

ANALYSE DES DÉFIS DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ENFANTS DÉFICIENTS AUDITIFS (E.D.A.) AU BURKINA FASO

Sibiri Luc KABORE

INSS/CNRST, Burkina Faso

lucsikab@gmail.com

&

Zouanso SOULAMA/COULIBALY

INSS/CNRST, Burkina Faso

zouanso@yahoo.fr

&

Yacouba THIOMBIANO

INSS/CNRST, Burkina Faso

donkarilor@gmail.com

Résumé : La mise en œuvre de la politique éducative au Burkina est marquée actuellement par la généralisation de l'approche d'éducation inclusive (EI), qui consiste à encourager l'admission et la prise en compte des enfants en situation de handicap (E.S.H.) dans des classes ordinaires. Si les enfants dits normaux sont reçus et impliqués dans les apprentissages, cela n'est pas évident pour ceux souffrant de déficience. Les enfants déficients auditifs (E.D.A.) tout comme leurs camarades souffrant d'autres formes de handicap, sont pour la plupart, victimes d'exclusion liée au manque ou à l'insuffisance de la formation des enseignants. Le présent article aborde les défis de l'inclusion scolaire des enfants déficients auditifs (E.D.A.). Afin de mieux cerner ce phénomène, nous avons en plus de la recherche documentaire, administré des questionnaires aux enseignants et directeurs d'écoles, et mené des entretiens avec des élèves déficients auditifs, ainsi que leurs parents. A ces outils, s'ajoute une grille d'observation directe. Des résultats du terrain, l'on note que les enseignants ne sont pas outillés pour la prise en charge des E.D.A., mais font preuve de bonne volonté pour faciliter leur inclusion dans le milieu scolaire. De même, les élèves dits normaux acceptent l'intégration des E.D.A. dans les groupes. Toutefois, une meilleure réussite de l'inclusion scolaire des E.D.A. commande une pédagogie différenciée, afin de tenir compte de la spécificité de ces enfants. Des suggestions ont donc été formulées pour une meilleure prise en compte des E.D.A. dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage dans les classes ordinaires.

Mots-clés : apprentissage, déficient auditif, éducation inclusive, handicap, pratiques pédagogiques.

ANALYSIS OF THE CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH HEARING LOSS (E.D.A.) IN BURKINA FASO

Abstract: The implementation of educational policy in Burkina is currently marked by the generalization of the inclusive education approach (IE), which consists in encouraging the admission and taking into account of children with disabilities (ESH), in ordinary classes. If so-called normal children are received and involved in learning, this is not obvious for those suffering from disabilities. Hearing impaired children (E.D.A.), like their peers with other forms of disability, are mostly victims of exclusion due to the lack or insufficient training of teachers. This article addresses the challenges of inclusive education for children with hearing loss (E.D.A.). In order to better understand this phenomenon, most than a documentary research, we sent questionnaires to teachers and school directors, and interview students with hearing loss and theirs parents. To these tools is added the direct observation grid. Results from the field show that the teachers are not equipped for the care of E.D.A., but show good will to facilitate their inclusion in the school environment. Also, so-called normal students accept the integration of E.D.A. in groups.

However, the best success of the educational inclusion of E.D.A. requires a differentiated pedagogy, in order to take into account the specificity of these children. Suggestions have been formulated for better consideration of E.D.A. in the teaching systems in ordinary classes.

Key-words: learning, hearing impairment, inclusive education, disability, teaching practices.

Introduction

L'une des missions du Programme de développement stratégique de l'éducation de base 2012-2021 (PDSEB), référentiel en matière d'éducation de base au Burkina Faso, est d'améliorer les indicateurs de qualité du système éducatif, avec un accent particulier sur la prise en compte des enfants à besoins éducatifs spéciaux.

Cependant, dans tout le processus de l'inclusion scolaire, des difficultés subsistent. En effet, il existe des contraintes dont celles techniques et pédagogiques, tel qu'il apparaît dans le rapport sur l'état des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso présenté par Niada (2013). On retient entre autres, le manque de matériel didactique, les infrastructures inadéquates, l'insuffisance de la formation des enseignants, le faible effectif de ces derniers, doublé de leur mobilité. Ces contraintes influent nécessairement sur la qualité de l'enseignement dans les écoles inclusives. Celle qui retient le plus notre attention est l'insuffisance de la formation des enseignants avec ses conséquences sur la qualité des apprentissages, dans un contexte de généralisation de l'approche d'éducation inclusive (E.I.).

La gestion psychopédagogique des enfants en situation de handicap (E.S.H.) comprend entre autres, celle des enfants déficients auditifs (E.D.A.). Ces E.D.A., tout comme ceux porteurs d'autres handicaps, sont victimes de ce que la société pense et construit autour de leur situation de santé. Considérés par les uns comme des enfants sorciers, des maudits, des génies, des esprits ou encore des damnés, ils ont, à l'instar de leurs camarades porteurs d'autres handicaps, une histoire très difficile et sont encore marginalisés au sein de leurs communautés. Niada (2013).

Des actions engagées par les mouvements associatifs, les organisations de la société civile, et les organisations non gouvernementales (O.N.G.) ont permis à la société de changer un tant soit peu, les regards sur les E.S.H. Malheureusement, l'impact semble encore faible, eu égard au faible nombre de cette catégorie d'enfants ayant accès à l'enseignement. En effet, les taux d'accès et de maintien des E.D.A. à l'école sont inférieurs à ceux des enfants dits normaux. Selon l'Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages (E.I.C.V.M.), en 2009, on enregistrait 71,3% des E.S.H. n'ayant jamais fréquenté l'école primaire, contre 47,7% d'enfants non handicapés. MEF/B.F. (2009).

Les résultats définitifs du recensement général de la population et de l'habitation (RGPH), portant situation socioéconomique des personnes vivant avec un handicap nous renseignent que seulement 10.3% des enfants déficients auditifs de 7-12 ans sont scolarisés, avec une tendance décroissante pour leurs camarades de 13-16 ans estimée à 7.4%. Ces taux connaissent une différence en fonction du milieu de résidence. En effet, en milieu urbain, le rapport relève 30.6% des E.D.A. contre 5.7% en milieu rural parmi ceux âgés de 7-12 ans. Pour la deuxième frange âgée de 13-16 ans, on enregistre en milieu urbain 21.9% contre 6.5 % en milieu rural. MEF/B.F. (2009).

Ainsi, force est de reconnaître que les E.S.H. en général et les E.D.A. en particulier, éprouvent encore des difficultés à être accueillis dans les structures scolaires. L'école éprouve du mal à jouer son rôle de neutralité, en offrant à tous les enfants les mêmes chances d'accès et de réussite scolaire. Y. Delaporte (2002, p.76) écrivait d'ailleurs qu'« être sourd, c'est être condamné non pas à ne pas entendre, mais à vivre dans un monde qui ne comprend pas les sourds ». Cela met en exergue la dure réalité des rapports que les sourds entretiennent avec leur milieu social environnant, y compris l'école qui est censée ne pas faire de discrimination.

Ce travail de recherche se veut donc un diagnostic des facteurs d'inclusion des E.D.A. dans le cycle d'enseignement primaire dans un contexte de généralisation de l'approche E.I. C'est pourquoi il nous est paru capital de nous interroger sur la participation de l'E.D.A. aux apprentissages scolaires en lien avec les pratiques

pédagogiques des enseignants d'une part, et sur le climat relationnel avec les E.D.A. au sein des écoles, d'autre part.

1- Méthodologie

Pour mieux cerner l'impact des pratiques pédagogiques en lien avec l'inclusion des E.D.A. et le climat relationnel au sein de ces écoles expérimentales, nous nous sommes focalisés sur un public cible. Il s'agit essentiellement :

- des enseignants des classes ordinaires recevant des E.D.A. et qui mettent en œuvre des tâches d'enseignement/apprentissage à la fois à leur profit et à celui des élèves dits normaux ;
- des directeurs des écoles ordinaires qui reçoivent des E.D.A. ;
- des parents d'élèves déficients auditifs qui partagent le ressenti de leurs enfants dans leurs rapports avec leurs camarades et la microsociété scolaire ;
- des enfants déficients auditifs qui sont admis dans ces classes ordinaires.

Par ailleurs, la classe est également retenue comme champ d'observation, pour mieux apprécier la nature des interactions et établir leur lien avec les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants.

La technique d'échantillonnage non probabiliste a été privilégiée dans notre travail de recherche. Elle recourt à l'échantillon par choix raisonné. Dépelteau (1998). Ce type d'échantillonnage qui se fonde sur un choix raisonné du chercheur, convient mieux à cette recherche.

Seules neuf (09) écoles ordinaires recevant des E.D.A. sont concernées par l'étude, dans deux circonscriptions d'éducation de base (Fada 2 et Fada 3). Ces écoles totalisent treize (13) classes recevant au total seize (16) E.D.A., soit neuf (09) garçons et sept (07) filles. En effet, cette expérimentation de l'éducation inclusive des enfants déficients auditifs n'est pratiquée que dans ces deux circonscriptions d'éducation de base et dans ces 9 écoles dans la province du Gourma, à l'est du Burkina Faso, car l'expérimentation est pour l'instant parsemée dans quelques provinces du pays.

L'échantillon ainsi constitué apparaît dans le tableau 1 ci-après.

Tableau 1: Échantillon de l'étude

Catégories	Effectif	Échantillon
Enseignants	13	13
Directeurs d'école	8	8
Parents d'E.D.A.	16	8
Enfants déficients auditifs	16	8
Total	53	37

Source : construit par nous-même.

En termes d'outils de collecte de données, nous avons eu recours au questionnaire administré aux enseignants et aux directeurs d'écoles, en raison de leur niveau académique leur permettant de répondre aisément au dit questionnaire. Par contre, le guide d'entretien a concerné les élèves déficients auditifs et les parents d'élèves, en vue de favoriser davantage les échanges avec les élèves concernés et leur famille.

Enfin, nous avons également utilisé une grille d'observation pour l'appréciation des pratiques enseignantes en classe. Ces trois outils nous ont permis d'appréhender les réalités concernant l'influence des pratiques pédagogiques des enseignants sur l'inclusion des enfants déficients auditifs et le climat relationnel qui règne dans ces écoles.

2- Résultats

Les défis de l'inclusion scolaire des E.D.A. se situent à plusieurs niveaux. Il s'agit principalement de l'organisation pédagogique des enseignants et du climat relationnel avec les E.D.A. au sein des écoles.

2.1. De l'organisation pédagogique des enseignants

De l'analyse des données, il apparaît qu'aucun des 13 enseignants enquêtés n'a reçu de formation, ni sur les généralités, ni en langue de signes, encore moins sur une thématique quelconque relative à la gestion d'une classe accueillant des enfants sourds. Ce manque de formation influence leurs pratiques pédagogiques, et partant la prise en charge des EDA.

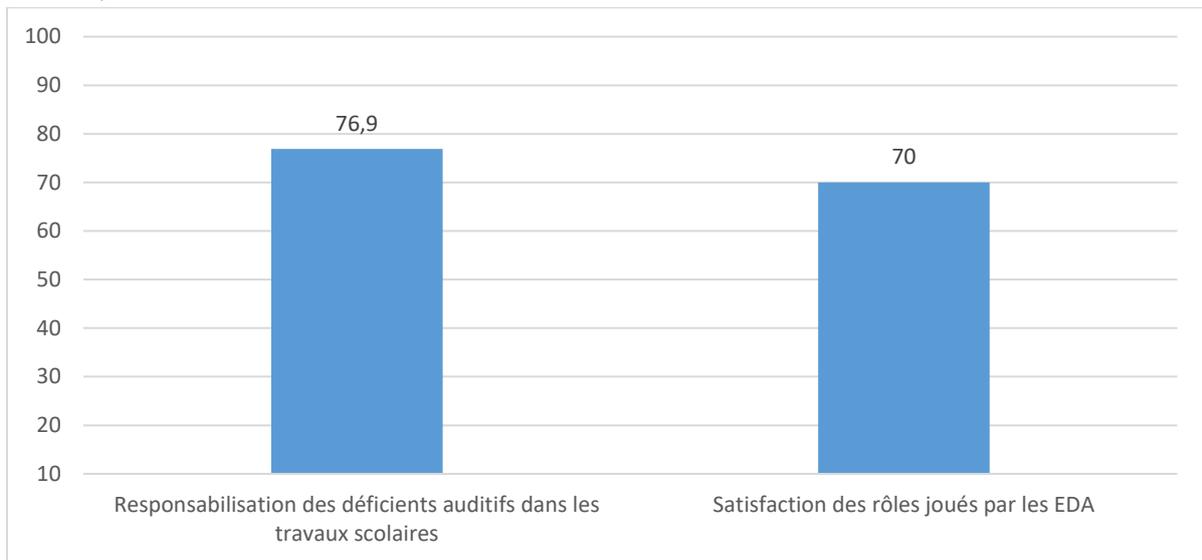
Au total, seize (16) E.D.A. sur un effectif total de six cent vingt-cinq (625) élèves sont gérés par ces treize (13) enseignants.

Dans l'organisation pédagogique, deux préoccupations ressortent : la responsabilisation des E.D.A. dans les travaux de groupe et les moyens de communication utilisés avec les déficients auditifs.

2.1.1. De la responsabilisation des enfants déficients auditifs

Le graphique 1 ci-dessous, répertorie les réponses des enseignants au sujet de l'organisation pédagogique au profit des E.D.A.

Graphique 1: Organisation pédagogique au profit des E.D.A. (responsabilisation des déficients auditifs dans les travaux scolaires et satisfaction des rôles joués par les E.D.A.)



Source : graphique réalisé par nous-mêmes sur la base des données collectées.

L'observation de ce graphique montre qu'une proportion de 76,9% des enseignants, associent et responsabilisent les E.D.A. dans les travaux scolaires. Ils se disent en outre, satisfaits des rôles joués par ces derniers à hauteur de 70%.

Ainsi, nous pouvons affirmer que les pratiques pédagogiques de la majorité des enseignants, sont satisfaisantes, ce, malgré le fait qu'ils n'aient pas été spécifiquement formés à la gestion d'une classe recevant des enfants déficients auditifs. Néanmoins, ces résultats ne devraient pas occulter ces besoins de formation, qui, de notre point de vue, seraient indispensables pour une meilleure inclusion scolaire des E.D.A.

Pour les 23,1% des enseignants qui ne responsabilisent pas les E.D.A., ils avancent un certain nombre de raisons pour justifier ce refus. Ils estiment que les E.D.A. « sont très timides et absentéistes ; ils ont un niveau faible ; ils n'entendent pas bien et il faut crier pour se faire entendre ». Autrement dit, ces enseignants éprouvent des difficultés dans l'encadrement de ces E.D.A.

Mais, quels moyens de communication, les enseignants utilisent-ils avec les E.D.A. dans leurs classes ?

2.1.2. Des moyens de communication utilisés avec les enfants déficients auditifs

Les moyens de communication utilisés en classe par les enseignants avec les déficients auditifs pourraient se résumer comme suit : « *hausser la voix ; utiliser le langage gestuel ; se placer devant l'E.D.A. ; procéder par des insistances ; recourir aux mêmes moyens de communication qu'en classe ordinaire* ». Aucun des enseignants ne déclare recourir à la langue des signes, mais, ils déclarent plutôt se contenter de parler fort, tout en associant des gestes. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas été formés en éducation inclusive (EI), ni en langue des signes. Il faut en outre, relever que leurs auditeurs E.D.A. sont en fait, des malentendants dont la surdité n'est pas totale.

En somme, les déficients sont pris en compte dans les apprentissages et semblent être intégrés dans les classes. À travers les pratiques pédagogiques différenciées telles que le fait de parler fort, de les intégrer dans des groupes de travail, de s'assurer qu'ils comprennent ou entendent ce que l'on dit, de les interroger, démontre que la majorité des enseignants et les élèves dits normaux prennent en compte la présence au sein de la classe de ces élèves déficients auditifs. En conséquence, nous pouvons déduire, au regard de ces données, que les pratiques pédagogiques telles que ressenties par les E.D.A. sont soucieuses de leur inclusion dans les apprentissages, même si elles ont besoin d'être améliorées.

Abordant dans le même sens, pour Z. Djibo (2007, p.24), les enseignants ne sont pas suffisamment formés et cette difficulté pourrait avoir un impact négatif sur la motivation des élèves aux apprentissages. Aussi, souligne-t-elle : « *L'enseignant doit être formé à la langue de signes, en psychologie de l'enfant déficient auditif* ». C'est pourquoi elle suggère aux enseignants d' « *Avoir une écoute attentive des apprenants déficients auditifs, d'être patients, d'opérer un changement de comportement à leur égard et surtout de leur manifester du respect et de l'acceptation* ». Djibo (2007, p.30).

T. Rap-Karsenti rejoint d'ailleurs Z. Djibo (2007) quand il souligne : « *c'est l'enseignant qui est susceptible d'avoir une influence plus importante sur la motivation de l'élève parce que c'est lui qui régit la structure de la classe, tout particulièrement à l'école primaire* ». Rap-Karsenti (1978, p.17). Il accorde ainsi, une place de premier rôle à l'enseignant dans le cadre de l'émergence et du maintien de la motivation dans les apprentissages chez les élèves.

À la suite de Z. Djibo et de T. Rap-Karsenti, disons donc qu'une formation spécifique des enseignants nous semble indéniable pour une meilleure réussite des activités pédagogiques avec les E.D.A.

Après l'analyse des aspects pédagogiques, qu'en est-il du climat relationnel avec les E.D.A. au sein de ces écoles ?

2.2. Du climat relationnel avec les enfants déficients auditifs au sein des écoles

Ouédraogo (2006) avait analysé le climat relationnel avec les enfants handicapés et avait formulé l'hypothèse selon laquelle un grand nombre d'enfants handicapés mentaux ne réussissent pas à l'école non pas à cause de leur handicap, mais du fait des relations interpersonnelles négatives dont ils sont victimes. Au nombre de ces indicateurs d'échec, elle retient les abandons, l'agressivité, le repli sur eux-mêmes, la dépendance accrue. Ouédraogo (2006) parvient ainsi à la conclusion que les relations interpersonnelles ont une importance particulière dans la réussite des enfants handicapés.

Qu'en est-il dans les écoles recevant des E.D.A. ?

Des interactions pédagogiques, il apparaît que les E.D.A. et leurs camarades travaillent bien en groupe. Ils affirment tous que lorsqu'ils travaillent ensemble, leurs camarades parlent fort, ils s'interrogent au sein du groupe, ils s'écoutent et se donnent mutuellement la parole.

Des impressions des enseignants sur les attitudes des E.D.A. au sein de leurs groupes-classes d'appartenance, ils déclarent à 69,2% que les E.D.A. ont une attitude détendue, contre 30,8% estimant que les E.D.A. manifestent de la crispation.

Toutefois, aucun des E.D.A. ne manifesterait de l'agressivité selon les enseignants. Cela est corroboré par la majorité des EDA (84,6%) qui confirment qu'ils jouent dans la cour de l'école avec leurs camarades normaux. Étant entendu que le comportement de l'E.D.A. est une réaction en séries à un stimulus provoqué par le climat général de son milieu, il s'agissait pour nous de tenter de comprendre les types d'interactions qui prévalent au sein des écoles, conséquences du climat général qui prévaut au sein de la micro communauté scolaire.

En d'autres termes, il s'agissait de nous renseigner sur la façon dont les élèves dits normaux entretiennent les relations avec des E.D.A., en vue de mesurer le climat relationnel prévalant dans ces communautés scolaires.

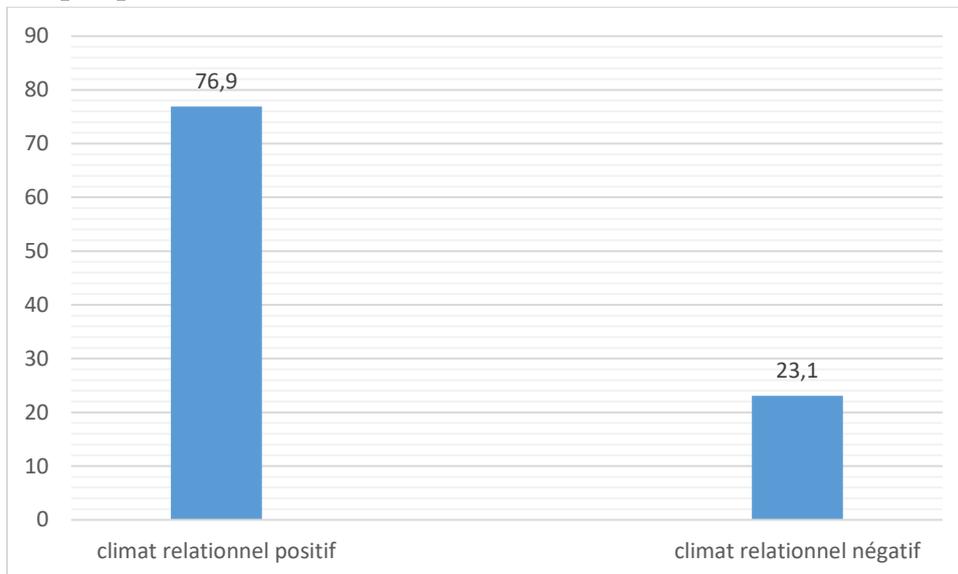
Pour ce qui est de la façon dont les élèves normaux accueillent leurs camarades E.D.A, il ressort que la tendance majoritaire est l'accueil des E.D.A. de façon naturelle (76,9% des réponses). Par contre, on observerait aussi, deux tendances négatives dans l'accueil : l'accueil avec compassion (15,4%) des réponses et celui avec indifférence (7,7%) des réponses, soit au total 23,1% des réponses négatives.

En somme, les interactions sociales, selon les enseignants enquêtés se révèlent favorables pour les E.D.A. En effet, on observe également un climat positif selon 76,9%

des enseignants, ce qui dénote de bonnes relations entre les E.D.A. et les autres élèves de la classe, contre seulement 23.1% des enseignants qui estiment que le climat relationnel avec les E.D.A. est négatif.

Le graphique 2 suivant fait la synthèse des impressions des enseignants au sujet du climat relationnel avec des enfants déficients auditifs.

Graphique 2 : Climat relationnel avec les E.D.A.



Source : graphique réalisé par nous-mêmes sur la base des données collectées.

Par ailleurs, les directeurs d'école enquêtés ont apprécié le climat relationnel prévalant dans les écoles primaires. En effet, sept (7) directeurs sur les huit (8) interrogés affirment que, de leur point de vue, les E.D.A. sont pleinement inclus dans les apprentissages. En témoignent ces propos : « ils obtiennent de bonnes notes ; ils ne redoublent pas ; ils arrivent à s'intégrer harmonieusement dans les classes ; on ne sent pas de différence entre eux et les autres enfants dits normaux ; ils jouent dans la cour avec leurs camarades ».

Le seul directeur estimant que l'E.D.A. inscrit dans son école n'est pas inclus dans les apprentissages, justifie sa réponse par le fait que « l'E.D.A en question est timide ; il a un niveau faible et est absentéiste ».

De l'avis des E.D.A. eux-mêmes, s'agissant de leurs perceptions de l'école, tous affirment que « l'école est bien » ou encore que « l'école est une bonne chose ».

En ce qui concerne, leur éventuel plaisir de venir à l'école, il convient de relever que leurs réponses étaient diversifiées, mais renvoyaient quasiment à la même appréciation : « je m'amuse et j'apprends à lire et passer en classe supérieure », « j'apprends

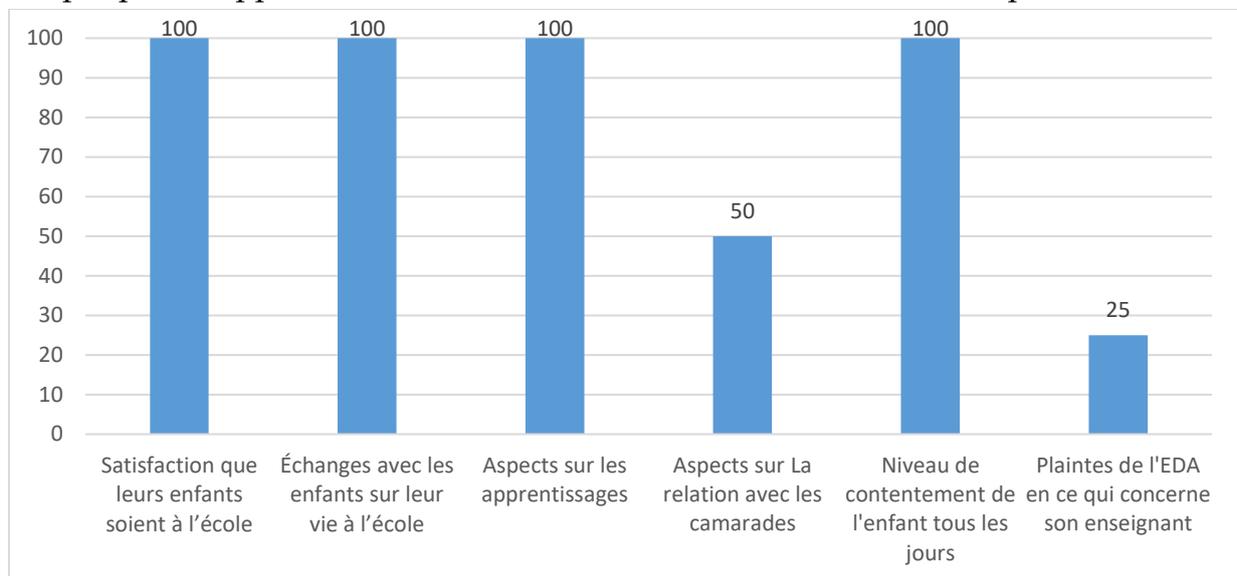
avec mes camarades, il y a une bonne ambiance », « j'apprends beaucoup de choses », « je prépare mon avenir ».

Des aspects déplaisants, un seul E.D.A. déplore les châtimements corporels.

En somme, selon les E.D.A., le climat relationnel à l'école est très favorable à leur épanouissement : ils sont satisfaits d'être à l'école et y voient un facteur de progrès.

Enfin, avec les parents d'élèves déficients auditifs, les entretiens ont porté sur le climat relationnel dans les écoles fréquentées par leurs enfants, les répercussions des pratiques des enseignants sur les E.D.A. dans leur vie avec les membres de leur famille. Le graphique 3 suivant répertorie les réponses des parents d'élèves sur l'inclusion scolaire de leurs enfants.

Graphique 3 : Appréciation de l'inclusion scolaire des E.D.A. selon les parents



Source : graphique réalisé par nous-mêmes sur la base des données collectées.

S'agissant d'abord du degré de satisfaction, tous les parents d'E.D.A. se réjouissent de l'inscription de leurs enfants dans des structures éducatives ordinaires. La tendance générale laisse voir une confirmation des résultats du dépouillement des questionnaires adressés aux enseignants. Dans ce sens, le climat relationnel tient compte des E.D.A. qui, visiblement, ne sont pas traités différemment des autres élèves. La proportion de parents d'élèves déficients auditifs satisfaits est de 87.5%, désagrégée comme suit :

- 100% disent être satisfaits de voir leurs enfants inscrits à l'école ;
- 100% d'entre eux disent échanger avec leurs enfants sur leur vie à l'école ;
- 100% déclarent que les aspects sur lesquels portent habituellement les échanges avec leurs enfants concernent les apprentissages ;

- 50% disent discuter avec leurs enfants sur la nature des relations entretenues avec les camarades à l'école ;
- 100% déclarent que leurs enfants éprouvent de l'enthousiasme à aller à l'école ;
- pour 25% des parents, les motifs de plaintes sont du fait des enseignants qui infligeraient des châtiments corporels aux E.D.A. ;
- 75% des parents ne se plaignent de rien.

Après cette présentation des différentes appréciations du climat relationnel avec les E.D.A. au sein des écoles, que retenir de l'ensemble des résultats?

3- Discussion des résultats

Au terme de nos enquêtes auprès des acteurs que sont enseignants, directeurs, E.D.A et parents d'E.D.A, il est ressorti que les pratiques enseignantes à travers l'organisation pédagogiques sont sources de participation des E.D.A aux apprentissages scolaires. En effet, de l'analyse des réponses collectées auprès des enseignants exerçant dans les classes qui reçoivent ces élèves, ceux-ci associent beaucoup les E.D.A dans les travaux de groupe à hauteur de 76.9% (graphique 1). Ces données sont corroborées par les résultats des entretiens réalisés auprès des E.D.A. qui révèlent pour une large part, qu'ils sont associés aux travaux d'apprentissage en classe. Ils soulignent par ailleurs que les autres élèves prennent le soin de les impliquer et de s'assurer qu'ils entendent bien les différentes interventions au cours des travaux de groupe. Ainsi, 70% des enseignants sont satisfaits de l'implication des E.D.A. aux apprentissages scolaires. Cette grande majorité des enseignants, tout comme les élèves dits normaux, acceptent de parler fort, tout en associant des gestes pour communiquer avec les E.D.A.

Concernant le climat relationnel avec les E.D.A. au sein de ces écoles, aucun des E.D.A. ne manifesterait de l'agressivité selon les enseignants. 76,9% d'entre eux estiment également, qu'il y a un climat relationnel positif au sein des écoles, contre 23,1% qui pensent le contraire (graphique 2). Cela est corroboré par la majorité des E.D.A. (84.6%) qui se disent satisfaits des relations avec les enseignants et avec leurs camarades.

Concernant les directeurs d'écoles interrogés (7/8) affirment que les EDA sont pleinement inclus dans les apprentissages et sont intégrés au sein des écoles.

Quant aux parents, 87,5% d'entre eux sont satisfaits du climat relationnel prévalant dans les structures scolaires accueillant leurs enfants.

Ainsi, ces résultats ne confirment pas totalement notre hypothèse de départ, car la plupart des données sont de nature à infirmer cette hypothèse, en ce sens que tous les variables observées s'avèrent plutôt positives.

Cependant, au-delà de ces données, relevons que les équipes enseignantes rencontrent des difficultés dans la gestion des E.D.A. Celles-ci sont de plusieurs ordres. En effet, selon les directeurs d'écoles, elles sont liées aux méthodologies non adaptées, à la longueur des programmes, à l'insuffisance de temps imparti pour les cours, à la déficience auditive des élèves, à l'insuffisance et/ou au manque de formation en langue des signes. Il faut aussi relever la faible qualité des infrastructures et des équipements, la nécessité de parler fort, avec des gestes à l'appui, le choix de la place assise des E.D.A. en classe, la communication avec les E.D.A., le diagnostic des cas difficiles et leur gestion psychologique, notamment, la timidité et le repli des E.D.A. sur eux-mêmes, le temps supplémentaire pour la prise en charge des E.D.A., etc. Ce sont là, autant de difficultés qui méritent une attention particulière.

Sur la base des enseignements tirés de la conduite de cette étude, à l'adresse des enseignants, nous suggérons un ensemble de stratégies et d'attitudes, comme la prise en charge des E.D.A. avec de la patience, la sensibilisation des autres élèves, l'utilisation des approches novatrices (tutorat, pédagogie différenciée, éducation inclusive) et la collaboration avec les familles des E.D.A.

À l'adresse du personnel d'encadrement (directeurs, conseillers pédagogiques itinérants, inspecteurs de l'enseignement du premier degré), nous suggérons la formation des enseignants dans les approches novatrices ci-dessus citées et dans la langue de signes, la sensibilisation des parents des E.D.A. et l'adoption de mesures incitatives pour l'inscription et le suivi des E.D.A. dans les écoles ordinaires. Pour ce faire, une amélioration de leur formation initiale et continue est indéniable, afin de relever ces défis de l'éducation inclusive.

À l'endroit de l'institution scolaire elle-même, qui relève du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN), nous suggérons plus d'engagement pour l'amélioration de la qualité des infrastructures et des équipements, l'élaboration de programmes adaptés aux E.D.A., la révision des méthodes d'enseignement, et la dotation en guides pédagogiques.

Enfin, le diagnostic précoce des déficiences chez les élèves se présente également comme une alternative pertinente. À cet effet, nous suggérons le respect des dispositions du Décret n°2008-236, en vue de l'inclusion d'un agent de santé dans la commission de recrutement des nouveaux élèves. Cela favoriserait l'approche inclusive dans tous les cycles d'enseignement.

Conclusion

Notre travail de recherche a consisté en un diagnostic des facteurs d'inclusion des E.D.A. dans les circonscriptions d'éducation de base de Fada-N'Gourma 2 et 3, dans un contexte expérimental de l'inclusion scolaire.

Pour la vérification de ces facteurs, nous avons mené des enquêtes par questionnaires auprès des enseignants, des entretiens auprès des EDA et de leurs parents, et enfin des observations des pratiques pédagogiques des enseignants ont été effectuées dans les classes.

La mise en œuvre d'une éducation inclusive prenant en compte tous les enfants dans les classes ordinaires se heurte à des difficultés. Au nombre de ces contraintes, on peut relever les pratiques enseignantes et le climat relationnel, souvent peu propices à l'inclusion scolaire de ces enfants.

Au terme de notre analyse, les résultats obtenus nous confortent plutôt dans l'idée que les pratiques enseignantes dans les classes ordinaires accueillant les E.D.A. et le climat relationnel au sein de ces écoles favorisent dans l'ensemble, l'inclusion scolaire de ces derniers.

Les E.D.A. étant certes, pour la plupart des malentendants à déficience modérée, nous avons conclu que si les enseignants ont une formation initiale et continue conséquente, les stratégies de prise en charge de ces E.D.A. dans les classes ordinaires pourraient être améliorées.

Aussi, avons-nous suggéré que les différents acteurs accordent plus d'intérêts et fassent preuve de plus d'engagement pour une meilleure prise en compte des E.D.A. dans les dispositifs d'enseignement / apprentissage dans les classes ordinaires.

Références bibliographiques

Centre National de la Documentation Pédagogique (2009), *Scolariser des élèves sourds ou malentendants*, Marseille, Solal.

DELAPORTE Yves (2002), *L'expérience de l'altérité* in *Les Sourds, c'est comme ça*, Paris, Maison des sciences de l'homme.

DEPELTEAU Francois (1998), *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Laval, Presses Universitaires de Laval.

DGESS/MENA (2018), *Situation des élèves handicapés*, Ouagadougou, MENA.

- DJIBO Zalissa (2007), *Stratégie de formation socioprofessionnelle des personnes déficientes auditives : cas du centre d'éducation et de formation intégrée des sourds et malentendants*, mémoire, ENSK, Koudougou.
- DJIENI Hassimi (2009), *La problématique des interactions sociales des élèves en situation de handicap mental en milieu scolaire ordinaire : cas des classes inclusives de la circonscription d'éducation de base de Ouaga 9*, Mémoire, Koudougou, ENS.
- MEF-BF (2009), *Thème 13: Situation socioéconomique des personnes vivant avec un handicap- Analyse des résultats définitifs, RGPH 2006, Rapport d'analyse*, Ouagadougou, MEF.
- MENA-BF (2012), *Manuel de formation en éducation inclusive*, Ouagadougou, MENA.
- NIADA T. Francois, KIRCHER Marc, KANGNAMA Sidonie, ZOURE Fati (2013), *Etat des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso*, Ouagadougou, UNICEF.
- OUEDRAOGO Claire (2006), *Les facteurs pédagogiques de réussite scolaire des enfants handicapés intégrés dans les écoles ordinaires*, Mémoire de fin de formation d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, Koudougou, ENS-UK.
- OUEDRAOGO Sidi (2006), *L'importance des relations interpersonnelles dans la réussite scolaire des enfants déficients mentaux*, Mémoire de fin de formation des conseillers d'administration scolaire et universitaire, Ouagadougou, ENAM.
- RAP-KARSENTI Thierry (1998), *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*, Thèse, Montréal, UQAM.
- SANDAOGO Mariam (2004), *La prise en charge psychoéducative des enfants handicapés à l'école primaire*, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, Koudougou, ENS-K.
- VIROLE Benoît (2006), *Psychologie de la surdité*, Bruxelles, De Boeck.