



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



GENRE ET APPRENANTS A BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX

**Module d'autoformation
pour les formateurs de formateurs
du Burkina Faso**

AUTEURS

BARRO Félicité
ENS/Université de Koudougou

KOMOU Issoufou
DPEFG/MENA

2015

SOMMAIRE

SIGLES ET ABREVIATIONS.....	3
PREAMBULE.....	5
OBJECTIFS DU MODULE.....	6
UNITE 1 : DEFINITION DES CONCEPTS.....	7
PRESENTATION.....	8
INTRODUCTION	9
LE GENRE	10
<i>Présentation.....</i>	<i>10</i>
<i>Pré-test.....</i>	<i>10</i>
I. Eléments de contenu	11
I.1. Définition du sexe et du genre	11
I.2. Division du travail selon le genre	11
I.3. Approche genre et développement.....	11
I.4. Théories sur le développement du genre	11
I.5. Les facteurs qui façonnent la caractérisation du genre	11
II. Activités d'autoévaluation	13
III. Post-Test	17
IV. Approfondissement.....	17
LES APPRENANTS A BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	18
<i>Présentation.....</i>	<i>18</i>
<i>Pré-test.....</i>	<i>18</i>
I. Eléments de contenu	19
I.1. Définition et historique des ABES.....	19
I.2. Typologie des ABES.....	19
II. Activités d'autoévaluation	34
III. Post test.....	38
IV. Approfondissement.....	38
V. Activités pratiques	39
UNITE 2 : PRATIQUES PEDAGOGIQUES INTEGRANT LE GENRE ET LES APPRENANTS A BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX	41
<i>Présentation.....</i>	<i>42</i>
<i>Pré-test.....</i>	<i>44</i>
I. Eléments de contenu	45
I.1. Compétences attendues du formateur	45
I.2. Stratégies favorisant une pédagogie sensible au genre	46
I. 3. Gestion des apprenants à besoins éducatifs spécifiques dans l'environnement scolaire	49
II. Activités d'autoévaluation	59
III. Post test.....	66
IV. Approfondissement.....	67
VI. Activités pratiques	68
CONCLUSION GENERALE	74
ANNEXE.....	74
CORRIGES DES ACTIVITES	79

SIGLES ET ABREVIATIONS

ABES	: Apprenants à Besoins Educatifs Spéciaux
BEP	: Besoins Educatifs Particuliers
BES	: Besoins Educatifs Spécifiques
CE	: Cours Elémentaire
CIPDE	: Conférence Internationale sur la Population et le Développement
CIEFFA	: Centre international pour l'éducation des filles et des femmes en Afrique
CDE	: Convention Relatives aux Droits des Enfants
CDPH	: Convention Internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées
CFTMEA	: Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent
CIM	: Classification Internationale de la Maladie
CMP	: Centres Médicaux Pédagogiques
CMPP	: Centres Médicaux Psycho Pédagogiques
CP	: Cours Préparatoire
CTIS	: Classe Transitoire d'Inclusion Scolaire
DSM	: Diagnostic and Statistical of Mental Disorders.
DPEFG	: Direction de la promotion de l'éducation des filles et du genre
ECLA	: Etre Comme Les Autres
EI	: Education Inclusive
EJA	: Ecole de Jeunes Aveugles
ENS	: Ecole Normale Supérieure
ESH	: Enfants en situation de handicap
EPT	: Education Pour Tous
IMC	: Infirme Moteur Cérébral
INSERM	: Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
MENA	: Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
MESS	: Ministère des enseignements secondaire et supérieur
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economique
OIF	: Organisation internationale de la Francophonie
OMD	: Objectif du Millénaire pour le Développement
OMS	: Organisation Mondiale de la Santé
ONU	: Organisation des nations unies
PAI	: Projet d'Accueil Individualisé
PAP	: Plan d'Accompagnement Personnalisé
PEI	: Projet Educatif Individualisé
PDDEB	: Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base
PDSEB	: Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base
PNG	: Politique nationale genre
PPH	: Processus de Production du handicap
PPS	: Projet Personnalisé de Scolarisation

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative
QI : Quotient Intellectuel
RGEH : Recensement Général des Enfants Handicapés
TDA/H : Trouble Déficitaire de l'Attention/Hyperactivité
UK : Université de Koudougou
UN-ABPAM : Union Nationale des Associations Burkinabè pour la Promotion des Aveugles et Malvoyants
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
ZEP : Zones d'Education Prioritaires

PREAMBULE

Vous trouverez dans ce document le module de formation sur le genre et les apprenants à besoins éducatifs spéciaux ainsi que le contenu décliné en deux unités :

Unité 1 : définition des concepts

Unité 2 : pratiques pédagogiques intégrant le genre et les abs

Les contenus des unités sont organisés comme suit : un pré-test, des objectifs d'apprentissage, des éléments de contenus, des activités d'autoévaluation prévues en fonction des objectifs définis, un post test, de ressources et des activités pratique pour approfondissement.

Le pré-test vous permet de tester en quelque sorte le niveau de vos connaissances relatives au thème en question avant d'aborder son étude.

Les éléments de contenus vous proposent l'essentiel sur le thème étudié.

Quant aux activités d'autoévaluation, elles vous invitent à devenir vous-mêmes l'artisan de votre propre formation.

Le post-test vous permet de vous rendre compte du nouveau niveau de connaissances auquel vous êtes parvenus et d'envisager éventuellement des activités de remédiation ou de renforcement.

Pour aller plus loin dans vos connaissances il vous est proposé à la fin de unité une bibliographie, des ressources (ressources documentaires et liens internet), des fiches pratiques pour la mise en œuvre en présentiel et le module de base en téléchargement.

L'enseignement modulaire en ligne est fondamentalement une relation d'aide à l'individu apprenant qui devra s'approprier le savoir en toute autonomie par lui-même d'abord, et ensuite avec le soutien d'autrui si besoin en était.

L'objectif global est de vous permettre d'être un praticien éclairé du métier d'enseignant sensibilisé aux problématiques du genre et des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Mieux, ce module devrait constituer le socle d'informations utiles qui complète votre culture pédagogique ultérieure par la formation continue.

En consacrant en moyenne quatre (04) heures par semaine vous pourrez, en huit (08) mois avec l'accompagnement des formateurs (avec le débat de ce matin faut-il garder ou non l'accompagnement assisté), réussir à ce module.

Dans le présent *document*, le genre *masculin* est *utilisé* au sens neutre et désigne les femmes autant que les hommes.

Nous vous souhaitons d'en faire un très bon usage.

OBJECTIFS DU MODULE

Objectif général d'apprentissage du module

Intégrer l'approche genre et la problématique des apprenants à besoins éducatifs spéciaux dans les pratiques pédagogiques.

Objectifs spécifiques d'apprentissage du module

Lorsque vous vous serez approprié ce module, vous serez en mesure de :

- définir les concepts et approches relatifs au genre et aux enfants à besoins éducatifs spéciaux ;
- dispenser votre enseignement en respectant l'approche genre ;
- conduire votre enseignement en prenant en compte les apprenants à besoins éducatifs spéciaux.

Unités développées dans le module

Unité 1 : définition des concepts

Unité 2 : pratiques pédagogiques intégrant le genre et les abes

UNITE 1 : DEFINITION DES CONCEPTS

« Le comportement d'une société envers ses déviants est un des meilleurs témoignages de son degré de civilisation » (Dr Lucien BONNAFÉ).

Durée : 75 heures

PRESENTATION

Objectif général de l'unité 1

Maîtriser les concepts et approches relatifs aux concepts genre et apprenants à besoins éducatifs spécifiques

Objectifs spécifiques de l'unité 1

A la fin de ce cours, notre objectif est que vous soyez capables :

- de définir le concept genre ;
- de définir les notions apprenants à besoins éducatifs spéciaux ;
- de savoir comment identifier les apprenants à besoins éducatifs spéciaux ;

Résultats attendus :

- les acteurs s'approprient les concepts genre et apprenants à besoins spécifiques ;
- ils savent identifier les apprenants à besoins éducatifs spéciaux ;

Situation d'apprentissage

1. Evaluation des pré-requis (pré-test) ;
2. Lecture et appropriation du contenu ;
3. Etude de cas ;
4. Travail de réflexion personnelle
5. Lecture des ouvrages de la plateforme numérique avec prise de notes
6. Evaluation ou auto évaluation des acquis (post-test).

INTRODUCTION

« Vivre ensemble, c'est pas débile ».

Certaines institutions sont appelées à jouer un rôle déterminant pour assurer la cohésion sociale et permettre aux différents éléments qui composent nos sociétés de « tenir ensemble ». Si, de nos jours, l'emploi est sans doute le plus grand agent de cohésion sociale, il existe cependant une institution qui, en amont de l'univers du travail, joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus : l'École.

Par sa mission, l'École doit permettre à tous les jeunes qui la fréquentent d'acquérir un bagage de savoirs et de compétences propres à leur assurer un avenir personnel, professionnel et social.

Pendant longtemps, l'École a été fortement inégalitaire, ayant pour principale fonction de former l'élite et d'en assurer la reproduction. Dans un tel contexte, les filles, les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage étaient la plupart du temps disqualifiés et donc, exclus du système régulier d'enseignement.

À l'instar du Conseil économique et social des Nations Unies (ONU, 1999), nous croyons que « [...] l'éducation est le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté ».

L'école a pour mission d'éduquer et de former tous les enfants de la Nation. Les élèves à besoins éducatifs spéciaux (ou spécifiques) lui rappellent ses obligations.

Jusqu'à la fin des années 1960, la majorité de ces élèves se voyaient confinés à des contextes éducatifs ségrégués : classes et écoles spécialisées. Malgré le développement d'un large mouvement en faveur de la scolarisation de ces élèves dans les classes et écoles normales depuis une trentaine d'années, bon nombre d'entre eux continuent aujourd'hui à fréquenter des services éducatifs spécialisés qui favorisent difficilement leur intégration sociale. Comme le souligne l'UNESCO (1999) : *Lorsqu'il existe des programmes qui s'adressent à divers groupes marginalisés ou exclus, ils fonctionnent en marge du système éducatif normal – avec des programmes spéciaux, des institutions spécialisées et des éducateurs spécialisés. En dépit des bonnes intentions affichées, ils aboutissent trop souvent à l'exclusion : ils n'offrent pas la possibilité de continuer à étudier ou bien la différenciation devient une forme de discrimination, de sorte que les enfants ayant des besoins spéciaux restent en dehors de la vie scolaire normale et plus tard, une fois adultes, en dehors de la vie sociale et culturelle de leur communauté en général.*

Pour assurer une participation sociale plus importante à ces groupes marginalisés, on doit favoriser autant que faire se peut l'accès aux écoles et aux classes ordinaires pour le plus grand nombre possible d'élèves. Force est d'admettre, toutefois, qu'il y a encore de nombreux obstacles à lever pour assurer l'intégration au sein de l'école de tous les enfants sans distinction.

LE GENRE

Présentation

Contenu

Chapitre I : Le genre

Pré-test

I) Définition du genre

- Le sexe et le genre
- Division du travail selon le genre
- Approche genre et développement
- Théories sur le développement du genre
- Les facteurs qui façonnent la caractérisation du genre

Pré-test

- Définissez les concepts ci-après : Genre, sexe,
- Citez au moins trois (03) rôles de genre et de sexe ?
- Qu'est-ce que l'approche genre et développement ?
- Quels sont les facteurs qui façonnent la caractérisation du genre ?

I. Éléments de contenu

I.1. Définition du sexe et du genre

Les spécialistes des sciences sociales et ceux du développement utilisent deux termes distincts pour marquer, entre hommes et femmes, les différences déterminées biologiquement et celles construites socialement : il s'agit dans le premier cas du mot « sexe » et dans le second cas du vocable « genre ». Même si les deux termes sont liés aux différences entre les hommes et les femmes, les concepts de « sexe » et de « genre » ont des connotations distinctes.

Le sexe marque les caractéristiques biologiques permanentes et immuables des hommes et des femmes, communes à toutes les sociétés et à toutes les cultures. Par contre, le genre, en anglais « *gender* », se réfère aux caractéristiques qui se sont forgées tout au long de l'histoire des relations sociales. Il est intimement lié à tous les aspects de la vie économique et sociale, quotidienne et privée des individus et à ceux de la société qui a assigné aux hommes et aux femmes des rôles spécifiques. Les fonctions assumées par les femmes et les hommes ainsi que les besoins spécifiques qui en découlent sont des aspects relevant du concept de genre.

I.2. Division du travail selon le genre

En général, dans les sociétés, les femmes et les hommes produisent des biens et des services en échange d'un revenu. Quant au travail lié à la reproduction pour maintenir et reproduire la main-d'œuvre, il revient surtout aux femmes. Le troisième niveau de travail, celui lié à la collectivité pour la maintenir et l'améliorer (police, gouvernement, cérémonie...) est assuré par les femmes et par les hommes. Les femmes se retrouvent généralement dans les tâches invisibles que sont l'appui et l'organisation et les hommes ont la charge des tâches visibles et prestigieuses (prendre des décisions, diriger les cérémonies...).

I.3. Approche genre et développement

De plus en plus, l'approche genre est prise en charge dans l'analyse, la planification et l'organisation des politiques, programmes et projets de développement. Cette démarche consiste à examiner la division sexuelle du travail au niveau de la famille et dans le domaine public afin d'en déterminer les avantages, la valorisation qui s'en suit pour chacun des genres et de rechercher des facteurs de changement. Elle fait la distinction entre trois rôles principaux de la femme dans la société : rôle reproductif, rôle productif et rôle communautaire.

I.4. Théories sur le développement du genre

On distingue d'abord le processus d'apprentissage social qui explique comment les filles apprennent à se comporter de façon « féminine » et comment les garçons apprennent à se comporter de façon « masculine ». La deuxième théorie est le processus du développement cognitif qui a été mise en évidence par Lawrence Kohlberg (1966-1974). Elle suggère que les enfants travaillent activement à comprendre leur propre genre.

1.5. Les facteurs qui façonnent la caractérisation du genre

Il s'agit surtout des parents qui réagissent différemment devant un nourrisson fille et un nourrisson garçon. Ils encouragent également les activités classées selon le genre. Les parents sont bien plus

inquiets de voir leur fils se transformer en « poule mouillée » que de voir leur fille se comporter en « garçon manqué ».

Le groupe de pairs réagit négativement face à un enfant dont le comportement n'est pas conforme à son genre.

Le comportement des enseignants, les programmes scolaires, l'attitude des camarades véhiculent des messages qui peuvent influencer positivement ou négativement la constitution du genre chez l'enfant.

Les livres et la télévision pour enfants continuent de sous représenter les femmes et de montrer que les femmes et les hommes ont des rôles sociaux différents.

II. Activités d'autoévaluation

Etude de cas

Au Burkina Faso, près 79617 enfants de 0 à 18 ans vivent avec un ou plusieurs handicaps. 48126 des enquêtés sont des filles et 31491, des garçons (RGEH, 2013). Ce recensement a révélé aussi que le niveau d'instruction des enfants en situation de handicap demeure assez faible : 43% pour le niveau primaire contre seulement 7,1% pour le secondaire. De même, 72,6% des enfants handicapés ne fréquentent pas l'école actuellement et 34,6% n'ont jamais été à l'école. Cependant, le taux brut de scolarisation au primaire des enfants handicapés qui s'établit à 53,1% laisse entrevoir un léger avantage pour les garçons (53,5%) par rapport aux filles (52,4%) (RGEH, 2013). Une telle vulnérabilité des personnes en situation de handicap en fonction du genre risque de rendre illusoire l'atteinte de l'Education pour Tous (EPT) que se fixe 155 pays dont le Burkina Faso lors de la Conférence mondiale sur L'Education pour tous réunie à Jomtien (Thaïlande) en 1990.

Au Burkina Faso, les quelques rares expériences d'éducation à l'adresse des personnes en situation de handicap sont conçues et mises en pratique par des organisations de la société civile et des structures religieuses et/ou caritatives. En dehors de la mise à disposition d'enseignants aux organisations agissant dans l'Education Inclusive, la seule expérience conduite par l'Etat est celle des Centres transitoires d'inclusion scolaire (CTIS).¹

Afin de prendre en compte l'éducation inclusive dans les programmes scolaires tel que recommandé par l'UNESCO, l'Etat du Burkina Faso a décidé d'introduire un module de renforcement des capacités des formateurs dans la prise en charge des apprenants à besoins spéciaux. Ce module, intitulé « Genre et apprenants à besoins spéciaux », est transversal à toutes les disciplines.

Pour les besoins de cette formation, un spécialiste en genre a été recruté. Comme démarche de formation, ce dernier a proposé aux formateurs la résolution de situations-problèmes à partir d'un cas concret.

Contexte

Dans une école élémentaire de la ville de Banfora, une institutrice dénommée Samira qui tient la classe de CE1, reçoit la visite de l'inspectrice. Tout s'est mal passé. Samira angoissait à l'idée de cette visite : elle a dans sa classe une petite fille nommée Yasmine qui pose de gros problèmes. L'année dernière déjà, la demoiselle a pratiquement gâché la classe de CP de Florence, laquelle a passé ses récrés à pleurer en salle des maîtres, histoire de relâcher la pression.

Yasmine est une petite fille qui est arrivée en CP peu socialisée et qui n'est pas du tout, mais alors du tout, entrée dans les apprentissages. En CE1, elle ne sait pas lire, écrit à peine son prénom en lettres scriptes majuscules, sait vaguement écrire les nombres jusqu'à 9, ne peut se concentrer plus de 10 minutes sur une tâche simple et a besoin de ludique sinon elle n'est pas intéressée, bref, elle a un niveau de grande section de maternelle, et encore. Comme elle ne peut suivre la classe, et malgré ce que Samira se crève à lui proposer – graphisme simple, activité ludique sur ordinateur, coloriage,

¹ Etat des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso, rapport final – avril 2013.

découpage ... –, Yasmine se lève à sa guise, se balade en classe, crie, danse, rit, pleure, sort parfois de la classe, parle aux autres élèves qui travaillent, fait une crise de temps en temps... Seul aspect positif : elle n'est pas souvent violente.

Au quotidien, c'est épuisant, franchement épuisant : lait sur le feu, Yasmine peut déborder à chaque minute. Elle mobilise une attention énorme, demande une énergie considérable, et forcément la classe en pâtit. Les autres élèves, même habitués, sont moins concentrés, plus agités, le groupe est volatile, instable. Et l'enseignant, toujours sur le qui-vive, jamais détendu, ne peut se consacrer entièrement à sa classe, aux élèves en difficulté qui requièrent une présence de tous les instants.

Pendant l'inspection Yasmine s'est tenue relativement correctement, elle s'est contentée de faire du bruit, de parler, de se balader... une Yasmine light, quoi. Samira a pu faire à peu près ce qu'elle avait prévu de faire. Mais lors du débriefing l'inspectrice lui a d'emblée reproché d'être trop tendue, trop focalisée sur Yasmine, au détriment du reste de sa classe et de son cours. Samira est restée un peu interloquée : bien sûr qu'elle était focalisée sur Yasmine ! Evidemment qu'elle était tendue ! Une inspection, vu la rareté de la chose, est déjà source suffisante de tension, ajoutez-y l'incertitude, l'angoisse de voir se réveiller le phénomène qui peuple vos nuits de cauchemars ou les écourte, on peut comprendre une légère crispation ! Et puis, même sans inspection, avec ce genre de gamin dans sa classe, on est rarement détendu ! Et l'inspectrice de lâcher, manière de diagnostic et de conseil tout à la fois, ces phrases lourdes de sens : « **De toute façon, il ne faut pas vous escrimer à vous occuper d'elle (Yasmine), ça ne sert à rien, vous ne pourrez pas faire de miracle ; l'essentiel au fond est qu'elle soit scolarisée** ».

Cette histoire de Yasmine, une élève en situation de handicap, est révélatrice de l'acuité de la déperdition scolaire des jeunes filles. Elle amène les formateurs à réfléchir sur la stratégie à utiliser pour mettre en place un cadre pédagogique susceptible de favoriser une bonne prise en charge du genre et des apprenants à besoins éducatifs spéciaux.

Les activités ci-dessous aideraient les formateurs à mieux saisir les concepts de genre, d'apprenants à besoins éducatifs spécifiques et avoir des éclaircissements sur toutes les questions pédagogiques intégrant le genre et les apprenants à besoins éducatifs spéciaux.

Activité 1 : Cochez la définition exacte du concept de genre

- a- Le genre désigne l'appartenance d'une personne à la masculinité ou à la féminité, c'est-à-dire l'association du sexe biologique à des qualités, des comportements et des rôles sociaux.
- b- Le genre est synonyme de femme.
- c- Le genre marque les caractéristiques biologiques permanentes et immuables des hommes et des femmes, communes à toutes les sociétés et à toutes les cultures.

Activité 2 : Division du travail selon le genre

En fonction de ce que vous avez observé dans votre communauté, cochez la réponse adéquate :

I. Qui effectue le plus de travaux domestiques au sein du ménage ?

- a- Les hommes
- b- Les femmes
- c- Aucune différence

II. Les filles doivent aider :

- d- Leur mère
- e- Leur père
- f- Les deux
- g- Aucun des deux

III. Les garçons doivent aider :

- h- Leur mère
- i- Leur père
- j- Les deux
- k- Aucun des deux

IV. Pour les adultes, qui dort le plus ?

- l-les femmes
- m- les hommes

V. En comptant le travail domestique et le travail productif, qui travaille le plus ?

- n- les femmes
- o- les hommes

Activité 3 : Mettre un « x » dans la colonne correspondant à celui, celle ou ceux qui font normalement les activités suivantes :

	Hommes	Femmes	Les deux
Travail lié à la reproduction pour maintenir et reproduire la main-d'œuvre			
Production des biens et des services en échange d'un revenu			
Travail lié à la collectivité pour la maintenir et l'améliorer			
Tâches visibles et prestigieuses (prendre des décisions, diriger les cérémonies...)			
Tâches invisibles (appui et organisation)			
Tâches domestiques			
Soins aux enfants, aux anciens, aux malades et aux handicapés			

Activité 4 : Qu'est-ce que l'approche genre et développement ?

- a- Approche participative visant l'autonomie et l'autodétermination des « populations » et prioritairement des femmes ;
- b- Promotion de l'égalité entre les sexes par l'empowerment des femmes et des hommes dans les activités de développement.

III. Post-Test

- Définissez les concepts ci-après : Genre, sexe,
- Citez au moins trois (03) rôles de genre et de sexe ?
- Qu'est-ce que l'approche genre et développement ?
- Quels sont les facteurs qui façonnent la caractérisation du genre ?

IV. Approfondissement

Pour aller plus loin

- Plateforme numérique pour la formation à distance
- UA/CIEFFA, Genre et Droits Humains dans les systèmes éducatifs africains, Repères et Actions Guide pratique, Presses inter 2011. Donne des indications sur l'approche genre.
- Politique nationale genre, juillet 2009. Burkina Faso ;
- Supports multimédia
- Fonds documentaire de la Direction de l'éducation en matière de population (DEmPC), MESS, Burkina Faso ;
- www.fawe.org
- www.unesco.org/education
- www.unicef.org
- Images illustratives
- Textes officiels
- Rapports officiels

Présentation

Contenu

- I) Définition des ABES**
- II) Typologie des ABES**
 - Les apprenants avec handicap
 - ✓ Les handicaps moteurs
 - ✓ Les handicaps sensoriels
 - ✓ Les handicaps mentaux
 - Les apprenants avec troubles d'apprentissage
 - ✓ Caractéristiques
 - ✓ La dyslexie
 - ✓ Les autres troubles d'apprentissage
- III) Conclusion**
- IV) Post test**
- V) Approfondissement**

Pré-test

- Définissez les concepts suivants : apprenants à besoins éducatifs spécifiques, handicap, Déficience, incapacité, Education inclusive.
- Citez sont les différents types de handicap.
- Citez au moins trois (03) caractéristiques physiques et psychologiques des apprenants à besoins éducatifs spécifiques.
- Citez au moins 03 causes (étiologie) possibles par types de handicap.
- Y a-t-il une différence entre éducation spécialisée, éducation intégratrice et éducation inclusive ? Expliquer.
- Connaissez-vous des expériences d'éducation inclusive dans votre milieu ? Enumérez-les.
- Enumérez les partenaires possibles de l'éducation inclusive.

I. Éléments de contenu

I.1. Définition et historique des ABES

L'expression « *d'Apprenants à Besoins Éducatifs Spéciaux* » (ABES) peut sembler floue pour certains et protéiforme pour d'autres. Dans certains contextes on parlera de Besoins Educatifs Spécifiques (BES) ou Besoins Educatifs Particuliers (BEP).

Le concept de « Besoins Éducatifs Particuliers » (BEP) a été conçu en Angleterre dans les années 1975-78 et développé par Seamus Hegarthy et M. Warnock (1981) sous le terme de « *Special Educational Needs* ». Il a été immédiatement adopté aux USA.

L'OCDE (1999) donne une définition internationale de BEP selon trois catégorisations : besoins résultant d'une déficience, besoins dus à une difficulté d'apprentissage et besoins dus à désavantages. Un bref regard sur un dictionnaire de base (Hachette, 2008) situe d'emblée l'intérêt fondamental des trois mots qui le constituent : le besoin est défini comme « *ce qui est indispensable à l'existence* » ; Educatif est « *ce qui développe les facultés, les apprentissages, les connaissances* » ; spécial est « *ce qui est particulier à une espèce de personne, approprié à un but* » ; particulier est défini comme « *ce qui appartient en propre à une personne* » ; et spécifique est « *ce qui appartient en propre à une espèce* ».

Dans les pays pragmatiques, le concept de ABES s'est instauré, en moins de vingt ans, en tant que socle de la scolarisation de tous les élèves en difficultés, qu'elle soit durable, permanente ou passagère (Seamus Hegarthy, 1978). Il renvoie aux *apprenants avec des handicaps physiques, moteurs, sensoriels, mentaux, mais également des apprenants avec de grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation encore de publics particuliers tels que les enfants intellectuellement précoces, les enfants en situation familiale ou sociale difficile, les enfants malades, les enfants en milieu carcéral, les enfants du voyage* » (Crepelle W., 2008).

Dans le cadre de ce module, nous nous limiterons aux apprenants avec handicaps (physiques, moteurs, sensoriels, mentaux) et aux apprenants avec de grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (dyslexie, dysphasie, dyscalculie).

Qui sont-ils en réalités ?

I.2. Typologie des ABES

I.2.1. Les apprenants avec handicaps

I.2.1.1. Historique et définitions du handicap

Le terme handicap, en anglais « *hand in cap* » ou « *la main dans le chapeau* », serait apparu pour la première fois au XVIème siècle en Grande-Bretagne pour désigner un jeu dans lequel les concurrents se disputent des objets dont la mise se trouve placée au fond d'un chapeau (Guidetti et Tourrette, 2010, p.7). De nos jours, il renvoie à un « *désavantage résultant d'une infirmité ou d'une incapacité qui empêche une personne de remplir les fonctions normales correspondant à son âge, à sa situation sociale ou culturelle* » (OMS, décembre 1981, p.153). En outre, « *est handicapé, un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement,*

soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises » (INSERM, 1988, p.4).

Les dimensions organique, fonctionnelle et sociale entrent en jeu dans le handicap. Elles donnent lieu respectivement aux notions de déficiences, d'incapacité et de désavantage (INSERM, 1988).

ENCADRE 1 : QUELQUES EXEMPLES POUR ILLUSTRER LES RELATIONS ENTRE DEFICIENCE, INCAPACITE ET HANDICAP

Si un enfant est atteint de diabète, il s'agit d'une déficience qui peut être corrigée par une prise régulière de médicaments. Il peut ne pas y avoir d'incapacité dans le sens où l'enfant peut exercer dans la vie quotidienne les mêmes activités que ses pairs. Mais le handicap peut être établi sur un plan social dans la mesure où, par exemple, l'enfant ne peut manger un gâteau avec ses camarades, et est obligé de se faire périodiquement des injections d'insuline.

L'absence congénitale d'un ongle est une déficience sur le plan anatomique mais ne va gêner en rien le fonctionnement de la main de l'enfant, il n'y a donc pas d'incapacité. Le retentissement sur le plan social de cette déficience étant réduit à un défaut esthétique, il n'y a vraisemblablement pas non plus de handicap.

Prenons enfin l'exemple du daltonisme. Il s'agit d'une déficience, d'une anomalie de la vue consistant en une absence de perception ou une confusion de certaines couleurs, en particulier le vert et le rouge. Il est peu probable que l'individu atteint subisse une réduction de son activité quotidienne du fait de sa déficience. Par contre, cette déficience va l'exclure de l'exercice de certaines professions comme pilote ou conducteur de train ou de voiture. Il y a donc dans ce cas un désavantage, un handicap sur le plan social. Il pourra cependant exercer d'autres métiers sans difficulté particulière.

A ce niveau, Guidetti et Tourrette (op.cit. p.12) distinguent classiquement trois types de handicaps : les handicaps moteurs, les handicaps sensoriels (auditifs et visuels) et les handicaps mentaux. Cette classification bien que restrictive est celle que nous allons adopter. Cependant, on constate que parmi les enfants les plus gravement atteints, 40% environ sont enfants polyhandicapés. Pour les besoins de l'unité, le handicap sensoriel est subdivisé en deux types : visuel et auditif. Ce qui conduit à distinguer quatre (04) types de handicaps.

Cette séquence aborde pour chacun des 4 types de handicaps ou de déficiences, les causes, les signes indicateurs ainsi que les préventions et soins possibles.

II.2.1.2. Les handicaps moteurs ou physiques

On distingue classiquement les handicaps moteurs d'origine cérébrale appelés Infirmités Motrices (d'origine) Cérébrales (IMOC ou IMC), et les handicaps moteurs d'origine non cérébrale (handicaps temporaires, définitifs et évolutifs).

Le terme IMC a été proposé en 1954 par G. Tardieu (in Bardot et Coll., 1989) pour distinguer des sujets porteurs de séquelles motrices, de lésions cérébrales infantiles, de sujets encéphalopathes atteints de déficiences mentales profondes et de troubles moteurs associés. Pour Deschamps & Coll (1981, p.71), l'IMC concerne « les enfants, les adolescents ou les adultes atteints d'entraves partielles ou totales à la réalisation du mouvement volontaire et/ou du maintien des postures. Ces limitations résultent d'une lésion cérébrale survenue avant, pendant ou peu de temps après la naissance ». L'IMC est congénitale, elle est présente à la naissance. Elle n'est jamais héréditaire et l'incidence est de 1,8 pour 1000 naissances.

Les IMC sont décrits en fonction de la *nature de trouble* dominant

⇒ **Description en fonction de la nature du trouble dominant**

Trouble dominant	Caractéristiques
<i>L'enfant spastique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Atteint à la fois de raideur et de faiblesse musculaire qui parasitent la posture et le mouvement. - Ne peut coordonner le relâchement et la contraction des groupes musculaires antagonistes - Tous ses muscles sont hypertoniques et hypercontractiles. - Les contractions prédominent aux membres supérieurs, aux organes phonatoires et peuvent s'accroître en cas d'émotions fortes.
<i>L'enfant athétosique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A une intelligence souvent normale ou supérieure à la moyenne. - Il peut être pris à tort pour un déficient mental car il a du mal à contrôler ses gestes (ce qui peut donner lieu à des sortes de grimaces ou de contorsions) et à s'exprimer oralement de façon compréhensible. - A des mouvements spasmodiques involontaires et incontrôlés qui parasitent l'action volontaire. - A une agitation au niveau des membres et de la tête qui peut s'accompagner d'une incontinence salivaire et de mouvement de reptation de la langue. - La surdité y est parfois associée.
<i>L'enfant ataxique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A une démarche instable. - Il chute fréquemment, son équilibre est perturbé. - Ses gestes sont imprécis et mal coordonnés associés à des tremblements ou une rigidité.

NB : ces trois (03) syndromes existent rarement à "l'état pur" mais on caractérisera les enfants par la prédominance d'un des types de troubles qui viennent d'être décrits.

⇒ **Description en fonction de la localisation et de la diffusion de l'atteinte**

<i>L'enfant diplégique</i> ou <i>maladie de Little</i> ² ou encore <i>diplégie cérébrale infantile</i>	- Atteinte des deux (02) membres inférieurs
<i>L'enfant H��mipl��gique</i>	- Atteinte du membre supérieur et inférieur du même côté (gauche ou droite)
<i>L'enfant tétraplégique</i>	- Atteinte des quatre (04) membres pouvant être associée à une atteinte du tronc.

La prématurité, la souffrance fœtale aiguë périnatale, la souffrance postnatale survenue à la suite de plusieurs symptômes (forte diarrhée, méningites, traumatismes d'autres troubles crâniens, etc.) la jaunisse sont quelques étiologies responsables de l'IMC. Celle-ci peut s'associer avec d'autres troubles. Il s'agit notamment des troubles intellectuels, de l'Epilepsie, des troubles instrumentaux, des déficits auditifs, des déficits visuels et des troubles du langage.

Quelques signes observables apparaissent sur les enfants IMC. Il s'agit surtout de l'anxiété, de l'hyperémotivité, du bon contact ; du désir de bien faire et de communiquer, une lenteur, un mauvais

² Nom de l'Obstétricien anglais qui l'avait observé sur son propre enfant.

contrôle des émotions, des tendances dépressives et parfois agressives surtout au moment de la puberté.

L'IMC rend l'évaluation difficile car elle suscite chez l'observateur comme dans le milieu familial des réactions affectives soit réparatrices soit de rejet qui risque de donner une surestimation ou une sous-estimation des possibilités de l'enfant.

Quant aux handicaps moteurs d'origine non cérébrale, ils sont difficiles à dénombrer et très diversifiés dans leurs causes. Ils limitent de manière variable l'autonomie de l'enfant et s'accompagnent rarement de troubles associés. On distingue les handicaps moteurs temporaires (d'origine traumatique ou non), définitifs (amputations acquises et de membres, paraplégies d'origine médullaire non cérébrale) et évolutifs d'origine génétique (myopathie).

Le dépistage, la vaccination, l'alimentation riche en vitamine A et en acide folique, la médication, la chirurgie et la rééducation constituent quelques actions préventives contre la déficience motrice ou physique. Des soins spécifiques multiples sont actuellement utilisés dans le cadre de la rééducation : la kinésithérapie, l'orthopédie, la psychothérapie, l'ergothérapie, l'orthophonie, etc.

1.2.1.3. Les handicaps sensoriels

Ils concernent les déficiences auditives et visuelles qui peuvent être congénitales ou acquises. La déficience visuelle induit des difficultés de l'œil à voir correctement, suite à une altération de sa fonction anatomique ou physiologique. Selon la classification internationale proposée par l'OMS (INSERM, 1988, p.75), on distingue : les déficiences de l'acuité visuelle (voir tableau 3), du champ visuel (cataracte, glaucome et traumatismes oculaires) *plus une gomme de déficiences visuelles (myopie, hypermétropie, l'astigmatisme, presbytie, strabisme, daltonisme, sensibilité à la lumière ou photophobie, etc.)*.

Tableau 3 : Les différents degrés de déficience de l'acuité visuelle

Catégorie de vision	Degré de déficience	Acuité visuelle avec la meilleure correction
Vision normale	Nulle	Supérieure à 8/10
	Légère	Inférieure à 8/10
Vision faible ou amblyopie	Moyenne	Inférieure à 3/10
	Sévère	Inférieure à 1/10 Comptage possible des doigts à 06 mètres
Cécité	Profonde	Inférieure à 0,5/10 Comptage des doigts à moins de 3 mètres
	Presque totale	Inférieure à 0,2/10 Comptage des doigts à moins de 1 mètre- Perception de la lumière
	Totale	Pas de perception de la lumière

Source : adapté de Inserm, 1988, p.75

La déficience visuelle n'est pas toujours totale. On peut regrouper ses principales affections en deux catégories : la malvoyance et la cécité (cécité presque totale, voir tableau 3). Ses causes sont essentiellement les maladies (trachome, rougeole, diabète et onchocercose) et les traumatismes (blessures). En plus des malformations génétiques (aveugle-né), toute infection des yeux non traitée ou mal traitée peut entraîner un handicap visuel. Le dépistage, l'alimentation riche en vitamine A, le contrôle régulier des yeux, la médication, la chirurgie sont quelques mesures préventives. Un

appareillage comme l'orthèse pour renforcer un organe déficient est utilisé pour traiter des cas de déficience visuelle.

ENCADRE 2 : CAS PRATIQUE

Activité 1 - Déficience Physique

- Demander à chaque participant d'attacher les doigts de ses mains avec une plaque main, un bracelet ou du scotch.
- Donner quelques consignes qu'ils doivent exécuter comme par exemple :
 - Prendre un stylo et écrire un mot
 - Ouvrir une bouteille d'eau
 - Ecrire au tableau
 - Etc.
- Demander à chaque participant de donner ses impressions (quelles sont les difficultés ressenties).

NB : Diviser les participants en quatre groupes s'ils sont nombreux. Ainsi, chaque groupe fera une activité différente. Si le temps le permet, faire changer d'activité pour que chaque groupe puisse faire toutes les quatre activités.

La déficience auditive, quant à elle, n'est pas toujours facile à observer. Elle correspond à une insuffisance de l'acuité auditive. On distingue différents niveaux de pertes auditives : la surdité et l'hypoacousie. Celles-ci altèrent la qualité et l'intensité de la perception sonore. Par conséquent, elles gênent l'individu dans tous les domaines où l'audition joue un rôle. Les hyperacousies et les surdités sont classées selon la partie de l'oreille qui est atteinte ou sur la base de l'intensité du son produit voir tableau 4).

⇒ **Description de l'hypoacousie selon la partie de l'oreille atteinte**

Type de surdité	Partie concernée
<i>Surdité de transmission</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Atteinte de l'oreille externe ou moyenne (la caisse du tympan) - Le problème se situe alors dans le réseau de transport du son. - Plus fréquentes chez les enfants.
<i>Surdité de perception</i>	- l'oreille interne qui est le siège de l'analyseur sensoriel.

NB : En règle générale, la surdité de transmission est toujours légère et moyenne, elle retentit peu sur le langage.

Leur description sur la base de leur intensité, appréciée par l'audiométrie³ permet d'envisager le retentissement de la surdité sur le plan linguistique (voir tableau 5).

Aussi, leurs origines peuvent être situées avant la naissance ou durant la vie. Les plus fréquentes sont héréditaires ou liées à la mère qui a eu la rubéole au début de sa grossesse, à une carence en iode dans l'alimentation de la mère, les infections durables et chroniques avec présence de pus de l'oreille, les obstructions tubaires, les séquelles d'otites chroniques ou mal soignées, etc.

Tableau 5 : Classification internationale des hypoacousies et retentissement sur le langage.

³ Méthode d'évaluation de l'acuité auditive.

Perte auditive moyenne	Exemple de bruits correspondants	Gêne auditive et retentissement sur le langage
0-25 db ⁴	Vent dans des feuillages	Aucune gêne
26-40 db	Bruit de fond dans une ville	Déficiência auditive légère Pratiquement aucun retentissement sur le langage
41-55 db	Réception	Déficiência auditive moyenne Possibilité d'acquérir spontanément le langage mais articulation défectueuse. Seule la voix forte est perçue.
56-70 db	Salle de classe	Déficiência auditive sévère Impossibilité d'acquisition spontanée du langage
71-91 db	Salle de restaurant bruyante	Déficiência auditive très sévère Nécessité de crier pour provoquer une sensation auditive. Le langage ne peut être acquis spontanément mais l'appareillage et une éducation spécialisée seront relativement efficaces.
Au-delà de 91 db	Marteau-piqueur Orchestre de rock	Déficiência auditive profonde (cophose) Surdi-mutité Il n'y a pas de développement du langage.

NB : de 25 à 90 db de perte, on parle alors d'hypoacousie.

Source : Handicaps et développement psychologique de l'enfant, GUIDETTI et TOURRETTE, 2010, p.57.

Très souvent, il est impossible de définir la cause de la déficiência auditive. Mais le comportement de l'enfant dans la vie quotidienne peut nous orienter à déceler la déficiência auditive.

Remarque :

Un enfant présentant un ou plusieurs de ces signes peut cependant ne pas présenter de déficiência auditive. Il se peut qu'il y ait d'autres raisons qui expliquent le comportement de l'enfant et qu'il vous faudra considérer.

Vous devriez également faire part de vos inquiétudes aux parents. Ils peuvent fournir d'autres informations susceptibles de confirmer vos soupçons ou de vous rassurer sur les capacités auditives de l'enfant.

Dans un souci de prévenir une déficiência auditive, il est recommandé d'immuniser les femmes et les filles en âge de procréer contre la rubéole, respecter les règles d'hygiène, renforcer un membre ou un organe déficient, etc.

ENCADRE 4 : CAS PRATIQUE

Activité 3 - Déficiência auditive

- Les participants sont assis à leurs places ;
- Commencer à lire un texte à haute voix; la réduire au fur et à mesure jusqu'à la rendre inaudible ;

⁴db = décibel : unité d'intensité sonore

- Demander aux participants de répéter ou d'écrire ce qu'ils ont entendu.
- Leur demander de partager leurs impressions.

NB : Diviser les participants en quatre groupes s'ils sont nombreux. Ainsi, chaque groupe fera une activité différente. Si le temps le permet, faire changer d'activité pour que chaque groupe puisse faire toutes les quatre activités.

1.2.1.4. Les handicaps mentaux

De tous ces handicaps, la déficience intellectuelle est la plus fréquente mais la plus difficile à cerner. Elle est souvent décrite par les termes de retard mental ou graves difficultés d'apprentissage. La déficience intellectuelle affecte tous les aspects du développement d'un enfant.

Attention !

Les personnes ayant une déficience intellectuelle ne sont pas malades mentalement. On utilise en effet ce terme lorsque des personnes en bonne santé développent une maladie qui altère leur humeur, leurs sentiments et leur comportement. Elles peuvent être soignées à l'aide d'un traitement approprié.

L'OMS (1991, P.10-17) estime à plus de mille les causes distinctes de retard mental au monde, 15% de ces causes sont d'origines génétiques et 36% sont liées à l'environnement. Mais plus de 1/3 des cas de déficience mentale ont une origine inexpliquée. Ces cas relèveraient probablement de l'intrication des facteurs génétiques (maladies métaboliques, aberrations chromosomiques, embryopathie, fœtopathie, malformations cérébrales, etc.), environnementaux (chocs émotifs, infections, convulsions, privations extrêmes de nourriture, d'air, de soleil, etc.), de critères économiques (faiblesse du revenu...), culturels (carences graves de soins maternels, niveau intellectuel des parents, ...).

Actuellement, plusieurs classifications sont utilisées pour le handicap mental. On en dénombrerait au moins cinq (05). Celle utilisée par l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale de la France (INSERM), la classification américaine DSM III et DSM IV, la Classification Internationale de la Maladie (CIM), la Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA) de Roger MISES, la Nomenclature des Déficiences, Incapacités, Désavantages inspirée par la classification de l'OMS et utilisée en particulier dans le secteur éducatif (Guidetti et Tourrette, 2010, P.101). Mais la classification de Binet et Simon distinguent trois degré d'intelligence: l'idiot ou le déficient mental profond, l'imbécile ou le déficient mental moyen et le moron ou le déficient mental léger. Parallèlement à cette classification, celle de l'OMS et des Etats Unis propose cinq (05) types de déficiences : la déficience mentale profonde (QI \geq 25), la déficience mentale sévère (QI \geq 40), la déficience mentale modérée (QI \geq 55), la déficience mentale légère (QI \geq 70), la déficience mentale limite (QI \geq 85). D'autres caractéristiques du handicap mental tiennent compte des étiologies génétiques liées aux désordres transmis du parent à l'enfant par les gènes, lors de la conception et par son comportement. Les plus fréquentes des classifications tenant compte de ces étiologies génétiques sont : le syndrome de l'X fragile, le syndrome d'Angelman et le syndrome de Down ou Trisomie 21 ou Mongolisme et l'autisme.

ENCADRE 5 : ETUDE DE CAS

Activité 4 - Déficience intellectuelle

Nous sommes à la rentrée des classes. M. IDO tient cette année la classe de CE1. Après quelques jours de révision, il se rend compte que l'élève Sébastien ne se rappelle de rien et ne peut pas dire son nom ; il éprouve des difficultés à répéter un mot et ne peut pas retenir une simple phrase. Malgré les efforts de l'enseignant, Sébastien ne semble pas apprendre quelque chose en classe.

- De quelle déficience souffre Sébastien ?
Quelles sont selon vous, les signes qui le prouvent ?

Remarque : Certains enfants se développent naturellement plus lentement que d'autres, sans pour autant présenter de déficience intellectuelle. Les privations et des défauts de stimulation peuvent être à l'origine de ce problème.

Des problèmes qui surviennent dans un domaine mais pas dans un autre peuvent témoigner de troubles ou de difficultés d'apprentissage spécifique, liés par exemple à la lecture, à l'écriture, aux mathématiques, etc.

1.2.2. Les apprenants avec troubles d'apprentissage

Les troubles d'apprentissage se caractérisent par un dysfonctionnement dans le processus d'acquisition des connaissances. Ils sont reliés au langage, à l'attention et à des compétences spécifiques comme la lecture, l'orthographe, l'arithmétique, etc.

Leur compréhension constitue un enjeu déterminant dans une perspective curative et préventive dans la mesure où les enfants qui souffrent de ce handicap représentent une part importante des élèves en situation d'échec scolaire.

Par ailleurs, un trouble des apprentissages peut en théorie donner lieu à des difficultés non scolaires comme par exemple un autisme de haut niveau.

1.2.2.1 Caractéristiques

Les troubles d'apprentissages ne sont pas en relation avec un retard. Ils sont invisibles, très hétérogènes, durables et résistants dans le temps mais aussi à la rééducation. Ces troubles sont très divers. On distingue ainsi la dysphasie, la dyslexie, la dysgraphie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dyspraxie, les troubles déficitaires de l'attention, de perception visuelle, de la mémoire, du décodage de l'information, des fonctions exécutives, etc.

Dans le cadre de la présente unité, nous nous limiterons à dessein sur l'étude de la dyslexie. Les informations sur les autres troubles de l'apprentissage pourront être recherchées dans les ressources mises à votre disposition.

1.2.2.2. La dyslexie

C'est un terme grec qui signifie « difficulté (*dys*) avec les mots (*lexia*) ». Il existe deux (02) formes principales de dyslexie : la dyslexie développementale et la dyslexie acquise. La première forme entraîne des problèmes persistants de lecture, d'orthographe, de rédaction de textes. Elle s'accompagne généralement de difficultés de concentration, de mémoire à court terme, d'organisation et des capacités à mémoriser, se rappeler et manipuler des listes arbitraires, etc. Par ailleurs, la dyslexie ne résulte pas d'un manque d'intelligence, d'une mauvaise formation scolaire, d'un mauvais

contexte familial, d'un manque de volonté d'apprendre, d'un problème de vision ou d'audition, d'un manque de volonté d'apprendre, etc. Cependant, si la dyslexie n'est pas détectée chez des apprenants, ces derniers risquent d'échouer continuellement à l'école. En ce sens, il est intéressant de chercher très tôt les causes de ce trouble d'apprentissage.

La dyslexie est liée au cerveau et ses causes restent peu claires du fait qu'il existe de nombreuses hypothèses concernant les raisons pour lesquelles le cerveau des personnes dyslexiques se développe et fonctionne différemment.

Selon l'une d'entre elles, les nombreux circuits et connexions dans le cerveau, nécessaires à la lecture, ne fonctionnent pas de manière optimale ou n'ont pas été stimulés de façon optimale. Une autre hypothèse est que les neurones ne se sont pas développés et n'ont pas atteint leur destination normale exacte en raison d'un codage génétique erroné. Une grande lenteur dans toutes les activités comprenant de l'écrit, une écriture peu lisible dans son contenu et sa forme, une gêne par le bruit qui perturbe la concentration, une orthographe très défailante, etc. sont quelques signes visibles d'une personne dyslexique. Les recherches très poussées ont décelé chez les enfants dyslexiques diverses erreurs et comportements fréquents en lecture et en orthographe.

➤ Confusion auditive entre voyelles ou entre consonnes dont la prononciation est similaire.

Exemple : « le jardin » → [le chatin]
 « le fil de terre » → [vil...la vil] (« la ville »)
 « les branches » → [les tranch]

La prononciation des consonnes se différencie par :

- La manière d'articulation (selon que les cordes vocales vibrent ou non) ;
- Le lieu d'articulation dans la bouche (selon que le son est prononcé vers les dents ou vers la gorge) ;

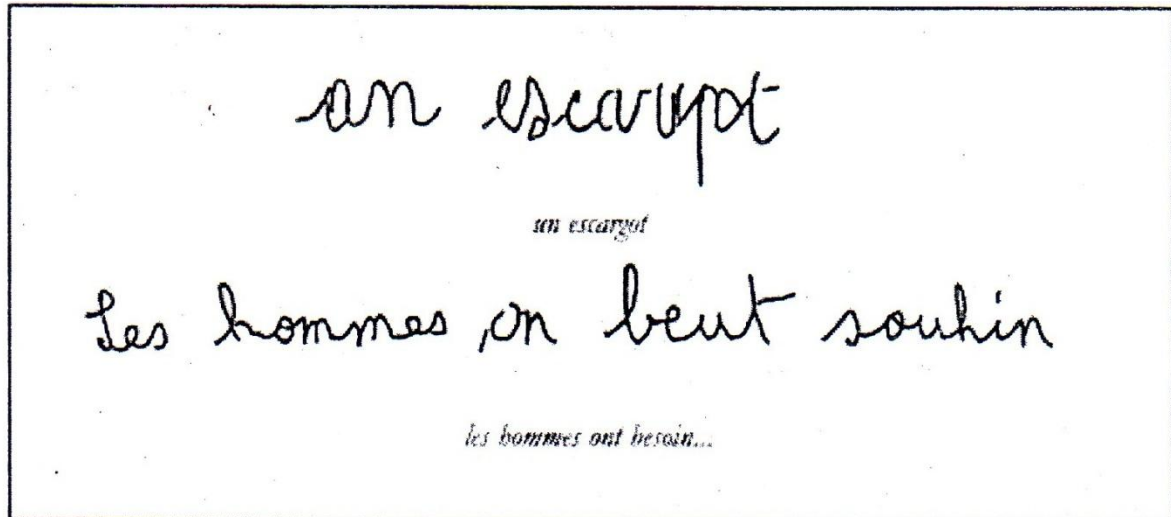
Confusions entre consonnes partageant la même manière d'articulation :

Fortes ou sourdes	souples ou sonores
[p] (pain)	[b] (bain)
[t] (ton).....	[d] (don)
[k] (cale).....	[g] (gale)
[f] (fin).....	[v] (vin)
[s] (assure).....	[z] (azur)

Confusions entre consonnes partageant le même lieu d'articulation :

Avant	Milieu	Arrière
[p] (pain)	[t] (teint, tant)	[k] (quand)
[b] (bon)	[d] (don, dale)	[g] (gale)
[f] (fin)	[s] (sein, sien)	[ch] (chien)
[z] (assure)		[j] (azur)
[m] (mon)		[n] (non)
[l] (long)		[r] (rond)

Dans l'exemple suivant, l'enfant a confondu « p » et « g », ainsi que « oin » avec « ou » et « in ».



➤ **Confusions visuelles** entre lettres visuellement similaires

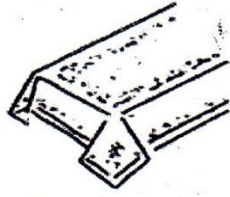
- b ↔ d
- p ↔ q
- n ↔ u
- m ↔ n
- f ↔ t

➤ **Inversion** d'une ou de plusieurs lettres au sein d'un mot, ou de mots au sein d'une phrase

Exemple : « il » → [li]

« signe » → [singe]

Dans l'exemple suivant, le premier enfant a inversé les deux syllabes de « nappe » et le second enfant a inversé les lettres « un » et « dans ».



une nappe

une nappe

papa si ma mère
Maman est dans l'eau

papa scie un arbre

maman est dans l'eau

Il est un petit être bien sage
Il écoute son papa et sa maman

Il est un petit être bien sage

il écoute son papa et sa maman

➤ Additions ou omissions

Exemple : « les fruits » → « les feruits »



une mandarine

une mandarine

Il n'aurait pas de jardin.

Il n'aurait pas de jardin.

Il va à l'école

Il va à l'école

➤ **Substitutions de mots**

Exemple : « les oiseaux vont » → [lez oiseau chant]

Encadré 6: Difficultés de lecture

Pourquoi la lecture est-elle tellement difficile pour les enfants dyslexiques ?

Les chercheurs s'accordent sur le fait que la majorité des personnes dyslexiques présentent un déficit phonologique de base. Ces apprenants ont des difficultés majeures à développer la conscience phonologique et particulièrement à développer et à manipuler les représentations des phonèmes.

En d'autres mots, bien qu'ils comprennent parfaitement le langage oral, les enfants dyslexiques ont des difficultés à apprendre à analyser les mots parlés en « sons » et ensuite à constituer des représentations exactes et précises de ces « sons » dans le cerveau.

Par conséquent, pour lire et écrire ils vont avoir des difficultés à associer les « lettres » des mots écrits à leurs « sons » correspondant de manière à établir le système de décodage. Ils ne parviennent pas à convertir les mots écrits en mots parlés (lecture), et les mots parlés en mots écrits (orthographe et rédaction). Ainsi, ils ont des difficultés à développer des représentations phonologiques et orthographiques complètes et organisées des mots, qui sont nécessaires pour le développement du système d'accès direct.

Par conséquent, ils montreront plus de faiblesses que les enfants non dyslexiques pour développer des moyens d'identification des mots automatiques, rapides et efficaces. C'est pourquoi, ils auront des difficultés pour comprendre les phrases et les textes rapidement et adéquatement.

- En outre, d'autres erreurs typiques en orthographe et en rédaction sont perceptibles dans les pratiques de classe : contractions et décontractions ; difficultés séquentielles ; trouble de la compréhension des mots et de leur organisation syntaxique, écrire en miroir ; écrire les mots comme ils se prononcent phonétiquement (exemple « mezon » pour « maison »), etc. aussi, les apprenants rencontrent des difficultés avec la ponctuation et d'écriture.

○ **Autres erreurs typiques en orthographe et en rédaction**

- Contractions (assemblage de deux mots en un) et décontractions (séparation d'un mot en deux parties) ;
- Difficultés séquentielles : assemblage pénible de deux lettres (i+l = il), arrangement laborieux de plusieurs lettres (a+r+b+r+e = arbre) ;
- Trouble de la compréhension des mots et de leur organisation syntaxique : contracter et décontracter des mots, par ignorance de leur signification ou du rôle qu'ils jouent dans la phrase :
- Ecrire en miroir ;
- Ecrire les mots comme ils se prononcent phonétiquement par exemple « mezon » pour « maison ».
- Etc.

○ **Difficultés avec la ponctuation**

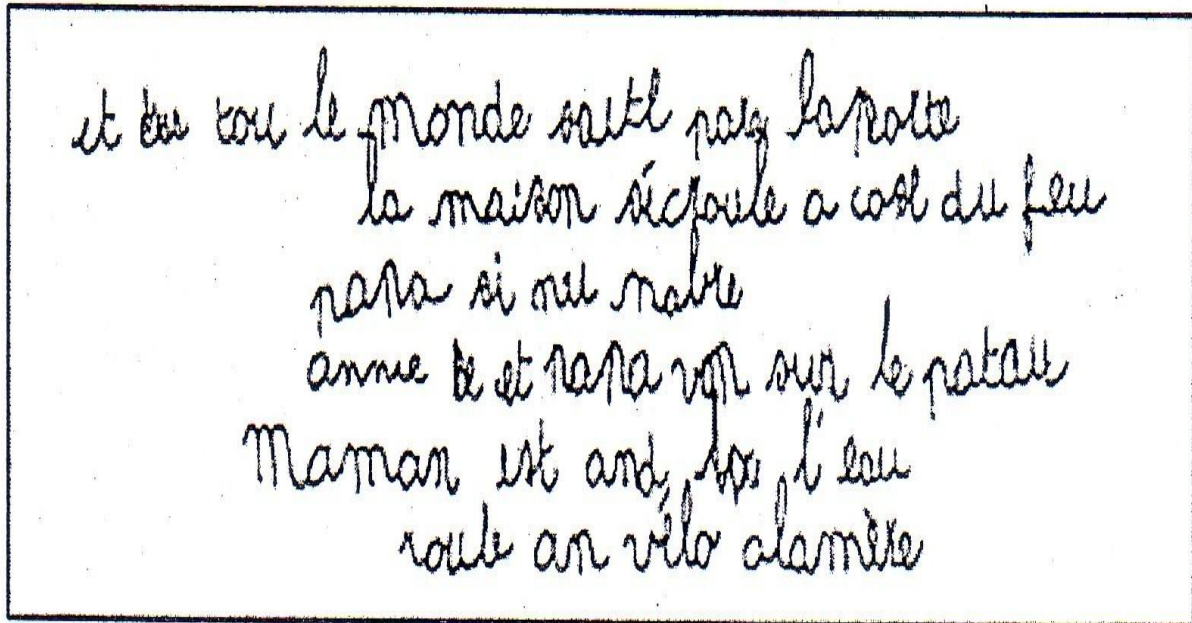
Pour les personnes dyslexiques de tout âge, la ponctuation peut présenter un défi important, par exemple l'utilisation de majuscule en début de phrase et de points en fin de phrase.

Les enfants dyslexiques peuvent connaître les points d'interrogation et d'exclamation, les guillemets, les parenthèses et les majuscules pour les noms propres, mais réussissent rarement à s'en servir en contexte. Ils en tiennent rarement compte en lecture et ne les utilisent pas pour rédiger.

○ **Difficultés d'écriture**

Les enfants dyslexiques ont parfois, mais pas toujours, des difficultés qui rendent leur écriture peu lisible. Leur écriture est souvent lente, irrégulière, peu soignée, changeante de style. Elle comporte des ratures, des faux départs, des omissions, des répétitions, etc.

Voici six (06) phrases composées librement par un élève dyslexique en fin de 3^{ème} année primaire (CE1)



et au cou le monde suite par la porte
la maison s'époule a cost du feu
papa si ou nable
anne te et papa vpr sur le patou
Maman est and, l' eau
roule au vélo alamère

Ces phrases ont été dictées ensuite à un élève de même âge, de même niveau intellectuel et non dyslexique en fin de 3^{ème} année primaire.

Tous le monde soute par la porte.
La maison s'éroule a cause du feu
Papa seie un arbre
annie et papa non sur le bateau,
maman est dans l'eau.
roule & en rilo à la mer.

Cependant, il est important de mentionner que certains enfants dyslexiques ont une écriture très propre et très irrégulière.

NB : il est important de garder à l'esprit que, particulièrement en français, des erreurs d'orthographe isolées n'indiquent pas nécessairement que l'élève est dyslexique. C'est la **combinaison** de ces erreurs, leur **fréquence** malgré des corrections répétées et leur **persistance** dans le temps qui doivent alerter l'enseignant. De plus, ces erreurs doivent être observées avec des difficultés dans d'autres domaines. Poser un pronostic dans un sens ou dans l'autre nécessite de prendre en considération l'ensemble des habiletés de l'enfant en lecture, en orthographe et en rédaction, ainsi que dans d'autres domaines.

1.2.2.3. Autres troubles ou difficultés d'apprentissage

On peut citer entre autres :

- ❖ **la dysorthographe** qui est un défaut d'assimilation important et durable des règles orthographiques (altération de l'écriture spontanée ou de l'écriture sous dictée.)
- ❖ **La dysgraphie** qui entraîne une lenteur importante dans la réalisation des productions graphiques et écrites, ou une malformation des lettres.
- ❖ **La dyscalculie** qui se rapporte aux difficultés à acquérir et à maîtriser les différentes connaissances et habiletés à l'œuvre dans les mathématiques, que ce soit dans l'accès à la numération, dans l'apprentissage des opérations arithmétiques, la résolution de problèmes ou la géométrie. Il s'agit d'un dysfonctionnement cognitif excluant tout trouble sensoriel et moteur, toute maladie neurologique et anomalie psychique chez un enfant d'intelligence normale.
- ❖ **La dysphasie** qui renvoie à un trouble spécifique du développement de la parole et du langage entraînant l'échec d'une acquisition normale du langage réceptif et/ou expressif qui

ne résulte pas d'une déficience intellectuelle, d'une déficience sensorielle ni d'un désordre affectif grave.

- ❖ **La dyspraxie / dyspraxie visuo-spatiale** qui est un handicap fréquent invisible. La dyspraxie est un défaut d'automatisation de la séquence gestuelle (de la bouche, des jambes, des mains et/ou des yeux). La dyspraxie visuo-spatiale ou (trouble visuo-practo-spatial), quant à elle se rapporte à un défaut d'automatisation du geste associé à un défaut de coordination visuo-motrice et un défaut de construction de composants de la spatialisation.
- ❖ **Les troubles de la mémoire qui** peuvent concerner les fonctions suivantes : intégration des données, rétention des données, restitution des données (capacité à retrouver une information en mémoire, capacité à garder cette information en mémoire et à l'utiliser activement tout en travaillant sur un thème donné).
- ❖ **Déficit attentionnel avec/ou sans hyperactivité** qui est un trouble renvoyant à une maladie neurologique, dont le diagnostic est particulièrement difficile (bilan neurologique, bilan psychologique, bilan psychiatrique).
- ❖ **Dyscalculie** : Difficultés à acquérir et maîtriser les différentes connaissances et habiletés à l'œuvre dans les mathématiques, que ce soit dans l'accès à la numération, dans l'apprentissage des opérations arithmétiques, la résolution de problèmes ou la géométrie.

Il s'agit d'un dysfonctionnement cognitif excluant tout trouble sensoriel et moteur, toute maladie neurologique et anomalie psychique chez un enfant d'intelligence normale. Environ 60% des enfants dyslexiques ont des difficultés avec les mathématiques de base. Les dyslexiques sont souvent très bons en géométrie ainsi que dans les apprentissages qui exigent des représentations spatiales ; ceci en raison du fait qu'ils présentent souvent des habiletés de représentations dans l'espace plus développées que les non dyslexiques.

Par contre, des difficultés peuvent se manifester :

- dans la rétention des éléments de longues divisions ;
- dans la compréhension du fait que différents mots abstraits font référence à la même opération (exemple « réduction », « différence » et « moins » en relation avec la « soustraction » ou « trouver le total » en relation avec « addition ») ;
- dans la discrimination des signes mathématiques visuellement similaires (exemple addition et multiplication, soustraction et division, « plus petit que » et « plus grand que »).

NB : Peut-on guérir d'un trouble d'apprentissage ?

On ne guérit pas d'un trouble d'apprentissage ! Même après une rééducation, l'élève « dys » ou TDA/H ne voit pas ses troubles disparaître. Par contre, il a pu apprendre les stratégies efficaces pour compenser ses troubles. Stratégies qu'il devra continuer à utiliser toute sa vie, dans tout processus d'éducation ou de formation. Ainsi que dans sa vie professionnelle future. Les effets négatifs de ses troubles peuvent donc avoir disparu, mais pas les troubles eux-mêmes.

II. Activités d'autoévaluation

Etude de cas

Au Burkina Faso, près 79617 enfants de 0 à 18 ans vivent avec un ou plusieurs handicaps. 48126 des enquêtés sont des filles et 31491, des garçons (RGEH, 2013). Ce recensement a révélé aussi que le niveau d'instruction des enfants en situation de handicap demeure assez faible : 43% pour le niveau primaire contre seulement 7,1% pour le secondaire. De même, 72,6% des enfants handicapés ne fréquentent pas l'école actuellement et 34,6% n'ont jamais été à l'école. Cependant, le taux brut de scolarisation au primaire des enfants handicapés qui s'établit à 53,1% laisse entrevoir un léger avantage pour les garçons (53,5%) par rapport aux filles (52,4%) (RGEH, 2013). Une telle vulnérabilité des personnes en situation de handicap en fonction du genre risque de rendre illusoire l'atteinte de l'Education pour Tous (EPT) que se fixe 155 pays dont le Burkina Faso lors de la Conférence mondiale sur L'Education pour tous réunie à Jomtien (Thaïlande) en 1990.

Au Burkina Faso, les quelques rares expériences d'éducation à l'adresse des personnes en situation de handicap sont conçues et mises en pratique par des organisations de la société civile et des structures religieuses et/ou caritatives. En dehors de la mise à disposition d'enseignants aux organisations agissant dans l'Education Inclusive, la seule expérience conduite par l'Etat est celle des Centres transitoires d'inclusion scolaire (CTIS).⁵

Afin de prendre en compte l'éducation inclusive dans les programmes scolaires tel que recommandé par l'UNESCO, l'Etat du Burkina Faso a décidé d'introduire un module de renforcement des capacités des formateurs dans la prise en charge des apprenants à besoins spéciaux. Ce module, intitulé « Genre et apprenants à besoins spéciaux », est transversal à toutes les disciplines.

Pour les besoins de cette formation, un spécialiste en genre a été recruté. Comme démarche de formation, ce dernier a proposé aux formateurs la résolution de situations-problèmes à partir d'un cas concret.

Contexte

Dans une école élémentaire de la ville de Banfora, une institutrice dénommée Samira qui tient la classe de CE1, reçoit la visite de l'inspectrice. Tout s'est mal passé. Samira angoissait à l'idée de cette visite : elle a dans sa classe une petite fille nommée Yasmine qui pose de gros problèmes. L'année dernière déjà, la demoiselle a pratiquement gâché la classe de CP de Florence, laquelle a passé ses récré à pleurer en salle des maîtres, histoire de relâcher la pression.

Yasmine est une petite fille qui est arrivée en CP peu socialisée et qui n'est pas du tout, mais alors du tout, entrée dans les apprentissages. En CE1, elle ne sait pas lire, écrit à peine son prénom en lettres scriptes majuscules, sait vaguement écrire les nombres jusqu'à 9, ne peut se concentrer plus de 10 minutes sur une tâche simple et a besoin de ludique sinon elle n'est pas intéressée, bref, elle a un niveau de grande section de maternelle, et encore. Comme elle ne peut suivre la classe, et malgré ce que Samira se crève à lui proposer – graphisme simple, activité ludique sur ordinateur, coloriage, découpage ... –, Yasmine se lève à sa guise, se balade en classe, crie, danse, rit, pleure, sort parfois

⁵ Etat des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso, rapport final – avril 2013.

de la classe, parle aux autres élèves qui travaillent, fait une crise de temps en temps... Seul aspect positif : elle n'est pas souvent violente.

Au quotidien, c'est épuisant, franchement épuisant : lait sur le feu, Yasmine peut déborder à chaque minute. Elle mobilise une attention énorme, demande une énergie considérable, et forcément la classe en pâtit. Les autres élèves, même habitués, sont moins concentrés, plus agités, le groupe est volatile, instable. Et l'enseignant, toujours sur le qui-vive, jamais détendu, ne peut se consacrer entièrement à sa classe, aux élèves en difficulté qui requièrent une présence de tous les instants.

Pendant l'inspection Yasmine s'est tenue relativement correctement, elle s'est contentée de faire du bruit, de parler, de se balader... une Yasmine light, quoi. Samira a pu faire à peu près ce qu'elle avait prévu de faire. Mais lors du débriefing l'inspectrice lui a d'emblée reproché d'être trop tendue, trop focalisée sur Yasmine, au détriment du reste de sa classe et de son cours. Samira est restée un peu interloquée : bien sûr qu'elle était focalisée sur Yasmine ! Evidemment qu'elle était tendue ! Une inspection, vu la rareté de la chose, est déjà source suffisante de tension, ajoutez-y l'incertitude, l'angoisse de voir se réveiller le phénomène qui peuple vos nuits de cauchemars ou les écourte, on peut comprendre une légère crispation ! Et puis, même sans inspection, avec ce genre de gamin dans sa classe, on est rarement détendu ! Et l'inspectrice de lâcher, manière de diagnostic et de conseil tout à la fois, ces phrases lourdes de sens : « **De toute façon, il ne faut pas vous escrimer à vous occuper d'elle (Yasmine), ça ne sert à rien, vous ne pourrez pas faire de miracle ; l'essentiel au fond est qu'elle soit scolarisée** ».

Cette histoire de Yasmine, une élève en situation de handicap, est révélatrice de l'acuité de la déperdition scolaire des jeunes filles. Elle amène les formateurs à réfléchir sur la stratégie à utiliser pour mettre en place un cadre pédagogique susceptible de favoriser une bonne prise en charge du genre et des apprenants à besoins éducatifs spéciaux.

Les activités ci-dessous aideraient les formateurs à mieux saisir les concepts de genre, d'apprenants à besoins éducatifs spécifiques et s'éclaircir sur toutes les questions pédagogiques intégrant le genre et les apprenants à besoins éducatifs spéciaux.

Activité 1 : Complète la définition du concept « d'apprenants à besoins éducatifs spéciaux » en remplaçant les pointillés par les mots et expressions de la liste suivante, qui conviennent :
Apprenants, grande variété d'élèves, souffrent, enfants, situation particulière, regroupent.

Les à besoins éducatifs spécifiques une qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des du même âge quand ils sont dans une ou qu'ils d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages.

Activité 2 : Classez dans le tableau les causes ou étiologies propres aux quatre types d'handicaps :

Prématurité, trachome malformations génétiques, mère ayant la rubéole au début de sa grossesse, jaunisse, infection des yeux non traitée ou mal traitée, malformations cérébrales, tares héréditaires familiales (abus d'alcool, de drogue, ...), ictère néonatal, obstructions tubaires oreillons, séquelles d'otites chroniques ou mal soignées, souffrance fœtale aiguë périnatale, rougeole.

Types de handicaps	Causes ou étiologies
Handicaps moteurs ou physiques	
Handicaps sensoriels auditifs	
Handicaps sensoriels visuels	
Handicaps mentaux	

Activité 3: Reliez par une flèche la déficience aux différentes catégories de personnes ci-dessous :

- | | |
|-----------------------------|---------------|
| 1- déficient mental léger | a- L'idiot |
| 2- déficient mental profond | b- L'imbécile |
| 3- déficient mental moyen | c- Le moron |

Activité 4 :

Après deux semaines de cours, Monsieur Ouédraogo constate que quatre de ses élèves présentent diverses déficiences physique et mentale. Le premier, Gaston, souffre de retards dans le développement intellectuel et des malformations physiques (pommettes saillantes, nez écrasé et petit, yeux bridés, tête plus petite que la normale, petite bouche, cou court, mains petites avec des doigts courts, aspect trapu en raison de la taille relativement réduite des membres par rapport au tronc, une allure générale relâchée en raison de l'hypotonie qui les caractérise). Une obésité légère est courante, etc.

Le deuxième, Tilaï, présente une dysmorphie faciale (mâchoires proéminentes, lèvres épaisses, très grandes oreilles, visage allongé), une hyperactivité, des troubles de l'attention, une fuite du regard, des colères fréquentes, des sauts d'humeur et une anxiété relationnelle. Mais il possède diverses compétences : une excellente mémoire des événements et des directions, une capacité d'imitation impressionnante concernant le langage et les sons, une empathie remarquable, des intérêts très développés.

Le troisième, Sala, a une déficience intellectuelle grave ainsi qu'une absence de langage expressif. Il a un visage long, une mâchoire proéminente, des dents espacées. Ses rires sont non appropriés. Il souffre fréquemment des cas d'épilepsie, d'ataxie ou d'hyperactivité.

Le quatrième, Yameogo, ne répond pas quand on l'appelle, semble ne pas écouter quand on lui parle, semble ne pas avoir d'émotions, évite le contact visuel. Il ne répond pas aux gestes affectueux ou aux

jeux des autres quel que soit leur nature ou utilité. Les signes d'approbations (sourire, acquiescements, expressions faciales) n'ont aucune utilité ni intérêt pour lui.

■ De quelle déficience souffrent ces quatre apprenants (Gaston, Tilai et Sala) ?

Activité 5 : Associez les troubles ou difficultés d'apprentissage de la liste A avec les signes d'alerte de la liste B en écrivant devant chaque trouble le chiffre qui convient :

Liste A

- a- Dyslexie
- b- Dysgraphie
- c- Dyscalculie
- d- Dysphasie
- e- Troubles de la mémoire
- f- Dyspraxie
- g- Déficit attentionnel avec/ou sans hyperactivité

Liste B

1- Difficulté à mémoriser et traiter des informations, trouble du langage sur certains concepts, difficulté à comprendre certaines formulations de problèmes, retard dans l'acquisition des opérations mentales, difficulté (ou incapacité) à compter spontanément sur ses doigts.

2- A l'école, Difficulté fréquente à se rappeler un élément d'une série, Difficulté à répéter une série aléatoire de deux à quatre chiffres (ex : (2,7) ; (5, 9, 1, 8). Dans la famille, fréquents oublis d'éléments de la vie quotidienne.

3- Mauvaise tenue persistante des outils d'apprentissage (ciseaux, règle, crayon), difficultés persistantes dans la reproduction de formes, fatigue, crampe lors de l'écriture, poignet rigide, anxiété à l'approche de l'écriture, problèmes généraux de précision et de maladresse persistants après le CP.

4- Ecriture phonologique, manque de fluidité avec une écriture très pointue, des lettres pas formées et pas sur les lignes, ratures, très grande lenteur ; n'aligne pas les chiffres, pas de représentation spatiale, pas d'image mentale.

5- Grande lenteur dans toutes les activités comprenant de l'écrit, écriture peu lisible dans son contenu et sa forme, orthographe très défailante, capacités d'apprentissage normales si on passe par une autre modalité que l'écrit.

6-Troubles de l'élocution massifs, de l'évocation, incapacité de transmettre une information uniquement par la parole, syntaxe erronée : style télégraphique, difficulté de formulation, langage spontané réduit.

7- Enfant qui mémorise des notions, mêmes complexes, mais qui ne peut pas prioriser ce qu'il doit mémoriser, devoirs mal faits ou non faits, distractibilité importante, enfant qui n'apprend pas de ses erreurs. Il travaille bien quand l'enseignant reste à côté.

8- Sauts de lettres, inversions de syllabes, mauvaise segmentation des mots, écriture en phonétique.

III. Post test

- Définissez les concepts suivants : apprenants à besoins éducatifs spécifiques, handicap, Déficience, incapacité, Education inclusive;
- Citez les différents types de handicap ?
- Citez au moins trois (03) caractéristiques physiques et psychologiques des apprenants à besoins éducatifs spécifiques et les causes possibles de leurs déficiences.

IV. Approfondissement

Pour aller plus loin

- 1) **Quelques signes pour repérer les besoins éducatifs particuliers des élèves :**
http://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/enfants_dyslexiques-mieux_connaitre-mieux-aider.pdf
http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/lire_et_ecrire_seance_2.pdf
http://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/reseau-dys_guide-enseignant.pdf
- 2) **Quelques notions de base pour enseignants, la dyslexie : comment l'identifier et que faire ?** Manuel basé sur le cours en ligne gratuit développé par Dyslexia International, dirigé par le Dr Vincent Goetry.

V. Activités pratiques

ETUDE DE CAS 1

TITRE : Connaître le handicap

Objectifs :

Permettre aux apprenants de faire la différence entre handicap, déficience ou infirmité et incapacité.

Énoncé : Suite à un accident de la circulation de la route, Mariam a subi une amputation des deux jambes. Elle ne pourra pas marcher de façon autonome toute sa vie. De plus, ne pouvant pas acheter ou louer un fauteuil roulant, elle ne pourra plus travailler.

Consigne : Après avoir analysé le texte, préciser les expressions correspondant aux concepts incapacité, infirmité ou déficience et handicap. De quel type d'handicap s'agit-il ?

Contexte

Dans le but de mieux maîtriser les concepts.

Tâches

Dégager dans le texte les passages correspondant aux trois concepts ci-évoqués.

Modalités

Le travail se fait obligatoirement seul

Durée

30mn

Ressources à exploiter

- Voir encadré N°1, de l'unité d'apprentissage 1 ;
- Les sites et ressources : confère ressources et sites genre et ABES
 - UA/CIEFFA, Genre et Droits Humains dans les systèmes éducatifs africains, Repères et Actions Guide pratique, Presses inter 2011. Donne des indications sur l'approche genre.
 - Modules de formation de formateurs et de formatrices pour la prise en compte de la dimension genre dans le système éducatif au Burkina Faso, MENA, MESS, OIF 2012. Ce module est utile pour la clarification conceptuelle genre
 - La politique nationale Genre, juillet 2009. Elle donne la définition consensuelle du concept genre au Burkina Faso
 - Supports multimédia
 - Se référer au fonds documentaire de la DEmPC,
 - www.fawe.org
 - www.unesco.org/education Textes et Rapports officiels,

Productions attendues

Faire une synthèse écrite des réponses aux questions.

ETUDE DE CAS 2

TITRE : Connaître le handicap

Objectifs :

Permettre aux apprenants d'identifier le handicap intellectuel.

Énoncé : Nous sommes à la rentrée des classes. Mr IDO tient cette année la classe de CE1. Après quelques jours de révision, il se rend compte que l'élève Sébastien ne se rappelle de rien et ne peut pas dire son nom ; il éprouve des difficultés à répéter un mot et ne peut pas retenir une simple phrase. Malgré les efforts de l'enseignant, Sébastien ne semble pas apprendre quelque chose en classe.

Consigne : De quelle déficience souffre Sébastien? Quelles sont selon vous, les signes qui le prouvent ?

Contexte

Dans le but de mieux maîtriser les concepts.

Tâches

Dégager dans le texte les passages qui mettent en relief les caractéristiques de la déficience intellectuelle.

Modalités

Le travail se fait obligatoirement seul

Durée

30mn

Ressources à exploiter

- Voir unité d'apprentissage 1
- Les sites et ressources : confère ressources et sites genre et ABES

Productions attendues

Faire une synthèse écrite des réponses aux questions

UNITE 2 : PRATIQUES PEDAGOGIQUES INTEGRANT LE GENRE ET LES APPRENANTS A BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX

« Ce sont tous les enfants et les adolescents du monde qui ont droit à l'éducation et non nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants. C'est le système scolaire d'un pays qu'il faut adapter pour répondre aux besoins de tous les enfants ». (Bengt LINDQVIST, Rapporteur des Nations Unies, 1994.)

Volume horaire : 50 heures

Présentation

Objectif général de l'unité

Dispenser son enseignement en respectant l'approche genre ;

Objectifs spécifiques de l'unité

- identifier les approches en lien avec le genre et les apprenants à besoins spécifiques ;
- définir et comprendre la notion éducation inclusive ;
- comprendre et expliquer la différence entre éducation spécialisée, éducation intégratrice, et éducation inclusive ;
- identifier les différents partenaires de l'éducation inclusive ;
- déterminer les stratégies favorisant la pédagogie intégrant le genre ;
- identifier les pratiques pédagogiques en lien avec le genre ;
- s'approprier de l'éthique du formateur dans la pratique de la pédagogie intégrant le genre ;
- déterminer les stratégies favorisant la pédagogie intégrant les apprenants à besoins éducatifs spéciaux;
- décrire les procédures et techniques de formation tenant compte des apprenants à besoins éducatifs spéciaux ;
- identifier les méthodes et techniques appropriées (pédagogie différenciée) ;
- identifier et décrire les différents supports pédagogiques.

Résultats attendus

- les acteurs maîtrisent le concept d'éducation inclusive ainsi que les aspects relatifs à l'éducation spécialisée et l'éducation intégratrice ;
- les acteurs maîtrisent les approches en lien avec le genre et les apprenants à besoins éducatifs spécifiques.
- Le concept de l'approche genre est clarifié ;
- Les stratégies favorisant le genre sont identifiées ;
- Les pratiques pédagogiques en lien avec le genre sont connues ;
- L'éthique du formateur dans la pratique de la pédagogie intégrant le genre est connu.
- Les stratégies favorisant la pédagogie intégrant les ABES sont déterminées ;
- Les démarches et techniques de formation et d'apprentissage réussi pour cette catégorie d'apprenants sont décrites ;
- Les méthodes et techniques appropriées sont identifiées (pédagogie différenciée) ;
- Les supports pédagogiques sont identifiés et décrits.
- Les stratégies favorisant la pédagogie intégrant les ABES sont déterminées ;
- Les démarches et techniques de formation et d'apprentissage réussi pour cette catégorie d'apprenants sont décrites ;
- Les supports pédagogiques sont identifiés et décrits.

Contenu

Chapitre III. Compétences attendues du formateur

- Maîtriser les contenus de son enseignement
- Connaître ses apprenants

Chapitre IV. Stratégies favorisant la pédagogie sensible au genre

- Au niveau des systèmes de formation
- Au niveau de la communauté / famille
- Quelques bonnes pratiques favorisant l'équité dans les pratiques de classes
- Ethique du formateur dans les pratiques sensibles au genre

Chapitre V. Gestion des apprenants à besoins éducatifs spécifiques dans l'environnement scolaire

- Principe fondamental de l'inclusion
- Approche inclusive de l'éducation
- Les dispositifs d'aide aux élèves à besoins particuliers
- Les pratiques pédagogiques
 - o Différencier l'enseignement
 - o Différencier les méthodes d'enseignement
 - o Différencier les contenus en planifiant l'enseignement
 - o La pédagogie différenciée
- Quelle pédagogie différenciée pour l'élève avec handicap?
 - Points d'attention lorsqu'on enseigne à un élève en situation de handicap moteur
 - Points d'attention lorsqu'on enseigne à un élève en situation de handicap mental
 - Points d'attention lorsqu'on enseigne à un élève en situation de handicap visuel
 - Points d'attention lorsqu'on enseigne à un élève aveugle
 - Points d'attention lorsqu'on enseigne à un élève déficient auditif
 - Points d'attention lorsqu'on enseigne à un élève autiste
- Quelle pédagogie différenciée pour l'élève avec troubles d'apprentissage
- Que retenir
- Gestion de la classe
- Planification du cours
- L'évaluation dans le cadre de l'inclusion
 - L'évaluation pour l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers
 - Principe de l'évaluation inclusive
 - Objectif de l'évaluation inclusive

Situations d'apprentissage

1. Evaluation des pré-requis (pré-test) ;
2. Brainstorming ;
3. Etude de cas ;
4. exercices en travaux de groupe ;
5. restitution/mise en commun en plénière ;
6. exposés débats ;
7. Evaluation des acquis (post-test).

Pré-test

- Définissez le concept approche genre, pédagogie sensible au genre ;
- Décrivez les stratégies favorisant la pédagogie sensible au genre ;
- Décrivez les pratiques pédagogiques intégrant le genre ;
- Enumérez les éléments relatifs à l'éthique de l'enseignant dans le domaine de la promotion du genre.

I. Éléments de contenu

I.1. Compétences attendues du formateur

I.1.1. Maîtriser les contenus de son enseignement

Les contenus de l'enseignement sont l'ensemble des connaissances, des habiletés composant un objet d'apprentissage que l'enseignant (e) doit communiquer aux élèves. A ce point, il est important que le formateur maîtrise lui-même ces contenus sous peine d'enseigner des hérésies et des contre-vérités. Par exemple, s'il/elle doit enseigner « la pression atmosphérique » ou « la règle de trois inverse », il/elle doit être capable de la définir, la décomposer, la recomposer, l'appliquer dans des situations diverses. Ainsi, il/elle saura donner des explications claires aux élèves ou leur proposer les situations les plus appropriées d'où ils exerceront leurs fraîches connaissances.

Les contenus notionnels proviennent généralement des livres mis à la disposition de l'éducateur. C'est donc à partir de ces derniers qu'il/elle doit en prendre connaissance, s'assurer (au cours de la préparation mentale) de bien les assimiler et les maîtriser. L'éducateur doit parfois procéder à des recherches personnelles en vue de consolider ses connaissances, car dit-on : *« Il faut connaître beaucoup pour enseigner peu et bien »*.

Le formateur doit posséder ou chercher à acquérir le programme d'enseignement de sa classe qui contient les notions et les concepts qu'il doit enseigner. Il se doit de posséder également un dictionnaire à titre personnel qu'il consultera en cas de besoin. La volonté de toujours dominer son enseignement l'engagera sur la voie de la culture personnelle permanente. Ainsi, le formateur cherche à se documenter, à s'informer, à se former pour la vie par les nouvelles possibilités que constituent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

I.1.2. Connaître ses apprenants

« Cherchez à mieux connaître vos élèves car très assurément vous ne les connaissez point » disait J.J. Rousseau dans son ouvrage *l'Emile ou de l'Education*. La nécessité de connaître les apprenants est évidente. Il faut chercher à :

- déceler les apprenants à risque, ceux ou celles vivant avec un handicap, aussi léger soit-il ; c'est le cas de malvoyants, de malentendants, etc. qui doivent être placés à des endroits stratégiques de la classe pour bien suivre les cours ;
- repérer les apprenants ayant des troubles plus ou moins prononcés de comportement, des déficiences diverses, des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, etc. Il peut s'agir d'apprenants surdoués(es) ;
- connaître chacun dans sa spécificité permet au formateur d'orienter sa stratégie pédagogique ;
- avoir des connaissances sur le genre, l'équité et l'inclusion.

La connaissance de l'apprenant peut se réaliser de plusieurs manières : par l'observation, après un entretien avec celui-ci ou après un test de niveau, etc.

I.2. Stratégies favorisant une pédagogie sensible au genre

Une pédagogie sensible au genre a trait au processus d'enseignement/apprentissage qui se penche sur les besoins spécifiques des apprenants en matière d'apprentissage. Elle exige de la part du formateur une démarche globale en la matière dans les processus de planification des cours, de gestion de la classe et d'évaluation des résultats. Ce qui implique un changement d'attitude de sa part. Pour le succès de la pédagogie sensible au genre, plusieurs stratégies peuvent être mise en œuvre dans les systèmes de formation, les écoles et l'environnement des acteurs du système éducatif.

I.2.1. Au niveau des systèmes de formation

Il s'agira entre autres, de :

- former les formateurs à la pédagogie axée sur la prise en compte du genre dans leurs pratiques professionnelles ;
- produire et utiliser du matériel éducatif et pédagogique adapté et sans stéréotypes et non sexiste sur les rôles et comportements des hommes et des femmes, des filles et des garçons ;
- rencontrer les parents d'apprenants afin de les conseiller quant aux moyens par lesquels ils peuvent aider les apprenantes à réussir les études, par exemple en réduisant les travaux ménagers ;
- discuter avec les apprenants sur les questions de l'égalité et équité de genre ;
- améliorer les pratiques de classe des formateurs ;
- améliorer les interactions en classe de manière à favoriser la libre expression des deux sexes ;
- poser les mêmes types de questions aux deux sexes ;
- mettre en place un comité d'accompagnement du processus de la mise en œuvre de la pédagogie sensible au genre dans le système éducatif burkinabè, tous niveaux confondus ;
- agir auprès des décideurs pour introduire dans les programmes des modules de sensibilisation et de formation aux relations hommes-femmes.
- adopter des approches sensibles au genre dans la préparation et la présentation des cours et particulièrement ceux de sciences et de mathématiques, disciplines considérées souvent à tort comme l'apanage des hommes et la bête noire des femmes.
- utiliser un type de langage, des mots et déclarations qu'ils utilisent et s'assurer qu'ils/elles prennent en compte la sexo- spécificité dans la conduite de la classe. Le fait de prendre en compte la sexo-spécificité permet de traiter les apprenantes et apprenants comme des partenaires égaux et favorise l'apprentissage.

L'école ne pouvant à elle seule transformer qualitativement les rapports sociaux de genre, un travail devrait être fait afin que la communauté y compris les familles y contribuent.

I.2.2. Au niveau de la communauté / famille

On s'attellera à :

- apprendre les activités domestiques aux enfants des deux sexes ;
- ne pas stigmatiser, ni réprimer les filles mères ;
- prévoir la réinsertion scolaire des filles mères ;

- être conscient que les arguments selon lesquels l'école augmente les risques de grossesse précoces des filles ne correspondent pas à la réalité ;
- ne pas oublier que l'alphabétisation des femmes un effet positif sur l'éducation des filles ;
- trouver avec les mères des solutions pour qu'elles puissent libérer leurs filles des corvées domestiques ;
- sensibiliser les parents à la scolarisation des filles ;
- sensibiliser les parents contre les mariages forcés et /ou précoces ;
- éviter les boissons alcoolisées avant de venir à l'école

I.2.3. Quelques bonnes pratiques favorisant l'équité dans les pratiques- classes

La mise en œuvre des pratiques suivantes permet d'atteindre l'équité :

- donner les mêmes tâches aux apprenants et aux apprenantes ;
- leur poser les mêmes types de questions ;
- attendre eux la même qualité de performance ;
- utiliser un langage respectueux envers les apprenants au même titre que les apprenantes ;
- avoir un comportement respectueux envers toutes les apprenantes au même titre que les apprenants ;
- ne pas harceler les apprenantes ;
- exiger d'eux la même fréquentation scolaire ;
- leur accorder le même temps de travail ;
- permettre aux apprenantes d'être responsables de groupe ;
- encourager les apprenantes à avoir confiance en elles-mêmes.

Autant que faire se peut, il convient d'appliquer ces principes à tout moment et en tout lieu.

I.2.4. Ethique du formateur dans les pratiques sensibles au genre

Pour réussir en matière de pédagogie sensible au genre, le formateur doit respecter certaines règles et comportements éthiques. En tant que personne chargée de donner un enseignement dans un domaine particulier, à destination en général de personnes exerçant déjà leur activité, il doit :

- remplir consciencieusement ses obligations ;
- éviter de courtiser les apprenantes ;
- être juste et équitable dans la notation/contrôle d'acquisition de connaissances et dans la prise de décision ;
- interdire les tenues extravagantes ;
- éviter de menacer, châtier, insulter ou humilier les apprenantes ou apprenants ;
- sensibiliser les parents à la scolarisation des filles ;
- sensibiliser les parents contre les mariages forcés et /ou précoces ;
- éviter les boissons alcoolisées avant de dispenser les cours ;
- faire une répartition équitable des tâches entre les deux sexes.
- faire travailler les apprenants et apprenantes dans les mêmes conditions.

Tableau 6

ATTITUDES	INDICATEURS
Avoir un comportement sexiste	<ul style="list-style-type: none"> - Interroge de préférence les apprenantes - Ridiculise les apprenantes lorsqu'elles se trompent dans un langage sexiste; - Confie des rôles sexo-spécifiques aux apprenantes : balayer la classe, chercher l'eau; - Attribue aux apprenantes les rôles traditionnels; - Les apprenantes sont assises au fond de la classe.
Avoir un comportement non sexiste	<ul style="list-style-type: none"> - Pose des questions aux deux sexes; - Utilise un langage non sexiste; - Distribue la parole autant aux deux sexes; - Constitue des groupes de travaux mixtes; - Répartit sans discrimination les activités parascolaires; - Encourage l'expression orale chez les sexes ; - Prend des exemples valorisant au niveau des deux sexes; - Envoie les deux sexes au tableau; - Apprécie positivement les progrès des deux sexes; - Ne fait pas des atouchements aux apprenantes.

RESSOURCES

Pour aller plus loin

- Plateforme numérique pour la formation à distance
- UA/CIEFFA, Genre et Droits Humains dans les systèmes éducatifs africains, Repères et Actions Guide pratique, Presses inter 2011. Donne des indications sur l'approche genre.
- Modules de formation de formateurs et de formatrices pour la prise en compte de la dimension genre dans le système éducatif au Burkina Faso, MENA, MESS, OIF 2012.
- Politique nationale genre, juillet 2009. Burkina Faso ;
- Document de référence de l'école de qualité amie des enfants du Burkina Faso ;
- Supports multimédia
- Fonds documentaire de la Direction de l'éducation en matière de population (DEmPC), MESS, Burkina Faso ;
- Guide du formateur des enseignants en éducation inclusive, Direction de l'éducation inclusive, Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, Burkina Faso, juillet 2012 ;
- www.fawe.org
- www.unesco.org/education
- www.unicef.org
- Images illustratives
- Textes officiels
- Rapports officiels

I. 3. Gestion des apprenants à besoins éducatifs spécifiques dans l'environnement scolaire

I.3.1. Introduction

Pour assurer une participation sociale plus importante des apprenants à besoins éducatifs spécifiques, on doit favoriser, autant que faire se peut, l'accès aux écoles et aux classes ordinaires au plus grand nombre possible d'élèves. Mais force est d'admettre qu'il y a encore de nombreux obstacles à lever pour assurer l'intégration au sein de l'école de tous les enfants sans distinction. Pour lever ces obstacles et tenir compte des EBES, un vaste mouvement en faveur de l'école inclusive s'est constitué à travers le monde. A cet effet, l'éducation inclusive suppose qu'on cesse de percevoir les handicapés physiques ou intellectuels comme « [...] un groupe relativement stable, exigeant des mesures figées différentes de celles appliquées à la majorité » (OCDE, 1995, p. 16), car une telle conception des choses trahit le fait que le choix de l'enseignement spécialisé est issu d'un rejet opéré par l'école traditionnelle (Lambert, 2002). Il s'agit plutôt d'apporter une réponse souple aux problèmes d'apprentissage des élèves présentant une déficience en offrant des conditions d'apprentissage adaptées et ce, dans le milieu le plus « ordinaire » possible. Cette vision de l'éducation appelle une modification significative des conduites de l'organisation scolaire et des individus qui en font partie (AINSCOW, 2004).

Le présent chapitre vise à :

- transmettre aux enseignants une « approche positive » du handicap et conscientiser ceux-ci sur ce qui peut être accompli à l'école avec des services de soutien disponibles sur place ;
- donner aux enseignants les outils nécessaires et indispensables afin de faire de l'école inclusive une réalité : en adoptant une approche holistique du développement de l'élève et en favorisant une participation active de celui-ci à la vie de la classe.

I.3.2. Principe fondamental de l'inclusion

C'est une obligation scolaire. En effet, tout enfant handicapé est aujourd'hui de droit un élève, c'est-à-dire un membre de la communauté des « sujets apprenants », acteur de ses apprentissages. En cela, il rejoint la totalité des enfants de ce pays qui se définissent d'abord, tant sur le plan juridique que personnel, par le fait qu'ils ne peuvent pas ne pas être élèves dès lors qu'ils sont âgés de 6 à 16 ans. On peut dire qu'un élève handicapé est élève avant d'être handicapé, et qu'il est donc, consubstantiellement, un élève comme les autres.

Le programme scolaire qui s'applique aujourd'hui à tout élève, handicapé ou pas, repose sur le socle commun de connaissances et de compétences. En effet, la norme étant la scolarité « ordinaire », il est légitime que le programme « ordinaire » s'applique à tous. Toutefois, il est inévitable que pour un certain nombre d'élèves, des aménagements soient nécessaires en fonction de leurs besoins et des capacités dont ils font preuve à un moment de leur parcours.

De plus, d'un point de vue théorique et pratique, il faut que l'enseignant ait une meilleure connaissance de ce type d'élèves pour savoir comment adapter sa pédagogie, son message et son intervention auprès de ces élèves. S'il reste dans une position un peu frontale et si l'élève n'est pas réceptif pour différentes raisons, le message ne va pas passer. L'enseignant doit donc pouvoir distinguer et différencier son enseignement ainsi que les processus d'apprentissage qu'il adaptera à

l'élève en fonction de ses capacités, de ses aptitudes, etc. Ce qui nécessite une connaissance des différents courants théoriques de l'enseignement/apprentissage

TABLEAU 7: Représentation schématique des principaux courants théoriques

CONSTRUCTIVISME	SOCIO CONSTRUCTIVISME	COGNITIVISME	BEHAVIORISME
ENSEIGNER, C'EST...			
offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration des représentations adéquates du monde	organiser des situations d'apprentissage au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs	présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés
APPRENDRE, C'EST...			
construire et organiser ses connaissances par son action propre	co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui	traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée	associer par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique
METHODES PEDAGOGIQUES APPROPRIÉES			
Apprentissage par problèmes ouverts Etudes de cas	Apprentissage par projet Discussions Exercices Travaux	Exposé magistral Résolution de problèmes fermés	Programme d'autoformation assisté par ordinateur

Source : Anastassis Kozanitis, septembre 2005

L'enseignant doit à partir de ses connaissances théoriques et pratiques adopter une approche inclusive de l'éducation.

I.3.3. Approche inclusive de l'éducation

Elle doit s'appuyer sur les prémisses suivantes :

- 1) le respect des personnes et des familles concernées est une valeur cardinale dans le processus de prise de décision relatif à l'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire ;
- 2) l'école doit faire siennes les valeurs sociales que constituent l'ouverture à la différence et la valorisation de la diversité ;
- 3) du point de vue éthique, l'exclusion ne peut être tolérée. Lorsqu'on exclut une seule personne de l'école ou de la vie communautaire, c'est l'ensemble de notre

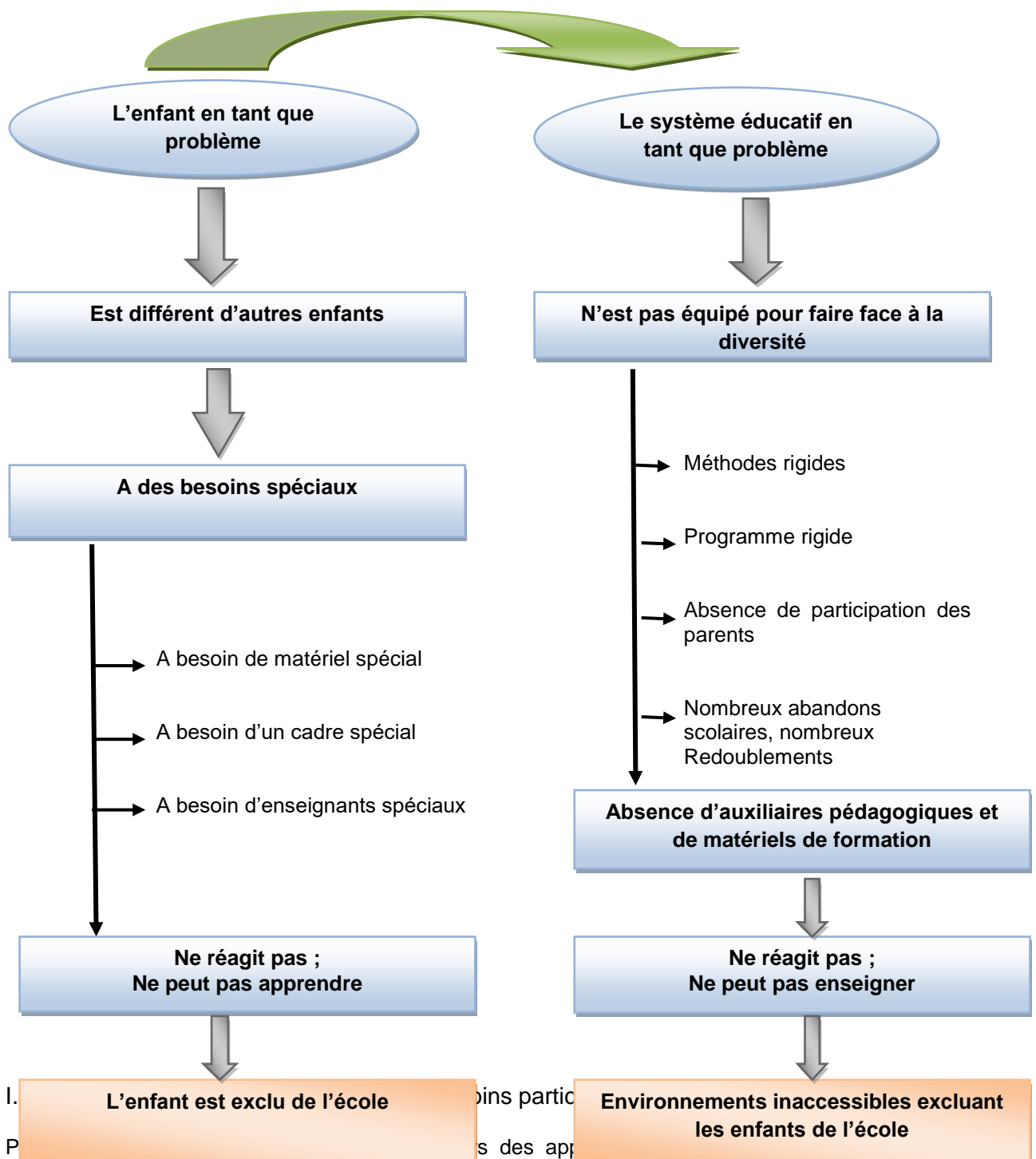
L'école inclusive est cette École qui, non seulement accueille et enseigne, mais qui le fait naturellement en repensant son organisation interne en vue d'assurer l'accessibilité de tous aux savoirs, au lieu de concevoir la scolarisation des élèves handicapés comme un fardeau de plus venant se greffer aux autres activités dites « normales » (conception qui correspond davantage au vieux concept d'intégration).

société qui devient vulnérable (Stainback et Stainback, 1990).

Aussi, une approche inclusive de l'éducation vise à favoriser la qualité en classe :

- les variations et différences humaines sont dans la société des facteurs naturels et de valeur ;
- l'école doit refléter ces différences en offrant un éventail de méthodes de travail et d'apprentissage différenciées.

Une approche inclusive de l'éducation ne présente pas :



I. L'enfant est exclu de l'école sans participation des apprenants

Environnements inaccessibles excluant les enfants de l'école

Pour une approche inclusive, l'usage d'outils d'accompagnement et de suivi de l'enseignement/ apprentissage est indispensable. Ces outils

sont entre autres :

- le projet d'accueil individualisé (PAI),
- le projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour les élèves en situation de handicap

Encadré 7 : Exemple d'un projet personnalisé de scolarisation

Emmanuelle, mère d'un ado dyspraxique

Pierre, aujourd'hui âgé de 15 ans, a été identifié en fin de CM2, comme dyspraxique. En effet, Pierre a du mal à écrire, à prendre des notes. Nous pensons qu'il y arriverait avec des photocopies de cours. Le collègue n'était pas prêt à le laisser travailler sur ordinateur. Il a eu de bons résultats en 6e et 5e. En 4e, cela commençait à moins bien marcher. Nous avons vu une spécialiste reconnue à l'hôpital, qui nous a conseillé de mettre en place un projet personnalisé de scolarisation. Il a désormais droit à un "tiers temps" supplémentaire pour les contrôles en classe et les examens, et l'autorisation d'utiliser son ordinateur en cours. Pierre pallie. Il apprend à vivre avec son handicap.

- le plan d'accompagnement personnalisé (PAP),
- le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE),
- le projet éducatif individualisé (PEI)

I.3.5. Les pratiques pédagogiques

L'enseignant est responsable de l'acquisition, du suivi et de l'évaluation des apprentissages des apprenants de sa classe. Dans le cadre de l'éducation des apprenants à besoins spécifiques, son rôle est celui de facilitateur des savoirs, savoir-faire et savoirs être et non de détenteur des connaissances.

Pour réussir cette mission, il doit concevoir un enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant. Cette démarche pédagogique reconnaît que chacun est différent, apprend à son propre rythme et possède des compétences et des capacités différentes. Si l'enseignant joue bien son rôle de facilitateur dans la classe, les apprenants deviennent non pas des bénéficiaires passifs mais des apprenants actifs

Pour prendre en compte les apprenants à besoins éducatifs spéciaux dans les pratiques pédagogiques, il est indispensable à l'enseignant de différencier l'enseignement. Cette démarche peut se faire sur différents niveaux à savoir les méthodes d'enseignement, le matériel, le contenu et les méthodes d'évaluation.

Exercice : 10 mns

A partir d'un ou plusieurs mots que voici, précisez votre définition de la Différenciation Pédagogique :

Compétences	Adaptation	Gestion de classe
Différence	Cycle	Diagnostic
Rythme	Rôle de l'enseignant	Respect
Modalités de travail	Autonomie	Connaissance
Démarche	Coopération	Développement
Approche pédagogique	Procédure	Hétérogène

Une pédagogie différenciée part du constat que dans une classe, un professeur reçoit des élèves ou des étudiants ayant des capacités et des modes d'apprentissages très différents. Son enseignement a pour but le développement personnel de l'enfant. Il en résulte donc que l'action du pédagogue, s'appuyant sur une connaissance avancée des élèves, des méthodes pédagogiques, de l'environnement et du programme, doit assurer l'harmonisation entre trois composantes (le sujet, l'objet et l'agent) en raffermissant les relations entre elles dans le but d'améliorer l'apprentissage.

En d'autres termes, différencier du point de vue pédagogique, signifie analyser et adapter ses méthodes, l'environnement d'apprentissage de manière à prendre en considération les besoins et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves face à un objet d'apprentissage donné.

Attention !

Tout le monde peut admettre qu'un élève myope ait besoin de lunettes pour apprendre à lire. Il ne viendrait à l'idée de personne de lui refuser de les porter, sans quoi il ne pourrait progresser dans ses apprentissages et deviendrait à coup sûr un mauvais lecteur. Pour un élève avec troubles d'apprentissage, l'enjeu est identique.

Lecture conseillée pour aller plus loin

La différenciation pédagogique pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de chacun :

http://www2.ac-lyon.fr/services/loire/ash/IMG/pptx/des_besoins_a_la_différenciation.pptx.

I.3.6. Quelle pédagogie différenciée pour l'élève avec handicap ?

En ayant dans sa classe des apprenants en situation de handicap, l'enseignant doit mettre en place une pédagogie différenciée permettant au professeur de développer des stratégies facilitant la planification de l'enseignement. À ce niveau, il doit prêter une attention particulière aux difficultés dont souffrent les apprenants en situation de handicap moteur, mental, visuel, auditif et autiste.

I.3.7. Quelle pédagogie différenciée pour l'élève avec troubles d'apprentissage ?

Une attention à différents moments de la relation pédagogique peut améliorer fortement les progrès d'un élève qui souffre de troubles d'apprentissage et sera d'ailleurs tout à fait bénéfique pour tous les élèves.

❖ **DYSLEXIE**

MANIFESTATIONS PRINCIPALES	STRATEGIES
<ul style="list-style-type: none"> - Anomalies dans le déplacement du regard de l'adulte pendant la lecture (ex. : sauts de ligne, retours en arrière, sauts de plusieurs mots). - Confusion de sons, surtout les lettres phonétiquement semblables (ex : f-v). - Confusion entre les lettres ayant un dessin semblable (ex. : p-b). - Difficulté à identifier les mots. - Difficulté à se rappeler ce qui est lu. - Difficulté avec l'orthographe. - Difficulté d'orientation. - Difficulté de décodage. - Erreurs d'interprétation de certains mots. - Inaptitude à faire de l'inférence. - Inaptitude à faire des rapprochements avec ses expériences personnelles. - Incapacité à utiliser le contexte pour trouver le sens des mots. 	<p>Tous les enfants présentant des troubles du langage et des apprentissages ont besoin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'être rassurés, informés et soutenus parce que leurs difficultés retentissent sur la confiance et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. - de temps pour réaliser les tâches parce qu'ils sont plus lents et plus fatigables. - de temps pour expliquer et leur faire expliquer la réalisation des tâches, leur permettre d'expliquer, de commenter, de justifier les stratégies et procédures utilisées. - de calme pour pouvoir se concentrer, parce qu'ils craignent le bruit et l'agitation quand ils travaillent. - d'informations simples, si possible uniques et données les unes après les autres, parce que l'accès aux informations complexes et multiples leur est difficile. - d'aide à l'organisation parce qu'ils se perdent dans le temps et l'espace. il faut les aider dans la méthode de

⁶Inspiré de L'effet domino « dys », Roselyne Guilloux, Chenelière éducation, 2009.

<ul style="list-style-type: none"> - Inversion des lettres ou des syllabes. - Lecture anormalement lente et hésitante. 	<p>travail, ne pas hésiter à avoir recours à des systèmes d'organisation répétitifs, favorisant des repères visuels de couleur par exemple, les affichages, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - de jouer et d'utiliser le jeu pour apprendre, de s'appuyer sur ce qu'ils aiment et les motivent. - de favoriser l'expression orale.
--	---

Dans la gestion de la classe, la préparation de la leçon, la définition des consignes, sur les aides qu'on peut apporter à l'apprenant, les attentes à avoir envers l'élève avec troubles d'apprentissage, l'enseignant doit penser à chaque minute aux apprenants en situation de handicap.

Pour les détails par troubles d'apprentissage voir **annexe**.

I.3.8. Que retenir ?

Dans le cadre d'une école ou classe inclusive, l'enseignant qui veut véritablement centrer son enseignement sur l'apprenant, doit connaître ses apprenants, savoir les guider dans leurs apprentissages, être flexible et s'adapter aux besoins des apprenants, organiser le travail en classe pour que les apprenants puissent s'entraider, encourager les apprenants dans leurs apprentissages, donner un tiers temps aux apprenants à besoins éducatifs spéciaux.

De plus, l'adoption de pratiques inclusives dans une école ne peut se faire sans qu'un **leadership fort** soit assumé par la direction de l'établissement. Dans cet esprit, les administrateurs ou chefs d'établissement doivent servir de catalyseurs pour la collaboration et le travail en équipe, éléments essentiels à la poursuite des objectifs d'une école inclusive. Ils sont chargés de promouvoir une coopération efficace entre les enseignants responsables des classes et le personnel d'appui, de manière à ce que chaque acteur de l'établissement conçoive l'école comme « [...] *une communauté responsable collectivement de la réussite ou de l'échec de chaque élève* » (ONU et UNESCO, 1994b, p. 24).

I.3.9. Gestion de la classe

La création d'une classe accueillante ne relève pas seulement de la responsabilité de l'enseignant. Il est très important d'impliquer activement les apprenants dans la création d'une classe accueillante. Pour cela, l'enseignant a l'obligation d'instaurer dans sa classe une certaine autorité⁷, d'établir avec les apprenants le règlement intérieur de la classe et d'impliquer les apprenants dans ce processus.

ENCADRE 8 : QUELQUES CONSIGNES POUR ELABORER LE REGLEMENT INTERIEUR DE LA CLASSE

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Appliquer les règles de la classe à tous les apprenants, y compris les enfants ayant une déficience ; • Essayer de formuler les règles d'une manière positive. Au lieu d'écrire ce qu'ils ne peuvent pas faire, écrire ce qu'ils peuvent faire ; • Rédiger les règles de la classe sur un grand papier qui peut être décoré par les apprenants ; • Faire « signer » les règles de la classe par quelques élèves notamment, les responsables de groupe, en écrivant leur nom en bas de page pour en faire un contrat officiel ; • Créer un système d'émulation/de motivation (récompenses, renforcements positifs ...) pour encourager les comportements positifs. |
|---|

⁷ Pour aller plus loin, Bruno Robes : L'autorité éducative dans la classe – Douze situations pour apprendre à l'exercer, Paris, ESF éditeur, 2010.

- Rendre les règles plus visuelles en les illustrant par des dessins ;
- Afficher les règles de la classe de telle sorte qu'elles soient visibles par tous ;
- Faire copier les règles dans les cahiers.

NB : Il est important de rappeler aux apprenants que même si la classe a son propre règlement, ils doivent aussi se conformer aux règles générales de l'école.

Aussi, il doit bien connaître les apprenants et créer un climat convivial entre eux, les responsabiliser dans la conduite des activités en classe, exposer ou afficher les réalisations des apprenants et les notions apprises

I.3.10. Planification du cours

Le plan d'une leçon est un guide pour l'enseignant. C'est un calendrier d'instructions qui est organisé selon des objectifs. Il est important que les objectifs soient très clairs pour faciliter la vérification du degré d'acquisition des apprentissages des apprenants. Les leçons bien planifiées favorisent une bonne continuité et la progression cohérente dans les apprentissages. Chaque leçon doit être bien planifiée par l'enseignant avant d'être dispensée. C'est une bonne préparation de la leçon qui permettra à l'enseignant de garantir la participation active de chaque apprenant et de s'assurer de la prise en compte de ses besoins réels.

En plus des prescriptions pédagogiques actuelles, l'enseignant doit tenir compte des pratiques pédagogiques inclusives apprises durant la formation en EI. Ainsi, les éléments suivants à savoir la matière, le titre, le niveau de la classe, les pré-requis, les objectifs spécifiques doivent obligatoirement figurer dans le plan d'une leçon.

L'enseignant doit utiliser une variation des méthodes actives et participatives pour pouvoir faciliter l'apprentissage de chaque apprenant en donnant l'attention à la manière dont il présente sa matière.

Les activités (exercices) que les apprenants vont faire doivent aussi être variées pour répondre aux besoins différents. Il est donc important de bien préparer des activités qui prennent en compte les besoins spécifiques des apprenants ayant des déficiences afin de faciliter la participation active de chacun. Il est aussi nécessaire de prévoir différentes activités adaptées à leurs besoins.

L'enseignant doit indiquer combien de temps va prendre la séance et quelle sera la durée de chaque activité. Cela lui permettra de prévoir le temps supplémentaire (tiers temps) à accorder à certains apprenants en cas de besoin.

L'évaluation doit décrire la manière dont l'enseignant va vérifier ce qui a été appris. *Il est important de différencier les méthodes d'évaluation et de faire des adaptations en fonction des besoins des apprenants.*

L'enseignant note tout le matériel dont il aura besoin durant la leçon, et doit aussi être certain que ce matériel sera disponible. Il doit aussi s'assurer de disposer du matériel didactique qui va permettre aux apprenants de comprendre la leçon. Il doit prévoir des images, des objets concrets et adapter le matériel aux besoins spécifiques des apprenants ayant une déficience.

I.3.11. L'évaluation dans le cadre de l'inclusion

Avant de parler de l'évaluation pour l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers, il est important de connaître la différence entre l'évaluation pour l'apprentissage (évaluation formative, continue) et l'évaluation des apprentissages (évaluation sommative)

PARAMÈTRES	ÉVALUATION POUR L'APPRENTISSAGE	ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
Fonction	Soutenir l'apprentissage	Contrôler (par rapport à des prérequis)
Objectifs	Guide la démarche d'enseignement et d'apprentissage, Définit les prochaines étapes de l'apprentissage, Est axée sur les progrès, Développe la capacité de réflexion des élèves	Recueille des informations sur les résultats (ensemble de notes), Compare à des cibles préétablies, Axée sur les résultats
Acteurs	Enseignants, élèves, parents, camarades de classe et autres professionnels scolaires	Enseignants Acteurs externes de l'éducation
Quand	En continu	A intervalles fixes et choisis d'avance
Méthodes	Discussion, observation, autoévaluation, évaluation entre pairs, débats en classe, commentaires, dialogue, interrogation, rétroaction, absence de notes, portfolios, projet éducatif individualisé	Contrôles, exercices, notation, classement, interrogation, observation

L'évaluation pour l'apprentissage vise à recueillir des informations sur l'apprentissage en vue d'ajuster la démarche d'enseignement et de planifier les prochaines étapes de l'apprentissage. Elle peut et doit être appliquée à tous les élèves, y compris ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers, à condition d'effectuer les changements et aménagements nécessaires pour s'assurer que chaque élève participe pleinement au processus d'évaluation. Dans une perspective d'inclusion, l'on ne devrait pas différencier entre les apprenants avec ou sans besoins particuliers, mais plutôt varier les pratiques de classe pour répondre aux besoins de tous.

DEBAT 1 : Ce qui est bon pour la plupart des élèves est-il également bon pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

DEBAT 2 : L'évaluation pour l'apprentissage signifie-t-elle la même chose pour les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers ? Faut-il leur appliquer les mêmes principes ?

DEBAT 3 : L'utilisation de l'évaluation pour l'apprentissage diffère-t-elle selon qu'in s'agisse d'élèves avec besoins éducatifs particuliers ou d'élèves sans besoins éducatifs particuliers ? Si oui, quelle est la nature de ces différences pour les élèves, les enseignants, les chefs d'établissements et les pratiques éducatives ?

NB : Pour aller plus loin dans les débats : <https://www.european-agency.org/languages/fran%C3%A7ais> ,

L'évaluation inclusive vise explicitement à prévenir la ségrégation en évitant (autant que possible) toute forme de catégorisation et en priorisant des pratiques d'apprentissage et d'enseignement qui favorisent l'inclusion à l'école ordinaire. Elle ne peut être réalisée que dans le cadre d'une politique appropriée, avec des moyens attribués aux écoles et un soutien aux enseignants ayant une attitude positive en matière de pratiques inclusives.

L'objectif de l'approche inclusive en matière d'évaluation est d'améliorer les apprentissages pour tous les élèves de l'enseignement ordinaire. Toutes les procédures, méthodes et outils d'évaluation inclusive doivent apporter un soutien aux enseignants dans leur travail. L'évaluation inclusive permet ainsi aux élèves concernés de mieux comprendre leurs propres apprentissages et leur fournit une source de motivation pour leurs futures études.

L'évaluation inclusive passe par :

- une série de méthodes et de stratégies qui vise à identifier clairement les éléments éducatifs, dans un contexte d'enseignement général ou autre ;
- la mise en place de procédures qui enrichissent non seulement l'enseignement et l'apprentissage mais aussi l'identification précoce des BEP et la surveillance des règles éducatives. Celles-ci se fondent sur des valeurs et des concepts communs ainsi que sur des règles de participation et de collaboration ;
- l'utilisation de méthodes permettant un suivi des apprentissages et montrant aux enseignants comment développer et améliorer à l'avenir le processus d'apprentissage pour un élève isolé ou un groupe d'élèves ;
- la prise de décisions en fonction de données provenant de plusieurs évaluations susceptibles de refléter les progrès des élèves et pas seulement à partir d'une simple évaluation qui donnerait une vue partielle de la situation ;
- une contextualisation des informations prenant en compte les facteurs familiaux ou environnementaux susceptibles d'influer sur l'apprentissage d'un élève ;
- l'étude et l'évaluation des facteurs favorisant l'inclusion individuelle des élèves, afin que l'élargissement du cadre scolaire, le suivi en classe et la prise de mesures de soutien deviennent une réalité ;
- l'implication active des enseignants, élèves, parents, camarades de classe ainsi que tous ceux qui prennent part au processus d'évaluation.

Enfin, pour garantir une plus grande souplesse dans le déroulement du processus d'apprentissage, le cadre d'action suggère que ***l'évaluation formative*** soit privilégiée de manière à « [...] *informer le professeur et l'élève du niveau d'apprentissage atteint, repérer les difficultés et d'aider les élèves à les surmonter* » (ONU et UNESCO, 1994b, p. 22). Il s'agit, dans ce mode d'évaluation, de considérer les « erreurs » de l'élève comme des moments dans la résolution d'un problème d'apprentissage, et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques (DE LANDSHEERE, 1992).

Cette forme d'évaluation est continue et elle est effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, contrairement à ce que privilégie l'évaluation sommative qui sanctionne un ensemble de tâches d'apprentissage.

Conclusion

L'éducation est à la fois un droit et une nécessité individuelle et collective. Le Burkina Faso s'est engagé à faire de ce droit une réalité par la quête d'une éducation de qualité pour tous. La prise en compte des apprenants à besoins éducatifs spéciaux permet de réaliser cet objectif, car elle permet :

- de prendre en compte les différentes déficiences, physiques, visuelles, auditives et mentales des apprenants ;
- de réaliser une connaissance réciproque entre apprenants, condition nécessaire à l'acceptation de soi, d'autrui et de l'entraide mutuelle ;
- d'identifier et de mettre en œuvre des techniques et approches pédagogiques adaptées et holistiques afin de permettre l'acquisition des connaissances et par voie de fin la réussite des apprentissages.

II. Activités d'autoévaluation

Activité 1 : Confirmez ou infirmez la validité des affirmations suivantes en choisissant entre vrai ou faux.

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

Vrai / Faux

2- Le concept d'éducation inclusive est immuable.

Vrai / Faux

3- L'éducation inclusive se rapporte à l'ensemble des mesures qu'une école doit prendre pour pouvoir répondre à la diversité des élèves.

Vrai / Faux

4- L'éducation inclusive est un type d'éducation où les enfants en situation de handicap sont scolarisés dans des écoles ordinaires.

Vrai / Faux

5- L'éducation inclusive est un système éducatif par lequel les enfants en situation de handicap sont scolarisés dans un environnement d'apprentissage séparé tel qu'un centre.

Vrai / Faux

Activité 2: En quelle année la Convention Internationale relative aux droits des personnes handicapées a-t-elle été ratifiée au Burkina Faso ? Mets une croix sur la bonne date.

- 2006
- 2000
- 1989
- 2009

Activité 3 : Associez les concepts de la liste A avec les définitions de la liste B en écrivant devant chaque concept le chiffre qui convient :

Liste A

- a- équité entre les genres
- b- égalité de genre
- c- discrimination de genre
- d- équité de genre
- e- disparité de genre
- f- Stéréotypes sexistes

Liste B

- 1- fait référence à un manque d'égalité ;
- 2- traitement injuste ou inégal appliqué à un homme ou une femme sur la base de stéréotype de genre ;
- 3- qualité d'être juste et droit envers l'homme et envers la femme pour une égalité de genre ;
- 4- égalité de chances entre femmes et hommes, dans l'accès et le contrôle des ressources disponibles et des bénéfices du développement
- 5- croyances ancrées et simplistes qui attribuent des traits de caractères et des activités spécifiques à l'un ou l'autre sexe.
- 6- prise en compte des spécificités et des droits de chaque individu ;

Activité 4 : A partir de la liste ci-dessous, cochez les bonnes pratiques favorisant l'équité dans les pratiques- classes :

- a- donner toujours les tâches plus ardues aux apprenants et celles les moins difficiles aux apprenantes ;
- b- Utiliser un langage de respect envers les apprenantes et un langage audacieux envers les apprenants ;
- c- avoir un comportement sexiste envers toutes les apprenantes au même titre que les apprenants ;
- d- Ne pas harceler les apprenantes ;
- e- Permettre aux apprenants d'être toujours responsables de groupe ;
- f- Encourager les apprenantes à avoir confiance en elles-mêmes.

Activité 5 : Confirmez ou infirmez la validité des affirmations suivantes en choisissant entre vrai ou faux.

1- La pédagogie de groupe est la mise en œuvre de techniques d'organisation de la classe, s'appuyant sur la réalité et la dynamique du groupe pour que sa taille devienne non plus un facteur positif mais une ressource valorisante.

Vrai / Faux

2- Le travail de groupe apporte en lui-même seulement de nouveaux savoirs cognitifs.

Vrai / Faux

3- La technique de travail de groupe permet au formateur d'exploiter mieux les différentes ressources des élèves.

4- La méthodologie du travail de groupe privilégie les activités du groupe-classe et les activités de groupes mais elle ne prend jamais les individuelles.

Vrai / Faux

Activité 6 : Cochez la réponse qui vous semble plus adéquate :

1- L'un des avantages essentiels que le formateur tire du travail de groupes est :

- a- La contribution à la réussite de l'ensemble en acceptant de partager ce qu'il sait, ce qu'il possède.

b- L'exploitation des ressources morales et intellectuelles de la classe en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés.

2- Il est plus important d'envoyer à l'école :

c) les garçons

d) les filles

e) sans distinction

3- On parle de « genre » quand on distingue chez les hommes et les femmes :

f) les différences biologiques ;

g) les différences sociales.

4- Pendant le déroulement des travaux de groupe, le formateur doit être toujours auprès des groupes pour :

h- tenir compte de la dignité de chaque apprenant.

i- réguler éventuellement les tensions qui pourraient naître ;

j- soumettre des items qui soient du niveau des apprenants ;

k classer par ordre de mérite les groupes, à partir de leurs productions dans tous les domaines de l'apprentissage ;

l- observer et analyser la nature des difficultés qui se posent aux groupes et aux individus pour leur apporter des solutions idoines.

Activité 7 : A partir de la liste ci-dessous, caractérisez les comportements à caractère sexiste et ceux à caractère non sexiste :

1- Interroge de préférence les apprenantes ;

2- Répartit sans discrimination les activités parascolaires ;

3- Les apprenantes sont assises au fond de la classe ;

4- Ne fait pas des attouchements aux apprenantes

5- Attribue aux apprenantes les rôles traditionnels ;

6- Envoie toujours les apprenants au tableau ;

7- Encourage l'expression orale chez les apprenantes ;

8- Distribue plus la parole aux apprenantes ;

9- Confie des rôles sexo-spécifiques aux apprenantes : balayer la classe, chercher l'eau ;

10- Ridiculise les apprenantes lorsqu'elles se trompent à un langage sexiste ;

11- Apprécie positivement les progrès des apprenantes ;

12- Utilise un langage non sexiste.

13- Constitue des groupes de travaux mixtes ;

14- Pose plus des questions pièges aux apprenants ;

Activité 8 : Mets une croix sur la bonne réponse.

Le formateur doit respecter certaines règles et comportements éthiques pour réussir en matière de pédagogie sensible au genre. Ainsi, il doit :

A- Encourager les tenues extravagantes ;

- B- Boire de la boisson alcoolisée avant de dispenser les cours pour mieux tenir le coup ;
- C- Faire une répartition équitable des tâches entre les deux sexes.
- D- Faire travailler les apprenants et apprenantes dans des conditions différentes ;
- E- Eviter de courtiser les apprenantes.
- F- Éviter de châtier les apprenantes excepté les apprenants.

Activité 9 : Associez les concepts de la liste A avec les définitions de la liste B en écrivant devant chaque concept le chiffre qui convient :

Liste A

- a- La pédagogie de groupe
- b- La pédagogie différenciée
- c- La pédagogie sensible au genre

Liste B

- 1- pratique qui met au centre de son activité l'apprenant et ses intérêts véritables dans le processus d'enseignement/apprentissage.
- 2- processus d'enseignement/apprentissage qui se penche sur les besoins spécifiques des apprenant(e)s (sexe, handicap, minorité, réfugié...) en matière d'apprentissage.
- 3- mise en œuvre de techniques d'organisation de la classe, s'appuyant sur la réalité et la dynamique du groupe pour que sa taille devienne non plus un facteur négatif mais une ressource valorisante.

Activité 10 : Complète cette définition de l'éducation fournie par le Conseil économique et social des Nations Unies en 1999 en remplaçant les pointillés par les mots de la liste suivante qui conviennent : pleinement – moyen – économiquement – principal outil.

L'éducation est le qui permette à des adultes et à des enfantset socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le de participerà la vie de leur communauté

Activité 11 : A partir du cas ci-dessous, identifie lequel des deux amis est en situation de handicap.

« Pendant la nuit, Kaboré veut prendre son sous-vêtement moulant dans l'armoire. Au même moment, intervient une coupure d'électricité. Il passe plus de 30 minutes à chercher cet habit parce qu'il y avait du désordre dans l'armoire. Par contre, au même moment, son ami Yaaba, victime de cécité, ayant bien rangé le sien la veille et maîtrisant l'orientation de sa chambre, a tout de suite retrouvé son sous-vêtement moulant sans difficulté ».

Activité 12 : Choisir la réponse qui vous semble adéquate :

« Un enfant ayant des difficultés de locomotion et de langage, causé par un manque d'oxygène à la naissance, s'est vu refusé l'accès à l'école de son quartier parce que les enseignants pensent qu'il ne peut rien apprendre ».

Cet enfant est en situation :

- a- de handicap
- b- d'obstacle
- c- de déficience

Activité 13 : Les différents courants théoriques de l'enseignement/apprentissage notamment le constructivisme, le socioconstructivisme, le cognitivisme et le behaviorisme perçoivent de différentes manières le terme « enseigner ».

A partir de la liste ci-dessous, identifie la perception afférente à chaque courant théorique de l'enseignement / apprentissage ;

- 1- Organiser des situations d'apprentissage au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs
- 2- Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés
- 3- Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration des représentations adéquates du monde
- 4- Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive

Activité 14: Les différents courants théoriques de l'enseignement/apprentissage notamment le constructivisme, le socioconstructivisme, le cognitivisme et le behaviorisme perçoivent de différentes manières le terme « apprendre ».

A partir de la liste ci-dessous, identifie la perception afférente à chaque courant théorique de l'enseignement / apprentissage ;

- 1- Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée
- 2- Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui
- 3- Associer par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique
- 4- Construire et organiser ses connaissances par son action propre

Activité 15: Reliez par une flèche la méthode pédagogique appropriée aux différents courants théoriques de l'enseignement/apprentissage ci-dessous :

Exposé magistral Résolution de problèmes fermés	Constructivisme
Apprentissage par projet Discussions Exercices Travaux	Socioconstructivisme
Programme d'autoformation assisté par ordinateur	Cognitivisme
Apprentissage par problèmes Ouverts Etudes de cas	Behaviorisme

Activité 16: Cochez l'affirmation ou les affirmations exactes (s).

- a- Tout enfant handicapé est aujourd'hui de droit un élève s'il n'est pas placé dans un centre de formation spécifique.
- b- Les élèves handicapés ne peuvent pas avoir le même programme scolaire que les autres.
- c- Un élève handicapé est un élève comme tous les autres.

Activité 17: A partir de la liste ci-dessous, identifie les principes directeurs qui régissent le cadre d'action pour l'inclusion en classe :

- 1- Le rôle de l'école est de trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les enfants excepté ceux qui sont gravement défavorisés ;
- 2- Les enfants et les adolescents ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent être placés dans des services éducatifs spéciaux non conçus pour la majorité des enfants ;
- 3- La réussite de l'école intégratrice réside dans la mise au point d'une pédagogie centrée sur l'enfant et ses besoins ;
- 4- La mise en œuvre de la pédagogie centrée sur l'apprenant exige uniquement un effort concerté entre les enseignants et les autres personnels de l'école.
- 5- Le placement des enfants dans des écoles spéciales ne devrait pas être l'exception.

Activité 18: Associez les outils d'accompagnement et de suivi de l'enseignement/apprentissage de la liste A avec les définitions de la liste B en écrivant devant chaque concept le chiffre qui convient :

Liste A

- a- Projet éducatif individualisé
- b- Programme personnalisé de réussite éducative
- c- Plan d'accompagnement personnalisé
- d- Projet personnalisé de scolarisation
- e- Projet d'accueil individualisé

Liste B

- 1- Dispositif qui concerne les élèves atteints de troubles des apprentissages évoluant sur une longue période sans reconnaissance du handicap ;
- 2- Projet concerté organisant les modalités particulières de scolarisation d'un enfant malade ou accidenté sur la base de prescriptions médicales clairement énoncées
- 3- Document précisant les compensations à mettre en œuvre pour réduire les désavantages liés à une situation de handicap.
- 4- Outil permettant de définir des objectifs de travail avec l'enfant selon ses capacités, ses besoins et ses centres d'intérêt.
- 5- Permet d'organiser une prise en charge personnalisée autour d'objectifs d'apprentissage prioritaires, dans une période définie.

III. Post test

- Définissez le concept approche genre, pédagogie sensible au genre ;
- Décrivez les stratégies favorisant la pédagogie sensible au genre ;
- Décrivez les pratiques pédagogiques intégrant le genre ;
- Enumérez les éléments relatifs à l'éthique de l'enseignant dans le domaine de la promotion du genre.
- Qu'est-ce que le processus de production du handicap (PPH) ?
- Quels sont les facteurs explicatifs du PPH ?
- Identifiez les stratégies ou dispositifs d'aides aux ABES
- Qu'est-ce la pédagogie différenciée ?
- Identifiez les pratiques pédagogiques appropriées pour assurer un apprentissage adapté aux ABES.
- Que renferme le concept projet éducatif individualisé ?
- Quelles sont les précautions à prendre pour conduire un bon enseignement pour cette catégorie d'apprenants ?
- Qu'est-ce l'évaluation inclusive ?

IV. Approfondissement

Pour aller plus loin

- 1/ Les difficultés d'apprentissage comment faire au quotidien : mode d'emploi et stratégies pour l'enseignant Source :
http://www.pierrepotvin.com/8.%20Banque%20d%27outils/Difficultes_apprentissage_%20strategies.pdf
- 2/ Difficultés et troubles d'apprentissage chez l'enfant à partir de 5 ans :
http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Difficultes_et_troubles_des_apprentissages_chez_l_enfant_a_partir_de_5_ans.pdf
- 3/ Les troubles d'apprentissage chez l'enfant : un problème de santé publique ? :
<http://www.hcsp.fr/explore.cgi/ad262366.pdf>
- 4/www.dyspraxie.info
- 5/l'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle :
http://www.cdpdj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf
- 6/ Geneviève Chanay, « Comment mettre en place une pédagogie différenciée au sein d'une classe afin d'assurer les apprentissages auprès de chaque enfant ? »
https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00730.pdf
- 7/La différenciation pédagogique comment faire?
http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Diaporama_Atelier_Formation_differeciation_pedagogique.pdf
- 8/ La pédagogie différenciée TFE ressource : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/feurs/IMG/pdf/La_pedagogie_differeciiee_TFE_resource_2456_.pdf
- 9/ Les adaptations pédagogiques : <http://cms.ac-martinique.fr/structure/ash/file/Les%20adaptations%20pedagogiques%20-%20ASH%20Martinique.pdf>
- 10/ Adaptations pédagogiques- groupe 2 TFC 78# : http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2013-05/3_seminaire_ulis_avril-2013_adaptations_pedagogiques_tfc_78.pdf
- 11/ Scolariser les élèves sourds ou malentendants, DGESCO / Scéren - CNDP, collection Repères handicap, décembre 2009 (téléchargeable sur le site EDUSCOL) :
<http://eduscol.education.fr/cid48512/guides-pour-les-enseignants.html>
- 12/ Guide du formateur des enseignants en éducation inclusive, Direction de l'éducation inclusive, Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, Burkina Faso, juillet 2012 ;
- 13/ Caroline Desombre, Contribution à la formation des enseignants : pistes pour l'action professionnelle. Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action, Université de Lille Nord de France, no 62 • 2e trimestre 2013
<http://sbssa.discipline.ac-lille.fr/ressources-pour-enseigner/prendre-en-compte-la-diversite-des-eleves/identifier-les-besoins-educatifs-particuliers>

VI. Activités pratiques

Débat 1 : Prise en compte des besoins des ABES

Objectifs :

Permettre aux apprenants d'approfondir leurs connaissances sur les besoins des ABES

Enoncé : Ce qui est bon pour la plupart des élèves est-il également bon pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Contexte

Dans le but de mieux maîtriser les connaissances et de pouvoir répondre aux situations concrètes qui se présenteront aux apprenants.

Tâches

1. définir les termes clés du débat ;
2. organisation du débat : identification du modérateur pour diriger les échanges et d'un ou de deux rapporteur(s)
3. Débats proprement dits ;
4. Synthèse/conclusion

Modalités

- Le travail se fait obligatoirement en groupe avec d'autres enseignants ou élèves-enseignants.
- Le débat peut aussi se mener sur une plate-forme (tchats) entre apprenants et avec parfois la modération du formateur.

Durée

45mn à 60mn

Ressources à exploiter

- Contenu Unité d'apprentissage 1 & 2 ;
- Les sites et ressources : confère ressources et sites genre et ABES

Production attendue :

Faire la synthèse écrite des résultats des échanges dans un document.

Débat 2 : Problématique de l'évaluation des besoins des ABES

Objectifs :

Permettre aux apprenants d'approfondir leurs connaissances sur l'évaluation différenciée

Enoncé : L'évaluation pour l'apprentissage signifie-t-elle la même chose pour les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers ? Faut-il leur appliquer les mêmes principes ?

Contexte

Dans le but de mieux maîtriser les concepts d'évaluation différenciée de l'apprentissage et de l'enseignement.

Tâches

1. définir les termes clés du débat ;
2. organisation du débat : identification du modérateur pour diriger les échanges et d'un ou de deux rapporteur(s)
3. Débats proprement dits ;
4. Synthèse/conclusion

Modalités

- Le travail se fait obligatoirement en groupe avec d'autres enseignants ou élèves-enseignants.
- Le débat peut aussi se mener sur une plate-forme (tchats) entre apprenants et avec parfois la modération du formateur.

Durée

45mn à 60mn

Ressources à exploiter

- Contenu Unité d'apprentissage 1 & 2 ;
- Les sites et ressources : www.european-agency.org,

Productions attendues

Faire la synthèse écrite des résultats des échanges;

Débat 3 : Evaluation différenciée des ABES

Objectifs :

Permettre aux apprenants d'approfondir leurs connaissances sur les besoins des ABES

Enoncé : L'utilisation de l'évaluation pour l'apprentissage diffère-t-elle entre les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers ? Si oui, quelle est la nature de ces différences pour les élèves, les enseignants, les chefs d'établissements et les pratiques éducatives ?

Contexte

Dans le but de mieux maîtriser les connaissances et de pouvoir répondre aux situations concrètes qui se présenteront aux apprenants.

Tâches

1. définir les termes clés du débat ;
2. organisation du débat : identification du modérateur pour diriger les échanges et d'un ou de deux rapporteur(s) pour faire la synthèse des échanges;
3. Débats proprement dits ;
4. Synthèse/conclusion

Modalités

- Le travail se fait obligatoirement en groupe avec d'autres enseignants ou élèves-enseignants.
- Le débat peut aussi se mener sur une plate-forme (tchats) entre apprenants et avec parfois la modération du formateur.

Durée

45mn à 60mn

Ressources à exploiter

- Contenu Unité d'apprentissage 1 & 2 ;
- Les sites et ressources :
www.european-agency.org

Productions attendues

Faire une synthèse écrite des résultats des échanges

Travail individuel

Réflexion 1 : Prise en compte des besoins des ABES

Objectifs :

Permettre aux apprenants d'approfondir leurs connaissances sur les besoins des ABES

Énoncé : Ce qui est bon pour la plupart des élèves est-il également bon pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Contexte

Dans le but de mieux maîtriser les connaissances et de pouvoir répondre aux situations concrètes qui se présenteront aux apprenants.

Tâches

1. définir les termes clés de la réflexion ;
2. effectuer une recherche documentaire sur la question.

Modalités

- Le travail se fait obligatoirement seul
- Les productions doivent être faites sous forme de documents de synthèse de 5 à 7 pages.

Durée

72 heures

Ressources à exploiter

- Contenu Unité d'apprentissage 1 & 2 ;
- Les sites et ressources : confère ressources et sites genre et ABES

Productions attendues

Faire une synthèse écrite de la recherche documentaire ;
Se faire une opinion personnelle sur la question (prendre position).

Réflexion 2 : Problématique de l'évaluation des ABES

Objectifs :

Permettre aux apprenants d'approfondir leurs connaissances sur l'évaluation des ABES

Enoncé : L'évaluation pour l'apprentissage signifie-t-elle la même chose pour les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers ? Faut-il leur appliquer les mêmes principes ?

Contexte

Dans le but de mieux maîtriser les concepts d'évaluation différenciée de l'apprentissage et de l'enseignement.

Tâches

1. définir les termes clés de la réflexion ;
2. effectuer une recherche documentaire sur la question;

Modalités

- Le travail se fait obligatoirement seul
- Les productions doivent être faites sous forme de documents de synthèse de 5 à 7 pages.

Durée

72heures

Ressources à exploiter

- Contenu Unité d'apprentissage 2 ;
- Les sites et ressources : www.european-agency.org

Productions attendues

Faire une synthèse écrite de la recherche documentaire ;
Se faire une opinion personnelle sur la question (prendre position).

Réflexion 3 : Evaluation différenciée des ABES

Objectifs :

Permettre aux apprenants d'approfondir leurs connaissances sur les besoins des ABES

Enoncé : L'utilisation de l'évaluation pour l'apprentissage diffère-t-elle entre les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers ? Si oui, quelle est la nature de ces différences pour les élèves, les enseignants, les chefs d'établissements et les pratiques éducatives ?

Contexte

Dans le but de mieux maîtriser les connaissances et de pouvoir répondre aux situations concrètes qui se présenteront aux apprenants.

Tâches

1. définir les termes clés de la réflexion ;
2. effectuer une recherche documentaire sur la question ;

Modalités

- Le travail se fait obligatoirement seul
- Les productions doivent être faites sous forme de documents de synthèse de 5 à 7 pages.

Durée

72heures

Ressources à exploiter

- Contenu Unité d'apprentissage 2 ;
- Les sites et ressources : www.european-agency.org

Productions attendues

Faire une synthèse écrite de la recherche documentaire ;
Se faire une opinion personnelle sur la question (prendre position).

CONCLUSION GENERALE

Le module a permis d'apporter des éclairages sur les concepts genre et apprenants à besoins spécifiques et des expressions dérivées. Son élaboration s'inscrit dans le principe du respect des Droits de l'homme qui considère que chaque individu selon sa spécificité et sa condition sociale a une place dans notre société, notre monde. Ce principe cardinal doit nécessairement être appliqué particulièrement dans le domaine de l'éducation en vertu de l'esprit d'équité, socle de tout système d'enseignement se voulant pertinent.

Le document n'a pas la prétention d'avoir abordé tous les aspects liés auxdits concepts, mais propose de grandes orientations pouvant faciliter leur meilleure appropriation par l'exploitation judicieuses de ressources proposées. Par ces références, le formateur dispose désormais de rudiments devant le conduire à entreprendre des recherches ultérieures.

Par ailleurs, le temps d'apprentissage mentionné est à titre indicatif et pourrait évoluer en fonction des contenus à dispenser et des ajustements du formateur. Ce module constitue incontestablement une avancée dans la promotion de l'équité en éducation. Il doit être utilisé à bon escient afin de répondre aux objectifs de son commanditaire(UNESCO) et ses exploitants futurs (formateurs) et du pays tout entier (le Burkina Faso).

ANNEXE

QUELLE PÉDAGOGIE DIFFÉRENTIÉE POUR L'ÉLÈVE AVEC TROUBLES D'APPRENTISSAGE ?

De façon générale, il s'agit de développer des stratégies permettant la planification de l'enseignement notamment :

1. Contrôler les travaux pour éviter les retards.
2. Diminuer le nombre d'exercices à faire en priorisant les plus importants.
3. Morceler le travail.
4. Personnaliser certains référentiels, aide-mémoire, routines.
5. Prévoir des photocopies élaguées et aérées.
6. Prévoir des supports visuels.
7. Prévoir des temps de pause.

❖ DYSCALCULIE

MANIFESTATIONS PRINCIPALES	STRATEGIES
Difficulté à : <ul style="list-style-type: none">- Effectuer des résolutions de problème et reconnaître les éléments importants.- Effectuer un calcul mental.- Élaborer des stratégies.- Manier les nombres et les chiffres (ex. : durée, distance ou quantité).- Manipuler des sommes d'argent.- Mémoriser les tables ou les formules mathématiques.- Réfléchir à plusieurs pistes de solutions possibles.- Résoudre les opérations de base.- Résoudre un calcul à l'oral ou une opération	Tous les enfants présentant des troubles du langage et des apprentissages ont besoin : <ul style="list-style-type: none">- D'être rassurés, informés et soutenus parce que leurs difficultés retentissent sur la confiance et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.- De temps pour réaliser les tâches parce qu'ils sont plus lents et plus fatigables.- De temps pour expliquer et leur faire expliquer la réalisation des tâches, leur permettre d'expliquer, de commenter, de justifier les stratégies et procédures utilisées.- De calme pour pouvoir se concentrer, parce qu'ils craignent le bruit et l'agitation quand ils travaillent.- D'informations simples, si possible uniques et

<p>écrite.</p> <p>Difficulté avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'alignement des chiffres. - L'organisation spatiale. - La mesure et la géométrie. - La représentation visuelle des problèmes. - Le transcodage des nombres en lecture ou à l'écrit. - Les concepts abstraits. - Les symboles mathématiques. <p>Autres répercussions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anxiété des mathématiques. - Erreurs d'inattention. - Omission des emprunts et des retenues. 	<p>données les unes après les autres, parce que l'accès aux informations complexes et multiples leur est difficile.</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'aide à l'organisation parce qu'ils se perdent dans le temps et l'espace. il faut les aider dans la méthode de travail, ne pas hésiter à avoir recours à des systèmes d'organisation répétitifs, favorisant des repères visuels de couleur par exemple, les affichages, etc. - De jouer et d'utiliser le jeu pour apprendre, de s'appuyer sur ce qu'ils aiment et les motivent. - De favoriser l'expression orale.
---	---

❖ **DYSORTHOGRAPHIE**

MANIFESTATIONS PRINCIPALES	STRATEGIES
<ul style="list-style-type: none"> - Découpages de mots arbitraires. - Difficulté à calligraphier lisiblement. - Difficulté à déterminer une intention d'écriture, à trouver et à exprimer des idées. - Difficulté à planifier un texte. - Difficulté à transférer les connaissances, à appliquer les codes d'orthographe d'usage et grammaticaux. - Erreurs de copie. - Fautes de conjugaison, de grammaire, d'orthographe. - Hésitations, lenteur d'exécution, pauvreté des productions écrites. - Incohérence dans l'écriture. - Manque apparent de motivation pour la rédaction, la révision et la correction. - Mots soudés (l'image/l'image, son nid/soni). - Omissions de lettres, de syllabes ou de mots. - Production de textes courts constitués d'un vocabulaire pauvre. 	<p>Tous les enfants présentant des troubles du langage et des apprentissages ont besoin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'être rassurés, informés et soutenus parce que leurs difficultés retentissent sur la confiance et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. - De temps pour réaliser les tâches parce qu'ils sont plus lents et plus fatigables. - De temps pour expliquer et leur faire expliquer la réalisation des tâches, leur permettre d'expliquer, de commenter, de justifier les stratégies et procédures utilisées. - De calme pour pouvoir se concentrer, parce qu'ils craignent le bruit et l'agitation quand ils travaillent. - D'informations simples, si possible uniques et données les unes après les autres, parce que l'accès aux informations complexes et multiples leur est difficile. - D'aide à l'organisation parce qu'ils se perdent dans le temps et l'espace. il faut les aider dans la méthode de travail, ne pas hésiter à avoir recours à des systèmes d'organisation répétitifs, favorisant des repères visuels de couleur par exemple, les affichages, etc. - De jouer et d'utiliser le jeu pour apprendre, de s'appuyer sur ce qu'ils aiment et les motivent. - De favoriser l'expression orale.

❖ **DYSPRAXIE**

MANIFESTATIONS PRINCIPALES	STRATEGIES
<p>Dyspraxie orale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aucune faiblesse ou paralysie de l'ensemble musculaire buccofacial. - Délai entre la pensée et la parole. - Difficulté à contrôler le débit et l'intensité de la parole. - Mots mal articulés. <p>Dyspraxie motrice et visuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à tracer les chiffres, à aligner les colonnes de chiffres, à résoudre de simples algorithmes, etc. 	<p>Tous les enfants présentant des troubles du langage et des apprentissages ont besoin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'être rassurés, informés et soutenus parce que leurs difficultés retentissent sur la confiance et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. - De temps pour réaliser les tâches parce qu'ils sont plus lents et plus fatigables. - De temps pour expliquer et leur faire expliquer la réalisation des tâches, leur permettre d'expliquer, de commenter, de justifier les stratégies et procédures utilisées.

<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés en géométrie dès qu'il faut tracer ou reproduire des figures. - Lenteur d'exécution importante dans toute tâche d'écriture. - Les travaux écrits ont souvent l'aspect négligé, c'est-à-dire brouillon, froissé. - Maladresse en motricité fine ou globale. - Problème visuospatial qui affecte l'organisation dans l'espace. <p>Dyspraxie écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à organiser séquentiellement ses phrases, ses idées. - Difficulté à se repérer dans l'espace sur sa feuille. - Lenteur à automatiser les gestes pour écrire. - Lettres de grosseur inégale. - Patrons de lettres inadéquats. - Travaux brouillons ou malpropres. <p>Dyspraxie en lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à découper les mots en syllabes, présence d'inversion, oubli de mots ou saut de ligne. - Difficulté à lire de gauche à droite. - Difficulté à se repérer dans un texte, sur les affiches. - Difficulté avec l'entrée globale, sauf pour les mots courts. - Substitution ou déplacement de lettres. 	<ul style="list-style-type: none"> - De calme pour pouvoir se concentrer, parce qu'ils craignent le bruit et l'agitation quand ils travaillent. - D'informations simples, si possible uniques et données les unes après les autres, parce que l'accès aux informations complexes et multiples leur est difficile. - D'aide à l'organisation parce qu'ils se perdent dans le temps et l'espace. il faut les aider dans la méthode de travail, ne pas hésiter à avoir recours à des systèmes d'organisation répétitifs, favorisant des repères visuels de couleur par exemple, les affichages, etc. - De jouer et d'utiliser le jeu pour apprendre, de s'appuyer sur ce qu'ils aiment et les motivent. - De favoriser l'expression orale. - Favoriser les manipulations type pâte à modeler, graphisme et coloriage en adaptant les exigences : ces activités doivent rester un plaisir.
---	--

❖ **TROUBLES DE COMMUNICATION** (lecture, écriture, langage oral)

MANIFESTATIONS PRINCIPALES	STRATEGIES
<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à choisir et à prononcer les bons mots. - Difficulté à construire des phrases complètes qui traduisent sa pensée. - Difficulté à expliquer dans ses mots un concept abstrait. - Difficulté à formuler ses idées et à les enchaîner entre elles. - Difficulté à organiser son discours écrit ou à l'oral et à faire des liens entre les idées. - Difficulté à s'approprier un nouveau lexique en lien avec la matière. - Difficulté à suivre des indications données oralement ou par écrit. - Difficulté au niveau du décodage de l'information écrite. - Inversion des syllabes dans les mots (ex.: valabo / lavabo) - Manque de fluidité en lecture. - Utilisation de mots inexistants. - Vocabulaire restreint ou imprécis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner les consignes d'actions (gestes). - Aider l'élève à se monter un dictionnaire personnel. - Amener l'élève à identifier et nommer les étapes de sa démarche, de son raisonnement et les stratégies utilisées. - Attirer l'attention de l'élève. - Donner plusieurs petites consignes plutôt qu'une longue tâche ou donner une consigne à la fois. - Encourager l'utilisation d'une banque de mots pour les rédactions. - Établir un contact visuel et/ou physique. - Expliquer les procédures d'un travail. - Faire des modelages, pratiques guidées. - Faire travailler à l'oral, lorsque possible. - Indiquer le matériel requis pour les activités. - Limiter la prise de notes et la copie. - Lire pour lui les mots difficiles et au besoin, les questions. - Montrer des stratégies de lecture ou d'écriture. - Remettre les photocopies de la matière avant le cours. - Aérer les documents, grossir les caractères. - S'assurer de la compréhension de la tâche en demandant à l'élève de reformuler.

❖ **TROUBLES DE CONCENTRATION ET D'ATTENTION**

MANIFESTATIONS PRINCIPALES	STRATEGIES
<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à effectuer deux tâches simultanément. - Difficulté à suivre des indications données oralement ou par écrit. - Interrompt sa tâche initiale pour faire autre chose. - Lenteur pour se mettre à la tâche. - Ne termine pas les tâches. - Pose des questions hors contextes ou qui ont déjà été répondues. - Prend du temps à s'installer. - Se laisse facilement distraire par les bruits ambiants ou autres stimuli. - - Travail bâclé. 	<p>Commencer avec une activité structurée et encadrée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décomposer les tâches en étapes successives et à la mesure de l'élève. - Demander à l'élève de montrer chacune des étapes du travail effectué (mettre un repère visuel pour lui indiquer quand il doit s'arrêter). - Donner des consignes courtes et les répéter fréquemment. - Émettre des commentaires positifs. - Favoriser le pairage (tutorat). - Fournir la liste des étapes à suivre. - Maintenir le plus possible le contact visuel ou physique avec l'élève. - Permettre de petites pauses fréquentes. - Réduire le matériel à portée de mains. - Se déplacer vers la table de l'élève (poste de travail de l'élève) lors des consignes. - Terminer avec une activité qui demande plus d'autonomie.

❖ TROUBLE DE COORDINATION ET DE MOTRICITÉ

MANIFESTATIONS PRINCIPALES	STRATEGIES
<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à articuler, à contrôler le débit et l'intensité de la parole. - Difficulté à poser des gestes avec précision, à reproduire une tâche manuelle. - Difficulté à se repérer et s'organiser dans l'espace. - Difficulté à se servir d'outils de travail (couteau, compas, ciseau, etc.) - Fatigabilité sur le plan moteur. - Lenteur d'exécution importante dans toute tâche demandant de la précision. - Maladroit dans ses mouvements, ses gestes (tout ce qu'il touche casse, se renverse, se déchire). - Problème à reproduire des formes géométriques, à aligner des colonnes de chiffres. • Travaux brouillons ou illisibles. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contrôler les travaux pour s'assurer de la qualité. 2. Morceler le travail en tâches simples. 3. Prévoir plus de temps pour permettre la répétition (développer les automatismes). <p>Pour les problèmes graphomoteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encourager la prise de notes par un pair (avec papier calque). - Favoriser l'utilisation de l'ordinateur pour la prise de notes. - Fournir un code d'abréviations. - Fournir un modèle de prise de notes. - Indiquer à l'élève ce qu'il est important de noter. - Soulager la production écrite (passer par l'oral et la photocopie). <p>Pour les problèmes de motricité plus généraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décortiquer le geste à poser en plusieurs petites étapes. - Faire du modelage et de la pratique guidée. - Faire reprendre le même exercice à plusieurs reprises. - Fournir une fiche détaillée de la tâche (si possible imaginée). <p>Inciter l'élève à travailler debout (position plus stable qu'assise).</p>

CORRIGES DES ACTIVITES

Unité 1 : Définition des concepts

I. Le genre

Activité 1 : Cochez la définition exacte du concept de genre

Réponse : a

Activité 2 : Division du travail selon le genre

Réponses:

I- b.

II- d.

III- i.

IV- m.

V- o.

Activité 3 : Mettre un « x » dans la colonne correspondant à celui, celle ou ceux qui font normalement les activités suivantes :

	Hommes	Femmes	Les deux
Travail lié à la reproduction pour maintenir et reproduire la main-d'œuvre		X	
Production des biens et des services en échange d'un revenu			X
Travail lié à la collectivité pour la maintenir et l'améliorer	X		
Tâches visibles et prestigieuses (prendre des décisions, diriger les cérémonies...)	X		
Tâches invisibles (appui et organisation)		X	
Tâches domestiques		X	
Soins aux enfants, aux anciens, aux malades et aux handicapés			X

Activité 4 : Qu'est-ce que l'approche genre et développement ?

Réponse : b

II. Les apprenants à besoins éducatifs spéciaux

Activité 1 :

Réponse : Les apprenants à besoins éducatifs spécifiques regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. (D'après l'OCDE, 1999)

Activité 2 :

Réponse :

Handicaps moteurs ou physiques : Prématurité, souffrance fœtale aiguë périnatale, jaunisse.

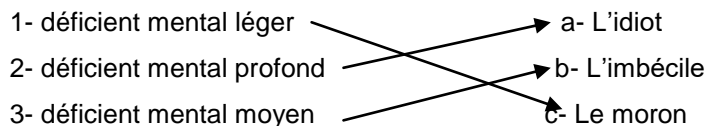
Handicaps sensoriels visuels : trachome malformations génétiques, infection des yeux non traitée ou mal traitée, Rougeole,

Handicaps sensoriels auditifs : mère ayant la rubéole au début de sa grossesse, Ictère néonatal, obstructions tubaires oreillons, séquelles d'otites chroniques ou mal soignées

Handicaps mentaux : malformations cérébrales, tares héréditaires familiales (abus d'alcool, de drogue, ...).

Activité 3 :

Réponse :



Activité 4 :

Réponse

Gaston est fragilisé par le syndrome de Down ou Trisomie 21 ou Mongolisme

Tilaï est atteint de l'X fragile.

Sala souffre du syndrome d'Angelman.

Yameogo souffre de l'autisme.

Activité 5 :

Réponse :

a- Dyslexie 5

b- Dysgraphie 3

- c- Dyscalculie 1
- d- Dysphasie 6
- e- Troubles de la mémoire 2
- f- Dyspraxie 4
- g- Déficit attentionnel avec/ou sans hyperactivité 7

Unité 2 : Pratiques pédagogiques intégrant le genre et les apprenants à besoins éducatifs spéciaux

Activité 1 :

Réponse :

- 1- Faux
- 2- Faux
- 3- Vrai
- 4- Faux
- 5- Faux

Activité 11 :

Réponse : 2009

Activité 2 :

Réponse :

- a- équité entre les genres 6
- b- égalité de genre 4
- c- discrimination de genre 2
- d- équité de genre 3
- e- disparité de genre 1
- f- Stéréotypes sexistes 5

Activité 3 :

Réponse :

- d- Ne pas harceler les apprenantes ;
- f- Encourager les apprenantes à avoir confiance en elles-mêmes.

Activité 4 :

Réponse :

- 1- Faux
- 2- Faux
- 3- Vrai
- 4- Faux

Activité 5 :

Réponse :

- 1- b
- 2- e
- 3- g
- 4- i, l

Activité 6 :

Réponse :

Comportements à caractère sexiste	Comportements à caractère non sexiste
1- Interroge de préférence les apprenantes ; 3- Les apprenantes sont assises au fond de la classe ; 5- Attribue aux apprenantes les rôles traditionnels ; 6- Envoie toujours les apprenants au tableau ; 7- Encourage l'expression orale chez les apprenantes ; 8- Distribue plus la parole aux apprenantes ; 9- Confie des rôles sexo-spécifiques aux apprenantes : balayer la classe, chercher l'eau ; 10- Ridiculise les apprenantes lorsqu'elles se trompent à un langage sexiste ; 11- Apprécie positivement les progrès des apprenantes ; 14- Pose plus des questions pièges aux apprenants ;	2- Répartit sans discrimination les activités parascolaires ; 4- Ne fait pas des attouchements aux apprenantes 12- Utilise un langage non sexiste. 13- Constitue des groupes de travaux mixtes ;

Activité 7 :

Réponse :

- C- Faire une répartition équitable des tâches entre les deux sexes.
- E- Eviter de courtiser les apprenantes.

Activité 8 :

Réponse :

- a- La pédagogie de groupe 3
- b- La pédagogie différenciée 1
- c- La pédagogie sensible au genre 2

Activité 9 :

Réponse :

L'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté

Activité 10 :

Réponse : Kaboré

Activité 11 :

Réponse : b

Activité 12 :

Réponse :

- constructivisme 3
- socioconstructivisme 1
- cognitivisme 4
- behaviorisme 2

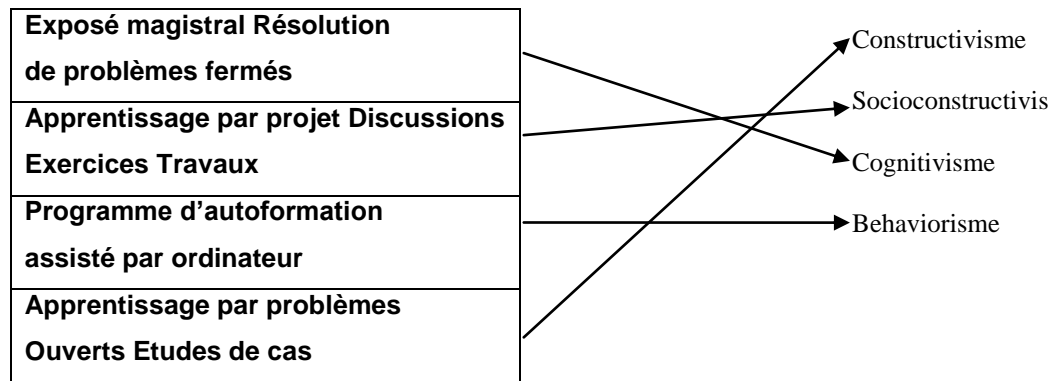
Activité 13 :

Réponse :

- constructivisme 4
- socioconstructivisme 2
- cognitivisme 1
- behaviorisme 3

Activité 14 :

Réponse :



Activité 15 :

Réponse : c

Activité 16 :

Réponse : 3

Activité 17 :

Réponse :

- a- Projet éducatif individualisé 4
- b- Programme personnalisé de réussite éducative 5
- c- Plan d'accompagnement personnalisé 1
- d- Projet personnalisé de scolarisation 3
- e- Projet d'accueil individualisé 2