

Paradigmes linguistique et didactique de l'éducation inclusive au Burkina Faso : cas des écoles de sourds de la région de l'Est

Aoua Carole CONGO¹,
Palé Sié Innocent Romain YOUL²
et Laetitia Malpoa OUALI³

Résumé

Au cours du Forum mondial sur l'éducation tenu à Incheon en 2015, la communauté internationale a réaffirmé la vision mondiale en faveur de l'Éducation pour tous. En effet, dans la déclaration d'Incheon, l'éducation inclusive de qualité est le défi à relever d'ici 2030. Le Burkina Faso, à l'instar des autres pays, s'est promis de relever ce défi. Cependant, entre l'engagement et sa réalisation, des obstacles divers empêchent l'atteinte des objectifs. Dans la région de l'Est, l'éducation inclusive n'est pas une réalité pour les sourds dans l'enseignement public. Trois écoles d'initiatives associatives s'y consacrent. Comment ces écoles comblent-elles les besoins linguistiques et didactiques spécifiques des apprenants ? L'étude, qualitative, se justifie par le besoin de la recherche d'accompagner les acteurs de l'éducation. Les résultats de l'étude attestent de la disparité des pratiques linguistiques et de l'insuffisance de formation des enseignants. Ils font aussi état de l'insuffisance de documents didactiques spécifiques à la surdité. La solution adoptée par les enseignants est l'utilisation de la méthode de la communication totale comme approche didactique. Les perspectives suggérées sont la planification stratégique de l'éducation inclusive qui prend en compte la documentation d'une langue de signes scolaire, la formation continue des enseignants et l'élaboration de documents didactiques.

Mots clés : Burkina Faso,  ducation inclusive, français signé, langage des signes, sourd.

¹ Institut des Sciences des Sociétés du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique du Burkina Faso

² Idem

³ Idem

Linguistic and didactic paradigms of inclusive education in Burkina Faso: case of schools for the deaf in the Eastern region

Abstract

During the World Education Forum held in Incheon in 2015, the international community reaffirmed the global vision for education for all. Indeed, in the Incheon's declaration, quality inclusive education is the challenge to be met by 2030. Burkina Faso, like other countries, has promised to meet this challenge. However, between commitment and its realization, various obstacles prevent the achievement of objectives. In the Eastern region, inclusive education is not carried out for the deaf in public education. Three schools of community initiatives are dedicated to it. How do these schools meet the learners' specific linguistic and didactic needs? The current qualitative study is justified by the need for research to support stakeholders in finding ways to implement quality inclusive education. The results show disparities in linguistic practices and insufficient training of teachers. They also report a lack of specific educational materials for deaf. The solution adopted by the teachers is the use of the total communication method as a didactic approach. The suggested perspectives are a strategic planning of inclusive education which takes into account the documentation of a school sign language, the in-service training of teachers and the development of teaching materials.

Keywords: Burkina Faso, inclusive education, signed French, sign language, deaf.

Introduction

Le Forum mondial sur l'éducation tenu à Incheon en 2015 a permis à la communauté internationale de réaffirmer sa vision mondiale en faveur de l'Éducation pour tous. Les gouvernants ont renouvelé leur engagement à réaliser le quatrième Objectif de développement durable (ODD 4) des Nations Unies qui est d'assurer l'accès à une éducation de qualité. La cible 4.5 intitulée « Égalité des chances » vise à :

« D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle ».

La vision commune est exprimée à travers la déclaration d'Incheon titrée « Education 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

Au Burkina Faso, la loi d'orientation de l'Éducation adoptée en 2007 fait de l'éducation une priorité : l'Article 3 stipule que « L'éducation est une priorité nationale. Toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune,

notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé ». Le gouvernement a entrepris de miser sur le capital humain, parmi les priorités du programme national de développement économique et social (PNDES), convaincu que tout développement passe par l'éducation et la formation des ressources humaines.

Le contexte de l'étude est marqué par la mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) 2012-2021. Le sous-programme 6 titré « Promotion de l'éducation inclusive à tous les niveaux » vise à « Assurer une prise en charge éducative complète des enfants à besoins spécifiques » y compris les sourds. L'éducation inclusive était déjà prise en compte par la loi n° 012-2010/AN du 1er avril 2010, portant Protection et Promotion des droits des personnes handicapées. Les articles 9 à 15 de la section II statuent sur les grandes orientations. Ainsi par exemple, l'article 9 stipule que « l'éducation inclusive est garantie dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires du Burkina Faso ». Dans le même article, on peut lire que « L'éducation inclusive est garantie dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires du Burkina Faso ». Quant à l'article 10, il reconnaît que :

« Toute personne handicapée bénéficie d'une priorité d'inscription en milieu ordinaire, dans l'établissement préscolaire, primaire, secondaire, supérieur ou professionnel le plus proche de son domicile. La personne handicapée doit bénéficier, chaque fois que de besoin, des aides spécialisées, des enseignements adaptés à la scolarisation des élèves en situation de handicap ».

Le choix du thème se justifie par le devoir d'accompagnement de la recherche aux acteurs sociaux, notamment ceux œuvrant dans le domaine éducatif, afin d'atteindre la cible N° 4 des objectifs de développement durable. Le choix de la région de l'Est est motivé par la spécificité des écoles inclusives de cette région caractérisée par une diversité linguistique et un fort potentiel d'associations et ONG travaillant dans le domaine du handicap. Elle est une des treize régions administratives du Burkina Faso. D'une superficie de 46 256 km², la région de l'Est comprend quatre provinces et trente-huit départements. C'est une zone géographique limitée à l'Est et au Sud par trois pays : le Niger, le Togo et le Bénin. Elle est en proie actuellement au terrorisme qui a obligé la fermeture de plusieurs structures éducatives, dont le Centre Handicapé en Avant de Mahadaga, une structure éducative et de formation de notre champ d'étude.

La problématique de l'étude est celle de la double utilisation du français et du langage des signes comme matières enseignées et médiums d'éducation inclusive des sourds, sans documents didactiques appropriés, ce qui porte de facto un coup sur la qualité de l'éducation. Le langage des signes, iconique et spatial, combine les signes naturels locaux et des signes étrangers influencés par le paysage de la région. Pour la transmission des connaissances, la méthode de la communication totale qui fait aussi appel au français, à des codes et à une transposition didactique est utilisée. En posant la problématique de la qualité de l'éducation inclusive des enfants vivant avec la surdité, sous les paradigmes linguistiques et didactiques, l'étude se veut un regard scientifique sur le processus dynamique d'enseignement/apprentissage.

La problématique se décline en questionnements spécifiques qui sont les suivants :

- les enseignants bénéficient-ils d'un accompagnement adapté pour développer leurs compétences afin de mener à bien les activités éducatives ?
- les apprenants disposent-ils de matériels spécifiques officiels pour l'apprentissage du/en langage de signes ?

Pour répondre aux questions de l'étude, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- les enseignants ne bénéficient pas d'un accompagnement adapté pour développer leurs compétences afin de mener à bien les activités éducatives.
- les apprenants ne disposent pas de matériels spécifiques officiels pour l'apprentissage du/en langage de signes.

L'objectif principal visé par l'étude est de contribuer à l'amélioration de la qualité du processus d'inclusion scolaire des enfants sourds. Cette amélioration passe par une bonne communication éducative. Les objectifs spécifiques sont de décrire les compétences des enseignants, étudier la communication pédagogique en signes et décrire les difficultés d'apprentissage linguistiques des apprenants. Les résultats attendus sont en lien avec les objectifs poursuivis. L'étude fait aussi des propositions afin d'améliorer la qualité de l'éducation inclusive des enfants sourds dans la région de l'Est.

I. Cadre théorique et méthodologie

La littérature sur l'éducation inclusive des sourds au Burkina Faso est surtout dominée par les textes nationaux, les rapports d'études et quelques recherches scientifiques. Le rapport de référence sur l'éducation inclusive au Burkina Faso est l'état des lieux dressé

par le MENA et l'UNICEF en 2013. L'étude révèle les énormes défis à relever par le pays pour parvenir à appliquer le droit à l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques en éducation. Les principes d'éducabilité, d'équité, de contextualisation et de centration sur les apprenants sont relevés comme principes clés pour éviter la marginalisation en éducation.

En ce qui concerne les sourds, la marginalisation scolaire trouve son origine dans les perceptions négatives de la surdité. Pour A. C. Congo (2015, p.169),

Les représentations sociales du handicap en général marquent fortement les comportements et entretiennent des mécanismes de compassion ou d'exclusion des personnes handicapées ou vivant avec des déficiences sensorielles, notamment les sourds. Les représentations de la surdité particularisent et favorisent leur stigmatisation.

La marginalisation des apprenants sourds a aussi été relevée par A. C. Congo (2015, 2017) qui invite les parties prenantes du système éducatif à placer les apprenants déficients sensoriels, en l'occurrence les sourds, au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, à tenir compte de leurs besoins d'apprentissage, à donner des compétences adaptées aux enseignants et des outils didactiques appropriés, pour une bonne prise en charge des apprenants dans la vision de l'éducation inclusive de qualité pour tous.

La présente étude relève de deux champs de recherche : la linguistique et la didactique. La linguistique est l'étude formelle de la langue dans son contexte. Elle s'occupe de la description des langues verbales et non verbales en leurs éléments constitutifs (linguistique descriptive), des contextes de leur utilisation (sociolinguistique, linguistique scolaire), leur apprentissage et leur cognition (psycholinguistique), entre autres. La didactique est l'étude des méthodes, des pratiques et du processus de l'enseignement. Notre modèle théorique de référence celui de la transposition didactique de Chevallard (1991 p. 39) qui dit que :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ».

Dans la situation des écoles de l'étude, la transposition qui semble être une solution facilitatrice de la transmission des connaissances scolaires, est au centre du problème de la didactique spéciale des langues en présence.

La méthode de recherche est qualitative. L'étude couvre les trois écoles inclusives de sourds de la région de l'Est. L'échantillon comprend quatre autorités éducatives, dix enseignants et 74 apprenants. Les outils de collecte des données ont été les guides d'entretien, les questionnaires adressés aux enseignants, le guide d'entretien et les fiches d'observations directes.

II. Bref aperçu sur la surdité, les langues étrangères en présence dans les écoles de sourds et les approches d'éducation

La déficience auditive, associée à la mutité dans les perceptions sociales, est un handicap à l'accès et au processus de l'éducation. Promouvant les langues articulées, l'école burkinabè s'adapte difficilement aux apprenants sourds qui ne peuvent apprendre qu'avec les langues signées. L'ampleur de la surdité et l'introduction des langues de signes étrangères dans le système éducatif sont évoquées dans les lignes qui suivent.

2.1. La surdité au Burkina Faso

Globalement le Burkina dispose de peu de données statistiques actualisées sur le Handicap malgré les efforts consentis par les différents acteurs et partenaires du domaine. On peut toutefois relever que, selon le dernier recensement général de la population et de l'habitat fait en 2006⁴, il a été dénombré 168 094 Personnes en Situation de Handicap (PSH) au Burkina Faso. En ce qui concerne la répartition des personnes par type de handicap, il ressort que 34,7% de personnes ont une déficience motrice, 17,5% une déficience visuelle, 14,9% une déficience intellectuelle, 12,2% une déficience auditive. S'agissant de la présentation par région des enfants déficients auditifs, selon leurs besoins en matière d'audition/langage, la région de l'Est se positionne quatrième après la région des Cascades, celle du Centre-Ouest et la région du Sahel (RGEH⁵ 2013, p. 33).

La surdité est classée par types, degrés et temps de survenue selon le bureau international d'audio-phonologie (BIAP). Les trois types de surdité sont la surdité de transmission, la surdité de perception et la surdité mixte. Ces appellations sont données en fonction de la localisation du dommage à l'origine de la surdité. Les degrés de surdité, classés selon la sévérité (BIAP, 1997) sont : la surdité légère, la surdité moyenne, la surdité sévère, la

⁴ Un recensement a été effectué en 2019 mais les résultats ne sont pas encore disponibles

⁵ Recensement général des enfants handicapés

surdité profonde et la surdité totale de sévérité associés. La surdité peut aussi être unilatérale (une seule oreille) ou bilatérale (deux oreilles). Le temps de survenue peut être avant ou après l'acquisition du langage. Le mot « sourd » utilisé dans le présent article fait référence à l'atteinte grave de surdité, c'est-à-dire, une surdité sévère ou totale, handicapante pour les apprentissages. La prise en charge éducative de cette frange de la population reste difficile. Cependant des acteurs y investissent et obtiennent des résultats très encourageants.

2.2. Aperçu sur les langues étrangères en présence dans les structures éducatives formelles des sourds au Burkina Faso

Quatre langues étrangères sont en présence dans le système éducatif formel des sourds au Burkina Faso : le français, l'anglais, l'*Américan Sign Language*⁶ (ASL) et la langue des signes française (LSF). Au Burkina Faso, le français est la langue officielle, langue de l'administration et de l' ducation. Le français oral et écrit est le médium d'enseignement/apprentissage officiel dans les écoles, aux côtés des langues nationales. Dans cette dynamique linguistique de construction de l'être, une frange de la population, notamment les déficients auditifs, se trouve handicapée par la manière dont est utilisé le médium d'éducation, à savoir l'utilisation orale de la langue française, étant donné que les apprenants sourds ne la possèdent. La réduction de leur audition handicape la communication verbale, la cognition et les apprentissages. Pour essayer de leur assurer leur droit à l'éducation, le français signé et la langue française parlée complétée (LFPC) sont utilisées comme approches linguistiques et didactiques, tremplins pour les apprentissages des écoliers. Le français signé est une transposition didactique ses signes sur la structure grammaticale du français. La LFPC est un système de codage manuel du français qui permet de visualiser la totalité du message oral et lever les ambiguïtés de la lecture labiale.

L'anglais est la seconde langue étrangère dans le système éducatif burkinabè. C'est une matière au programme des enseignements dans les structures d'enseignement secondaire. Les apprenants sourds et malentendants inclus dans ce niveau l'apprennent aux côtés des autres langues. Dans la région de l'Est, les enfants sourds n'ont pas accès à l'enseignement secondaire. Ils n'apprennent pas la langue anglaise.

⁶ Langue des signes américaine (LSA)

L'ASL, langue de signes utilisée aux Etats Unis, a été introduite au Burkina Faso en 1980, dans la première école pour sourds ouverte par le Pasteur Daniel Compaoré. Ce pasteur burkinabè a été formé par le Pasteur Andrew Jackson Foster (1925-1987), premier sourd afro-américain diplômé de l'Université Gallaudet de Washington qu'il a rencontré à Nairobi en 1975. A l'instar de deux pays anglophones en l'occurrence le Ghana il a commencé ses enseignements en 1956, et le Nigéria où il créa plus tard un centre de formation pour former des enseignants en Langue des Signes Américaine (LSA) à Ibadan, le pasteur Foster a formé des enseignants de la LSA en Afrique francophone. A leur tour, ils ont servi l'éducation des sourds en tant que fondateurs d'écoles et formateurs de formateurs dans cette langue. Aujourd'hui pidginisée au contact des familiolectes de signes locaux, la LSA reste une langue de référence des écoles et sa dactylogie est utilisée dans quasiment toutes les écoles de sourds du Burkina Faso.

Reconnu en 2005 en France comme langue à part entière, la langue des signes française (LSF) a été introduite au Burkina Faso par les partenaires de certaines écoles inclusives de sourds sous la forme de don de documents en LSF. Elle est cependant très peu utilisée par les écoles affiliées à la fédération nationale des écoles de sourds, dont les membres ont tous été formés à la LSA. Bien que la dactylogie de la LSF comporte des signes similaires à ceux de la LSA, elle n'est utilisée dans aucune des écoles de sourds du Burkina Faso. Les deux langues de signes ont évolué au contact des gestes et signes nationaux. Dans la région de l'Est, les écoles utilisent un pidgin ASL-Langue de signes naturels locaux du Burkina Faso. Les approches d'éducation ont aussi évolué.

2.3. Les approches d'éducation des sourds au Burkina Faso

Au cours des trente dernières années, l'éducation des personnes vivant avec des handicaps, notamment la surdité, est passée de sa conception spéciale, ensuite intégratrice, à sa conception inclusive actuelle. Après une longue période d'exclusion totale du système scolaire pour handicap audio-linguistique, des personnes vivant avec la surdité ont bénéficié d'éducation et de formations, au Burkina Faso, à partir de 1980. Que ce soit pour des fins d'évangélisation ou d'alphabétisation en langue de signes américaine, les classes de cinq à dix élèves dans les villes de Ouagadougou, puis Bobo Dioulasso, Ouahigouya, Kaya et Fada, étaient constituées de sourds profonds et totaux uniquement et l'approche d'éducation était dite spécialisée. Pour Handicap International (2012, p.10),

Un système éducatif spécialisé signifie que les enfants handicapés reçoivent une éducation dans un environnement d'apprentissage séparé, comme une école ou un centre spécialisé, souvent isolé de la communauté, des autres enfants, ou des écoles ordinaires.

Le système d'éducation intégratrice a ensuite été mis en place par les autorités éducatives comme approche d'éducation des enfants et adolescents sourds, sous la forme de Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire (CTIS) dans quatre écoles publiques à partir de 2005.

Ce sont les écoles Application A, Boulsin, Tanghin et Ouansoa, relevant de la circonscription d'éducation de base de Tanghin Dassouri. Ces écoles avaient pour instruction de recevoir les enfants sourds, quels que soient leurs degrés de surdité, dans des classes pour entendants et de les aider à s'adapter à la classe, avec l'aide de la langue des signes américaine. Pour le MENA (2012, p. 12-13), dans le système d'éducation intégratrice,

Ce n'est donc pas le système qui s'adapte pour prendre en compte les besoins de l'enfant, mais plutôt l'enfant qui doit s'adapter au système scolaire en place. L'accueil de l'enfant ayant un handicap se réalise sans que l'accès à l'école, les méthodes d'apprentissage et le rythme scolaire ordinaires ne soient remis en question.

L'éducation intégratrice oblige les apprenants à s'adapter à l'école. Au regard des abandons et des échecs, un nouveau type d'intégration émergea ensuite dans quelques écoles, sous une forme appelée « *écoles auxiliaires publiques* » par A. C. Congo (2015, p.184). Ce sont des écoles spécialisées en surdité, généralement de trois classes multigrades ou alternantes, incluses dans des écoles publiques de six classes pour entendants. Les classes de ces écoles sont isolées sur le site de l'école mère qui les accueille. En 2015 elles étaient au nombre de trois : l'école Peela 1 de Ouahigouya, l'école de sourds de Garango, et l'école de sourds de Djibo. Bien que considérées par leur environnement comme des sous-écoles, A. C. Congo (2015, p 338) reconnaît en elles des écoles qui ont l'avantage de créer une communauté sociale et linguistique de sourds qui partage les mêmes aspirations d'insertion socio-économiques. Dans ces écoles auxiliaires, la langue de signes naturelle répondant à l'environnement et, variante locale d'une langue des signes burkinabè, véhiculent la culture sourde.

L'éducation inclusive est le choix politique actuel de scolarisation au Burkina Faso. Elle ambitionne de ne laisser personne en dehors des systèmes scolaires et prône que tous les enfants, quels qu'ils soient, peuvent apprendre ensemble dans la même école. Elle est présentée comme l'approche éducative qui tient compte des besoins des apprenants en

situation de marginalisation, de vulnérabilité et vivant avec un handicap, y compris les sourds. MENA (2012, p.4) clarifie que,

L'éducation inclusive est une approche éducative qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité : enfants vivant dans les rues, filles, groupes d'enfants issus de minorités ethniques, de familles démunies financièrement, de familles nomades, des familles déplacées (victimes de guerres, de catastrophes, etc.), enfants atteints du VIH/sida, enfants handicapés.

L'adoption de la stratégie nationale pour l'éducation inclusive (SNDEI) par le MENAPLN en 2018 réaffirme la vision du gouvernement burkinabè de réaliser une éducation inclusive de qualité pour tous sans discrimination.

L'élaboration de la stratégie d'éducation inclusive se justifie pour des raisons d'équité, de justice sociale, par l'existence d'une politique axée sur l'intégration des enfants handicapés ; toute chose qui participe à l'atteinte des objectifs d'une éducation pour tous » (SNDEI, 2018, p.15).

Cependant, les conditions de l'application pratique de l'EPT aux sourds sévères et profonds ne sont pas réunies. La vision gouvernementale reste théorique car dans la pratique, à l'exception des structures éducatives privées, l'éducation inclusive telle que promise par l'article 9 de la Loi n° 012-2010/AN du 1er avril 2010 n'est toujours pas mise en œuvre pour les enfants sourds au Burkina Faso. Dans la région de l'Est, site de l'étude, les structures d'éducation formelle des apprenants sourds, font face à des défis difficiles à relever, notamment linguistiques et didactiques, bien que les enjeux de l'éducation soient des enjeux de développement.

III. Les structures d'éducation formelles des apprenants sourds de la région de l'Est

Dans la région de l'Est, deux écoles accueillant des apprenants sourds sont implantées dans la ville de Fada N'gourma, chef-lieu de la région et une dans la ville de Mahadaga, commune rurale située dans le département de Logobou, province de la Tapoa.

L'école inclusive APHG de la ville de Fada tient son nom de l'association pour la promotion de la personne handicapée du Gourma qui l'a créée. C'est une école primaire d'enseignement général. Elle ne dispose pas d'ateliers de formation technique et/ou professionnelle. Après le CEP, les écoliers n'ont pas l'opportunité de continuer au secondaire.

L'école Espérance de Fada N'gourma a été créée par les responsables de l'association Sanhamou Handicap. Elle entretient des relations de partenariat avec des structures éducatives au Togo et y envoie ses meilleurs élèves admis au CEP pour poursuivre leurs formations avec le soutien de l'association. Au Togo, les apprenants disposent d'interprètes et l'aide de personnels spécialisés. Cette coopération permet des échanges fructueux dans les pratiques et le renforcement des capacités des enseignants burkinabè par leurs collègues du Togo, en pédagogie et en langue de signes harmonisée.

Le centre « Handicapés en Avant » de Mahadaga, créée en 1989, accueillait des enfants vivant avec des handicaps et déficiences diverses. En plus de la scolarisation primaire, le centre offrait des formations professionnelles. Elle s'était spécialisée dans la prise en charge d'enfants atteints de la maladie du varus équien congénital. Diverses formations y étaient dispensées, incluant le tissage et la teinture. Proche du Bénin, le centre accueillait quelques apprenants de ce pays voisin. Le centre a malheureusement été incendié le 16 mars 2020 suite à une attaque terroriste, obligeant le transfert d'une partie des apprenants à Diapaga une autre ville pour la poursuite de leur scolarité. En décembre 2020, les deux écoles fonctionnelles de la région de l'Est totalisaient 110 apprenants sourds Les effectifs selon le sexe sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Effectifs des écoles pour l'année scolaire 2020-2021

Ecole	Filles	Garçons	Total
Ecole ESM	14	22	36
Ecole Espérance	41	33	74
Total	55	55	110

Dans toutes les écoles citées, le langage des signes est enseigné puis utilisé comme tremplin à l'enseignement de toutes les matières au programme, y compris le français. L'Etat se révèle être un partenaire très important de ces trois écoles inclusives de la région de l'Est en ce qu'elles sont officiellement reconnues aux niveaux central et déconcentré. Des enseignants fonctionnaires de l'Etat y sont affectés par le gouvernement burkinabè. En outre, les gestionnaires de ces écoles sont invités aux concertations sur l'éducation et l'Etat y affecte des enseignants. Cependant, aucune aide n'est prévue pour l'harmonisation d'une langue de signes de l'éducation et l'élaboration de documents didactiques. De plus, c'est le programme scolaire pour les apprenants

entendants qui est appliqué dans ces écoles, sans aménagement spécifique pour les enseignements/apprentissages et les évaluations.

IV. L'éducation inclusive des enfants sourds dans la région de l'Est : le paradigme linguistique

L'éducation ne saurait se passer de la langue. L'importance de la question linguistique est en lien avec la vocation première de cette institution sociale. Ainsi, pour A. Napon (2006, p.4), « l'identification de l'esprit du peuple à la langue et de la langue à l'esprit du peuple est affirmée avec force puisqu'un peuple parlerait comme il pense et penserait comme il parle ». La langue linguistique dans l'éducation inclusive des enfants sourds de la région de l'Est est d'autant plus importante que l'on y observe une grande diversité linguistique. La région est géographiquement mitoyenne de trois pays : le Niger, le Togo et le Bénin. Elle est aussi multiethnique, multilingue et multiculturelle, toutes choses qui influencent l'éducation.

Le langage des signes, médium d'enseignement et apprentissage est influencé par cette diversité. Les signes locaux, les familiolèctes locales et toute la gestuelle reflètent les représentations iconiques de toute la zone géographique. Certains enseignants et élèves font des excursions linguistiques dans les pays cités et importent des signes, d'où le rapprochement linguistique avec ces pays qu'avec les écoles des autres régions du Burkina Faso.

Dans les écoles relevant du champ de l'étude, un ensemble de termes substituables à la langue en tant que véhicule sont utilisés en convergence pour offrir une éducation inclusive aux enfants sourds. Ce sont : gestes naturels, langue de signes naturelle ou locale, langage de signes, dactylologie, français signé, langue française parlée complétée.

4.1. Les gestes naturels, la langue des signes naturelle ou locale et le langage de signes

Le background linguistique des enfants sourds de la région de l'Est est gestuel. Généralement nés ou devenus sourds en très bas âge, ils acquièrent une langue de signe familiale ou familiolècte grâce aux gestes naturels des parents, membres de la famille ou par la communauté, grâce aux expressions faciales de ceux-ci et aussi, grâce à la lecture labio-faciale. Les gestes naturels sont les usages linguistiques du corps. Les

membres supérieurs sont utilisés pour donner des ordres, inviter, repousser, rassurer, punir, apprécier, etc. Les expressions faciales font de même. En lisant sur les lèvres, le bébé sourd perçoit les formes labiales des sons, morphèmes labiaux et au fur et à mesure, acquière la phonologie de la langue parlée.

La langue des signes naturelle ou locale des communautés est un système de signes conventionnel structuré qui permet à un groupe de sourds et/ou non-sourds, liés à une culture, un environnement de vie, de se comprendre en communiquant. Les langues de signes naturelles sont les premières langues gestuelles de l'enfant sourd. Elles ont des règles, une structure syntaxique et un lexique inclus dans les mimèmes et les gestèmes locaux (CONGO A. C., 2015 p 356), régulièrement utilisés dans la communication des entendants. C'est une langue vivante, au même titre que les autres langues. Les enfants sourds ont naturellement développé la langue des signes naturelle et l'enrichissent de nouveaux gestes que les enseignants découvrent en suivant leurs conversations privées. Ainsi, selon S. T, un des enseignants enquêtés, « les groupes de sourds utilisent leur langue des signes naturelle que nous ne maîtrisons pas, quand ils sont hors des classes ». O. L, un autre enseignant complète :

En classe, nous utilisons régulièrement les signes sur la structure grammaticale du français mais, entre eux, ils utilisent la langue des signes naturelle qui a une autre structure. Ce qui fait que dans leurs rédactions, ils ordonnent les mots comme quand ils signent naturellement et nous devons comprendre ce qu'ils écrivent en nous référant à leur raisonnement.

Le terme langage n'est pas différencié du terme langue dans la traduction en anglais et dans les langues nationales. Cependant, le langage est une compétence langagière contextualisé et qui tire sa substance des pratiques socio-culturelles du milieu d'appartenance du locuteur. C'est à la fois une capacité et une faculté d'exprimer des pensées au moyen d'un système de signes vocaux, gestuels, graphiques, tactiles, symboliques, iconiques et de se faire comprendre dans la transmission d'un message communicationnel. Dans l'éducation des enfants sourds, le langage des signes est enrichi par la langue des signes américaine et la langue des signes naturelle. Les enseignants préfèrent parler de « langue de signes » bien qu'ils n'utilisent ni une langue américaine actualisée, ni la langue naturelle uniquement, ni la langue dite « harmonisée » du Togo. Ils utilisent un langage des signes qui factorise toutes ces langues de signes.

Ce langage de signes est leur moyen de communication, d'enseignement et celui des apprentissages scolaires des apprenants.

4.2. La langue de signes américaine et la dactylogogie

La langue des signes américaine traduit la réalité environnementale de son utilisation d'origine. Etant iconique et spatiale, elle n'est pas écrite mais gestuelle. Les signes qui la composent proviennent d'un environnement sociolinguistique et culturel (l'Amérique), différent des réalités de l'environnement d'enseignement/apprentissage de la région de l'Est du Burkina Faso. Dans les écoles de cette région, la LSA a fait place au langage des signes. Cependant l'alphabet de la LSA demeure un outil de compensation pour les signes méconnus ou existant dans le lexique du langage de signes des écoles.

La dactylogogie est l'alphabet manuel des signes. A chaque lettre de l'alphabet français ou anglais, est associé un signe utilisant une configuration manuelle. La dactylogogie aide à l'installation de compétences scripturales des écoliers sourds. Dans les écoles, la dactylogogie de la langue des signes américaines est utilisée par tous les enseignants comme moyen d'enseignement afin de pallier les insuffisances lexicales du langage de signes de l'école. Facile à apprendre, leur maîtrise permet aux enseignants d'aborder les cours en épelant les mots. Le tableau ci-dessous présente l'alphabet de la LSA.

Tableau 2 : Alphabet dactylogique de la LSA



Source : <https://www.pinterest.com/pin/632685447624888065/>

Tous les mots du français, méconnus des enseignants des écoles de l'étude, sont épelés grâce à cet alphabet des signes de l'anglais. La différence dactylographique entre la LSA et la LSF est présentée ci-dessous, dans un tableau que nous avons dressé.

Tableau 3 : Alphabet dactylogique de la LSA

Lettr e	H/h	J/j	K/k	M/m	N/n	P/p	Q/q	T/t	X/x
ASL									
LSF									

Sources : www.langage-des-signes.com

4.3. Le français et le français signé

La langue française est une matière enseignée et le médium d'enseignement et apprentissage des matières au programme dans les écoles. A la différence des écoles ordinaires, les écoles de sourds ont, en plus du français, le langage/la langue des signes comme matière enseignée et médium d'enseignement/apprentissage des matières au programme dans les écoles. Or, à l'opposé du français qui est oral, écrit et qui a une structure grammaticale linéaire, le langage/la langue de signes est visuo-spatiale et a une structure faite de configurations manuelles, d'expressions corporelles, notamment faciales ; de chérèmes ou gestèmes, unités de base de la communication signée et équivalents gestuels des phonèmes de la langue orale. La structure grammaticale de la langue française est très différente de la structure grammaticale de la langue des signes. Celle de la langue des signes est simplifiée. Elle n'utilise pas d'articles ni de ponctuation et les trois temps simples de l'indicatif sont utilisée : le passé, le présent et le futur.

Le français signé est l'utilisation des signes sur la structure du français. Ce n'est pas une langue des signes. C'est une traduction mot par mot des phrases françaises en langue de signes sans tenir compte de la structure du langage des signes. Les signes de l'ASL (signe-mots et alphabet de signes) et les signes naturels locaux sont superposés à la structure de la langue française. L'exemple ci-dessous donne une illustration.

Tableau 4 : Exemples de constructions structurales

Langue	Exemple de phrase	structure
Français	Je vais à l'école	SVC
LSA/LSF	Ecole aller	CV
Français signé	Dactylologie de « Je + vais + au » + signe de marché	SVC

La didactisation de la structure de la phrase française simple s'avère difficile. Celle des phrases complexes s'avère encore plus difficile. Il en résulte des difficultés d'apprentissage dues à la différence de structures et à la complexité du français, notamment ses éléments constitutifs tels que les connecteurs, les prépositions, les désinences, les pronoms, les articles, les temps et terminaisons verbales qui n'existent pas, pour la plupart, en langue des signes. Les enseignants sont donc obligés d'utiliser le français signé pour combler les insuffisances lexico-sémantiques du langage des signes. Le processus de construction des autres savoirs scolaires tels que l'histoire, les

sciences naturelles et les mathématiques est ardue. Traduire les programmes scolaires en contenus à enseigner exigent nécessairement une adaptation du raisonnement des apprenants, en plus des capacités de médiation, de négociation et d'accompagnement cognitif. Pour réduire davantage les difficultés de compréhension des apprenants, les enseignants des écoles de l'étude font appel quelques fois à la langue française parlée complétée (LFPC).

4.4. La langue française parlée complétée (LFPC)

La LFPC, est un ensemble de codes manuels utilisés en positionnant la main à différents lieux du visage pour une présentation visuelle des syllabes, des mots et des phrases. La LPC est utilisée par les enseignants de la région de l'Est pour solutionner les difficultés de reconnaissance labiale des phonèmes et permettre la différenciation des mots ayant des sosies labiaux. Le codage de la langue parlée complétée est effectué avec huit configurations manuelles pour les consonnes et cinq emplacements pour les voyelles : à côté des joues, sur le visage, le menton, le coin de la bouche et le cou.

Apprendre une langue de signes pour l'enseigner et tout enseigner par cette langue est à la fois un enjeu pour le processus d'enseignement/apprentissage et un des défis à relever par l'enseignant. Dans le point suivant, nous traitons du paradigme didactique.

V. L'éducation inclusive des enfants sourds : le paradigme didactique

Dans le paradigme didactique de l'éducation inclusive des enfants sourds, il est question de la formation des enseignants et de la stratégie de la communication totale.

5.1. La formation des enseignants comme paradigme didactique

La formation initiale et continue des enseignants met en évidence les compétences didactiques. La compétence linguistique de l'enseignant est un enjeu de grande importance dans les écoles de sourds. L'éducation inclusive des sourds exige de l'enseignant la maîtrise du langage de signes de transmission des connaissances. Or, cette langue n'est pas enseignée dans les écoles de formation des enseignants. Lesdites écoles dispensent des enseignements théoriques sur l'inclusion sans outiller spécifiquement les enseignants en stratégies et outils didactiques, encore moins en capacités spécifiques dont en orthophonie. La formation des enseignants des écoles inclusives en langue des signes est assurée par des pairs, expérimentés dans la pratique

de la langue des signes américaine pidginisée et les signes naturels. Généralement dispensée entre deux semaines et un mois, les enseignants ne bénéficient pas de formation continue.

Des enquêtes réalisées, sur les neuf (09) enseignants de l'école inclusive « APHG » et de l'école intégratrice « l'Espérance », aucun, soit 100%, n'a bénéficié de plus d'un mois de formation initiale en langue de signes devant les outiller pour la prise en charge effective des apprenants de ces structures. Ils disent être confrontés, le plus souvent, à des problèmes de traduction concernant certains termes. En plus, depuis plusieurs années, ils n'ont plus bénéficié de formation continue alors que la langue des signes n'est pas statique. Etant très dynamique, celle-ci met, de facto, les enseignants en déphasage avec le contexte. Les enseignants organisent donc, chaque rentrée scolaire, des échanges pour harmoniser les signes qu'ils utilisent dans leurs pratiques, surtout ceux de l'ASL.

5.2. La communication totale comme paradigme didactique

La communication totale comme méthode didactique fait usage de tous les moyens de communication pour guider et construire les apprentissages des écoliers sourds. La communication totale fait appel aux outils linguistiques (dactylologie, français signé, langue française parlée complétée, lecture labiale), aux supports physiques, aux représentations imagées, etc. pour les enseignements. Le défi de cette méthode didactique est d'adapter les enseignements des matières inscrites au programme aux capacités d'apprentissage des écoliers, sans aucun kit didactique officiel spécifique.

Nous avons, au cours des entretiens, posé des questions relatives à la disponibilité et à la qualité du matériel didactique. Il s'avère qu'aucun document officiel en langue de signes ou pour la didactique de cette langue n'a été mis à la disposition des enseignants. De l'ensemble des enquêtés, il ressort qu'au moins 90% des enseignants ne disposent que des documents suivants: un document intitulé « Langage de signes harmonisés de l'école des sourds muets et aveugles de Mahadaga », un document titré « Langage des signes du sourd africain francophone » datant de 1994, un autre document titré « Langage des signes du sourd africain francophone » et élaboré en 1996. Cependant, il faut noter que les deux derniers manuels ont un domaine d'application bien précis notamment, la coiffure, la couture, la cuisine, la cordonnerie, la législation, le maraîchage, l'entrepreneuriat et l'hygiène. Le dictionnaire, promu par le CEFISE, n'est pas unanimement accepté par tous les enseignants. Beaucoup de signes sont forgés. Les

signes de certains mots diffèrent d'un document à un autre. De l'avis de Y. P, « Beaucoup de signes du dictionnaire nous induisent en erreur par rapport à ce que nous enseignons déjà à nos élèves ». T. I de renchérir : « Je préfère utiliser le livre titré Langage des signes du sourd africain francophone. J'ai aussi un document sur l'ASL, téléchargé sur internet, qui comprend de nouveaux termes ».

Les observations dans les classes et les enquêtes auprès des enseignants ont aussi révélé des difficultés relatives à la rétention de l'attention des écoliers par les enseignants, à la communication pédagogique. Les enseignants ont donc l'obligation de faire des répétitions prolongées des leçons pour stimuler les capacités de mémorisation des apprenants, malgré le temps imparti aux écoles, car ils doivent finir les programmes scolaires en même temps que leurs collègues des écoles ordinaires.

Cette équité dans la planification institutionnelle du temps des enseignements est en vérité une iniquité dans le temps des apprentissages car le sourd n'apprend pas au même rythme que l'entendant. De même, les apprenants sourds ne disposent pas de livres en langue de signes, ni de documents de grammaire visuelle, encore moins des documents lexicaux. Le matériel spécifique pour l'apprentissage du/en langage de signes sont inexistantes. Le comble est que l'iniquité se ressent jusque dans l'appréciation du travail des enseignants en fin de cycle primaire, à cause du dysfonctionnement dans l'organisation du CEP et de l'entrée en 6è. En effet, la langue des signes n'est pas officiellement reconnue et n'est pas prise en compte dans les évaluations nationales.

VI. Discussion et propositions

Si beaucoup de gens s'interrogeaient sur « ce que l'on peut apprendre aux sourds » (L. Bourcheix 2009, p.25), aujourd'hui, grâce à la politique de l'inclusion scolaire, la question ne se pose plus au Burkina Faso. Cependant, l'étude a révélé que les paradigmes linguistique et didactique de l'éducation inclusive n'ont pas bien retenu l'attention des décideurs. Ainsi, les apprenants sont doublement pénalisés dans leurs apprentissages. Ils apprennent simultanément deux langues étrangères, une orale et l'autre gestuelle, comme matières et comme tremplins aux apprentissages. Or, ces deux langues ont des structures grammaticales différentes, la structure du français est linéaire tandis que celle du langage des signes est spatiale, ce qui crée très souvent des difficultés de compréhension et de mémorisation des notions enseignées. Un signe peut aussi

correspondre à un seul mot ou à un ensemble de mots d'une langue orale (Congo, 2015 p 147).

La langue des signes américaine utilisée dans les écoles, bien que pidginisée au contact des familiolectes ou langues de signes naturels des familles, ne satisfait pas les besoins langagiers des apprenants. Elle ne satisfait pas les enseignants non plus dans leurs pratiques didactiques, alors que les apprenants dépendent des capacités desdits enseignants pour apprendre.

Au plan continental, la question de la recherche scientifique sur la langue des signes impliquant la communauté sourde a été abordée par Y. A. SANOGO et N. KAMEI (2015, p 9) qui préconise la langue des Signes d'Afrique Francophone (la LSAF) comme langue commune aux sourds africains. En attendant de former et mobiliser des chercheurs sourds (Idem, p 15), les efforts faits doivent être renforcés, notamment concernant les curricula.

Au Burkina Faso, le temps imparti officiellement aux enseignants pour mettre en œuvre les programmes des classes ne correspond pas au temps d'apprentissage lent des apprenants sourds. En manque de renforcement de leurs compétences pour la prise en charge éducative de leurs élèves, les enseignants se tournent vers leurs collègues des mêmes écoles pour une mise à niveau de leurs connaissances. De ce fait, les écoles de la région de l'Est du Burkina Faso se retrouvent avec des signes assez disparates d'une école à l'autre. Le renforcement des compétences concerne aussi l'accueil, la rééducation du langage et la prise en charge psychologique des apprenants afin de les aider à avoir une motivation pour apprendre. Les pratiques dans ces écoles doivent aussi être suivies par les conseillers pédagogiques. Au regard de leur dénuement, les rôles de la communauté et de l'Etat sont à améliorer.

En ce qui concerne les apprenants, la lenteur de la progression dans les apprentissages, la surcharge de travail, l'insuffisance de documents sont des obstacles au succès. La satisfaction de l'ensemble des conditions nécessaires pour l'inclusion scolaire des sourds incombe aux autorités éducatives qui doivent équitablement pouvoir répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des écoliers. Quand on sait que les écoles inclusives de sourds sont d'initiatives privées dans la région de l'Est, n'est-on pas en droit de croire que l'Etat a transféré son devoir régalien d'éducation à des particuliers qui se débrouillent avec des moyens insuffisants ? Entre les discours, les promesses des

autorités éducatives et la réalité des écoles de sourds sur le terrain, l'espoir d'une école burkinabè inclusive et de qualité semble être un mirage.

Au regard des résultats présentés, les hypothèses émises sont vérifiées en ce sens que les enseignants ne bénéficient pas d'un accompagnement adapté pour développer leurs compétences afin de mener à bien les activités éducatives. Par ailleurs, les apprenants ne disposent pas non plus de matériels spécifiques officiels pour l'apprentissage du/en langage de signes.

Les paradigmes linguistique et didactiques vont au-delà de la communication pédagogique pour s'étendre à l'accès des sourds à l'information. A. L. Granier (2020) relève d'ailleurs un faible accès des sourds à l'information et aux services de santé. Cela est d'autant très important que la pandémie de COVID 19 exige la connaissance de la maladie et une bonne information sur les gestes barrières. Vu les enjeux de l'éducation inclusive des sourds, nous formulons quatre propositions :

- l'harmonisation, la documentation et l'instrumentation d'une langue de signes de scolarisation, comme langue tremplin des enseignements/apprentissages pour les écoles. Le choix de cette langue pourrait se faire par les parties prenantes de l'éducation des sourds (autorités, enseignants, apprenants, parents signeurs, etc.), des spécialistes des langues, de l'éducation et des personnes de la communauté sourde non scolarisée ;
- l'élaboration de documents didactiques spécifique pour les écoles de sourds, notamment des documents de bi-grammaire langue de signes-français visuels et de lexique illustré ;
- l'organisation de formations initiales et continues des enseignants en langage de signes harmonisée et didactique des matières ;
- la prise en compte de la langue des signes harmonisée comme épreuve spécifique aux examens scolaires et aux différentes évaluations. La communication pédagogique étant un partage d'informations pédagogiques et de bonnes pratiques, un rôle actif doit être donné aux apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Conclusion

La présente étude sur les paradigmes linguistique et didactique de l'éducation inclusive des sourds dans les écoles de sourds de la région de l'Est au Burkina Faso est parvenue aux conclusions que ces paradigmes dressent un profil des écoles. Obligés d'adapter les contenus aux capacités d'apprentissages réduites des apprenants, la transposition didactique s'est imposée de fait aux enseignants. L'ensemble des outils linguistiques et méthodes didactiques utilisés restent insuffisants. L'insuffisance d'accompagnement et de renforcement des compétences des enseignants par le biais de formations initiale et continue les maintiennent dans une routine didactique exacerbée par l'insuffisance de documents didactiques spécifiques. Cela crée une iniquité de traitement des apprenants sourds en milieu inclusif, comparativement aux apprenants entendants. L'iniquité est renforcée par un dysfonctionnement dans les évaluations nationales, la langue des signes n'étant pas évaluée au Certificat d'études primaire (CEP). L'éducation inclusive comme droit offert par l'Etat n'est donc pas une réalité dans la région de l'Est du Burkina Faso. Cet espace abandonné par l'Etat est occupé uniquement par des acteurs privés. L'inexistence d'une langue harmonisée de signes de l'éducation entache la qualité de l'éducation des apprenants vivant avec la surdité, d'où la nécessité d'une planification linguistique de l'éducation inclusive au profit des écoles accueillant des apprenants sourds en général et l'harmonisation d'une langue de signes scolaire dans chaque région du Burkina Faso, en l'occurrence la région de l'Est.

Références bibliographiques

BOURCHEIX L., 2009, *Représentation de la surdité, communication et intégration des sourds au pays des hommes intègres*, Mémoire de Master 1 d'Anthropologie, Lyon, 100p.

BUREAU INTERNATIONAL D'AUDIO-PHONOLOGIE, 1997. *Classification audiométrique des déficiences auditives*, [en ligne] <https://www.biap.org/en/component/content/article/65-recommendations/ct-2-classification/5-biap-recommendation-021-bis>

BURKINA FASO, 2010. *Loi n° 012-2010/AN du 1er avril 2010, portant Protection et Promotion des droits des personnes handicapées*, 12 p.

BURKINA FASO, 2016. *Programme national de développement économique et social (PNDES) 2016-2020*, 88 p.

CHEVALLARD Y., 1991. *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, (2e ed.) La Pensée sauvage, Grenoble, 126 p.

CONGO A. C., 2017, *Enseignement de la grammaire du français : comment aider les apprenants sourds à passer de la spatialité de la langue des signes à la linéarité du français ?* Revue Nodus Sciendi, Vol 119, 14 p.

CONGO A. C., 2015. *Problématique de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles inclusives du Burkina Faso*, Thèse de Doctorat, Ouagadougou, 500 p.

GRANIER, A. L., *La situation sociale des sourds au Burkina Faso*, Cahiers d'études africaines [En ligne], 239 | 2020, mis en ligne le 03 janvier 2020, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/31683>

MASSN, 2013. *Recensement général des enfants handicapés de 0-18 ans au Burkina Faso, rapport final*, 63 p.

MENA et UNICEF, 2012. *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*, 78 p.

MENA et UNICEF, 2018. *Stratégie nationale de développement de l'éducation inclusive (SNDEI) au Burkina Faso 2018-2022, version finale*, 105 p

MENA, 2012. *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*, 99 p.

MENA, 2016. *Décret N°2016-/PRES/PM/MENA portant organisation du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation*, 24 p.

NAPON A., 2006. « *Le rôle des langues nationales dans la promotion de la culture burkinabè* », in Revue du CAMES - Nouvelle Série B, Vol. 007 N°1, p.p.205-213.

UNICEF, 2012. *Éducation inclusive*, 56 p.

UNICEF, 2013. *État des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso*, Rapport final, 162 p

UNICEF, 2014. *Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF*, 54 p.