des camarades du même sexe, surtout dans les années supérieures. Même si votre intention en tant qu'enseignant(e) n'est pas de les mettre mal à l'aise, il importe que les filles et les garçons interagissent et tissent des relations sociales respectueuses et positives. Comme pour l'exemple plus haut, une fille peut vouloir se rapprocher de l'avant de la classe mais se sentir gênée, car cette partie est occupée surtout par des garçons. En réarrangeant sciemment les places pour que les élèves se mélangent et s'asseyent ailleurs, l'enseignant(e) leur permet de rompre avec ces habitudes sans se singulariser.

- Qui s'assied à l'avant et qui au fond de la classe? Vous déplacez-vous dans la classe?

Il est vivement recommandé d'enseigner en mouvement – pour animer une discussion, surveiller le travail de groupe et aider des élèves. Mais parfois, les classes sont si bondées que les enseignant(e)s peinent à s'y mouvoir. Ils finissent alors par donner cours devant la classe et risquent d'être moins attentifs aux élèves plus inaccessibles du fond. Or cette situation a une dimension de genre quand la plupart des élèves assis devant sont du même sexe. Peuvent aussi intervenir les dimensions de capacité et de performance si les élèves vivant avec un handicap ou moins performants occupent systématiquement le fond de la classe. Si la classe est trop

REMARQUE AUX ENSEIGNANT(E)S !

Il arrive que les interactions sociales entre les filles et les garçons soient qualifiées de « flirt », de la même façon que la turbulence des filles est parfois cataloguée de « bavardages » et celle des garçons de « pitreries ». Quand les interactions sont caractérisées selon le genre, ces étiquettes perpétuent les stéréotypes et normes sexistes. Toutes les interactions entre les élèves devraient être désignées comme telles – des interactions sociales – sans étiquette aucune.

surpeuplée pour que l'enseignant(e) circule, le mieux est de changer les places régulièrement afin que tous les enfants aient une chance de s'asseoir devant.

- Qui s'assied du côté gauche et qui du côté droit de la classe? Où regardez-vous en écrivant au tableau?
Un(e) enseignant(e) droitier/droitière se tiendra souvent du côté gauche du tableau, faisant face au côté droit de la classe quand il/elle donne cours. C'est alors tout le pan gauche de la classe qui échappe à sa vue. Si la plupart des élèves assis de ce côté-là sont du même sexe, l'enseignant(e) est en fait en train d'ignorer sans le vouloir les filles ou les garçons pendant le cours.
- La disposition des places est-elle permanente ou changeante? Qui fait ces changements? Les élèves (en choisissant une autre place) ou vous (en leur attribuant une autre place)?
Quand la disposition des places est fixe, certains élèves sont mieux assis que d'autres. Avec le temps, les résultats d'apprentissage peuvent s'en ressentir, car les élèves souvent assis à un endroit sombre ne peuvent pas voir leur livre, ou ceux souvent situés près du ventilateur sont plus à leur aise pour suivre attentivement que ceux assis aux endroits plus chauds de la classe. En outre, certains élèves arrivant toujours en dernier (par exemple les filles qui ont de nombreuses responsabilités à la maison), le fait de redistribuer ou d'attribuer les places leur donne une chance d'occuper eux aussi les plus prisées.

RESSOURCE 16E : QUESTIONS ET PROBLÈMES FRÉQUENTS

Q : L'agencement de la classe doit-il être fixe?

R : Non. Les bonnes pratiques veulent que les enseignant(e)s réarrangent les places régulièrement en tenant compte des élèves aux besoins éducatifs spéciaux. Par exemple, un(e) élève de grande taille peut se voir désigner une place dans le fond pour ne pas bloquer la vue des autres. Mais comme les places du fond sont plus éloignées de l'enseignant(e) et du tableau, cet(te) élève doit aussi pouvoir s'asseoir à l'avant. L'enseignant(e) peut le/la placer devant sur un des côtés de la salle pour lui permettre de voir sans en empêcher les autres.

Q : Comment faire face aux difficultés suivantes abordées par les enseignant(e)s ?

- Les filles et les garçons refusent de s'asseoir ensemble. Ils finissent toujours par s'asseoir séparément.
Si la disposition des places mixte gêne ou contrarie vraiment les élèves, l'enseignant(e) doit évidemment se demander en quoi cela peut affecter leurs concentration et apprentissage. La plupart du temps, cependant, les enfants sont motivés par l'envie de s'asseoir avec leurs amis. S'il n'y a rien de mal à cela à l'occasion, il reste important que les élèves puissent apprendre d'autres camarades, mais aussi (comme évoqué plus haut) s'émanciper de la pression sociale à la conformité. L'enseignant(e) peut leur en donner l'occasion, sans qu'ils aient l'impression de se faire remarquer. Si les élèves sont réellement mal à l'aise car si habitués à s'asseoir avec des camarades de même sexe, commencez par le travail en groupe mixte pour les accoutumer à cette idée, puis changez les places peu à peu.
- Les pupitres sont fixés au sol : impossible de les regrouper.
R : S'il est impossible de rapprocher les pupitres, cherchez comment grouper les élèves à leur table. Placez-les de façon à pouvoir former des groupes diversifiés rien qu'en demandant aux élèves de se retourner pour se regrouper. Nous en parlons plus en détail dans la séance sur l'apprentissage coopératif.
- Les filles et les garçons chahutent quand ils sont assis ensemble.
R : Qu'ils s'asseyent ensemble ou séparément, les filles et les garçons sont souvent dissipés pour diverses raisons. Le respect des règles en classe, et des autres, est une compétence sociale essentielle à acquérir dans le cadre de leur éducation. En étant séparés du sexe opposé, les filles et les garçons ratent l'occasion de nouer des relations basées sur le respect et d'apprendre les uns des autres. En général, ce comportement se manifeste chez un(e) ou deux élèves distinct(e)s. Lors de séances ultérieures, nous verrons pourquoi les élèves se conduisent mal et comment corriger ce comportement par des stratégies positives.
- La classe est surpeuplée. L'enseignant(e) manque de place pour circuler.
R : Essayez de rassembler les pupitres ou les élèves en plusieurs groupes pour libérer de l'espace. Retirez le mobilier superflu de la classe. Vous n'avez aucune liberté de

mouvement? Quand vous donnez le cours, établissez un contact visuel avec les filles et les garçons situés à l'avant et au fond de la classe. Veillez aussi à interroger tant les filles que les garçons de tous côtés de la salle. Si possible, emmenez les élèves dehors pour une activité.

- Réarranger les places régulièrement prend trop de temps.
R : Essayez des façons ludiques et rapides de changer les places. Exemple : numérotez les pupitres et attribuez un chiffre à chaque élève à son entrée en classe. Il en résultera une disposition aléatoire, alors veillez à déplacer les élèves ayant des besoins d'apprentissage spéciaux (malentendants ou malvoyants) s'ils se retrouvent à une place inadéquate. Plus vous réarrangerez les places, plus vos élèves s'y habitueront et plus le processus sera rapide.

SÉANCE 17 : MATÉRIEL FABRIQUÉ OU DISPONIBLE LOCALEMENT

Guide d'animation

(Adaptation tirée d'Olumorin, Yusuf, Ajidagba, Jekayinfa, 2010; Merckx, n.d.)

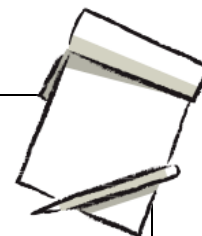
1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (15 minutes)
- Activité 2 (1 heure)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (17a)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre les avantages à enseigner en utilisant du matériel fabriqué ou disponible localement.
- Trouver des idées de supports fabriqués ou disponibles localement (ou créer les leurs) qui peuvent servir en classe.



MESSAGES CLÉS

- Recourir à du matériel fabriqué ou obtenu sur place est un excellent moyen de rendre le cours plus intéressant, pertinent et fructueux pour les filles et les garçons.
- Beaucoup d'objets abordables et disponibles dans la communauté peuvent servir en classe. Les enseignant(e)s s'appuieront sur leur créativité – et les cercles de réflexion – pour trouver des façons originales d'appliquer des supports obtenus localement à diverses leçons.



CONSEILS D'ANIMATION

- Si vous disposez des ressources nécessaires, vous pouvez adapter la séance pour que les participant(e)s fabriquent leur propre matériel de cours (au lieu de le trouver). Vous pourriez fournir des objets simples, comme des feuilles de tableau papier, des marqueurs et des sacs en tissu. Les participant(e)s s'en serviront pour concevoir leurs propres supports pédagogiques. Après la formation, ils pourront les emporter avec eux dans leur classe.

ACTIVITÉ 1 : POURQUOI UTILISER DU MATÉRIEL FABRIQUÉ OU DISPONIBLE LOCALEMENT?

(15 minutes)

1. Commencez la séance en demandant aux participant(e)s s'ils savent ce qu'est du « matériel fabriqué ou disponible localement » dans le contexte pédagogique.

- Expliquez qu'il s'agit de tout support abordable et disponible dans la communauté, pouvant servir en cours.
- Demandez des exemples au groupe, lesquels peuvent inclure des bouchons de bouteille, des plantes, etc. (voir encadré ci-contre).

2. Demandez au groupe de trouver des exemples d'avantages du matériel fabriqué ou obtenu sur place. Pourquoi les enseignant(e)s s'en serviraient-ils? Notez leurs suggestions sur le tableau papier.

Idées possibles :

- Ces supports sont peu coûteux.
- Ils sont faciles à confectionner à partir d'objets disponibles dans la communauté.
- Ils sont rapides à fabriquer.
- Ils s'utilisent facilement.
- Ils sont pertinents du point de vue culturel.
- Ils font l'affaire quand les ressources acquises sont indisponibles.
- Les filles et les garçons peuvent collecter ces objets, si c'est sans danger.
- Il y a du matériel en suffisance pour tous les élèves, même dans les grandes classes, car il s'agit d'objets communs et abordables.
- L'intérêt des supports de ce genre est qu'ils rapportent le cours à la vie des filles et des garçons.

Au Soudan du Sud, des enseignant(e)s ont cité ces objets de la vie réelle comme matériel scolaire :

- des **grenouilles ou lézards** pour le cours de biologie;
- le **maïs** peut servir à des expériences, comme la culture de semences;
- les **bouchons de bouteille** peuvent servir à compter, soustraire et additionner en cours de maths;
- les **bouteilles d'eau** permettent de mesurer le volume des liquides;
- les **os** peuvent être collectés pour servir en cours de sciences;
- des **fleurs et de la terre** pour le cours de sciences;

Libre aux facilitateurs(trices) de donner des exemples suivant le contexte local de leur pays.

3. Expliquez aux participant(e)s qu'ils vont maintenant travailler en groupe pour proposer diverses façons de stimuler les cours à l'aide de supports fabriqués localement.

ACTIVITÉ 2 : UTILISER DU MATÉRIEL FABRIQUÉ OU DISPONIBLE LOCALEMENT

(1 heure)

- 1. Formez plusieurs groupes de 4 en numérotant les participant(e)s.**
 - Dites-leur de planifier un petit cours *actif et coopératif* dans une matière et une année de leur choix, et en y incorporant des supports fabriqués ou obtenus sur place.
 - Encouragez chaque groupe à choisir une matière différente, afin de recueillir des exemples variés. Ils ont 30 minutes pour trouver (ou confectionner – voir les conseils aux animateurs à la page précédente) le matériel et préparer le cours. Ils doivent se tenir prêts à donner un aperçu de leur cours et à montrer leur matériel au groupe.
 - Rappelez-leur de préciser comment ils feront en sorte que tous les élèves, y compris ceux qui apprécient différentes manières d'apprendre, puissent utiliser le matériel sur un pied d'égalité.
- 2. Après 30 minutes, rappelez les participant(e)s en plénière et demandez à chaque groupe d'enseigner une petite partie de son cours.** Rappelez aux participant(e)s de noter les exemples de supports fabriqués localement et leurs applications possibles en cours, dans la [Ressource 17a](#).
- 3. Terminez la séance en récapitulant les messages clés :**
 - Recourir à du matériel fabriqué sur place est un excellent moyen de rendre le cours plus intéressant, pertinent et fructueux pour les filles et les garçons.
 - Beaucoup d'objets abordables et disponibles dans la communauté peuvent servir en classe. Les enseignant(e)s s'appuieront sur leur créativité – et les cercles de réflexion – pour trouver des façons originales d'appliquer des supports obtenus localement à diverses leçons.

SÉANCE 17 : MATÉRIEL FABRIQUÉ OU DISPONIBLE LOCALEMENT

Ressources pour les activités

RESSOURCE 17A : MATÉRIEL FABRIQUÉ OU DISPONIBLE LOCALEMENT

	Matériel fabriqué ou disponible localement	Comment s'en servir en cours et assurer l'égalité de genre
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

SÉANCE 18 : LE GENRE DANS LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET LA COMMUNICATION

Guide d'animation

(Adaptation tirée de Mlama et al., 2005, pp. 12-15)

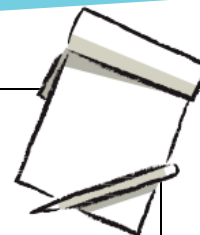
1 HEURE ET 45 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (45 minutes)
- Activité 2 (45 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (18a, 18b)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Pouvoir identifier des exemples de stéréotypes sexistes dans les supports pédagogiques ainsi que la communication verbale et non verbale.
- Comprendre en quoi ce que les filles et les garçons voient et entendent peut façonner leurs attentes en matière de genre vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs camarades.
- S'engager à combattre les stéréotypes sexistes dans les supports pédagogiques et dans leur propre communication avec les filles et les garçons.



MESSAGES CLÉS

- Les filles et les garçons finissent par croire ce qu'ils voient et entendent sans cesse. Les supports et le langage qu'on utilise en tant qu'enseignant(e) peuvent souvent renforcer les stéréotypes sexistes au sujet des enfants : présenter les filles comme faibles, passives et soumises, et les garçons comme forts, affirmés et intelligents.
- Les enseignant(e)s peuvent contribuer à un environnement d'apprentissage sensible au genre en tenant un langage qui favorise l'égalité de traitement et de participation entre les filles et les garçons.
- Ils doivent combattre les préjugés et stéréotypes sexistes en adaptant les supports pédagogiques, mais aussi en créant les leurs et en ajoutant au matériel existant des exemples qui illustrent l'égalité de statut entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons.



CONSEILS D'ANIMATION

- Les facilitateurs(trices) tâcheront de rassembler des supports pédagogiques pouvant servir d'exemples pour cette séance.
- Lisez le matériel de référence et discutez de quelques exemples entre facilitateurs(trices). Assurez-vous d'être à l'aise avec le fait de reconnaître les stéréotypes sexistes dans vos paroles et dans les supports que vous avez utilisés en classe.

RAPPEL!

Comme des éponges, les filles et les garçons absorbent tout ce qu'ils voient et entendent à mesure qu'ils façonnent leurs idées et comportements. En tant qu'enseignant(e), vous exercez une énorme influence sur les jeunes et ce qu'ils pensent d'eux-mêmes et des autres.

- 1. Demandez aux participant(e)s de proposer une liste** de choses que les filles et les garçons **VOIENT** et **ENTENDENT** en classe. Cette liste peut inclure les manuels, affiches, cartes-éclair, schémas, brochures, le ton et les mots des enseignant(e)s, la musique, les conversations d'élèves, etc.
 - Expliquez que ces outils de communication servent à présenter le *contenu* des cours – mais demandez au groupe : « Quels autres messages sont véhiculés dans notre façon de communiquer? »
 - Voyez si une personne du groupe peut répondre sinon, à défaut d'idées, renvoyez à la **Ressource 18a** et donnez des pistes en suggérant que notre mode de communication en dit également long sur :
 - ❖ nos croyances;
 - ❖ nos valeurs;
 - ❖ nos sentiments;
 - ❖ et notre perception du monde et des autres.
- 2. Demandez aux participant(e)s de réfléchir à l'influence de ces aspects sur ce que les filles et les garçons apprennent.** Menez une discussion basée sur l'introduction aux supports pédagogiques. Veillez à ce qu'elle soulève les points suivants :
 - *On sait qu'en grandissant, les enfants se représentent **ce que cela signifie d'être une fille ou un garçon**, au travers de l'école. C'est ainsi qu'ils conçoivent leurs attentes et espoirs à l'égard d'eux-mêmes, mais aussi leurs attentes quant au comportement de leurs camarades.*
 - *Ce que les enfants **entendent** et **voient** dans le cadre scolaire influe considérablement sur l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs camarades et d'autres personnes de leur communauté. Aussi, il est essentiel que le **langage** que nous employons en tant qu'enseignant(e)s et les **supports** que nous fournissons aux élèves, renforcent l'égalité de valeur et de traitement des filles et des garçons dans le milieu éducatif et la communauté.*
- 3. Expliquez que dans cette séance, on parlera de ce que cela implique au quotidien en classe,** et de la manière dont les enseignant(e)s peuvent rendre leur discours et leurs supports pédagogiques plus sensibles au genre.

ACTIVITÉ 1 : STÉRÉOTYPES SEXISTES DANS LES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES

(45 minutes)

- 1. Demandez à un(e) volontaire d'utiliser une stratégie de formation de groupes pour répartir les participant(e)s en groupes de 3 ou 4.** Expliquez qu'ils feront une petite compétition pour voir quels groupes relèvent le plus de clichés sexistes dans deux images tirées de manuels scolaires. Attribuez l'image n° 1 à une moitié des groupes et l'image n° 2 à l'autre moitié, de la **Ressource 18b**. Les observations peuvent être positives ou négatives.
 - À ce stade, les participant(e)s devraient être capables d'identifier quelques bons exemples dans chaque image – il y a 4 lignes vierges dans la **Ressource 18b**, mais qu'ils n'hésitent pas à rajouter des exemples!
 - Circulez d'un groupe à l'autre et, si l'un d'entre eux a du mal, posez les questions suivantes pour amorcer la discussion – uniquement en cas de réelle difficulté!
 - a. Combien d'hommes ou de garçons et de femmes ou filles voyez-vous dans l'image?
 - b. Quel rôle jouent les hommes, les femmes, les filles et les garçons dans l'image?
 - c. Où se trouvent les hommes, les femmes, les filles et les garçons dans l'image?
- 2. Laissez 10 minutes aux groupes pour faire un maximum d'observations relatives au genre.**
 - Rappelez les participant(e)s en plénière et analysez l'image n° 1.
 - Demandez quels groupes ont pu faire 3 observations, lesquels 4 et lesquels 5.
 - Demandez au groupe qui en a fait le plus d'énumérer les siennes. Notez-les sur le tableau papier.
 - Demandez aux autres groupes d'ajouter leurs propres observations si elles diffèrent. Servez-vous des réponses de la **Ressource 18c** pour compléter leurs observations.
 - Faites de même pour l'image n° 2.
- 3. Demandez ensuite aux groupes de se reformer, de reprendre leur image et de proposer une idée originale pour remédier à certains de ces problèmes dans leur classe.**
 - Laissez-leur 10 minutes pour en discuter, puis rappelez-les et listez leurs idées pour les images n° 1 et n° 2 sur le tableau papier.
 - Rappelez aux participant(e)s de noter les idées qui leur parlent dans leur guide de ressources, afin qu'ils puissent s'y reporter plus tard.

ACTIVITÉ 2 : COMMUNICATION TENANT COMPTE DU GENRE

(45 minutes)

- 1. Demandez aux participant(e)s de se remémorer l'activité sur les « boîtes de normes de genre », effectuée en début de formation (séance 3).** Quels étaient certains des

stéréotypes à l'égard des filles et des garçons? Quels mots et langage allaient avec ces clichés? Revoyez la feuille de tableau papier de cette séance-là pour mener la discussion.

2. **En plénière, demandez quelques exemples de formes de communication verbale et non verbale susceptibles de renforcer les stéréotypes sexistes** – les facilitateurs(trices) s'aideront des informations dans le matériel de référence. Incitez le groupe à trouver des idées; quelques exemples possibles :

Communication verbale

- Sous-entendre que les filles ne sont pas douées pour les maths, par des phrases comme « Ce problème risque d'être dur à comprendre pour les filles » ou « Tu comprends très bien, pour une fille! ».
- Dire aux garçons d' « être forts ».
- Insinuer que les filles affirmées sont « autoritaires » ou « mal élevées ».
- Quand un garçon se montre sensible, le traiter de « chochotte » ou dire qu'il « se comporte comme une fille ».
- Faire des commentaires déplacés sur le corps d'une fille ou d'un garçon.

Communication non verbale

- Lever les yeux au ciel ou hausser les épaules quand une fille s'affirme.
- Regarder dans les yeux les garçons uniquement et leur accorder toute l'attention en cours de sciences ou de maths.
- Se focaliser sur le développement du jeu des garçons lors d'un match de foot pendant la récréation.

3. **Divisez ensuite les participant(e)s en 3 groupes et attribuez à chacun l'un des 3 exemples ci-dessous.** Consignes pour chaque groupe :

- a. Identifiez le genre de communication que les enseignant(e)s peuvent avoir pour réagir à cette situation et qui risque de **renforcer** ces stéréotypes sexistes. Que dirait l'enseignant(e)? Que ferait l'enseignant(e)?
- b. Identifiez d'autres réactions possibles à la situation, qui soient positives et tiennent compte du genre, qui **ne renforcent pas mais brisent plutôt** ces stéréotypes sexistes. Que dirait l'enseignant(e)? Que ferait l'enseignant(e)?

EXEMPLE 1 : une fille joue au foot avec des garçons et marque trois buts.

EXEMPLE 2 : deux garçons font de la lutte au sol devant la classe.

EXEMPLE 3 : une fille en difficulté face à une multiplication en cours de maths.

4. **Laissez 10 minutes pour cet exercice.**

- En plénière, demandez à chaque groupe de présenter ses réactions qui **renforcent les stéréotypes sexistes** – vous pouvez laisser les autres compléter les suggestions.

5. **Demandez ensuite de présenter les réactions positives, tenant compte du genre et ne renforçant pas les stéréotypes sexistes.** Là encore, laissez les autres groupes compléter les exemples.

6. **Demandez à tout le groupe de réfléchir à l'importance pour les enseignant(e)s d'avoir conscience de leur communication verbale et non verbale.** Prenez 5 minutes pour cette discussion et veillez à ce qu'elle couvre les points clés exposés dans le matériel de référence.

7. **Terminez la séance en récapitulant les messages clés :**
 - Les filles et les garçons finissent par croire ce qu'ils voient et entendent sans cesse. Les supports et le langage qu'on utilise en tant qu'enseignant(e) peuvent souvent renforcer les stéréotypes sexistes au sujet des enfants : présenter les filles comme faibles, passives et soumises, et les garçons comme forts, affirmés et intelligents.
 - Les enseignant(e)s doivent créer un environnement d'apprentissage adapté au genre en tenant un langage qui favorise l'égalité de traitement et de participation entre les filles et les garçons.
 - Ils doivent combattre les préjugés et stéréotypes sexistes en adaptant les supports pédagogiques, mais aussi en créant les leurs et en ajoutant au matériel existant des exemples qui illustrent l'égalité de statut entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons.

SÉANCE 18 : LE GENRE DANS LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET LA COMMUNICATION

Ressources pour les activités

RESSOURCE 18A : LE GENRE DANS LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET LA COMMUNICATION

(Adaptation tirée de Mlama et al., 2005, pp. 12-15)

On sait qu'en grandissant, les enfants se représentent ce que cela signifie d'être une fille ou un garçon, au travers de l'école. C'est ainsi qu'ils conçoivent leurs attentes et espoirs à l'égard d'eux-mêmes, mais aussi leurs attentes quant au comportement de leurs camarades. Ce que les enfants entendent et voient dans le cadre scolaire influe considérablement sur l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs camarades et d'autres personnes de leur communauté. Aussi, il est essentiel que le **langage** que nous employons en tant qu'enseignant(e)s et les **supports** que nous fournissons aux élèves, renforcent l'égalité de valeur et de traitement des filles et des garçons dans le milieu éducatif.

Stéréotypes sexistes dans le matériel pédagogique

Le matériel pédagogique est essentiel à l'apprentissage des filles et des garçons, pour modeler ces jeunes esprits à mesure qu'ils grandissent. Pourtant, à en juger par le matériel utilisé dans les écoles à travers le monde, on constate que les manuels, affiches et autres supports didactiques évoquent surtout des rôles traditionnels et limités liés au genre (rappelez-vous les boîtes de normes de genre).

Et quels sont les thèmes qu'on retrouve?

- On présente souvent les femmes et les filles comme faibles, passives et soumises. En général, elles sont représentées dans des rôles domestiques, de soutien et de prestation de soins (tâches ménagères, soins infirmiers, etc.).
- On présente les hommes et les garçons comme forts, affirmés et intelligents – et comme des meneurs en société et au travail (chefs de ménage, soutiens de famille, docteurs, administrateurs, etc.). Sur les illustrations des manuels de sciences, par exemple, ce sont souvent exclusivement des garçons qui font les expériences.
- La plupart des personnages cités dans les manuels sont des hommes et des garçons. Les cours d'histoire mentionnent communément le rôle d'hommes dans les événements et récits historiques d'un pays alors que, souvent, les grandes femmes de l'histoire existent aussi en nombre. En Français, le masculin s'emploie d'office en cas de doute sur le sexe ou pour désigner les personnes en général.

Résultat : le matériel pédagogique accentue les stéréotypes sexistes. Il est donc important que les enseignant(e)s sachent repérer ces clichés dans les manuels et autres supports didactiques. Et dans la mesure du possible, ils doivent être capables de concevoir et d'utiliser des supports adaptés au genre.

Modifier les manuels ou supports est certes impossible pour la plupart des enseignant(e)s, la sélection des contenus approuvés n'étant pas du ressort de l'école. Mais une première étape consiste à adapter les contenus existants en classe, pour les rendre plus adaptés au genre.

Que peuvent faire les enseignant(e)s ?

- Face à des images ou cas stéréotypés dans un manuel ou support pédagogique, les enseignant(e)s peuvent donner d'autres interprétations et exemples pour faire ressortir une dynamique différente entre les sexes.
- Les enseignant(e)s peuvent aussi créer leurs propres supports pour contrebalancer certains des clichés sexistes figurés dans le matériel pédagogique. Exemple : ils peuvent encadrer la classe dans une activité où elle conçoit ses propres affiches montrant les différentes carrières qui s'offrent aux femmes et aux hommes. Ils guideront les élèves pour qu'ils veillent à représenter les deux sexes dans divers rôles (par exemple, des hommes en aidants naturels et des femmes en dirigeantes).

Utiliser un langage adapté au genre en classe

En tant qu'enseignant(e)s, nous savons que le langage est un outil essentiel sinon capital pour enseigner et apprendre. Le langage en dit long sur nos opinions et croyances. Aussi faut-il le manier avec circonspection, surtout devant des filles et des garçons en pleine formation des idées sur eux-mêmes et leur entourage.

Un usage inapproprié du langage risque d'envoyer des messages négatifs et de restreindre la capacité d'une fille ou d'un garçon à apprendre. Un(e) enfant à qui l'on dit sans cesse « Tu es stupide » peut finir par y croire, ce qui affectera sa confiance en soi et son potentiel d'apprentissage. À force de tenir des propos rudes, injurieux et menaçants, un(e) enseignant(e) peut instiller la peur chez les élèves et empêcher la communication entre eux.

Le langage peut aussi accentuer les différences et inégalités de genre. Les préjugés sexistes peuvent se retrouver dans des propos révélateurs de la croyance qu'une fille est incapable de réussir aussi bien qu'un garçon, ou qu'un garçon ne doit pas se laisser surpasser par une fille à l'école et sur d'autres plans. Quelques exemples :

- Il arrive souvent que des enseignant(e)s découragent les filles des sciences en leur disant que cette matière est trop difficile pour elles et réservée aux garçons.
- Quand une fille s'affirme, on lui ordonne de cesser cette attitude de garçon. Et quand un garçon pleure, on le somme de cesser cette attitude de fille.

Ces stéréotypes sont néfastes – repensez à notre séance sur les boîtes de normes de genre et à leur impact négatif potentiel.

Par ailleurs, quand il s'agit du corps ou du développement physique des filles, les enseignant(e)s tiennent parfois un langage qui est, au mieux, inacceptable et, au pire, assimilable à du harcèlement sexuel. Une attitude délétère en soi, mais aussi parce que les enseignant(e)s incarnent des comportements que les enfants adopteront. Si bien que quand les filles et les garçons entendent des propos discriminatoires ou sexistes dans la bouche des enseignant(e)s, ils se sentent autorisés à en faire de même.

Mais le langage parlé n'est qu'une donnée de l'équation. La communication non verbale peut être plus offensante encore. Un haussement d'épaules ou roulement des yeux indifférent peut suggérer que l'élève est trop stupide ou pénible pour mériter de l'attention. D'autres paroles et gestes de la part de garçons, comme faire un clin d'œil, toucher, effleurer, agripper ou autre, peuvent parfois avoir un caractère sexuel inapproprié. Ce type de communication non verbale viole les droits des élèves. Et c'est souvent par ce biais que le harcèlement sexuel survient et s'intensifie.

Un langage adapté au genre en classe, c'est un langage qui traite les filles et les garçons sur un pied d'égalité et qui favorise un environnement d'apprentissage positif pour tous les élèves. Les enseignant(e)s se doivent de reconsidérer leur langage pour s'assurer qu'il soit adapté au genre.

RESSOURCE 18B : IMAGES DE MANUEL

Image n° 1 :

(Tiré de Mlama et al., 2005, p. 13)



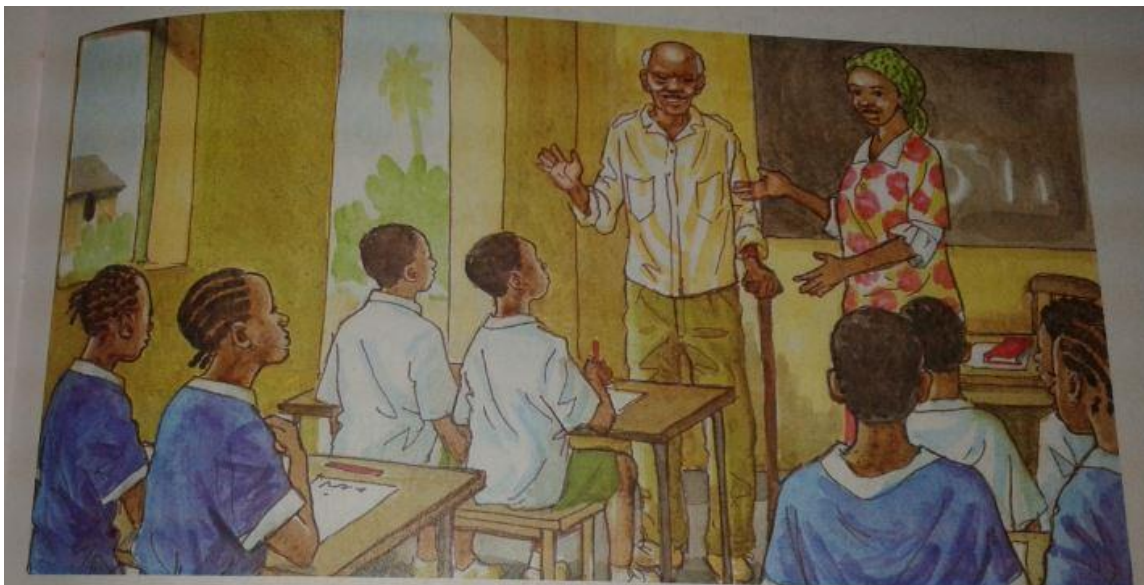
1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Image n° 2 :
(Tiré d'un manuel sud-soudanais)



Enseignante : Aujourd'hui, Yaba Laku va nous parler des mouvements et de l'installation des gens dans notre État. Nous sommes heureux d'accueillir Yaba Laku.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

RESSOURCE 18C : IMAGES DE MANUEL (éléments de réponse)

Image n° 1 :

1. On voit un chef communautaire.
2. C'est un homme qui enseigne.
3. Sont représentées 6 personnes de sexe masculin et 3 de sexe féminin.
4. Les femmes et filles se tiennent toutes en arrière du groupe.

Image n° 2 :

1. C'est une femme qui enseigne, ce qui montre une femme instruite et dirigeante.
2. C'est un chef communautaire qui connaît l'histoire.
3. La classe compte autant de filles que de garçons.
4. Toutes les filles sont assises au fond de la classe.

CERCLE DE RÉFLEXION : EXERCICE 2

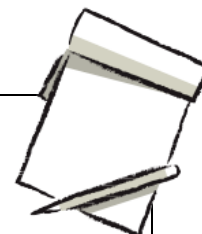
Guide pour les cercles de réflexion

45 MINUTES



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Faire la démonstration de leurs aptitudes à la discussion et la résolution de problème en vue des cercles de réflexion.



MESSAGES CLÉS

- Les cercles de réflexion peuvent aider les enseignant(e)s à améliorer leur pédagogie, mais demandent de la pratique. Il importe que les facilitateur(trices) et enseignant(e)s œuvrent ensemble pour un climat encourageant et libre de tout jugement, propice aux cercles de réflexion.



CONSEILS D'ANIMATION

- Vous pourriez demander aux participant(e)s s'il y a quelque chose qui aurait pu selon eux rendre le dernier cercle de réflexion plus efficace et qu'ils essaieraient volontiers pour celui-ci.

1. **Expliquez qu'ils vont maintenant s'exercer à un nouveau cercle de réflexion.** Au dernier cercle de réflexion, ils ont échangé sur ce qu'ils ont appris à propos de l'égalité de genre en classe. Cette fois-ci, ils aborderont la manière dont ils entendent mettre en pratique ce qu'ils ont appris sur la pédagogie sensible au genre jusqu'à maintenant.
2. **Invitez les participant(e)s à rejoindre leur cercle de réflexion.** Notez les questions suivantes sur une feuille de tableau papier :
 - Comment comptez-vous appliquer la matière apprise ces 3 derniers jours dans votre classe après la formation?
 - Comment (et où) allez-vous intégrer les compétences acquises dans vos plans de cours?

Les participant(e)s ont par exemple découvert la formation de groupes mixtes lors de la séance 14 dédiée à l'apprentissage coopératif. Cette nouvelle compétence peut servir dans le volet pratique du plan de cours, quand les élèves appliquent ce qu'ils ont appris en groupe.

3. **Laissez 30 minutes de discussion à chaque groupe.** Ils ne doivent **pas** consigner leur conversation ni se préparer à en faire un exposé. Cet exercice n'est qu'une occasion pour eux de réfléchir en profondeur à ce qu'ils ont appris jusqu'ici et de commencer à penser aux façons de le mettre en pratique une fois de retour dans leur classe.
4. **Pendant qu'ils discutent, circulez d'un groupe à l'autre pour veiller à ce que le ton de l'échange reste encourageant et libre de tout jugement.** Essayez de lancer une discussion intéressante quand un cercle est à court de sujets de débat. Pour rappel, ils sont censés discuter la manière dont ils intégreront leurs nouvelles compétences en enseignement sensible au genre dans leurs plans de cours et leur pédagogie.
5. **Rappelez tous les cercles en plénière.**
 - Remerciez les enseignant(e)s d'avoir pris part à leur deuxième cercle de réflexion.
 - Invitez des volontaires à partager leur expérience – ont-ils trouvé ce cercle de réflexion plus ou moins utile que la dernière fois? Pourquoi?
 - Rappelez que les cercles de réflexion demandent de la pratique et que les participant(e)s pourront justement s'y exercer davantage dans les jours à venir.
6. **Terminez la séance en récapitulant les messages clés :**
 - Les cercles de réflexion peuvent aider les enseignant(e)s à améliorer leur pédagogie, mais demandent de la pratique. Il importe que les facilitateurs(trices) et enseignant(e)s œuvrent ensemble pour un **climat encourageant et libre de tout jugement, propice aux cercles de réflexion.**

SÉANCE 19 : POURQUOI UTILISER L'ÉVALUATION CONTINUE

Guide d'animation

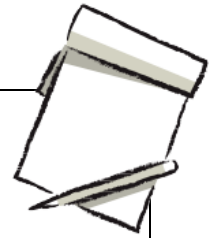
1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (45 minutes)
- Activité 2 (30 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (19a)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Reconnaître les avantages à évaluer en continu.
- Identifier quelques méthodes d'évaluation continue.



MESSAGES CLÉS

L'évaluation continue est un outil que les enseignant(e)s doivent utiliser tout au long des cours pour vérifier le degré de compréhension de la classe et améliorer leur pédagogie.



CONSEILS D'ANIMATION

- Beaucoup d'enseignant(e)s font face à des pressions considérables pour faire en sorte que leurs élèves réussissent aux examens nationaux. Il peut y avoir de la résistance à évaluer en continu car cela empiète sur le temps de préparation des examens. Or l'évaluation continue permet de vérifier le niveau de compréhension des élèves et d'améliorer la pédagogie des enseignant(e)s. Elle contribue par ailleurs à ce que les élèves assimilent leur apprentissage en classe et réussissent aux examens. Simple et rapide à mettre en œuvre, l'évaluation continue ne demande pas tellement de temps en plus.

ACTIVITÉ 1 : QU'EST-CE QUI A CLOCHÉ?

(45 minutes)

1. Commencez par annoncer que les deux prochaines séances seront dédiées à l'évaluation. Expliquez qu'on jouera d'abord à un jeu intitulé « Qu'est-ce qui a cloché? ».

2. **Renvoyez à la Ressource 19a.** Invitez un(e) volontaire à lire la première histoire à voix haute. Demandez aux participant(e)s de se demander « qu'est-ce qui a cloché » tout en écoutant le récit.



Quand vous lancez un appel à des volontaires, tâchez d'encourager les hommes et les femmes à se manifester. Vous pourrez ainsi, en tant que facilitateur ou facilitatrice, « évaluer » à quel point les différents participant(e)s comprennent le contenu.

Madame Mbuma a une classe de 40 élèves dans un petit village de pêcheurs situé au bord de l'eau. Elle donne un cours de sciences humaines sur les poissons à des élèves de troisième. Elle-même a grandi dans un village et se souvient qu'enfant, elle en savait déjà beaucoup sur les poissons quand elle était en troisième. Son cours sur les poissons ne dure que 10 minutes et elle saute beaucoup d'explications dans le manuel. La semaine suivante, elle fait passer un test aux élèves, portant sur les caractéristiques de l'anatomie des poissons. Elle s'étonne que presque toutes les filles de sa classe obtiennent 100 %, contre 50 % seulement pour presque tous les garçons. Qu'est-ce qui a cloché?

- *Mme Mbuma n'a pas vérifié les connaissances préalables de ses élèves au sujet des poissons.*
- *Elle a supposé qu'ils avaient tous les mêmes pré acquis qu'elle avait à leur âge.*
- *Elle a omis la dimension genre, à savoir que les filles connaissent sans doute mieux que les garçons l'anatomie des poissons, du fait de leur expérience de vie (les garçons pêchent les poissons, mais ce sont les femmes et filles de la communauté qui sont chargées de les écailler, éviscérer et nettoyer).*

3. **Invitez un(e) autre volontaire à lire la deuxième histoire à voix haute.** Là encore, les participant(e)s doivent se demander ce qui a cloché.

Monsieur Chase a une grande classe de 100 élèves. Il donne un cours d'histoire sur l'indépendance à des élèves de cinquième. Il les fait participer en leur posant des questions, pour s'assurer qu'ils comprennent la matière. Il interroge les garçons assis au premier rang et est satisfait que tous comprennent bien. Mais après les examens de fin d'année, il s'étonne que la plupart des élèves ont échoué aux questions concernant l'indépendance. Qu'est-ce qui a cloché?

- *M. Chase s'est contenté d'évaluer la compréhension de **certains** élèves seulement. Il a évalué les garçons du premier rang et supposé que le reste de la classe avait aussi bien compris qu'eux.*
- *Il a négligé la dimension genre, à savoir que les élèves au premier rang sont aussi ceux qui arrivent tôt en classe, s'asseyent aux meilleures places, reçoivent le plus d'attention de l'enseignant(e) et, dès lors, la meilleure instruction. Cette disposition impartiale des places a faussé son évaluation.*
- *Comme M. Chase n'a pas évalué le reste de ses élèves (ni leur a donné cours), il ne s'est pas rendu compte que beaucoup ne comprenaient pas.*

4. **Invitez un(e) autre volontaire à lire la troisième histoire à voix haute.** Là encore, les participant(e)s doivent se demander ce qui a cloché.

Monsieur Abe enseigne à sa classe de troisième comment orthographier quelques mots faciles. À la fin du cours, il fait une courte dictée et demande aux élèves de noter les mots dans leur cahier. Alors qu'ils quittent la classe, il relit leur travail. Près de la moitié des élèves n'ont pas orthographié la plupart des mots correctement et certains n'avaient même pas de cahier. « Pfff... », souffle-t-il (sans élève à la ronde), « qu'est-ce qu'ils sont bêtes! La prochaine fois je passerai à des mots plus difficiles, et ils seront complètement perdus! » Qu'est-ce qui a cloché?

- *M. Abe ne s'est pas servi des informations de son évaluation pour améliorer sa pédagogie. Il rejette la faute sur les élèves alors qu'il aurait dû adapter sa façon d'enseigner pour s'assurer que tout le monde avait compris.*
- *Sa méthode d'évaluation était « injuste » : elle n'a pas pris en compte le fait que certains élèves ne disposent pas de leurs propres cahiers et matériel d'écriture.*

ACTIVITÉ 2 : POURQUOI UTILISER L'ÉVALUATION CONTINUE?

(30 minutes)

1. **Écrivez le mot « évaluation » au tableau.**

- Expliquez que, comme le montrent ces exemples, une évaluation est toute technique qu'un enseignant(e) emploie pour s'informer sur la façon dont les élèves apprennent.
- Ajoutez que la plupart des enseignant(e)s évaluent de manières formelles. Expliquez l'évaluation formelle en vous appuyant sur l'encadré ci-contre. Avec ce genre d'évaluation, les enseignant(e)s peuvent attribuer des notes aux élèves pour que ceux-ci sachent où ils se situent dans leur apprentissage. Ce type d'évaluation est très courant.

ÉVALUATION FORMELLE

L'enseignant(e) donne une tâche aux élèves, qui l'effectuent et sont notés sur l'exécution de cette tâche.
Exemple : l'enseignant(e) fait passer des tests et questionnaires, puis note ces devoirs.

2. **L'évaluation continue** (ou évaluation informelle, formative, quotidienne ou additionnelle, ou évaluation des progrès – les synonymes sont nombreux) constitue un autre type d'évaluation. Expliquez l'évaluation continue en vous appuyant sur l'encadré ci-contre.

- Les enseignant(e)s utilisent les informations issues de l'évaluation continue pour améliorer leur pédagogie. Il ne s'agit pas d'une évaluation officielle pour noter les élèves. Cette séance portera sur l'**évaluation continue** – le genre d'évaluation que les enseignant(e)s réalisent pour s'assurer que les filles et les garçons apprennent en classe.

ÉVALUATION CONTINUE

L'enseignant(e) évalue les élèves pour déterminer ce qu'ils savent déjà sur un sujet, à quel point ils apprennent, à quel point ils comprennent et si les objectifs du cours sont atteints. Exemple : interroger les filles et les garçons en classe, superviser les tâches en groupe, corriger les devoirs (sans les prendre en compte dans la notation), etc.

3. **Expliquez que les enseignant(e)s évaluent leurs élèves pour diverses raisons.** Quand elle est formelle, l'évaluation sert à attribuer des notes ou niveaux.

- Question : pourquoi les enseignant(e)s évaluent-ils en continu? Rappelez les scénarios « Qu'est-ce qui a cloché? » et demandez de déterminer en quoi une bonne évaluation continue éviterait aux enseignant(e)s les erreurs commises.
- Idées possibles :
 - ❖ Sonder les connaissances préalables des élèves sur un sujet.
 - ❖ Vérifier si les objectifs d'apprentissage sont atteints.
 - ❖ Mesurer le niveau de compréhension des élèves et identifier ceux qui auraient du mal à comprendre.
 - ❖ Vérifier l'efficacité de la pédagogie et améliorer les méthodes d'enseignement.
 - ❖ Accommoder la pédagogie aux différences individuelles.
 - ❖ Rationaliser l'aménagement de la classe.
 - ❖ Accompagner les élèves dans la préparation des évaluations formelles comme les examens, afin de cerner leurs difficultés et remédier aux problèmes de pédagogie.
 - ❖ Motiver les élèves.
 - ❖ Informer les élèves sur leurs progrès.

4. **Rappelez que l'évaluation continue est un outil permettant d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage.** L'évaluation continue peut toutefois prendre du temps si elle n'est pas appliquée comme il faut – les enseignant(e)s doivent trouver des façons simples et rapides d'évaluer leurs élèves régulièrement. Ces méthodes seront évoquées à la prochaine séance.

5. **Terminez la séance en récapitulant le message clé :**

- L'évaluation continue est un outil que les enseignant(e)s doivent utiliser tout au long des cours pour vérifier le degré de compréhension de la classe et améliorer leur pédagogie.

SÉANCE 19 : POURQUOI UTILISER L'ÉVALUATION CONTINUE

Ressources pour les activités

RESSOURCE 19A : QU'EST-CE QUI A CLOCHÉ? SCÉNARIOS

Madame Mbuma

Madame Mbuma a une classe de 40 élèves dans un petit village de pêcheurs situé au bord de l'eau. Elle donne un cours de sciences humaines sur les poissons à des élèves de troisième. Elle-même a grandi dans un village et se souvient qu'enfant, elle en savait déjà beaucoup sur les poissons quand elle était en troisième. Son cours sur les poissons ne dure que 10 minutes et elle saute beaucoup d'explications dans le manuel. La semaine suivante, elle fait passer un test aux élèves, portant sur les caractéristiques de l'anatomie des poissons. Elle s'étonne que presque toutes les filles de sa classe obtiennent 100 %, contre 50 % seulement pour presque tous les garçons. Qu'est-ce qui a cloché?

Monsieur Chase

Monsieur Chase a une grande classe de 100 élèves. Il donne un cours d'histoire sur l'indépendance à des élèves de cinquième. Il les fait participer en leur posant des questions, pour s'assurer qu'ils comprennent la matière. Il interroge les garçons assis au premier rang et est satisfait que tous comprennent bien. Mais après les examens de fin d'année, il s'étonne que la plupart des élèves ont échoué aux questions concernant l'indépendance. Qu'est-ce qui a cloché?

Monsieur Abe

Monsieur Abe enseigne à sa classe de troisième comment orthographier quelques mots faciles. À la fin du cours, il fait une courte dictée et demande aux élèves de noter les mots dans leur cahier. Alors qu'ils quittent la classe, il relit leur travail. Près de la moitié des élèves n'ont pas orthographié la plupart des mots correctement et certains n'avaient même pas de cahier. « Pfff... », souffle-t-il (sans élève à la ronde), « qu'est-ce qu'ils sont bêtes! La prochaine fois je passerai à des mots plus difficiles, et ils seront complètement perdus! » Qu'est-ce qui a cloché?

SÉANCE 20 : COMMENT ÉVALUER

Guide d'animation

(Informations tirées de McMillan, 2004; UNESCO, 2004c; ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2010)

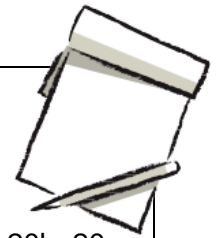
3 HEURES ET 15 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (1 heure)
- Activité 2 (1 heure et 15 minutes)
- Activité 3 (45 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (20a, 20b, 20c, 20d, 20e, 20f, 20g, 20h, 20i, 20j)
- Photocopies des rédactions (la moitié du groupe recevra une copie de la **Ressource 20a** et l'autre moitié une copie de la **Ressource 20b**)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Pouvoir déterminer si les évaluations sont efficaces pour juger concrètement des capacités à acquérir par les élèves (conformément à l'objectif d'apprentissage).
- Appliquer les principes d'évaluation juste et de bonne qualité à des situations de la vie réelle.
- Comprendre que les résultats d'évaluation peuvent être affectés par des préjugés sexistes et savoir comment en limiter l'impact au minimum.



MESSAGES CLÉS

- La façon d'évaluer les élèves doit leur permettre de démontrer qu'ils sont capables de faire ce qui est énoncé dans l'objectif d'apprentissage. L'évaluation doit être équitable et de bonne qualité.
- Il est important d'ajuster la méthode de l'évaluation à sa finalité. Les enseignant(e)s doivent obtenir les informations nécessaires des élèves (pour les noter ou améliorer le processus d'enseignement) de manière rapide et efficace.
- Pour évaluer tous les élèves en toute impartialité, il est essentiel d'avoir conscience de ses propres opinions préconçues. On peut atténuer l'effet des préjugés sexistes en s'efforçant à l'objectivité, en ne regardant pas le nom des élèves avant de noter leurs devoirs et en fixant des critères de notation précis.



CONSEILS D'ANIMATION

- Assurez-vous d'avoir bien compris l'activité 2. Cette activité vise à révéler les préjugés que nous avons tous, que nous en soyons conscients ou non. Bien souvent, les rédactions des garçons seront mieux notées que celles des filles. Distinction qui donne l'occasion aux enseignant(e)s de considérer leurs opinions à l'égard des filles et des garçons en tant qu'élèves, et leurs attentes envers les filles et les garçons en général. Il est donc impératif que les participant(e)s ne sachent pas qu'ils sont en fait tous en train de noter la même rédaction.

1. Expliquez qu'on va maintenant examiner comment faire en sorte que les évaluations soient de haute qualité.

- Les évaluations de grande qualité se font en deux temps. Notez les étapes au tableau :
 1. Être au clair sur l'objectif d'apprentissage à évaluer.
 2. S'assurer que les évaluations soient justes et de bonne qualité.
- Expliquez qu'on se penchera sur chacune de ces étapes pendant cette séance.

ACTIVITÉ 1 : ÊTRE AU CLAIR SUR L'OBJECTIF D'APPRENTISSAGE À ÉVALUER

(1 heure)

1. Expliquez que la première étape consiste à formuler clairement l'objectif d'apprentissage qu'on cherche à évaluer.

- Rappelez les enseignements de la séance 13 (objectifs et questions) concernant les objectifs d'apprentissage. Un **objectif d'apprentissage** est un énoncé décrivant ce que l'élève doit savoir faire après chaque cours. Cela implique que la façon de l'évaluer doit lui permettre de démontrer qu'il/elle est capable de faire ce qui est stipulé dans l'objectif d'apprentissage.

2. Notez l'objectif suivant au tableau, à titre d'exemple. « À la fin du cours, les élèves doivent pouvoir expliquer l'importance d'une alimentation nutritive pour rester en bonne santé. »

- Question : s'agit-il d'un objectif de mémorisation ou d'application?
- Expliquez que si le manuel scolaire ne donne pas la réponse, c'est un objectif d'application qui demande aux élèves de réfléchir de façon critique à ce qu'ils ont appris. Précisez qu'on peut supposer que les élèves comprennent déjà ce qui rend les aliments nutritifs, et que la question est maintenant de savoir ce que ces aliments nutritifs font au corps.

3. Demandez aux participant(e)s de proposer des questions qu'ils pourraient poser aux élèves pour vérifier si l'objectif est atteint.

- Expliquez que l'interrogation peut être une méthode d'enseignement (comme nous en avons discuté lors de la séance 13 dédiée aux objectifs et questions), **ou** une forme d'évaluation continue visant à vérifier la compréhension des élèves et la réalisation de l'objectif. Dans cette séance, on se concentrera sur l'interrogation comme méthode d'évaluation continue.
- Quelques exemples :
 - ❖ Pourquoi est-ce important de manger des aliments nutritifs?

REMARQUE!

Les participant(e)s pourraient proposer la question « Quels sont les exemples d'aliments sains? ». Même si cette question a l'intérêt de permettre aux élèves de montrer ce qu'ils savent des aliments sains, elle ne leur permet pas de prouver qu'ils ont compris pourquoi c'est « important » de manger sainement.

- ❖ En quoi une alimentation nourrissante favorise-t-elle un corps sain?
- ❖ Quelles sont les vitamines que le corps tire d'aliments nutritifs?
- ❖ Que se passe-t-il quand on ne mange pas des aliments nutritifs?
- Expliquez que pour évaluer utilement, l'enseignant(e) doit veiller à évaluer la compétence ou information *spécifique* enseignée en cours (pour rappel : voir encadré plus haut pour illustrer l'objectif d'apprentissage).

4. Expliquez qu'on va maintenant faire la démonstration d'une méthode d'évaluation informelle et rapide en groupe. Renvoyez à la [Ressource 20a](#). Expliquez que vous lirez à voix haute plusieurs objectifs d'apprentissage et idées d'évaluation. Certains objectifs sont axés sur la mémorisation et d'autres sur l'application.

- Pour les objectifs d'application, les participant(e)s partiront du principe que les élèves ont déjà une compréhension basique des concepts énoncés dans l'objectif.
- Question à poser après chaque point : cette évaluation indiquera-t-elle si les filles et les garçons ont atteint l'objectif d'apprentissage?
- Les participant(e)s qui pensent que oui se lèveront. Et ceux qui pensent que non resteront assis.
- Laissez-leur 10 secondes pour réfléchir, puis dites « debout ou assis » pour les pousser à se décider.
- Demandez à une personne debout et à une autre assise de motiver son choix, puis commentez la bonne réponse.

	Objectif d'apprentissage	Idée d'évaluation	Cette évaluation indiquera-t-elle si les filles et les garçons ont atteint l'objectif d'apprentissage?
1	À la fin du cours, les élèves seront capables de distinguer un nombre pair d'un nombre impair.	Présenter une série de nombres et demander aux élèves d'encercler les nombres pairs	<i>Oui. L'évaluation demande des élèves qu'ils identifient les nombres pairs et impairs d'une série de nombres.</i>
2	À la fin du cours, les élèves seront capables d'exécuter une danse traditionnelle.	Faire passer un test sous forme de questionnaire à choix multiples, portant sur différents pas de danse	<i>Non. Pour savoir si les élèves peuvent exécuter une danse, il faut les regarder faire. Un questionnaire à choix multiples permet généralement de tester la connaissance (objectifs de mémorisation) et non la capacité (objectifs d'application).</i>
3	À la fin du cours, les élèves seront capables de classer des objets par ordre de longueur.	Demander aux élèves de mesurer différents objets et de consigner ces mesures	<i>Non. La tâche n'implique aucun classement, lequel est stipulé dans l'objectif d'apprentissage.</i>
4	À la fin du cours, les élèves seront capables d'utiliser de nouveaux mots de vocabulaire correctement.	Demander aux élèves de faire des phrases avec les nouveaux mots appris	<i>Oui. L'évaluation détermine si les élèves peuvent correctement utiliser les mots en contexte. L'objectif comme la tâche sont axés sur l'application.</i>
5	À la fin du cours, les élèves seront capables d'expliquer en quoi une histoire racontée en classe se rapporte à leur vie.	Demander aux élèves de se remémorer le contenu du récit	<i>Non. Cette évaluation pousse les élèves à se rappeler du contenu au lieu d'appliquer les messages clés de l'histoire à <u>leur vie</u>. Il s'agit d'une tâche de mémorisation alors que l'objectif est axé sur l'application.</i>

5. Demandez aux participant(e)s de réfléchir à cet exercice :

- L'ont-ils trouvé facile ou difficile?
- Demandez-leur de penser à l'appel « debout ou assis » dans cette activité : quels sont les avantages de ce genre d'activité?
 - ❖ *L'évaluation est intégrée dans l'activité.*
 - ❖ *Il s'agit d'une activité participative.*
 - ❖ *L'enseignant(e) obtient un instantané des progrès de ses élèves – simple et rapide.*
 - ❖ *Il se peut que des élèves copient les plus performants de la classe, ce qu'on peut limiter en demandant aux élèves de motiver leurs réponses.*

6. Demandez aux participant(e)s de proposer quelques-unes de leurs méthodes d'évaluation continue.

Notez leurs exemples sur le tableau papier. Utilisez la liste ci-dessous (également dans la **Ressource 20b**) s'ils ont besoin d'un coup de pouce :

- Questions fermées orales ou écrites avec une seule bonne réponse (oui/non, vrai/faux, choix multiples, association, désignation, etc.) : se prêtent mieux aux objectifs de mémorisation.
- Questions ouvertes orales ou écrites avec plusieurs bonnes réponses (discussion en classe, débat, rédaction, résolution de problèmes de maths, etc.) : se prêtent mieux aux objectifs d'application.
- Démontrer une aptitude (faire un exposé, faire un jeu de rôle, exécuter une danse, lire à voix haute, démontrer une compétence sportive, créer quelque chose comme une peinture ou un dessin)
- Observation de la classe : quand l'enseignant(e) regarde comment les élèves répondent aux questions, les écoute parler entre eux et observe leur langage corporel. C'est ce que font les enseignant(e)s en permanence – il s'agit d'une méthode très courante!
- Auto-évaluation ou évaluation entre pair(e)s : quand les élèves s'évaluent eux-mêmes ou les un(e)s les autres. L'enseignant(e) peut par exemple demander aux élèves de lever ou baisser le pouce pour indiquer à quel point ils estiment comprendre la matière.

7. Demandez aux enseignant(e)s comment ils veillent à traiter tous leurs élèves équitablement dans leurs évaluations informelles :

les filles et les garçons, les élèves qui comprennent vite et ceux qui ont du mal à comprendre, les élèves assis à différents endroits de la classe, etc.

- Quelles difficultés rencontrent-ils en veillant à évaluer tout le monde de façon juste? Comment y remédient-ils?

REMARQUE!

Ces évaluations peuvent être individuelles ou appliquées à un binôme, un groupe, toute la classe, etc. Beaucoup d'entre elles servent d'ailleurs dans cette formation. Demandez aux participant(e)s de se rappeler lesquelles.

- Répondre aux questions oralement et observer le groupe (à chaque séance)
- Faire quelque chose (exposés d'études de cas lors des séances 6 et 7 sur la VSMS)
- Concevoir quelque chose (plans de classe lors de la séance 16)

ACTIVITÉ 2 : PRINCIPES DE L'ÉVALUATION JUSTE ET DE BONNE QUALITÉ

(1 heure et 15 minutes)

1. Expliquez qu'on va à présent examiner quelques principes pour une évaluation bien faite. Ces principes aideront les enseignant(e)s à évaluer de manière équitable et objective. Ils peuvent s'en servir comme « liste de vérification » au moment d'élaborer des évaluations ([Ressource 20d](#)).

- Passez en revue les principes suivants avec les participant(e)s :

Principe	Explication	Exemples
L'évaluation doit correspondre à l'objectif d'apprentissage .	On peut évaluer les élèves de diverses façons : par des questions orales, avec un questionnaire à choix multiples, par la démonstration d'une nouvelle compétence, etc. La méthode d'évaluation choisie doit cadrer avec l'objectif d'apprentissage à évaluer. Il n'y a pas de règles fixes, mais il faut bien réfléchir à l'objectif pour s'assurer que l'évaluation corresponde.	Pour savoir si vos élèves connaissent l'hymne national, le mieux, c'est encore de leur demander de le chanter! Cela n'aurait aucun sens de leur faire faire une rédaction sur l'hymne national ou de leur demander s'ils le connaissent (ils vous diraient que oui, mais vous ne pourriez pas vérifier si c'est vrai).
L'évaluation doit être claire .	Les élèves doivent savoir ce qu'ils sont censés faire pour l'évaluation et comment ils seront évalués. Ils ont besoin de savoir si l'évaluation est continue ou formelle et, dans ce dernier cas, comment ils seront notés.	Une question comme « Quelle est la signification de l'eau » n'est pas claire. Elle n'a pas beaucoup de sens. Les élèves ne sauront pas quelle connaissance ou compétence ils sont censés prouver en répondant à cette question.
L'évaluation doit être équitable .	Toutes les filles et tous les garçons doivent avoir les mêmes chances de passer l'évaluation avec succès. Cela implique qu'ils aient tous accès au matériel didactique nécessaire pour assimiler le contenu, ainsi que le temps de s'en servir. Tout contenu évalué doit avoir été enseigné en classe.	Il serait injuste de tester la classe sur du contenu issu d'un manuel que seuls quelques élèves auront pu emprunter à la bibliothèque. Soit, vous enseignez le contenu en classe, soit, vous veillez à ce que toutes les filles et tous les garçons aient le temps et les moyens d'accéder au livre en question.

L'évaluation doit être impartiale .	Les tâches ou questions de l'évaluation ne peuvent pas être offensantes ou tendancieuses. Autrement dit, elles seront exemptes de mots risquant de heurter les filles et les garçons ou les élèves de milieux différents. Vous devez donner à tous les élèves une chance de participer et de bien faire pendant l'évaluation, ce qui revient à donner la parole aux filles comme aux garçons et à les noter en toute objectivité.	Vous ne pouvez pas demander « Pourquoi les garçons sont-ils plus doués que les filles pour les sciences? ». Une telle question est insultante, car elle insinue que les garçons surpassent réellement les filles en sciences. Autre exemple : quand un(e) enseignant(e) n'interroge que les filles à l'oral en classe, il s'agit d'une évaluation partielle.
L'évaluation doit en valoir le temps investi .	Quelles que soient les informations générées par l'évaluation, celle-ci doit valoir le temps et l'énergie que vous y consacrez. Recherchez les moyens les plus simples de déterminer si tous les élèves apprennent.	Si vous demandez à chaque élève de faire une rédaction d'une page sur ce qu'il/elle a appris le premier jour d'école, cela vous prendra beaucoup de temps à relire et vous saurez seulement ce que votre classe a compris ce jour-là.
Les commentaires doivent être constructifs .	Commentez les résultats des filles et des garçons immédiatement après l'évaluation pour qu'ils sachent où ils en sont et puissent s'améliorer. Vous pouvez utiliser la « technique du sandwich » à cet effet (voir encadré plus bas). C'est une façon positive de partager des commentaires, de sorte que les filles et les garçons les intègrent plus facilement.	Quand un(e) élève présente les résultats d'un travail de groupe, préparez-vous à relever dans la foulée les points positifs et ceux à améliorer.

On peut **commenter de façon constructive** avec la technique du sandwich :

- Point positif
- Point à améliorer
- Point positif

L'amélioration suggérée est prise « en sandwich » entre deux points positifs. La personne évaluée y sera plus réceptive et plus susceptible de l'assimiler.

2. Expliquez aux participant(e)s qu'ils vont maintenant passer à la pratique en identifiant des erreurs courantes dans quelques études de cas et en proposant des améliorations. Répartissez les participant(e)s en petits groupes et attribuez à chacun une étude de cas de la **Ressource 20c**. Laissez-leur 15 minutes pour lire l'étude de cas et répondre à deux questions :

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation? (Rappelez aux participant(e)s de se concentrer uniquement sur l'évaluation et non sur les méthodes pédagogiques.)
- Comment améliorer cette évaluation?

3. **De retour en plénière, invitez les participant(e)s à présenter leurs conclusions.** Ajoutez tout point qui aurait été omis, en vous basant sur les indications de la [Ressource 20c](#).
4. **Pour conclure l'activité, menez une courte discussion sur le type d'évaluation continue pratiqué dans cette activité** – quand des groupes exposent leur travail et que l'enseignant(e) évalue leur apprentissage. Demandez s'il y a des participant(e)s qui évaluent de la sorte dans leur classe.

ACTIVITÉ 3 : L'ÉVALUATION EN PRATIQUE – NOS PERCEPTIONS EN TANT QU'ENSEIGNANT(E)S

(45 minutes)

1. **Expliquez que la dernière activité pour cette séance sera de s'exercer à noter un travail suivant les principes d'évaluation.**
 - Rappelez que la notation sert à l'évaluation formelle.
 - Dites aux participant(e)s que vous leur remettrez des rédactions d'élèves différents. Leur tâche consiste à noter la rédaction en se basant sur la grille d'évaluation.
2. **Distribuez une copie de la [Ressource 20e](#) (rédaction de Maria) à la moitié des participant(e)s et une copie de la [Ressource 20f](#) (rédaction de John) à l'autre moitié.**
 - Ne leur dites pas qu'ils sont en train de noter la même rédaction, ou que John et Maria sont les deux seuls noms. Dites-leur qu'il s'agit de différentes rédactions d'une classe. Laissez-leur 15 minutes pour noter les travaux en suivant les critères d'évaluation indiqués sur la copie.
3. **Rappelez les participant(e)s en plénière.**
 - Recueillez les notes attribuées à la rédaction de Maria et calculez la moyenne.
 - Faites de même pour John.
 - Comparez les deux moyennes – sont-elles identiques ou différentes? Qui a obtenu la meilleure note?
4. **Révélez aux participant(e)s que les deux rédactions étaient exactement les mêmes** – seul le prénom différait : un prénom de fille sur une copie et un prénom de garçon sur l'autre.
5. **Si John obtient une note supérieure à celle de Maria**, expliquez que selon des études réalisées à travers le monde, les préjugés sexistes influent souvent sur notre évaluation du travail d'une personne. Discutez ensemble de la différence des notes entre Maria et John.
 - a. Quels stéréotypes sexistes cette différence dénote-t-elle? (*Si l'écart entre les deux notes est négligeable, cela pourrait s'expliquer par des différences de notation individuelles plutôt que des clichés sexistes.*)
 - b. Si des préjugés sexistes ont bel et bien influencé la note, l'évaluation est-elle juste?

- c. **Comment les enseignant(e)s peuvent-ils empêcher ces stéréotypes d'affecter leur évaluation des élèves?** Voir l'encadré ci-dessous pour des exemples.

Menez une brève discussion sur la manière d'améliorer la grille d'évaluation pour Maria et John, afin de la rendre plus précise et réduire la partialité. *(Les points pourraient être ventilés davantage – par exemple, 1 point pour chaque propriété correcte identifiée au lieu de 3 points pour l'ensemble, 1 point pour la bonne orthographe et grammaire au lieu de 2 points pour la qualité rédactionnelle, etc.)*

6. **Si les notes sont pareilles, félicitez le groupe d'avoir traité les filles et les garçons sur un pied d'égalité**, puis expliquez en quoi ce n'est pas le cas dans la plupart des classes.
- Discutez de ce que révélerait une différence de note entre John et Maria, à l'aide des questions ci-dessous.

En tant qu'enseignant(e), comment m'assurer que mes idées sur le genre n'affectent pas l'évaluation de mes élèves?

- Ayez conscience de vos propres préjugés.
Pensez-vous que les garçons excellent mieux que les filles en maths? Cette idée affecte-t-elle votre façon de noter les contrôles de maths des filles et des garçons? Faites un effort conscient d'objectivité.
- Ne regardez pas le nom des élèves avant de noter des tests ou devoirs.
Vous pourriez même leur attribuer un numéro anonyme qu'ils indiqueront sur leur copie au lieu de leur prénom. Ainsi, vous ne saurez pas qui vous êtes en train d'évaluer avant d'associer les numéros et les prénoms.
- Fixez des critères de notation très précis.
La notation n'en sera que plus objective et moins sujette aux préjugés.
- Demandez à un(e) collègue de noter à son tour quelques tests ou devoirs de vos élèves.
Si vous et votre collègue avez attribué les mêmes notes, il est peu probable que des préjugés vous aient influencé(e).

7. **Soulignez qu'en tant qu'enseignant(e)s, nous devons rester conscients de nos idées préconçues au moment d'évaluer nos élèves, dans un souci d'équité.**

8. **Terminez la séance en récapitulant les messages clés :**

- La façon d'évaluer les élèves doit leur permettre de démontrer qu'ils sont capables de faire ce qui est énoncé dans l'objectif d'apprentissage. L'évaluation doit être équitable et de bonne qualité.
- Il est important d'ajuster la méthode de l'évaluation à sa finalité. Les enseignant(e)s doivent obtenir les informations nécessaires des élèves (pour les noter ou améliorer le processus d'enseignement) de manière rapide et efficace.

SÉANCE 20 : COMMENT ÉVALUER

Ressources pour les activités

RESSOURCE 20A : OBJECTIFS ET ÉVALUATIONS

	Objectif d'apprentissage	Idée d'évaluation	Cette évaluation indiquera-t-elle si les filles et les garçons ont atteint l'objectif d'apprentissage?
1	À la fin du cours, les élèves seront capables de distinguer un nombre pair d'un nombre impair.	Présenter une série de nombres et demander aux élèves d'encercler les nombres pairs	
2	À la fin du cours, les élèves seront capables d'exécuter une danse traditionnelle.	Faire passer un test sous forme de questionnaire à choix multiples, portant sur différents pas de danse	
3	À la fin du cours, les élèves seront capables de classer des objets par ordre de longueur.	Demander aux élèves de mesurer différents objets et de consigner ces mesures	
4	À la fin du cours, les élèves seront capables d'utiliser de nouveaux mots de vocabulaire correctement.	Demander aux élèves de faire des phrases avec les nouveaux mots appris	
5	À la fin du cours, les élèves seront capables d'expliquer en quoi une histoire racontée en classe se rapporte à leur vie.	Demander aux élèves de se remémorer le contenu du récit	

RESSOURCE 20B : MÉTHODES D'ÉVALUATION

1. Questions fermées avec une seule bonne réponse

- Orales ou écrites
- Exemples : questions qui se répondent par oui/non, vrai/faux, questions à choix multiples, association, désignation, etc.
- Se prêtent mieux aux objectifs de mémorisation.

2. Questions ouvertes avec plusieurs bonnes réponses possibles

- Orales ou écrites
- Exemples : discussion en classe, débat, rédactions, résolution de problèmes de maths, etc.
- Se prêtent mieux aux objectifs d'application.

3. Démontrer une aptitude

- Exemples : faire un exposé, faire un jeu de rôle, exécuter une danse, lire à voix haute, démontrer une compétence sportive, créer quelque chose comme une peinture ou un dessin

4. Observation de la classe

- Quand l'enseignant(e) regarde comment les élèves répondent aux questions, les écoute parler entre eux et observe leur langage corporel.
- C'est ce que font les enseignant(e)s en permanence – il s'agit d'une méthode très courante!

5. Auto-évaluation ou évaluation entre pairs

- Quand les élèves s'évaluent eux-mêmes ou les uns les autres.
- L'enseignant(e) peut par exemple demander aux élèves de lever ou baisser le pouce pour indiquer à quel point ils estiment comprendre la matière.

Vos propres méthodes d'évaluation :

6. _____

7. _____

RESSOURCE 20C : ÉTUDES DE CAS

Cas 1

Madame Corina veut savoir si ses élèves ont mémorisé la table de deux. Elle demande à chaque élève de réciter la table de deux devant toute la classe. Comme elle a 50 élèves, cela lui prend tout le cours.

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

.....
.....
.....

Cas 2

Monsieur Peta fait une dictée surprise dans sa classe de sixième. La dictée porte sur des nouveaux mots que les élèves sont censés avoir appris en lisant leur manuel en guise de devoir. Seulement la moitié des élèves possèdent un manuel. Il sait aussi que beaucoup d'autres, surtout les filles, ont beaucoup de travail à la maison et, souvent, peu de temps pour les devoirs.

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

.....
.....
.....

Cas 3

Des élèves doivent répondre à la question suivante lors d'un test :
« Un chauffeur de taxi, issu d'un milieu ethnique, gagne un maigre salaire de 30 \$ par mois. Il en dépense deux tiers ($\frac{2}{3}$) en loyer et un sixième ($\frac{1}{6}$) en nourriture. Combien lui reste-t-il à dépenser pour d'autres choses? »

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

.....
.....
.....

Cas 4

Madame Puma donne à ses élèves de troisième le devoir suivant : préparer une présentation de 2 minutes sur leur aliment préféré. Ils donneront cette présentation au prochain cours. Elle ne leur dit pas s'ils seront notés. Les élèves ignorent quelle connaissance ils sont censés démontrer à l'occasion de cet exposé. Certains expliquent pourquoi ils apprécient tel ou tel aliment, tandis que d'autres expliquent comment préparer leur plat préféré.

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

.....
.....
.....

Cas 5

Des élèves ont pour tâche de composer une rédaction convaincante expliquant pourquoi les chèvres sont plus utiles que les ornithorynques. Or les ornithorynques vivent uniquement en Australie, et la plupart des élèves n'en ont jamais entendu parler.

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

.....
.....
.....

RESSOURCE 20C : ÉTUDES DE CAS : QU'EST-CE QUI CLOCHE?

(Éléments de réponse)

Cas 1

Madame Corina veut savoir si ses élèves ont mémorisé la table de deux. Elle demande à chaque élève de réciter la table de deux devant toute la classe. Comme elle a 50 élèves, cela lui prend tout le cours.

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

*Cette tâche est fastidieuse pour les élèves et accaparante. Les informations que l'enseignante tirera de l'évaluation ne valent pas le temps investi. Elle pourrait améliorer l'évaluation en usant d'une méthode plus rapide, comme interroger pendant le cours, ou mettre les élèves en binômes ou groupes pour qu'ils s'interrogent mutuellement pendant qu'elle vérifie si la plupart répondent correctement. **Remarque** : les participant(e)s pourraient suggérer que l'enseignante interroge quelques élèves au tableau. Ce n'est pas une bonne évaluation, car seuls quelques élèves participeront.*

Cas 2

Monsieur Peta fait une dictée surprise dans sa classe de sixième. La dictée porte sur des nouveaux mots que les élèves sont censés avoir appris en lisant leur manuel en guise de devoir. Seulement la moitié des élèves possèdent un manuel. Il sait aussi que beaucoup d'autres, surtout les filles, ont beaucoup de travail à la maison et, souvent, peu de temps pour les devoirs.

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

Cette évaluation est injuste. C'est le genre d'évaluation qui désavantage certains élèves et notamment les filles pour des raisons hors de leur contrôle. L'enseignant pourrait fournir les manuels en classe et laisser aux élèves le temps d'apprendre les nouveaux mots, ou les évaluer sur des mots vus en cours.

Cas 3

Des élèves doivent répondre à la question suivante lors d'un test :

« Un chauffeur de taxi, issu d'un milieu ethnique, gagne un maigre salaire de 30 \$ par mois. Il en dépense deux tiers (2/3) en loyer et un sixième (1/6) en nourriture. Combien lui reste-t-il à dépenser pour d'autres choses? »

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

La tâche de l'évaluation est empreinte de préjugés. Elle indique l'origine ethnique du chauffeur et qu'il gagne peu d'argent, ce qui constitue un cliché nuisible aux élèves. La question pourrait être modifiée de façon à laisser de côté l'origine ethnique et le faible salaire du chauffeur.

Cas 4

Madame Puma donne à ses élèves de troisième le devoir suivant : préparer une présentation de 2 minutes sur leur aliment préféré. Ils donneront cette présentation au prochain cours. Elle ne leur dit pas s'ils seront notés. Les élèves ignorent quelle connaissance ils sont censés démontrer à l'occasion de cet exposé. Certains expliquent pourquoi ils apprécient tel ou tel aliment, tandis que d'autres expliquent comment préparer leur plat préféré.

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

Cette évaluation est floue et injuste. Les élèves ignorent quel apprentissage ils sont censés démontrer ou comment ils seront notés et ne peuvent dès lors pas se préparer comme il faut à l'évaluation. Ce genre d'évaluation devient un jeu qui consiste à deviner ce que veut l'enseignante, ceux qui réussissent obtiennent une bonne note et ceux qui ne devinent pas, une mauvaise note. L'enseignante pourrait donner des consignes claires aux élèves pour la présentation. Si elle a l'intention de les noter, elle devrait indiquer les critères d'évaluation.

Cas 5

Des élèves ont pour tâche de composer une rédaction convaincante expliquant pourquoi les chèvres sont plus utiles que les ornithorynques. Or les ornithorynques vivent uniquement en Australie, et la plupart des élèves n'en ont jamais entendu parler.

- Qu'est-ce qui cloche dans cette évaluation?
- Comment améliorer cette évaluation?

Cette évaluation est floue et injuste. Les élèves n'ont reçu aucun cours sur les ornithorynques et ne connaissent même pas cet animal exotique. Ils ne sont pas en mesure de passer l'évaluation avec succès. L'enseignant(e) pourrait demander aux élèves de composer une rédaction convaincante sur deux animaux enseignés en classe, ou leur donner un cours sur les ornithorynques (quoique cela ne serait pas pertinent pour les élèves).

RESSOURCE 20D : PRINCIPES DE L'ÉVALUATION JUSTE ET DE BONNE QUALITÉ

Principe	Explication	Exemples
L'évaluation doit correspondre à l'objectif d'apprentissage.	On peut évaluer les élèves de diverses façons : par des questions orales, avec un questionnaire à choix multiples, par la démonstration d'une nouvelle compétence, etc. La méthode d'évaluation choisie doit cadrer avec l'objectif d'apprentissage à évaluer. Il n'y a pas de règles fixes, mais il faut bien réfléchir à l'objectif pour s'assurer que l'évaluation corresponde.	Pour savoir si vos élèves connaissent l'hymne national, le mieux, c'est encore de leur demander de le chanter! Cela n'aurait aucun sens de leur faire une rédaction sur l'hymne national ou de leur demander s'ils le connaissent (ils vous diraient que oui, mais vous ne pourriez pas vérifier si c'est vrai).
L'évaluation doit être claire.	Les élèves doivent savoir ce qu'ils sont censés faire pour l'évaluation et comment ils seront évalués. Ils ont besoin de savoir si l'évaluation est continue ou formelle et, dans ce dernier cas, comment ils seront notés.	Une question comme « Quelle est la signification de l'eau » n'est pas claire. Elle n'a pas beaucoup de sens. Les élèves ne sauront pas quelle connaissance ou compétence ils sont censés prouver en répondant à cette question.
L'évaluation doit être équitable.	Toutes les filles et tous les garçons doivent avoir les mêmes chances de passer l'évaluation avec succès. Cela implique qu'ils aient tous accès au matériel didactique nécessaire pour assimiler le contenu, ainsi que le temps de s'en servir. Tout contenu évalué doit avoir été enseigné en classe.	Il serait injuste de tester la classe sur du contenu issu d'un manuel que seuls quelques élèves auront pu emprunter à la bibliothèque. Soit, vous enseignez le contenu en classe, soit, vous veillez à ce que toutes les filles et tous les garçons aient le temps et les moyens d'accéder au livre en question.

<p>L'évaluation doit être impartiale.</p>	<p>Les tâches ou questions de l'évaluation ne peuvent pas être offensantes ou tendancieuses. Autrement dit, elles seront exemptes de mots risquant de heurter les filles et les garçons ou les élèves de milieux différents. Vous devez donner à tous les élèves une chance de participer et de bien faire pendant l'évaluation, ce qui revient à donner la parole aux filles comme aux garçons et à les noter en toute objectivité.</p>	<p>Vous ne pouvez pas demander « Pourquoi les garçons sont-ils plus doués que les filles pour les sciences? ». Une telle question est insultante, car elle insinue que les garçons surpassent réellement les filles en sciences. Autre exemple : quand un(e) enseignant(e) n'interroge que les filles à l'oral en classe, il s'agit d'une évaluation partielle.</p>
<p>L'évaluation doit en valoir le temps investi.</p>	<p>Quelles que soient les informations générées par l'évaluation, celle-ci doit valoir le temps et l'énergie que vous y consacrez. Recherchez les moyens les plus simples de déterminer si tous les élèves apprennent.</p>	<p>Si vous demandez à chaque élève de faire une rédaction d'une page sur ce qu'il/elle a appris le premier jour d'école, cela vous prendra beaucoup de temps à relire et vous saurez seulement ce que votre classe a compris ce jour-là.</p>
<p>Les commentaires doivent être constructifs.</p>	<p>Commentez les résultats des filles et des garçons immédiatement après l'évaluation pour qu'ils sachent où ils en sont et puissent s'améliorer. Vous pouvez utiliser la « technique du sandwich » à cet effet (voir encadré plus bas). C'est une façon positive de partager des commentaires, de sorte que les filles et les garçons les intègrent plus facilement.</p>	<p>Quand un(e) élève présente les résultats d'un travail de groupe, préparez-vous à relever dans la foulée les points positifs et ceux à améliorer.</p>

On peut commenter de façon constructive avec la technique du sandwich :

- Point positif
- Point à améliorer
- Point positif

L'amélioration suggérée est prise « en sandwich » entre deux points positifs. La personne évaluée y sera plus réceptive et plus susceptible de l'assimiler.

RESSOURCE 20E : RÉDACTION DE SCIENCES DE MARIA

(Maria, 10 ans, vit avec sa famille d'agriculteurs à environ 1 kilomètre de l'école. Elle a deux petits frères et une grande sœur.)

Sujet de la rédaction pour des élèves de quatrième :

Comparez les propriétés de l'air, de l'eau et de la terre. Formulez votre réponse en 6 à 8 phrases.

Grille d'évaluation :

Donnez une note sur 5 :

- 3 points pour les propriétés correctes de l'air, de l'eau et de la terre
 - 2 points pour la bonne qualité rédactionnelle
-

Rédaction de Maria

L'air, l'eau et la terre sont à peu près pareils mais très différents. L'air est transparent et n'a pas de couleur. Quand on congèle l'eau, elle devient dure et solide. Parfois elle disparaît dans l'air comme après la pluie et qu'il fait chaud dehors. La terre se compose de plein de petits morceaux de choses comme des pierres et du sable.

Note :

RESSOURCE 20F : RÉDACTION DE SCIENCES DE JOHN

(John, 10 ans, vit avec sa famille d'agriculteurs à environ 1 kilomètre de l'école. Il a deux petits frères et une grande sœur.)

Sujet de la rédaction pour des élèves de quatrième :

Comparez les propriétés de l'air, de l'eau et de la terre. Formulez votre réponse en 6 à 8 phrases.

Grille d'évaluation :

Donnez une note sur 5 :

- 3 points pour les propriétés correctes de l'air, de l'eau et de la terre
 - 2 points pour la bonne qualité rédactionnelle
-

Rédaction de John

L'air, l'eau et la terre sont à peu près pareils mais très différents. L'air est transparent et n'a pas de couleur. Quand on congèle l'eau, elle devient dure et solide. Parfois elle disparaît dans l'air comme après la pluie et qu'il fait chaud dehors. La terre se compose de plein de petits morceaux de pierres et de sable.

Note :

RESSOURCE 20G : EXEMPLE D'UNE MAUVAISE ÉVALUATION

Objectif d'apprentissage :

À la fin du cours, les élèves seront capables d'additionner un chiffre avec un nombre à deux chiffres.

Tâche des élèves pour l'évaluation :

Calculez :

1. $15 + 5 =$
2. $65 + 31 =$
3. $100 + 9 =$

Cette évaluation est injuste. Une seule des trois questions se rapporte à l'objectif d'apprentissage. La deuxième est une addition de nombres à deux chiffres et la troisième, d'un nombre à trois chiffres avec un chiffre. Les élèves n'ont peut-être pas encore appris cette compétence. Cette évaluation informera insuffisamment M. Bernard sur le degré d'assimilation de cette leçon – additionner un chiffre avec un nombre à deux chiffres.

Grille d'évaluation :

- 3 points pour chaque bonne réponse
- Total sur 10 points

Cette grille d'évaluation est floue. Les points attribués à chaque question ne correspondent pas au total des points accordés. Les élèves n'ont pas la possibilité d'obtenir une partie des points (1 sur 3 ou 2 sur 3) pour la démonstration de leur travail ou pour leurs réponses en partie exactes. Or attribuer une partie des points peut être un moyen important de reconnaître et récompenser les progrès des élèves, même s'ils ne donnent pas la bonne réponse.

RESSOURCE 20H : EXEMPLE DE BONNE ÉVALUATION

Objectif d'apprentissage :

À la fin du cours, les élèves seront capables d'additionner un chiffre avec un nombre à deux chiffres.

Tâche des élèves pour l'évaluation :

Calculez :

1. $15 + 5 =$
2. $3 + 81 =$
3. $59 + 6 =$

Cette évaluation est juste. Les questions correspondent à l'objectif d'apprentissage – additionner un chiffre avec un nombre à deux chiffres.

Grille d'évaluation :

- 2 points pour chaque bonne réponse
- 1 point pour une réponse incorrecte, car l'élève fait la preuve de son travail et applique la méthode de calcul correctement.
- Total sur 6 points

Cette grille d'évaluation est claire. Les points attribués à chaque question correspondent au total des points accordés. Les élèves peuvent obtenir une partie des points en donnant une réponse proche de celle attendue, ce qui peut les encourager à persévérer.

RESSOURCE 201 : AUTRES EXEMPLES DE BONNE ÉVALUATION

Exemple 1 – maths

Objectif d'apprentissage :

À la fin du cours, les élèves seront capables d'identifier les nombres pairs et impairs.

Tâche des élèves pour l'évaluation :

Entourez les nombres pairs dans cette série de nombres :

3 9 12 15 18 21 24 27 30 33 36 39

Grille d'évaluation :

- 1 point par nombre pair encerclé
- Total sur 5 points

Exemple 2 – langues

Objectif d'apprentissage :

À la fin du cours, les élèves seront capables d'utiliser de nouveaux mots de vocabulaire correctement.

Tâche des élèves pour l'évaluation :

- Écrivez une phrase en utilisant correctement chacun des nouveaux mots de vocabulaire.

Grille d'évaluation :

- 1 point par phrase comportant un nouveau mot employé correctement

RESSOURCE 20J : MODÈLE D'ÉVALUATION TYPE

Objectif d'apprentissage :

Tâche des élèves pour l'évaluation :

Grille d'évaluation :



FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT À LA PÉDAGOGIE ADAPTÉE AU GENRE

MODULE 4 : DISCIPLINE POSITIVE

SÉANCE 21 : UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE SÛR ET POSITIF

Guide d'animation

(Adaptation tirée de *Raising Voices*, n.d. pp. 22-24, 101-107; *Naker et Sekitoleko*, 2009; *Plan International Vietnam*, 2009)

2 HEURES ET 45 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (35 minutes)
- Activité 2 (15 minutes)
- Activité 3 (1 heure)
- Activité 4 (40 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (21a)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre que l'environnement d'apprentissage en classe peut contribuer à prévenir les problèmes de comportement.
- Comprendre les principaux aspects d'une approche basée sur la discipline positive.
- Comprendre toute l'importance d'impliquer les filles et les garçons dans l'élaboration du code de conduite de la classe, et pouvoir organiser une activité participative à cet effet.
- Savoir renforcer les comportements positifs de diverses façons.



MESSAGES CLÉS

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent comprendre ce qui suit :

- Les enseignant(e)s jouent un rôle déterminant dans la création d'un environnement d'apprentissage sûr et positif dans la classe pour toutes les filles et tous les garçons. Un tel environnement d'apprentissage peut contribuer à éviter les comportements problématiques.
- L'approche de la discipline positive guide utilement les enseignant(e)s dans la création d'un environnement d'apprentissage positif. Les principaux aspects de cette approche consistent à définir les objectifs de la classe dès le départ, à renforcer les comportements positifs, et à aborder les problèmes de comportement de manière positive et non-violente.



CONSEILS POUR L'ÉQUIPE FACILITATRICE

- Pendant la séance, veillez à donner l'exemple du bon comportement dont il est question dans la session. Par exemple, utiliser des différentes manières de complimenter les participant(e)s ou de relever les améliorations possibles de façon positive.

ACTIVITÉ 1 : À QUEL POINT POUVEZ-VOUS APPRENDRE EFFICACEMENT?³²

(35 minutes)

1. **Expliquez** aux participant(e)s qu'ils vont jouer à un jeu intitulé « Au marché ».
2. **Formez des groupes** de 8 à 10 personnes et demandez à chacun de se tenir debout en cercle. Ou, si le groupe de formation est nombreux et l'espace limité, sélectionnez un groupe de 8 à 10 participant(e)s qui joueront pendant que les autres observent.
 - **Expliquez** que le but du jeu est de faire le tour du cercle, d'écouter chaque personne et de retenir ce qu'elle dit.
 - **Demandez** à une personne de commencer en disant « Au marché, j'ai acheté une mangue. » Son/sa voisin(e) dira « Au marché, j'ai acheté une mangue et un(e) _____ ».
 - Tour à tour, les participant(e)s ajoutent leur achat après avoir répété ceux des précédents. Le jeu se complique à mesure que la liste d'éléments à retenir s'allonge.

Le but est d'aider en donnant des **indices** (sans donner la réponse) aux participant(e)s qui ont du mal à se rappeler certains articles. Faites-en une activité coopérative.

3. Si une personne a un trou de mémoire ou se trompe, elle doit s'asseoir. **Jouez le jeu** une fois, en faisant le tour complet du cercle, et voyez combien de personnes ont dû s'asseoir.
4. **Expliquez** aux participant(e)s qu'ils vont rejouer le jeu et qu'il va se corser un peu plus.
 - Deux dangers rôdent dans la salle. **Invitez** deux volontaires par groupe à vous assister pendant le jeu.
 - Une personne sera le serpent qui peut mordre les participant(e)s s'ils n'y prennent pas garde. L'autre, le bâton qui peut les battre.
 - Bien entendu, la personne faisant le serpent ne mordra pas réellement et celle faisant le bâton ne battra personne réellement. Elles ne feront qu'« attaquer » par un léger tapotement sur l'épaule des participant(e)s.
 - Le seul moyen pour les participant(e)s de se protéger s'ils sentent venir le serpent, c'est de taper dans les mains. Ceux qui ne le font pas avant que le serpent ne les atteigne sont éliminés du jeu.
 - Le seul moyen de se protéger du bâton, c'est de lui obéir. Par exemple, le bâton peut approcher et chuchoter à l'oreille d'une personne « Danse », « Assieds-toi par terre », « Chante » ou « Secoue la tête ». Ce pourrait être n'importe quoi d'autre. Les participant(e)s qui ne s'exécutent pas sont éliminés.

³² Tiré de Raising Voices, n.d. pp. 22-24

5. **Jouez le jeu** et poussez les participant(e)s à aller vite. Cette fois-ci, n'encouragez pas la coopération mais la compétition. N'apportez aucune aide ni aucun indice.
6. **Jouez** jusqu'à faire le tour complet du cercle ou jusqu'à élimination de la plupart des participant(e)s.
7. **Demandez** à chaque groupe de discuter en quoi l'environnement d'apprentissage a évolué entre le premier et le deuxième cercle.
8. **Notez** ensuite les trois tâches ci-dessous sur le tableau papier et demandez à chaque groupe de les effectuer. Laissez *10 minutes* pour cette activité. La discussion peut aussi se dérouler en plénière.

- Listez les éléments qui ont changé.

Réponses possibles :

- Commencer à craindre le serpent ou le bâton.
- Commencer à se laisser distraire par le danger présent dans l'environnement.
- La désorganisation du cercle a commencé à semer la confusion.
- Ma peur m'a fait oublier l'ordre de la liste.
- Ma peur du bâton m'a déconcentré(e) du jeu.

- Discutez en quoi ce jeu ressemble à l'environnement d'apprentissage dans votre école. Cet environnement d'apprentissage s'apparente-t-il davantage au premier cercle ou au deuxième? Si c'est le deuxième, en quoi affecte-t-il la capacité d'apprentissage des filles et des garçons?

Réponses possibles :

- La peur du bâton et du serpent s'apparente à l'environnement psychologique de l'école.
- Les élèves risquent de ne pas bien apprendre s'ils ont peur.
- Les élèves peuvent se focaliser sur les dangers ou problèmes dans leur environnement physique au point que l'apprentissage en pâtit.

- Proposez des mesures possibles pour améliorer l'environnement physique et psychologique de votre école.

Réponses possibles :

- Créer l'ordre dans l'environnement physique
- Nettoyer l'enceinte de l'école
- Interdire les punitions corporelles
- Encourager les filles et les garçons au lieu d'instiller la peur en eux
- Instaurer des règles en classe

9. **Rappelez les participant(e)s** en plénière. Demandez à chaque groupe de rapporter sa discussion basée sur les trois tâches. Demandez à chacun d'identifier les principales

mesures que son école peut prendre pour améliorer l'environnement physique et psychologique.

ACTIVITÉ 2 : COMPRENDRE LA DISCIPLINE POSITIVE

(15 minutes)

1. **Expliquez** que, comme on l'a vu dans la dernière activité, il y a beaucoup de choses qui peuvent être faites pour rendre l'environnement scolaire sûr et positif.
2. **Expliquez** aux participant(e)s que l'approche que nous allons utiliser pour créer un environnement d'apprentissage positif dans la classe est appelée « discipline positive ».
3. **Notez** le terme **discipline positive** au tableau ou sur le tableau papier. **Demandez** aux participant(e)s ce que signifie la discipline positive selon eux. Écrivez leurs idées au tableau ou sur le tableau papier.
4. **Expliquez** que la discipline positive est un **moyen de guider le comportement des filles et des garçons en prêtant attention à leurs besoins émotionnels et psychologiques**.
5. **Ajoutez** que la discipline positive comporte **trois** aspects. **Présentez-les** en vous basant sur les points de l'encadré ci-dessous.

Les deux premiers aspects (fixer des attentes et récompenser les bons comportements) visent à prévenir les comportements difficiles de manière égale, sans stéréotypes ni préjugés sexistes. Le dernier aspect (conséquences logiques) concerne les mesures à prendre lorsque les enfants ont des comportements difficiles.

TERMINOLOGIE

Avec la **discipline positive**, les enfants peuvent :

1. Suivre des lignes directrices claires pour un comportement acceptable en **FIXANT DES ATTENTES** libres de tout stéréotype sexiste ;
2. Être encouragés à prendre de bonnes décisions et à en assumer la responsabilité en **RÉCOMPENSANT LE BON COMPORTEMENT** ;
3. Faire l'expérience de **CONSÉQUENCES** non violentes et **LOGIQUES** en cas de mauvais comportement.

Au cœur de l'approche de la discipline positive se trouve la relation entre l'enseignant(e) et l'enfant, qui doit être basée sur le respect, la compassion et la fermeté.

6. **Demandez aux participant(e)s de se rappeler le droit à l'éducation évoqué au jour 2 (séance 5).**

7. **Expliquez** que la discipline positive est une approche fondée sur les droits, c'est-à-dire l'égalité de droits et d'obligations des filles, des garçons et des enseignant(e)s de créer un environnement d'apprentissage positif pour tous et libre de tout stéréotype et préjugé.
 - Par exemple, les filles comme les garçons ont le droit de ne subir aucune violence psychologique, comme l'intimidation, les brimades ou le harcèlement sexuel. Les filles comme les garçons ont dès lors l'obligation de ne pas faire subir de violence aux autres, et les enseignant(e)s d'appliquer des formes de discipline positives et d'intervenir dans les incidents de violence.
8. **Dites aux participant(e)s** qu'on va maintenant examiner le premier aspect de la discipline positive, à savoir définir les attentes quant au comportement des enfants.

ACTIVITÉ 3 : DÉFINIR LES ATTENTES À L'ÉGARD DES ENFANTS – CODE DE CONDUITE EN CLASSE

(1 heure)

1. **Expliquez** qu'instaurer un environnement positif d'apprentissage consiste en partie à établir des attentes comportementales claires avec les élèves. Fixer les règles de la classe d'emblée peut contribuer à prévenir les problèmes de comportement. Quand les filles et les garçons savent ce qu'on attend d'eux en classe, il leur est plus facile de se comporter en conséquence.
2. **Demandez** aux participant(e)s ayant déjà appliqué un code de conduite en classe de se signaler à main levée.
3. **Expliquez** qu'un code de conduite n'est qu'un ensemble de principes et de règles à suivre en classe. Il fonctionne mieux quand on implique les filles et les garçons dans son élaboration.
 - **Question** : pourquoi un code de conduite est-il plus efficace quand toute la classe participe à son élaboration?
 - Les filles et les garçons se sentent responsables des règles. Les élèves ont l'occasion d'en discuter et de s'accorder sur les règles primordiales pour la classe. Les élèves créent les règles ensemble, en groupe, et choisissent de les suivre, plutôt que d'y être contraints ou de se les voir imposer par l'enseignant(e). Notez que même de jeunes enfants (de première) peuvent être impliqués dans l'élaboration d'un code de conduite de la classe.

IMPORTANT!

S'il est parfois délicat de s'assurer que tout le monde contribue à fixer les règles, il n'en reste pas moins important que les enseignant(e)s veillent à ce que tous les élèves (les filles, les garçons, les enfants vivant avec un handicap) aient leur mot à dire ou, dans le cas d'une classe nombreuse, que les enfants donnant leur avis soient également représentatifs de différents groupes (en termes d'âge, de sexe et de capacité).

4. **Expliquez** qu'il y a diverses façons d'élaborer un code de conduite de la classe avec les élèves, cependant en gardant quelques conseils clés à l'esprit.
- **Demandez** aux participant(e)s de **proposer des idées** d'éléments essentiels à prendre en compte pour définir un code de conduite. Veillez à mentionner les points suivants :
 - Le code de conduite doit être concis – 5 à 8 règles seulement.
 - Formulez les phrases positivement (sans « non » ou « ne pas ») pour que les élèves comprennent quel comportement est attendu de leur part. Par exemple, « Retenir ses mains et ses pieds » au lieu de « Ne pas se bagarrer ».
 - Retenez uniquement les règles que vous pouvez et voulez faire respecter de façon constante, sans le moindre stéréotype ou préjugé sexiste.
 - Les règles doivent **répondre aux préoccupations** des filles comme des garçons et **s'appliquer de manière égale** aux filles, aux garçons et aux enfants d'autres identités de genre.
 - Sélectionnez des règles qui reflètent les droits et obligations des enfants. Par exemple, les filles et les garçons ont droit à l'égalité de traitement, ce qui implique qu'ils ont l'obligation de traiter les autres comme ils aimeraient qu'on les traite. « Traite les autres comme tu aimerais être traité(e) » est une règle de classe qui suit l'approche fondée sur les droits.
5. **Suggérez** quelques idées de formation de règles en classe, comme organiser une pluie d'idées en plénière ou par petits groupes, ou soumettre les règles au vote.
- **Rappelez** la séance en début de formation, durant laquelle les participant(e)s ont décidé des règles pour la formation.
 - **Expliquez** cette technique courante : l'enseignant(e) ébauche le code de conduite en fixant une ou deux règles souhaitables en classe. Aux élèves, ensuite, de proposer la suite des règles. C'est une excellente façon de maintenir l'équilibre entre la participation des élèves et l'assurance que les règles couvrent l'essentiel. Pour une autre idée, voir l'encadré ci-dessous.

PISTE!

Autre manière d'élaborer un code de conduite : l'enseignant(e) dresse sa liste de règles incontournables en classe. Les élèves lancent des idées de règles pour le code de conduite. L'enseignant(e) suggère ensuite les règles figurant sur sa liste et omises par les élèves, et les invite à en discuter.

6. **Dites aux participant(e)s** qu'on va maintenant s'essayer à une façon d'établir des règles en classe. Guidez-les dans l'exercice ci-dessous. Demandez-leur de réfléchir à des règles pour une classe de quatrième comptant 60 élèves.
- **Répartissez les participant(e)s** en groupes mixtes de 4 ou 5 personnes.
 - Laissez-leur *5 minutes* pour rédiger 5 règles sur un bout de papier.
 - Demandez-leur ensuite de remettre ce bout de papier au groupe voisin.

- **Demandez** de cocher les 3 règles primordiales sur chaque liste.
 - Demandez de passer cette liste à un autre groupe qui sélectionnera à son tour les règles primordiales.
 - Répétez ce processus une ou deux fois de plus.
 - **Demandez** à chaque groupe de citer les 3 règles les plus importantes de sa liste. Notez-les au tableau ou sur le tableau papier.
 - Éliminez les règles en double ou de même sens.
 - **Demandez** aux participant(e)s s'ils approuvent toutes les règles ou souhaiteraient en supprimer certaines.
 - **Discutez** avec les participant(e)s des règles restantes et convenez ensemble des 5 à 8 règles principales.
 - **Affichez ces règles** quelque part dans la salle, à la vue de tous.
7. **Soulignez les règles** élaborées par les participant(e)s dans le cadre de cet exercice.
8. **Expliquez** que si les règles peuvent et doivent varier d'une classe à l'autre, certaines sont communes et efficaces pour instaurer un cadre propice à l'apprentissage. Mentionnez les règles suivantes si les participant(e)s ne l'ont pas encore fait :
- J'écoute quand l'enseignant(e) ou un(e) camarade parle.
 - Je lève la main si je veux prendre la parole.
 - Je garde les mains et les pieds pour moi.
 - Je me respecte et je respecte mes camarades et l'enseignant(e), ainsi que leurs affaires.
 - J'emploie un langage poli et approprié.
 - Je veille à l'ordre et à la propreté de la classe.
 - Je traite les filles et les garçons comme j'aimerais qu'on me traite.
 - Je fais de mon mieux pour bien faire et aider les autres.
9. **Expliquez** que pour qu'un code de conduite opère, il importe que les enseignant(e)s appliquent les règles avec cohérence, sans stéréotype ni préjugé sexiste, et les rappellent régulièrement aux élèves. À cet effet, il est bon d'afficher le code de conduite dans la classe, là où les filles comme les garçons peuvent facilement le voir et où l'enseignant(e) peut y renvoyer fréquemment.
10. **Pour conclure**, expliquez qu'on va maintenant passer à un autre aspect de la discipline positive : contribuer à ce que les filles et les garçons se sentent encouragés et assument la responsabilité de leurs actes.

ACTIVITÉ 4 : RÉCOMPENSER LES BONS COMPORTEMENTS³³

(40 minutes)

1. **Expliquez** qu'une fois les comportements attendus clairement définis, la prochaine étape dans la création d'un environnement d'apprentissage sûr et positif consiste, pour les enseignant(e)s, à récompenser et renforcer les comportements positifs des filles et des garçons. Si les élèves sont récompensés pour les comportements attendus de leur part, ils vont probablement bien se conduire plus volontiers.
2. Commencez par une **discussion en groupe** pour explorer pourquoi il faut encourager les filles et les garçons et renforcer les comportements positifs.
 - **Questions à débattre :**
 - Cette démarche en fait-elle des enfants gâtés ?
 - Est-ce que cela les aidera ?
 - En quoi et comment ?
 - Voici quelques exemples : renforcer la confiance et l'estime de soi; reconnaître qu'ils suivent les règles ; valoriser l'effort et pas uniquement la réussite ; maintenir la motivation des filles et de garçons ; établir des relations de confiance et donner l'exemple d'un comportement positif.

Soulignez qu'il s'agit de valoriser et de reconnaître les filles et les garçons qui respectent les règles, se conduisent bien et donnent l'exemple aux autres, et pas uniquement de récompenser la réussite scolaire.

Expliquez que c'est aussi un bon moyen pour les enseignant(e)s d'impliquer et d'inclure les enfants de milieux différents, ou qui sont discrets ou ont du mal à participer activement. Les compliments et l'attention donnés intentionnellement à des enfants parfois exclus du groupe peuvent contribuer à combattre les stéréotypes liés au genre. Du point de vue de l'égalité de genre, on peut ainsi clairement souligner que les comportements n'ont rien à voir avec des attentes liées aux rôles liés au genre et peuvent être modifiés par tout le monde de manière égale.

3. **Formez plusieurs binômes.** Laissez-leur *10 minutes* pour proposer des façons de renforcer la bonne conduite des filles et des garçons.
 - **Questions à débattre :**
 - Que peut-on faire ?
 - Que peut-on dire ?
 - Quels systèmes de récompenses peut-on utiliser ou instaurer ?
4. **Rappelez** les participant(e)s en plénière et **notez** leurs idées au tableau ou sur le tableau papier. Pensez à **demander** aux enseignant(e)s de préciser en quoi leurs idées peuvent être inclusives et sensibles au genre. Quelques idées :

³³ Tiré de Raising Voices, n.d., pp. 101-105

- Une phrase comme « Je suis fier/fière de toi! »
- Désigner l'élève comme chef de classe pour un jour
- Désigner l'élève comme mentor de ses camarades pour un jour
- Laisser l'élève choisir une activité ou un projet en groupe
- Féliciter les filles et les garçons devant les autres enseignant(e)s ou le/la directeur/directrice de l'école
- Demander aux filles et aux garçons d'assister les autres
- Envoyer une note aux parents pour les informer de la bonne action de leur fille/fils
- Une reconnaissance comme élève ayant le plus progressé
- Badges ou macarons
- Certificats
- Un tableau d'honneur en classe
- Indiquer les noms sur un mur de la renommée en classe
- Une note de remerciement de l'enseignant(e)
- Des compliments encourageants pour un travail écrit
- Sourires
- Féliciter oralement
- Accompagnement des autres élèves
- Participer à un projet spécial
- Montrer le travail de l'élève aux autres

5. Expliquez que la *manière* de récompenser les enfants et de renforcer un bon comportement importe. Insistez sur les points suivants :

- Récompensez le comportement de façon positive (concentrez-vous sur ce qui est fait et non sur ce qui n'a pas été fait).
 - Exemple : au lieu de « Merci de ne pas avoir parlé », dites « Je te félicite d'avoir écouté les autres et attendu ton tour pour parler ».
- Focalisez-vous sur ce que l'élève fait bien plutôt que mal.
 - Exemple : « Je te félicite de remettre le matériel à sa place après l'avoir utilisé et de garder l'endroit bien rangé et organisé. »
- Abstenez-vous de comparer un(e) élève avec un(e) autre. Souvent, cela gêne l'un(e) des deux.
- Encouragez et récompensez l'effort, pas uniquement la réussite.
- Rappelez aux élèves ce qu'ils ont déjà bien fait par le passé. Ils auront ainsi l'impression de se forger une bonne réputation.

6. Formez plusieurs binômes. Attribuez un énoncé de la [Ressource 21a](#) à chacun. Laissez *5 minutes* pour lire l'énoncé négatif et le reformuler de façon positive et encourageante.

7. Rappelez les participant(e)s en plénière. **Demandez** à chaque binôme de lire l'énoncé initial, suivi de l'énoncé positif. Les autres participant(e)s noteront les réponses sur la [Ressource 21a](#).

8. **Constatez** que parfois définir des attentes claires et récompenser les bons comportements ne suffisent pas. Même si ce sont des moyens appréciables de prévenir et de limiter au minimum les mauvaises conduites, il y aura toujours des écarts de conduite.
- Les prochaines séances explorent pourquoi les élèves ont des comportements difficiles et en quoi la discipline positive peut aider les enseignant(e)s à corriger les écarts de conduite sans violence.
9. **Rappelez** qu'il est important de renforcer les comportements positifs pour créer un environnement d'apprentissage sûr et positif. Terminez la séance en récapitulant les **messages clés** :
- Les enseignant(e)s jouent un rôle déterminant dans la création d'un environnement d'apprentissage sûr, égalitaire et positif en classe. Un tel environnement d'apprentissage peut contribuer à éviter les comportements problématiques chez les filles et les garçons.
 - L'approche de la discipline positive guide utilement les enseignant(e)s dans la création d'un environnement d'apprentissage positif. Les principaux aspects de cette approche consistent à définir les objectifs de la classe dès le départ, à renforcer les comportements positifs et à aborder les problèmes de comportement de manière positive et non violente.

SÉANCE 21 : UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE SÛR ET POSITIF

Ressources pour les activités

RESSOURCE 21A : ÉNONCÉS ET AUTRES FORMULATIONS POSSIBLES³⁴

Énoncés	Autres formulations possibles
<p>Un élève de votre classe est habillé avec élégance. Pour le féliciter, vous lui dites : « En voilà une tenue élégante! Tes camarades devraient en prendre de la graine, eux qui sont si négligés. »</p>	<p>« En voilà une tenue élégante. Bravo, continue comme ça! »</p>
<p>Une élève a partagé ses notes et des informations sur des exercices en classe avec un camarade qui a été absent pendant plusieurs jours. Une bonne attitude que vous tenez à saluer. Vous dites : « Bravo! Tu es tellement plus gentille que tes camarades! »</p>	<p>« Bravo! Je suis fier/fière de ce que tu as fait. Je suis ravi(e) de voir que tu veux que ton camarade puisse suivre. Quel bel effort, continue comme ça! »</p>
<p>Un(e) enfant qui, d'ordinaire, interrompt constamment ses camarades quand ils parlent fait preuve de retenue et attend son tour. Vous dites : « Te voilà bien calme aujourd'hui! Qu'est-ce qui ne va pas? »</p>	<p>« Je te remercie d'avoir si bien écouté aujourd'hui. »</p>
<p>Un(e) élève travaille dur pour bien écrire en anglais, mais continue à faire des erreurs. Vous dites : « Je pense que l'anglais n'est pas ton fort. Si tu ne fais pas mieux la semaine prochaine, tu échoueras dans mon cours. »</p>	<p>« Bel effort! Je vois que tu travailles très dur pour réussir au cours d'anglais. As-tu besoin d'aide pour t'améliorer? Penses-tu que cela te serait utile qu'un(e) camarade te donne un cours particulier? »</p>
<p>Il fait une chaleur caniculaire dehors, et un(e) enfant est en train de gaspiller de l'eau rien qu'en se rafraîchissant la tête sous le robinet. Vous dites : « Mais qu'est-ce qui ne va pas chez toi?! Tu gaspilles l'eau!!! Tu veux savoir ce que ça fait d'avoir chaud? Va donc au soleil et restes-y jusqu'à ce que je te dise de revenir en classe! »</p>	<p>« Je sais qu'il fait vraiment très chaud, et on en souffre tous. Mais je crois que tu comprends à quoi sert cette eau et qu'elle est limitée. Tous les enfants en ont besoin pour pouvoir se laver. Alors, s'il-te-plaît, économise-la. »</p>

³⁴ Tiré de Raising Voices, n.d., pp. 105-106

SÉANCE 22 : POURQUOI LES ENFANTS ONT DES COMPORTEMENTS DIFFICILES

Guide d'animation

(Adaptation tirée de *Raising Voices, n.d., p. 129*)

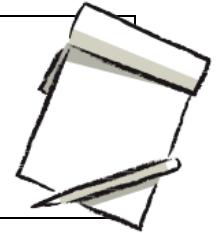
1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (45 minutes)
- Activité 2 (30 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (22a)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Pouvoir cerner les raisons pour lesquelles les enfants ont des comportements difficiles.
- Comprendre qu'un comportement difficile n'appelle pas toujours une mesure disciplinaire.
- Développer leur capacité à gérer leurs émotions.



MESSAGES CLÉS

- Les enfants ont des comportements difficiles pour des raisons qui ne sont pas toujours claires. Parfois, on peut y remédier sans avoir à prendre de mesure disciplinaire.
- Les enseignant(e)s peuvent créer un climat d'apprentissage plus sûr et plus favorable, en se rappelant de ne pas prendre personnellement le comportement difficile des enfants et en apprenant à gérer leurs propres émotions.



CONSEILS D'ANIMATION

- Prenez le temps de lire le matériel de référence plusieurs fois pour vous assurer de bien comprendre quelques-unes des causes des écarts de conduite chez les enfants – et les raisons différentes des filles et des garçons.
- Tout au long de la séance, tâchez de rapporter la conversation aux discussions des séances précédentes, comme celle sur l'exercice des horaires quotidiens.

ACTIVITÉ 1 : POURQUOI LES ENFANTS ONT DES COMPORTEMENTS DIFFICILES ³⁵

(45 minutes)

- 1. Demandez** au groupe de définir le terme « comportement difficile ». Qu'est-ce qu'on entend par un(e) élève qui *a un comportement difficile*? **Faites un remue-méninge** pour arriver à une définition commune. Exemples :
 - On parle de comportement difficile quand des enfants se comportent d'une manière qui est contraire à nos attentes ou aux règles de la classe, qui perturbe l'apprentissage des autres, ou qui les met eux-mêmes ou les autres en danger.
- 2. Expliquez** que la plupart des enfants n'ont pas un comportement difficile sans raison. Même si cette raison leur échappe, il y en a souvent une, y compris les motifs liés au genre, comme le sentiment d'exclusion ou de dévalorisation. La plupart du temps, un(e) enfant a un comportement difficile parce qu'il/elle n'obtient pas ce dont il/elle a besoin.
 - Essayer de comprendre ce besoin et la raison d'un comportement difficile est essentiel. Cela permet aux enseignant(e)s de décider de *la manière la plus efficace pour changer ce comportement*.
- 3.** Les filles et les garçons ont bien entendu toutes sortes de besoins, mais pour aider les participant(e)s à identifier ceux qui ne seraient pas satisfaits chez leurs élèves, **expliquez** qu'il peut être utile de subdiviser ces besoins en trois catégories :
 - **Corps.** Un besoin physique insatisfait pousse parfois un(e) enfant à avoir un comportement difficile. Ce peut être la faim ou une maladie.
 - **Mental.** Cet aspect se rapporte à la manière d'apprendre et de traiter l'information. Parfois, un(e) enfant adopte un comportement difficile en classe par frustration, par exemple par ennui ou par incompréhension du sujet enseigné.
 - **Émotions.** Un comportement difficile s'explique quelquefois par une difficulté pour l'enfant à gérer ses émotions. Par exemple face à la colère ou l'isolement, face au sentiment d'exclusion du groupe ou d'être négligé(e) à la maison, ou encore face à la souffrance endurée après la perte d'un proche, l'effet d'un traumatisme, l'impact de traumatisme intergénérationnels, etc.

RAPPEL!

Il est important que les enseignant(e)s ne se sentent pas jugés ni critiqués lorsqu'ils évoquent leurs propres réactions à des écarts de conduite. Le but est de développer de nouvelles compétences, pas de critiquer de vieilles habitudes.

³⁵ Tiré de Raising Voices, n.d., pp. 129-131



Tout le monde a déjà ressenti ces émotions à un moment ou un autre de sa vie. Certains enseignant(e)s refuseront peut-être d'aborder les causes des comportements difficiles des enfants, estimant que cela revient à leur « trouver des excuses ». Pour vaincre cette résistance, essayez d'amener les participant(e)s à se remémorer des moments de leur vie où leurs besoins physiques, mentaux et émotionnels n'étaient pas comblés.

4. **Répartissez les participant(e)s** en 6 groupes. **Attribuez** une des catégories à chacun, de sorte qu'il y ait deux groupes par catégorie : corps, mental ou émotions. Leur tâche consiste à répondre aux questions suivantes :
 - **Pourquoi cette catégorie de besoins affecte-t-elle le comportement des élèves? Demandez** à chaque groupe de résumer sa catégorie.
 - **Qu'est-ce que les enfants concernés pourraient être en train de vivre? Demandez** à chaque groupe de lister leurs réponses sur une feuille de tableau papier, sous forme d'affirmations à la première personne, par exemple : « J'ai faim » ou « Je ne comprends pas le cours ».
 - Par exemple, que ressentent les enfants qui adoptent un comportement difficile? De la frustration ou de la tristesse? Recherchent-ils/elles de l'attention? Quels problèmes émotionnels risquent d'affecter leur apprentissage ou leur concentration? Ont-ils vécu une perte dans leur famille? Ont-ils vécu, ou connu quelqu'un qui a vécu, un traumatisme? Subissent-ils des brimades à l'école? Invitez les participant(e)s à se rappeler le genre d'émotions et d'expériences qu'ils avaient étant enfants.
 - **Les besoins insatisfaits diffèrent-ils pour les filles et les garçons?** La plupart des besoins sont universels, mais certaines expériences peuvent varier selon qu'on soit une fille ou un garçon.
 - Exemple : une fille est au début de ses règles, mais comme l'école ne dispose pas d'installations adéquates, elle arrive en retard tous les jours. Ou une fille est épuisée car elle doit accomplir de nombreuses tâches ménagères le soir ou le matin même. Ou un garçon redoute son enseignant(e), car il est grand et les grands sont plus sévèrement battus pour des comportements difficiles, alors il manque le cours de l'enseignant(e).
5. Laissez environ *15 minutes* aux groupes pour **réfléchir** à leur liste. En plénière, demandez à chaque groupe de présenter sa liste.

A titre de rappel, peu importe la bonne catégorisation, le but de l'activité est d'amener les participant(e)s à réfléchir aux différents facteurs de comportement difficile chez les élèves. Quand tout le monde est passé, **demandez** si quelqu'un souhaite ajouter des éléments aux listes. Suivez les indications ci-dessous :

Corps :

J'ai faim.

J'ai soif.

Je suis fatigué(e).
Je suis malade.
J'ai un handicap physique (je ne peux pas voir, entendre, marcher, etc.).
J'ai trop chaud/froid.
Je suis sale.
Mes vêtements / mon uniforme ne sont / n'est pas confortable(s).

Mental :

Je ne comprends pas.
Le cours est trop difficile/facile pour moi.
Je ne me sens pas préparé(e).
J'ai vécu un trauma (guerre, abus, torture, négligence, etc.).
Je n'y arrive pas et ça me contrarie.
J'essaie mais je n'en suis pas capable.
Les méthodes de l'enseignant(e) ne fonctionnent pas avec moi.
Je ne sais pas ce que l'enseignant(e) attend de moi.
Je m'ennuie.
À quoi bon essayer... Je vais quand même échouer.

Émotions :

Je me sens seul(e).
J'ai l'impression d'être exclu(e) du groupe.
Je me sens rejeté(e).
Je ne me sens pas en sécurité.
Je ne me sens pas respecté(e).
Je suis en colère.
Je me sens blessé(e).
Je veux me venger.
J'ai besoin d'attention.
Je veux avoir le contrôle.
J'ai peur de l'enseignant(e).

6. Question : en quoi ces listes aident-elles à comprendre le comportement des enfants?
Abordez les points suivants :

- **Expliquez** que les comportements difficiles résultent souvent de facteurs hors du contrôle de l'enfant. Dès lors, discipliner l'enfant ne change pas le comportement dans beaucoup de cas – et risque en fait même de l'aggraver. Plutôt que la sanction, d'autres formes de soutien pourraient se révéler nécessaires.
- **Donnez** quelques exemples (à l'aide des explications plus loin dans le matériel de référence).
 - Par exemple, les enfants arrivent parfois en retard à l'école parce qu'ils ont beaucoup de travail à la maison – rappelez au groupe l'exercice sur les horaires quotidiens à la séance 4, lequel a permis d'identifier les responsabilités différentes des filles et des garçons en dehors de l'école.

- Ou peut-être qu'un(e) enfant refuse de rentrer sa chemise parce que la fermeture éclair de son pantalon est cassée et que cela l'embarrasse, ou parce qu'il/elle se sent gêné(e) de son corps.
- Que doivent faire les enseignant(e)s en pareilles situations? Une mesure disciplinaire est-elle indiquée ou susceptible de régler le problème?
- **Expliquez** que les enfants font quelquefois de mauvais choix en raison de fausses croyances.
 - Par exemple, si certains ne font aucun effort pour arriver à l'heure à l'école, c'est parce qu'ils ne pensent pas que la ponctualité importe.
 - Les croyances de ce genre sont remédiables et donc à rectifier par la discipline. Dans ce genre de cas, on peut recourir aux diverses interventions disciplinaires *non violentes* qui seront examinées dans les prochaines séances.
- Expliquez qu'on va maintenant discuter des sentiments et réactions que les comportements difficiles des élèves suscitent chez les adultes.

ACTIVITÉ 2 : GÉRER NOS PROPRES RÉACTIONS³⁶

(30 minutes)

1. **Demandez** aux participant(e)s ce qu'ils ressentent face à un(e) enfant qui adopte un comportement difficile en classe.
 - Notez 5 à 10 émotions et sentiments sur le tableau papier. Ce pourrait être de la frustration, de la colère, de la lassitude ou de l'agacement.
2. **Discutez** de ces émotions et sentiments avec le groupe, à l'aide des questions suivantes :
 - Que font les enseignant(e)s quand ces émotions et sentiments surgissent?
 - Leur arrive-t-il de réagir à chaud sous le coup de la colère ou de l'énervement?
 - Réagissent-ils différemment face à une fille et face à un garçon?
 - Ont-ils déjà souhaité qu'ils aient réagi différemment à une situation?
3. **Invitez** les participant(e)s à s'asseoir confortablement et à fermer les yeux. **Expliquez** que vous les guiderez dans un exercice de réflexion dans lequel ils repenseront à un incident lors duquel ils ont réagi à un comportement difficile d'un(e) élève – ils ne doivent pas en parler, seulement y penser. Lisez le script suivant d'une voix posée – circulez dans la salle en parlant suffisamment fort pour que tout le monde entende bien.

Fermez les yeux et détendez-vous. Imaginez-vous dans votre classe, face à vos élèves. Prenez un moment pour vous souvenir d'un incident lors duquel vous avez réagi à un(e) enfant qui avait un comportement difficile.

(Marquez une pause pour que les enseignant(e)s choisissent un incident.)

³⁶ Tiré de Raising Voices, n.d., pp. 131-133

Qu'avait fait l'enfant? Repensez un instant à notre dernière discussion dans cette séance – selon vous, quelles pouvaient être ses raisons de se conduire ainsi? Était-ce une fille ou un garçon? Était-ce un(e) enfant dont les besoins étaient comblés à la maison et à l'école? Maintenant, repensez en toute honnêteté à vos émotions et sentiments sur le moment, face à ce comportement difficile. Étiez-vous en colère? Agacé(e)? Aviez-vous le sentiment qu'on vous manquait de respect? Peut-être que c'était la fin d'une longue journée, que vous étiez épuisé(e) et à bout de patience.

(Marquez une pause pour les laisser repenser à leurs émotions et sentiments.)

Qu'avez-vous fait pour réagir à ce comportement difficile ? Était-ce votre colère ou frustration qui s'exprimait? Avez-vous agi de la sorte en réaction aux raisons derrière ce comportement? Est-ce que cela a changé le comportement de l'enfant sur le long terme? Auriez-vous réagi différemment si l'enfant était du sexe opposé?

(Marquez une pause.)

Agiriez-vous différemment si vous pouviez revivre la situation? Soyez honnête avec vous-même! Pensez à d'autres actions que vous auriez pu entreprendre.

4. **Invitez** les participant(e)s à prendre un moment pour sortir de leur souvenir. Remerciez-les pour leur concentration. **Demandez** de réfléchir à ce que les enseignant(e)s peuvent faire de positif sur le moment, quand ils se sentent fâchés ou énervés contre un(e) élève. C'est facile d'avoir une réaction de colère et de frustration... Mais que vaut-il mieux essayer d'autre? **Notez** leurs réponses. Exemples :

- Choisir de remettre l'intervention disciplinaire à plus tard, après le cours.
- Changer l'enfant de place.
- Demander à l'enfant de quitter la classe et de vous attendre devant la porte.
- Envoyer l'enfant au bureau.
- Demander l'aide d'un(e) collègue.
- Fermer les yeux et compter jusqu'à 10.
- Respirer profondément.
- Se rappeler de ne pas le prendre personnellement.
- Prendre l'air un court instant.

REMARQUE!

Il est crucial que les enseignant(e)s incarnent un meilleur comportement pour inciter la prochaine génération à apprendre à résoudre les conflits de façon pacifique.

Une attitude axée sur la résolution de problème non violente et le traitement des plaintes : voilà l'essentiel à retenir pour les participant(e)s.

Elle importe tout particulièrement dans les contextes où les conflits sont très fréquents.

- Faire une courte prière intérieurement.
5. **Ne demandez pas aux participant(e)s** de raconter leur incident, mais tout partage est le bienvenu. **Expliquez** aux participant(e)s qu'il sera utile de garder leur incident en tête pour les séances suivantes, quand ils développeront leurs compétences en discipline positive.
 6. **Demandez** aux participant(e)s ce qu'ils retiennent de cette séance et comment ils comptent l'appliquer dans leur classe – ou en quoi cela changera leur perception des élèves qui adopte un comportement difficile et de leurs propres réactions. Rappelez les **messages clés** :
 - Les enfants adoptent des comportements difficiles pour des raisons qui ne sont pas toujours claires. Parfois, on peut y remédier sans avoir à prendre de mesure disciplinaire.
 - Il faut se rappeler ne pas prendre personnellement les comportements difficiles des enfants et apprendre à gérer ses propres émotions. C'est ainsi qu'on crée un climat d'apprentissage plus sécuritaire et plus favorable.

SÉANCE 22 : POURQUOI LES ENFANTS ADOPTENT DES COMPORTEMENTS DIFFICILES

Ressources pour les activités

RESSOURCE 22A : POURQUOI LES ENFANTS ADOPTENT DES COMPORTEMENT DIFFICILES³⁷

Le comportement des enfants est influencé par divers facteurs propres à leur vie, dont votre classe et l'école, mais pas uniquement : leurs amis et proches, leurs santé et bien-être, ainsi que la communauté entrent également en jeu. Par exemple, combien de fois n'avez-vous pas entendu une phrase comme « Il se comporte comme son père / grand frère »?

La manière dont un(e) élève agit dans votre classe peut être le reflet de sa frustration contre lui/elle-même, sa vie familiale ou toute autre difficulté à l'école et en dehors. Il s'agit de juger l'attitude d'un(e) enfant avec discernement. Car ce qui passe pour un comportement difficile pourrait ne pas être un problème de discipline du tout. Un(e) enfant peut ainsi vous réclamer l'attention qu'il/elle ne reçoit pas à la maison. C'est peut-être la réaction de l'enfant, ou sa contrariété, face à des difficultés à la maison ou ailleurs qui rejaillissent sur la classe. Donc, ce n'est pas toujours le comportement de l'enfant qui pose problème, mais sa situation personnelle.

On risque d'accuser l'enfant de quelque chose qui n'est pas de sa faute et de semer davantage la confusion dans son esprit. Dans ce cas, la punition ne servira à rien et peut en fait même finir par empirer le comportement.

Il nous faut envisager les facteurs, y compris liés aux genre, susceptibles d'affecter le comportement de l'enfant aux niveaux personnel, familial et communautaire, pour pouvoir l'infléchir de façon bénéfique. Ce sont des facteurs à prendre en compte quand un(e) enfant adopte un comportement difficile. On doit se demander si l'enfant a du mal avec la situation en classe ou si une cause extérieure à la classe et à l'école se trouve à l'origine du problème.

Enfin, résoudre ces problèmes n'incombe pas aux seuls enseignant(e)s. Il faut aussi agir en étroite collaboration avec les parents, les chefs communautaires et les organisations locales pour identifier et résoudre toute difficulté subie par l'enfant et révélée par son comportement difficile.

La liste qui suit expose quelques facteurs pouvant pousser un(e) de vos élèves à vouloir ou non venir en cours et réussir, et à avoir un comportement difficile ou non. Elle propose aussi des actions à entreprendre pour tenter de surmonter ces facteurs, et notamment des interventions impliquant la participation des familles et communautés.

³⁷ Tiré de l'UNESCO, 2006b, pp. 47-51

Nécessité du travail

Les enfants qui se sentent obligés d'aider leur famille à gagner un revenu peuvent ne pas vouloir venir à votre cours et dès lors adopter un comportement difficile pour y échapper. Ils cherchent à assister leur famille dans l'immédiat, au lieu d'envisager leur éducation comme un moyen d'assurer son avenir économique à long terme. Ces enfants ont besoin qu'on leur démontre en quoi leurs apprentissages et comportement positif pourraient en fait améliorer leurs perspectives de travail.

Autre stratégie payante : inviter en classe des parents ou des membres respectés de la communauté qui ont des connaissances ou compétences spécifiques, à titre de personnes-ressources. Ces intervenant(e)s peuvent enseigner leur spécialité aux enfants, en quoi elle se rattache au cours, et la valeur de l'éducation à long terme.

Certains enfants – surtout les filles – ont des tâches domestiques à accomplir avant le début de l'école, comme s'occuper de leurs plus jeunes frères et sœurs, nettoyer la maison, faire la collecte du combustible, préparer les repas et garder les animaux. Il se peut donc qu'ils n'aient guère de temps pour les devoirs, qu'ils arrivent en retard à l'école ou s'endorment en classe. Il ne s'agit pas de problèmes de comportement, mais des conséquences de leur situation familiale. La discipline ne corrigera donc sans doute pas le comportement de ces enfants.

Les enseignant(e)s doivent plutôt trouver les moyens de les aider à concilier travail domestique et apprentissage scolaire, par exemple : leur accorder plus d'attention en classe; ne pas donner de devoirs sinon peu et, dans ce cas, laisser du temps pour les faire à l'école; encourager les élèves à s'entraider dans les tâches (apprentissage entre pairs); et ménager du temps pour l'enseignement individuel, pourquoi pas à domicile.

Faim et maladie

Les enfants ne peuvent pas apprendre dans de bonnes conditions s'ils sont malades, affamés ou dénutris. Ces enfants viennent en général de foyers frappés par la pauvreté, où rien que la survie est une lutte quotidienne. La maladie et la faim empêchent les élèves de se concentrer et d'apprendre. Des mauvais résultats scolaires peuvent entraîner un sentiment de honte et d'échec qui peut aboutir à des écarts de conduite.

Les interventions nécessaires pour soutenir ces enfants dépassent le cadre scolaire pour s'étendre à la communauté. La première consiste à mettre en place des programmes d'alimentation scolaire qui fournissent des repas ou collations réguliers et nutritifs. Ces programmes peuvent bénéficier aux filles en particulier. Les groupes communautaires de femmes ou autres organisations locales peuvent préparer ces repas ou collations. Ce genre d'initiative peut s'organiser par l'intermédiaire de l'administration scolaire ou de l'APE.

Peur de la violence

La peur de la violence sur le chemin de l'école et du retour, ainsi qu'à l'école et en classe (sous forme de punitions corporelles ou de brimades), peut amener certains élèves à se mettre en retrait et ne pas participer au cours. Elle nuit aussi considérablement à l'estime de soi et à la confiance en soi.

Quelles actions pouvez-vous entreprendre pour mieux cerner la situation de votre école? Aidez les enfants et les membres de la communauté à localiser la violence dans l'enceinte de l'école, mais aussi sur le chemin de l'école ou de la maison. Vous pouvez aussi collaborer avec les chefs communautaires et les parents pour instaurer des activités de « vigie-enfance », où les enseignant(e)s, parents ou autres membres de la communauté responsables surveillent les zones de violence potentielle ou élevée à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Cette initiative peut au besoin inclure l'escorte des enfants en lieu sûr. Autre idée : demander à vos élèves de remplir un questionnaire anonyme visant à déterminer s'ils ont subi des brimades ou des punitions corporelles, et de quelles manières. Votre école devra également établir des politiques fermes et applicables contre la violence faite aux enfants, y compris les punitions corporelles, ainsi que des codes de conduite à l'intention des enseignant(e)s et du personnel scolaire, interdisant toute forme de violence à l'encontre des enfants.

Handicaps et besoins spéciaux

La plupart des enfants vivant avec un handicap ou ayant des besoins spéciaux ne vont pas à l'école, d'autant moins quand nos systèmes scolaires et éducatifs ne prévoient aucune politique ni aucun programme pour l'inclusion des enfants qui font face à des difficultés physiques, affectives ou d'apprentissage. Toutefois, certains de ces enfants sont bel et bien scolarisés et font peut-être même partie de votre classe. Ce sont ces enfants dont le handicap passe plus « inaperçu », comme les enfants malvoyants et malentendants ou ayant des troubles d'apprentissage. Quand ces handicaps ne sont pas détectés, le comportement de ces enfants – comme l'inattention ou une faible performance d'apprentissage – peut passer, à tort, pour mauvais. Les écoles ont besoin de programmes visant à identifier ces conditions tôt et à orienter les enfants vers une aide, afin qu'ils puissent pleinement apprendre et participer en classe. Vos élèves peuvent même réaliser un simple test de la vue et de l'audition par eux-mêmes. Les enseignant(e)s doivent demander de l'aide à leur administration scolaire s'ils pensent qu'un(e) de leurs élèves vit avec un handicap.

Famille et communauté

La famille et la communauté devraient être les premières à protéger et soigner l'enfant, à comprendre les problèmes susceptibles de survenir dans sa vie, et à intervenir pour y remédier durablement. Les meilleurs agents de prévention des écarts de conduite sont des familles et communautés fortes, aimantes et productives. Ci-après sont exposées quelques considérations majeures en lien avec la famille et la communauté, qui peuvent influencer l'assiduité de vos élèves ou leur comportement à l'école.

Pauvreté et valeur pratique de l'éducation

Directement liée à la nécessité de travailler évoquée plus haut, la pauvreté impacte souvent la performance et le comportement des enfants à l'école. Les parents pauvres ont généralement du mal à subvenir ne fût-ce qu'aux besoins essentiels de leur famille. Les enfants doivent parfois aider à gagner le revenu de la famille et sont pour cela déscolarisés. La rupture scolaire survient notamment quand les familles n'ont pas l'impression que l'éducation soit utile à leur existence quotidienne : elles ne voient pas pourquoi leurs enfants devraient aller en classe et ne s'intéressent pas à leur performance à l'école. Il arrive aussi que les parents pensent que

l'école locale ne peut fournir une éducation de grande qualité, et que les compétences que leurs enfants apprendront dans certains métiers seront plus utiles que celles acquises en classe.

Soins inappropriés

Parce qu'ils doivent gagner de l'argent, certains parents n'ont guère le temps de s'occuper de leurs enfants. Ils sont parfois contraints de migrer loin de la maison pour une durée provisoire ou prolongée. Ils peuvent dès lors confier la garde de leurs enfants à des grands-parents âgés ou d'autres personnes. Des proches ou tuteurs qui n'ont pas toujours les connaissances, l'expérience ou les moyens pour apporter des soins adéquats à ces enfants, ce qui peut occasionner maladie et faim. Il se peut aussi qu'ils ne valorisent pas l'éducation lorsque l'argent manque cruellement, et qu'ils ne soucient pas du comportement de ces enfants en classe. Quelles initiatives l'administration scolaire et les enseignant(e)s peuvent-ils prendre pour accompagner ces enfants?

- Lors d'occasions importantes, invitez les parents et autres proches aidants à venir visiter l'école. Montrez-leur le travail des enfants et organisez des discussions informelles sur l'amélioration de la santé et du comportement des enfants par de meilleurs soins.
- Comme indiqué plus haut, invitez des parents et proches aidants spécialisés dans un domaine à présenter leur savoir-faire dans votre classe, pour que les autres familles puissent voir l'utilité de ces connaissances pour leurs enfants.
- Organisez des formations en compétences parentales, lors desquelles l'école et d'autres organisations locales peuvent aider les parents et autres proches aidants à améliorer leurs pratiques éducatives et de soins.
- Nouez des partenariats avec des bureaux locaux d'aide sociale vers lesquels vous pourrez orienter les enfants qui vivent une situation familiale extrêmement délicate.

Menstruations

La menstruation n'est pas un comportement problématique, mais peuvent expliquer pourquoi les filles manquent régulièrement l'école; ont parfois des sautes d'humeur; souffrent parfois de crampes, sans accès à des médicaments antidouleur; se sentent parfois gênées et participent moins du fait de la stigmatisation et par crainte d'avoir une fuite, sans aucun recours à des produits ou installations de gestion de l'hygiène et santé menstruelle à l'école; et ont peur de se faire ridiculiser. Les menstruations posent certes un problème contextuel, mais font partie d'une vie saine et normale chez une fille. Les enseignant(e)s jouent un rôle dans la compréhension de cet aspect et dans sa normalisation à l'école et en classe, d'une manière appropriée selon l'âge et le contexte.

SÉANCE 23 : PUNITION ET DISCIPLINE

Guide d'animation

(Adaptation tirée de *Raising Voices*, n.d., pp. 77-85)

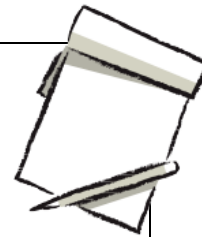
1 HEURE ET 30 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (30 minutes)
- Activité 2 (45 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (23a, 23b)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre les différences entre *punition* et *discipline*.
- Reconnaître certains des effets dommageables des punitions, et l'intérêt d'une approche basée sur la discipline positive.



MESSAGES CLÉS

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent comprendre ce qui suit :

- La punition désigne tout acte visant à **nuire à ou blesser**, ou **humilier** une fille ou un garçon par suite de son comportement. Il est considéré comme une violence faite aux enfants. Il inclut les punitions corporelles aussi bien que d'autres formes de punition non physiques.
- En plus de profiter aux élèves, la discipline positive est plus susceptible de modifier les comportements car elle s'attaque à leur cause réelle.



CONSEILS D'ANIMATION

- Lisez attentivement le matériel de référence pour cette séance. Prenez un moment pour faire le point avec vos co-facilitateurs(trices), afin de vous entendre sur la manière de traiter certains des problèmes qui seront soulevés pendant la discussion, y compris la manière d'aborder les participant(e)s qui doutent encore de l'efficacité de la discipline positive.
- Comme indiqué lors d'autres séances, la terminologie importe moins que de comprendre le **concept** de discipline positive, pourquoi elle est plus efficace pour infléchir un comportement, et en quoi une correction nuisible, douloureuse et humiliante viole les droits des enfants.

ACTIVITÉ 1 : COMPRENDRE LA PUNITION ³⁸

(30 minutes)

1. **Rappelez aux participant(e)s** les séances antérieures lors desquelles vous avez lu des énoncés à voix haute, et ils ont dû rejoindre le signe correspondant à leur avis. **Expliquez** qu'ils feront une activité similaire, cette fois-ci autour de la punition et de leurs opinions sur les punitions violentes.
2. **Demandez** aux participant(e)s ce qu'ils entendent par **punition**. **Notez** toutes leurs idées et réflexions sur le tableau papier. Assurez-vous d'inclure toute conséquence **dommageable, blessante** ou **humiliante** pour les enfants.
3. **Demandez** ensuite aux participant(e)s ce qu'ils entendent par « punitions corporelles ». **Expliquez** que cette notion recouvre toute forme de punition physique.
4. **Renvoyez les participant(e)s** à la définition suivante des punitions corporelles, du Comité des droits de l'enfant (CDE), qu'ils trouveront dans la **Ressource 23a**. **Lisez-la à voix haute** et **précisez** qu'il s'agit de la conception des punitions corporelles la plus communément admise :

« ... les punitions corporelles ou physiques sont toutes punitions impliquant l'usage de la force physique et visant à infliger un certain degré de douleur ou de désagrément, aussi léger soit-il. »

Exemples :

- *administrer un coup (tape, gifle, fessée) à un enfant, avec la main ou à l'aide d'un instrument – fouet, baguette, ceinture, chaussure, cuillère de bois, etc.;*
- *donner un coup de pied, secouer ou projeter un enfant, le griffer, le pincer, lui infliger une brûlure, l'ébouillanter ou le forcer à ingérer quelque chose (par exemple, laver la bouche d'un enfant avec du savon ou l'obliger à avaler des épices piquantes).*

Entourez tous les mots relatifs aux punitions corporelles sur le tableau papier.

5. **Expliquez** que le CDE évoque également les **formes de punition non physiques**, qui n'en sont pas moins considérées comme « violentes ». Poursuivez la lecture :

« En outre, certaines formes non physiques sont également cruelles et dégradantes et donc incompatibles avec la Convention. À leur nombre figurent, par exemple : les punitions tendant à rabaisser, humilier, menacer ou ridiculiser l'enfant. »

³⁸ Tiré de Raising Voices, n.d., p. 78

Résumez la définition de punitions avec vos mots – tâchez d'utiliser les termes **nuire à, blesser et humilier**, lesquels recouvrent le genre d'actes qu'on entend par « punition violente ».

6. **Question** : quels autres exemples de punitions avez-vous subis en tant qu'élèves, ou savez-vous que d'autres enseignant(e)s infligent?

Exemples possibles : donner des coups de baguette, gifler, pincer, faire porter des charges lourdes, faire honte / humilier, forcer l'enfant à se tenir sous le soleil, faire faire un travail épuisant ou dangereux à la maison ou à l'école, etc. Incitez également les participant(e)s à identifier des exemples de sanction non violente – aidez-les à trouver des formes qui ne recourent ni aux sévices ni à l'humiliation (par exemple, une suspension de toute participation au sport, une réunion avec les parents, une lettre d'excuses, etc.).

- Quels exemples renvoient à des punitions **douloureuses**?
- Quels exemples renvoient à des punitions **humiliantes**?
- Quels exemples renvoient à des punitions **nuisibles**?

7. **Interrogez** le groupe sur les différences entre les types de punitions ou corrections infligés aux femmes et ceux infligés aux hommes (voir l'encadré ci-dessous). **Discutez** de ces différences en groupe et demandez pourquoi elles existent.



Les hommes et les femmes du groupe ont-ils subi des formes de punition ou de discipline très différentes? Si c'est le cas, demandez-leur **pourquoi** à leur avis, et en quoi ces différences se rapportent aux précédentes discussions sur le genre.

ACTIVITÉ 2 : QU'EN PENSEZ-VOUS?³⁹

(45 minutes)

1. **Accrochez** 3 signes dans la salle : « D'accord », « Pas d'accord » et « Pas sûrs ». **Expliquez** aux participant(e)s qu'après chaque énoncé que vous lirez, ils doivent rejoindre le signe qui correspond à leur ressenti.
2. **Lisez** le premier énoncé. Une fois que tout le monde a rejoint un signe, **demandez** à la dernière personne « d'accord » d'expliquer pourquoi elle l'est, et à la dernière personne « pas d'accord » pourquoi elle ne l'est pas. Quand chacune a motivé son choix, les participant(e)s « pas sûrs » peuvent changer d'avis et de signe s'ils le souhaitent. Les participant(e)s « d'accord » et « pas d'accord » peuvent essayer de rallier ceux d'un avis opposé.

³⁹ Tiré de Raising Voices, n.d., pp. 77-85

3. **Répétez** l'exercice avec plusieurs énoncés :

- Les punitions corporelles sont acceptables en dernier ressort (**Pas d'accord**).
- Les punitions corporelles sont plus appropriées pour les garçons que pour les filles (**Pas d'accord**).
- Les punitions physiques ou dégradantes causent plus de tort aux enfants qu'ils ne les aident (**D'accord**).
- Les élèves devraient craindre leurs enseignant(e)s (**Pas d'accord**).

Remarque : basez-vous sur les explications de la **Ressource 23b** pour orienter le groupe vers les bonnes réponses, indiquées en bleu. Quelques répliques utiles à cet effet :

- Ce n'est pas une solution à long terme – les enfants obéiront par peur. Cela impactera leur aptitude à apprendre, et ils oublieront ce qu'ils ont appris au moment des examens.
 - Cela fait du mal aux enfants, physiquement et psychologiquement.
 - Si des enfants n'arrivent pas à apprendre, mieux vaut changer vos méthodes pédagogiques que de les punir pour cela (la punition ne règle pas le vrai problème).
 - Cela va à l'encontre des droits de l'enfant.
 - Il existe d'autres options efficaces et non-violentes.
 - Les enseignant(e)s sont des agent(e)s du changement – même si la violence est normalisée au sein de nos communautés, nous devons changer les mentalités.
4. À titre d'exemple, **expliquez** au groupe que la recherche liée à des projets au Soudan du Sud et au Mozambique indique un changement d'attitude en cours dans le système éducatif – cette évolution se traduit par des politiques à l'échelle nationale dans les deux pays, visant à éradiquer les punitions corporelles des écoles.
- Bien que des élèves continuent à signaler de très nombreuses punitions corporelles (coups de baguette, corrections, humiliation, travail forcé), les enseignant(e)s prétendent que ces méthodes ne sont *pas* de mise. Cette divergence de vue indique que s'il est difficile de changer les habitudes, les éducateurs et éducatrices ont néanmoins conscience que les punitions corporelles *ne sont pas une forme acceptable de discipline*.

EXEMPLES

Dans les communautés sud-soudanaises où le projet **SUCCESS de Plan** a été déployé :

1. **58 % des élèves** (54 % des garçons et 60 % des filles) interrogés ont déclaré que les enseignant(e)s utilisent presque toujours ou très souvent de formes de correction physiques, contre seulement **26 % des enseignant(e)s** (22 % d'hommes et 28 % de femmes) déclarant y recourir.

Dans les communautés mozambicaines où le projet **AMOR de Plan** a été déployé :

- **63 % des filles** et **74 % des garçons** ont admis que les enseignant(e)s et ou administrateurs/trices utilisent des formes de discipline violentes (y compris les coups de règle, les cris et les injures).

Que nous indiquent ces statistiques au sujet des punitions corporelles dans certaines écoles du Soudan du Sud et du Mozambique?

5. Après le débat, **rappelez au groupe** la dernière séance consacrée à la discipline positive. **Question** : qu'est-ce qui distingue la punition de la discipline positive?

Tâchez de **mettre en évidence** quelques-unes des différences suivantes :

Punition :

- Stratégie à court terme qui met immédiatement fin au comportement, sans toutefois empêcher qu'il ne se reproduise à l'avenir.
- Associe le comportement difficile à la douleur, plutôt qu'à la compréhension de ce qui pose un problème dans le comportement.
- Ne laisse aucune chance à l'enfant d'apprendre de son erreur.
- Réduit la confiance en soi de l'enfant.
- Indique ce qu'il ne faut pas faire, au lieu de ce qu'il faut faire.
- Pousse l'enfant à suivre les règles par peur.
- Tend à contrôler, humilier et ridiculiser.
- Entraîne des conséquences illogiques (c'est-à-dire que la punition n'a souvent rien à voir avec le comportement qu'elle vise à corriger).
- Fait du comportement violent un exemple que l'enfant va ensuite reproduire avec ses camarades.

Discipline :

- Processus à long terme qui vise à développer la capacité de discernement de l'enfant.
- S'attache à aider l'enfant à apprendre de son erreur.
- N'occasionne ni peur ni honte.
- Reconnaît l'effort et la bonne conduite.
- Apporte des règles et conséquences cohérentes.

- Respecte l'enfant et ne l'humilie pas.
- Entraîne des conséquences que l'enfant comprendra.
- Est proportionnée à l'offense.
- Implique d'être à l'écoute de l'enfant.
- S'attache à corriger un comportement et non à juger l'enfant.

6. **Animez** une **brève** discussion sur ces deux listes.

- Y a-t-il une nette différence entre les deux formes?
- Laquelle est plus efficace?
- Quelle forme employez-vous habituellement à l'école – est-ce pareil pour les filles et les garçons?
- Les parents font-ils pression pour que vous recouriez davantage à des punitions corporelles? En tant qu'enseignant(e)s, comment pouvez-vous faire face à cette attente?
- Là encore, les facilitateurs(trices) réagiront aux problèmes soulevés en se basant sur les explications plus loin dans le matériel de référence.

7. **Pour terminer la séance**, expliquez qu'on va maintenant explorer des moyens pratiques d'introduire la discipline positive en classe. Récapitulez les **messages clés** et répondez aux éventuelles questions.

- La punition désigne tout acte visant à nuire à ou blesser, ou humilier une fille ou un garçon par suite de son comportement. Il est considéré comme une violence faite aux enfants. Il inclut les punitions corporelles.
- En plus de profiter aux élèves, la discipline positive est plus susceptible de modifier les comportements car elle s'attaque à leur cause réelle.

SÉANCE 23 : PUNITION ET DISCIPLINE

Ressources pour les activités

RESSOURCE 23A : DÉFINITIONS DE LA PUNITION

Par « punitions corporelles », le CDE entend toutes punitions physiques.

« ... les punitions corporelles ou physiques sont toutes punitions impliquant l'usage de la force physique et visant à infliger un certain degré de douleur ou de désagrément, aussi léger soit-il. »

Exemples :

- administrer un coup (tape, gifle, fessée) à un enfant, avec la main ou à l'aide d'un instrument – fouet, baguette, ceinture, chaussure, cuillère de bois, etc.;
- donner un coup de pied, secouer ou projeter un enfant, le griffer, le pincer, lui infliger une brûlure, l'ébouillanter ou le forcer à ingérer quelque chose (par exemple, laver la bouche d'un enfant avec du savon ou l'obliger à avaler des épices piquantes).

Le CDE évoque également les formes de punition non physiques, qui n'en sont pas moins considérées comme « violentes ».

« En outre, certaines formes non physiques sont également cruelles et dégradantes et donc incompatibles avec la Convention. À leur nombre figurent, par exemple : les punitions tendant à rabaisser, humilier, menacer ou ridiculiser l'enfant. »

RESSOURCE 23B : PUNITION ET DISCIPLINE⁴⁰

Pourquoi certains adultes recourent aux punitions corporelles

La plupart des éducateurs et éducatrices se lancent dans ce métier avec le souhait d'aider les filles et les garçons à apprendre. Leur intention n'est pas de nuire aux enfants en infligeant des punitions corporelles. Si les sévices sont si dommageables, comment se fait-il que tant d'éducateurs l'utilisent encore? La réponse à cette question est complexe. Jusqu'à maintenant, une bonne part de nos société et culture pousse les éducateurs(trices) et l'ensemble des adultes à entretenir les croyances qui suivent :

1. Qui aime bien châtie bien.

Certains adultes pensent que si les enfants ne les redoutent pas, ils manqueront de respect envers leurs aînés et afficheront un comportement contraire à leurs culture et traditions. Ces personnes croient que c'est en instillant la peur dans l'esprit des enfants qu'elles façonnent leurs systèmes de valeurs et leur apprennent à apprécier leur héritage.

*« Oui, je bats mes enfants. Sinon, comment vont-ils apprendre à respecter leurs aînés? »
– une mère*

Seulement, *forcer* quelqu'un à vous respecter, vous ou les idées que vous défendez, ne garantit pas un respect authentique et sincère. Le respect véritable est ce qu'on gagne quand on en témoigne soi-même, quand on donne le bon exemple et qu'on inspire les enfants à reconnaître par eux-mêmes la sagesse qu'il y a à respecter leur entourage.

D'ailleurs, si on veut que les enfants honorent leurs culture et traditions, il faut les amener à comprendre en quoi elles enrichissent nos vies. Il faut leur inculquer cet héritage d'une façon qui respecte la dignité de toutes les filles et de tous les garçons.

2. On n'a rien sans mal.

Beaucoup d'adultes ont entendu tout au long de leur vie que c'est dans l'adversité, la souffrance ou l'inconfort qu'on apprend. Notre propre éducation nous a fait croire que sans la menace du bâton ou d'une réprimande en public, nous céderions à la paresse et ne ferions aucun effort pour apprendre de nouvelles choses. Les adultes considèrent souvent cette idée comme particulièrement vraie pour les garçons – et que la souffrance les endurecit. Alors qu'en réalité, cette croyance ne fait qu'enseigner aux garçons que la violence est une réponse adéquate aux conflits ou problèmes.

*« Il existe autant de punitions qu'il y a d'enfants.
Ce qui importe, c'est que les enfants connaissent la douleur et s'en souviennent, sinon ils n'apprendront jamais. »*

– un chef communautaire

Pourtant, on sait aujourd'hui que le renforcement positif et la compassion sont des motivations plus puissantes que la douleur pour les enfants (et les adultes!). De fait, la douleur induit un

⁴⁰ Tiré de Naker et Sekitoleko, 2009, pp. 12-17

comportement visant à éviter la souffrance. Elle n'apprend pas aux enfants comment *tirer les leçons de leurs erreurs*. Forcés à apprendre par crainte du bâton, les enfants mémorisent souvent les réponses correctes au lieu de comprendre la logique de fond qui fait que ces réponses sont correctes. Avec le temps, ces enfants apprennent moins bien que ceux qui saisissent les principes de base. L'apprentissage durable demande de l'effort et de la sécurité, pas la menace de la douleur physique.

3. Les bons enseignant(e)s ont toujours le contrôle sur leurs élèves.

Nous avons tous appris par notre environnement que la seule attitude acceptable à l'égard des enfants, c'est d'exercer un pouvoir sur eux, de les dominer et de les soumettre à notre volonté.

« Bien sûr que je bats les enfants. C'est mon devoir de faire en sorte qu'ils se comportent bien. Si je ne les punis pas, ils deviennent incontrôlables. »

– *une chef communautaire*

Par le passé, certes, il était de coutume d'apprendre aux enfants à ne jamais contester l'autorité, mais les temps ont changé. Beaucoup d'enseignant(e)s adoptent à présent des techniques pédagogiques axées sur l'enfant, qui encouragent les filles et les garçons à explorer, à penser par eux-mêmes, à poser des questions et à découvrir la joie de trouver les réponses, comme autant de modalités d'apprentissage majeures. Les punitions corporelles empêchent les enfants d'interroger le monde, d'avoir une réflexion autonome et d'atteindre leurs objectifs. Or ce sont là des qualités essentielles aux enfants comme aux adultes pour prospérer dans la vie. Contraindre à l'obéissance aveugle par la menace de la correction musèle l'ardeur et la créativité des enfants (et des adultes).

On doit se demander si le but premier est de contrôler les enfants ou de leur montrer comment se comporter et apprendre de leurs erreurs. L'intimidation peut pousser les enfants à obéir par crainte de la punition mais, dès que la menace disparaît, ils risquent de retomber dans le comportement initial. Les meilleurs enseignant(e)s ne cherchent pas à contrôler les enfants en criant ou en les maltraitant. Ces enseignant(e)s s'efforcent plutôt de leur indiquer ce qui pose problème dans leur attitude, et de créer un climat dans lequel ils peuvent apprendre de leurs erreurs.

4. Les punitions corporelles sont plus efficaces, les autres méthodes ne marchent pas.

Menacer les élèves de punition pour les forcer à obéir n'est pas discipliner. La correction physique n'a d'efficacité qu'à *court terme*. Elle apprend aux enfants à faire ce qu'on leur dit de faire, mais seulement en présence de l'adulte. Elle pourrait avoir pour effet d'inculquer la sournoiserie et le mensonge, pour dissimuler un comportement et échapper aux coups ou à toute punition autrement plus dégradante. Parce qu'elle suscite la méfiance et l'insécurité chez les enfants, elle détruit leur relation avec la figure enseignante. Les enfants se mettent en colère quand une personne censée leur enseigner et s'occuper d'eux les menace, les brutalise ou les insulte. Si une correction ponctuelle semble fonctionner en apparence, elle ne fait qu'effrayer les enfants pour les soumettre de façon temporaire.

5. J'ai reçu des coups et j'ai appris à mieux me conduire.

Beaucoup d'adultes prétendent que cela ne leur a fait aucun mal d'être battus et humiliés dans leur enfance. Ils soutiennent même que les coups leur ont appris à distinguer le bien du mal, et témoignaient de l'amour et du souci de l'adulte à leur égard.

« Mon père me battait tout le temps parce qu'il tenait à moi. »

– une enseignante

En tant qu'adultes, nous devons nous interroger sur l'origine d'une telle croyance. En général, face à des abus de pouvoir, les gens cherchent surtout à éviter la souffrance et l'humiliation. Ils cessent de penser par eux-mêmes et apprennent à obéir – pour ensuite accepter la justification du comportement violent. Quand une personne a été battue enfant, on lui a probablement répété que c'était pour son bien et qu'elle n'en deviendrait que meilleure. Les abus fréquents finissent par normaliser la violence dans l'esprit de cette personne. Par exemple, il est concevable qu'une femme survivante de violence domestique justifiera son sort en suggérant qu'elle l'a sans doute mérité.

Un argument que certains avancent parfois de nos jours pour atténuer la culpabilité qu'ils ressentent d'avoir maltraité des enfants. Ces actes révèlent toutefois que les punitions corporelles ont en fait causer du tort à ces personnes : ils ont perpétué le cycle de la violence, qu'elles infligent désormais à leur tour à des enfants, lesquels risquent davantage de la reproduire pour les générations à venir. Par ailleurs, nombre d'épreuves que les générations précédentes ont réussi à surmonter n'ont plus cours aujourd'hui. Par exemple, le fait que certaines personnes n'aient pas été vaccinées dans leur enfance ne signifie pas forcément qu'elles le souhaitent aussi pour leurs propres enfants à présent.

6. Je ne recours que très peu à la correction.

De l'avis de nombreux adultes, une petite tape ou quelques coups de baguette sont des moyens efficaces et rapides de régler un conflit et de signifier aux enfants qu'ils ont commis une faute. Tant que la punition n'occasionne aucune lésion, beaucoup n'y voient aucun mal.

« C'est vrai, il m'arrive de la gifler. Et ça la redresse tout de suite. »

– une mère

Cependant, le préjudice causé par les punitions corporelles est en grande partie émotionnel et psychologique. Il ne s'agit pas de ce qui est fait, mais de comment l'enfant le ressent. Rien qu'une paire de claques est une humiliation et une violation de son droit à la sécurité physique. Imaginez que vous êtes au travail et que votre chef vous gifle pour corriger votre erreur. L'humiliation que vous ressentiriez avec une seule gifle serait tout aussi cuisante qu'avec cinq. Bien qu'elle passe inaperçue, la blessure émotionnelle est souvent plus lourde de conséquences à long terme que la blessure physique. En outre, beaucoup d'adultes sous-estiment la fréquence et la sévérité des corrections qu'ils administrent. Et pour cause : c'est difficile de garder les idées claires sous le coup de la colère, de mesurer l'intensité d'une claques.

Ce n'est pas avec un geste impulsif que les adultes amènent les enfants à apprendre de leurs erreurs. La plupart du temps, les enfants ne font qu'associer la douleur au comportement sans comprendre en quoi il pose problème.

7. Je ne recours à la correction qu'en dernier.

Certains adultes soutiennent qu'il est important que la correction reste un ultime recours. Il s'agit selon eux d'un puissant moyen de dissuasion pour sortir d'un conflit quand toutes les autres tentatives ont échoué.

« Quand rien d'autre ne marche, le bâton s'impose. »

– un enseignant

Or dans les interactions du quotidien, les adultes emploient souvent des formes physiques de discipline, les jugeant plus rapides et plus faciles de prime abord. Toutefois, comme on le sait déjà, ce genre de discipline n'infléchit aucun comportement durablement.

Par ailleurs, le recours fréquent aux punitions corporelles freine l'efficacité des nouvelles méthodes de discipline positive. Quand les attaques incessantes, les cris, menaces ou corrections sont des habitudes bien installées, il est difficile de nouer une bonne relation de confiance avec les élèves du jour au lendemain. En résulte alors parfois l'impression que rien d'autre ne fonctionne ou que les enfants « cherchent » les coups. Mais ce qui pose problème, c'est la méthode disciplinaire et non le comportement difficile des enfants. La justification selon laquelle l'enfant « l'a bien cherché » ne sert en fait qu'à déculpabiliser l'auteur des mauvais traitements en blâmant l'enfant. Persévérez à appliquer les nouvelles méthodes de discipline positive, et elles porteront bientôt leurs fruits.



Certains enseignant(e)s diront que leurs élèves « consentent » aux coups (de baguette) ou à toute autre punition mortifiante. Les facilitateurs(trices) doivent être clairs et nets avec les participant(e)s : aucun(e) enfant **ne saurait consentir** à la violence ni à la violation de ses droits. Les punitions corporelles ne sont en rien un « choix » qu'on laisse aux enfants.

Ce qui ne va pas avec les punitions corporelles.

La plupart des adultes ne veulent pas faire du mal aux enfants. S'ils leur administrent une correction, c'est parce qu'ils en ont fait l'expérience dans leur propre enfance. Ils croient donc qu'elle apprendra aux enfants comment se comporter. Et souvent, les adultes ne se rendent pas compte du tort qu'ils causent en employant la violence.

Voici les effets des punitions corporelles sur les enfants :

1. Les punitions corporelles laissent des séquelles physiques.

Beaucoup d'enfants subissent des lésions à la suite de sévices, comme des os cassés, des infections et des maladies. Des conséquences physiques pénibles pour les enfants et coûteuses pour les familles.

« Les enseignant(e)s nous brutalisent quand on arrive en retard, alors qu'on vient de loin. Ma copine a des cicatrices sur le corps, là où l'enseignant(e) l'a battue. »

– une fille de 10 ans

2. Les punitions corporelles laissent des séquelles émotionnelles et psychologiques.

Les enfants battus éprouvent souvent de la colère mêlée de honte, ce qui engendre un sentiment d'humiliation. Quand on inflige des violences aux enfants, on porte atteinte à leur dignité et à leur confiance en soi. Les enfants finissent aussi par se méfier des adultes qui les maltraitent sans relâche. Ces outrages peuvent conduire les enfants à la dépression, à des pensées suicidaires, à un désir de vengeance et à l'agressivité à l'encontre des autres.

« Que me reste-t-il donc? Tout le monde se fiche de moi. On me torture avec des mots, et je n'en peux plus. Mieux vaut mourir que de vivre comme ça. »

– une fille de 15 ans

3. Les punitions corporelles incitent aux comportements difficiles.

Nombre d'enfants victimes de punitions corporelles finissent à leur tour par persécuter les autres enfants ou, une fois adultes, par user de violence dans leur propre foyer. La punition physique montre aux enfants que la violence est un moyen acceptable d'imposer ses vues à une personne plus faible. Les filles et les femmes sont particulièrement exposées à ce cycle de violence, puisqu'elles ont en général moins de pouvoir au sein du ménage et de la communauté.

« Je deviens violent et je frappe les plus petits. »

– un garçon de 16 ans

« Je me sens si gênée, timide et seule. »

– une fille de 17 ans

4. Les punitions corporelles affectent les jeunes esprits en formation.

Les enfants qui subissent des punitions et violences régulières peuvent souffrir d'un retard de développement cognitif et affectif. Ils se replient progressivement sur eux-mêmes et osent de moins en moins essayer de nouvelles choses. Ils ont honte d'eux-mêmes, à force d'affronts. Acquérir des compétences sociales et scolaires leur prend plus de temps. Leur performance scolaire peut en pâtir et leur capacité à tisser des relations saines s'affaiblir.

« Je ne me fais pas à l'idée qu'ils vont me battre. Mon cerveau s'éteint. Je fais le mort, même si je tremble de peur. »

– un garçon de 12 ans

Du fait de ces conséquences, les punitions corporelles n'entraînent nullement un changement de comportement ou de meilleurs résultats scolaires chez les enfants. Cette violence occasionne non pas la réussite, mais un préjudice pour les enfants. Elle ne les aide en rien à comprendre le problème dans leur attitude. Elle sape leur confiance en eux et dans les adultes. Si votre souhait est d'aider les enfants à apprendre, sachez que les punitions corporelles ne vous aideront pas à atteindre ce but.

SÉANCE 24 : DISCIPLINE POSITIVE

Guide d'animation

(Adaptation tirée de Plan International Vietnam, 2009, p. 74; Naker et Sekitoleko, 2009, p. 48)

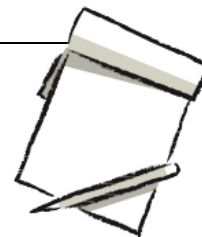
2 HEURES ET 15 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (1 heure)
- Activité 2 (1 heure)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (24a, 24b)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Comprendre ce que signifie la discipline positive – à savoir que les enseignant(e)s répondent par des **conséquences logiques** qui sont **adaptées, respectueuses** et **raisonnables**.
- Avoir des aptitudes et idées pour appliquer la discipline positive face aux comportements difficiles des filles et des garçons.



MESSAGES CLÉS

- Les conséquences logiques ne mettent pas seulement fin à un comportement difficile dans l'immédiat : elles permettent aussi à l'élève de le rectifier, car elles sont **adaptées** à l'attitude problématique, **raisonnables** pour son âge, sa capacité et la nature du comportement, et **respectueuses** de l'élève.
- Les enseignant(e)s devront peut-être essayer différentes mesures et explorer le problème avec des collègues, pour déterminer la meilleure approche à la fois pour eux et pour l'élève à discipliner.



CONSEILS D'ANIMATION

- Vous et vos co-facilitateurs(trices) veillerez à pouvoir donner de multiples exemples et idées qui illustrent la discipline positive dans diverses situations courantes.

1. **Commencez** cette séance en rappelant les messages clés des séances précédentes sur la discipline positive (voir encadré).

RÉVISION DES MESSAGES CLÉS!

- Les enfants adoptent des comportements difficiles pour des raisons qui ne sont pas toujours évidentes. Parfois, on peut y remédier sans avoir à prendre de mesure disciplinaire.
- Les enseignant(e)s peuvent créer un climat d'apprentissage plus sûr et plus favorable, en se rappelant de ne pas prendre personnellement les comportements difficiles des enfants et en apprenant à gérer leurs propres émotions.
- La punition désigne tout acte visant à **nuire à, blesser ou humilier** une fille ou un garçon par suite de son comportement. Elle est considérée comme une violence faite aux enfants. Elle inclut les punitions corporelles.
- En plus de profiter aux élèves, la discipline positive est plus susceptible de modifier les comportements durablement car elle s'attaque à leur cause réelle.

ACTIVITÉ 1 : CONSÉQUENCES LOGIQUES

(1 heure)

1. **Demandez** aux participant(e)s de se remémorer la séance d'introduction à la discipline positive, définie comme un processus qui consiste à :
 - fixer des attentes;
 - récompenser les bons comportements;
 - répondre aux écarts de conduite par des conséquences logiques.

Vous avez examiné comment définir des attentes (code de conduite), comment récompenser la bonne conduite, pourquoi les enfants adoptent des comportements difficiles, et comment les enseignant(e)s peuvent y faire face. La discussion portera **maintenant** sur les **conséquences logiques** des écarts de conduite et sur quelques compétences utiles aux enseignant(e)s.

2. **Demandez** aux participant(e)s d'expliquer leur conception de ces conséquences logiques. Analysez cette notion à partir du sens de « conséquence » et de « logique ».
 - Quelque chose de **logique** est clair et sensé au vu des circonstances (manger est une action logique en réponse à la faim).
 - Une **conséquence** est le résultat ou l'effet de quelque chose.

Les conséquences logiques sont réellement efficaces quand les solutions sont cohérentes et *non punitives*. Les trois principes qui suivent doivent être réunis au

moment où on décide d'une conséquence logique. Notez trois mots suivants sur le tableau papier tout en expliquant chacun :

- **Adaptées** : il doit y avoir un lien entre l'action et la conséquence. Quand un(e) enfant jette ses jouets ou d'autres objets partout, la conséquence logique veut qu'il/elle les remette en place ou cesse de les utiliser ou de jouer avec. Quand un(e) enfant renverse de l'eau, la conséquence logique est de lui faire nettoyer l'eau renversée. Quand un(e) enfant griffonne sur un pupitre, la conséquence logique voudrait qu'il/elle nettoie le pupitre, plutôt que la classe ou la toilette. Cela signifie aussi que la conséquence se rapporte au comportement et non au sexe, à l'appartenance ethnique ou à la performance scolaire globale de l'élève (par exemple, on ne peut pas discriminer les garçons ou les élèves peu performants en leur infligeant des conséquences plus graves).
 - **Respectueuses** : dès que les adultes manquent de respect aux enfants et notamment les humilient (« Qu'est-ce que tu es désordonné(e)! », « Quel(le) maladroit(e) tu es! », « C'est la dernière fois que je te laisse servir le lait! »), cela devient une forme de punition et de réprimande, au lieu d'une conséquence logique. Une conséquence logique doit respecter les droits de l'enfant et, dès lors, le principe de non-violence. Ce qui suppose aussi de respecter les causes possibles du comportement difficile et certains des problèmes soulevés lors des séances précédentes (par exemple, une fille arrive-t-elle en retard à l'école car elle ne peut pas utiliser les installations sanitaires pendant qu'elle est menstruée, ou doit s'occuper de ses plus jeunes frères et sœurs?)
 - **Raisonnables** : si l'adulte se montre déraisonnable en ordonnant à l'enfant de nettoyer chacun des jouets ou objets jetés, ou de récurer le sol à nouveau, pour s'assurer qu'il/elle ait retenu la leçon, la conséquence devient illogique. Les enfants ont un excellent sens de l'équité. Aussi, l'enfant de notre exemple ne va sans doute pas changer son comportement ou coopérer la prochaine fois. « Raisonnable » implique aussi de prendre en compte la capacité changeante de l'enfant (par exemple, demander à une fille ou un garçon de première année de faire une rédaction sur le respect du code de conduite ne cadre pas avec ses aptitudes et risque de l'humilier).
3. **Expliquez** qu'on va ensuite explorer quelques exemples montrant comment appliquer la discipline positive et des conséquences logiques à des cas réels de comportement difficile d'élèves.

ACTIVITÉ 2 : LA DISCIPLINE POSITIVE EN PRATIQUE

(1 heure)

1. Les participant(e)s vont maintenant proposer leur propre approche en matière de discipline positive face à des cas sérieux d'inconduite dans leur classe. **Formez des groupes** de 5 ou 6, aussi mixtes que possible.
2. **Attribuez** à chaque groupe un scénario de la **Ressource 24a** – scénarios de discipline positive pour cette séance. Il y a 5 scénarios. Si vous avez plus de 5 groupes, vous pouvez attribuer le même scénario à plusieurs groupes.
3. **Renvoyez** les groupes à la **Ressource 24b** dans le matériel de référence, et laissez-leur 15 à 20 minutes pour discuter et répondre aux questions de la **Ressource 24b**. Demandez-leur de noter dans leur cahier les recommandations en matière de discipline positive pour leur scénario.
4. **En plénière**, demandez à chaque groupe de présenter ses conclusions et suggestions pour son scénario. Servez-vous de votre exemplaire de la **Ressource 24a** (études de cas et autres mesures de discipline positive) pour **animer une discussion**. Menez cette discussion comme un exercice de réflexion, en faisant les observations suivantes :
 - La variété d'idées suggérées par les groupes indique que les enseignant(e)s disposent de nombreuses options qui n'impliquent aucune punition physique ni humiliation. Rappelez-vous que les enseignant(e)s ne peuvent pas régler tous les problèmes : ils devront parfois signaler l'incident ou le problème à l'administration scolaire.
 - Discipliner les filles et les garçons demande la même approche (**adaptée, respect et raison**) – l'équipe facilitatrice tâchera de citer des exemples. Quand on applique des conséquences différentes aux filles et aux garçons, on les confine dans leurs boîtes de normes de genre respectives et on entretient la discrimination de genre.
 - Même si les conséquences logiques sont plus longues à mettre en œuvre, vous devez expliquer en quoi cette approche a plus de chances d'*infléchir* le comportement des élèves (à long terme), au lieu de l'arrêter dans l'immédiat et d'engendrer un climat d'apprentissage moins favorable pour l'élève en question et ses camarades.
5. **Pour terminer la séance**, rappelez les **messages clés** et répondez aux questions ou commentaires du groupe :
 - Les conséquences logiques ne mettent pas seulement fin à un comportement difficile dans l'immédiat: elles permettent aussi à l'élève de le rectifier, car elles sont **adaptées** à l'attitude problématique, **raisonnables** pour son âge, sa capacité et la nature du comportement, et **respectueuses** de l'élève.
 - Les enseignant(e)s devront peut-être essayer différentes mesures et explorer le problème avec des collègues, pour déterminer la meilleure approche à la fois pour eux et pour la fille ou le garçon à discipliner.

SÉANCE 24 : DISCIPLINE POSITIVE

Ressources pour les activités

RESSOURCE 24A : ÉTUDES DE CAS⁴¹

(Tiré de Naker et Sekitoleko, 2009, pp. 52-58)

Quelques exemples de discipline positive dans la pratique.

Les 5 scénarios qui suivent concernent des écarts de conduite courants que certains enseignant(e)s puniront par des punitions corporelles. Pour chaque scénario, tâchez de trouver des mesures non violentes, puis lisez les autres solutions proposées. Pour rappel, il importe de commencer par comprendre les raisons pour lesquelles l'enfant adopte un comportement difficile. Car l'enfant a parfois une très bonne raison de se comporter ainsi et, dans ce cas, mieux vaut l'aider à régler la situation que le/la discipliner.

Cas 1 : arrivée tardive à l'école

Sabina : je vis à 2 kilomètres de l'école. Certains matins, je dois aller chercher de l'eau et balayer autour de la maison avant de pouvoir partir pour l'école. Souvent, j'y vais à pied car je n'ai pas d'argent pour prendre le bus. On nous bat à l'école, c'est comme ça, je le sais. Parfois, je suis si fatiguée que je le prends à la légère. J'encaisse les trois coups de baguette sans broncher. J'essaie de me cacher dans les buissons jusqu'au départ de l'enseignant(e), mais impossible d'y échapper la plupart du temps. Je dois y passer...

L'enseignant(e) de Sabina : je dois faire comprendre aux enfants qu'arriver en retard à l'école est inacceptable. Ils doivent savoir que leur retard a des conséquences. Je leur donne toujours trois coups de baguette. Certains y sont même habitués. Ils se sacrifient juste car ils savent que je n'ai que faire de leurs excuses.

Quelles sont d'autres mesures possibles, axées sur la discipline positive?

Battre Sabina est injustifié dans ce cas. Son retard à l'école n'est pas de sa faute : elle vit loin et a des obligations à remplir avant de se mettre en route. Les coups ne lui inculqueront pas la ponctualité. Ils ne font que lui apprendre que la souffrance fait partie de sa réalité quotidienne. Elle finira par s'y habituer et penser qu'elle le mérite. Mais jamais elle ne pourra arriver à l'heure, car sa situation ne changera pas, à moins que les attentes relatives à ses tâches domestiques avant l'école ne s'assouplissent. Les coups à répétition auront pour effet probable qu'elle s'y fera ou se retrouvera en décrochage scolaire.

Les solutions suivantes devraient plutôt être envisagées :

⁴¹ Tiré de Naker et Sekitoleko, 2009, pp. 52-58

- L'enseignant(e) pourrait d'abord essayer de comprendre pourquoi Sabina arrive en retard. Il/elle pourrait dialoguer avec les parents pour voir si, ensemble, ils peuvent aider Sabina à arriver à l'heure à l'école.
- L'enseignant(e) pourrait animer des discussions en classe sur l'importance de la ponctualité et les valeurs qu'elle implique. Il/elle devrait toutefois reconnaître qu'il y a des cas et moments où il ne tient pas qu'aux élèves d'arriver à l'heure; c'est surtout vrai pour les filles qui ont parfois des tâches ménagères à effectuer avant d'aller à l'école. Dans ce genre de situation, les retardataires ne peuvent pas être sanctionnés. La classe pourrait alors énumérer les avantages de la ponctualité, par exemple :
 - Les cours peuvent commencer et finir à l'heure.
 - On ne manque pas une partie du cours à cause d'un retard.
 - C'est une marque de respect envers ses camarades, les enseignant(e)s et l'école.
 - Elle montre qu'on est fier/fière de sa conduite et qu'on aime venir à l'école.
- Sabina pourrait se voir proposer un soutien scolaire pour pouvoir suivre en classe et, si possible, se faire conseiller sur la façon de convaincre ses parents de la laisser partir tôt à l'école. Cette approche supposerait de lui demander comment elle compte les persuader d'alléger sa charge de travail et de la laisser arriver en classe à temps. Il serait également nécessaire d'envoyer un mot aux parents ou, s'il s'agit d'une petite communauté, d'arranger une rencontre en privé afin de leur expliquer pourquoi Sabina doit arriver à l'heure à l'école. Quoi qu'il en soit, l'enseignant(e) doit prendre conscience des causes de ce retard liées au genre et limiter le risque éventuel qu'une confrontation entre Sabina et ses parents, qu'un mot à ceux-ci ou une conversation avec eux se retourne contre elle. Les parents pourraient en effet se sentir humiliés d'avoir à s'expliquer avec l'enseignant(e) et alors punir Sabina ou la retirer de l'école.

Cas 2 : bruit en classe et comportement perturbateur

Zana : j'étais en forme ce jour-là. Je racontais des blagues et tout le monde riait. Le/la prof a bien essayé de me faire taire, mais je voulais montrer à tout le monde que je n'avais pas peur. Je suis fort, et ce n'est pas un(e) prof qui va me commander.

L'enseignant(e) de Zana : je dois m'assurer que ces enfants me craignent. Sinon, ils deviennent incontrôlables et je ne peux plus donner cours. Les élèves prendront le dessus et je serai la risée des autres profs. Je vais remettre ce Zana à sa place... l'humilier devant tout le monde et le battre. J'en ferai un exemple, pour que les élèves ne s'avisent pas de chahuter dans ma classe avec insolence.

Quelles sont d'autres mesures possibles, axées sur la discipline positive?

Zana cherche peut-être à obtenir plus d'attention et de la reconnaissance qu'à chahuter pour chahuter. Peut-être qu'il ne comprend pas le cours et tente de faire diversion à son embarras. Peut-être qu'il est maltraité à la maison et recherche l'attention gratifiante de ses camarades en les faisant rire. Peut-être qu'il est en train d'apprendre que c'est important pour un garçon de jouer les gros durs, et montre à ses camarades ce qu'un gros dur fait en classe.

Les solutions suivantes devraient plutôt être envisagées :

- L'enseignant(e) pourrait commencer l'année en instaurant des règles de base en classe. La classe se mettrait d'accord sur ces règles ensemble. Ces règles pourraient être :
 - On s'abstient de bavardages pendant le cours.
 - Tous les cours commencent et finissent à l'heure.
 - L'enseignant(e) s'abstiendra d'humilier les élèves quand ils ignorent la réponse à une question.
 - Les élèves ont la responsabilité de faire de leur mieux, en posant des questions quand ils ne comprennent pas.
 - Tout le monde se respecte en classe.
 - Si un(e) élève enfreint une de ces règles, l'enseignant(e) prendra des mesures appropriées, comme convenu avec la classe.
 - En cas de récidives, le comité de discipline en classe suivra les directives préétablies pour décider de la sanction disciplinaire appropriée.
- L'enseignant(e) devrait parler avec Zana pour déterminer les causes de son inconduite, et lui rappeler les règles ainsi que les conséquences en cas de non-respect. Il/elle pourrait demander à Zana de lui écrire une lettre au sujet de son attitude, de l'effet qu'elle a sur la classe et de ce qu'il entend faire pour y remédier.
- Il/elle pourrait veiller à accorder plus d'attention positive à Zana quand il se conduit bien, pour renforcer ce comportement et lui donner l'attention qu'il recherche.

Cas 3 : échec à un contrôle ou mauvaise réponse à une question

Ibrahima : je suis si nerveux en classe. J'ai peur que la prof m'interroge alors que je ne connais pas la réponse. Même si la réponse est évidente, parfois quand la prof me regarde, j'en perds mes mots. Je prends peur et je reste là à ne rien dire. Tout le monde me fixe du regard et rigole, je le sais, mais c'est plus fort que moi... Je ne peux pas me permettre de mal répondre. Même les contrôles me terrorisent, et je rate à chaque fois parce que je ne sais pas comment répondre aux questions. C'est juste que je ne comprends rien à rien au cours, et je ne veux pas qu'on se moque de moi. Le mieux, c'est encore de me taire ou de laisser un blanc sur la feuille.

L'enseignant(e) de Ibrahima : quel impertinent et quel idiot! Sa distraction m'insulte. Combien de fois n'ai-je pourtant pas expliqué ces choses? Il m'écoute ou quoi? J'en ai marre d'essayer encore et encore alors que cette classe s'en fiche éperdument. Ils ont tous raté le contrôle la semaine dernière, et maintenant ils ne connaissent même pas la réponse à cette question. Je vais lui donner une bonne leçon, moi, à cette classe. Je vais donner une bonne correction à ce garçon, pour que tout le monde apprenne à suivre pendant mon cours. Ils devraient connaître la réponse avant même que je ne pose la question!

Quelles sont d'autres mesures possibles, axées sur la discipline positive?

L'apprentissage peut être un processus ardu. L'aptitude à apprendre dépend de l'état émotif et mental des apprenant(e)s. Même si le cours est simple, certains peuvent avoir du mal à comprendre et à retenir l'information.

Les solutions suivantes devraient plutôt être envisagées :

- La classe pourrait convenir des règles d'apprentissage suivantes :

- L'enseignant(e) présentera les informations de diverses façons afin que tous les élèves aient une chance de comprendre d'une manière ou d'une autre.
- L'enseignant(e) vérifiera régulièrement si les élèves comprennent la matière.
- Les élèves poseront des questions et demanderont des explications quand quelque chose n'est pas clair.
- L'enseignant(e) donnera beaucoup d'exemples, réexpliquera volontiers et accueillera les questions des élèves.
- L'enseignant(e) s'engage à ne pas punir les élèves qui ne savent pas quoi répondre ou répondent mal à ses questions.
- L'enseignant(e) pourrait adopter des pratiques qui encouragent les élèves timides, craintifs ou en difficulté scolaire et tous ceux en risquant de décrochage scolaire, par exemple :
 - Si possible, l'enseignant(e) proposera une aide supplémentaire après les cours aux élèves qui ont eu du mal avec la leçon.
 - Si possible, des camarades offriront des cours particuliers pendant le temps libre.
 - Si un(e) élève ne connaît pas la réponse à une question, l'enseignant(e) interrogera un(e) autre élève. L'enseignant(e) ne focalisera pas son attention sur un(e) ou deux élèves seulement.
 - L'enseignant(e) expliquera que les réponses incorrectes sont normales quand on apprend, et que les élèves ne devraient pas avoir peur de mal répondre.
 - Quand des élèves font de leur mieux mais répondent mal, l'enseignant(e) reconnaîtra leur effort, puis les guidera dans la compréhension de la bonne réponse.

Cas 4 : absence du cours ou absence non autorisée

Amina : parfois, ma mère m'envoie vendre des choses au marché et je ne peux alors pas aller à l'école. Parfois, je m'ennuie sur le chemin de l'école et décide plutôt d'aller voir des amis au lieu d'aller en cours. Parfois, je déteste être en classe, quand le/la prof m'interroge tout le temps et me regarde bizarrement. Je sais bien que je n'irai pas loin après mes primaires, alors à quoi bon? Autant faire ce que je veux.

Directeur/directrice de l'école d'Amina : les enfants ne peuvent pas manquer les cours comme ça leur chante. Elle doit servir d'exemple, pour que ce genre d'attitude ne soit pas contagieux. À l'appel du matin, je la ferai sortir du rang et lui donnerai six coups de baguette et un dernier avertissement. Et si elle n'écoute pas, elle sera renvoyée définitivement. On ne peut pas laisser les enfants saper l'autorité dans cette école.

Quelles sont d'autres mesures possibles, axées sur la discipline positive?

Amina a besoin d'aide pour voir la valeur de l'éducation et avoir bon espoir que l'école ait quelque chose d'important à lui offrir. Elle aurait aussi besoin qu'on l'aide à convaincre sa famille que l'éducation compte et qu'elle mérite de poursuivre sa scolarité. Il faudra sans doute également convaincre sa famille de ne pas l'envoyer au travail pendant les heures de cours.

Les solutions suivantes devraient plutôt être envisagées :

- Le/la chef d'établissement pourrait essayer de comprendre pourquoi Amina manque les cours, et de persuader ses parents de prioriser son éducation.
- Il/elle pourrait orienter Amina vers un(e) conseiller/conseillère pédagogique ou sinon une enseignante expérimentée ou en chef, ou encore un modèle féminin adulte, qui pourrait l'amener à se rendre compte que sa vie pourrait être différente si elle s'investissait dans sa scolarité dès maintenant.
- Le/la chef d'établissement pourrait demander à Amina d'écrire une lettre qui expliquerait ce que signifie l'école pour elle, et ce qu'elle pourrait ou voudrait faire pour y rester. Cette lettre dirait aussi comment les autres (parents, frères et sœurs, et enseignant(e)s) pourraient la soutenir dans sa scolarité.
- Le/la chef d'établissement pourrait demander à un(e) enseignant(e) de confiance d'épauler et de motiver Amina pendant cette période difficile.
- Il/elle pourrait adjoindre à Amina un(e) camarade qui l'encouragerait à venir à l'école.
- Enfin, il/elle devrait mener son enquête pour savoir pourquoi Amina se sent mal à l'aise en présence de son enseignant(e).

Cas 5 : intimidation d'autres enfants

Patient: de tous les garçons de l'école, c'est moi le plus fort. Tout le monde a peur de moi... Je ne laisse personne saper mon statut. Pour me faire respecter, je montre ce qui risque d'arriver quand on ne me craint pas. Je taquine les petites filles et je tabasse parfois les élèves qui me dérangent. Tout le monde à l'école sait qu'on n'a pas intérêt à m'énerver. Ils savent que mon père est dur à la maison, et moi je suis dur à l'école.

L'enseignant(e) de Patient : un vrai problème sur pattes, ce garçon. Il martyrise les autres enfants et salit la réputation de l'école. Aujourd'hui, à l'appel, je vais le mettre à genoux. Je lui collerai quelques gifles, puis je demanderai à un(e) collègue de lui donner six coups de baguette. Je ferai ensuite savoir qu'on ne tolérera aucune attitude de ce genre de qui que ce soit. Je le préviendrai devant tout le monde que s'il continue, nous le renverrons définitivement.

Quelles sont d'autres mesures possibles, axées sur la discipline positive?

La conduite de Patient s'explique peut-être par l'humiliation qu'il endure à la maison ou ailleurs. L'humilier davantage à l'école n'aidera donc sans doute pas. Avant d'agir énergiquement, il importe de découvrir la cause profonde de son comportement, et ce par l'intermédiaire de conseillers pédagogiques si c'est possible, sinon de l'enseignant(e) en chef, de la direction de l'école ou d'un modèle masculin adulte, mais aussi en interrogeant la communauté. Il importe tout autant d'assurer la protection immédiate des autres enfants.

Les solutions suivantes devraient plutôt être envisagées :

- L'école pourrait élaborer une charte dans laquelle elle s'engagerait à assurer un cadre scolaire sans brimade. Dans cette charte affichée sur un panneau public, l'école indiquerait comment signaler les cas d'intimidation. Elle veillerait en outre à ce que tous les élèves aient connaissance de cet engagement.
- L'école pourrait s'assurer que Patient se fasse conseiller relativement à son problème, si ce genre de service est disponible.

- L'école pourrait mobiliser d'autres membres de la communauté, tels des parents, proches, chefs religieux ou autres chefs communautaires, pour l'aider à concevoir et appliquer des mesures non violentes de discipline positive. Toutefois, cette initiative n'est à déployer qu'avec la garantie que Patient ne risque aucunes représailles de ces parties prenantes, lesquelles pourraient se sentir humiliées si leurs éventuels comportements violents étaient révélés.
- L'école pourrait aussi, le cas échéant, impliquer le comité de protection des enfants ou l'agent(e) de probation dans ce processus.
- Le/la chef d'établissement pourrait évoquer les brimades au moment de l'appel à l'école et souligner que toute violence faite aux enfants est inacceptable de qui que ce soit. Pour que ce discours soit efficace, il devrait se focaliser sur le comportement, sans pointer Patient du doigt ni l'humilier.

RESSOURCE 24B : RÉFLEXION AUTOUR DES ÉTUDES DE CAS

Quelles sont les raisons possibles de comportement difficile de l'élève? Est-ce que des questions liées au genre interviennent?

.....
.....
.....
.....
.....

En tant qu'enseignant(e), que vous inspire ce comportement?

.....
.....
.....
.....
.....

Suggérez 3 conséquences logiques qu'un(e) enseignant(e) pourrait appliquer dans cette situation :

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

SÉANCE 25 : RÉVISION DE LA PRÉPARATION DE COURS

Guide d'animation

2 HEURES ET 45 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (1 heure)
- Activité 2 (1 heure et 30 minutes)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Ressources pour la séance (25a, 25b)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Savoir comment élaborer un plan de cours sensible au genre et axé sur l'élève, qui intègre les principaux enseignements de la formation.
- Pouvoir enseigner une partie d'un plan de cours sensible au genre et axé sur l'élève.



MESSAGES CLÉS

- La pratique et la réflexion constituent des outils utiles aux enseignant(e)s pour appliquer ce qu'ils ont appris en formation à leur enseignement au quotidien.



CONSEILS D'ANIMATION

- Anticipez, prévoyez des options quant à l'utilisation de l'espace pour cette séance. Si par exemple la salle a une grande table fixée au sol, y a-t-il une autre salle où les participant(e)s peuvent-ils laisser libre cours à leur créativité pour configurer leur classe et enseigner?

ACTIVITÉ 1 : PRÉPARATION DE COURS

(1 heure)

1. Expliquez que dans cette séance, les participant(e)s pourront mobiliser toutes les compétences qu'ils ont mises en pratique ces derniers jours de formation.
2. Rappelez les 4 étapes d'un cours, expliquées au jour 3 : introduction – nouveau contenu – pratique – production.
3. Notez ces étapes au tableau ou sur le tableau papier. Vous pouvez aussi réviser ces grandes étapes dans le plan de cours des participant(e)s s'ils utilisent le leur.

4. **Rappelez que chaque jour, les participant(e)s ont proposé des façons d'intégrer dans leurs plans de cours les nouvelles connaissances et compétences apprises en formation.** Les cercles de réflexion de l'après-midi leur ont donné l'occasion de discuter et d'améliorer ces idées entre collègues.
5. Plusieurs aspects sont à prendre en compte dans l'élaboration d'un plan de cours. **Demandez aux participant(e)s de proposer une liste d'éléments concrets qu'ils ont appris en formation et peuvent appliquer à leurs plans de cours et en classe.** Veillez à ce qu'ils mentionnent les aspects suivants :
 - aménager la classe – réarranger les places régulièrement;
 - adapter sa pédagogie à différents styles d'apprentissage;
 - essayer de nouvelles méthodes d'enseignement (comme l'apprentissage actif et l'apprentissage coopératif) et les compétences d'interrogation;
 - sélectionner des méthodes d'enseignement en fonction du contenu;
 - employer un matériel pédagogique et un langage sensible au genre;
 - évaluer en continu;
 - penser à inclure la discipline positive;
 - fixer des objectifs clairs axés sur la mémorisation et l'application;
 - enseigner et apprendre à l'aide de supports fabriqués ou disponibles localement.
6. **Divisez les participant(e)s en binômes ou petits groupes.**
 - Expliquez qu'ils travailleront ensemble pour préparer un cours dans une matière de leur choix. Ce faisant, ils veilleront à prendre en compte les idées discutées durant les cercles de réflexion – le cours doit intégrer un maximum de nouvelles compétences et connaissances acquises en formation.
 - Distribuez une copie de la **Ressource 25b** – expliquez qu'ils peuvent utiliser cette liste de vérification pour s'assurer que le cours préparé couvre les principaux aspects. Invitez-les à étoffer cette liste avec leurs propres idées.

Expliquez que leur plan doit reprendre les 4 étapes d'un cours, mais libre à eux d'utiliser le modèle de cours de leur choix. La **Ressource 25a** correspond au plan de cours élaboré pour cette formation et il est accessible aux participant(e)s qui souhaiteraient s'en servir.

Laissez 30 minutes pour la préparation du cours.

7. Pendant que les participant(e)s travaillent, **allez d'un groupe à l'autre pour voir s'ils appliquent les enseignements de la formation.**
 - Repérez deux groupes forts que vous inviterez à enseigner leur plan de cours au reste du groupe. Demandez-leur s'ils seraient disposés à le faire.

ACTIVITÉ 2 : LE COURS EN PRATIQUE

(1 heure et 30 minutes)

1. Rappelez les participant(e)s en plénière.

- Expliquez que deux groupes vont enseigner leur plan de cours. La moitié des participant(e)s suivra chacun un des deux cours. Les participant(e)s peuvent assister au cours de leur choix. Ils doivent participer comme des élèves en cours.
- Après le cours, les participant(e)s en discuteront et partageront leurs réactions en utilisant la technique du sandwich (voir encadré ci-contre). La personne qui a présenté le cours commentera d'abord sa propre prestation avant d'entendre les réactions des autres participant(e)s.

RAPPEL!

On peut commenter de façon constructive avec la technique du sandwich :

- Point positif
- Point à améliorer
- Point positif

L'amélioration suggérée est prise « en sandwich » entre deux points positifs. La personne évaluée y sera plus réceptive et plus susceptible de l'assimiler.

2. Invitez chaque groupe qui enseignera à résumer le programme de son cours en 1 minute.

- Laissez 1 minute aux participant(e)s pour choisir un cours, puis envoyez un groupe dehors ou dans une autre salle, tandis que l'autre reste sur place. Un(e) facilitateur(trice) doit rester avec chaque groupe. Si les cours ne peuvent être donnés simultanément par manque d'espace, ils peuvent l'être l'un après l'autre au même endroit.
- Les participant(e)s au cours doivent se préparer à commenter la mesure dans laquelle le groupe a bien appliqué les enseignements de la formation. L'encadré ci-contre fournit des conseils sur la rétroaction constructive et positive. Ils peuvent aussi s'aider de la liste de vérification pour commenter.

3. Après chaque présentation, animez un cercle de réflexion sur le cours. Les commentaires des participant(e)s doivent spécifier à quel point le groupe a intégré les enseignements de la formation dans son cours. Ils doivent aussi proposer des améliorations au plan de cours conjointement.

4. S'il reste du temps, invitez un autre groupe à enseigner son cours et lancez un nouveau cercle de réflexion suivant le même procédé.

5. Remerciez les participant(e)s pour leur travail et terminez la séance en récapitulant les messages clés :

- La pratique et la réflexion constituent des outils utiles aux enseignant(e)s pour appliquer ce qu'ils ont appris en formation à leur enseignement au quotidien.

SÉANCE 25 : RÉVISION DE LA PRÉPARATION DE COURS

Ressources pour les activités

RESSOURCE 25A : PLAN DE COURS TYPE

Année :

Sujet :

Matière :

Objectifs de la leçon

À la fin du cours, les élèves pourront :

-
-
-

Introduction	
Nouveau contenu	
Pratique	
Production	

RESSOURCE 25B : PLAN DE COURS : LISTE DE VÉRIFICATION

- Les garçons et les filles sont assis par groupes mixtes et d'aptitudes diverses.
- Le cours comporte des objectifs d'apprentissage de niveau supérieur.
 - Exemples : _____
- Les méthodes pédagogiques vont au-delà du simple exposé oral. Elles incluent les suivantes :
 - Apprentissage actif
 - Apprentissage coopératif
 - Autres méthodes : _____
- Les méthodes pédagogiques sont adaptées au contenu du cours.
- L'enseignant(e) pose des questions d'application aux filles comme aux garçons pendant le cours.
 - Exemples : _____
- Les activités d'apprentissage sollicitent différents styles d'apprentissage. Dont les suivants :
 - Visuel
 - Lecture/écriture
 - Kinesthésique
 - Auditif/oral
 - Individuel
 - Collectif
- Le cours utilise des supports pédagogiques :
 - Sensibles au genre
 - Fabriqués localement
 - Non sensibles au genre, mais les préjugés et stéréotypes sont abordés en cours.

CERCLE DE RÉFLEXION : EXERCICE 3

Guide pour les cercles de réflexion

45 MINUTES



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Faire la démonstration de leurs aptitudes à la discussion et la résolution de problème en vue des cercles de réflexion.



MESSAGES CLÉS

- Les cercles de réflexion peuvent aider les enseignant(e)s à améliorer leur pédagogie, mais demandent de la pratique. Il importe que les facilitateurs(trices) et enseignant(e)s œuvrent ensemble pour un climat encourageant et libre de tout jugement, propice aux cercles de réflexion.



CONSEILS D'ANIMATION

- Basez-vous sur l'expérience des derniers cercles de réflexion pour en améliorer le déroulement. Invitez les participant(e)s à indiquer comment ils souhaiteraient organiser ces cercles.

1. **Expliquez qu'ils vont maintenant pouvoir s'exercer à un nouveau cercle de réflexion pour la dernière fois dans cette formation.**
 - Ce cercle de réflexion leur donne l'occasion de revenir sur tout ce qu'ils ont appris en formation, et d'échanger sur la manière dont ils appliqueront leurs nouvelles compétences et idées, une fois de retour en classe.
2. **Invitez les participant(e)s à rejoindre leur cercle de réflexion.** Notez les questions suivantes sur une feuille de tableau papier :
 - Quelle nouvelle compétence avez-vous hâte de tester dans votre classe?
 - Quel(s) thème(s) vous semble(nt) flou(s), ou lesquels vous paraissent difficiles à mettre en pratique dans votre classe?
3. **Laissez 30 minutes de discussion à chaque groupe.** Pour rappel, ils ne doivent **pas** consigner leur conversation ni se préparer à en faire un exposé.

4. **Pendant qu'ils discutent, circulez d'un groupe à l'autre pour veiller à ce que le ton de l'échange reste encourageant et libre de tout jugement.** Essayez de lancer une discussion intéressante quand un cercle est à court de sujets de débat. Ce cercle de réflexion doit porter sur la résolution de problème – les participant(e)s doivent s'entraider à trouver des moyens de pratiquer en classe ce qu'ils ont appris en formation.
5. **Rappelez tous les cercles en plénière.**
 - Remerciez les enseignant(e)s d'avoir pris part à leur troisième et dernier cercle de réflexion.
 - Dites-leur qu'ils pourront poursuivre cette pratique, une fois de retour dans leur école.
6. **Terminez la séance en récapitulant les messages clés :**
 - Les cercles de réflexion peuvent aider les enseignant(e)s à améliorer leur pédagogie, mais demandent de la pratique. Il importe que les facilitateurs(trices) et enseignant(e)s œuvrent ensemble pour un climat encourageant et libre de tout jugement, propice aux cercles de réflexion.



FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT À LA PÉDAGOGIE ADAPTÉE AU GENRE

MODULE 5 : SOUTIEN DE LA COMMUNAUTÉ

SÉANCE 26: IMPLIQUER LES PARENTS ET LA COMMUNAUTÉ

Guide d'animation

(Adaptation tirée de l'UNESCO, 2004a, p. 5; Wright, Mannathoko et Pasic, 2009, p. 122)

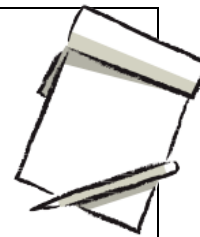
2 HEURES ET 45 MINUTES

- Introduction (10 minutes)
- Activité 1 (45 minutes)
- Activité 2 (45 minutes)
- Activité 3 (1 heure)
- Synthèse (5 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- 1 feuille de papier vierge
- Ressources pour la séance (26a, 26b, 26c)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Pouvoir identifier les principaux acteurs et actrices de la communauté, et savoir en quoi ces personnes peuvent favoriser des écoles sensibles au genre et inclusives.
- Élaborer un plan avec d'autres enseignant(e)s de leur école, pour partager les enseignements de la formation avec leur CGS/APE et amener ces derniers à soutenir leur école sensible au genre.



MESSAGES CLÉS

- Pour les enseignant(e)s, il est important de mobiliser les pères, les mères, les proches aidants et la communauté, pour leur faire connaître les initiatives destinées à rendre leurs écoles et classes sensibles au genre, inclusives et adaptées aux enfants.
- Car ces pères, ces mères, ces proches aidants et autres membres de la communauté jouent un rôle essentiel dans le soutien apporté aux filles et aux garçons à l'école, ainsi qu'aux enseignant(e)s de la communauté.



CONSEILS D'ANIMATION

- Tâchez que cette séance reste légère et optimiste – la fin de la formation approche: les participant(e)s doivent être fatigués. Donc faites des pauses ou des activités stimulantes aussi souvent que nécessaire!

1. **Revenez** sur le plan d'école réalisé par les participant(e)s au jour 3, séance 8.
 - **Rappelez** que le « chemin » sur ce plan représente le lien entre la communauté et l'école.

- Dans cette séance, on explorera comment la communauté peut soutenir le travail de la pédagogie sensible au genre que nous menons dans nos écoles et classes.
2. **Dites aux participant(e)s** que l'implication des parents et de la communauté sert deux grands objectifs :
 - **faire connaître** nos actions en faveur d'une école sensible au genre;
 - **obtenir un appui** pour notre école sensible au genre.
 - On commencera par **examiner** de quelles façons la communauté peut soutenir notre école sensible au genre.

ACTIVITÉ 1 : COMMENT LA COMMUNAUTÉ PEUT SOUTENIR NOTRE ÉCOLE SENSIBLE AU GENRE ET INCLUSIVE

(45 minutes)

1. **Expliquez** que le groupe va faire un nouveau genre de remue-méninges. Dans cette activité, vous guiderez les participant(e)s avec une question.
 - Ils écriront leur réponse sur un bout de papier. Ils échangeront ensuite ce bout de papier avec celui de leur voisin(e), après quoi vous poserez une nouvelle question.
2. **Distribuez** un morceau de papier à chaque personne. **Question** : « Qui dans la communauté peut soutenir notre école sensible au genre et inclusive? » Laissez *1 minute* aux participant(e)s pour noter leur réponse.
3. **Demandez** de procéder à l'échange.
 - **Demandez** à chaque personne de regarder le(s) membre(s) de la communauté indiqué(s), puis de répondre à la prochaine question : « En quoi cette ou ces personnes peuvent soutenir notre école? » Laissez *5 minutes* aux participant(e)s pour noter leur réponse.
4. **Demandez** aux participant(e)s de remettre leur bout de papier à une autre personne proche. **Demandez** aux participant(e)s de lire le contenu du bout de papier.
 - **Question** : « De quelles autres façons cette ou ces personnes peuvent soutenir notre école, par rapport à l'égalité de genre ou l'inclusion des enfants marginalisés? » Les participant(e)s noteront une ou deux idées.
5. **Rappelez les participant(e)s** en plénière. **Invitez** un(e) participant(e) à lire les réponses sur son bout de papier et notez-les sur le tableau papier. **Demandez** aux autres participant(e)s de compléter cette liste avec les éléments inscrits sur leur bout de papier. Aidez-vous de la **Ressource 26a** et ajoutez ce que les participant(e)s auraient omis.

ACTIVITÉ 2 : PRÉPARATION À LA RÉUNION AVEC LE CGS / L'APE

(45 minutes)

- Expliquez** qu'une fois de retour dans leur école, il est important que les participant(e)s expliquent ce qu'ils ont appris en formation aux membres de la communauté, dont le CGS ou l'APE.
 - Les participant(e)s retourneront dans leur école avec de nouvelles idées et auront besoin du soutien de la communauté pour pouvoir les mettre en œuvre.
- Expliquez** que le mieux, c'est d'organiser une réunion avec le CGS ou l'APE dans leur école, avec l'aide du directeur ou de la directrice. Sinon, les participant(e)s peuvent aussi demander un temps de parole lors d'une prochaine réunion du CGS ou de l'APE, pour parler de la formation. Telle sera leur mission, une fois de retour dans leur école.
 - Ils auront le temps de se préparer à cette rencontre et de répéter leur présentation pour le CGS ou l'APE durant cette séance.
- Rappelez** les deux principaux objectifs de la mobilisation de la communauté. À l'occasion de cette réunion, les participant(e)s pourront :
 - communiquer** les enseignements de la formation et expliquer comment ils comptent les mettre en pratique en classe;
 - explorer** comment collaborer avec le CGS ou l'APE afin d'amener la communauté à soutenir leur école sensible au genre.
- Renvoyez** à la [Ressource 26b](#) – exemple d'ordre du jour d'une réunion avec le CGS ou l'APE. Passez en revue l'ordre du jour avec les participant(e)s.
- Signalez** que le premier point à l'ordre du jour sera, pour les participant(e)s, de **présenter** ce qu'ils ont appris en formation aux membres du CGS ou de l'APE.
 - Ils devront préparer des **messages clés** à communiquer au CGS ou à l'APE quand ils retourneront dans leur école.
- Groupez les participant(e)s par écoles. **Expliquez** aux participant(e)s qu'ils auront *30 minutes* pour préparer leurs **messages clés** en vue de la réunion.
 - Demandez** de désigner une ou deux personnes qui exposeront ces points importants devant un CGS ou une APE imaginaire. **Rappelez** aux participant(e)s de veiller à la représentation égale des hommes et des femmes dans la conduite de groupe.

REMARQUE!

Dans certains CGS et APE, peuvent siéger des représentant(e)s des personnes vivant avec un handicap, tels des bénévoles intéressés, des parents d'enfants vivant avec un handicap, voire des représentant(e)s d'une organisation des personnes vivant avec un handicap (OPH) locale.

À préparer :

- Une description sommaire de l'école sensible au genre :
 - *Au besoin, rappelez qu'une école sensible au genre est une école où les activités d'apprentissage, les jeux, les infrastructures et les relations tiennent compte des besoins spécifiques aux filles et aux garçons, dans toute leur diversité.*
 - Quelques points concernant les principaux enseignements de la formation :
 - *Rappelez les thèmes des séances, dont les styles d'apprentissage des filles et des garçons, la VGMS, l'apprentissage coopératif, l'évaluation et la discipline positive.*
 - Quelques exemples illustrant comment ils appliqueront ces enseignements en classe :
 - *Rappelez les idées ressorties des cercles de réflexion.*
 - Un plan pour savoir la ou les personnes qui présenteront ces informations au CGS ou à l'APE (ils désigneront un(e) ou deux porte-parole pour le groupe).
7. **Attirez l'attention** sur les troisièmes et quatrièmes points à l'ordre du jour. Le but est que les participant(e)s et le CGS ou l'APE élaborent un plan pour impliquer la communauté.
- **Rappelez aux participant(e)s** de se baser sur leur discussion à l'activité 1 (comment la communauté peut soutenir notre école sensible au genre) pour partager des idées pendant la réunion.
 - **Encouragez-les** à laisser libre cours à leur créativité pour trouver des moyens d'amener la communauté à soutenir l'éducation sensible au genre.
 - **Insistez** sur l'importance d'engager la communauté dans la protection des enfants et le système de signalement.

ACTIVITÉ 3 : RÉPÉTITION POUR LA RÉUNION AVEC LE CGS OU L'APE

(1 heure)

1. **Expliquez** que les participant(e)s vont à présent s'exercer à la présentation devant un CGS ou une APE imaginaire.
 - **Invitez** 3 ou 4 volontaires à jouer des rôles différents – le/la président(e), le/la secrétaire, le/la chef d'établissement, etc. **Invitez** ces personnes à venir à l'avant de la salle de formation. Veillez à ce que les fonctions dirigeantes au sein du CGS soient bien représentées par des femmes!
2. **Renvoyez** à l'ordre du jour de la réunion de la **Ressource 26b**. **Expliquez** qu'un(e) porte-parole de chaque groupe scolaire aura *5 minutes* pour présenter les **messages clés** au CGS ou à l'APE (point 2 à l'ordre du jour).
 - Quand chaque groupe est passé, le/la porte-parole et les membres du CGS ou de l'APE auront 15 minutes pour se concerter sur le soutien que le CGS ou l'APE

peut apporter à l'école sensible au genre et inclusive (point 3 à l'ordre du jour).
Rappelez aux participant(e)s les idées qu'ils ont trouvées pendant l'activité 1, pour impliquer la communauté.

3. **Laissez la réunion aux mains des participant(e)s**, mais veillez à ce qu'ils restent sur la bonne voie et dans les temps.
4. Vers la fin de la réunion, **incitez les participant(e)s** et le CGS ou l'APE à s'engager à prendre une ou deux mesures pour impliquer la communauté. **Demandez** aux participant(e)s de noter ces mesures dans leur guide de ressources.
5. **Terminez la séance** en remerciant les enseignant(e)s pour leur participation. **Rappelez-leur** qu'ils devront organiser une rencontre avec le CGS ou l'APE, une fois de retour à l'école. Récapitulez les **messages clés** de la séance :
 - Pour les enseignant(e)s, il est important de mobiliser les pères, les mères, les proches aidants (sur un pied d'égalité!) et la communauté, pour leur faire connaître les initiatives destinées à rendre leurs écoles et classes sensibles au genre, inclusives et adaptées aux enfants.
 - Car ces pères, ces mères, ces proches aidants et autres membres de la communauté jouent un rôle essentiel dans le soutien apporté aux filles et aux garçons à l'école, ainsi qu'aux enseignant(e)s de la communauté.



Quand vous examinez en groupe les façons d'impliquer la communauté, assurez-vous que les participant(e)s abordent des problèmes courants et leurs solutions. Par exemple, que proposeraient-ils si la plupart des pères ne pouvaient pas venir aux rencontres parents-enseignant(e)s, car elles se tiennent systématiquement à un moment où beaucoup de pères sont au travail? Quelles seraient les suggestions des participant(e)s pour impliquer les pères?

SÉANCE 26 : IMPLIQUER LES PARENTS ET LA COMMUNAUTÉ

Ressources pour les activités

RESSOURCE 26A : POURQUOI IL FAUT IMPLIQUER LA COMMUNAUTÉ

(Adaptation tirée de l'UNESCO, 2004a, p. 5; Wright, Mannathoko et Pasic, 2009, p. 122)

1. Pères, mères et proches aidants

- Les parents peuvent soutenir l'éducation sensible au genre en envoyant et les filles et les garçons à l'école.
- Les parents peuvent assurer un cadre familial favorable aux élèves en :
 - leur laissant du temps pour faire leurs devoirs;
 - veillant à ce qu'ils mangent suffisamment;
 - en finançant les frais scolaires (dont les uniformes et cahiers).
- Les parents peuvent encourager leurs enfants à faire de leur mieux à l'école – s'ils valorisent l'éducation, leurs enfants le feront aussi.
- Les parents peuvent partager avec les enseignant(e)s une connaissance pratique, de terrain, à intégrer dans les cours pour les améliorer : par exemple, des récits traditionnels ou diverses techniques de culture locales. L'éducation devient ainsi plus pertinente pour les filles et les garçons.

2. Grands-parents

- Les grands-parents qui élèvent des enfants peuvent faire tout ce que font les parents.
- En tant qu'aînés de la communauté, les grands-parents peuvent exercer une influence considérable. Ils peuvent plaider pour l'éducation, tant des filles que des garçons, au sein de la communauté.

3. Comité de gestion scolaire (CGS/APE)

- Le CGS peut collaborer avec les enseignant(e)s et l'administration scolaire à des projets qui appuient les écoles sensibles au genre, par exemple :
 - construire des latrines pour les filles et les garçons en lieu sûr;
 - engager la communauté dans le soutien d'initiatives, comme les programmes d'escorte scolaire aidant les filles et les garçons à se rendre à l'école et y rester;
 - fournir des solutions d'hygiène et santé menstruelle aux filles;
 - renforcer la protection des enfants et les systèmes de signalement connexes.

4. Chefs communautaires

- Les chefs communautaires peuvent défendre l'éducation, tant des filles que des garçons, au sein de la communauté.
- Les chefs communautaires peuvent collaborer avec les parents pour les aider à assurer un cadre familial favorable aux élèves.
- Les chefs communautaires peuvent partager leurs connaissances et expériences avec les élèves en classe, si les enseignant(e)s les invitent comme intervenant(e)s. Les femmes et les hommes dirigeant la communauté peuvent être de bons exemples pour les filles et les garçons.
- Les chefs communautaires peuvent contribuer à renforcer la protection des enfants et les systèmes de signalement connexes.

5. Voisins

- Les voisins peuvent contribuer à ce que le chemin de l'école et du retour à la maison soit sûr pour les filles et les garçons.

RESSOURCE 26B : ORDRE DU JOUR D'UNE RÉUNION AVEC LE CGS OU L'APE

Date	
1 heure	
Personnes présentes	<i>Participant(e)s à la formation et membres du CGS ou de l'APE</i>

Durée	Points à l'ordre du jour	Responsables
10 minutes	1. Mots de bienvenue et ouverture de la réunion	<i>Chef d'établissement et membres du CGS ou de l'APE</i>
30 minutes	2. Principaux enseignements de la formation à la pédagogie sensible au genre <ul style="list-style-type: none"> • Comment ces enseignements seront mis en pratique en classe 	<i>Participant(e)s</i>
15 minutes	3. Comment la communauté peut soutenir notre école sensible au genre <ul style="list-style-type: none"> • Manières d'engager la communauté dans le soutien de notre école 	<i>Participant(e)s et membres du CGS ou de l'APE</i>
5 minutes	4. Clôture de la réunion	<i>Chef d'établissement</i>

Mesures convenues pour la suite :

1	<hr/> <hr/> <hr/>
2	<hr/> <hr/> <hr/>
3	<hr/> <hr/> <hr/>

RESSOURCE 26C : COMMENT ENGAGER LA COMMUNAUTÉ DANS LE SOUTIEN DE NOTRE ÉCOLE SENSIBLE AU GENRE

(Adaptation tirée de Wright, Mannathoko et Pasic, 2009, pp. 112-114)

- Le plan d'amélioration / de développement de l'école du CGS / de l'APE reprend des initiatives sensibles au genre.
- Le CGS ou l'APE a l'obligation de signaler les cas pertinents de la protection de l'enfance.
- Les enseignant(e)s et l'administration scolaire invitent les parents à évoquer les préoccupations concernant leurs enfants et à signaler tout événement à la maison ou dans la communauté.
- Les enseignant(e)s et l'administration scolaire accueillent les mères, les pères et les proches aidants qui viennent à l'école pour une raison ou une autre.
- Les enseignant(e)s et l'administration scolaire restent en contact étroit avec les parents par des communications variées et régulières, dont les réunions, les appels téléphoniques, les visites à domicile, les bulletins scolaires, les événements à l'école, les rapports sur les progrès de l'élève, etc.
- La communication avec les parents analphabètes ou ne parlant pas la langue majoritaire est assurée par des messages oraux et/ou traduits.
- L'école organise des événements pour présenter les talents des filles et des garçons ou leur décerner des prix.
- L'école encourage les filles et les garçons à participer aux activités de la communauté.
- Les parents et les membres de la communauté sont invités à contribuer à des projets d'amélioration de l'école en faveur de l'approche sensible au genre, comme la construction de latrines séparées, la mise en place de programmes d'escorte scolaire visant à assurer que les enfants arrivent à destination en toute sécurité, etc.
- Les hommes et les femmes de la communauté qui ont un savoir-faire particulier sont invités en classe, en tant qu'intervenants ou personnes-ressources.
- Les enseignant(e)s donnent des devoirs qui demandent aux enfants d'interagir avec leurs père, mère et proches aidants, et d'apprendre de ces personnes.



FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT À LA PÉDAGOGIE ADAPTÉE AU GENRE

MODULE 6 : FIN DE LA FORMATION

SÉANCE 27 : FIN DE LA FORMATION

Guide d'animation

1 HEURE ET 15 MINUTES

- Introduction (15 minutes)
- Activité 1 (30 minutes)
- Activité 2 (30 minutes)



MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- Feuilles de tableau papier
- Marqueurs
- Évaluation/appréciation post-formation
- Ressources pour la séance (27a, 27b)



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À la fin de cette séance, les participant(e)s doivent :

- Pouvoir penser aux principaux enseignements de cette formation et expliquer comment ils ont l'intention de les appliquer à leur pédagogie.
- Procéder à l'évaluation et appréciation de la formation.



MESSAGES CLÉS

- Cette formation a été conçue pour être pratique et applicable. Vous devriez à présent disposer des outils nécessaires pour enseigner de façon plus sensible au genre. Nous espérons que vous essayerez en classe les nouvelles compétences acquises!
- En participant à des cercles de réflexion, vous pourrez rester en contact avec les autres enseignant(e)s qui ont suivi la formation et vous encourager mutuellement à mettre vos nouvelles compétences en pratique.



CONSEILS D'ANIMATION

- Cette séance ne durera pas tout le temps imparti. Profitez du temps restant pour répondre aux éventuelles questions, remettre les certificats ou libérer les participant(e)s plus tôt et ainsi leur laisser le temps de retourner dans leur communauté.

ACTIVITÉ 1 : RÉFLEXION ET PROCHAINES ÉTAPES

(30 minutes)

1. **Expliquez** que c'est la dernière séance de la formation. **Demandez** aux participant(e)s de repenser à tout ce qu'ils ont appris ces 10 derniers jours. Certains sujets auront été nouveaux pour eux et d'autres peut-être déjà connus.
2. **Renvoyez les participant(e)s** à la **Ressource 27a** – réflexion et prochaines étapes. Laissez-leur *15 minutes* pour réfléchir et répondre aux questions. Les participant(e)s souhaiteront peut-être noter certaines des idées abordées hier, lors du dernier cercle de réflexion.
3. **Rappelez les participant(e)s** en plénière. **Invitez** 2 ou 3 personnes à faire part de leurs réflexions. **Animez une discussion** sur la suite des étapes et identifiez les domaines où les participant(e)s pourraient avoir besoin de s'entraider pour appliquer leurs acquis en classe.
4. **Rappelez** qu'ils sont encouragés à prendre part à des cercles de réflexion dans leur école.
 - Ces cercles de réflexion seront comme ceux auxquels ils ont participé durant cette formation. Ainsi, ils continueront à pouvoir échanger leurs idées sur la mise en pratique des compétences acquises et à se soutenir entre collègues.

ACTIVITÉ 2 : ÉVALUATION ET APPRÉCIATION DE LA FORMATION

(30 minutes)

1. **Expliquez** aux participant(e)s qu'ils vont maintenant évaluer la formation.
 - **Ils peuvent choisir une des évaluations sommatives dans la Ressource 27b**, dont :
 1. Test de contrôle
 2. Évaluation CAP
 3. Observations
 4. Réactions des participant(e)s
2. **Pour terminer** la séance et la formation, remerciez les enseignant(e)s pour leur participation soutenue au cours des 10 derniers jours.
 - Libre à vous de **partager** une anecdote personnelle ou vos impressions, en signe de gratitude envers les participant(e)s. Suivre une formation intensive comme celle-ci peut être éprouvant et éreintant. Aussi, il importe que les participant(e)s sachent que leurs efforts sont reconnus et appréciés!
3. **Clôturez la formation** en remerciant les participant(e)s une fois encore. Récapitulez les **messages clés** :

- Cette formation a été conçue pour être pratique et applicable. Vous devriez à présent disposer des outils nécessaires pour enseigner de façon plus sensible au genre. Nous espérons que vous essayerez en classe les nouvelles compétences acquises!
- En participant à des cercles de réflexion, vous pourrez rester en contact avec les autres enseignant(e)s qui ont suivi la formation et vous encourager mutuellement à mettre vos nouvelles compétences en pratique.

MERCI À TOUTES LES PERSONNES QUI ONT ANIMÉ LA FORMATION!

Nous savons qu'animer une formation intensive comme celle-ci est laborieux! Nous vous remercions pour tout l'effort fourni, ces 10 derniers jours, à former des enseignant(e)s. Vous contribuez à renforcer l'éducation, au service des filles et des garçons. Et vous pouvez en être fier(e)s.

SÉANCE 27 : FIN DE LA FORMATION

Ressources pour les activités

RESSOURCE 27A : RÉFLEXION ET PROCHAINES ÉTAPES

1. Quelle nouvelle méthode ou compétence avez-vous particulièrement hâte d'essayer dans votre classe?

.....

.....

.....

.....

2. Pour quelles nouvelles compétences avez-vous besoin d'un soutien en plus pour pouvoir les appliquer en classe?

.....

.....

.....

.....

3. Comment pensez-vous pouvoir aider d'autres enseignant(e)s de votre école à pratiquer une pédagogie sensible au genre ?

.....

.....

.....

.....

RESSOURCE 27B : ÉVALUATIONS ET APPRÉCIATIONS

Comprendre les résultats de la GRPTT peut être utile afin d'offrir de l'information sur la mesure dans laquelle les participant(e)s ont développé leur capacité à fournir une expérience éducative sensible au genre et centrée sur l'enfant. L'évaluation sert aussi parfois à démontrer l'efficacité de la GRPTT en elle-même et à donner des orientations pour les formations ultérieures.

Les méthodes d'évaluation et d'appréciation des formations varient selon le type d'informations recueillies et le but visé. Une évaluation peut ainsi servir à déterminer les niveaux de besoins, démontrer (à titre comparatif ou autre) le degré d'apprentissage ou d'évolution des connaissances des participant(e)s, fournir un outil de motivation, ou indiquer aux facilitateurs et facilitatrices comment adapter la formation afin d'améliorer les résultats.

Les appréciations ou évaluations peuvent avoir lieu avant (diagnostiques), pendant (formatives) ou après (sommatives) la formation, selon leur finalité. Vous trouverez ci-après quelques formes d'évaluation, ainsi que des méthodes envisageables et leurs applications. Ces évaluations sont classées par catégories (diagnostique, formative et sommative), mais peuvent se combiner au cours d'une séance. Quel que soit le plan de formation, il est vivement recommandé d'évaluer les besoins en détail avant la formation.

Méthode	But
Évaluation diagnostique	
Analyse des besoins	Évaluer les besoins des participant(e)s constitue une étape essentielle du cycle de formation. En recueillant autant d'informations que possible sur le niveau actuel de connaissance et de compréhension des participant(e)s et sur leur futur cadre pédagogique, les facilitateurs et facilitatrices peuvent prioriser ces besoins et adapter le contenu de la GRPTT en conséquence. Cette analyse des besoins peut s'effectuer par des observations de la pratique pédagogique des participant(e)s, par des entretiens formels ou informels, des réponses écrites ou, si le temps est compté, une simple liste de contrôle.
Test préliminaire	Un test préliminaire peut prendre diverses formes, mais consistera généralement en une évaluation formelle écrite et notée qui mesure le degré de connaissance d'un(e) participant(e) à la formation. Cette mesure quantitative peut ensuite être comparée à une évaluation post-formation (tel un test de contrôle) ou informer les facilitateurs(trices) de façon ponctuelle sur le niveau de contenu et de participation. Les tests préliminaires conviennent en général à toute formation dispensant un contenu objectif qui se prête à une évaluation quantitative.
Discussion en groupe	L'évaluation est parfois utile pour concentrer l'attention ou accroître la motivation des participant(e)s. Elle permet de présenter les sujets traités et sert ainsi d'entrée en matière aux participant(e)s. La discussion en groupe peut constituer une méthode efficace à cet effet, surtout quand le contenu de la formation est fondé sur les attitudes et la perception. Elle permet aux participant(e)s de réfléchir à leurs propres croyances et approches avant de recevoir de nouvelles informations.
Évaluation formative	
Récapitulation	Que ce soit lors des révisions périodiques ou au début de nouveaux modules ou séances, récapituler la matière précédente est un bon moyen

	pour s'assurer que les participant(e)s sont prêts à passer à la suite, et pour rafraîchir des informations essentielles qui se révéleront pertinentes dans la séance à venir. Par la discussion en groupe ou les réponses des participant(e)s, ce processus permet de consolider les connaissances et de préparer à la suite de la matière.
Interrogations courtes	Les interrogations sont l'occasion d'évaluer le rythme d'apprentissage. Il s'agit d'un outil utile aux facilitateurs(trices) pour déterminer si l'approche et le niveau de formation conviennent. En plus de contribuer à mobiliser et motiver les participant(e)s, elles peuvent étayer l'évaluation quantitative et se combiner avec des tests sommatifs.
Exposés par des pairs	Une excellente façon de récapituler la matière vue précédemment consiste, pour les participant(e)s, à en faire un exposé (plus ou moins formel). Cela les amène à constater de manière directe dans quelle mesure ils ont assimilé le contenu et sont capables d'en expliquer les notions fondamentales.
Pratique de l'enseignement (si possible)	La pratique de l'enseignement représente la méthode la plus sûre pour déterminer si les participant(e)s ont intégré les objectifs de la formation et si cela a eu un impact sur leur pédagogie. Dans la mesure du possible, il convient de privilégier des moments de pratique pendant la formation, suivis de séances de réflexion structurée (en groupe et avec le facilitateur ou la facilitatrice).
Évaluation sommative	
Test de contrôle	Un test de contrôle peut être la réplique d'un test préliminaire (en vue d'une comparaison directe) ou un test plus étendu qui englobe des connaissances, attitudes et pratiques supplémentaires. Un test de contrôle peut démontrer de façon valable le niveau d'amélioration atteint. Lorsqu'il s'effectue dans de petits groupes, il peut inciter à l'analyse des réponses, accroître l'implication dans la matière et stimuler la pratique réflexive.
Évaluation CAP	Si possible, une évaluation approfondie des connaissances, attitudes et pratiques (CAP) des participant(e)s permettra de mieux comprendre l'impact de la formation. Une évaluation CAP convient surtout à une formation visant à modifier les perceptions des inégalités, que le test de connaissances à lui seul permet difficilement de discerner. Elle peut combiner d'autres méthodes d'évaluation, tels les tests individuels, la discussion en groupe et l'observation en classe.
Observations	Les observations formelles des participant(e)s à un moment opportun après la formation offrent le moyen le plus efficace d'apprécier l'impact de la GRPTT. Les observations en classe peuvent être adaptées à des thèmes précis de la formation (comme la préparation de cours ou la gestion de classe) et doivent s'accompagner de séances de réflexion avec l'enseignant(e) observé(e).
Réactions des participant(e)s	Les participant(e)s doivent avoir la possibilité de donner leur avis sur la formation. Ils doivent pouvoir formuler des commentaires élogieux et critiques à l'égard de la GRPTT et des facilitateurs(trices), et identifier les aspects les plus utiles à leur pratique pédagogique. Ces réactions contribuent de manière décisive à adapter les méthodes de formation, pour le plus grand bénéfice des enseignant(e)s.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Bloom's Taxonomy Teacher Planning Kit*. (n.d.) Consulté sur : https://www.academia.edu/30701945/Blooms_Taxonomy_Teacher_Planning_Kit
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2010). *Grade 2 Curriculum Package (September 2010)*. Consulté sur : https://www.bced.gov.bc.ca/irp/curric_grade_packages/gr2curric_req.pdf
- Catapano, J. (n.d.). *30 Ways to Arrange Students for Group Work*. Consulté sur : <http://www.teachhub.com/30-ways-arrange-students-group-work>
- Crown. (2002). *Training materials for the foundation subjects: Module 4 Questioning*. Consulté sur : Teacher Tools, London Gifted & Talented: http://teachertools.londonqt.org/en-GB/resources/Ks3_module_questioning.pdf
- Diem, K. G. (2001). *Fact Sheet: The Learn-By-Doing Approach to Life Skill Development*. Rutgers NJAES Cooperative Research & Extension. Consulté sur : <https://njaes.rutgers.edu/pubs/publication.asp?pid=FS891>
- Doss, C. (21 mars 2014). Killer factcheck: 'Women own 2% of land' = not true. What do we really know about women and land? *Oxfam Blogs*. Consulté sur : <https://oxfamblogs.org/fp2p/killer-factcheck-women-own-2-of-land-not-true-what-do-we-really-know-about-women-and-land/>
- Dunne, M. (2007). Schools and the production of gendered identities: Insights from Ghana and Botswana. *Commonwealth Education Partnership 2007*. London: Nexus Strategic Partnerships.
- Eberly Center for Teaching Excellence, Carnegie Mellon University. (n.d.) *Verbs for Bloom's Taxonomy*. Consulté sur : <https://www.cmu.edu/teaching/resources/Teaching/CourseDesign/Objectives/BloomsTaxonomyVerbs.pdf>
- Internationale de l'Éducation. (2007). *Building a Gender Friendly School Environment: A Toolkit for Educators and Their Unions*. Consulté sur : https://hihealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/bie_ei_building_gender_school_569_en.pdf
- Ferguson-Patrick, K. (2012). Developing an Inclusive Democratic Classroom "in Action" through Cooperative Learning. *Joint AARE APERA International Conference, Sydney 2012, 1-12*. Consulté sur : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542298.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO). (2005). Rome : FAO. Consulté sur : <http://www.fao.org/3/a0218e/A0218E05.htm>
- Ford, L. (20 octobre 2015). Two-thirds of the world's illiterate adults are women, report finds. *The Guardian*. Consulté sur : <http://www.theguardian.com/global-development/2015/oct/20/two-thirds-of-worlds-illiterate-adults-are-women-report-finds>
- Service de l'éducation du Ghana (Ghana Education Service) et VSO Ghana. (2011). *Making a Success of School Gender Clubs: A comprehensive guide for district and school stakeholders*. Consulté sur : <https://www.yumpu.com/en/document/read/36355294/making-a-success-of-school-gender-clubs-a-vso>
- Gouvernement de la République islamique d'Afghanistan, ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des enseignant(e)s . (2014). *Peace Education Course Guide: For Peace Education Lecturers at Teacher Training Colleges*.
- Gouvernement du Soudan du Sud. (2011). *The Transitional Constitution of the Republic of South Sudan, 2011*. Consulté sur : <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/MONOGRAPH/90704/116697/F762589088/SSD90704%202011C.pdf>

Green, D. (3 février 2010). Are women really 70% of the world's poor? How do we know? *Oxfam Blogs*. Consulté sur : <https://oxfamblogs.org/fp2p/are-women-really-70-of-the-worlds-poor-how-do-we-know/>

Inclusive Labour Markets, Labour Relations and Working Conditions Branch (INWORK). (2014). *Rapport mondial sur les salaires 2014/15 : salaires et inégalités de revenus*. Genève : Organisation internationale du Travail (OIT). Consulté sur : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_343029.pdf

Alliance internationale VIH/SIDA (Alliance). (2008). *FEEL! THINK! ACT! A guide to interactive drama for sexual and reproductive health with young people*. Consulté sur : <https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/feel-think-act-guide-interactive-drama-sexual-and-reproductive-health-young-people>

John Hopkins Bloomberg School of Public Health / Center for Communication Programs. (2011). *Go Girls! Community-based Life Skills for Girls: A Training Manual*. Baltimore. Élaboré dans le cadre du contrat USAID n° GHH-1-00-07-00032-00, projet SEARCH, tâche 01. Consulté sur : <https://www.thecompassforsbc.org/project-examples/go-girls-community-based-life-skills-girls-training-manual>

Lalor, B., & Abawi, L. (2014). Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9(1), 76-86.

Learning Theories 4101. (2008). Consulté le 22 avril 2016 in Learning Theories 4101 Wiki : <http://learningtheories4101.pbworks.com/w/page/15911529/Experiential%20Learning%20-%20Lesson%20Plan%20Ideas>

McLeod, S. A. (2013). *Kolb – Learning Styles*. Consulté sur : <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

McMillan, J. (2004). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction*.

Merckx, P. (n.d.). Instructional materials. In *The multigrade teaching module for Zambian teacher trainers*. Consulté sur : <http://multigrade01.tripod.com/id8.html>

Mlama, P., Dioum, M., Makoye, H., Murage, L., Wagah, M., & Washika, R. (2005). *Gender responsive pedagogy: A teacher's handbook*. Nairobi, Kenya : FAWE House. Consulté sur : http://www.ungei.org/files/FAWE_GRP_ENGLISH_VERSION.pdf

Naker, D., & Sekitoleko, D. (2009). *Positive Discipline: Creating a Good School Without Corporal Punishment*. Kampala : Raising Voices. Consulté sur : http://raisingvoices.org/wp-content/uploads/2013/03/downloads/resources/goodschool_learn_positivediscipline.pdf

National Teaching Laboratories. (n.d.). Bethel, Maine. Consulté auprès de la Banque mondiale sur : https://siteresources.worldbank.org/DEVMARKETPLACE/Resources/Handout_TheLearningPyramid.pdf

Olumirin, C. O., Yusuf, A., Ajidagba, U. A., & Jekayinfa, A. A. (2010). Development of Instructional Materials for Local Resources for Art-Based Courses. *Asian Journal of Information Technology*, 9(2). Consulté sur : https://www.researchgate.net/publication/251065574_Development_of_Instructional_Materials_from_Local_Resources_for_Art-Based_Courses

Plan International. (2017). *The Global Policy on Gender Equality and Inclusion*. Consulté sur : <https://plan-international.org/publications/policy-gender-equality-inclusion>

Plan International. (2018). *Champions of Change for Girls' Rights and Gender Equality*.

Plan International Vietnam. (2009). *Positive Disciplines Training Manual*. Consulté sur : <https://plan-international.org/publications/positive-disciplines-training-manual>

Plan International. (2014). *Incluez-nous dans l'éducation! Une étude qualitative sur les obstacles et les facteurs favorables à l'éducation des enfants handicapés au Népal*. Consulté sur : <https://plan-international.org/publications/include-us-disability-inclusion-education>

Population Council. (2013). *Health and Life Skills Curriculum*. Adolescent Girls Empowerment Program (AGEP). Consulté sur : https://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2013PGY_HealthLifeSkills_AGEP.pdf

Raising Voices. (n.d.) *Good School Training Manual: Learning, Training Sessions*. Consulté sur : <http://raisingvoices.org/wp-content/uploads/2013/04/TrainingManual.pdf>

République du Mozambique. (2004). *Constitution de la République du Mozambique*. Maputo : MozLegal Advising Investors. Consulté sur : [http://confinder.richmond.edu/admin/docs/Constitution_\(in_force_21_01_05\)\(English\)-Mozlegal.pdf](http://confinder.richmond.edu/admin/docs/Constitution_(in_force_21_01_05)(English)-Mozlegal.pdf)

Social Psychology Network. (n.d.). *The Jigsaw Classroom*. Consulté sur : <https://jigsaw.org/>

Teacher Vision. (n.d.) *Cooperative Learning*. Consulté sur : <https://www.teachervision.com/pro-dev/cooperative-learning/48531.html>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2004a). *Booklet 2: Working with Families and Communities to Create an ILFE*. Bangkok : Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique de l'UNESCO. Consulté sur : https://www.eenet.org.uk/resources/docs/ilfe/afghanistan-english/book_2-en.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2004b). *Booklet 4: Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms*. Bangkok : Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique de l'UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2004c). *Booklet 5: Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms*. Bangkok : Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique de l'UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006a). *Practical Tips for Teaching Large Classes: A Teacher's Guide*. Bangkok : Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique de l'UNESCO. Consulté sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148867>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006b). *Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom: A Guide for Teachers and Teacher Educators*. Bangkok : Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique de l'UNESCO. Consulté sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149284>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Promoting gender equality in education*. Bangkok : Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique de l'UNESCO. Consulté sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186495E.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2014). *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous; rapport mondial de suivi sur l'EPT* Paris : UNESCO. Consulté sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226157>

Organisation des Nations Unies (ONU). (1989). *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant : adoptée et ouverte à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989*. Consulté sur : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Division de la population du Département des affaires économiques et sociales de l'Organisation des Nations Unies. (2013). *Perspectives démographiques mondiales : la révision de 2012*. Consulté sur : <http://www.worldometers.info/world-population/world-population-gender-age.php>

UNWomen. (2012). *Les femmes en politique : 2012*. Consulté sur : http://www.ipu.org/pdf/publications/wmnmap12_en.pdf

Agence américaine pour le développement international (United States Agency for International Development, USAID). (2009). *Doorways III: Teacher Training Manual on School-Related Gender-Based Violence Prevention and Response*. Consulté sur : https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Doorways_III_Teachers_Manual.pdf

VARK Learn Limited. (2016). *VARK: A guide to learning styles*. Consulté sur : <http://vark-learn.com/>

Winrock International. (2016). *Gender and Social Inclusion: Training Manual*. Élaboré avec l'aide de l'Agence américaine pour le développement international (USAID) à l'usage du ministère de l'Éducation, des Sciences et Technologies du Gouvernement du Soudan du Sud. Consulté sur : <https://www.winrock.org/document/room-to-learn-south-sudan-gender-social-inclusion-manual-for-facilitators/>

Women's International Network. (n.d.). Cité dans *Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles : Objectif 3 : promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes*. Consulté sur : http://www.ungei.org/whatisungei/index_2589.html

Wright, C., Mannathoko, C., & Pasic, M. (2009). *Manuel des écoles amies des enfants*. New York : Division de la communication de Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Consulté sur : https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf

REMERCIEMENTS

Citation

Denton, D, Donville, J. E 2016, Gender Responsive Pedagogy: Teacher Training. Plan International Canada, Toronto.

Auteurs

Dianne Denton

Conseillère en éducation, Plan International Canada

Jennifer Donville

Conseillère principale en égalité de genre, Plan International Canada

Révision

Yona Nestel

Conseillère principale pour la promotion de l'éducation et la politique en la matière, siège de Plan International

Nidhi Bansal

Conseillère principale en égalité de genre, Plan International Canada

Saadya Hamdani

Directrice en Égalité de genre, Plan International Canada

Fe NograAbog

Conseillère principale en éducation, Plan International Canada

Catherine Vanner

Conseillère en éducation, Plan International Canada

Laura Macchione

Directrice de programme principale, Plan International Canada

Linda Liutkus

Conseillère en suivi et évaluation, Plan International Canada

Amy Parker

Conseillère en éducation, Plan International

Aidan Leavy

Spécialiste en inclusion, Plan International

Révision de la traduction en français

Nafissatou Faye

Conseillère principale en égalité de genre, Plan International Canada

Maya Doyon-Hanson

Conseillère en égalité de genre, Plan International Canada

Elizabeth Lory

Conseillère en éducation, Plan International Canada

Aime Kouame

Conseiller en éducation, Plan International Canada

ANNEXE 1

ADAPTATION DE LA GRPTT EN SITUATION DE CONFLIT : EXEMPLE DU SOUDAN DU SUD

Contexte

Plan International a soutenu le projet SUCCESS au Soudan du Sud de 2014 à 2017, avec l'aide de Dubai Cares. Ce projet visait à augmenter les taux d'inscription et de persévérance scolaires des enfants, et notamment des filles dans l'enseignement primaire, ainsi qu'à améliorer la qualité de l'éducation et la gestion d'écoles sensibles au genre et communautaires. Au nombre des volets du projet, figurent la construction d'infrastructures scolaires, le soutien aux apprenants dépassant l'âge limite (dont les adolescents mariés, les jeunes mères et les filles enceintes) par des programmes d'apprentissage parallèles, et le renforcement des capacités des acteurs locaux et scolaires, dont les enseignant(e)s.

Nous avons adapté la GRPTT à un contexte d'urgence, lorsque des violences ont éclaté au Soudan du Sud en juillet 2016. En mai 2017, des enseignant(e)s venant d'écoles de la ville de Yei ont été formés à la GRPTT dans sa version adaptée. La situation au Soudan du Sud, au moment de l'adaptation de la GRPTT, se présentait comme suit :

- a) Le soutien psychologique et la protection de l'enfance étaient les principales lacunes à combler.
- b) Les écoles avaient à faire face à des classes surpeuplées; les élèves n'effectuaient pas les heures d'école requises par crainte de l'insécurité et à cause de la faim; et l'enseignement extrascolaire était restreint.
- c) Entre autres compétences et tâches additionnelles, les enseignant(e)s devaient assurer le suivi de problèmes liés à la protection de l'enfance, communiquer des messages d'hygiène aux élèves chaque matin et enseigner à plus de classes que d'ordinaire.

Étant donné tout ce qui précède, nous avons adapté les séances et activités de la GRPTT comme suit, afin d'intégrer l'approche sensible aux conflits :

Séance	Activité/étapes	Remarques / question(s) supplémentaire(s)
<i>Séance 1 : introduction au programme de formation</i>	Activité 1 : étape 1	– Si vous le jugez utile, expliquez aux participant(e)s que fournir une éducation en situation d'urgence peut faire toute la différence dans la vie des filles et des garçons. Dispensée dans les bonnes conditions, l'éducation peut contribuer à redonner un sentiment de normalité, de dignité et d'espoir. Les filles et les garçons scolarisés sont moins exposés aux actes de violence, à la violence sexuelle et à l'enrôlement dans des groupes armés. Une éducation de bonne qualité peut favoriser la diffusion de valeurs comme l'inclusion, la tolérance et la résolution de conflit. Et les enseignant(e)s ont

		un rôle essentiel à jouer à cet égard. Cette formation permettra aux enseignant(e)s d'échanger sur les bonnes pratiques pédagogiques à l'intention des filles et des garçons. Des efforts ont été faits pour cadrer ces bonnes pratiques avec le contexte d'urgence du Soudan du Sud.
	Activité 2	<ul style="list-style-type: none"> – Passez l'activité 2 : évaluation et appréciation de la formation. – Séance raccourcie à 30 minutes
Séance 2 : introduction au genre	Activité 1 : étape 4	<p>QUESTION(S) : en quoi les filles et les garçons, ou les hommes et les femmes, vivent-ils le conflit différemment?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Par exemple, les filles deviennent-elles plus vulnérables à la violence sexuelle? Peut-être qu'on perçoit les femmes et les filles comme des « survivantes impuissantes, et les hommes et les garçons comme des auteurs de violences? » Les garçons deviennent-ils plus vulnérables au recrutement par des groupes armés ou des bandes de rue?</i> <p>QUESTION(S) : en quoi les filles et les garçons vivent-ils l'insécurité alimentaire différemment?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Par exemple, qui favorise-t-on dans la distribution de nourriture quand l'approvisionnement est limité? Quel genre de responsabilités supplémentaires les femmes et les filles endossent-elles pour fournir de la nourriture dans ce contexte?</i>
Séance 3 : pourquoi le genre est-il important?	Activité 1 : étapes 4 et 5	<p>QUESTION(S) : le climat d'insécurité actuel change-t-il ces dynamiques de pouvoir? Ou accentue-t-il les structures de pouvoir en place entre les hommes et les femmes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Par exemple : les femmes assument-elles davantage des rôles de leadership en temps de conflit ou d'insécurité?</i>
Séance 4 : le genre et mes élèves	Activité 1 : étapes 3 et 5	<p>QUESTION(S) : pendant que les participant(e)s établissent l'emploi du temps journalier de leurs élèves, demandez-leur d'examiner en quoi la routine quotidienne des filles et des garçons évolue du fait de l'insécurité actuelle. Invitez-les à s'exprimer à ce sujet à l'étape 4, pendant la discussion autour des routines journalières des filles et des garçons.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Exemple : les filles doivent-elles aller plus loin ou travailler plus dur pour trouver de la</i>

		<p><i>nourriture? Leurs responsabilités domestiques ont-elles augmenté?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les garçons doivent-ils passer plus de temps à contribuer au revenu familial?</i>
Séance 5 : le droit à l'éducation	Activité 1 : étape 2	<p>QUESTION(S) : les droits des enfants changent-ils en temps de conflit?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Réponse : NON. Même en temps de conflit et d'insécurité, tous les enfants ont le droit à une éducation de bonne qualité en toute sécurité.</i>
Séance 6 : violence basée sur le genre en milieu scolaire	Activité 2 : étapes 9 à 12	<p>Cette activité soulèvera sans doute des exemples de violence en lien spécifique avec le conflit ou l'insécurité vécu(e). Essayez aussi de demander aux participant(e)s de citer des cas de violence qui surviennent en dehors du contexte d'insécurité actuel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Par exemple, quels sont les types de violence à la maison? À l'école? À l'encontre des enfants? À l'encontre des hommes et des femmes? Au travail? Au sein de la communauté?</i> <p>Certains exemples de violence en lien avec le conflit ou l'insécurité seront aisément identifiables – les violences physiques et sexuelles. Mais les enseignant(e)s évoqueront sans doute aussi la peur, l'intimidation et d'autres formes de violence psychologique.</p>
Séance 7 : violence basée sur le genre en milieu scolaire	Ressources 7b et 7c	<p>Il se peut qu'il n'existe aucune autorité clairement définie ou compétente (police, administration scolaire) à qui signaler les incidents de violence. Les enseignant(e)s examineront si d'autres acteurs peuvent apporter un soutien (ONG, structures communautaires, etc.). Vous pouvez discuter avec Plan ou d'autres acteurs de terrain pour savoir quelle organisation contacter dans la communauté pour la protection de l'enfance, et ensuite informer les enseignant(e)s des services disponibles.</p> <p><i>Rappelez aux enseignant(e)s que les collectivités et personnes qui interviennent dans les incidents de violence doivent toujours agir dans le <u>meilleur intérêt de l'enfant</u> (et non celui de la communauté, de l'école ou du corps enseignant).</i></p>
Séance 9 : planification et réflexion	Activité 1 : étape 4	<p>QUESTION(S) : quelles sont les difficultés liées à la préparation de cours dans le contexte d'urgence actuel? Quelles solutions sont envisageables?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les enseignant(e)s pourraient soulever divers obstacles, dont : <ul style="list-style-type: none"> ○ une charge de travail accrue, puisqu'ils sont tenus d'enseigner à des classes en plus et manquent de temps pour se préparer; ○ la difficulté à préparer des cours pour des classes nombreuses;

		<ul style="list-style-type: none"> ○ le sentiment d'être eux-mêmes affectés par le conflit – stress, distraction, démotivation, fatigue, etc. possibles, qui empêchent la concentration et/ou une préparation efficace. – Solutions envisageables : <ul style="list-style-type: none"> ○ préparer les cours ensemble et s'échanger des plans de cours; ○ prévoir d'utiliser des méthodes opérantes dans une grande classe (comme le travail en groupe dont il sera question à la séance 14 : apprentissage coopératif); ○ préparer des cours simples – se focaliser sur la grande question « Qu'est-ce que les élèves ont besoin de savoir? », puis sélectionner les méthodes en fonction du contenu (plus d'informations à ce sujet à la séance 12 : sélection des méthodes pédagogiques).
	Activités 2 et 3	<ul style="list-style-type: none"> – Passez le contenu relatif aux cercles de réflexion : <ul style="list-style-type: none"> ○ Passez l'activité 2 : introduction aux cercles de réflexion. ○ Passez l'activité 3 : bénéfices des cercles de réflexion. – Séance raccourcie à 1 heure et 15 minutes
Séance 10 : comment les élèves apprennent	Activité 1 : étape 6	<p>QUESTION(S) : en quoi le contexte d'urgence affecte-t-il la façon d'apprendre des filles et des garçons? Comment les enseignant(e)s peuvent-ils favoriser leur apprentissage en pareille situation?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Points possiblement soulevés par les enseignant(e)s : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les filles et les garçons peuvent avoir faim, ce qui a des effets biologiques sur leur disposition à apprendre (la malnutrition et la faim peuvent affecter la capacité à assimiler l'information). ○ Les filles et les garçons peuvent être exposés à des risques, souffrir de stress, de détresse émotionnelle et/ou d'un traumatisme. – Les enseignant(e)s peuvent favoriser l'apprentissage des enfants : <ul style="list-style-type: none"> ○ en montrant de l'empathie et de la compréhension pour leurs difficultés d'apprentissage momentanées; ○ en faisant de la classe un espace positif et sûr (voir séance 21 : climat d'apprentissage sécuritaire et favorable);

		<ul style="list-style-type: none"> ○ en continuant à les encourager à apprendre durablement, par des stratégies de soutien scolaire (voir séance 15 : soutien scolaire); ○ en reconnaissant les signes de détresse chez les enfants et en orientant ceux qui ont besoin d'aide vers les services psychologiques de la communauté. Signes de détresse : <ul style="list-style-type: none"> ▪ pleurs, colère, bagarres, absences, manque de concentration en cours, devoirs non faits, malpropreté, tenue inadéquate / aucun uniforme, malnutrition apparente et maladie; ▪ signes spécifiques d'abus sexuels, de harcèlement, de travail des enfants et d'intimidation : timidité, repli sur soi et isolement. <p><i>Remarque :</i> le conflit peut affecter chaque enfant différemment. Certains enfants peuvent avoir de légères réactions, et d'autres avoir des réactions plus sévères et donc nécessiter un soutien additionnel spécialisé. Il serait utile que les facilitateurs(trices) et/ou le personnel du programme identifie les services d'aide vers lesquels les enseignant(e)s peuvent orienter les enfants dans le besoin. Si de tels services n'existent pas, le CGS et/ou les chefs communautaires pourraient être en mesure d'offrir un accompagnement.</p>
<p>Séance 12 : sélection des méthodes pédagogiques</p>	<p>Activité 1 : étapes 1 et 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Pensez à adapter le « défi » de l'étape 1 au contexte d'urgence : <ul style="list-style-type: none"> ○ Classe de deuxième comptant 100 élèves (40 filles et 60 garçons), dont beaucoup manquent régulièrement les cours. – Ajoutez-la ou les questions suivantes à l'étape 2 : l'activité répond-elle aux besoins éducatifs des filles et des garçons dans le contexte d'urgence? Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> ○ Peut-elle servir dans les grandes classes? ○ Est-ce que toutes les filles et tous les garçons peuvent participer, même s'ils ont manqué les cours précédents? ○ Si non, comment les enseignant(e)s et autres élèves peuvent-ils aider les absent(e)s régulier(e)s à participer?
	<p>Activité 2 : étape 5</p>	<p>Ajoutez la question suivante : en quoi le fait d'adapter la méthode pédagogique au contenu peut aider les</p>

		<p>enseignant(e)s à donner cours dans ce contexte d'urgence?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Points possiblement soulevés par les enseignant(e)s : <ul style="list-style-type: none"> ○ La tâche des enseignant(e)s s'en trouve facilitée, car les élèves comprennent mieux. ○ Cela fait gagner du temps, car les élèves comprennent plus vite. ○ Le cours devient plus agréable pour les élèves, car ils comprennent plus facilement.
<p>Séance 14 : apprentissage coopératif</p>	<p>Remarque à l'équipe facilitatrice</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Faites le lien entre la remarque concernant l'apprentissage coopératif dans les grandes classes, et les classes surpeuplées dans le contexte d'urgence actuel. L'apprentissage coopératif est une excellente méthode pour les classes nombreuses. En cas de contrainte d'espace, voir les conseils de groupement à la Ressource 14b (stratégies de groupement – 3. Par places assises).
	<p>Activité 1 : étape 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Insérez l'apprentissage de la coopération respectueuse et constructive par les enfants dans le contexte d'urgence, en ajoutant qu'il importe que les filles et les garçons s'habituent à travailler ensemble, à régler les désaccords et à tisser des relations saines : ce sont là des aptitudes essentielles pour prévenir les conflits et instaurer la paix.
	<p>Activité 3 : étape 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Groupez les enseignant(e)s selon la stratégie de formation de groupes n° 3 (Ressource 14b), une bonne méthode applicable aux classes surpeuplées.
	<p>Activité 4 : étape 5</p>	<p>Ajoutez la question suivante : quelles autres difficultés avez-vous rencontré en recourant au travail de groupe en contexte d'urgence? Avez-vous trouvé d'autres moyens de surmonter ces obstacles?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Points possiblement soulevés par les enseignant(e)s : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les filles et les garçons ne travaillent pas bien en groupe, sans doute en raison de l'impact psychologique du conflit (désaccord, déconcentration, etc.). ○ La classe devient trop bruyante : trop d'élèves qui parlent en même temps.

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Certains enfants régulièrement absents de l'école ne sont pas en mesure de participer aux activités de groupe. – Solutions possiblement envisagées par les enseignant(e)s : <ul style="list-style-type: none"> ○ Surveiller attentivement le travail de groupe et aider les élèves à résoudre les conflits de façon positive et efficace, par la recherche de compromis. ○ Déplacer quelques groupes à l'extérieur pour limiter le bruit en classe, si c'est possible et si l'enseignant(e) peut continuer à les superviser. ○ Désigner une fille ou un garçon (assidu(e)) dans chaque groupe, comme « assistant(e) » du groupe. Sa tâche sera d'apporter aide et explications supplémentaires aux élèves qui auraient manqué des cours. S'il y a trop de lacunes à combler, l'assistant(e) peut le signaler à l'enseignant(e), qui peut alors recourir à des méthodes de remédiation (voir séance 15 : remédiation).
Séance 15 : remédiation	Activité 1 : étapes 2 à 4	<ul style="list-style-type: none"> – Incitez les enseignant(e)s à penser à des exemples depuis le début de la crise. Ils pourraient évoquer des cas de retard scolaire dus à des complications en lien avec le contexte d'urgence – manquer les cours à cause de l'insécurité, de la faim, de responsabilités familiales, etc. Tâchez de vous appuyer autant que possible sur ces expériences.
	Activité 2, étape 4 et ressource 15a	<ul style="list-style-type: none"> – Ajoutez la question suivante : <ul style="list-style-type: none"> ○ en quoi le contexte d'urgence affecte-t-il l'élève? Des facteurs liés au genre interviennent-ils dans cet impact sur l'élève?
	Ressource 15b – méthodes de soutien scolaire	<ul style="list-style-type: none"> – Ajoutez d'autres causes du retard scolaire liées au conflit : absences, faim, distraction, charge de travail accrue à la maison et/ou détresse psychosociale. <ul style="list-style-type: none"> ○ Beaucoup des stratégies pour « <i>Le cours est trop difficile pour moi</i> » peuvent servir dans le cas des absences. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proposer une aide en dehors des heures de cours pourrait être impossible dans le contexte d'urgence.

		<ul style="list-style-type: none"> ○ La faim, la distraction et/ou la détresse psychosociale requiert quant à elles des interventions spécialisées (alimentation scolaire, orientation vers des services d'aide psychologique, etc.). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les enseignant(e)s peuvent contribuer à limiter au minimum l'impact sur l'apprentissage en veillant à garder le cours intéressant (voir les stratégies pour « <i>Le sujet ne m'intéresse pas</i> »), à encourager les élèves (voir « <i>À quoi bon essayer... Je vais quand même échouer</i> ») et à assurer un cadre propice à l'apprentissage (voir séance 21 : climat d'apprentissage sécuritaire et favorable);
<p>Séance 16 : aménager ma classe</p>	<p>Activité 1 : étapes 1 et 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Activité 1 raccourcie à 15 minutes – Parcourez rapidement l'étape 1 (remue-méninges) en plénière. Assurez-vous d'aborder tous les points des questions de l'étape 2 pendant le remue-méninge. – Passez l'étape 2.
	<p>Activité 2 : étapes 7 et 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Si possible, effectuez l'activité 2 en 1 heure. – À l'étape 7, ajoutez les questions suivantes : <i>en quoi le contexte d'urgence affecte-t-il la disposition de votre classe? Comment faites-vous face à ces changements?</i> (Les enseignant(e)s pourraient évoquer le surpeuplement des classes.) – À l'étape 8, ajoutez que les filles et les garçons régulièrement absents doivent tout de même être pris en compte dans la disposition habituelle des places – par exemple, il ne faut pas les regrouper au fond de la classe.
<p>Séance 21 : environnement d'apprentissage sécuritaire et favorable</p>	<p>Activité 1 : étape 9</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Pendant la discussion en plénière, ajoutez que les filles et les garçons sont peut-être confrontés à des risques, au stress, à la détresse et/ou un traumatisme à cause du conflit, ce qui affecte leurs comportement et performance en classe. Il importe que le cadre d'apprentissage n'amplifie ou n'exacerbe pas ces états mais, plutôt, crée un environnement sécuritaire et bienveillant pour les enfants. Les enseignant(e)s ont un rôle essentiel à jouer dans la création d'un cadre scolaire où les

		<p>filles et les garçons se sentent à l'abri, bien soignés et encouragés.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les enfants gravement touchés par le conflit pourraient avoir besoin d'un soutien psychologique plus spécialisé. Si de tels services d'aide existent, les enseignant(e)s doivent les connaître et se sentir encouragés à orienter vers ces structures les enfants qui, selon eux, nécessitent un soutien complémentaire.
	Activité 3 : étape 8	<ul style="list-style-type: none"> – Adaptez la liste de règles à la réalité du contexte d'urgence.
	Activité 4 : étape 10	<ul style="list-style-type: none"> – Faites le lien avec le contexte d'urgence, car encourager les enfants et récompenser leur bonne conduite important d'autant plus qu'ils subissent un surplus de stress et d'incertitude sur tous les autres plans de leur vie. Pour les enfants, il est salubre de savoir que la classe est un espace de sécurité où leurs efforts sont valorisés et honorés de façon encourageante.
Séance 22 : <i>pourquoi les enfants ont des comportements difficiles</i>	Activité 1 : étape 4	<p>Pendant le remue-méninge, demandez aussi aux groupes de songer au genre de besoins insatisfaits que les filles et les garçons peuvent davantage avoir en période d'insécurité ou de conflit.</p> <p>Exemples relatifs au corps :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aggravation de la faim, des blessures ou des maladies, due à l'absence de soins de santé ou de médicaments <p>Exemples relatifs aux émotions et au mental :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anxiété accrue, incapacité à se concentrer • Peur constante, insomnie • Tristesse due à la perte d'un proche ou d'amis, au déplacement, etc.
	Activité 2 : étape 2	<p>Reconnaissez que les enseignant(e)s seront eux aussi confrontés à des besoins insatisfaits, à l'anxiété et à d'autres conséquences entraînées par l'insécurité qu'ils pourraient eux-mêmes vivre. Invitez-les à se demander en quoi cela peut influencer leur réaction aux comportements difficiles des élèves.</p>
Séance 24 : <i>discipline positive</i>	Remarque générale	<p>Songez à examiner avec les participant(e)s s'il est possible que les enfants aient encore plus besoin d'un traitement logique et raisonnable en période d'insécurité, quand ils pourraient ressentir peur et anxiété.</p>

Séance 25 : révision de la préparation de cours	Activité 1 : étape 2	<ul style="list-style-type: none"> – Revoyez la liste sur la base des sujets couverts par la formation condensée sur 6 jours. – Parcourez l'activité 1 en 45 minutes.
	Activité 2	<ul style="list-style-type: none"> – Parcourez l'activité 2 en 1 heure et 15 minutes. <p>Séance raccourcie à 2 heures</p>
Séance 27 : fin de la formation	Activité 1	<ul style="list-style-type: none"> – Étape 2, ressource 27a : adaptez la question 3 – « <i>Comment pensez-vous pouvoir aider vos collègues à enseigner d'une façon qui soit adaptée au genre et qui répond aux besoins des filles et des garçons dans ce contexte d'urgence?</i> » – Passez l'étape 4.
	Activité 2	<ul style="list-style-type: none"> – Passez l'activité 2 : évaluation et appréciation de la formation. – Séance raccourcie à 30 minutes



Learn more and get involved at plancanada.ca



Plan International Canada Inc.

National Office

245 Eglinton Avenue East
Suite 300
Toronto, ON M4P 0B3
Canada

Ottawa Office

130 Slater Street
Suite 1350
Ottawa, ON K1P 6E2
Canada

416 920-1654
1 800 387-1418
info@plancanada.ca
plancanada.ca



CRA Charity Registration Number 11892 8993 RR0001

© 2018 Plan International Canada Inc. The Plan International Canada, Because I am a Girl and Spread the Net names, associated trademarks and logos are trademarks of Plan International Canada Inc.

*The Standards Program Trustmark is a mark of Imagine Canada used under licence by Plan International Canada.