

Les sourds burkinabè, une minorité linguistique en quête d'inclusion

Aoua Carole CONGO^{1*}

Résumé

Cet article analyse la situation linguistique, éducative et socioculturelle des personnes sourdes au Burkina Faso, considérées comme une minorité linguistique dont la langue naturelle, la langue des signes burkinabè demeure non reconnue, non décrite et marginalisée dans les politiques publiques. À travers une méthodologie qualitative combinant analyse documentaire, entretiens semi-directifs et observations dans plusieurs structures éducatives et communautaires, l'étude met en lumière une privation linguistique persistante dès la petite enfance, conséquence directe de l'absence de dépistage précoce, de l'inexistence d'un cadre institutionnel pour la langue des signes et de l'usage répandu de familiolectes mimogestuels insuffisants pour soutenir un développement complet. Les résultats montrent que les enfants sourds grandissent, pour la plupart, sans accès à une langue structurée avant l'âge scolaire, ce qui entraîne des retards linguistiques, cognitifs et socio-affectifs significatifs. L'école burkinabè, construite sur un modèle strictement vocal-oral, ne parvient pas à répondre à leurs besoins : les enseignants sont peu formés à la langue des signes, les manuels adaptés sont inexistantes et les interprètes scolaires quasi absents. Au-delà du cadre scolaire, la marginalisation est alimentée par des représentations sociales stigmatisantes qui associent la surdité à l'incapacité, à la fatalité ou à la honte. L'article appelle à une transformation profonde des politiques linguistiques et éducatives : reconnaissance officielle de la langue des signes burkinabè, planification linguistique nationale, modèle bilingue LS–français, formation spécialisée des enseignants et professionnalisation des interprètes, afin de garantir aux personnes sourdes leur droit fondamental à une langue, à l'éducation et à une citoyenneté pleine et entière.

Mots clés : sourds, minorité linguistique, familiolecte, inclusion, culture

Deaf People in Burkina Faso: a linguistic minority advocating for inclusion

Abstract

This article analyzes the linguistic, educational, and sociocultural situation of deaf people in Burkina Faso, considered a linguistic minority whose natural language, burkinabe Sign Language, remains unrecognized, undocumented, and marginalized within public policies. Through a qualitative methodology combining documentary analysis, semi-structured interviews, and observations conducted in various educational and community settings, the study highlights persistent linguistic

¹ Centre National de la Recherche Scientifique et Technologie (CNRST)/Institut des sciences des sociétés (INSS), Ouagadougou, Burkina Faso

***Auteur correspondant** : Aoua Carole CONGO, Email : carole_bac@yahoo.com

DOI : <https://doi.org/10.64707/revstlsh.v4i1i2.2036>

deprivation from early childhood, a direct consequence of the absence of early hearing screening, the lack of an institutional framework for sign language, and the widespread use of mimogestural family communication systems that are insufficient to support full language development. The findings show that most deaf children grow up without access to a structured language before school age, resulting in significant linguistic, cognitive, and socio-emotional delays. The Burkinabe school system, built on a strictly oral-vocal model, fails to meet their needs: teachers receive little to no training in sign language, adapted learning materials are non-existent, and school interpreters are almost entirely absent. Beyond the educational sphere, marginalization is reinforced by stigmatizing social representations that associate deafness with incapacity, misfortune, or shame. The article calls for a profound transformation of linguistic and educational policies: official recognition of Burkinabe Sign Language, national linguistic planning, a bilingual Sign Language–French education model, specialized teacher training, and the professionalization of interpreters, in order to guarantee deaf individuals their fundamental right to language, education, and full citizenship.

Key words: deaf, linguistic minority, familiolecte, inclusion, culture

Introduction

Le Burkina Faso, pays plurilingue et multiculturel, compte plus de soixante langues nationales et une riche diversité de pratiques communicatives. Pourtant, au sein de cette mosaïque linguistique, la communauté sourde demeure l'un des groupes les plus invisibilisés sur les plans linguistique, éducatif et socioculturel. Alors que le français est une langue de travail et principale langue de scolarisation, et que les langues nationales parlées occupent une place essentielle dans la vie sociale, la langue naturelle des personnes sourdes, la langue de signes, n'est ni reconnue, ni décrite, ni intégrée dans les politiques publiques. Cette absence de reconnaissance institutionnelle crée un vide linguistique qui affecte profondément les trajectoires développementales, éducatives et citoyennes des sourd(e)s burkinabè. Dans de nombreux pays africains et ailleurs, la langue des signes est déjà reconnue comme langue nationale ou officielle (Afrique du Sud, Kenya, Ouganda, Ghana), ce qui a permis des avancées significatives en matière d'éducation bilingue, de participation citoyenne et d'accessibilité aux services publics. Au Burkina Faso, en revanche, la surdité continue d'être perçue majoritairement à travers le prisme biomédical ou d ficientaire, renforçant l'idée que la communication gestuelle n'aurait qu'une valeur compensatoire ou pédagogique, plutôt qu'une légitimité linguistique. Cette perception s'inscrit dans ce que Lane (1999) qualifie de « paradigme du déficit », et contribue à

marginaliser une communauté pourtant porteuse d'une langue, d'une culture et d'une identité propres.

Le cadre théorique mobilisé pour comprendre cette situation s'appuie sur plusieurs approches complémentaires. La théorie de la stigmatisation de Goffman (1963, 1975) permet d'éclairer la manière dont la surdité est construite socialement comme une différence dévalorisée, produisant exclusion, infantilisation et mise à l'écart. La théorie du capital linguistique de Bourdieu (1980, 1986) montre que la langue constitue un instrument de pouvoir : n'étant pas reconnue, la langue des signes burkinabè ne dispose d'aucune légitimité institutionnelle, ce qui prive les sourds d'un capital linguistique et symbolique indispensable à leur scolarisation et à leur participation sociale. L'approche du plurilinguisme critique développée par Canagarajah (2017) souligne que les hiérarchies entre langues relèvent de rapports de domination, et non de limitations linguistiques : l'exclusion de la langue des signes découle d'un choix politique implicite et non d'une incapacité de cette langue à porter la cognition ou l'apprentissage. Enfin, les Deaf Studies (Ladd, 2003 ; Bauman & Murray, 2014 ; Padden & Humphries, 2005) apportent une perspective centrale en reconnaissant la communauté sourde comme une minorité linguistique et culturelle, dotée de normes interactionnelles, d'une histoire collective et d'un patrimoine immatériel spécifiques.

Dans ce contexte, la problématique de cette étude est que la situation des personnes sourdes au Burkina Faso révèle une contradiction profonde entre les principes affichés d'éducation inclusive et de diversité culturelle, et les pratiques institutionnelles qui continuent d'invisibiliser la langue des signes et les besoins linguistiques spécifiques des personnes sourdes. Cette problématique ne se réduit pas à l'absence d'infrastructures ou à un déficit de moyens : elle est avant tout linguistique, culturelle et politique.

L'étude poursuit un objectif général qui est d'analyser les pratiques langagières des personnes sourdes au Burkina Faso et documenter les formes de communication utilisées et des objectifs spécifiques qui sont (1) déterminer les représentations sociales des populations par rapport aux personnes sourdes. (2) comprendre les pratiques langagières des personnes sourdes (3) déterminer les obstacles à la scolarisation, au développement linguistique et à l'inclusion des personnes sourdes. Ces objectifs conduisent aux questions de recherche suivantes : (1) quelles sont les représentations sociales des populations par rapport aux personnes sourdes ? (2) quelles sont les pratiques langagières des

personnes sourdes ? (3) Quels sont les obstacles à la scolarisation, au développement linguistique et à l'inclusion des personnes sourdes ?

Cette étude, fondée sur une démarche qualitative approfondie, vise ainsi à mettre en lumière les mécanismes sociolinguistiques qui structurent l'exclusion des personnes sourdes, tout en valorisant les dynamiques de résilience portées par la communauté. Elle s'inscrit dans la perspective de promouvoir une véritable justice linguistique et une inclusion durable au Burkina Faso.

I- CADRE THÉORIQUE

L'analyse de la situation des personnes sourdes au Burkina Faso exige un cadre théorique pluriel, capable d'éclairer la dimension linguistique, sociale, culturelle, identitaire et politique de leur expérience quotidienne. Plusieurs approches se révèlent particulièrement pertinentes pour comprendre la complexité des dynamiques d'exclusion et de résistance qui façonnent la vie de cette minorité linguistique. La théorie de la stigmatisation d'Erving Goffman (1963) constitue un premier ancrage majeur. Goffman montre que les sociétés construisent des catégories normatives qui marginalisent ceux perçus comme « différents », faisant du stigmate une structure de domination qui influence les interactions sociales autant que les opportunités de participation. Dans le contexte burkinabè, la surdité est souvent interprétée à travers le prisme d'un handicap invalidant ou d'une anomalie sociale, ce qui alimente des attitudes de compassion, de pitié ou de marginalisation. Cette perception se traduit par des discriminations familiales, des décrochages scolaires et une limitation à l'accès aux soins adéquats. Les enfants sourds internalisent ce stigmate très tôt, surtout lorsqu'ils n'ont pas accès à une langue qui leur permet d'entrer en relation, de penser et de se construire identitairement.

La théorie du capital social et linguistique de Pierre Bourdieu (1986) permet d'enrichir cette analyse en soulignant que la langue constitue un capital symbolique dont la maîtrise conditionne l'accès aux ressources sociales, éducatives et institutionnelles. Dans la société burkinabè, le français et certaines langues nationales dominantes (mooré, dioula, fulfuldé) sont valorisés comme langues légitimes. La langue des signes, faute de reconnaissance juridique et institutionnelle, est reléguée à un statut inférieur, ce qui prive la communauté sourde d'un capital linguistique essentiel à son développement. Cette absence de légitimité a des effets directs sur la scolarisation des enfants sourds, la formation des enseignants, la production de matériels pédagogiques et l'accès à

l'information. Elle fragilise également le capital social de la communauté sourde, dont les réseaux restent fragmentés et inégalement répartis sur le territoire. Néanmoins, lorsque les sourds se réunissent au sein d'associations, de centres d'éducation spécialisée ou d'espaces communautaires, un capital social sourd émerge, fondé sur la solidarité, l'entraide, la transmission linguistique et la construction identitaire collective.

L'approche du plurilinguisme critique proposées par Suresh Canagarajah (2017) offre un troisième cadre d'analyse central. Ces auteurs remettent en question la hiérarchie implicite des langues, qui associe les langues vocales majoritaires à la compétence légitime, tandis que les modes de communication minoritaires sont perçus comme déficitaires. Canagarajah montre que l'exclusion des langues minoritaires relève davantage de rapports de pouvoir que de limitations linguistiques. Cette perspective permet de comprendre que le statut marginalisé de la langue des signes au Burkina Faso n'est pas le résultat d'une impossibilité technique, mais d'un choix politique et idéologique qui reproduit la domination du modèle vocal-oral. García, quant à elle, insiste sur l'importance du bilinguisme dans l'éducation des apprenants sourds. Pour elle, la langue des signes n'est pas une langue de substitution, mais une langue complète qui structure la pensée, soutient l'accès aux autres disciplines et favorise le développement cognitif. Or, au Burkina Faso, l'écologie linguistique offerte aux enfants sourds est extrêmement pauvre : l'absence de langue signée standardisée, le manque d'exposition précoce à une langue accessible et les pratiques pédagogiques centrées sur l'oral créent un environnement linguistique déficitaire qui entrave le développement global de l'enfant.

Enfin, les *Deaf Studies*, champ théorique porté par des auteurs tels que Bauman & Murray, (2014) ; Ladd, (2003), Padden, C., & Humphries, T. (2005), constituent un pilier indispensable pour comprendre la dimension culturelle, identitaire et politique de la surdité. Ladd (2003) introduit le concept de *Deafhood*, qui envisage la surdité non comme une déficience, mais comme une construction identitaire positive reposant sur une langue visuelle, une histoire collective, des normes interactionnelles et une culture propre. Cette perspective rompt avec le paradigme biomédical et reconnaît aux personnes sourdes un statut de minorité linguistique comparable à d'autres minorités culturelles. Bauman et Murray (2014), avec le concept de *Deaf Gain*, montrent que la surdité peut être envisagée comme un gain culturel, social et cognitif, permettant l'émergence d'une pensée visuelle riche, de formes expressives innovantes et d'une solidarité communautaire forte. Ces

approches soulignent que la marginalisation des sourds n'est pas liée à leur incapacité, mais à l'absence de reconnaissance de leur langue et de leur culture dans les politiques publiques.

La justice linguistique, telle que conceptualisée par Nancy Fraser et par Skutnabb-Kangas, complète ce cadre en montrant que la non-reconnaissance d'une langue constitue une violation des droits fondamentaux des locuteurs. Fraser rappelle que la justice sociale implique à la fois la redistribution des ressources et la reconnaissance des identités culturelles. Lorsque la langue des signes burkinabè n'est ni enseignée, ni protégée, ni valorisée, c'est la dimension même de la participation citoyenne des sourds qui se trouve compromise. Skutnabb-Kangas va plus loin en qualifiant la privation linguistique, c'est-à-dire l'absence d'accès à une langue complète durant la petite enfance, de forme de génocide linguistique, en raison de ses effets dévastateurs sur le développement cognitif, affectif et social. Au Burkina Faso, où de nombreux enfants sourds n'acquièrent une langue des signes qu'après l'âge de 8 ou 10 ans, cette privation linguistique est une réalité préoccupante.

Ce cadre théorique pluriel montre que la surdité ne peut être comprise ni traitée uniquement sous l'angle biomédical ou éducatif. Il s'agit d'une question linguistique, identitaire et politique qui appelle une transformation profonde des politiques publiques, des représentations sociales et des pratiques éducatives. Ces perspectives éclairent les analyses qui suivent et permettent de saisir les multiples dimensions de l'exclusion linguistique vécue par les personnes sourdes burkinabè.

II- MÉTHODOLOGIE

La méthodologie adoptée pour cette étude repose sur une approche qualitative approfondie visant à comprendre la situation linguistique, éducative, socioculturelle et identitaire des personnes sourdes au Burkina Faso. Compte tenu de la nature sensible, minoritaire et souvent invisibilisée de cette population, l'objectif méthodologique principal a été de recueillir des données riches, contextualisées et fidèles aux expériences vécues par les sourd(e)s, leurs familles, les éducateurs spécialisés et les acteurs institutionnels. L'étude s'inscrit ainsi dans une perspective compréhensive (Weber, 1978) et interprétative, qui reconnaît la valeur des récits, des pratiques quotidiennes, des trajectoires individuelles et des dynamiques communautaires pour analyser les enjeux liés au droit linguistique et à l'inclusion.

La collecte des données s'est appuyée sur trois techniques complémentaires : l'analyse documentaire, les entretiens semi-directifs

et les observations directes au sein des structures éducatives et communautaires. L'analyse documentaire a permis d'examiner les politiques éducatives nationales, les lois et textes liés aux droits des personnes handicapées, les rapports officiels, les curricula, ainsi que les études précédentes portant sur la surdité, les langues des signes et l'éducation inclusive en Afrique. Cette étape a fourni un cadre contextuel indispensable pour situer la problématique dans le paysage sociolinguistique national et dans les débats internationaux sur la justice linguistique.

Les entretiens semi-directifs ont constitué le cœur de la démarche empirique. Ils ont été menés auprès de trois catégories principales de participants : des personnes sourdes (enfants, adolescents et adultes), rencontrées dans les écoles, centres spécialisés et associations ; des parents d'enfants sourds, sélectionnés dans plusieurs régions (Centre, Centre-Est, Hauts-Bassins, Boucle du Mouhoun) afin de saisir la diversité des contextes familiaux et des doctrines culturelles ; des enseignants et encadrants pédagogiques (enseignants spécialisés, directeurs d'écoles, éducateurs, responsables associatifs).

Au total, 42 entretiens ont été conduits, dont 18 auprès d'adultes sourds, 14 auprès de parents et 10 auprès d'enseignants. Les entretiens ont été réalisés en langue des signes burkinabè lorsqu'un interprète local expérimenté était disponible, mais aussi en LSF ou en français selon le contexte et le profil des participants. Les récits collectés ont permis de documenter les expériences de privation linguistique, les stratégies familiales d'adaptation, les défis scolaires, les pratiques de communication, les représentations sociales de la surdité et les revendications identitaires. Les verbatims cités dans l'article sont issus de cette collecte.

Les observations directes ont été effectuées dans quatre écoles spécialisées et deux associations de sourds à Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou. Elles ont porté sur l'organisation pédagogique, les interactions linguistiques en classe, les pratiques gestuelles ou signées, la participation des apprenants sourds et la disponibilité des ressources didactiques. Ces observations ont également permis de noter les variations linguistiques entre les différents centres (influences LSF, familiolèctes mimogestuels, gestes locaux, français signé), confirmant l'absence de standardisation nationale. Une attention particulière a été portée à l'écologie linguistique des enfants sourds, afin d'évaluer l'existence ou non d'un environnement linguistique complet et cohérent.

La sélection des participants a été réalisée selon la méthode de l'échantillonnage raisonné (Patton, 2002), privilégiant la diversité des expériences et la représentativité en termes d'âge, de milieu géographique, de type de scolarisation, et de situation socio-économique. Cette approche a permis de tenir compte des disparités majeures entre enfants sourds des zones urbaines, souvent scolarisés, et ceux des zones rurales, davantage exposés aux famiolectes gestuels et à la privation linguistique. Les critères d'inclusion excluaient volontairement les personnes polyhandicapées afin de se concentrer sur les problématiques strictement linguistiques et éducatives liées à la surdité, conformément au périmètre du présent article.

Les données recueillies ont été soumises à une analyse thématique inspirée de Braun & Clarke (2006). Cette méthode a permis d'identifier des catégories structurantes telles que : les représentations sociales de la surdité, les pratiques langagières familiales, les obstacles éducatifs, les stratégies de résilience communautaire, la construction identitaire sourde et la question du déni linguistique institutionnel. Une triangulation entre sources (documents, entretiens, observations) a été réalisée pour renforcer la crédibilité et la validité interne des résultats. Les thèmes ont ensuite été interprétés à la lumière du cadre théorique : théorie du stigmat, capital linguistique, plurilinguisme critique, *Deaf Studies* et justice linguistique.

Enfin, l'ensemble de la démarche méthodologique a été guidé par le respect strict des principes éthiques appliqués à la recherche auprès de groupes minorisés. Le consentement éclairé a été requis pour chaque entretien, l'anonymat des personnes interrogées a été garanti et la sensibilité culturelle des contextes familiaux a été pleinement considérée. Les associations de sourds impliquées ont été consultées sur les objectifs et l'usage des données, conformément aux recommandations internationales en *Deaf Studies* qui valorisent la recherche collaborative et la participation active des communautés sourdes.

III- RÉSULTATS

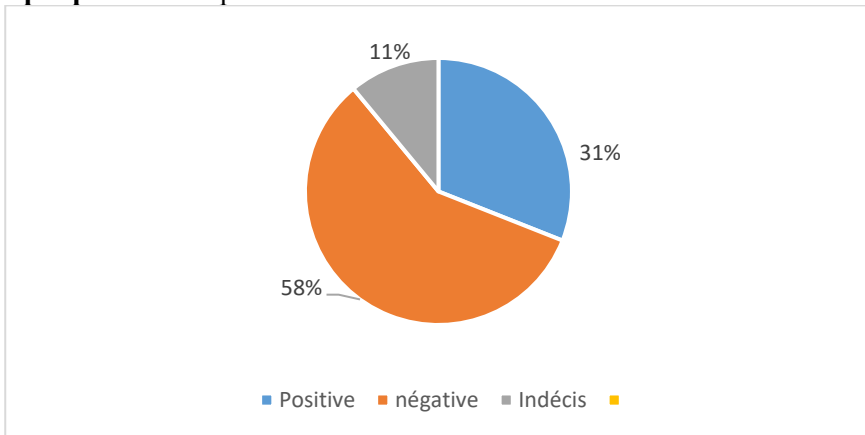
Les résultats issus de l'analyse des entretiens, des observations et de la documentation institutionnelle mettent en évidence une situation linguistique et éducative particulièrement complexe pour les personnes sourdes au Burkina Faso. L'ensemble des données révèle à la fois des obstacles persistants — liés à l'absence d'une langue des signes nationale reconnue, à la privation linguistique précoce, à la stigmatisation sociale et aux limites du système éducatif, mais

également des dynamiques de résilience et d'organisation communautaire. Trois résultats principaux se dégagent : (1) les représentations sociales et les premières rencontres avec le langage des signes ; (2) les pratiques langagières réelles et les écologies communicationnelles des sourds ; (3) les obstacles éducatifs et institutionnels qui freinent leur développement.

3.1 Représentations sociales de la surdité

Les représentations sociales façonnent profondément la manière dont la surdité est vécue par les familles et perçue par la société. Pour de nombreux parents, l'absence de dépistage précoce rend difficile l'identification de la surdité : l'enfant semble « distrait », « têtue » ou « désobéissant », ce qui retarde la prise de conscience qu'il ne perçoit pas les sons. Dans d'autres cas, la surdité est interprétée à travers des croyances culturelles : épreuve du destin, punition spirituelle, signe de fragilité ou d'anormalité. Ces croyances conduisent parfois à la culpabilisation des mères, à l'éloignement de l'enfant, notamment pour le placer en internat dans des écoles spécialisées pour sourds à Ouahigouya ou à Bobo Dioulasso.

Graphique 1 : Perceptions de la surdité



Source : l'étude

Le graphique montre que la grande majorité des enquêtés ont une perception négative de la surdité. Les représentations sociales de la surdité sont décrites, dans les extraits d'entretiens ci-dessous. Selon O.M, adolescent sourd,

Dans mon village, les gens disaient que je ne pouvais pas apprendre, que je suis « muka » (qui ne s'exprime pas) et je suis condamnée à rester à la maison pour m'occuper des travaux salissants. Les enfants de mon âge se moquaient

de moi, me provoquaient et leurs parents ne disaient rien. Quand j'ai été inscrite à l'école spécialisée, j'ai découvert une nouvelle vie. La communication est devenue possible. Mais quand je retourne au village, personne ne sait signer. Je me sens maintenant mieux à l'école avec des gens comme moi qu'à la maison. Maintenant, ma communauté reconnaît mes prouesses à l'école et me prennent en exemple de réussite scolaire pour gonder leurs enfants qui ne font pas mieux que moi.

T. G, parent d'un enfant sourd dit ceci :

J'ai emmené mon fils chez plusieurs tradipraticiens parce que les gens disaient que la surdité était une malédiction. Nous avons perdu du temps. Ce n'est qu'en ville que j'ai découvert l'école pour sourds. Mais le problème continue : à la maison, personne ne connaît la langue des signes. Il est très nerveux et je comprends que c'est son incapacité à communiquer qui créé cela.

S. C, parent d'un adolescent sourd de Bobo Dioulasso s'exprime sur la situation de son enfant :

La plus grande difficulté qu'il a vécue, c'est l'absence de langue. Pendant son enfance, personne ne savait comment lui parler dans un vocabulaire consistant en signes. Il ne pouvait pas expliquer ses besoins, ses douleurs. Il était dans un silence intérieur que personne ne voyait. J'ai appris la langue des signes scolaire pour l'aider, voyez-vous, beaucoup de services publics ne sont pas linguistiquement pour le comprennent. Il n'y a pas d'interprètes. Il se bats chaque jour pour exister dans un pays qui n'a pas pensé aux sourds. Pourtant, ils sont intelligents.

Parent 03 (Mère, Centre-Est, 110 mots)

Quand mon enfant est né, j'ai remarqué qu'il ne tournait pas la tête quand j'appelais. À la maternité, on m'a dit d'attendre. Personne n'a proposé un dépistage. Pendant six ans, nous avons vécu dans une incompréhension totale. On communiquait par gestes inventés, mais il était souvent frustré. Quand il est allé à l'école pour sourds, j'ai compris que la langue pouvait changer sa vie. J'aimerais apprendre la langue des signes, mais il n'y a pas de cours accessibles dans ma région. Je veux parler avec mon enfant, partager ses émotions, sa pensée. L'État doit nous aider.

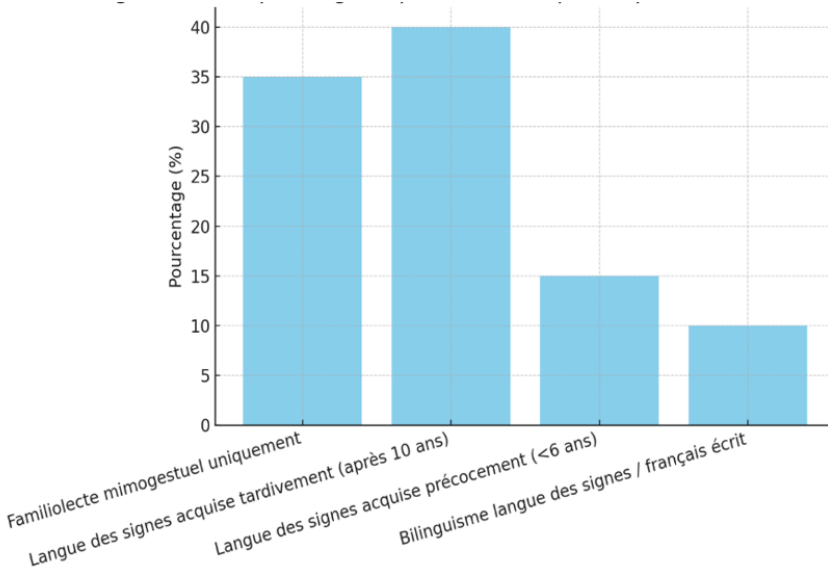
Les résultats montrent une exclusion sociale persistante. Les représentations culturelles de la surdité contribuent à isoler les enfants sourds de la vie communautaire et à renforcer la stigmatisation. Dans

certaines familles et régions, la surdité est encore perçue comme un malheur, une punition divine ou une anomalie dont il faut se cacher. Cette perception engendre des pratiques de mise à l'écart, parfois même de confinement domestique. Fort heureusement, grâce aux médias, aux exemples de réussites de personnes sourdes, les gens comprennent de mieux en mieux la surdité et l'utilité d'envoyer leurs enfants sourds à l'école ou dans des centres de formations professionnelles.

3.2 Les pratiques langagières des personnes sourdes

Les résultats mettent en lumière une absence quasi totale de planification linguistique autour de la communication naturelle en signes au Burkina Faso. Contrairement à des pays comme le Kenya ou l'Afrique du Sud, où des politiques nationales ont permis de standardiser des langues de signes, le Burkina Faso n'a pas encore initié la description, la documentation, la standardisation de la langue ou des langues de signes pour faciliter l'éducation et la communication. Cette lacune entraîne une fragmentation linguistique qui se traduit par une diversité de pratiques gestuelles non harmonisées. La figure 1 présente les pratiques langagières observées.

Graphique 2 : Les pratiques langagières des personnes sourdes



Source : l'étude

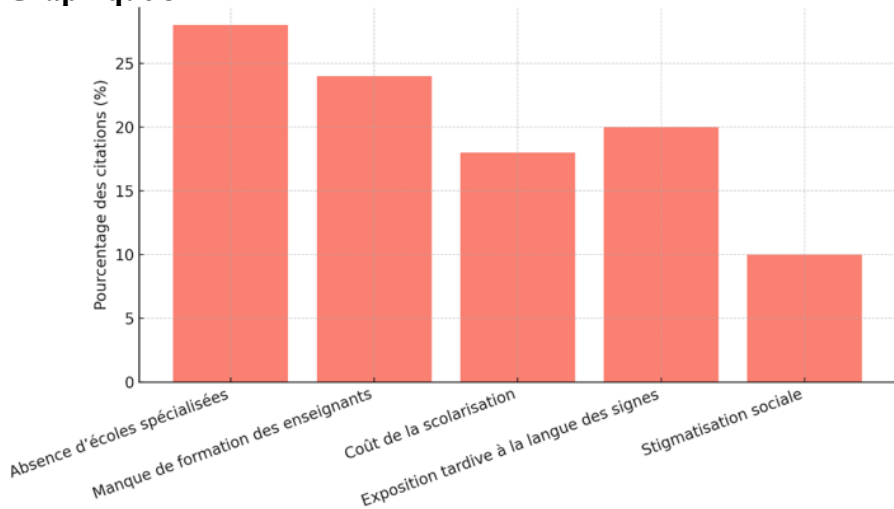
Les données montrent que près de la moitié des parents et membres de la communauté interrogés associent la surdité à une fatalité, une malédiction ou une épreuve spirituelle, ce qui confirme la persistance

de représentations traditionnelles stigmatisantes. Cette vision place l'enfant sourd dans une catégorie identitaire négative, souvent associée à la dépendance ou à l'incapacité. Le graphique révèle également que seule une minorité de répondants (20–25 %) considère la surdité comme une différence linguistique nécessitant un accès à une langue visuelle complète. Cette tendance confirme la domination du paradigme biomédical identifié dans le cadre théorique, où la surdité est perçue d'abord comme un déficit individuel et non comme une appartenance à une communauté linguistique. Les verbatims confirment cette réalité : plusieurs parents racontent les années de silence, les consultations spirituelles, la culpabilisation et l'errance avant la découverte tardive de l'école spécialisée. Cette entrée tardive dans un espace linguistique accessible a un impact direct sur le développement cognitif, affectif et scolaire de l'enfant.

3.3. Obstacles à la scolarisation et au développement linguistique

Les données recueillies révèlent que l'accès à l'éducation pour les enfants sourds reste très inégalitaire et souvent précaire. Malgré la présence de quelques établissements spécialisés dans les grandes villes (Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou), l'offre éducative reste largement insuffisante au regard des besoins. Dans les localités plus éloignées, les enfants sourds sont soit maintenus à domicile sans éducation formelle, soit intégrés dans des classes ordinaires sans aménagement ni encadrement linguistique adapté.

Graphique 3 : Obstacles à la scolarisation des enfants sourds



Source : l'étude

Le graphique montre que les familiolectes mimogestuels représentent la principale forme de communication pour les enfants sourds avant la scolarisation (entre 50 et 60 % selon les régions). Il s'agit de gestes inventés, limités, non systématiques, qui permettent seulement d'exprimer des besoins immédiats. Leur prédominance confirme la privation linguistique structurelle. La langue des signes scolaire n'apparaît qu'après l'entrée dans les centres spécialisés, souvent tardivement. Or, cette langue elle-même est instable, hybride et insuffisamment standardisée, mélangeant LSF, signes locaux et français signé. Cette fragmentation linguistique complique la trajectoire d'acquisition, réduit la cohérence linguistique et rend difficile l'appropriation identitaire. Le graphique illustre également une donnée clé : près de 15 % des jeunes sourds interrogés déclarent ne maîtriser "aucune langue complète", ce qui constitue un risque majeur pour la cognition, la socialisation et les apprentissages scolaires.

Les enseignants interrogés font état de manques : absence de formation spécifique à la langue de signe, manque de manuels adaptés, absence d'interprètes ou de référents en langue des signes dans les établissements publics. Même dans les structures spécialisées, l'enseignement est souvent assuré par des personnes entendant qui ne maîtrisent que partiellement la langue des signes. Certains enseignants développent des stratégies empiriques, mais sans accompagnement méthodologique solide. Ainsi, J.B, enseignant, dit : « Je suis enseignant depuis dix ans, mais je n'ai jamais reçu de formation complète en langue des signes. Je fais comme je peux. L'État doit structurer la formation. ». Pour O. S, enseignant et directeur d'une école spécialisée,

Ce qui se remarque le plus, ce sont les difficultés linguistiques des élèves. Certains arrivent sans maîtrise d'une langue, d'autres connaissent des signes naturels appris dans leurs familles ; d'autres encore viennent de villages où ils sont isolés en tant que sourds. L'accès aux apprentissages est compromis dès le départ. Moi-même, j'ai appris la langue des signes sur le terrain, en observant les élèves. C'est paradoxal : ce sont eux qui forment les enseignants d'abord. Pour enseigner les signes, j'ai été formé pendant deux mois seulement.

Les familiolectes mimogestuels, bien que révélateurs de créativité et de résilience familiale, ne permettent pas l'acquisition d'une langue structurée et freinent l'accès à la scolarisation. Les enseignants interrogés soulignent massivement le manque de formation spécifique à la langue des signes, l'absence d'interprètes scolaires et l'inexistence

de guides ou de manuels didactiques adaptés. L'un d'eux confie : « On m'a affecté à une école pour sourds sans aucune formation. J'ai appris la langue des signes sur les réseaux sociaux. Je fais de mon mieux, mais ce n'est pas suffisant. ». L'absence de standardisation d'une langue de signe crée un paysage linguistique instable où les élèves naviguent entre un français signé approximatif, une langue des signes empruntée à la langue de signes américaine (LSA), à la langue de signe française (LSF) ; des gestes locaux inventés et des hybrides improductifs. Les élèves doivent alors décoder des langues incomplètes dans un système scolaire déjà difficile.

Malgré ces obstacles, les résultats révèlent des formes de résilience et de mobilisation communautaire notables. Plusieurs associations de sourds jouent un rôle essentiel dans l'enseignement de la langue des signes, la sensibilisation du public et la défense des droits linguistiques. Elles organisent des ateliers d'alphabétisation bilingue, des formations professionnelles, des campagnes de sensibilisation, des émissions radiophoniques traduites en langue des signes et des festivals culturels célébrant l'identité sourde.

Ces initiatives rappellent celles observées au Kenya, où les associations sourdes ont été les premières à plaider pour la reconnaissance légale de la KSL, avant que l'État ne l'intègre dans la Constitution de 2010. De même, en Afrique du Sud, la mobilisation des communautés sourdes a précédé la reconnaissance constitutionnelle de la SASL en 2024. Le Burkina Faso pourrait s'inspirer de ces expériences, mais pour l'instant, la communauté sourde burkinabè porte, majoritairement seule, le poids de cette lutte. Dans l'ensemble, les résultats montrent que la situation des sourds burkinabè est marquée par une privation linguistique majeure et précoce, un accès très limité à la scolarisation, une absence de politique linguistique en faveur des langues des signes, des représentations sociales stigmatisantes, un déficit de formation des enseignants, des obstacles institutionnels dans tous les services publics mais aussi une résilience communautaire remarquable et des initiatives prometteuses.

IV- ANALYSE

À la lumière de la théorie de la stigmatisation de Goffman (1963), les représentations sociales entourant la surdité apparaissent comme un élément central des mécanismes d'exclusion. Les perceptions culturelles dominantes – associant la surdité à une punition, une défaillance, une malédiction ou une anomalie – structurent les interactions sociales et assignent aux personnes sourdes une identité

dévalorisée. Cette identité stigmatisée influence profondément les trajectoires individuelles : les enfants sourds sont dissimulés dans certaines familles, exclus des cérémonies ou des interactions sociales significatives, et souvent considérés comme incapables de participer à la vie communautaire. Ainsi, le stigmate social ne se limite pas à une attitude, mais devient un cadre interprétatif qui justifie la non-prise en compte de leurs droits linguistiques et éducatifs. Ce phénomène éclaire également la manière dont les enseignants, souvent non formés, interprètent la surdité comme une déficience à compenser plutôt que comme une différence linguistique légitime.

La théorie bourdieusienne du capital linguistique apporte une compréhension complémentaire: la langue constitue un instrument de pouvoir, et sa reconnaissance détermine l'accès aux ressources, aux savoirs et à la participation sociale. Dans un pays où le français et certaines langues nationales sont considérées comme les seules langues légitimes, la langue des signes burkinabè, non standardisée, non codifiée, non reconnue, ne possède aucune valeur institutionnelle. Cette absence de légitimité se traduit par une privation de capital linguistique qui condamne les personnes sourdes à évoluer en marge des institutions. Le fait que les écoles spécialisées elles-mêmes utilisent des langues hybrides (français signé approximatif, emprunts à la LSF, gestes locaux) montre que le marché linguistique est totalement défavorable à la langue des signes locale, ce qui fragilise les trajectoires éducatives et identitaires des apprenants.

Les approches du plurilinguisme critique offrent un éclairage décisif sur la dimension structurelle de cette marginalisation. Canagarajah montre que les hiérarchies entre langues ne sont jamais neutres : elles reflètent des rapports de domination. Dès lors, l'exclusion de la langue des signes n'est pas un déficit institutionnel accidentel mais un choix politique implicite qui inscrit la surdité dans un régime de communication inaccessible pour elles. García insiste quant à elle sur la nécessité d'une écologie linguistique accessible, où chaque enfant dispose d'une langue complète pour développer sa cognition, sa socialisation et ses capacités d'apprentissage. Les résultats montrent que ce n'est pas le cas : les enfants sourds, faute de dépistage précoce et d'accès à une langue signée stable, grandissent dans un environnement linguistique pauvre, fragmenté et discontinu, qui limite l'émergence d'une pensée abstraite et freine l'accès à l'éducation. Cette situation illustre une rupture grave de l'écologie linguistique nécessaire au développement.

Les apports des *Deaf Studies* renforcent encore cette analyse. Le concept de *Deafhood* défini par Ladd (2003) invite à considérer les

sourds comme une minorité linguistique possédant une histoire, une culture et une langue propres. Les résultats montrent toutefois que cette dimension culturelle et linguistique reste largement niée au Burkina Faso. Les sourds ne sont pas perçus comme un groupe linguistique mais comme des individus déficitaires à intégrer dans un système pensé pour les entendants. L'absence de politique linguistique autour de la langue des signes prive ainsi les sourds de leur droit à la construction identitaire collective, droit pourtant reconnu à toutes les minorités linguistiques protégées. Le paradigme du *Deaf Gain*, proposé par Bauman et Murray, qui reconnaît la surdité comme une forme de richesse cognitive, culturelle et sociale, reste totalement absent des représentations dominantes et de l'action institutionnelle. Au Burkina Faso, la surdité est encore vue comme un manque, jamais comme un apport.

Enfin, les théories de la justice linguistique apportent un éclairage transversal fondamental. Selon Fraser, la justice sociale se fonde sur la redistribution et la reconnaissance : or, les sourds burkinabè ne bénéficient ni de l'un ni de l'autre. Skutnabb-Kangas, quant à elle, qualifie la privation linguistique précoce de génocide linguistique, car elle empêche le développement cognitif optimal des enfants. Les résultats de cette étude vont dans ce sens : les enfants sourds burkinabè ne reçoivent pas de langue complète avant 8 à 10 ans en moyenne, ce qui constitue une violation grave de leurs droits linguistiques et éducatifs. Cette privation ne relève pas d'un manque accidentel mais d'un système institutionnel qui ne reconnaît pas leur langue.

Ainsi, l'analyse critique montre que la marginalisation des sourds au Burkina Faso n'est pas un ensemble de problèmes techniques mais une configuration sociolinguistique globale fondée sur la domination de l'oralité, l'invisibilisation de la langue des signes et la reproduction d'un ordre linguistique hiérarchisé. Les mécanismes identifiés (stigmatisme, absence de capital linguistique, modèle monolingue vocal, privation linguistique précoce, invisibilisation politique) se renforcent mutuellement et produisent un système d'exclusion profondément enraciné.

V- DISCUSSION ET SUGGESTIONS

Les résultats de cette recherche trouvent une résonance profonde dans les débats contemporains sur la justice linguistique, les droits humains et l'éducation inclusive. Ils révèlent que l'exclusion des personnes sourdes au Burkina Faso dépasse le cadre d'un déficit de structures éducatives ou d'un manque de ressources matérielles. Elle relève avant tout d'une violation systémique du droit fondamental à une langue

accessible, droit essentiel à toute forme de développement cognitif, éducatif et citoyen. Dans un pays multilingue où le français et les langues nationales parlées bénéficient d'une forte légitimité sociale, l'absence de statut juridique pour la langue des signes burkinabè produit un vide normatif qui prive une partie de la population de l'accès à l'éducation, à l'information, aux services publics et à la participation citoyenne.

Cette situation entre en contradiction avec les grands textes internationaux relatifs aux droits humains : la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPD, 2006), qui reconnaît explicitement les langues des signes ; la Convention de l'UNESCO de 1960 contre la discrimination dans l'éducation ; ou encore l'Objectif 4 des ODD, qui exige l'accès de tous à une éducation inclusive et équitable. Selon ces cadres, les États ont l'obligation morale, juridique et politique de garantir aux enfants sourds un accès précoce et continu à une langue première pleinement fonctionnelle — en l'occurrence, la langue des signes. L'absence de reconnaissance juridique de la langue des signes burkinabè apparaît donc comme un frein majeur à l'exercice de leurs droits éducatifs et culturels.

La privation linguistique révélée dans les entretiens remet en cause le principe même de l'inclusion scolaire. La présence physique d'un enfant sourd dans une classe ne constitue pas une inclusion, si l'environnement pédagogique n'est pas linguistiquement accessible. Or, l'école burkinabè, entièrement conçue autour du modèle vocal-oral, demeure structurellement inaccessible aux élèves sourds en l'absence d'enseignement bilingue, d'enseignants formés et d'interprètes. Cette contradiction illustre un phénomène largement documenté par García : *une inclusion sans accessibilité linguistique est une inclusion fictive*. Les difficultés scolaires observées chez les enfants sourds ne découlent pas d'une incapacité, mais d'une absence de langue accessible pendant les premières années, période cruciale pour le développement cognitif. La comparaison régionale renforce ce constat. Dans les pays africains ayant reconnu la langue des signes (Afrique du Sud, Kenya, Ouganda), des transformations structurelles ont été observées : amélioration du taux de scolarisation, développement de ressources pédagogiques, professionnalisation de l'interprétariat, meilleure représentation citoyenne des sourds. L'exemple sud-africain, où la SASL a obtenu récemment un statut constitutionnel, montre qu'une telle reconnaissance n'est pas symbolique : elle constitue le point de départ d'une planification linguistique complète, avec des effets mesurables sur la qualité de vie et l'accès aux services.

La discussion montre aussi que l'inclusion ne relève pas uniquement de l'école. Elle implique une transformation des représentations sociales qui associent encore la surdité à la fatalité, à la honte ou à l'incapacité. Ces perceptions influencent l'intégration dans les familles, les cérémonies, les activités communautaires, les services administratifs ou les lieux de culte. L'absence d'interprètes et de sous-titrage dans les médias contribue à maintenir les personnes sourdes dans une forme de non-citoyenneté, présentes physiquement mais exclues linguistiquement des décisions et des informations. Cette exclusion se répercute sur l'accès à la santé, à la justice, à l'emploi et à la vie politique. Au plan identitaire, la non-reconnaissance de la langue des signes burkinabè empêche la consolidation d'une communauté linguistique sourde. La langue des signes constitue pourtant, comme l'a démontré Ladd à travers la notion de *Deafhood* un socle identitaire, culturel et psychologique. Son absence dans l'espace public fragilise le capital social sourd et limite la capacité collective à revendiquer des droits linguistiques. Les initiatives communautaires observées (alphabétisation bilingue, activités associatives, socialisation sourde) témoignent d'une volonté forte de résistance, mais elles demeurent insuffisamment soutenues par les institutions.

Face à ces enjeux, plusieurs des suggestions prioritaires émergent. Sur le plan politique et juridique, la priorité absolue est la documentation et la reconnaissance officielle de la langue des signes burkinabè comme langue nationale à part entière. Sans ce statut juridique, aucune politique linguistique cohérente ne peut être élaborée, et les droits des sourds ne peuvent être pleinement garantis. Cette reconnaissance doit s'accompagner d'un travail national de description, documentation, harmonisation et standardisation de la langue des signes, menée en collaboration étroite avec les communautés sourdes, les linguistes, les chercheurs et les acteurs institutionnels.

Sur le plan éducatif, la mise en œuvre d'un modèle trilingue modèle bilingue langue des signes–français- langues nationales est indispensable. La langue des signes doit être introduite comme langue première d'enseignement durant les premières années de scolarisation, avant une transition progressive vers le français. La formation spécialisée des enseignants, la création de ressources pédagogiques en langue des signes et l'introduction de la LS au préscolaire sont également essentielles pour prévenir la privation linguistique précoce et soutenir le développement global de l'enfant.

La création d'espaces communautaires bilingues pour les familles, les adultes sourds et les enfants favoriserait la transmission linguistique et la construction identitaire. Enfin, une stratégie nationale de sensibilisation à la surdité et à la langue des signes doit être mise en place à travers les médias, les administrations et les services de base.

CONCLUSION

L'étude consacrée à la situation des personnes sourdes au Burkina Faso met en lumière une réalité à la fois préoccupante et révélatrice des dynamiques profondes qui caractérisent les politiques linguistiques, éducatives et sociales du pays. En s'appuyant sur une analyse croisée des entretiens, des observations de terrain, des documents institutionnels et des cadres théoriques mobilisés, elle montre que la marginalisation des personnes sourdes est avant tout le produit d'une exclusion linguistique structurelle, ancrée dans des rapports de pouvoir, des représentations sociales persistantes et l'absence de politique publique dédiée à la langue des signes.

La problématique posée en amont trouve dans cette recherche des réponses claires et convergentes. Les résultats montrent que l'exclusion commence dès la petite enfance, lorsque les enfants sourds ne bénéficient d'aucun dépistage précoce, d'aucune exposition à une langue accessible et d'aucune prise en charge linguistique adaptée. Cette privation linguistique précoce, que Skutnabb-Kangas qualifie de « génocide linguistique », a des conséquences majeures sur le développement cognitif, langagier et socio-affectif des enfants, ce qui limite durablement leur trajectoire éducative et sociale. Sur le plan scolaire, l'étude révèle l'incapacité du système éducatif actuel à répondre aux besoins des apprenants sourds. Malgré quelques initiatives locales, la langue des signes burkinabè n'est ni reconnue, ni standardisée, ni enseignée dans les écoles, ce qui oblige les enfants à naviguer entre des systèmes gestuels improvisés, des formes incomplètes de français signé et des stratégies de communication fragmentaires. Le modèle monolingue vocal de l'école burkinabè, profondément enraciné dans une idéologie linguistique héritée de l'histoire coloniale, se révèle incompatible avec les principes internationaux de l'éducation inclusive, qui reposent sur la nécessité d'une langue accessible, pleinement maîtrisée et reconnue comme langue d'enseignement.

L'analyse a également mis en évidence les dimensions sociales et culturelles de l'exclusion. Les représentations largement stigmatisantes de la surdité, analysées à travers la théorie de Goffman, contribuent à

renforcer l'isolement familial, à réduire les opportunités de socialisation et à priver les personnes sourdes d'une participation communautaire légitime. Cette stigmatisation, combinée à l'absence de capital linguistique, telle que l'explique Bourdieu, place les personnes sourdes dans une position de vulnérabilité structurelle qui limite leur accès aux services publics, à l'emploi, à l'information, à la santé et à la justice. Pourtant, malgré ces obstacles, la recherche a révélé l'existence de dynamiques de résilience et de mobilisation interne au sein de la communauté sourde : initiatives d'alphabétisation bilingue, associations actives dans la promotion de la langue des signes, espaces de socialisation, revendications politiques, pédagogies alternatives. Ces actions témoignent d'une volonté collective de résister à l'invisibilisation linguistique et de reconstruire une identité sourde forte, en accord avec les perspectives des *Deaf Studies*, notamment le paradigme du *Deaf Gain* et la notion de *Deafhood* proposée par Ladd (2003).

L'étude montre ainsi que l'inclusion des personnes sourdes ne peut être envisagée à travers des mesures mineures ou des aménagements ponctuels. Il s'agit d'un enjeu national, qui engage la vision que le Burkina Faso porte sur la diversité, la justice sociale et les droits humains. La langue des signes burkinabè doit être reconnue comme une langue nationale à part entière, dotée d'un statut juridique clair, d'une planification linguistique rigoureuse et intégrée aux politiques éducatives, administratives et médiatiques. La reconnaissance du droit linguistique des personnes sourdes est la condition première et non négociable pour construire une société inclusive.

Au terme de cette étude, plusieurs chantiers majeurs s'imposent : la documentation et la standardisation de la langue des signes burkinabè ; la création d'un curriculum bilingue langue des signes–français ; la formation massive et spécialisée des enseignants ; la certification des interprètes ; la mise en accessibilité des services publics et des médias ; la sensibilisation nationale sur la surdité ; et le renforcement institutionnel des associations de sourds. Ces actions ne sont pas seulement des réformes techniques : elles constituent les bases d'un projet sociétal qui reconnaît à chaque citoyen, y compris les personnes sourdes, le droit de participer pleinement à la vie de la nation. La recherche démontre que la question de l'inclusion des personnes sourdes ne relève ni d'une charité sociale, ni d'un dispositif spécialisé isolé. Elle concerne le droit fondamental à une langue, la reconnaissance d'une identité culturelle singulière et la construction d'un espace éducatif et politique véritablement accessible. En

reconnaissant la langue des signes burkinabè, en valorisant les cultures sourdes et en garantissant l'accès à l'éducation bilingue, le Burkina Faso pourrait non seulement réduire une inégalité structurelle profonde, mais également célébrer une dimension importante et trop longtemps invisibilisée de sa diversité linguistique et humaine.

Références bibliographiques

Adoyo, P. O. (2004). Kenyan Sign Language and simultaneous communication: Differential effects on memory and comprehension in deaf children in Kenya. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 292–303.

Akach, P., & Tharpe, D. (2012). Sign language planning in sub-Saharan Africa: Current status and prospects. *African Studies*, 71(2), 267–285.

Babou, S. (2021). Inclusion scolaire des enfants sourds au Mali : pratiques langagières et contraintes socioculturelles. *Revue Africaine d'Éducation Inclusive*, 5(1), 44–62.

Bauman, H.-D. L., & Murray, J. J. (2014). *Deaf Gain: Raising the stakes for human diversity*. University of Minnesota Press.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social: Notes provisoires. Actes de la recherche en sciences sociales, 31, 2-3.

Bourdieu, P. (1986). *Ce que parler veut dire*. Fayard.

Bronfenbrenner, U. (1979). *L'écologie du développement humain*. Montréal: Chenelière Éducation.

Canagarajah, S. (2017). Translingual approaches to writing and teaching. *Modern Language Journal*, 101(2), 348–358.

Christensen, K., & Nover, S. (2002). Critical pedagogy and bilingual education for deaf students: ASL and English. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 1–28.

Congo, A. C. (2021), Apports des langues nationales et des famioliectes mimogestuels dans l'éducation familiale des enfants sourds au Burkina Faso, pour un développement inclusif, Akofena, *Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication*, Spécial n°3- L3DL-CI, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire ; pp 271 à 288

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Éditions de Minuit.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(1), 1–9.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Multilingual Matters.
- Lane, H. (1999). *The mask of benevolence: Disabling the Deaf community* (2nd ed.). DawnSignPress.
- Martins, R. (2018). Deaf education in Tanzania: Challenges of linguistic and cultural inclusion. *African Journal of Disability Studies*, 7(1), 1–11.
- Mayberry, R. (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(4), 537–549.
- Nover, S., Christensen, K., & Cheng, L. L. (2002). Development of ASL and English proficiency in a bilingual program. In R. E. Johnson & O. Garcia (Eds.), *Bilingual education for deaf students* (pp. 71–94). Gallaudet University Press.
- Oke, L. A., & Ogundele, M. O. (2014). The educational marginalization of deaf learners in Nigeria. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(3–4), 89–104.
- Owu-Ewie, C. (2019). Sign language and deaf education in Ghana: Issues, challenges and prospects. *Ghana Journal of Linguistics*, 8(1), 83–108.
- Padden, C., & Humphries, T. (2005). *Inside Deaf culture*. Harvard University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1995). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter.
- UNESCO. (1960). *Convention against discrimination in education*.
- World Federation of the Deaf. (2017). *Position paper on the recognition of national sign languages*.