

Problèmes linguistiques et didactiques de l'éducation inclusive de qualité des enfants sourds au Burkina Faso

Aoua Carole CONGO
INSS / CNRST
insscarole@gmail.com

Résumé: L'éducation inclusive de qualité pour tous est un droit reconnu par la communauté internationale. L'assurer est cependant un grand défi notamment au Burkina Faso. Le présent article étudie le cas spécifique de ce pays. Il pose la problématique de l'adaptation de l'école inclusive burkinabè aux besoins éducatifs des apprenants sourds. L'objectif principal est de contribuer à éclairer la communauté scientifique et les acteurs en éducation sur les défis linguistiques et didactiques de l'inclusion scolaire des enfants sourds. A la fois quantitative et qualitative, l'étude, à se réfère à la théorie du constructivisme social développé par le psychologue cognitiviste Lev Vygotsky (1978). Les principaux résultats révèlent d'abord que la formation des enseignants est insuffisante pour viser une éducation inclusive de qualité. Ils révèlent ensuite une utilisation disparate des canaux de communication pédagogique que sont les langues de signes en présence. Enfin ils révèlent que les outils didactiques sont inadaptés aux besoins d'apprentissages des enfants sourds. Parmi les propositions faites en vue d'améliorer la qualité de l'éducation, il y a le renforcement des capacités professionnelles des enseignants, l'adoption d'une langue de signes scolaire de l'éducation des sourds et l'adaptation des outils didactiques aux contextes des écoles inclusives.

Mots clés: Burkina Faso, didactique, éducation inclusive, familiolecte, qualité, sourd.

Abstract

Inclusive quality education for all is a right recognized by the international community. However, it is a major challenge, especially in Burkina Faso. This article examines the specific case of this country. It raises the problem of adapting the inclusive schools in Burkina Faso to the educational needs of deaf learners. The main objective is to help inform the scientific community and education actors about the linguistic and didactic challenges of the educational inclusion of deaf children. Both quantitative and qualitative, the study, refers to the theory of social constructivism developed by the cognitive psychologist Lev Vygotsky (1978). The main results show that the teachers' training is insufficient to target quality inclusive education. They then reveal a disparate use of the channels of pedagogical communication that are the school sign languages. Finally, they reveal that the didactic tools are inadequate to the learning needs of deaf children. Among the proposals made to improve the quality of education, we have the strengthening of the professional capacities of teachers, the adoption of a sign language for the education of the deaf and the adaptation of didactic tools to the contexts of the inclusive schools.

Key words: Burkina Faso, didactics, inclusive education, homesigns, quality, deaf.

Introduction

Le handicap et la déficience sensorielle ont pendant longtemps été sources de stigmatisation et d'exclusion scolaire un peu partout en Afrique. Le Burkina Faso est cependant un des pays africain où des acteurs privés en éducation ont eu la vision d'investir dans celle des personnes handicapées sensorielles en l'occurrence les sourds. Ainsi, c'est à la fin des années 70 que l'éducation formelle des personnes sourdes par la langue des signes anglaise a commencé au Burkina Faso, CONGO, A. C. (2015). Les initiatives des précurseurs de l'éducation spéciale en signes pour des fins d'évangélisation se sont ensuite transformées en promotion de l'éducation spécialisée pour sourds puis en éducation inclusive de sourds, malentendants et normo-entendants. D'une école en 1976 avec un effectif de vingt apprenants sourds, le nombre d'écoles a évolué en 40 ans pour passer en 2016 à 21 écoles primaires disséminées dans dix provinces du Burkina, avec un effectif de 973 apprenants sourds en inclusion scolaire. Les « écoles inclusives de sourds », aussi appelées « écoles de sourds » sont des structures éducatives qui accueillent en inclusion des apprenants sourds et des apprenants entendants. Une langue de signes (LS) est utilisée comme tremplin aux enseignements / apprentissages dans chaque école. L'éducation préscolaire reste embryonnaire avec quatre écoles inclusives privées: deux à Ouagadougou, une à Bobo Dioulasso et une à Kaya, avec un effectif total de 24 enfants sourds. L'éducation post-primaire et secondaire général publique est très sélective pour les élèves sourds. Elle est plus accessible aux malentendants qui n'ont pas besoin de la langue des signes pour apprendre. Au niveau de l'enseignement technique et professionnel, des structures privées comme le CEFISE de Ouagadougou dispensent des formations aux personnes sourdes.

Idéal social à visée constructiviste, l'éducation est un droit de l'Homme, un droit pour tous les enfants sans distinction quelconque, y compris les enfants sourds. La Loi n°013-2007/AN adoptée le 30 juillet 2007 portant orientation de l'éducation au Burkina Faso fait de l'éducation de base une obligation: « Aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant ses 16 ans révolus, dès lors que les infrastructures, les équipements, les ressources humaines et la réglementation scolaire en vigueur le permettent ». Cependant malgré les efforts consentis par le gouvernement burkinabè, des enfants n'ont pas accès à l'éducation formelle ou en sont exclus avant leurs 16 ans révolus. Cette exclusion est due au manque d'infrastructures d'accueil, d'équipements et de ressources humaines spécialisées. La réglementation scolaire en vigueur ne facilite pas non plus aux personnes vulnérables l'accès à des écoles adaptées et, dans leurs proches environnements.

Au cours du forum mondial sur l'éducation¹ tenu à Incheon, Corée du Sud, du 22 au 26 mai 2015 sous le thème : « Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous », les gouvernants ont renouvelé leurs engagements dans la perspective de l'atteinte de l'objectif du développement durable (ODD) 4 qui est : « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». Une stratégie nationale pour l'éducation inclusive a été élaborée par le ministère de l'éducation nationale du Burkina Faso. En attendant de mobiliser des fonds pour sa mise en œuvre, les écoles s'accommodent du peu de ressources dont elles disposent. La qualité de l'éducation reste un enjeu majeur et un grand défi à relever au niveau national. L'objectif principal de l'article de contribuer à éclairer la communauté scientifique et toute personne qui s'intéresse à l'éducation inclusive sur les défis linguistiques et didactiques de la qualité de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents sourds. Le public cible est constitué de 90 apprenants sourds et 30 enseignants d'écoles primaires publiques et privées de quatre villes du Burkina Faso. L'étude jette un regard sur les langues en contact dans les écoles et leur apprentissage. Elle cerne les contours de la formation des enseignants et examine les outils didactiques dont les curricula. L'originalité du sujet tient à sa spécificité et à son intérêt. Les méthodes d'analyse utilisées sont quantitatives et qualitatives. L'article est organisé en trois parties. La première partie présente la méthode. La deuxième partie présente les résultats de l'étude. La troisième partie analyse les résultats et fait des propositions qui pourraient contribuer à améliorer la qualité de l'éducation inclusive formelle des enfants sourds. Dans la conclusion qui clos l'article, nous rappelons les éléments essentiels de l'étude. Nous y ouvrons aussi des perspectives pour des recherches futures.

I- Cadre théorique et méthode de l'étude

Le cadre théorique et la méthodologie sont les socles de l'étude. Notre cadre théorique soutient la problématique posée et clarifie les concepts. Le cadre méthodologique décrit les outils et le cheminement de l'étude.

1.1 Le cadre théorique de l'étude

L'étude relève de deux champs disciplinaires qui sont la psycholinguistique et la didactique. Son approche théorique de référence est le constructivisme social tel que développé par le psychologue cognitiviste Lev Vygotsky (1978). Cette théorie prend ses fondements dans les interactions. L'Homme se construit grâce aux interactions avec son

¹<http://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/declaration-dincheon>

environnement. Le développement cognitif total qui symbolise la qualité des apprentissages requiert des interactions sociales de qualité. Vygotsky (1978) soutient que les enfants sont influencés dans leurs apprentissages par leur environnement, un environnement dans lequel évoluent des acteurs (enseignants, familles, amis etc.) qui l'aident à construire sa zone proximale de développement et ses structures cognitives. C'est la zone d'apprentissages assistés par les enseignants. Pour Vygotsky, le développement ne tient pas à l'objet auquel il se rapporte mais aux conditions dans lesquelles il se produit, même si les deux entretiennent des relations consubstantielles. L'activité d'apprentissage exige des interactions sociales. La langue est un outil de communication et la communication ne peut pas s'opérer en dehors du cadre social de l'interaction, en l'occurrence avec les adultes et les autres apprenants. Quand on sait que de fil conducteur de l'éducation est la langue et que la didactique ne peut pas s'en passer, qu'elle soit verbale ou non verbale, on comprend que le socioconstructivisme de l'apprenant sourd passe par l'adaptation de la communication à sa déficience auditive et, l'adaptation de la langue d'enseignement / apprentissage à sa culture. Vygotsky (1978) souligne d'ailleurs l'importance de l'environnement et de la culture dans lesquels la langue est apprise au cours du développement. Il met aussi l'accent sur la médiation des adultes et les outils de la médiation. L'interaction sociale est ce qui donne à l'enfant les moyens de donner du sens à son propre comportement, du sens à sa façon de concevoir le monde qui l'entoure et des moyens de s'y adapter. Le choix de cette approche est en lien avec la problématique de l'étude qui porte sur l'adaptation de l'éducation inclusive burkinabè aux besoins éducatifs des apprenants sourds. Notre choix cadre aussi avec la question « que faire ? », face à la problématique posée. Pour le savoir, il nous est paru donc intéressant d'aborder les problèmes de l'éducation sous forme de recherche basée sur la qualité de prise en charge linguistique et didactique des enfants sourds, en l'occurrence sur les compétences des enseignants, la langue des signes et les outils didactiques des écoles inclusives.

Par « sourds » et « personnes sourdes », nous entendons des personnes atteintes d'une surdité modérée à totale susceptible de handicaper la communication et les apprentissages. Ces personnes utilisent l'expression gestuelle et / ou la langue de signes pour communiquer et apprendre. Au Burkina Faso, les parents d'enfants sourds sont en général entendants. Avant la scolarisation des enfants sourds, les familles communiquent en langues de signes dites « naturelles », des familiolectes mimogestuelles de signes. Il en est de même des personnes sourdes non scolarisées. En milieu scolaire des langues de signes étrangères sont utilisées. C'est le cas de la langue des signes américaine (ASL) et de la langue des signes française.

Nous utilisons le terme « familiolectes mimogestuels » pour les langues de signes familiales qui combinent les gestes et les mimes. Tout comme les langues de signes étrangères, les familiolectes sont iconiques, polyréférencielles et multifonctionnelles.

La qualité en éducation est multidimensionnelle. Elle se fonde sur des principes en lien avec les capacités / personnalité de l'apprenant, la culture de la communauté à laquelle l'apprenant appartient, son passé, l'environnement du processus d'enseignement et apprentissage; en lien avec le contenu enseigné, les outils de l'éducation et les résultats attendus du processus d'éducation. Selon la déclaration et le cadre d'action d'Incheon (2015: 12), « L'éducation de qualité inclut aussi le développement des compétences, valeurs et attitudes qui permettant aux citoyens de mener une vie saine et épanouie, de prendre des décisions éclairées et de réagir aux défis qui se présentent au niveau local et au niveau mondial ».

La qualité de l'éducation s'appuie sur la didactique qui elle, s'intéresse à la conduite de la classe, à l'enseignement de disciplines spécifiques, aux méthodes ou pratiques d'enseignement. La didactique étudie les questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Elle est centrée sur le contenu et les aspects cognitifs. La didactique se différencie de la pédagogie qui porte sur l'action éducative et se centre sur les aspects relationnels.

1.2 La méthode de l'étude

Notre démarche est empirico-inductive. Elle traite de la qualité des prestations des enseignants, de la qualité de la communication pédagogique et de la qualité des outils didactiques. La démarche a comporté essentiellement trois étapes: le choix du public cible, l'échantillonnage, le recueil des données et leur analyse. Nous avons donc opté pour la méthode mixte qui est à la fois qualitative et quantitative. Le public cible est constitué de 90 apprenants en inclusion et 30 enseignants d'écoles primaires publiques et privées, inclusives de quatre villes du Burkina Faso: Bobo-Dioulasso, Kaya, Ouagadougou et Ouahigouya. Pour collecter les données, nous avons utilisé trois méthodes: l'observation directe et les entretiens pour les données qualitatives et l'enquête par questionnaires pour les données quantitatives. Les apprenants ont été concernés par les observations. Les enseignants ont répondu aux questionnaires et ont participé aux entretiens. Nous avons préféré l'échantillonnage aléatoire simple basé sur le volontariat. Pour analyser les données, nous avons maintenu le caractère confidentiel de la démarche de leur traitement. Avec l'accord des personnes concernées par les

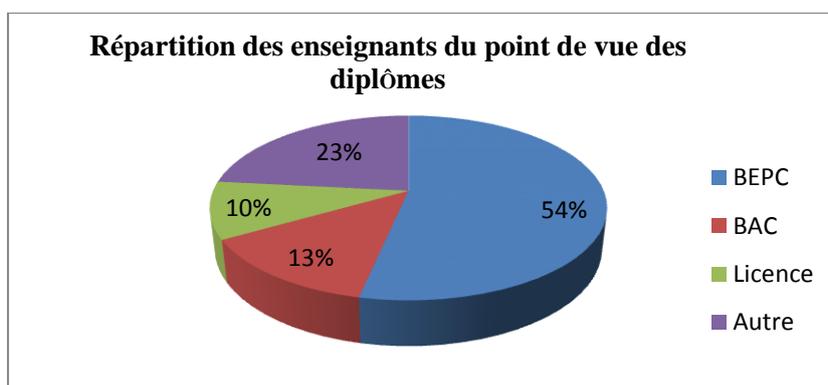
entretiens, les observations et les questionnaires, nous avons enregistré puis retranscrits les données dans leur intégralité, avec un codage chiffré. Notre méthode nous a permis de répertorier les problèmes linguistiques et didactiques principaux de l'éducation. Elle nous a aussi permis de constituer des statistiques. Nous avons rencontré tout de même des difficultés au cours du processus de l'étude. Elles étaient relatives à son financement, à la disponibilité des acteurs et à la langue des signes, car nous n'en sommes pas une bonne locutrice. Pour lever ces difficultés, nous avons utilisé nos fonds propres, usé de patience et fais recours à des traducteurs à certains moments.

II- Résultats de l'étude

2.1 La formation des enseignants et la qualité de l'éducation inclusive

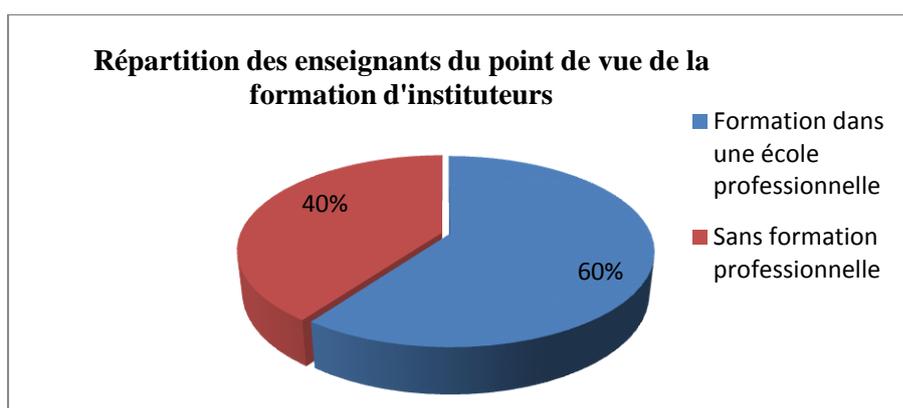
Enseigner est une tâche qui exige des enseignants des qualités, des capacités et des compétences. En classe inclusive, l'enseignant est le référent, le médiateur entre l'apprenant et les objets de ses apprentissages. A chaque niveau d'éducation, des compétences pédagogiques et didactiques spécifiques sont demandées aux enseignants. Les enseignants, généralement titulaires du brevet d'études du premier cycle (BEPC) sont formés à l'utilisation de la langue des signes américaine et à une prise en charge éducative de base de la petite enfance. Au niveau du primaire, le BEPC est aussi le niveau de base pour enseigner. Les enseignants des écoles primaires publiques sont généralement formés dans des écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP). Dans quelques écoles inclusives privées qui accueillent les apprenants sourds cependant, il y a des enseignants qui n'ont pas reçu une formation initiale encore moins une spécialisation, à l'exception de la langue des signes. Les 30 enseignants ciblés par l'étude ont répondu au questionnaire. Leur répartition du point de vue des diplômes est présentée par le graphique 1.

Graphique 1 : Répartition des enseignants du point de vue des diplômes



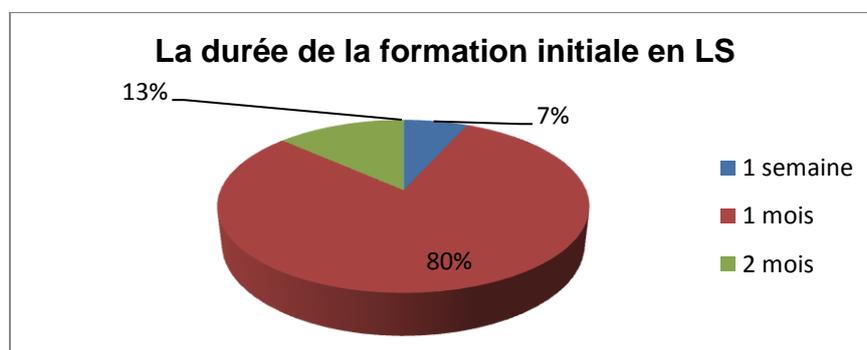
La majorité des enseignants a le niveau BEPC. Dans la rubrique « autres », il y a les titulaires du certificat d'aptitude professionnel (CAP) ou du Brevet d'études professionnelles (BEP) de l'enseignement technique. Peu d'enseignants ont le niveau Baccalauréat et plus. Sur la formation professionnelle, les enseignants se sont aussi exprimés.

Graphique 2 : Répartition des enseignants du point de la formation professionnelle



La durée de la formation professionnelle initiale est de deux ans : une année de formation théorique et une année de stage pratique. Des instituteurs en fonction dans des écoles ont reçu une formation professionnelle d'une année à l'ENEP de Loumbila (un village situé à 25 Km de Ouagadougou), avec l'aide de partenaires techniques et financiers comme l'ONG Sensorial Handicap Cooperation (SHC), ces quatre dernières années. Selon les enseignants, certains d'entre eux sont affectés dans des classes sans formation pédagogique initiale. La formation à la pratique de la langue des signes, langue tremplin de l'enseignement et des apprentissages, est la seule formation spécifique. Elle est généralement donnée par les enseignants plus expérimentés dans l'utilisation de cette langue. Tous les 30 enseignants ayant reçu une formation à la langue des signes, ils ont répondu à la question sur la formation initiale en termes de durée.

Graphique 3 : Répartition des 30 enseignants du point de vue de la durée de la formation initiale en langue de signes



La grande majorité des enseignants a reçu une formation d'un mois qui leur permet d'enseigner tout en continuant de s'auto-former à travers les interactions avec les autres enseignants. La formation d'une semaine est juste une initiation rapide à langue des signes. Des formations ponctuelles en Psychologie, en audiologie, en langue parlée complétée, en grammaire visuelle du français, etc. sont organisées par des partenaires des écoles.

A la question de savoir si tous réussissent à faire face aux difficultés didactiques, les enseignants ont tous répondu non. 100% des trente enseignants enquêtés disent être démunis face aux besoins spécifiques d'apprentissage des enfants sourds. Ils ne parviennent donc pas à résoudre les problèmes pédagogiques pratiques. Selon O. A, enseignant de Ouagadougou, « Nous n'avons pas une formation de base solide pour prendre en charge les enfants sourds qui nous sont confiés. Nous faisons ce que nous pouvons avec nos maigres moyens. Notre formation est insuffisante. Nous avons besoin de recyclage en langue de signes, nous avons besoin de formation en psychologie, nous n'avons pas de documents spéciaux pour les sourds ».

2.2 Les langues de signes en contact et la communication pédagogique

La méthode de la « communication totale » est utilisée dans les écoles de l'étude. Tous les moyens de communications sont utilisés pour communiquer et transmettre les connaissances. La langue des signes est le moyen linguistico-didactique par excellence. Au Burkina Faso, l'enseignement de la langue française et des autres matières au programme se fait dans les écoles avec l'*American Sign Language (ASL)* ou langue des signes américaine (LSA) et la langue des signes française (LSF). Les enseignants font aussi usage des signes naturels et locaux des familiolectes mimogestuelles de signes. Dans la majorité des écoles du pays

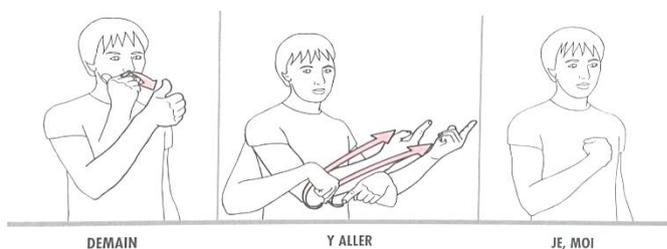
comme par exemple le centre de formation intégré des sourds et entendants (CEFISE) de Ouagadougou, l'institut des jeunes sourds (IJSF) de Bobo et le centre spécialisé pour handicapés auditifs (CSHA) de Kaya, la langue des signes américaine est une langue apprise et la langue des apprentissages, c'est la langue des signes scolaire de ces écoles. Son lexique et sa dactylogogie sont utilisés pour enseigner le français et les autres matières au programme des classes. A l'école Peela I de Ouahigouya, c'est la langue des signes française qui est la langue des signes scolaire. Toute langue évolue, y compris la langue de signes. Elle s'enrichit de nouveaux concepts qui se créent avec l'évolution sociale. La LSA et la LSF ne font pas exception. Les deux langues scolaires se sont enrichies au contact des signes burkinabè et se sont pidginisées. La liberté qu'ont les enseignants de créer des signes a fait que, d'une école à une autre, l'intercompréhension entre les sourds demande un temps d'adaptation linguistique et l'utilisation fréquente de l'épellation des mots sources d'incompréhension ou dont les signes sont méconnus. La pauvreté du lexique des signes a été relevée par K. P, enseignant de Ouagadougou: « Depuis que j'ai été formé à la langue des signes en début de carrière il y a douze ans, je n'ai pas eu de recyclage dans cette langue. Je n'ai pas l'occasion d'interagir avec des sourds signeurs natifs de l'ASL pour enrichir mon vocabulaire».

En effet, beaucoup de documents didactiques signés sont disponibles en ligne, des documents visuels, des vidéos éducatifs, des dictionnaires de l'ASL et de la LSF entre autres. Selon O. S, directeur d'une école à Bobo Dioulasso, « Nous avons besoin d'enrichir nos connaissances. Nous avons besoin de documents lexicaux, de documents spécifiques de grammaire, des documents sur la prise en charge des sourds et des formations professionnelles continues. A défaut d'avoir des documents spécifiques élaborés par le ministère de l'éducation nationale, si nous avons des ordinateurs et des connexions internet, nous pourrions mieux exploiter les documents publiés en ligne».

Les observations faites pendant les cours autres que le français, notamment les cours d'histoire, de géographie, de sciences d'observation et de calcul, ont révélé des difficultés d'ordre lexico-sémantiques. La pauvreté lexicale des enseignants et l'absence d'outils visuels ne permettent pas aujourd'hui de bien enseigner ces matières. Un recours est donc fait au français signé qui est l'utilisation concomitante des signes et de la dactylogogie de la LSF sur la structure linéaire de la langue française (pour les écoles qui utilisent la LSF) ou l'utilisation concomitante des signes et de la dactylogogie de la LSA sur la structure linéaire de la langue française (pour les écoles qui utilisent la LSA). Pour ces dernières, ce procédé que les enseignants appellent « français signé » ne l'est pas en réalité. Ce n'est pas non plus

du « *signed English*² » qui est l'utilisation concomitante de la langue des signes américaine et de son alphabet sur la structure de l'anglais américain. Nous avons donc affaire à un « *franglais signé* », une technique didactique qui est confondue à une langue de signes. Les langues de signes ont leurs propres structures qui ne sont pas linéaires mais spatiales. Le français signé privilégie l'ordre syntaxique oral et linéaire des mots de la phrase telle que prononcée en français. Le locuteur parle et signe en même temps selon l'ordre des mots prononcés en langue française, ce qui n'est pas l'ordre des mots en langue des signes. CONGO (2015: 167) donne l'illustration suivante à titre d'exemple:

- Français : Demain je vais y aller
- Langue des signes (Images ci-dessous en LSF) : Demain, y aller je/moi



- En français signé nous aurons :

Signe de “demain” + signe de “je” + dactylogologie de “vais” et signe de “y aller”

Nos observations faites dans dix familles d'enfants sourds, neuf utilisent des signes naturels burkinabè et une famille utilise à la fois des signes de l'ASL et des signes burkinabè. Des membres de cette famille ont reçu une formation en LSA à l'école de leur enfant sourd. Les familiolectes de signes sont faits de signes iconiques et représentatifs des réalités burkinabè. La configuration manuelle représentative des mots et expressions est socio-culturellement adaptée à l'environnement de la communication. D'une famille à une autre, au moins 70% des signes observés sont identiques. Les enfants les utilisent en milieu scolaire et les mettent en contact avec la langue des signes scolaire.

² Anglais signé

Du CP1 au CM2, l'utilisation de la dactylologie par les enseignants est de plus en plus fréquente et celle de la langue de signe de moins en moins fréquente. En ce qui concerne la cognition, les représentations des apprenants sourds sont perturbées et ils finissent par adopter la manière de faire des enseignants à l'école, tandis qu'en famille ils continuent d'utiliser les signes familiaux. Les apprenants qui ont la chance de communiquer en langue de signes avec des sourds étrangers sont confortés dans leurs sentiments que leurs enseignants ne parlent pas bien la langue de signes, leur langue.

2.3 Les outils didactiques de l'éducation inclusive des enfants sourds

Les curricula, les manuels scolaires et les guides des maîtres sont les principaux outils didactiques. Les curricula guident les enseignements. Ils sont élaborés en rapport avec les programmes officiels du système éducatif. Les objectifs pédagogiques, la hiérarchisation des enseignements et la gestion du temps y sont spécifiés. A tous les niveaux d'éducation (du cours préparatoire au cours moyen), les enseignants et les apprenants des écoles inclusives de sourds sont confrontés à des difficultés d'utilisation des curricula. Les matières, les temps d'apprentissage, mêmes manuels scolaires et les programmes des écoles classiques ordinaires pour enfants normo-entendants sont imposés aux écoles inclusives de sourds.

Selon 100% des enseignants de l'étude, soit 30 sur 30, les programmes d'enseignements sont inadaptés. Pour S. P, enseignant de sourds et directeur d'école à Kaya, « les programmes scolaires sont très rigides pour les écoles de sourds. Il est très difficile, pour ne pas dire impossible, de finir le programme d'une classe dans le temps imparti ». Pour O. T, enseignante à Ouagadougou, « Les autorités veulent nous faire faire ce qu'elles n'auraient pas pu faire eux-mêmes à notre place. Comment enseigner un enfant sourd qui n'a pas le langage, au même rythme qu'un enfant entendant? Et avec quels documents? Ces gens ne se soucient pas des personnes handicapées. Ils ne savent même pas quels efforts nous produisons quotidiennement. Ça ne les regarde pas ».

Les supports didactiques sont inadaptés selon 100% des enquêtés. A la question de savoir si la didactique actuelle dans les écoles inclusives de sourds permet d'atteindre la qualité de l'éducation, 100% des enquêtés ont répondu « Non ». A la question « les langues de signes scolaires permettent-elles de combler les besoins linguistiques d'apprentissage des apprenants? », tous, soit 100% ont encore répondu non.

Les difficultés d'audition et de locution de la personne sourde sont comblées par sa vue et, la mémorisation est construite sur des éléments visuels. Les sourds ont donc besoin de visualiser les items de leurs apprentissages pour assimiler et intégrer en mémoire ces items.

Des outils linguistiques sont créés par des acteurs engagés dans l'éducation des sourds mais leur appropriation et utilisation par les enseignants ne fait pas l'unanimité. D'une école à une autre, en outre, les outils didactiques spécifiques créés par les enseignants sont divergentes et inadaptés aux besoins spécifiques d'apprentissages des enfants sourds.

III- Analyse des résultats et propositions pour une éducation inclusive de qualité des apprenants sourds

L'analyse porte sur les trois problèmes de principaux soulevés. Les propositions visent l'amélioration de la qualité de cette éducation des enfants atteints de surdité handicapante.

3.1 Analyse des résultats

Les écoles inclusives de sourds font face à des difficultés qui sont de véritables problèmes. En majorité privées, elles ne réussissent pas toutes à offrir des formations adéquates à leurs personnels enseignants et à mettre à leur disposition l'accompagnement adapté pour une éducation de qualité des enfants qui leur sont confiés. L'inclusion en éducation des personnes sourdes doit répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Selon l'UNESCO (2016), l'éducation inclusive est « [...] fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu ».

Développer le potentiel des apprenants sourds devrait commencer par la reconnaissance de leur culture et de leur langue. Du point de vue linguistique, la liberté d'action concédée par les autorités éducatives aux directions d'écoles et aux enseignants leur confère une expertise qui les dédouane de tout suivi. Devenus spécialistes des langues de signes étrangères que sont la LSA et la LSF, le management des apprentissages linguistiques par la création de signes nouveaux en dehors de la communauté de sourds et les incompréhensions dans la communication qui s'en suivent peuvent entraver l'élaboration de documents communs à toutes les écoles. La didactique du français par les signes de l'anglais américain pose des problèmes culturels car la langue est un véhicule de la culture et la culture américaine diffère de la culture burkinabè. C'est la première langue (L1) de l'apprenant qui lui permet d'apprécier ses forces et ses faiblesses, donc de se comprendre, de s'identifier aux autres et de s'identifier à sa communauté linguistique. C'est aussi la L1 qui permet à l'apprenant de structurer qualitativement sa pensée. Créer des signes disparates en dehors de

la communauté sourde et les lui imposer ne permet pas à cette communauté de construire durablement son identité, d'où la nécessité de documenter les famiolectes mimogestuels signes burkinabè, fondements d'une L1 de signes des sourds burkinabè.

L'inadaptation des outils et des programmes scolaires aux besoins éducatifs des apprenants sourds est source de démotivation car les apprenants sourds et les apprenants entendants n'ont pas les mêmes capacités cognitives et n'apprennent pas au même rythme. L'insuffisance de documents pédagogiques spécifiques observée dans les écoles et l'inadaptation des documents disponibles témoignent d'un délaissement des écoles inclusives. La confection des curricula pour tous les niveaux d'éducation doit répondre aux besoins des apprenants au regard de leurs capacités et incapacités et au regard de leur développement cognitif. Pour les apprenants sourds, des outils visuels tels que les dictionnaires visuels avec des images explicatives doivent être privilégiés.

En ce qui concerne les formations initiales et continues des enseignants, il est très difficile pour un enseignant du niveau BEPC d'être efficace et opérationnel en classe inclusive sans une formation professionnelle de base solide. En un mois de formation, et même moins, en langue de signes, sans une autre formation initiale, les enseignants ne peuvent que se « débrouiller » dans les classes. Les initiations diverses sont insuffisantes pour permettre une prise en charge adaptée des apprenants ayant des besoins spécifiques d'apprentissage et d'adaptation comme les sourds.

Des perspectives s'offrent solutionner les problèmes linguistiques et didactiques pressants de l'éducation inclusive des enfants sourds. Les propositions que nous faisons dans la partie 3.2 entrent dans ce cadre.

3.2 Propositions:

Pour aider à améliorer la qualité de l'éducation des apprenants sourds, cinq propositions ont retenu notre attention. La première est relative au renforcement des compétences professionnelles des enseignants. Travaillant dans un environnement spécifique, les enseignants ont besoin de formations qui prennent en compte les besoins éducatifs spécifiques des apprenants. La formation initiale doit donc inclure de modules sur la didactique spécialisée, la psychopédagogie et la médiation scolaire, entre autres.

La deuxième proposition est l'étude la documentation et la standardisation d'une langue des signes burkinabè. La troisième proposition est l'adoption d'une langue de signes scolaire qui fédèrera toutes les écoles. La quatrième proposition porte sur la confection

d'outils didactiques spécifiques adaptés pour les écoles. L'élaboration et la mise à disposition des écoles de nouveaux curricula adaptés à la surdité et l'élaboration de documents didactiques visuels tels que des lexiques visuels pour chaque classe, des livres de grammaire visuelle et de LPC sont des besoins exprimés. La cinquième proposition concerne la Recherche. La conduite de recherches spécialisées sur l'éducation inclusive est une nécessité pour accroître la connaissance des réalités de cette éducation et accompagner les acteurs.

Conclusion

Tandis que les textes officiels reconnaissent le droit à une éducation pour tous les enfants, la prise en charge éducative des enfants déficients sensorielles comme les sourds peine à être une réalité. La problématique de l'adaptation de l'école inclusive burkinabè aux besoins éducatifs des apprenants sourds, traitée dans une approche théorique du constructivisme social selon Lev Vygotsky (1978), a offert un regard sur les langues en contact dans les écoles. L'examen fait des outils didactiques utilisés, les différentes observations et enquêtes ont révélé une insuffisance de la formation des enseignants. Le contact des langues des signes en présence, la création de nouveaux signes par les enseignants, la disparité des outils spécifiques créés par les gestionnaires des écoles occasionnent des conflits cognitifs chez les apprenants.

Eduquer un groupe ayant des besoins spécifiques d'apprentissage comme les sourds exige de construire une communication pédagogique efficace. Cela exige de disposer d'outils didactiques adaptés et d'enseignants professionnellement compétents. Les deux langues de signes utilisées dans les écoles que sont la LSA et l'ASL ne répondant pas suffisamment aux réalités socio-culturelles des apprenants. L'étude des signes burkinabè reconnus par la communauté sourde est une perspective à explorer. Les outils didactiques actuellement utilisés gagneraient à être adaptés et harmonisés, ainsi que les curricula et les temps d'apprentissage. Dans la perspective de l'élargissement de l'inclusion scolaire aux écoles ordinaires du Burkina, l'élaboration de nouveaux outils didactiques comme des manuels de grammaire visuelle et des documents lexicaux imagés sont à la portée des autorités éducatives, pour peu qu'ils portent un peu plus d'attention à la cause sourde.

Bibliographie

- BOURCHEIX L. (2009), *Représentation de la surdité, communication et intégration des sourds au pays des Hommes intègres*. Mémoire de Master 1 d'Anthropologie: Lyon, Université Lyon 2, 101 p.
- BOURCHEIX L. (2010), *Langue des signes et prévention de la surdité au Burkina Faso : acteurs et stratégies*, Rapport de stage de Master 2 professionnel d'Anthropologie: Lyon, Université Lyon 2, 88p.
- CONGO A. C. (2015), *Problématique de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles inclusives de sourds au Burkina Faso*, Thèse de Doctorat, Université de Ouagadougou, 500 p.
- MEBA/MESSRS/ADP (2006), *Loi d'orientation de l'éducation*, Ouagadougou, 31p.
- MEBA/MESSRS/ADP (2007, 2008), *Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, décret n°2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 3 novembre 2008, portant adoption de la lettre de politique éducative) et de documents de politique et de stratégies sous-sectoriels*, 10 p.
- VYGOTSKY, L. (1978), *Interaction between learning and development*, in *Mind and society* (pp. 79-91), Cambridge, MA, Harvard University Press.

Sitographie

- UNICEF (2009), *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, [ttp://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/43806_177849f.pdf](http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/43806_177849f.pdf), consulté le 20 juillet 2016.
- UNICEF (2015), *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action Vers une éducation inclusive été équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*.
<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-fr.pdf> Éducation 2030, consulté le 10 septembre 2015.
- UNICEF (2016), *Combattre l'exclusion*, <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education/>, consulté le 20 juillet 2016.