



USAID Passerelles



FORMATION SUR L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE SÛR (EAS), LES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE(VMS) ET L'EDUCATION INCLUSIVE

RESSOURCES DE FORMATION

Mars 2021

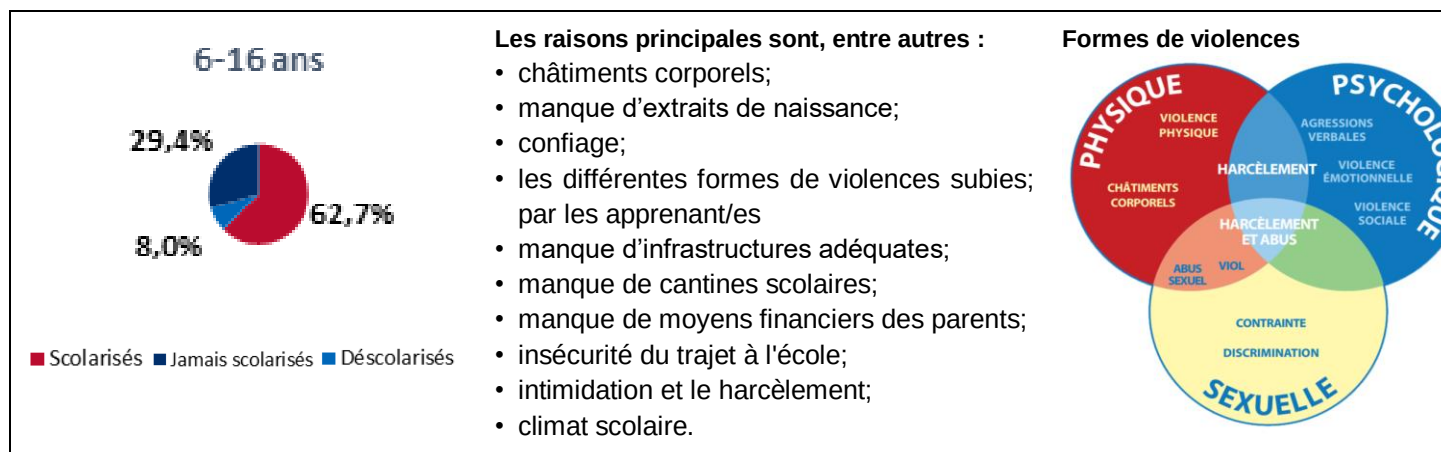
TABLE DES MATIERES

PRESENTATION DU PROJET USAID PASSERELLES	2
RESSOURCE 0.1: "OBJECTIFS GLOBAUX DE LA FORMATION"	4
RESSOURCE 0.3A : SCENARIOS SUR LE BIEN ETRE	4
RESSOURCE 03.b : NORMES DE COLLEGES ET D'ECOLES ELEMENTAIRES SÛRS	5
RESSOURCE 1.2 : CONCEPTS GENRE	7
RESSOURCE 1.3a : CAS A ETUDIER	8
RESSOURCE 1.4a : REACTIONS (PRISE EN CHARGE) DES VBG CHEZ UNE VICTIME	9
RESSOURCE 1.4c : PEDAGOGIE SENSIBLE AU GENRE	10
RESSOURCES 2.2a : CONCEPTS DE BASE SUR L'INCLUSION SCOLAIRE ET EDUCATION INCLUSIVE	10
PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	12
RESSOURCE 2.2f : ETUDE DE CAS	12
RESSOURCE 2.3a : Adaptations pour différentes déficiences	13
RESSOURCE 2.4a : Gestion de conflits	14
RESSOURCE 2.4b : MEDIATION : 'Arrêter-Réfléchir-Agir' :	14
RESSOURCE 2.4c : LA NEGOCIATION	15
RESSOURCE 2.4.d : ARBITRAGE	15
RESSOURCE 3.2 : ELEMENTS DU BIEN ETRE	16
RESSOURCE 3.3 : (voir Ressource 03.b)	18
CODE DE CONDUITE	18
EXEMPLE DE CODE DE CONDUITE	20
RESSOURCE 3.5a : LE COACHING	21
RESSOURCE 3.5c : GRILLE DE REFERENCE POUR L'EVALUATION DES COMPORTEMENTS OBSERVES	24
RESSOURCE 3.6a : COMMUNICATION AVEC LES APPRENANTS-ES	28
RESSOURCE 3.6b : EXEMPLES DE RENFORCEMENT POSITIF DES APPRENANTS-ES	28
RESSOURCE 3.6c : LE QUESTIONNEMENT	28
RESSOURCES 3.6d : INTELLIGENCES MULTIPLES	29
Comité de rédaction	31
Comité de pré validation	31
Equipe de Scénarisation.....	31

PRESENTATION DU PROJET USAID PASSERELLES

Le Projet USAID Passerelles est un projet financé par le peuple américain pour une durée de cinq ans (Octobre 2018-Septembre 2023) et d'une valeur de 25 millions de dollars américains. Il couvre les régions du Sud du Sénégal notamment, la Casamance (Ziguinchor, Sédhiou, et Kolda) et Kédougou.

Il entre dans l'ensemble des stratégies mises en place par l'Etat sénégalais pour améliorer la qualité du système éducatif notamment pour apporter une réponse à un problème majeur confirmé par l'étude RERA dans ces régions cibles du projet : celui du tiers des enfants entre 6 et 16 ans qui sont hors système comme le montre le tableau suivant.



L'**objectif du projet** est de "Fournir aux filles et garçons âgés de 9 à 16 ans dans les régions de Casamance et de Kédougou un accès à des opportunités d'éducation de base qui développent des compétences essentielles dans la vie".

Les composantes du projet.

Le projet est composé de quatre composantes couvrant l'éducation formelle et non formelle.

La composante 1 porte le résultat : "Les services d'enseignement complémentaire fournissent une éducation de base adaptée aux besoins des communautés".

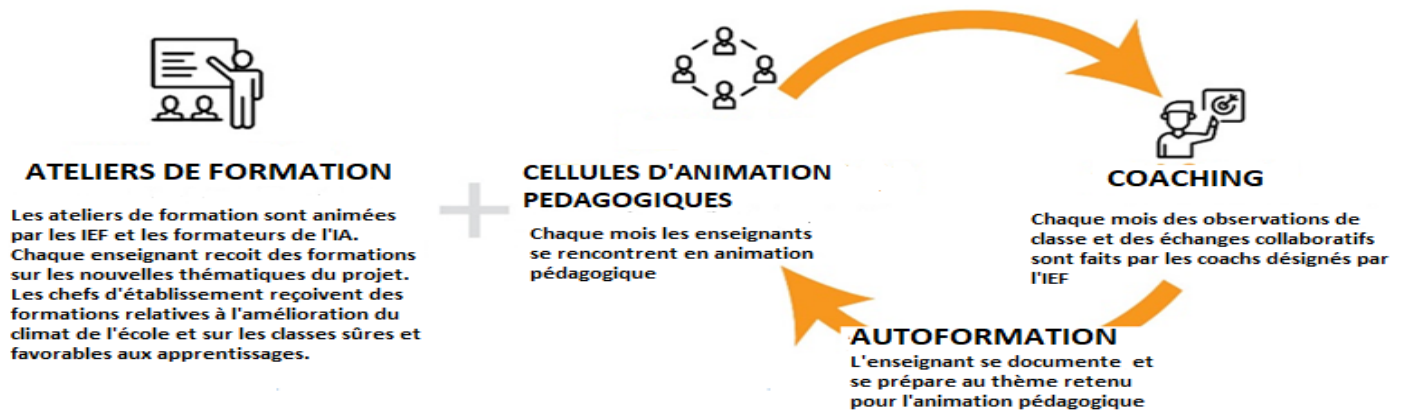
Avec cette composante, le projet collaborera avec les communautés cibles pour déterminer et offrir une éducation complémentaire pertinente

Cette éducation complémentaire permettra d'inscrire à l'école un nombre maximum d'enfants actuellement hors de l'école. Ainsi à la fin du programme, 20 010 nouveaux inscrits bénéficieront des services de CBE : les classes passerelles, les écoles communautaires de base, les daara communautaires, la formation aux métiers.

La composante 2 a pour résultat : "L'éducation de base formelle répond aux besoins des communautés".

Avec la composante 2, le projet a pour objectifs de :

- améliorer la qualité de l'éducation formelle, dans les deux dernières années de l'élémentaire et dans le moyen par la formation des enseignants et des CE et par la productions d'outils;
- créer un environnement scolaire de qualité et sécurisé pour tous les enfants, y compris les filles et les populations vulnérables, afin que les élèves puissent maximiser leurs chances d'apprentissage;
- fournir un paquet de contenu technique validés de haute qualité pour les enseignants, les directeurs d'école, les formateurs et les coaches, en utilisant une approche de développement professionnel (ateliers en présentiel, Cellules d'Animation Pédagogiques- CAP, coaching personnalisé).



La composante 3 est mise en place pour le résultat : "La transition du primaire au collège est accrue".

Avec la composante 3 : le projet contribuera à la réduction des barrières institutionnelles qui empêchent une bonne transition du primaire au collège (facilitation des états civils);

les élèves en difficulté d'apprentissage dans les dernières années de l'élémentaire seront accompagnés avec un programme de remédiation pour leur permettre de reprendre leurs études et réussir aux examens nationaux.

En collaboration avec le comité technique régional de l'éducation formelle, il sera mis en place une approche de remédiations qui s'appuiera sur l'existant au Sénégal (exemples : EPQ, Zéro redoublement, PAEF),

La composante 4 porte le résultat "Les familles et les tuteurs inscrivent les enfants dans des services d'éducation adaptés."

Avec la composante 4 : des dialogues sociaux seront organisés avec la communauté pour identifier et comprendre leurs besoins en éducation;

des mécanismes permettant aux communautés de contribuer au suivi de la qualité et de la pertinence de l'offre éducative qu'elle a choisie seront mis en place;

des stratégies seront développées pour la génération de revenus au profit de l'éducation et l'engagement des jeunes pour en faire les acteurs de leur propre développement surtout pour le renforcement des compétences de vie.

De petites subventions seront mises en place pour permettre aux ONG locales fortement implantées dans des communes spécifiques à mettre en œuvre des activités de mobilisation communautaire au bénéfice de l'école.

Les capacités des associations régionales et de district seront renforcées (Associations de Maîtres Coraniques, la Fédération des APE, les CODEC) pour soutenir l'inscription accrue des OOSCY.

Les associations villageoises telles que les AME, les Associations Sportives et Culturelles et les CGE seront appuyées pour mobiliser les femmes et les jeunes et encourager les parents à envoyer les enfants à l'école et à assurer une éducation de qualité, pertinente, inclusive et sans violence.

Le secteur privé sera mobilisé pour soutenir l'éducation.

Ainsi: le Projet va développer des stratégies de collecte de fonds pour les dépenses éducatives directes de certaines familles vulnérables identifiées par les OVDS et CAVE (fournitures scolaires, frais d'inscription).

RESSOURCE 0.1: “OBJECTIFS GLOBAUX DE LA FORMATION”

1. **Les chefs d'établissement et les enseignants-es** seront capables de :
 - i. définir et identifier les éléments du bien-être dans l'espace scolaire (chefs d'établissement) et dans la classe (enseignants-es);
 - ii. assurer la fonctionnalité des organes de gestion (CAVE, GS, OVDS, Conseil de classe et CGE) conformément à la réglementation;
 - iii. assurer le suivi encadrement des équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de l'inclusion réduire les violences basées sur le genre en milieu scolaire;
 - iv. élaborer une feuille de route afin de :
 1. mettre en œuvre des stratégies pour promouvoir le bien-être dans l'espace scolaire (chefs d'établissement) et dans la classe (enseignants-es), en appliquant les 5 éléments de bien-être psychosocial y inclus la prévention du VBG et l'éducation inclusive ;
 2. détecter et prendre en charge les apprenants-es en situation de vulnérabilité (psychosocial, enfants susceptibles d'avoir des déficiences).
2. **Les chefs d'établissement** seront capables de :
 - i. définir et identifier les éléments du bien-être dans l'espace scolaire (chefs d'établissement);
 - ii. veiller à la mise en place et à la fonctionnalité des organes dans l'espace scolaire.
3. **Les surveillants-es seront capables** de :
 - i. définir et identifier les éléments du bien-être dans l'espace scolaire et de veiller à leur mise en œuvre.
4. **Les enseignants-es seront capables de** :
 - i. définir et identifier les éléments du bien-être dans la classe et de les intégrer dans les enseignements apprentissages.
5. **Les membres des organes de gestion (CGE, GS, OVDS, CAVE...) seront capables de** :
 - i. identifier et intégrer les éléments du bien-être dans leur feuille de route;
 - ii. contribuer à la réduction de la violence et à la prise en charge de l'inclusion dans l'environnement scolaire.

RESSOURCE 0.3A : SCENARIOS SUR LE BIEN ETRE

Scénario 1. La classe de CM1 de Madame Mariam est bien organisée. Chaque matin, les apprenants-es savent où il faut s'asseoir, et qu'il faut sortir leur devoir pour vérification. Après cela, Madame Mariam demande à chacun(e) de partager comment il/elle se sent ce jour-là. Puis, elle annonce les leçons de la journée. Elle choisit chaque jour un(e) apprenant-e qui servira « d'animateur(trice) » entre deux activités pour proposer à la classe un jeu court, un exercice d'étirement ou une chanson de détente. Les leçons commencent. Madame Mariam démarre sa leçon en annonçant les objectifs.

Elle rappelle à ses apprenants-es qu'ils/elles peuvent poser des questions s'ils/elles ne comprennent pas quelque chose. Tout au long de la leçon, les apprenants-es participent car Madame Mariam pose des questions et invite plusieurs apprenants-es à y répondre sans toujours choisir les mêmes. Lorsqu'un(e) apprenant-e pose une question, elle le/la remercie et explique ce que l'apprenant-e n'avait pas saisi. Elle circule aussi dans la classe lorsque les apprenants-es mènent des travaux individuels pour aider ceux/celles qui semblent avoir des difficultés. Lorsqu'un(e) apprenant-e dérange, elle se déplace pour aller le/la voir et lui parle à voix basse. Après la leçon d'expression écrite, elle affiche les travaux de ses apprenants-es au mur pour que tous voient le bon travail de chacun. Il est clair que les apprenants-es se sentent à l'aise, stimulé(e)s, respecté(e)s et ont le sens de la routine dans la classe de Madame Mariam. Le chef d'établissement de son école, Madame Sira passe souvent dans sa classe. Elle mène des observations, qui permettent à Madame Mariam d'aider les apprenants-es qui ont des difficultés en classe et elle encourage Madame Mariam à partager ses difficultés et ses succès avec elle. Le chef d'établissement est comme ça avec tou(te)s les enseignant(e)s de son école, même ceux/celles qui ont plus de difficultés à gérer leur classe et à mener leurs leçons. Pour elle, il est important que ses enseignant(e)s se sentent soutenu(e)s.

Scénario 2. La classe de CM2 de Monsieur Fabien est un peu chaotique. Lorsque les apprenants-es arrivent le matin, Monsieur Fabien vérifie les devoirs de ses apprenants-es. Pour ceux/celles qui n'ont pas correctement complété leurs devoirs, il annonce à toute la classe qu'ils/elles ont un zéro. Lors de ses leçons, Monsieur Fabien s'attend à ce que ses apprenants-es restent bras croisés, se taisent et répondent seulement quand il leur donne la parole. Lorsqu'un(e) apprenant-e répond incorrectement à une question, il lui demande de s'asseoir et demande à quelqu'un d'autre de répondre. Il fait souvent appel aux mêmes apprenants, des garçons, pensant qu'il n'est pas utile qu'une fille réponde, car de toute façon elle ne continuera pas ses études après le CM2. Lorsqu'un(e) apprenant-e dérange, il lui montre sa frustration en le/la tapant ou en lui criant dessus. Si un(e) apprenant-e n'arrive pas à répondre ou à faire l'activité demandée, il lui donne un zéro et lui dit qu'il fallait étudier plus. Les apprenants-es de Monsieur Fabien ont peur de lui. Ils/elles font attention à ne pas déranger et beaucoup ne veulent pas répondre aux questions pour éviter de se faire humilier. De plus, ils/elles ne se sentent pas certain(e)s de savoir ce qu'on attend d'eux/elles alors beaucoup préfèrent se taire et faire semblant de comprendre les leçons. Le chef d'établissement de l'école, Monsieur André ne vient pas souvent dans la classe de Monsieur Fabien parce qu'il est trop débordé avec des tâches administratives. Il voit les apprenants-es juste quand ils/elles ont trop dérangé et qu'on les envoie chez lui pour être discipliné(e)s. Monsieur André est frustré par le nombre d'apprenants-es qui lui sont envoyé(e)s car leur absence de la classe signifie qu'ils/elles vont rater des leçons. Il veut changer la tendance mais ne sait pas comment s'y prendre.

RESSOURCE 02 : PRETEST (voir dans les fiches consignes)

RESSOURCE 03.b : NORMES DE COLLEGES ET D'ECOLES ELEMENTAIRES SÛRS

Ces normes ont pour but de promouvoir :

- un environnement d'apprentissage sûr : l'ensemble des conditions créées par une approche de gestion de classe et des pratiques pédagogiques qui développent et renforcent le rôle que l'école et surtout les enseignants, jouent dans la promotion du bien-être psycho-social des élèves.
- Et.
- Un climat d'école positif :
 - une école où tout le monde se sent bien, les élèves, les enseignants, le chef d'établissement ainsi que les surveillants ou les suppléants;
 - une école où tous les membres sont bienvenus et sont mis à l'aise pour participer et s'exprimer sans avoir peur d'être jugés, exclus, harcelés, ou violentés.
- Le bien être psycho social recherché ici est caractérisé par différents sentiments tels que :
 - **le sentiment de contrôle** : le sentiment de contrôle se manifeste lorsque les acteurs bénéficient d'un environnement stable qui leur offre une mesure de sécurité où ils savent ce qui les attend et ce qui est attendu d'eux;
 - **le sentiment d'appartenance** : le sentiment d'appartenance s'exprime lorsque :
 - les acteurs s'identifient comme des membres importants de leur communauté;
 - leur implication et leur participation sont considérées comme importantes et valorisées par les autres membres de cette communauté scolaire.
 - **le sentiment de confiance en soi** : le sentiment de confiance se développe lorsque les acteurs se sentent compétents et pleins d'assurance, fiers de leur personne et de leurs capacités avec l'espoir de pouvoir contribuer à un avenir positif et d'être en mesure d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.
 - **les relations sociales positives** : les relations sociales positives sont développées par des aptitudes de communications interpersonnelles positives qui promeuvent la tolérance et l'empathie et préviennent la violence.
 - **la stimulation intellectuelle** : la stimulation intellectuelle permet de capter l'intérêt de l'apprenant-e et de susciter sa motivation et sa réflexion pour qu'il(elle) se comporte et apprenne mieux.
- Les normes sont définies selon quatre domaines et déterminées chacune par des indicateurs la caractérisant.

DOMAINE 1 : ENSEIGNEMENTS APPRENTISSAGES

NORMES	INDICATEURS/DESCRIPTEURS
1.1 Les pratiques d'enseignement apprennent assurent un environnement d'apprentissage sûr, inclusif et exempt de violences.	1. l'école adopte des stratégies de classe qui prennent en compte les besoins sociaux spécifiques (élèves vivant avec un handicap, élèves socialement défavorisés); 2. l'école met en pratique une pédagogie inclusive et sensible au genre; 3. l'école dispose de mécanismes de prévention et de résolution des conflits; 4. l'école élabore et met en œuvre un plan d'action pour l'instauration d'une culture positive et saine dans le milieu scolaire.

DOMAINE 2 : PARTICIPATION COMMUNAUTAIRE

NORMES	INDICATEURS/DESCRIPTEURS
2.1 L'école participe à l'impulsion d'une dynamique d'adhésion de la communauté et des partenaires pour l'instauration d'environnements d'apprentissage sûrs.	1. l'école entreprend avec la communauté l'état des lieux de son environnement pour identifier les risques potentiels (Ecole, trajet domicile/Ecole); 2. l'école collabore avec les structures et Organismes de protection de l'enfant.

2.2 La communauté adhère aux initiatives visant la mise en place d'environnements d'apprentissage sûrs.	1. les parents se mobilisent contre les mariages précoces et la surcharge de travaux domestiques; 2. les parents et les associations de parents d'élèves se mobilisent autour de la question des extraits de naissance ; 3. les associations de parents d'élèves initient et mettent en œuvre des plans d'action intégrant l'amélioration des environnements d'apprentissage.
--	---

DOMAINE 3 : ENVIRONNEMENT SÛR, PROTECTEUR ET NON -VIOLENT

NORMES	INDICATEURS/DESCRIPTEURS
3.1 L'environnement est sûr, protecteur et non violent.	1. l'école dispose de mécanismes de surveillance, de dénonciation connus de tous contre les formes de violences; 2. l'école dispose de mécanismes de réaction aux VBGE (Soutien, orientation, déclaration); 3. l'école bannit les châtimens corporels, les brimades, les intimidations ; 4. l'école met en place des mécanismes de prévention et de gestion des conflits.

3.2 La Prévention et la remédiation de la vulnérabilité à la déperdition sont effectives.	1. l'école met en place les OVDS /les CAVE et s'assure de leur bon fonctionnement; 2. l'école met en place des procédures fiables et rapides pour la gestion des retards et des absences et traite de manière spécifique les élèves absents; 3. l'école met en place un dispositif d'écoute et de conseil au profit des élèves victimes d'intimidation, de discrimination; 4. l'école met en place un dispositif de soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage; 5. l'école dispose et partage les textes sur les droits de l'enfant et sur les organes de gestion de la vulnérabilité.
---	--

DOMAINE 4 : INFRASTRUCTURES ET EQUIPEMENTS

NORMES	INDICATEURS/DESCRIPTEURS
4.1 Les infrastructures sont adaptées et fonctionnelles.	1. les blocs d'hygiène séparés sont disponibles, en nombre suffisant fonctionnels et situés dans des endroits sécurisés; 2. les salles de classes sont bien aménagées aérées et bien éclairées.
4.2 Les équipements sont adaptés et fonctionnels.	1. la cour de l'école est clôturée et dispose d'un portail fermant; 2. l'école dispose d'Espaces verts, d'aires de repos et de loisirs; 3. l'école dispose de rampes d'accès et d'équipements adaptés pour les élèves à besoin spéciaux.
4.3 L'école baigne dans un climat de travail sain.	1. l'école dispose d'un code de conduite/Règlement intérieur consensuels prenant en compte les droits et devoirs des acteurs (Elèves enseignants, CE et personnel d'appui); 2. les enseignants, les enseignantes et les CE sont formés sur les droits de l'enfant, la protection de l'enfant et sur la déontologie; 3. l'école dispose d'espaces de discussion permettant aux filles et garçons de s'exprimer sur des questions sensibles et de faire part de leurs recommandations (Clubs, Gouvernements scolaires); 4. l'école documente les cas de violence dans son enceinte et aux alentours.

RESSOURCE 1.2 : CONCEPTS GENRE

ELÉMENT DE GENRE	CARACTÉRISTIQUES/ELEMENTS ESSENTIELS
Notion de genre : la représentation sociale des rôles, des relations, des traits de personnalités, attitudes, comportements et valeurs, et la	

puissance de l'influence que la société attribue à l'un ou l'autre sexe relativement sur une base différentielle.	
Approche genre : en tant que méthodologie , l'approche Genre produit une analyse comparée de la situation des femmes et des hommes tant d'un point de vue économique que social, culturel et politique. Elle est transversale et aborde tous les champs du développement. Elle conduit à la remise en cause des représentations et pratiques inégalitaires, individuelles et collectives.	
La violence : force exercée par une personne ou un groupe de personne pour soumettre, contraindre quelqu'un ou pour obtenir quelque chose. Acte d'agression commis volontairement à l'encontre d'autrui, sur son corps ou sur ses biens.	
La violence basée sur le genre (VBG) : tout acte qui débouche ou est susceptible de déboucher sur la violence physique, sexuelle et psychologique ou la souffrance à l'encontre de quelqu'un (qu'il s'agisse d'un garçon ou d'une fille) basé sur son sexe ou des considérations ou stéréotypes liés au genre.	

RESSOURCE 1.3a : CAS A ETUDIER

Film : <https://www.youtube.com/watch?v=zQ1YvoeBV2g&feature=youtu.be>

Scénarios sur la violence basée sur le genre

Scénario 1

J'ai 12 ans et je suis un peu plus grand que ceux de mon âge. Je suis élancé, musclé et les grands garçons jouent avec moi au football parce que j'ai la même taille. J'aime rester avec les grands garçons parce qu'ils sont populaires et connaissent toutes les grandes filles de l'école. Le mois dernier, une grande fille s'est approchée de moi pour me dire que j'étais beau et que si elle ne sortait pas avec l'autre mec, Jean, elle me choisirait. J'étais tellement surpris par ses commentaires et flatté, mais je ne dis rien parce que je suis timide avec les filles. Le lendemain après le cours, j'allais au terrain de football avec mes potes quand je me suis rendu compte que nous prenions une route inhabituelle. La même fille était aussi avec nous, ce qui était étrange. Je ne lui dis rien car son petit ami, Jean, était à côté. Il est très jaloux et s'énervait facilement. Après un moment, venant de nulle part, je sentis quelqu'un sauter sur moi et me plaquer à terre. J'entendais une fille pousser des cris stridents et je recevais plusieurs coups à la tête, au dos et au visage. Je fermais les yeux et espérais sortir indemne de cette situation. A la fin de la bastonnade, Jean me donna un coup de pied sur le visage et m'intima de ne jamais plus adresser la parole à sa petite amie sinon il me tuerait. Jean l'amena de force devant moi. J'avais le visage ensanglanté. Je pleurais et Jean lui disait, —pourquoi lui parler ? Il n'est même pas un homme.

Je suis resté quelques jours sans me rendre à l'école à cause de mon visage enflé. Je n'avais pas dit la vérité à mes parents au sujet de la bagarre. J'ai tellement peur que Jean me tue. Maintenant, je vais à l'école seul et rentre directement à la maison à la fin des cours. J'ai aussi quitté l'équipe de football parce qu'il y avait parmi eux certains de mes bourreaux. Tous les jours, ils me cherchaient noise et disaient que je n'étais pas un homme du fait que je ne ripostais pas. J'étais si esseulé et j'avais peur.

Scénario 2

Je m'appelle Marie. Les maths sont ma matière favorite. Mon professeur de Maths s'intéresse à moi parce que je suis belle. Le mardi passé, il m'a promis de m'encadrer si j'acceptais de porter son sac à la maison. Honnêtement, j'étais mal à l'aise, mais puisque je ne voulais pas frustrer le prof de ma matière préférée, je dus accepter.

Le premier jour il m'a remerciée, mais de façon inopportune ses mains frôlèrent mes seins au moment de rentrer. J'étais soulagée de savoir que c'était fini et que je ne devais plus recommencer. Le lendemain, mercredi, le prof me demanda de porter son sac à la maison. J'acceptai mais cette fois-ci il insista pour que j'entre dans la maison. Comme je refusai, il se mit à me traiter d'impolie, d'ingrate pour avoir décliné la boisson fraîche qu'il m'offrait. Il était si fâché que je dus accepter. Une fois à l'intérieur, le professeur m'attira de force dans sa chambre à coucher. J'essayais de me débattre mais il me dit que j'étais stupide et me menaçait de représailles au cas où je criais ou le racontais à quelqu'un. Après cela, je courus jusqu'à la maison, me sentant malade et abattue. Je suis stupide et suis responsable de ce qui s'est passé. Le lendemain à l'école, toutes mes amies se moquaient de moi en m'appelant la petite amie du prof. Je songeais à abandonner l'école et aller vivre avec ma tante au village.

Scénario 3

Je m'appelle Sarah. Je suis bien dans toutes les matières à l'école. Mes professeurs m'ont dit que si je continue mes études et que mon niveau ne baisse pas, je pourrai décrocher une bourse et aller à l'université de la capitale. Quand j'en ai parlé à mon père et à mes oncles, ils ont ri de moi avant d'ajouter, —Que ferait une fille à l'université si un jour elle doit se marier et être mère ? J'aimerais me marier et avoir des enfants mais après l'université. Je dis à mon père que je voulais passer à un niveau supérieur en maths car là où je suis maintenant c'est très facile. Il me dit que ce n'était pas une bonne idée car j'étais une fille et d'ajouter que, —les filles ne sont pas bien en maths ; tu devrais suivre des cours de cuisine. Je ne comprends pas pourquoi une fille ne peut pas aller à un niveau supérieur en maths ou aller à l'université. Je suis triste à l'idée de savoir que je dois un jour quitter l'école prématurément. N'est-il pas possible d'être une bonne femme et mère et de suivre des études universitaires ?

Scénario 4

Je m'appelle Emmanuel. Je suis issu d'une très grande famille. Ma mère est décédée l'année dernière et mon père est le seul adulte à la maison. Mon père s'absente souvent parce qu'il vend des marchandises au marché. Je suis l'aîné de la famille et dois aider mon père. Je me lève tôt le matin pour aller à notre jardin et m'assurer que tous mes frères et sœurs ont bien mangé. Après cela, je me prépare pour aller à l'école qui se trouve loin de chez moi. Je fais presque une heure de marche jusqu'à l'école. Quelquefois quand j'arrive à l'école, je suis déjà très fatigué compte tenu du fait que je travaille depuis le lever du soleil. Mon professeur dit que je suis très fort, et il me fait souvent travailler dans ses champs, ce qui fait que je rate des cours. En classe, je me rends compte que mon niveau baisse à cause des cours que j'ai ratés. Je ne veux pas aller à l'école pour faire plus de travail, je veux aller à l'école pour étudier. Comment dire à mon prof que je ne veux pas rater son cours ou travailler dans son jardin et que je veux rester en classe et étudier ?

Scénario 5

- Une fille a été victime d'une VBG très grave dans la communauté.
- L'enseignant va avec la fille à la police pour déclarer le crime.
- La police demande d'en parler à l'école.
- L'enseignant oriente la fille vers le Directeur de l'école.
- Le directeur renvoie la fille à l'hôpital et ne fait pas de déclaration.
- La fille voit la sage-femme à l'hôpital celle-ci lui demande de raconter son histoire au médecin.
- La sage-femme fait appel au médecin qui demande aussi à la fille de lui raconter son histoire.
- Le médecin traite la fille et appelle les parents.
- La fille raconte à ses parents ce qui s'est passé.
- Les parents conduisent la fille chez le guide religieux.
- Le guide religieux contacte le directeur qui ne peut pas se souvenir des détails donc la fille raconte encore son histoire.
- Le directeur appelle la police.
- Les policiers sont occupés par un autre cas et ils demandent à la fille et à ses parents de revenir plus tard.

- Les parents vont voir les sages du village.
- Un sage du village demande à la fille de raconter son histoire.
- Le sage du village revient avec la fille et ses parents à la police.
- La police entend son histoire et écrit un rapport.
- Le docteur rencontre les parents, la fille et la police pour discuter d'un meilleur traitement et des éléments de preuve.
- Le sage du village réunit la communauté.

RESSOURCE 1.4a : REACTIONS (PRISE EN CHARGE) DES VBG CHEZ UNE VICTIME

REACTIONS AUX VBG	
SOUTIEN DIRECT	
Le soutien à assurer comprend toutes les compétences intervenant dans l'accompagnement des victimes des violences : écouter; poser des questions ouvertes; évaluer la situation; aider les élèves à élaborer un plan; être empathique et orienter les élèves vers les services appropriés.	Ecoute Aide apporté à la victime dans ses choix et démarches.
SIGNALEMENT	
Dénonciation : dénonce ou dévoile des crimes ou des violations de la loi ou du Code de Conduite (un tiers porte l'information vers).	Portage de l'information vers : Police, Comité de discipline, Chef de village, Badiane gokh, Assistante sociale, prof principal, pairs.
Déclaration : permet aux victimes et à leurs défenseurs de déclarer les crimes ou les violations du Code de Conduite des enseignants-es.	
REFERENCEMENT/ORIENTATION	
Il s'agit d'orienter la victime vers des services spécialisés pour des soins appropriés qui lui seront utiles (services de soutien affectif et de conseil, de soins médicaux et d'assistance juridique).	Conseils, Assistance juridique, Hôpital.

RESSOURCE 1.4c : PEDAGOGIE SENSIBLE AU GENRE

CURRICULUM		CRITERES SENSIBLES AU GENRE
Les programmes pédagogiques sont sensibles aux genres.		<i>Les contenus sont sans stéréotypes sexistes. Les orientations pédagogiques favorisent autant les filles que les garçons.</i>
Le matériel didactique est sensible au genre.		Les illustrations respectent la parité. Les activités proposées donnent les mêmes rôles aux filles et aux garçons. Les situations d'apprentissage donnent les mêmes chances de réussite aux garçons et aux filles.
La stratégie pédagogique respecte le genre.	Gestion de la classe respecte le genre.	Le langage utilisé est sans stéréotypes sexistes (il est représentatif en égalité de genre et est inclusif). Les méthodes d'enseignement sont participatives et assurent une égale participation des filles et des garçons. Les interactions élèves/élèves et élèves/professeur respectent le genre;

		le nombre de questions posées aux filles et aux garçons respectent leurs proportions respectives dans la classe. L'organisation de l'espace classe est mixte : le placement des tables, chaises, matériaux, etc. L'élaboration des activités pédagogiques doit : - inclure des illustrations représentant des personnages féminins et masculins dans des rôles comparables; - représenter des personnages féminins se livrant à des activités souvent réservées aux hommes/garçons; - représenter des personnages issus de différents groupes ethniques ou religieux; - éviter les marques et les images des produits de luxe pour une meilleure inclusivité socio-économique; - prendre en compte les images qui peuvent être reconnues par les enfants défavorisés; - faire figurer des personnages masculins et féminins tant dans des endroits fermés que des lieux ouverts; - inclure dans les histoires des personnages issus de groupes marginalisés.
	L'évaluation du degré d'apprentissage chez les apprenants-es.	Même type d'évaluation dans les matières écrites et orales. Evaluation adaptée en EPS. Equité dans les épreuves d'évaluation.

RESSOURCES 2.2a : CONCEPTS DE BASE SUR L'INCLUSION SCOLAIRE ET EDUCATION INCLUSIVE

1- Inclusion scolaire.

L'inclusion scolaire désigne l'ensemble des dispositions prises pour que la conception des écoles, des classes, des programmes et des cours puisse permettre à tous les enfants de participer et d'apprendre. Elle consiste aussi à découvrir des méthodes d'enseignements différentes afin que les enfants soient impliqués activement dans les classes.

2- Education inclusive.

L'éducation inclusive désigne une approche éducative qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité.

Elle est basée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage et sur le développement humain. Elle vise la dé-marginalisation de tous, en valorisant la différence. Elle se rapporte à l'ensemble des mesures qu'une école doit prendre pour être accessible à tous les enfants surtout les enfants vulnérables à la déperdition scolaire : les enfants en situation de handicap, les enfants (garçons et filles) en situation de rues, les enfants appartenant à des minorités ethniques, les enfants issus de familles démunies financièrement, les enfants atteints du VIH/sida, etc.

L'éducation inclusive a pour objectif d'assurer à tous ces enfants l'égalité des droits et des chances en matière d'éducation afin que tous, quels qu'ils soient, puissent apprendre ensemble dans la même école.

3- Déficience.

La déficience correspond au degré d'atteinte anatomique, histologique (structure) ou physiologique (fonctionnement) d'un système organique. Elle est déterminée par un médecin spécialiste. **Sans l'intervention d'un médecin, on parlera de "difficulté" rencontrée par la personne concernée.** Il existe différents types de déficiences :

- la déficience physique est la perte ou l'altération d'une structure ou d'une fonction physiologique ou anatomique;
- la déficience visuelle est la perte totale ou partielle de la vision;
- la déficience auditive ou surdité est une baisse ou une perte de l'acuité auditive;
- la déficience intellectuelle est un retard du développement intellectuel. Elle affecte tous les aspects du

développement d'un enfant : son développement physique, l'acquisition du langage, la capacité à se prendre en charge et la maîtrise des connaissances théoriques.

4- Barrières.

Les personnes ayant des déficiences rencontrent souvent des obstacles du fait de leur déficience. Ces obstacles correspondent à des barrières. Dans ce guide nous étudierons trois types de barrières :

- les barrières environnementales sont des barrières dans l'environnement en ville, au village ou dans l'école (environnement physique);
- les barrières socioculturelles sont liées à des attitudes et/ou des aspects de la culture qui ne sont pas propices à l'éducation;
- les barrières institutionnelles sont relatives à des politiques éducatives nationales et locales qui empêchent la participation.

Les barrières peuvent être dans l'école, sur la route de l'école, autour de l'école, ou dans la communauté.

5- Le handicap.

Un handicap résulte de l'interaction entre une personne présentant une (des) incapacité(s) et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à sa pleine et effective participation dans la société sur la base de l'égalité avec les autres. C'est une gêne fonctionnelle à la réalisation des rôles sociaux.

Il faut cependant noter que :

- l'incapacité est la résultante de la déficience, mais la déficience n'est pas le handicap;
- une personne avec une déficience n'est pas forcément en situation de handicap;
- tous les enfants ont droit à une éducation de qualité et peuvent réussir en milieu ordinaire et adapté à leurs besoins. Pour ce droit, les enseignants-es doivent s'investir à réduire des barrières afin de faciliter la participation des enfants handicapés;
- le handicap évolue : ce n'est pas un état figé. A titre de manière individuelle, on peut agir sur les barrières, sur les incapacités (barrières, aptitudes) pour réduire le handicap;
- la personne n'est pas handicapée en raison de sa déficience, mais en raison de l'interaction entre sa déficience et les barrières rencontrées. Deux personnes ayant la même déficience peuvent ne pas avoir le même handicap;
- plus une société peut réduire ses barrières à la participation de personnes handicapées, plus elle est inclusive.

Quelques exemples de barrières vers et dans l'éducation		
Catégories	Barrières vers l'école	Barrières dans l'école
Barrières Environnementales	- l'école est loin de la maison; - la route vers l'école est dans un mauvais état; - il n'y a pas ou il y a peu de moyens de transport vers l'école.	- les infrastructures et les équipements ne sont pas adaptés aux besoins de tous les apprenants; - Les activités de sport ne sont pas adaptées.
Barrières socioculturelles	- les parents n'accordent pas de valeur à l'éducation; - les attitudes et comportements négatifs, les mythes, les préjugés, les fausses croyances; - la pauvreté des ménages.	- les enfants sont victimes d'intimidation et de stigmatisation : ils sont surnommés ou alors ce sont les autres qui se moquent d'eux; - l'enseignant pense que l'enfant n'est pas capable d'apprendre et ne l'implique pas dans les activités en classe.
Barrières Institutionnelles	- Les politiques et législations inadéquates	- absence de curricula harmonisés et adaptés pour tous les enfants; - enseignants-es des écoles ordinaires pas préparés pour accueillir les enfants à besoin spéciaux.

PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

	STRATEGIES PEDAGOGIQUES PROPOSEES	CARACTERISTIQUES	EXEMPLES
Différenciation par le contenu :	- différencier le contenu signifie faire des modifications sur les apprentissages des apprenants-es; - ceci peut s'accomplir en augmentant le degré de complexité du contenu, ou en le simplifiant; - quelquefois, cette différenciation exige que l'on donne moins à apprendre à l'enfant; - les modifications du contenu sont importantes pour réduire la frustration ressentie par l'apprenant-e en difficulté lorsqu'il a trop de travail à faire ou un travail trop difficile à faire.		
Différenciation par le processus et les procédures :	<u>différencier le processus</u> : modifier la façon dont les enfants vont apprendre. Modifier les activités que l'enfant aura à faire en changeant le niveau du défi que présente la tâche et en s'appuyant sur les diverses intelligences de l'apprenant; <u>différencier les procédures</u> : modifier les modalités de travail pour aider au maximum chaque apprenant-e. Exemple : travail individualisé, tutorat, en groupes, en ateliers, etc. - les groupes hétérogènes : permettent aux apprenants-es forts d'aider des apprenants-es faibles - les groupes homogènes : l'enseignant peut donner un appui supplémentaire au groupe des apprenants-es en difficulté. Le tutorat : permet aux apprenants-es « experts » de former les apprenants-es en difficulté à travers des activités précisées par l'enseignant dans son diagnostic.		
Différenciation par le produit :	- modifier le produit que les apprenants-es produisent afin d'évaluer leurs acquis - différencier le produit final (oral, écrit, art, etc.) et les conditions de sa réalisation (durée, espace, matériel, etc.)		

RESSOURCE 2.2f : ETUDE DE CAS

1^{er} CAS

Oumar est un enfant handicapé moteur : il a une prothèse qui est en mauvais état. L'origine de son handicap reste inconnue. Il habite à environ 2 km de l'école. Il marche tous les jours pour se rendre à l'école. Selon son enseignant, il arrive souvent en retard en classe. Il n'a pas de problème d'intégration avec ses camarades de classe.

L'enfant ne vit pas avec ses parents. Il vit avec sa grand-mère. Oumar entretient de bons rapports avec son voisinage. Il n'a pas de problèmes de stigmatisation ou de marginalisation fondé sur son handicap. Sa grand-mère éprouve parfois des sentiments de pitié et lui interdit de faire certaines activités. Enfin, son lieu d'habitation est quasiment inaccessible pendant l'hivernage à cause des eaux de pluies, ce qui lui pose d'énormes problèmes de mobilité.

2^e CAS

Marie a une déficience intellectuelle (forme de trisomie). Elle souffre également de problèmes de respiration et présente régulièrement des brûlures au niveau de la langue.

Marie est en classe de CP. A l'école, elle ne joue pas avec ses camarades : elle reste souvent seule dans un coin de la classe. Son enseignant a pourtant sensibilisé ses camarades de classe pour qu'ils ne la laissent pas seule surtout pendant les heures de récréation. De plus, son enseignant déclare qu'il n'est pas facile de lui faire faire un exercice, car Marie accepte très difficilement les consignes qui lui sont imposées. Son maître se sent démuni car il ne sait pas comment la faire participer.

Marie a une excellente mémoire mais ne comprend pas vite les consignes et ne commence pas à travailler sans que quelqu'un vienne l'assister. Elle écrit très lentement et ne finit jamais ses exercices en même temps que les autres. Elle copie sans problème un texte ou des chiffres (mais elle ne les comprend pas).

Elle est sage et peut rester en place des heures durant sans bouger.

Seule sa maman s'occupe d'elle. Son père, ne pouvant pas supporter de voir sa fille (qui était selon lui une honte pour la famille), décida d'abandonner l'enfant et sa mère. Les voisins de la famille de Marie se moquent également d'elle à cause de son poids. A ce jour, la maman a arrêté son travail pour s'occuper de sa fille. Elle aimerait avoir une personne qui puisse donner des cours de renforcement à sa fille mais n'en a pas les moyens.

RESSOURCE 2.3a : Adaptations pour différentes déficiences

Type de déficience	Difficultés en classe	Besoins spécifiques	Méthodes et techniques d'évaluation adaptées
Déficience visuelle 	• Voir • Voir de loin • Ecrire en caractères alphanumériques • Dessiner • identifier des formes et des couleurs	Besoin de se fier aux autres sens tels que le toucher et l'ouïe	Restitution orale et à haute voix de l'exécution des consignes Utiliser des modèles réduits et des puzzles identifiables au toucher, pour illustrer les figures (graphiques, dessins, cartes, figures géométriques, etc.) Recourir à la transcription en braille, si possible.
Déficience auditive 	✓ Entendre les explications ✓ Se concentrer en cas de bruits ✓ S'exprimer à l'oral	- Besoin de se concentrer dans un environnement calme, sans nuisances sonores.	➤ Utiliser le langage des signes ou, à défaut, mimer les consignes. ➤ Proposer des consignes simples (structure et vocabulaire simple et connu de l'apprenant-e). ➤ S'assurer de la compréhension par l'apprenant-e sourd de la consigne, en lui demandant d'expliquer ce qu'il faut faire ou en le regardant travailler et donner des explications complémentaires afin de l'éclairer en réorientant son travail quand il fait fausse route. ➤ Tous les moyens de communications habituellement utilisés doivent être mobilisés lors de l'évaluation. Les modalités d'évaluation peuvent être aménagées : (limiter les réponses à écrire par l'apprenant-e en lui proposant des textes à compléter). ➤ Rallonger le temps de l'évaluation. ➤ Eviter toute forme de nuisance sonore pouvant distraire l'apprenant-e.

Déficience intellectuelle 	✓ Troubles du comportement ✓ Troubles émotifs ✓ Difficultés de concentration et de compréhension ✓ Troubles du langage ✓ Difficultés à gérer son temps et à exprimer ses besoins	- Besoin de plus de temps que les autres pour comprendre et pour s'exprimer	➤ Réduire le volume de travail et octroyer 1/3 temps supplémentaire à l'apprenant-e. ➤ Donner des indices supplémentaires à l'apprenant-e afin de l'aider à comprendre et à trouver tout seul la bonne solution. ➤ Adapter les évaluations en fonction de ses centres d'intérêt.
Déficience motrice 	✓ Mobilité réduite ✓ Usage limité des membres et difficultés dans l'accomplissement de tâches de préhension (dextérité manuelle selon les cas)	- Besoin d'adaptation et de plus temps d'exécution des consignes	➤ Enregistrement des réponses de l'apprenant-e. ➤ Utilisation d'un matériel approprié (ordinateur, tablette éducative...). ➤ Instauration du 1/3 temps supplémentaire.

RESSOURCE 2.4a : Gestion de conflits

Etude de cas

Dans l'école 1, les résultats étaient parmi les meilleurs de la région. Mais depuis l'arrivée du nouveau Directeur, les résultats ont commencé à baisser. Ce dernier situe la responsabilité au niveau des enseignants qui ne font pas leur travail correctement. La majorité des enseignants dit que le nouveau Directeur gère seul l'école avec un de ses collaborateurs et le Président de l'APE. Les enseignants tiennent une assemblée générale et décident de ne plus tenir les séances de remédiation et d'assurer l'encadrement du gouvernement scolaire. En réponse le Directeur leur envoie à chacun une demande d'explication.

RESSOURCE 2.4b : MEDIATION : 'Arrêter-Réfléchir-Agir' :

Etapas		Attitudes/Tâches possibles du médiateur
ARRÊTER	Préalables Distanciation	- Se faire accepter par les parties en conflit. - Ramener le calme. - Prendre du recul en reconsidérant avec détachement le conflit afin d'avoir une appréciation impartiale.
	Identification des causes du conflit	- Etre objectif, se focaliser sur les problèmes et non sur les conséquences, les personnes. - Eviter de blâmer. - Identifier les acteurs en conflit, leurs motivations. - Identifier l'ensemble des points conflictuels.
REFLÉCHIR	Explicitation des points de désaccord	- Analyser les différents points de désaccord. - Identifier les causes de ces points de désaccord. - Situer les responsabilités de chaque acteur dans les causes du problème.
	Création d'une vision personnelle du conflit	- Se faire une idée des motivations, attitudes et objectifs des deux parties en conflit. - Identifier les possibilités pour les deux parties d'avoir des objectifs communs ou une vision partagée.
AGIR	Création d'une vision partagée du conflit	- Confirmer avec les deux parties les points de désaccord pour avoir une compréhension commune du problème. <i>(Cette étape peut conduire à un début de solution ou l'obtention de points d'accord et permettre ainsi aux parties adverses de résoudre le conflit sans autre intervention.)</i>

		- Amener chaque partie à identifier des buts communs ou une vision partagée avec l'autre.
	Recherche de solutions	- Rechercher ensemble des solutions. <i>(Il est parfois nécessaire d'utiliser certaines techniques ou de faire intervenir une troisième partie pour trouver une (des) solutions.)</i>. - Collaborer pour se mettre d'accord sur le choix d'une solution; - Evaluer la solution adoptée. - Dans tous les cas, éviter d'imposer une solution.
	Mise en œuvre de la solution	- Elaborer une feuille de route consensuelle pour la mise en œuvre de la solution adoptée. - Aider les deux parties à s'accorder sur un dispositif de suivi de la mise en œuvre de la solution adoptée.

RESSOURCE 2.4c : LA NEGOCIATION

Le terme négociation s'entend de toute forme de communication directe ou indirecte en vertu de laquelle des parties qui ont des intérêts opposés discutent des mesures qu'elles pourraient prendre ensemble pour gérer et éventuellement résoudre le différend qui les oppose.

La négociation est un processus :

- **volontaire** : aucune partie n'est forcée de participer à une négociation. Les parties sont libres d'accepter ou de rejeter le résultat des négociations et peuvent se retirer à tout moment au cours du processus. Les parties peuvent participer directement aux négociations ou mandater une autre personne pour les représenter;
- **bilatéral/Multilatéral** : une session de négociation peut regrouper deux, trois, voire même des douzaines de parties. Il peut s'agir dans le contexte scolaire de deux individus qui tentent de s'entendre sur l'utilisation des ressources de la structure;
- **extra-judiciaire** : seules les parties participent aux négociations. Les parties s'entendent sur le résultat sans recourir aux services d'une tierce partie impartiale;
- **informel** : il n'existe aucune règle obligatoire en matière de négociation. Les parties sont libres d'adopter les règles qu'elles veulent, le cas échéant. Elles devront s'entendre sur des sujets tels que l'objet, l'heure et le lieu des négociations, de même que sur d'autres questions notamment la confidentialité, le nombre de séances de négociation et les documents qui seront utilisés.
- **flexible** : les parties décident de la portée des négociations et peuvent déterminer non seulement le sujet ou les sujets dont elles traiteront mais également la stratégie adoptée, à savoir une stratégie fondée sur les positions ou sur les intérêts.

PREALABLES POUR LA CONDUITE D'UNE NEGOCIATION REUSSIE

1. Préparer la négociation : Pour pouvoir bien négocier, il faut **bien connaître** la situation. Qui est votre interlocuteur ? Qu'attendez-vous comme propositions ? Quels sont vos arguments ? Jusqu'à quel point êtes-vous prêt à faire de concessions. Vous avez besoin d'un **temps de préparation suffisant** pour être prêt à négocier.

2. Définir les objectifs : La prochaine étape dans le plan de négociation est de définir les **objectifs** et les classer selon leur **priorité**. **Que désirez-vous obtenir à travers la concertation ?** Vous ne pourrez envisager le déroulement de votre entretien efficacement qu'après avoir répondu à cette question.

Lors de toutes les négociations, l'échange est l'**élément clé** : il faut donner pour pouvoir recevoir. Le secret de la négociation est de pouvoir tirer parti des concessions de l'adversaire. Dans une négociation réussie, il ne devrait en principe pas y avoir de gagnant ni de perdant. Soit les deux parties gagnent, soit il y a échec. L'échec vaut aussi lorsque même les priorités minimales de chaque partie n'ont pas été obtenues.

3. Connaître et reconnaître la partie adverse : il est **important de connaître la partie adverse** lors de négociations. Le passé de l'**interlocuteur lui-même** peut être important. Les personnes qui négocient à très haut niveau ont tout intérêt à savoir qui se retrouve en face d'eux et ce que ces interlocuteurs ont déjà obtenu au cours de négociations précédentes.

Lorsque la partie adverse se compose de plusieurs personnes, tâchez de **diviser pour régner**. Une bonne façon d'appliquer cette tactique est de faire certaines concessions avec lesquelles vous savez qu'une partie sera d'accord alors qu'une autre pas.

4. Assurer une atmosphère ambiante favorable : le résultat d'une négociation dépend aussi de l'atmosphère ambiante :

Le lieu : Lors du choix du lieu de négociation, ne tenez pas compte uniquement du confort et de l'infrastructure. La neutralité de l'endroit joue un rôle important également.

Un **endroit neutre** comportera l'avantage que personne ne joue en terrain connu. En revanche, cela signifie que chaque partie devra prévoir ses experts et son matériel sur place, ce qui peut comporter quelques problèmes d'organisation.

Répartition autour de la table. La répartition des interlocuteurs à la **table des négociations** joue un rôle prépondérant dans l'ambiance générale du débat.

Les détails. faites-en sorte d'avoir des traces écrites des négociations. Prévoyez **de quoi écrire** et **du papier**.

5. S'adapter aux tactiques du vis-à-vis : il est commun, lors de négociations, de faire appel à toutes sortes de stratégies tactiques et de ruses. Même si vous n'aimez pas les utiliser vous-même, il vaut mieux les connaître et les reconnaître afin de pouvoir les contrer.

RESSOURCE 2.4.d : ARBITRAGE

L'arbitrage est un mode de résolution de conflit adopté lorsque toutes les initiatives de résolution positive du conflit telle que la médiation ont échoué.

L'arbitre s'appuie alors sur les textes qui régissent les deux parties et les appliquent sans parti pris.

Pour être un bon arbitre, son autorité et sa légitimité doivent être acceptées par les deux parties et il doit être transparent et soumis à la plus stricte confidentialité

Les décisions de l'arbitrage sont d'application obligatoire. La sentence est le plus souvent définitive, sauf si les parties optent pour un appel, une négociation interne.

RESSOURCE 3.2 : ELEMENTS DU BIEN ETRE

1- SENTIMENT DE CONTROLE

DESCRIPTION	ACTIONS POUR DEVELOPPER LE SENTIMENT DE CONTROLE	
	ACTIONS DE L'ENSEIGNANT/E	ACTIONS DU CHEF D'ETABLISSEMENT
Le sentiment de contrôle se manifeste lorsque les acteurs bénéficient d'un environnement stable qui leur offre une mesure de sécurité où ils savent ce qui les attend et ce qui est attendu d'eux.	- Elaborer un emploi du temps prévisible et des routines de classe permettant aux apprenants de s'habituer sans surprise aux activités pédagogiques - Elaborer des règles de vie consensuelles avec les apprenants (information claires, prévisibles et justes sur les conséquences) - Créer un environnement exempt de risque d'attaque ; - S'abstenir des violences physiques et psychologiques ;	- Elaborer/mettre à jour de manière consensuelle le RI de l'école (réunion, partage, validation, affichage) - Définir des routines (levée des couleurs, entretien, port uniforme, activités ludiques, récréations...) - Planifier des apprentissages et des évaluations (emplois du temps, calendrier des évaluations) - Planifier des activités vie scolaire (mise en place des organes de gestion et de pilotage ; gestion des organes) - Poser des affiches sur les réactions faces aux VBG - Sensibiliser sur les problématiques du genre, des violences, des VBG et de l'inclusion

2- SENTIMENT D'APPARTENANCE

DESCRIPTION	ACTIONS POUR DEVELOPPER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE	
	ACTIONS DE L'ENSEIGNANT/E	ACTIONS DU CHEF D'ETABLISSEMENT
Le sentiment d'appartenance s'exprime lorsque : - les acteurs s'identifient comme des membres importants de leur communauté. - leur implication et leur participation sont considérées comme importantes et valorisées par les autres membres de la communauté	- Appeler les apprenants par leur nom ; - Permettre aux apprenants une participation en tant que membres appréciés et importants de la communauté scolaire ; - Traiter tous les apprenants de manière égale ; - Aider les apprenants à participer en utilisant différentes stratégies ; - Utiliser des activités pédagogiques qui garantissent la participation de l'apprenant, quel que soit son niveau (travaux de groupe, travail par paires, chansons, travail individuel, dessin, utilisation de matériels pédagogiques, jeux, différentes stratégies d'interrogations. - Responsabiliser les élèves	- Faire approprier la devise de l'école - Mettre en œuvre des projets d'embellissement communautaire ; - Promouvoir le mentorat des pairs ou l'offre de cours particuliers à des enfants d'un autre âge - Faire participer les élèves aux compétitions inter école (spectateur, logisticien ou compétiteur)

3- SENTIMENT DE CONFIANCE EN SOI

DESCRIPTION	ACTIONS POUR DEVELOPPER LE SENTIMENT DE CONFIANCE EN SOI	
	ACTIONS DE L'ENSEIGNANT/E	ACTIONS DU CHEF D'ETABLISSEMENT
Le sentiment de confiance se développe lorsque les acteurs se sentent compétents et pleins d'assurance, fiers de leur personne et de leurs capacités, ont un sentiment d'auto-efficacité.	- Faire prendre conscience des compétences (mêmes minimales) - Valoriser les apprenants - Encourager la prise d'initiative et le développement d'aptitudes personnelles - Encourager les apprenants et reconnaître leurs progrès et leurs réalisations, aussi minimales soient-ils. - Ne pas émettre de critiques négatives sur le travail des apprenants. - Faire preuve de respect et d'empathie à l'égard des apprenants qui rencontrent des difficultés et encourager leurs pairs à faire de même. - Proposer aux apprenants des activités scolaires qu'ils sont capables de faire (ni trop faciles, ni trop difficiles) en partant de ce qu'ils savent faire, de leurs réalités.	- Développer au niveau des enseignants et des élèves d'une prise de conscience des forces de l'établissement - Promouvoir l'élaboration et la mise en œuvre de feuilles de route réalistes des organes de gestion et de pilotage pour améliorer les points faibles de l'établissement - Suivre et évaluer les feuilles de route en encourageant les réalisations et en proposant des axes d'amélioration - Organiser de séances de valorisation des bonnes conduites (scolaires, citoyennes)

4- RELATIONS SOCIALES POSITIVES

DESCRIPTION	ACTIONS POUR DEVELOPPER LES RELATIONS SOCIALES POSITIVES	
	ACTIONS DE L'ENSEIGNANT/E	ACTIONS DU CHEF D'ETABLISSEMENT
Les relations sociales sont développées par des aptitudes de communications interpersonnelles positives qui promeuvent la tolérance et l'empathie et préviennent la violence entre pairs.	- Créer des opportunités de travail en groupes et en binômes. - Encourager l'interaction entre les pairs pour résoudre des problèmes concrets et coopérer, afin de faire preuve d'empathie et de soutien les uns envers les autres. - Favoriser la collaboration pour le partage d'informations ; - Encourager la mise en commun des connaissances afin de favoriser l'apprentissage de concepts complexes ; - Développer l'entraide entre apprenants – Les élèves plus forts peuvent aider les élèves en difficulté à combler leur retard ; - Créer des liens profonds et des relations de confiance avec les pairs.	- Organiser de compétitions par équipe (sport, culture, génie en herbe) - Créer des caisses d'actions de solidarité par classe - Organiser des actions d'entraide entre les différentes classes - Favoriser les initiatives de groupes d'élèves pour la promotion du bien être à l'école

5- STIMULATION INTELLECTUELLE

DESCRIPTION	ACTIONS POUR DEVELOPPER LA STIMULATION INTELLECTUELLE	
	ACTIONS DE L'ENSEIGNANT/E	ACTIONS DU CHEF D'ETABLISSEMENT
La stimulation intellectuelle permet de capter l'intérêt de l'apprenant-e et de susciter sa motivation et sa réflexion pour	- Traiter des sujets liés au vécu de l'apprenant et qui ont un sens pour lui. - Utiliser plusieurs méthodes d'enseignement différentes. - Développer la pensée critique (raisonnement, argumentation, questionnement)	- Diversifier les compétitions pour toucher tous les types d'élèves ; - Impliquer les élèves dans les démarches de résolution de problèmes de l'école - Favoriser l'ouverture de l'école au milieu

qu'il(elle) apprenne mieux.	- Proposer des activités qui favorisent les différents styles d'apprentissage des élèves - Poser des questions pendant le cours afin de vérifier en permanence que les élèves ont compris (à l'ensemble de la classe, à des binômes ou à des groupes) - Encourager les élèves à poser des questions.	
-----------------------------	--	--

RESSOURCE 3.3 : (voir Ressource 03.b)

CODE DE CONDUITE

Qu'est-ce qu'un code de conduite ?

Un code de conduite est une déclaration contenant des directives, des normes visant à informer le comportement attendu des élèves, des enseignants et de l'administration d'une école afin d'empêcher toute pratique ne respectant pas la mission, la vision et les objectifs de la structure éducative. L'école s'engage à observer ces normes et à les faire observer par tous les acteurs.

Pourquoi un code de conduite ?

L'école est un lieu où l'on préconise la responsabilité, le respect, la civilité et l'excellence scolaire dans un climat d'apprentissage et d'enseignement sécuritaire. Le code de conduite établit des attentes de comportement claires et un profil souhaité pour l'élève (garçons comme filles). Il précise des conséquences progressives et parfois obligatoires pour les élèves dont le comportement déroge de la norme établie.

Les élèves citoyennes et citoyens actives/actifs et engagé(e)s connaissent leurs droits et assument la responsabilité de la protection de leurs droits et de ceux d'autrui.

L'école s'attend à ce que les membres de la communauté scolaire utilisent des moyens pacifiques pour résoudre les conflits, évitent l'agressivité physique et réagissent promptement à toute forme d'intimidation, de harcèlement.

Un code de conduite pour qui ?

Le code de conduite s'adresse à toutes les personnes qui fréquentent l'école : élèves, parents, tuteurs, le personnel d'appui, le personnel scolaire, les visiteurs et autres membres de la communauté se trouvant dans les locaux de l'école ou impliqués dans d'autres activités qui pourraient avoir des répercussions sur le climat scolaire.

L'école traite tous les membres de la communauté scolaire avec respect et dignité.

Qui élabore le code de conduite ?

Le code de conduite de l'école est le fruit de la collaboration entre les élèves, les parents et le personnel enseignant. Le code doit être consensuel

Sur quoi porte le code de conduite ?

Il s'inspire de la loi d'orientation et des textes réglementaires et législatifs ainsi que des axes transversaux. Ainsi, les attentes et les règlements de l'école sont formulés de façon à prendre en charge les violences basées sur le genre, l'inclusion et les environnements d'apprentissage surs afin de promouvoir le respect de la personne et créer une ambiance sécurisante où il fait bon vivre et apprendre.

CANEVAS POUR L'ELABORATION D'UN CODE DE CONDUITE

N°	Domaine	Contenus associés
1.	Préambule	- La loi d'orientation, le PAQUET, la convention des droits de l'enfant, les axes transversaux (VBGE, INCLUSION, EAS).
2.	Organisation et fonctionnement de l'école	- Définition de l'EE : finalités, structures, horaires, conditions d'accès, conditions de séjour, utilisation des lieux communs, ... - Activités socioéducatives et pédagogiques - Instances de l'école : CGE, Gouvernement scolaire, conseil de discipline, CAVE /OVDS... - Sanctions - Processus de prise en charge des élèves victimes de violences, des élèves handicapés - Comité d'accueil, d'écoute, d'orientation
3.	Relations Ecole/ communauté	- Relation école/parent : rencontres parents/enseignants, réunions APE, participation au CGE et au PAV, retrait des cahiers de composition, ...suivi des élèves a la maison - Relation Ecole/partenaires : obligation de rendre compte au partenaire de l'utilisation des ressources allouées a l'école.
4.	Hygiène	- Propreté de l'école et des vêtements - Propreté des toilettes, de la cour, des salles et des alentours du collège
5	Sécurité/Violence	- Port d'armes blanches ou à feu - Jeux dangereux/Conflits et bagarres - Stigmatisation - Harcèlement sexuel
6	Organisation des études et des évaluations	- Conditions propices à la situation d'enseignement/apprentissage - Contrôles continus - Fraudes aux évaluations - Cours de renforcement - Cours de rattrapage, de remédiation - Assiduité, ponctualité et équité des enseignants
7.	Droits et obligations des élèves	- Droits : respect de sa dignité (injures, châtime nt corporel, ...) - Droit à la permission, à la participation, à une évaluation juste et équitable, a un environnement sécurisé... - Obligation : discipline, assiduité, respect de l'autorité, ...
8	Droits et obligations des autres acteurs au sein du collège	- Droits et devoirs du directeur/Principal - Droits et devoirs des enseignants ; du gardien, des parents d'élèves etc.
9.	Ethique et comportements citoyens	- Comportement éthique et responsable des différents acteurs - Education à la citoyenneté à travers des clubs, des forums et une implication dans les activités d'intérêt communautaire (Set Setal, recensement des enfants sans extrait, reboisement etc.)
10.	Dispositions particulières	- Mesures spécifiques aux réalités de l'école

Ont signé :

Le représentant des élèves :

Le représentant des parents d'élèves :

Le représentant des enseignants :

Le Chef d'établissement :

EXEMPLE DE CODE DE CONDUITE

ECOLE DE..... CLASSE ANNEE SCOLAIRE

Nous, élèves et maître de la classe de, en vertu de la convention des droits de l'enfant ratifié par notre pays nous engageons sur l'honneur à :

1. vivre et apprendre sans violence dans un environnement sûr à l'école et dans ses environs;
2. installer une culture de la paix dans la classe et en dehors;
3. contribuer au bon fonctionnement du gouvernement scolaire;
4. nous respecter, les uns les autres, garçons comme filles et ne jamais insulter ni se moquer des autres en classe.
5. inclure les élèves en situation de handicap dans toutes nos activités;
6. préserver notre environnement en ne jetant pas de papier, ni d'autres ordures dans la classe ou dans la cour;
7. savoir écouter l'autre parler pour comprendre ce qu'il dit car il a droit à la parole;
8. demander pardon quand j'ai fait du tort à autrui et pardonner quand l'autre me demande pardon;
9. aider l'élève qui est victime d'une violence basée sur le genre en le signalant au Directeur, au maître ou au président du gouvernement scolaire;
10. nous motiver pour bien travailler et réussir à l'école filles comme garçons.

Fait à, le.....

Ont signé

Le maître

Pour l'ensemble des élèves de la classe

RESSOURCE 3.5a : LE COACHING

Le coaching, c'est l'art d'écouter et de poser les bonnes questions pour aider le coaché à prendre conscience de ses défis et à améliorer ses performances. Un coach parle peu et pose les bonnes questions qui font sortir le coaché de son cadre de référence.

LES QUALITÉS D'UN COACH

Les COACHS sont les directeurs d'écoles primaires ou les principaux de Collège. Ils assurent le suivi de leurs propres enseignant-es avec des outils sur papier. Ils assistent et réorientent les enseignant-es sur la base de grilles d'observation. Le (la) COACH doit être ouvert(e) d'esprit, savoir écouter et être habile à poser des questions de manière constructive.

Il(elle) doit avoir une bonne expérience dans l'enseignement, être assez humble pour accepter de ne pas tout connaître mais être disposé(e) à travailler avec les autres pour découvrir les réponses qu'il(elle) ne connaît pas. Dans ce rôle, il est important qu'il(elle) soit quelqu'un(e) qui accepte les défis/difficultés et qui recherche de manière proactive des solutions. Le(la) Coach doit être non critique et respectueux des autres. Il (elle) cherchera toujours à établir la confiance et à encourager la collaboration

Il(elle) doit être quelqu'un(e) qui, tout en ayant des points de vue différents, reste sensible aux besoins et aux sentiments des autres.

Il est important qu'il (elle) soit disposé(e) à donner et à recevoir des commentaires constructifs et à apprendre de ses erreurs.

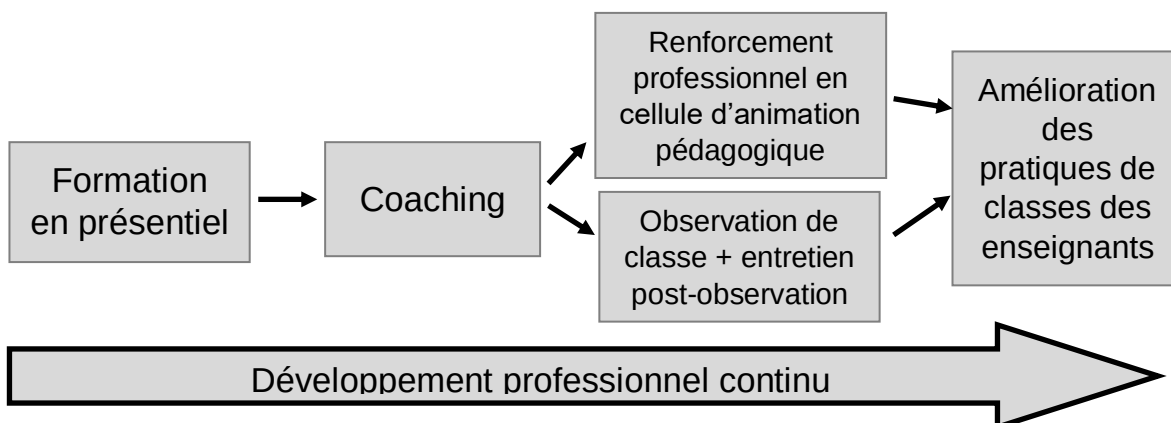
Il (elle) effectuera également des observations de classe avec chacun des enseignant-es sous sa responsabilité. La fréquence des observations de classe dépendra de la disponibilité des enseignant-es, mais le Coach effectuera au moins deux observations mensuelles.

Chaque mois le COACH :

- organisera des séances de formation continue en cellule d'animation pédagogique pour les enseignant-es de son établissement.
- assistera aussi à la cellule mixte regroupant l'ensemble des chefs d'établissement

Le coach est un des acteurs principaux du développement professionnel continu des enseignants.

CYCLE DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU



LE QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF

Un questionnement réflexif guide les enseignant-es vers des solutions en favorisant l'autoréflexion. Lorsque les enseignant-es apportent eux-mêmes des solutions à leurs problèmes, il y a plus de chance qu'ils mettent leurs idées en pratique. Bien qu'il soit tentant pour un coach de partager immédiatement ses conseils, il est plus important d'amener les enseignant-es à formuler leurs propres idées sur la manière de surmonter leurs difficultés. Le questionnement réflexif aide les enseignant-es à comprendre les quatre facteurs fondamentaux à prendre en compte dans une telle activité : les sentiments, les faits, les constats et les perspectives. Le questionnement réflexif tournera autour de questions du type :

1. **les sentiments** : comment vous vous êtes senti lors du déroulement de votre leçon ? qu'est-ce qui vous a bien plu dans votre leçon ? qu'est-ce qui était difficile ?
2. **Les faits** : quelles nouvelles stratégies d'enseignement de la formation avez-vous essayées ? est-ce que c'est la première fois que vous utilisiez cette stratégie dans votre classe ?
3. **Les constats** : comment les apprenants ont-ils réagi à la stratégie et / ou à la leçon ? comment avez-vous présenté la stratégie à vos apprenants ?
4. **Les perspectives** : comment utiliserez-vous la stratégie dans l'avenir ? quelles autres stratégies pensez-vous pouvoir utiliser prochainement dans cette leçon ?

CONSEILS POUR UN COACH POUR LES OBSERVATIONS

Avant l'observation :

1. présentez-vous et précisez votre rôle (expliquer et montrer) ;
2. le tout premier travail est d'établir une relation de confiance;
 - écoutez attentivement
 - maintenez la confidentialité
 - travaillez selon les agendas / croyances des enseignant-es
 - restez positif
 - tenez vos promesses.

Durant l'observation :

1. soyez attentif à la leçon mais discret;
2. n'intervenez pas sauf avec la permission de l'enseignant-e et sans lui faire honte;
3. placez-vous derrière;
4. si les apprenants sont distraits par votre présence, faites leur un sourire et détourner leurs regards vers l'enseignant-e;
5. documentez les observations (grille d'observation).

Post-observation :

1. reconnaissez et mettez en exergue/partagez les points forts de l'école, du directeur et des enseignant-es, des apprenants, des parents/communauté;
2. aidez les enseignant-es à réfléchir sur ce qu'ils enseignent;
3. reconnaissez et appréciez les différences entre les enseignant-es et comment ils fonctionnent/travaillent;
4. établissez des priorités (vous ne pouvez pas tout faire d'un coup);
5. laissez les faits de l'observation diriger vos décisions !
6. soyez un apprenant (tenir une attitude de collaboration avec les enseignant-es exige qu'un encadreur/accompagnateur soit un apprenant);
7. utilisez le questionnaire post-observation pour guider l'entretien.

Entre les observations :

1. travaillez avec le super coach et les autres personnes ressources, en cas de difficultés non résolues :
 - le super coach doit comprendre le rôle de Coach que le directeur va jouer- un soutien et non un évaluateur;
 - tenir le super coach au courant de ce qui se passe par rapport à l'amélioration des pratiques sur les sujets de l'observation;
2. documentez votre travail (**fiche de synthèse**).

RESSOURCE 3.5B : GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE

USAID/PASSERELLES GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE				
Date de l'observation :		___ / ___ / ___ (jj/mm/aa)		
Commune :				
Identification école/établissement	Identification Enseignant	Nom de l'observateur	Classe observée	Sujet
Nombre d'élèves (Dont élèves handicapés)		Heure de début :	Heure de fin :	Durée observation
Filles : _____ Dont élèves handicapées : _____	Garçons _____ Dont élèves handicapés : _____	___ h ___	___ h ___	_____ min

Instructions : Observer l'enseignant pendant 30 minutes environ. Ensuite sur la base des observations, noter chaque item en se référant à la rubrique. Ensuite donner une note globale pour la catégorie (note de 1 à 5).

F (faible) M (moyen) E (élevé)

QUALITÉ DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT						
A. CULTURE DE CLASSE						
1. ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE						
1.1	L'enseignant/e utilise un langage positif avec les apprenants.		F	M	E	
1.2	L'enseignant/e n'utilise pas de référence ou stéréotype discriminant en matière d'inclusion scolaire (handicap et genre).	N/A	F	M	E	
1.3	L'enseignant/e tient compte des déficiences des apprenants dans l'organisation de la salle de classe.	N/A	F	M	E	
1.4	L'enseignant/e s'exprime de manière calme, même quand il discipline des apprenants.		F	M	E	
1.5	L'enseignant/e ajuste le langage parlé et écrit pour le rendre accessible à tous les apprenants (y compris les élèves avec déficiences).	N/A	F	M	E	
SCORE GLOBAL DE LA CATEGORIE (NOTE SUR 5)						___/5
2. ATTENTES POSITIVES POUR LE COMPORTEMENT						
2.1	L'enseignant/e définit des attentes comportementales claires pour les tâches ou les activités en classe.		F	M	E	
2.2	L'enseignant/e reconnaît le comportement positif des apprenants.		F	M	E	
2.3	L'enseignant/e rectifie le mauvais comportement et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable.		F	M	E	
SCORE GLOBAL DE LA CATEGORIE (NOTE SUR 5)						___/5

B. COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES						
3. AUTONOMIE						
3.1	L'enseignant/e propose des choix différenciés aux apprenants.		F	M	E	
3.2	Les apprenants se portent volontaires pour participer à la classe.		F	M	E	
SCORE GLOBAL DE LA CATEGORIE (NOTE SUR 5)						___/5
4. PERSÉVÉRANCE						
4.1	L'enseignant/e valorise les efforts des apprenants plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les capacités naturelles.		F	M	E	
4.2	L'enseignant/e a une attitude positive et calme face aux défis des apprenants.		F	M	E	
4.3	L'enseignant propose des exercices d'esprit présent aux apprenants		F	M	E	
SCORE GLOBAL DE LA CATEGORIE (NOTE SUR 5)						___/5
5. COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION						
5.1	L'enseignant/e encourage la collaboration des apprenants par l'interaction entre pairs.		F	M	E	
5.2	L'enseignant/e encourage les compétences interpersonnelles des apprenants (par ex. la prise de perspective, les stratégies de résolutions de conflit, l'empathie).		F	M	E	
5.3	L'enseignant propose des jeux ASE aux apprenants		F	M	E	
SCORE GLOBAL DE LA CATEGORIE (NOTE SUR 5)						___/5

RESSOURCE 3.5c : GRILLE DE REFERENCE POUR L'EVALUATION DES COMPORTEMENTS OBSERVES

USAID		PASSERELLES		
RUBRIQUE POUR LA GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE				
CULTURE DE CLASSE				
A. 1	ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE FAVORABLE : l'enseignant créé un environnement favorable à l'apprentissage. L'enseignant crée une atmosphère au sein de la classe, dans laquelle les apprenants peuvent se sentir en sécurité et soutenus sur le plan affectif. Par ailleurs, tous les apprenants se sentent les bienvenus, puisque l'enseignant traite tous les apprenants avec respect. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :			
	Question	Échelle de Qualité de Comportement		
		PAS DU TOUT SATISFAISANT : dans cette salle de classe, l'enseignant ne parvient pas du tout à créer un environnement favorable à l'apprentissage.	PLUTOT SATISFAISANT : dans cette salle de classe, l'enseignant parvient plutôt à créer un environnement favorable à l'apprentissage.	TOUT À FAIT SATISFAISANT : dans cette salle de classe, l'enseignant parvient tout à fait à créer un environnement favorable à l'apprentissage.
1.1	L'enseignant/e utilise un langage positif avec les apprenants	L'enseignant n'utilise pas de langage positif lors de sa communication avec les apprenants.	L'enseignant utilise partiellement un langage positif lors de sa communication avec les apprenants. <i>Par exemple : l'enseignant dit « bon travail » ou « bien », bien que cela arrive rarement.</i>	L'enseignant utilise systématiquement un langage positif lors de sa communication avec les apprenants. <i>Par exemple : l'enseignant utilise systématiquement des expressions encourageantes telles que « excellent travail ! » lorsque les apprenants lui montrent leur travail ou encore « vous pouvez le faire ! » ou « Vous êtes vraiment un groupe d'apprenants doués ».</i>
1.2	L'enseignant/e n'utilise pas de référence ou stéréotype discriminant en matière d'inclusion scolaire (handicap et genre)	L'enseignant exprime des préjugés sexistes ou renforce les stéréotypes de genre en classe. L'enseignant pourrait montrer un tel comportement en n'offrant pas aux apprenants les mêmes chances de participer à des activités en classe ou en exprimant des attentes différentes quant aux comportements ou aux capacités des apprenants. <i>Par exemple : un enseignant peut faire asseoir les filles exclusivement à l'arrière de la classe ou ne faire appel qu'à des garçons pour répondre à des questions difficiles.</i>	L'enseignant n'utilise pas de référence ou stéréotype sexistes ou non-inclusif (handicap), mais ne remet pas non plus en question les stéréotypes. L'enseignant offre aux apprenants de tous les sexes et ceux avec handicaps des chances égales de participer en classe et attend la même chose de tous les apprenants. <i>Par exemple : l'enseignant confie des tâches de nettoyage aux apprenants de tous les sexes et appelle également les apprenants des différents sexes à répondre aux questions difficiles.</i>	L'enseignant n'utilise pas de référence ou stéréotype sexistes ou non-inclusif (handicap) ET remet en question les stéréotypes de genre et inclusion dans la salle de classe. <i>Par exemple : l'enseignant confie des tâches de nettoyage aux apprenants de tous les sexes et demande également aux apprenants de tous les sexes et ceux avec handicaps de répondre aux questions difficiles. De plus, l'enseignant utilise des exemples et des explications qui montrent des femmes plutôt que des hommes scientifiques, médecins ou astronautes.</i>

		<i>Alternativement, l'enseignant appelle autant les apprenants de tous les sexes à répondre à des questions difficiles, mais ne confie qu'aux filles les tâches de nettoyage.</i>		
1.3	L'enseignant/e tient compte des déficiences des apprenants dans l'organisation de la salle de classe	L'enseignant ne tient pas du tout compte des déficiences des apprenants dans l'organisation de la salle de classe. <i>Par exemple: Les enfants qui ont des problèmes de vue sont placés à l'arrière de la salle.</i>	L'enseignant tient compte de déficiences de quelques apprenants mais pas tous.	L'enseignant tient bien compte des déficiences des apprenants dans l'organisation de la salle de classe.
1.4	L'enseignant/e s'exprime de manière calme, même quand il discipline des apprenants	L'enseignant crie fréquemment pour contrôler les apprenants, particulièrement quand il est en colère	L'enseignant crie parfois, mais seulement quand les apprenants se conduisent mal	L'enseignant ne crie pas, même quand il discipline des apprenants
1.5	L'enseignant/e ajuste le langage parlé et écrit pour le rendre accessible à tous les apprenants (y compris les élèves avec déficiences).	L'enseignant/e ne fait aucun effort pour ajuster le langage parlé et écrit pour le rendre accessible à tous les apprenants (y compris les élèves avec déficiences).	L'enseignant/e ajuste parfois le langage parlé et écrit pour le rendre accessible à tous les apprenants (y compris les élèves avec déficiences).	L'enseignant/e ajuste bien le langage parlé et écrit pour le rendre accessible à tous les apprenants (y compris les élèves avec déficiences). <i>Par exemple: l'enseignant/e utilise des expressions simples compréhensibles qui sont adaptées du niveau des élèves et encourage la participation de tout le monde, y compris les déficiences. Il privilégie parfois la reformulation pour faciliter la compréhension des élèves.</i>
A. 2	ATTENTES POSITIVES POUR LE COMPORTEMENT: l'enseignant favorise un comportement positif en classe. L'enseignant favorise un comportement positif en reconnaissant le comportement des apprenants qui répond ou dépasse les attentes. De plus, l'enseignant définit clairement les attentes comportementales pour les différentes parties de la leçon. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :			
		Échelle de Qualité de Comportement		
	Question	PAS DU TOUT SATISFAISANT: dans cette classe, l'enseignant ne parvient pas du tout à promouvoir un comportement positif	PLUTOT SATISFAISANT dans cette classe l'enseignant parvient plutôt à promouvoir un comportement positif.	TOUT A FAIT SATISFAISANT: dans cette classe, l'enseignant parvient tout à fait à promouvoir un comportement positif.

2.1	L'enseignant/e définit des attentes comportementales claires pour les tâches ou les activités en classe	L'enseignant ne définit pas d'attentes comportementales pour les tâches ou les activités en classe. <i>Par exemple : l'enseignant peut dire : « Travaillez sur vos compétences en compréhension de l'écrit » sans fournir d'instructions sur le comportement attendu pour l'activité.</i>	L'enseignant définit des attentes comportementales imprécises ou superficielles pour les tâches ou les activités en classe. <i>Par exemple : en introduisant une activité de groupe, l'enseignant peut dire : « Veuillez-vous asseoir dans vos groupes pré-assignés et vous comporter, » sans préciser ce qu'un tel comportement impliquerait.</i>	L'enseignant définit clairement les attentes comportementales tout au long de la leçon pour les tâches ou les activités en classe. <i>Par exemple : lors de l'introduction d'une activité de groupe, l'enseignant indique explicitement le comportement attendu des apprenants du groupe. Celles-ci peuvent inclure « utiliser une voix intérieure silencieuse » ou « prendre la parole à tour de rôle ». Si les apprenants travaillent de manière indépendante, l'enseignant peut donner des directives sur l'étape à suivre lorsqu'ils terminent l'activité. L'enseignant peut dire : « Veuillez-vous lever tranquillement, apportez-moi votre feuille de travail et lisez pendant que vous attendez que vos camarades de classe aient terminés. » Alternativement, l'enseignant n'est pas observé à définir clairement les attentes comportementales des apprenants, mais les apprenants se comportent bien tout au long de la leçon.</i>
2.2	L'enseignant/e reconnaît le comportement positif des apprenants	L'enseignant ne reconnaît pas le comportement des apprenants qui répondent ou dépassent les attentes.	L'enseignant reconnaît le comportement de certains apprenants, mais n'est pas précis quant à leur comportement attendu. <i>Par exemple : si un groupe suit des attentes comportementales, l'enseignant peut dire : « Ce groupe travaille bien ensemble » ou « Ce groupe fait du bon travail » sans préciser pourquoi ou comment.</i>	L'enseignant reconnaît le comportement positif des apprenants qui satisfont ou dépassent les attentes. <i>Par exemple : un enseignant peut dire à la classe « Je viens de remarquer que les membres du groupe A prennent la parole à tour de rôle et travaillent de manière proactive à la prochaine tâche. »</i>

2.3	L'enseignant/e rectifie le mauvais comportement et se concentre sur le comportement attendu plutôt que sur le comportement indésirable.	La réorientation de la mauvaise conduite est inefficace et se concentre sur les mauvais comportements, plutôt que le comportement attendu. <i>Par exemple : si l'enseignant remarque un apprenant distrait, l'enseignant arrête de parler et appelle le nom de l'apprenant en lui demandant : « Pourquoi ne fais-tu pas attention en classe ? » Ou bien, l'enseignant continue d'ignorer l'apprenant qui est distrait, mais l'apprenant distrait commence à se moquer et à discuter avec le camarade assis à côté d'elle. Cela détourne l'attention de la classe entière.</i>	La rectification des mauvais comportements est efficace mais se concentre sur les comportements indésirables plutôt que sur le comportement attendu. Ou bien, la réorientation des mauvais comportements se concentre sur le comportement attendu mais est seulement moyennement efficace. <i>Par exemple : en remarquant que 3 apprenants ne travaillent pas sur les problèmes assignés, l'enseignant peut dire : « Vous devez arrêter de parler maintenant, vous faites trop de bruit. » Cette déclaration se concentre sur le comportement négatif des apprenants perturbateurs plutôt que sur ce qu'on attend d'eux. Par conséquent, les apprenants perturbateurs se calment. Dans un autre scénario, l'enseignant redirige les apprenants en leur demandant de « se concentrer sur la tâche à accomplir. » Même si l'enseignant se concentre sur le comportement positif attendu des apprenants, ils continuent pour la plupart à parler.</i>	Lorsqu'un problème survient, la rectification des problèmes de comportement permet de résoudre efficacement le problème et se concentre sur le comportement attendu. <i>Par exemple : si les apprenants parlent fort et sont perturbateurs pendant une leçon, l'enseignant peut dire « souvenez-vous d'utiliser des voix calmes » et les apprenants baissent leurs voix. Ou bien, l'enseignant n'est pas observé en train de rectifier le comportement des apprenants, mais les apprenants se comportent bien tout au long de la leçon.</i>
-----	---	---	--	---

B. COMPETENCES SOCIO-EMOTIONNELLES

B. 3	AUTONOMIE: L'enseignant permet aux apprenants de faire des choix et encourage les apprenants à participer à la classe. L'enseignant offre aux apprenants des possibilités de faire des choix et d'assumer des rôles significatifs en classe. Les apprenants utilisent ces opportunités en se portant volontaires pour assumer des rôles et exprimer leurs idées et leurs opinions tout au long de la leçon. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :			
Question	Échelle de Qualité de Comportement			
	PAS DU TOUT SATISFAISANT: dans cette classe, l'enseignant ne parvient pas du tout à développer l'autonomie des apprenants	PLUTOT SATISFAISANT: Dans cette classe, l'enseignant parvient plutôt à développer l'autonomie des apprenants.	TOUT A FAIT SATISFAISANT: dans cette classe, l'enseignant parvient tout à fait à développer l'autonomie des apprenants	

3.1	L'enseignant/e propose des choix différenciés aux apprenants	L'enseignant ne propose pas explicitement aux apprenants des choix. L'enseignant décide de la manière dont les activités d'apprentissage doivent être complétées, sans fournir différentes options sur la manière dont les apprenants peuvent aborder la tâche. Par exemple : les apprenants sont tâchés de remplir une série de problèmes mathématiques en suivant un ensemble d'étapes, OU l'enseignant demande aux apprenants d'écrire des phrases sans faire de choix intentionnel.	L'enseignant propose explicitement aux apprenants au moins un choix superficiel qui n'est pas lié à l'objectif d'apprentissage. Par exemple : l'enseignant permet aux apprenants de choisir entre différents crayons de couleur pour effectuer une tâche, décider où s'asseoir en classe lors de l'exécution d'une tâche, choisir l'ordre dans lequel effectuer les activités ou voter.	L'enseignant propose explicitement aux apprenants au moins un choix substantiel lié à l'objectif d'apprentissage. Par exemple : l'enseignant peut permettre aux apprenants de choisir entre écrire un essai ou faire une présentation sur leur sport favori. Dans une classe de sciences, l'enseignant peut laisser les apprenants choisir un animal à étudier.
3.2	Les apprenants se portent volontaires pour participer en classe	Les apprenants ne se portent pas volontaires pour participer en classe.	Seuls quelques apprenants se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en assumant des rôles. Par exemple : lorsque l'enseignant pose une question, seuls quelques apprenants lèvent la main pour répondre ; Plus tard, lorsque l'enseignant pose une autre question, les mêmes apprenants lèvent la main.	La plupart des apprenants se portent volontaires pour participer en exprimant leurs idées et en assumant des rôles. Par exemple : lorsque l'enseignant pose une question, de nombreux apprenants lèvent la main pour partager leurs réponses. Les apprenants peuvent également faire du bénévolat sans que l'enseignant demande (par exemple, un apprenant propose de partager une expérience lorsque l'enseignant explique un concept).
B. 4	PERSÉVÉRANCE: l'enseignant encourage les efforts des apprenants à avoir une attitude positive à l'égard des défis et encourage à se fixer des objectifs. L'enseignant promeut les efforts des apprenants dans le but de maîtriser de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts, au lieu de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les capacités naturelles. De plus, l'enseignant a une attitude positive à l'égard des défis, l'échec et les frustrations en tant que parties utiles du processus d'apprentissage. L'enseignant encourage également les apprenants à définir des objectifs à court et / ou à long terme. Cela peut être observé dans la classe à travers les comportements suivants :			
		Échelle de Qualité de Comportement		
	Question	PAS DU TOUT SATISFAISANT: dans cette classe, l'enseignant ne parvient pas du tout à développer la persévérance des apprenants.	PLUTOT SATISFAISANT: dans cette classe, l'enseignant parvient plutôt à développer la persévérance des apprenants	TOUT A FAIT SATISFAISANT: dans cette classe, l'enseignant parvient tout à fait à développer la persévérance des apprenants.
4.1	L'enseignant reconnaît les efforts des apprenants	L'enseignant ne reconnaît pas les efforts	L'enseignant reconnaît parfois les efforts des	L'enseignant reconnaît fréquemment les efforts des

	Plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats, l'intelligence ou les capacités naturelles	des apprenants. Bien que l'enseignant puisse féliciter les apprenants pour « être intelligent », l'enseignant ne se concentre pas sur les efforts ou le travail des apprenants. <i>Par exemple : l'enseignant peut dire : « Très bien ! Vous êtes l'apprenant le plus intelligent de la classe » ou « Bien joué ! Vous êtes tellement intelligent ! »</i>	apprenants, mais la plupart des compliments sont axés sur les résultats ou l'intelligence des apprenants. <i>Par exemple : Quand un apprenant réussit un test, l'enseignant peut dire : « Je sais que vous avez travaillé dur ! » Mais la plupart du temps, l'enseignant complimente les apprenants en disant qu'ils sont « intelligents ».</i>	apprenants pour maîtriser de nouvelles compétences ou concepts et identifier ces efforts de manière explicite. <i>Par exemple : lorsqu'un apprenant résout un problème difficile avec lequel il s'est débattu, l'enseignant le complimente et souligne les efforts déployés pour résoudre le problème. L'enseignant peut dire : « Vous avez tellement progressé sur nos ensembles de problèmes de multiplication ! Je suis content que vous m'ayez demandé de l'aide. Si vous continuez à pratiquer et à utiliser les stratégies que nous avons apprises en classe, vous les maîtriserez très bientôt ! »</i>
4.2	L'enseignant a une attitude positive et calme face aux défis des apprenants	L'enseignant a une attitude négative face aux défis des apprenants. <i>Par exemple : l'enseignant peut explicitement gronder les apprenants pour avoir commis des erreurs ou s'impatienter avec un apprenant pour avoir pris le temps de comprendre un nouveau concept.</i>	L'enseignant a une attitude neutre face aux défis des apprenants. Bien que l'enseignant ne pénalise pas un apprenant pour avoir commis des erreurs ou des difficultés avec un nouveau concept, l'enseignant ne précise pas non plus que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage. <i>Par exemple : lorsqu'un apprenant a du mal à résoudre un problème de mathématiques au tableau, l'enseignant donne simplement la réponse à l'apprenant de manière neutre (c'est-à-dire sans colère ni impatience).</i>	L'enseignant a une attitude positive face aux défis des apprenants et aide les apprenants à comprendre que l'échec et la frustration font partie intégrante du processus d'apprentissage. <i>Par exemple : quand un apprenant est aux prises avec un problème, l'enseignant dit : « Rappelez-vous que vous pouvez vous sentir frustré lorsque nous essayons de faire quelque chose de nouveau ! Réfléchissons à la manière dont nous pouvons y parvenir. » L'enseignant peut également encourager l'apprenant à réfléchir à différentes ressources auxquelles il pourrait s'adresser pour obtenir de l'aide (par exemple, demander conseil à un ami, chercher des réponses dans le manuel).</i>
C. 5	COMPÉTENCES SOCIALES ET ESPRIT DE COLLABORATION: L'enseignant favorise un environnement de classe collaboratif. L'enseignant encourage la collaboration des apprenants entre eux et favorise les compétences interpersonnelles des apprenants. Les apprenants répondent aux efforts de l'enseignant en collaborant les uns avec les autres dans la classe, créant ainsi un environnement exempt d'hostilité physique ou émotionnelle.			
	Question	Échelle de Qualité de Comportement		
		PAS DU TOUT SATISFAISANT: dans cette classe,	PLUTOT SATISFAISANT dans cette classe, l'enseignant parvient plutôt	PAS DU TOUT SATISFAISANT: dans cette classe, l'enseignant parvient

		l'enseignant ne parvient pas du tout à développer l'esprit de collaboration des apprenants.	à développer l'esprit de collaboration des apprenants.	tout à fait à développer l'esprit de collaboration des apprenants
5.1	L'enseignant encourage la collaboration des apprenants par l'interaction entre pairs	L'enseignant ne promeut pas la collaboration entre les apprenants. <i>Par exemple : l'enseignant ne fournit pas d'occasions pour travailler en groupes ou en binomes.</i>	L'enseignant promeut la collaboration superficielle des apprenants en partageant des opinions, des matériels ou des idées. <i>Par exemple : l'enseignant demande aux apprenants de lire le travail de leur voisin ou de partager des crayons les uns avec les autres.</i>	L'enseignant promeut la collaboration entre apprenants en leur demandant de travailler ensemble pour produire un produit, résoudre un problème, remplir une feuille de travail ou présenter une nouvelle idée. <i>Par exemple : l'enseignant peut demander aux apprenants de se mettre en binomes ou en groupes afin de compléter une tâche qui demande une collaboration, tel que créer un diagramme du cycle d'eau ou inventer un sketch pour illustrer leurs nouveaux mots de vocabulaire.</i>
5.2	L'enseignant fait la promotion des compétences interpersonnelles des apprenants, tels que la prise de perspective, l'empathie, la régulation des émotions et la résolution de problèmes sociaux	L'enseignant ne fait pas la promotion des compétences interpersonnelles des apprenants.	L'enseignant promeut les compétences interpersonnelles des apprenants de manière brève ou superficielle. <i>Par exemple : l'enseignant peut demander aux apprenants de « s'entraider » lors d'un exercice de groupe, demander à un apprenant de « dire que vous êtes désolé » à un camarade de classe ou encourager les apprenants à se relayer pendant une activité. Cependant, l'enseignant n'explique pas pourquoi ces comportements sont importants.</i>	L'enseignant promeut les compétences interpersonnelles des apprenants en encourageant la prise de perspective, l'empathie, la régulation des émotions ou la résolution de problèmes sociaux. <i>Par exemple : l'enseignant peut demander à un apprenant : « Comment pensez-vous que cela l'a fait ressentir (camarade de classe ou personnage dans un livre) ? »</i>

RESSOURCE 3.6a : COMMUNICATION AVEC LES APPRENANTS-ES

1. Toute la classe travaille ensemble en groupes, et les apprenants-es collaborent sans problème.« Vous travaillez bien ensemble, continuez ainsi ! »
2. Un apprenant-e a noté une mauvaise date sur la frise chronologique du tableau pendant le cours d'histoire.« Je suis vraiment fier de toi du fait que tu es venu devant toute la classe pour corriger l'erreur, tu as fait preuve de courage. Mais êtes-vous tous d'accord avec cette réponse ?»
3. Un apprenant-e qui auparavant avait quelques difficultés en math vient de résoudre un problème correctement dans son cahier « Excellente réponse. Tu as fait de grands progrès !»
4. Un apprenant-e a répondu à une question d'opinion pendant le cours d'anglais. « Je te remercie de nous avoir fait part de ton opinion, je pense que tu t'es exprimé très clairement. »
5. La classe vient de remettre un devoir écrit.« J'ai remarqué que tu as passé beaucoup de temps sur ce devoir, et j'apprécie vraiment ton travail. Je pense cependant que tu es toujours un peu confus concernant l'utilisation des virgules. Tous ceux qui pensent qu'il faut mettre une virgule à la fin de cette phrase, levez la main. »

RESSOURCE 3.6b : EXEMPLES DE RENFORCEMENT POSITIF DES APPRENANTS-ES

Utiliser des mots comme : Bravo ! C'est bien ! Bonne réponse ! Mauvaise réponse ! Arrête ! Tu es intelligent ! ne renseigne pas beaucoup les apprenants-es sur leurs points forts et leurs points faibles.

Pour que le renforcement positif contribue à accroître la confiance des apprenants-es et aussi à les motiver à vouloir continuer à progresser et à participer en classe, il est important que votre phrase inclue ce que vous appréciez exactement.

Voici des exemples concrets :

- « J'ai vu comment tu as aidé ta camarade. Je suis si fier de toi. »
- « J'ai aimé la façon dont tu as exprimé ton mécontentement envers ton ami. Tu t'es calmée et ensuite tu as parlé avec lui. »
- « Je vois que tu fais beaucoup d'efforts aujourd'hui. Bravo ! »
- «Même si c'est difficile, je peux voir que tu fais de ton mieux. C'est bien. »
- « Tu as vraiment persisté à résoudre ce problème. Continue comme ça. »
- « Bon ! essaie. »
- « Merci d'avoir rangé vos cahiers calmement ! »
- « Je trouve que ton idée est intéressante mais je ne la comprends pas très bien. Peux-tu essayer de me l'expliquer ? »

RESSOURCE 3.6c : LE QUESTIONNEMENT

Les questions fermées sont des questions qui appellent une réponse précise. Ces questions ne demandent pas aux apprenants-es de réfléchir.

Les questions ouvertes demandent aux apprenants-es de mener une réflexion en s'appuyant sur leur vécu, leur savoir et leur expérience avant de formuler une réponse.

Pour stimuler les apprenants-es, il est important de faire l'équilibre entre les questions fermées et ouvertes.

Questions fermées	Réponses attendues	Exemples
-------------------	--------------------	----------

Est-ce que....?	Oui ou non	Est-ce que tu as compris ?
Qui?	Une personne	Qui sont les personnes dans le texte ?
Quand ... ?	Le temps	Quand est-ce le lièvre est arrivé ?
Où ?	Le lieu	Où se passe l'histoire ?
Questions ouvertes	Réponse attendue	Exemples
Comment?	La manière	Comment as-tu trouvé le lion dans l'histoire ?
Qu'est-ce que....?	Une explication	Qu'est-ce que
Pourquoi....?	La raison	Pourquoi la tortue a gagné la course ?
A ton avis/ Que penses-tu... ?	Une opinion	Que penses-tu du conflit entre ces deux personnes ?

RESSOURCES 3.6d : INTELLIGENCES MULTIPLES

Quelques pratiques pédagogiques non exhaustives pour développer ces différents types d'intelligence chez les élèves qui les présentent.

	Attitudes des apprenants-es	Pratiques pédagogiques
Spatiale/visuelle	construisent une image mentale de ce qu'ils apprennent, représentent, mémorisent mieux leurs connaissances par un dessin ou un tableau.	- Organiser des cours extramuros - Développer la schématisation - Images, vidéos, etc.
Interpersonnelle	interagissent facilement avec les autres, peuvent les motiver, aiment organiser et communiquer.	- Travaux en pairs ; de groupes ; tutorat ;
Intrapersonnelle	aiment réfléchir, se comprennent eux-mêmes et sont en harmonie avec leurs émotions et leurs sentiments. Ils sont indépendants et aiment se fixer des buts.	- Travaux individuels ; - Réflexion sur les émotions, leurs représentations, métacognition

Logicomathématique	aiment les nombres dans toutes leurs applications, en mathématiques, en sciences et en sciences humaines. Ils aiment les détails et aiment analyser les faits.	- Raisonnement, pensée critique, expérimentation, analyse, synthèse
Musicale	aiment les sons, les rythmes et la musique. Ils aiment inventer des chansons. Ils apprennent bien à travers la musique, le rythme, etc. Ex : chanter l'abc.	- Créer des moments d'animation, des activités ludiques, rap, comptines, - Utiliser les procédés mnémotechniques chantés
Naturaliste	savent s'adapter ou s'accommoder à leur environnement. Ils aiment travailler dans la nature et ont une facilité pour comprendre le contexte dans lequel ils se retrouvent.	- Sorties pédagogiques ; - Favoriser les activités extramuros ; - Activités d'enquêtes
Linguistique	s'amuse avec le langage oral ou écrit. Ils aiment lire, écrire et écouter. Le langage est leur principale forme de communication.	- Favoriser la dramatisation des situations, créer des situations de communication, les prises de paroles ; les jeux de mots ; les mots croisés, etc.
Kinesthésique	s'expriment par les mouvements. Ils aiment utiliser les gestes et les actions pour transmettre leurs pensées, mais aussi, ils ont besoin d'éprouver et de connaître par l'expérience physique pour comprendre.	- Les activités sportives, la danse, les arts scéniques, - Les activités manuelles

Comité de rédaction

- Souleymane Mbengue (Point focal -IEF/Vélingara)

- Papa Mohamed Diouf (Principal CEM Dioulacolon-IEF/Kolda)
- Samuel Diatta (Super coach- IEF/Oussouye)
- Seydou Goudiaby (Facilitateur IEF/Ziguinchor)
- Nfally Goudiaby (Enseignant - IEF/Sédhiou)
- Bambo Touré (Facilitateur- IEF/Kolda)
- Papa ousmane Diallo (COREG Kédougou)

Comité de pré validation

- Abdoulaye Diop (DEE)
- Yaya Cissokho (DFC)
- Mamadou Sarr (IGEF)
- Oumar Ba (DT)
- Cheikh Tidiane Diallo (DEMSG)
- Abdoulaye Ndao (SIMEN)
- Fatou Cissé (SG/IA Ziguinchor)
- Vieux Inssa Sané (DCOP)
- Joseph Sarr (Responsable composante 2 et 3)
- Mame Sabakhaw Ba (Responsable adjoint composante 2 et 3)
- Makhtar Yacine Mbengue (DALN)

Equipe de Scénarisation

- Amadou Seye (SIMEN)
- Ibrahima Amadou LY (SIMEN)
- Zeynab Bintou Wahab Ba (SIMEN)
- Mame Thiokh Diouf (SIMEN)
- Koly Thiam (SIMEN)
- Abou Ndiathe (SIMEN)
- Pape Khole Dioh (SIMEN)

Ce manuel de formation a été conçu et imprimé en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale du Sénégal grâce à l'appui généreux du peuple américain à travers l'Agence des Etats-Unis pour le Développement International (USAID) dans le cadre de la mise en œuvre du projet USAID/Passerelles.

