UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Regard critique sur l'inclusion scolaire des enfants sourds muets : Etude menée auprès des élèves sourds-muets du Lycée Notre Dame de la Sagesse de Gitega et du Lycée Communal Karurama de Cibitoke

Ncutinamagara, Elysé; Sous la direction de : Dr Révérien Nshimirimana

2025
UB, FPSE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1669

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

MASTER EN SCIENCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'EDUCATION

REGARD CRITIQUE SUR L'INCLUSION SCOLAIRE DES ENFANTS SOURDS MUETS :

Etude menée auprès des élèves sourds-muets du Lycée Notre Dame de la Sagesse de Gitega et du Lycée Communal Karurama de Cibitoke

Par

Elysé NCUTINAMAGARA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences Psychologiques et de l'Education

Spécialité : Recherche en Sciences de l'Education

Sous la direction de :

Dr Révérien NSHIMIRIMANA

Bujumbura, Février 2025

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président: Dr. BAKANIBONA Jean Chrysostome

Directeur: Dr. NSHIMIRIMANA Révérien

Secrétaire: Dr. MIZERO Désiré

DEDICACE

A mes parents,

A mes frères,

REMERCIEMENTS

Nous éprouvons un grand plaisir d'exprimer nos sentiments de reconnaissance envers toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation. La rédaction de celui-ci n'aurait pas été possible sans leur intervention. Qu'il nous soit alors permis d'exprimer nos sincères remerciements envers elles. Tout d'abord, nos sincères remerciements s'adressent au directeur de notre mémoire, Dr NSHIMIRIMANA Révérien qui, par ses compétences scientifiques, sa disponibilité et ses critiques constructives, nous a prodigué des conseils et des encouragements d'une importance inestimable dans l'accomplissement de ce travail. Nos vifs remerciements s'adressent également à notre Enseignant Chercheur, Professeur des Universités, Pr NTWARI Innocent, pour son précieux soutien qu'il nous a témoigné dans la réalisation de ce travail.

Ensuite, nous exprimons notre sentiment de gratitude aux directeurs et enseignants des écoles qui ont fait l'objet de notre recherche pour leur accueil chaleureux ainsi qu'à toutes les personnes qui ont participé aux entrevues sans lesquelles ce travail n'aurait pas été possible.

En fin, nous adressons notre profonde reconnaissance à la Famille Paul NZOMWITA et à la Famille HATUNGIMANA Salomé pour leur affection, leurs encouragements, leur compréhension et leur amour inconditionnel. Qu'elles trouvent ici l'expression de notre grande gratitude.

RESUME

Ce mémoire porte sur le regard critique de l'inclusion scolaire des élèves sourds muets dans les écoles inclusives. Son objectif était d'identifier les obstacles et les défis auxquels sont confrontés les enfants sourds muets dans leurs accès à l' éducation inclusive au Burundi, d'identifier les besoins spécifiques des enfants sourds muets en termes d' accessibilité matérielle et pédagogique dans les écoles inclusives burundaises, d' évaluer les pratiques actuelles de classe des enseignant burundais en ce qui concerne l' inclusion scolaire des sourds muets et en fin d' évaluer s' il s' établit des relations entre les élèves sourds muets et la communauté scolaire.

Ce travail a été réalisé dans les deux établissements dont le Lycée notre dame de la sagesse de Gitega de la direction communal de l'Education de Gitega et le Lycée communal Karurama de Cibitoke de la Direction communal de l'Education de Rugombo.

L'observation et l'entretien semi-directif nous ont permis de collecter les informations nécessaires à la vérification de nos objectifs de recherche. Les résultats de cette étude montrent que les élèves sourds-muets rencontrent des problèmes de communication avec la communauté scolaire. Bien qu'ils disposent d'enseignants interprètes, ils n'ont pas accès à des supports de cours et à des livres traduits en langue des signes. De plus, ces élèves éprouvent des difficultés liées aux sections qu'ils fréquentent, qui ne leur sont pas favorables. Selon eux, les sections techniques seraient plus avantageuses que d'autres.

Mots clés : éducation inclusive, inclusion scolaire, déficience auditive, handicapé, Mutisme

ABSTRACT

This dissertation focuses on the critical look at the educational inclusion of deaf and mute students in inclusive schools. Its objective is to identify the obstacles and challenges faced by deaf and mute children in their access to inclusive education in Burundi, ' identify the specific needs of deaf and mute children in terms of material and educational accessibility in inclusive Burundian schools, evaluate the current classroom practices of Burundian teachers with regard to the educational inclusion of deaf and mute children and finally to assess whether relationships are established between deaf and mute students and the school community.

This work was carried out in two establishments including the Lycée Notre Dame de la Sage de Gitega of the Gitega Communal Directorate of Education and the Karurama Communal High School of Cibitoke of the Communal Directorate of Education of Rugombo.

Observation and the semi-structured interview allowed us to collect the information necessary to verify our research objectives. The results of this study show that deaf-mute students have communication problems with the school community, that although they have interpreting teachers, they do not have notes and books translated into sign languages. In addition, these students also experience difficulties linked to the sections attended which are not favorable to them. According to them, technical sections would be more advantageous than others.

Keywords: inclusive education, school inclusion, hearing impairment, disabled

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i

DEDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RESUME iv

ABSTRACT v

TABLE DES MATIERES vi

TABLE DES ILLUSTRATIONS xii

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS xiii

AVANT-PROPOS xiv

INTRODUCTION GENERALE 1

0.1. Objet de la recherche 3

0.2. Motivation du choix du sujet 3

0.3. Délimitation du sujet dans le temps et dans l'espace 3

0.4. Objectifs de la recherche 4

0.4.1. Objectif général 4

0.4.2. Objectifs spécifiques 4

0.5. Questions de la recherche 4

0.5.1. Question générale 4

0.5.2. Questions spécifiques 4

PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE, METHODOLOGIE ET REVUE DE LA LITTERATURE 5

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 6

1.1. Problématique 6

1.1.1. Des conditions essentielles pour l'inclusion 6

1.1.2. Obstacles de l'inclusion scolaire 8

1.2. Méthodologie de la recherche 9

1.2.1. Type de la recherche 9

1.2.2. Instruments et technique de collecte des données 10

1.2.3. Population et milieu d'enquête 10

1.2.4. Préenquete 11

1.2.5. Déroulement de l'enquête 11

1.2.6. Processus de dépouillement des données 11

1.2.7. Le modèle d'analyse des résultats 12

1.2.8. Théorie de référence : la théorie de l'inclusion 13

CHAPITRE 2. DEFINITION DES CONCEPTS CLES 15

2.1. Le concept d'éducation inclusive 15

2.2. Le concept d'éducation spécialisée 15

2.3. Le concept de déficience auditive 16

2.4. Le concept handicap 17

2.4.1. Définition du handicap selon une approche sociologique 17

2.4.2. Définition du handicap selon une approche normative 18

2.4.3. Définition du handicap selon l'approche médicale 18

2.5. Le Mutisme 18

CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE 19

3.1. Les Catégories de la surdité 19

3.1.1. L'oreille externe 19

3.1.2. L'oreille moyenne 19

3.1.3. L'oreille interne 20

3.2. Catégorie de la surdité chez les adultes 21

3.2.1. La surdité de transmission ou perte conductive 21

3.2.2. La surdité de perception ou de perte neurosensorielle 21

3.2.3. La surdité mixte ou perte mixte 22

3.2.4. La surdité centrale ou troubles auditifs centraux 22

3.3. Typologie de la surdité chez les enfants 23

3.3.1. La surdité prénatale 23

3.3.2. La surdité d'origine génétique 23

3.3.3. La surdité néonatale 23

3.3.4. La surdité postnatale 24

3.4. Les signes cliniques de la surdité 24

3.5. L'éducation des sourds muets 25

3.5.1. Bref historique de l'éducation des sourds 25

3.5.2. Langue des signes 26

3.5.3. Structure de la langue des signes 27

3.5.4. Composante de l'expression gestuelle 27

3.5.5. L'orientation de la main ou des mains 28

3.5.6. L'expression faciale 28

3.6. L'alphabet dactylogique 29

3.7. Les intervenants dans l'inclusion scolaire des sourds muets 30

3.8. Transition entre Exclusion, intégration et inclusion 31

3.9. Des difficultés de l'inclusion des sourds muets en Afrique 32

3.10. Conditions essentielles à la réussite de l'inclusion scolaire des sourds muets 34

3.10.1. Caractéristiques organisationnelles 34

3.10.2. Caractéristiques pédagogiques 35

3.10.3. Caractéristiques sociales 35

3.10.4. Caractéristiques attitudinales 36

3.11. Des Conditions de mise en œuvre 36

DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS 38

CHAPITRE 4. LES OBSTACLES DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES SOURDS MUETS ET LEURS BESOINS SPECIFIQUES DANS LES ECOLES INCLUSIVES BURUNDAISES 39

4.1. Difficultés rencontrées par les sourds-muets 39

4.2. Défis liés au soutien pédagogiques bénéficiés par les sourds-muets en classe 40

4.3. Moyens utilisés par la direction pour donner l'information aux élèves sourds-muets .. 41

CHAPITRE 5. PRATIQUES DE CLASSE DES ENSEIGNANTS BURUNDAIS EN CE QUI CONCERNE L'INCLUSION SCOLAIRE DES SOURDS-MUETS 42

5.1. Collaboration 42

5.2. Disposition des élèves sourds muets en clase 42

5.3. Séances de renforcement pour les sourds-muets 43

CHAPITRE 6. RELATIONS ENTRE LES ELEVES SOURDS MUETS ET LA COMMUNAUTE SCOLAIRE 44

6.1. Ressentiment d'inclusion au sein de la communauté scolaire 44

6.2. Participation dans des activités scolaires 44

6.3. Relations entre la Direction et les élèves sourds-muets 45

6.4. Coopération des élèves sourds-muets avec ses pairs entendants 45

6.5. 0bservation de la relation entretenue entre les sourds-muets et les autres membres de la communauté scolaire 46

CHAPITRE 7. DISCUSSION DES RESULTATS 47

7.1. Obstacles et Besoins spécifiques des élèves sourds-muets 47

7.2. Les pratiques des enseignants en faveur des sourds-muets en classe 48

7.3. Relations entretenues entre les sourds-muets et la communauté scolaire 48

CONCLUSION GENERALE 50

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 53

ANNEXES 62

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1. Sschéma de l'oreille 21

Figure 2 alphabet de la langue des signes françaises 30

Figure 3. Différence entre exclusion, ségrégation, intégration et inclusion 32

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

AIS : Association Internationale des Sociologues de langue française

al. : Avec Collaborateurs

AQEPA : L'Association du Québec pour Enfant avec problèmes Auditifs

dB : décibels

DCE : Direction Communal de l'Education

DPE : Direction Provinciale de l'Education

MSH : Maison des Sciences de l'Homme

ODD4 : Objectif du Développement Durables numéro 4

ONU : Organisation des Nations Unies

PUF : Presse universitaire de France

PUQ : Pavillon Universitaire de Québec

SSH : Sciences sociales et Humaines

TAC : Troubles Auditifs Central

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la culture

UK : United Kingdom

AVANT-PROPOS

Ce mémoire rentre dans le cadre de l'obtention du diplôme de master de recherche en sciences de l'éducation. Il analyse l'inclusion scolaire des élèves sourds muets à l'école pilote pour l'inclusion, le Lycée notre dame de la sagesse de Gitega dans la direction communale de l'éducation de Gitega et à l'école pilote pour l'inclusion, le lycée communal Karurama de Cibitoke de la direction communale de l'éducation de Rugombo.

L'idée de cette étude est venue du constat que de nombreux chercheurs ont fait des travaux sur l'inclusion scolaire en général mais n'ont pas pointé sur une déficience spécifique et que peu de chercheurs ont interviewés les sourds muets dans leurs recherches.

En effet, la notion de l'inclusion scolaire des personnes vivant avec le handicap spécifiquement les sourds muets n'est pas nouvelle dans le monde scientifique. Des recherches montrent qu'il fut une période où l'éducation des sourds muets était mise à part par exemple en refusant l'utilisation de la langue des signes sous prétexte qu'elle nuirait au langage oral (De Vriendt, 2000). C'est par la déclaration de Salamanque de 1994 que beaucoup de pays ont signé et ratifié des conventions de reconnaissance des personnes handicapées dont le Burundi et d'autres. Des études comme celle de Ndikumasabo et al (2018), affirment certaines difficultés de l'inclusion scolaires des personnes handicapées.

Cette étude se veut être une contribution devant permettre de mettre en lumière, à travers l'observation et l'entretient avec les élèves sourds muets, l'état des lieux de leur inclusion scolaire, les obstacles de l'inclusion scolaire que rencontrent les sourds muets dans les écoles ordinaires en fin de proposer des pistes de solutions pour aboutir à une inclusion effective. Des difficultés n'ont pas manqué lors de la récolte des données sur terrain. Certaines d'entre elles sont liées à la période pendant laquelle l'étude a été menée.

INTRODUCTION GENERALE

L’inclusion scolaire est un concept en constante évolution qui vise à garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves, quelles que soient leurs différences et leurs incapacités.

À partir des années 1980, l'inclusion scolaire est devenue une préoccupation majeure dans de nombreux pays, suite à la ratification en 1994 de la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d’éducation et de besoins éducatifs spéciaux (Plaisance, 2010).

Cependant, l'inclusion scolaire a suscité des débats et des controverses (Potvin, 2014). Certains soutiennent que l'inclusion totale peut être difficile à mettre en œuvre dans certaines situations, et que des options de scolarisation spécialisée peuvent être nécessaires pour certains élèves handicapés. D'autres estiment que l'inclusion scolaire ne se limite pas seulement aux élèves handicapés, mais qu'elle doit également prendre en compte les élèves issus de milieux défavorisés, les enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou comportementales, etc. Cela signifie que tous les enfants, qu'ils soient handicapés, en difficulté d'apprentissage, issus de milieux défavorisés ou appartenant à des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, doivent être accueillis et recevoir un enseignement de qualité dans les établissements d'enseignement réguliers.

L'inclusion scolaire repose alors sur le principe de l'égalité des chances et du respect de la diversité. Elle favorise l'adaptation des méthodes d'enseignement, des programmes et des infrastructures pour répondre aux besoins individuels de chaque enfant. Elle vise également à promouvoir l'acceptation et la compréhension mutuelle entre tous les élèves, en luttant contre les discriminations et les préjugés (Rousseau & Bélanger, 2004).

L'inclusion scolaire devient un enjeu majeur dans le domaine de l'éducation, car elle permet de construire une société plus égalitaire et solidaire, où chacun a sa place et peut développer son plein potentiel. Elle nécessite la collaboration de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (enseignants, élèves, parents, personnel de soutien, etc.) pour la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives et la création d'un environnement favorable à l'apprentissage de tous tel prescrit par la Loi No. 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité

des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées en France.

Cependant, la mise en œuvre de cette politique scolaire se heurte à différents obstacles dont le manque d'enseignants qualifiés en matière de gestion des enfants à besoins spéciaux. Ainsi, notre étude est centrée sur l'inclusion scolaire des enfants sourds muets. Elle s'intéresse à l'analyse des obstacles spécifiques rencontrés par les enfants sourds-muets dans le système éducatif burundais ainsi que les pratiques actuelles des enseignants burundais en ce qui concerne l'inclusion scolaire des enfants sourds-muets.

Ce travail s'articule autour de sept chapitres. Le premier s'intéresse à la méthodologie et à la problématique de la recherche. Le deuxième chapitre s'intéresse à l'élucidation des certains concepts clés qui apparaissent souvent dans notre travail. Le troisième chapitre exploite les œuvres qui parlent des conditions essentielles pour bonne inclusion des sourds muets, des pratiques inclusives, de l'historique de l'inclusion et de l'éducation des sourds muets. Il revient aussi sur l'origine de la surdité, la typologie de la surdité et les signes cliniques qui peuvent alerter les parents après l'accouchement. Les trois premiers chapitres susmentionnés se trouvent dans la première partie de ce travail qui est la partie théorique.

La deuxième partie est dédiée à la présentation et à l'analyse des données, ainsi qu'à la discussion des résultats. Elle est divisée en quatre chapitres. Le quatrième chapitre analyse le les obstacles à l'inclusion scolaire des élèves sourds-muets et leurs besoins spécifiques dans les écoles inclusives au Burundi. Le cinquième chapitre présente les pratiques de classe des enseignants burundais relativement à l'inclusion scolaire des sourds-muets. Le sixième chapitre aborde les relations entre les élèves sourds-muets et la communauté scolaire. Enfin, le septième chapitre est consacré à la discussion des résultats.

0.1. Objet de la recherche

L'objet de cette étude est de porter un regard critique sur l'inclusion scolaire des sourds muets dans les deux dites écoles inclusives en vue de mettre en lumière l'état des lieux de l'inclusion scolaire des sourds muets pour sa promotion.

0.2. Motivation du choix du sujet

Le choix du sujet n'est pas un jeu du hasard. Il doit y avoir une certaine motivation, d'où la motivation personnelle et la motivation scientifique.

La motivation personnelle résulte de l'amitié que nous avons avec les sourds muets (élèves et non élèves), où beaucoup d'entre eux n'ont pas étudié ou n'ont pas eu l'opportunité de continuer leurs études. Des problèmes qu'ils rencontrent dans leur milieu environnant m'ont poussé aussi à aborder un tel sujet.

Quant à la motivation scientifique, elle résulte des explorations faites pendant les travaux de classes et à travers la lecture sur l'inclusion scolaire au Burundi. De par les documentations, nous avons trouvé que beaucoup d'enquêtes menées se sont adressées aux enseignants ou aux directeurs des écoles inclusives pour évaluer l'inclusion scolaire. Cela m'a poussé à mener une étude auprès des apprenants eux-mêmes en vue d'avoir une compréhension globale de l'inclusion scolaire des enfants sourds-muets.

0.3. Délimitation du sujet dans le temps et dans l'espace

Compte tenu du temps et des moyens disponibles, nous ne sommes pas capables d'entreprendre une recherche sur toute l'étendue du pays, nous avons par conséquent préféré réaliser notre étude au lycée Communal Karurama de Cibitoke recherche dans la Direction Communale de l'éducation de Rugombo dans la direction provinciale de l' éducation de CIBITOKE et au Lycée Notre Dame de la Sagesse de Gitega dans la Direction communale de l' éducation de Gitega , Direction Provinciale de l' éducation de Gitega. Notre étude qui porte sur l'inclusion scolaire des sourds muets a été réalisé l'année scolaire 2023-2024.

0.4. Objectifs de la recherche

0.4.1. Objectif général

Porter un regard critique sur l'inclusion scolaire des élèves sourds-muets du Lycée Notre Dame de la Sagesse de Gitega et du Lycée Communal Karurama de Cibitoke.

0.4.2. Objectifs spécifiques

- ✓ Identifier les obstacles et les défis auxquels sont confrontés les enfants sourds-muets dans leur accès à l'éducation inclusive au Burundi,
- ✓ Identifier les besoins spécifiques des enfants sourds-muets en termes d'accessibilité matérielle et pédagogique dans les écoles inclusives burundaises
- ✓ Evaluer les pratiques des enseignants burundais en ce qui concerne l'inclusion scolaire des sourds muets
- ✓ Evaluer s'ils s'établissent des relations entre les élèves sourds muets et la communauté scolaire

0.5. Questions de la recherche

0.5.1. Question générale

Afin de bien mener cette étude, nous nous sommes posé la question générale suivante : Comment est- ce que les élèves sourds muets perçoivent leur inclusion dans les classes ordinaires ? De cette question générale, découlent les questions spécifiques suivantes :

0.5.2. Questions spécifiques

- ✓ Quels sont les obstacles spécifiques rencontrés par les enfants sourds-muets dans le système éducatif burundais ?
- ✓ Quels sont les besoins spécifiques des enfants sourds-muets en termes d'accessibilité matérielle et pédagogique dans les écoles inclusives burundaises ?
- ✓ Quelles sont les pratiques actuelles des enseignants burundais en ce qui concerne l'inclusion scolaire des enfants sourds-muets ?
- ✓ Quelles sont les relations qui s'établissent entre les sourds muets et la communauté scolaire ?

PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE, METHODOLOGIE ET REVUE DE LA LITTERATURE

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de notre étude sur le regard critique de l'inclusion des élèves sourds-muets, ce chapitre se propose d'explorer la problématique centrale qui sous-tend notre recherche ainsi que la méthodologie adoptée pour y répondre.

1.1. Problématique

Pour une inclusion scolaire réussie des élèves sourds-muets au Burundi, plusieurs conditions essentielles doivent être réunies pour favoriser cette inclusion. Parmi celles-ci, on peut citer l'accessibilité des infrastructures scolaires, la disponibilité de supports pédagogiques adaptés, ainsi que la formation adéquate des enseignants pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. Malgré les efforts déployés pour promouvoir la dite inclusion, de nombreux obstacles persistent.

1.1.1. Des conditions essentielles pour l'inclusion

L'inclusion scolaire est un concept en constante évolution qui vise à garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves quelles que soient leurs différences et leurs incapacités (Zaffran, 2007). Tel qu'on le lit sur le site https://ecoledelaneurodiversite.wordpress.com/tag/desinstitutionnalisation/ consulté le 02/6/2024, son histoire remonte aux années 1970, avec le mouvement de désinstitutionalisation qui a conduit à la fermeture de nombreuses institutions spécialisées pour les personnes handicapées.

C'est à partir de cette désinstitutionalisation que, l'inclusion scolaire est devenue une préoccupation majeure dans de nombreux pays, suite à la ratification en 1994 de la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux de l'UNESCO puis la Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU de 2006 (Plaisance, 2010) . Certains pays ont été précurseurs à mettre en œuvre la politique d'éducation inclusive. Nous pouvons citer, l'Italie, le Portugal, la Finlande etc (Schwab 2020). Le Burundi a également initié la politique gouvernementale d'éducation inclusive qui est très récente. Il est alors crucial de passer en revue les conditions essentielles de l'inclusion scolaire.

Pour Capitaine (2013), dans une école inclusive, et les élèves et les enseignants doivent avoir le minimum des connaissances de la langue des signes pour faciliter la transmission des savoirs à l'enfant car, bien entendu dans le cadre de la surdité, ce n'est pas l'enfant handicapé qui doit s'adapter aux enseignements du maître, plutôt l'enseignant adapte ses enseignements à l'élève et ce, à travers beaucoup de techniques mis en œuvre

Dans le même ordre d' idée Ainscow & Miles (2008) précisent que le succès de la participation de tous les enfants à l'enseignement commun ne dépend pas du problème particulier de l'enfant mais est défini comme un défi à relever par l'école et son corps enseignant. Ils sont confrontés à la diversité des élèves, à laquelle ils doivent réagir en ayant recours à divers outils didactiques et à diverses formes pédagogiques. Pour que le processus d'intégration soit couronné de succès, l'école doit forcément s'adapter et continuer de développer ses cultures, ses structures et ses pratiques (Rousseau et al., 2013). La notion d'inclusion ne sous-entend pas un état statique mais un processus continu qu'applique non seulement l'école dans sa totalité mais aussi son environnement. Selon Ramel & Bonvin (2014), l' inclusion scolaire doit s'inscrire dans une organisation de l'établissement scolaire qui favorise un climat relationnel sécurisant.

Quant à Prud'homme et al (2016), l'inclusion scolaire des sourds muets doit privilégier l'entraide qui peut se conjuguer bien avec d' autres valeurs à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage : coopérer à la réalisation d'une tâche commune, collaborer en apportant sa contribution personnelle (quelle que soit cette contribution), ou tout simplement aider pour aider, par altruisme, par bienveillance pour autrui. Enfin la reconnaissance de l'altérité (la part de l'autre dans la construction de soi) et l'appartenance de tous à une même communauté d'apprentissage.

Thomazet (2008), ajoute en disant que l'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers interpelle aussi une prise en charge particulière et une gestion singulière au sein de l'école ordinaire. En revanche, la faisabilité de l'articulation pédagogique inhérente à l'inclusion scolaire suscite beaucoup de doutes chez certains intervenants scolaires. En effet, il semble que les enseignants arrivent difficilement à répondre aux exigences des programmes d'études et du système scolaire quand leur classe est composée d'une diversité d'élèves. C'est pourquoi certains conçoivent l'inclusion scolaire comme une « véritable utopie » (Bergeron et al., 2011). Même si Bergeron et al (2011) conçoivent l' inclusion scolaire comme véritable

utopie, Feuilladieu et al (2021) donnent ses contributions en précisant qu'à côté de la mise en œuvre concrète de l'accès aux situations scolaires dans le cadre de partenariats et de situations didactiques permettant l'accès aux savoirs et à une place d'élève légitime.

Selon Thomazet (2008), pour que l' inclusion scolaire des sourds-muets soit efficace, l'enseignant est appelé à passer du constat d'hétérogénéité de sa classe à la gestion positive des singularités et cela implique un changement de paradigmes. Il lui faut adopter un paradigme centré sur la recherche de l'hétérogénéité considérant cette dernière non plus comme un problème qu'il faut surmonter, mais comme une occasion qu'il faut saisir

Encore plus, Versaveau et al. (2012), proposent d'autres solutions pour une inclusion des sourds muets. Il s'agit de la place idéale pour un élève malentendant qui se situerait au deuxième rang, entre deux camarades entendant. De cette façon, l'élève malentendant voit les réactions des élèves du premier rang (ils se retournent et dirigent leur regard vers l'élève qui prend la parole), il est proche du tableau (source d'informations visuelles), proche de l'enseignant (source d'informations auditives et gestuelles, lecture labiale facilitée), et peut s'appuyer sur les deux camarades qui l'entourent.

1.1.2. Obstacles de l'inclusion scolaire

Les élèves handicapés sensoriels sont souvent discriminés du système scolaire en générale en Afrique et en particulier au Burundi, pour plusieurs raisons les croyances, les coutumes, l'ignorance ainsi que les traditions (Gardou, 2006).

Pour Ndikumasabo et al. (2018), quatre obstacles majeurs limitent des possibilités d'accueil du système éducatif burundais. Il s'agit entre autres de: l'inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves en situation de handicap ; les limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation, et enfin des représentations et croyances stigmatisantes à l'encontre des enfants en situation de handicap dans la société burundaise. Le même chercheur précise que les conceptions demeurent essentiellement « non inclusives » suite au sentiment d'insatisfaction affiché par rapport à ce qu'ils jugent pertinents pour inclure les élèves ayant des difficultés d'apprentissage."

Le positionnement de Prud'Homme et al. (2016), converge bien avec celui de Ndikumasabo (2023), quand il identifie les défis importants qui attendent ceux et celles qui veulent réaliser

l'ambitieux projet que constitue la pédagogie de l'inclusion. Pour lui, les plus importants sont des défis liés au manque de ressources humaines qualifiées, des défis liés aux attitudes non inclusives et ceux d'ordre pédagogique. Quant à lui, la faisabilité de l'articulation pédagogique inhérente à l'inclusion scolaire suscite beaucoup de doutes chez certains intervenants scolaires. Par conséquent, il semble que certains enseignants arrivent difficilement à répondre aux exigences des programmes d'études et du système scolaire quand leur classe est composée d'une diversité d'élèves. Pourtant, la mise en œuvre de pratiques répondant à cette diversité est de toute première importance dans le succès de l'inclusion, qui est étroitement lié à une planification sérieuse et à la prise en compte de plusieurs conditions de réussite.

Bien que le Burundi ait manifestement investi des efforts pour l'inclusion des personnes handicapées à travers la ratification de certaines conventions relatives aux droits des personnes handicapées, et bien que des théories scientifiques mettent en évidence les pratiques et conditions nécessaires d'une inclusion réussie, Bergeron et al (2011), montrent que certains milieux scolaires affirment être inclusifs, alors que l'on n'y trouve que très peu de pratiques pédagogiques en cohérence ou dites inclusives.

De ce fait, l'analyse critique de l'inclusion scolaire des sourds-muets au Burundi est pertinente dans la mesure où, elle évaluera si les pratiques et les stratégies entreprises par les écoles dites inclusives suivent les normes et conditions d'une inclusion effective des sourds muets étant donnés que peu de recherches au Burundi s'intéressent particulièrement aux sourds-muets. Notre étude s'intéresse directement aux élèves sourds-muets tout en cherchant à savoir leur conception sur leur inclusion dans les classes ordinaires ce qui pourrait mettre au clair des aspects qui n'auraient été exploités par d'autres recherches.

1.2. Méthodologie de la recherche

1.2.1. Type de la recherche

Dans notre recherche nous avons opté pour la recherche de type qualitative.

La Recherche qualitative est différente de la recherche quantitative car les deux n'explorent pas les mêmes champs. La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer,

elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative (Aubin-Auger et al., 2008).

1.2.2. Instruments et technique de collecte des données

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé l'outil de collecte des données qui est le guide d'entretien et la grille d'observation. Les deux outils ont été réalisés à partir des principaux thèmes abordés.

Selon Claude (2019), il existe trois types d'entretien parmi lesquels nous avons choisi d' utiliser l'entretien semi-directif car les participants s'expriment pleinement mais tout en intervenant pour orienter l'entretien vers les objectifs de la recherche pour rester dans le contexte de la recherche une fois que le sujet a tendance à aller hors du contexte de l'étude. Quant à l'observation, elle nous a permis de saisir le contexte social et culturel dans lequel se déroulent les comportements et interactions, capturer des éléments tels que les expressions faciales, le langage corporel et les interactions entre les élèves sourds-muets et entendants.

1.2.3. Population et milieu d'enquête

La population concernée par les objectifs de notre recherche, est constituée par les élèves sourds muets, Les écoles concernées sont le Lycée notre Dame de la sagesse et le Lycée communal Karurama. La première école se localise dans la Province de GITEGA et la seconde dans la Province de CIBITOKE. Au Lycée Notre Dame de la Sagesse Gitega les élèves qui seront interviewés sont ceux du post fondamental et pour le Lycée communal Karurama , ce sont les élèves du cycle 4 qui seront interviewés, car à cet établissement le post fondamental n' enregistre aucun élève sourd-muet. Signalons que les deux écoles sont des écoles inclusives. Dans notre recherche nous n'avons pas fait l'échantillonnage car le nombre de la population à enquêter était réduit soit 15 élèves sourds-muets, 12 du lycée Notre Dame de la sagesse de Gitega et 3 du lycée communal Karurama de Cibitoke. Seuls 10 élèves ont été interviewés du fait que l'information était saturée.

1.2.4. Préenquete

La préenquête joue un rôle essentiel dans une recherche, car elle permet de tester les outils méthodologiques, d'identifier d'éventuelles lacunes et d'apporter les ajustements nécessaires avant l'enquête principale, garantissant ainsi des résultats plus fiables et pertinents.

La préenquête que nous avons réalisée avec trois élèves sourds-muets nous a permis d'identifier certaines difficultés de compréhension liées à des termes présents dans le guide d'entretien. Afin de le rendre plus accessible, nous l'avons donc modifié en conséquence.

1.2.5. Déroulement de l'enquête

Après la préenquête, nous avons mené l'enquête proprement dite en commençant par le Lycée Notre Dame de la Sagesse de Gitega, puis le Lycée Communal Karurama. À notre arrivée à Gitega, nous nous sommes adressés à la direction dudit lycée afin d'obtenir l'autorisation de recueillir les informations nécessaires à notre recherche. Par la suite, nous avons échangé avec les enseignants interprètes, qui nous ont aidés à identifier les élèves sourds-muets. Un premier élève sourd-muet, après son entretien, nous a aidés à entrer en contact avec un autre élève, et ainsi de suite. Cette même procédure a été suivie au Lycée Communal Karurama.

1.2.6. Processus de dépouillement des données

Le dépouillement des données qualitatives est une étape cruciale de l'analyse, permettant de transformer les informations brutes en résultats signifiants. Cette démarche comprend plusieurs phases essentielles (Comeau, 1994)**.**

La première consiste en la collecte et la transcription des données. Que ce soit des entretiens enregistrés, des observations, ou des documents écrits, il faut les retranscrire fidèlement sous forme de texte. Cette étape permet de disposer d'un corpus exploitable.

Vient ensuite le codage, qui consiste à attribuer des codes (mots-clés, thèmes, etc.) à des segments de texte pertinents. Cette opération de déconstruction et de catégorisation du matériel est fondamentale pour en faire émerger le sens.

Une fois les codes identifiés, il faut les regrouper en catégories et sous-catégories thématiques cohérentes. Cette phase de catégorisation permet de structurer les données et de dégager les

principaux axes d'analyse. L'étape suivante est l'analyse thématique proprement dite. Il s'agit d'identifier les thèmes récurrents, les tendances, les patterns, les divergences, etc. Le chercheur mobilise alors sa compréhension du contexte et son cadre théorique pour interpréter les résultats.

Enfin, la présentation des résultats sous forme de rapport détaillé constitue la dernière étape. Le chercheur expose ses découvertes, ses conclusions et les implications de son étude, en veillant à restituer la complexité des phénomènes analysés. Ce processus requiert la rigueur, la créativité et la flexibilité de la part du chercheur.

1.2.7. Le modèle d'analyse des résultats

Dans notre recherche, pour analyser les données, nous nous sommes servi de la méthode d'analyse qualitative des entretiens ou alors le traitement manuel de contenu proposée par Wanlin (2007). Cette méthode s'articule autour de trois étapes principales. La préparation des données se traduit par la retranscription intégrale des entretiens, l'anonymisation des données pour préserver la confidentialité, et l'analyse de contenu. Cette dernière inclut également la lecture flottante pour se familiariser avec le contenu, le repérage et la catégorisation des unités de sens (thèmes, concepts, etc.), ainsi que le codage des unités de sens à l'aide d'une grille d'analyse évolutive. Ensuite, il y a le regroupement et la hiérarchisation des codes en un système de catégories. L''interprétation des résultats consiste en une mise en relation des catégories pour dégager les liens et les structures, suivie d'une confrontation avec le cadre théorique et le contexte de l'étude. Enfin, une synthèse interprétative est formulée.

Cette méthode vise à donner du sens aux données qualitatives en identifiant les thèmes saillants, les récurrences et les particularités. Elle permet une compréhension en profondeur des phénomènes étudiés.

Pour notre cas, nous avons analysé l'inclusion scolaire des sourds muets. Elle peut se traduire par l'évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants des écoles inclusives, la collaboration ou les relations qui s'établissent entre les sourds et leurs pairs en particulier et toute la communauté scolaire en général. Nous avons analysé également les problèmes auxquels font face les sourds-muets surtout ceux relatifs à la communication, ainsi que les

stratégies d’adaptation mises à la disposition des sourds-muets pour une inclusion effective. Les bases théoriques étant la pierre angulaire pour cette analyse.

1.2.8. Théorie de référence : la théorie de l’inclusion

Notre travail sera basé sur la théorie de l’inclusion. Cette dernière prône l'idée que tous les élèves, quel que soit leur handicap ou leurs besoins spécifiques, devraient avoir accès à une éducation dans un environnement scolaire commun. Elle met l'accent sur l'importance d'adapter les méthodes pédagogiques, les curriculums et l'environnement scolaire pour accueillir et soutenir la diversité des élèves (Ainscow & Miles, 2008).

Bien qu'il n'y ait pas un seul auteur qui soit à l'origine de la théorie de l'inclusion, elle s'est développée au fil du temps grâce aux contributions de divers chercheurs et éducateurs. Des mouvements tels que le mouvement de l'éducation inclusive dans les années 1990 ont joué un rôle clé dans sa diffusion.

Des figures comme l'éducateur et chercheur Mel Ainscow ont été influents dans ce domaine, en défendant l'idée que l'inclusion ne se limite pas seulement à l'intégration physique des élèves, mais implique aussi leur participation active et leur réussite scolaire. Mel Ainscow est un chercheur britannique connu pour ses travaux sur l'inclusion dans l'éducation. Il a contribué à des études sur la manière dont les écoles peuvent être plus inclusives pour tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Il a joué un rôle crucial dans le développement de l'inclusion scolaire en proposant un modèle qui met l'accent sur l'importance de l'adaptation des écoles pour répondre aux besoins de tous les élèves, plutôt que d'attendre que les élèves s'adaptent au système éducatif.

Il aussi a souligné l'importance de la collaboration entre enseignants, écoles et communautés pour créer un environnement d'apprentissage inclusif, cela inclut le partage des meilleures pratiques et des ressources.

Après avoir mené plusieurs études sur l'impact des politiques d'inclusion, il a développé des outils pour évaluer l'efficacité des pratiques inclusives dans les écoles et il a plaidé pour la formation continue des enseignants afin de les préparer à gérer la diversité en classe et à promouvoir un climat inclusif et a influencé des politiques éducatives à travers le monde en prônant une approche systémique pour l'inclusion, en intégrant des principes d'équité et de justice sociale dans les systèmes éducatifs.

CHAPITRE 2. DEFINITION DES CONCEPTS CLES

Le présent chapitre est réservé aux définitions des concepts qui reviennent souvent dans le contexte de notre travail. Selon les contextes et selon les auteurs un seul concept peut avoir des définitions différentes. Nous avons alors jugé bon d’élucider certains concepts clés pour d’abord avoir leur bonne compréhension et enfin pour permettre aux lecteurs de comprendre le contenu de notre travail.

2.1. Le concept d’éducation inclusive

L'éducation inclusive est un concept qui a évolué au fil du temps, avec des racines remontant aux mouvements pour les droits civils des années 1960 et 1970. A cette époque, on a commencé à remettre en question la ségrégation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans des écoles ou des classes spécialisées. L'idée sous-jacente était que tous les enfants, peu importe leurs capacités ou leurs différences, devraient avoir accès à une éducation de qualité au sein des mêmes environnements scolaires. Cela a mené à l'adoption de lois et de politiques visant à favoriser l'intégration des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires.

En effet, pour comprendre d’ avantage , elle se définit en passant par l'éducation spéciale qui est l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux dispensée par un personnel spécialisé dans un environnement organisé en fonction des caractéristiques des personnes et des enfants handicapés (Capul et al., 1997). L'éducation inclusive offrira donc un environnement d'apprentissage accessible et adapté à la diversité des élèves, en apportant les soutiens et les accommodations nécessaires. Cela implique une transformation en profondeur des systèmes éducatifs pour éliminer les barrières et permettre la pleine inclusion de tous les élèves (Ebersold, 2009).

2.2. Le concept d’éducation spécialisée

L'éducation spécialisée fait référence à l'ensemble des services, des programmes et des approches pédagogiques conçus spécifiquement pour répondre aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés d'apprentissage significatives(Kirk et al., 2015).

Selon Winzer (2009), l'éducation spécialisée se caractérise par une prise en charge individualisée, des méthodes d'enseignement adaptées, ainsi que l'utilisation d'équipements et de technologies spécialisés. L'objectif est de permettre à ces élèves d'atteindre leur plein potentiel en surmontant les obstacles liés à leur situation particulière.

Quant à Plaisance (2013) , le « spécial » doit être compris dans deux sens complémentaires : c'est le spécial en tant que domaine d'action séparé du normal, c'est aussi le spécial en tant que « spécialisé », c'est-à-dire désignant des structures diverses pour tel ou tel type d'enfants, par exemple pour enfants déficients moteurs ou pour enfants sourds.

Dans le contexte de notre étude, l'éducation spécialisée serait une approche éducative visant à scolariser les élèves sourds-muets en dehors des écoles ordinaires. Cette éducation se caractérise par des techniques pédagogiques, des structures et des ressources matérielles spécifiquement conçues pour favoriser le plein épanouissement de ces élèves.

2.3. Le concept de déficience auditive

La déficience auditive se définit comme étant une perte partielle ou totale de l'audition. Elle peut être légère, modérée, sévère ou profonde. Les personnes atteintes d'une déficience auditive ont des difficultés à entendre les sons de la vie quotidienne. On parle de déficience auditive lorsqu'une personne n'est pas capable d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale, le seuil étant de 20 dB ou mieux dans les deux oreilles (Bouccara et al., 2005b).

Selon Surugue (2022), le terme « déficience auditive » est employé pour parler d'une personne qui n'est pas capable d'entendre aussi bien qu'une personne ayant une audition normale. Elle se caractérise par une diminution de l'acuité auditive, qui peut être légère, modérée, sévère ou profonde. Elle perturbe la perception auditive des sons de l'environnement et de la parole. La déficience auditive signifie une présence de troubles auditifs, ou troubles de l'audition (Barral, 2007).

Bref, la déficience auditive est une perte partielle ou totale de l'audition, qui entraîne des difficultés à percevoir et à comprendre les sons de l'environnement et la parole, causant alors une prise en charge particulière des personnes vivant avec ce handicap (élèves sourds- muets) pour leur permettre d'apprendre dans des conditions qui leurs sont favorables.

2.4. Le concept handicap

Le terme handicap suscite des controverses entre les chercheurs. La raison est que certains sont les tenants de l'approche médicale, les autres sont les tenants de l'approche normative ainsi que les tenants de l'approche sociologique.

Etymologiquement le mot handicap est d'origine irlandaise. Dans ce pays, l'occupation de tous les hommes était les ventes de chevaux entre eux. Pour éviter des débats ennuyeux sur la valeur du cheval, on s'en rapporte à l'opinion d'un tiers. Dès qu'il parle, l'acheteur met la main dans sa toque ou sa casquette, en retire la somme fixée par l'arbitre, et le marché est conclu. c' est ça l' origine du mot handicap (*hand in cap*) (Ndayisaba & De Grandmont, 1999a). Vers le XVIII^{e} et XIX^{e} siècle où il est réservé aux courses de chevaux sous forme de sports, le concept de *handicap* s'appliquera peu à peu à d'autres sports avec l'idée d'égaliser les chances des concurrents, soit en imposant aux meilleurs un désavantage sous forme de poids plus importants, de distances plus longues à parcourir, de scores négatifs, de moyens moindres, etc., soit en accordant des avantages aux réputés moins forts. Le « désavantage, la charge, étant toujours déterminés par un arbitre pris pour handicapeur. Au XX^{e} siècle, la notion va évoluer vers la perspective médicale puis sociale. D'où alors, les termes utilisés pour désigner la personne en situation de handicap ont évolué (Diop, 2012).

2.4.1. Définition du handicap selon une approche sociologique

Le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant une incapacité et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.(OMS, 2001).

Il est conçu comme la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (déficiences, incapacités, autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (facilitateurs et obstacles). Pour Fougeyrollas (2002), le handicap n'est pas une caractéristique de la personne mais le résultat situationnel de l'interaction entre une personne différente sur le plan corporel ou fonctionnel et un environnement physique et social spécifique

De toutes ces définitions, on pourrait dire que le handicap n'est pas seulement un état de la personne, mais un processus qui résulte de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et les caractéristiques de l'environnement dans lequel elle vit."

2.4.2. Définition du handicap selon une approche normative

Selon cette approche, le handicap n'est pas une déviance, mais une "norme différente "résultant de l'écart entre les capacités de la personne et les exigences de l'environnement." (Korff-Sausse, 2011)

Selon la loi n^{o} 2005-102 du 11 Février 2005 en France, le handicap est toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques.

2.4.3. Définition du handicap selon l’approche médicale

Pour Chapireau (2001), le handicap est défini comme étant le désavantage pour un individu donné qui résulte d’ une déficience ou d’ une incapacité qui limite ou interdit l’accomplissement d’un rôle normal.

En résumé, comme l’ affirme Barral (2007), le handicap n’est pas une caractéristique de la personne, mais le résultat de l’interaction entre une personne ayant une déficience et les obstacles environnementaux, physiques et sociaux, auxquels elle est confrontée. Donc il faudra souligner l’importance de la société, de l’environnement auquel vit la personne estimée handicapée.

2.5. Le Mutisme

Le mutisme est un trouble de la communication qui se manifeste par l'incapacité ou le refus de parler, bien que les organes de la parole soient intacts et que la personne ait la capacité physique de parler Piaget (1923).

CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE

3.1. Les Catégories de la surdité

La typologie de la surdité est strictement liée à la cause de cette dernière et d'une partie atteinte. Pour mieux comprendre, il nous est d'abord demandé d'expliquer le mécanisme de perception d'un message vocal. Ainsi pour y parvenir, catégorisons les grandes parties de l'oreille et leurs fonctionnements.

Pour Houari et al. (2013), l'oreille comprend trois parties essentielles : l'oreille externe, l'oreille moyenne et l'oreille interne.

3.1.1. L'oreille externe

Pour le site, https://www.vivason.fr/votre-audition/oreille consulté le 30/10/2024 à 13h45min, **l'**oreille externe est constituée du pavillon et du conduit auditif. Son rôle est de capter et d'amplifier le son grâce au pavillon puis d'acheminer ces vibrations vers l'oreille moyenne via le conduit auditif. Le pavillon externe joue également un rôle dans la localisation et la spatialisation. Le pavillon de l'oreille adopte une structure complexe et cartilagineuse, assurant protection et résonance du son. Il sert à capter et concentrer les ondes sonores pour les envoyer, sans perdition, au tympan (en atténuant la différence de pression entre l'intérieur de l'oreille et l'extérieur). Il joue un rôle d'antenne acoustique et de résonateur.

3.1.2. L'oreille moyenne

Elle amplifie et transforme les vibrations aériennes en vibrations solidiennes et les achemine vers l'oreille interne**.** Lorsque les vibrations arrivent au niveau du tympan, celui-ci vibre, en actionnant la chaine des trois osselets : marteau, enclume et étrier**.** Cette chaine permet d'amplifier davantage les vibrations.

L'atteinte de l'oreille moyenne, entraine ce qu'on appelle une surdité de transmission. C'est le cas notamment de l'otospongiose qui limite le mouvement de l'étrier et donc la transmission du son vers l'oreille interne.(*Fonctionnement oreille, rôle et anatomie du système auditif humain,* s. d.)

3.1.3. L'oreille interne

L'oreille interne abrite l'organe de corti qui occupe un rôle central dans l'audition et l'équilibre. Elle se compose de deux parties **:** le vestibule avec les canaux semi-circulaires remplis de liquide (La périlymphe) et la partie responsable de la perception des sons qui s'appelle la cochlée. Dans celle-ci se situent les cellules ciliées, les fameuses cellules sensorielles qui captent les vibrations selon leur fréquence et les transforment en signal électrique acheminé ensuite par le nerf auditif vers le cerveau (influx nerveux). Ce signal est ensuite interprété par le cerveau. L'oreille interne est composée également du vestibule qui est une partie centrale du labyrinthe osseux de l'oreille interne. Son rôle est d'appréhender l'espace et d'assurer l'équilibre de l'être humain.

En plus, le liquide qui s'y trouve (l'endolymphe) permet de sensibiliser les cellules vestibulaires lors de mouvements et d'envoyer des signaux électriques via le nerf vestibulaire pour informer le cerveau et le reste de l'organisme. Il est également constitué du nerf auditif qui, également, est constitué de deux branches, l'une cochléaire et l'autre vestibulaire. Ces deux branches sont constituées de fibres nerveuses qui acheminent les signaux électriques produits par les cellules sensorielles l'oreille interne (cils) vers le tronc cérébral. Le cerveau les interprète ensuite pour que nous puissions entendre et garder l'équilibre (Lopez, 2021).

L'oreille externe capte, localise et amplifie les sons, par la suite elle les transmet à l'oreille moyenne. L'oreille moyenne transmet les vibrations sonores à l'oreille interne. L'oreille interne est l'organe de perception (Houari et al., 2013).

Schématiquement voici les parties de l'oreille

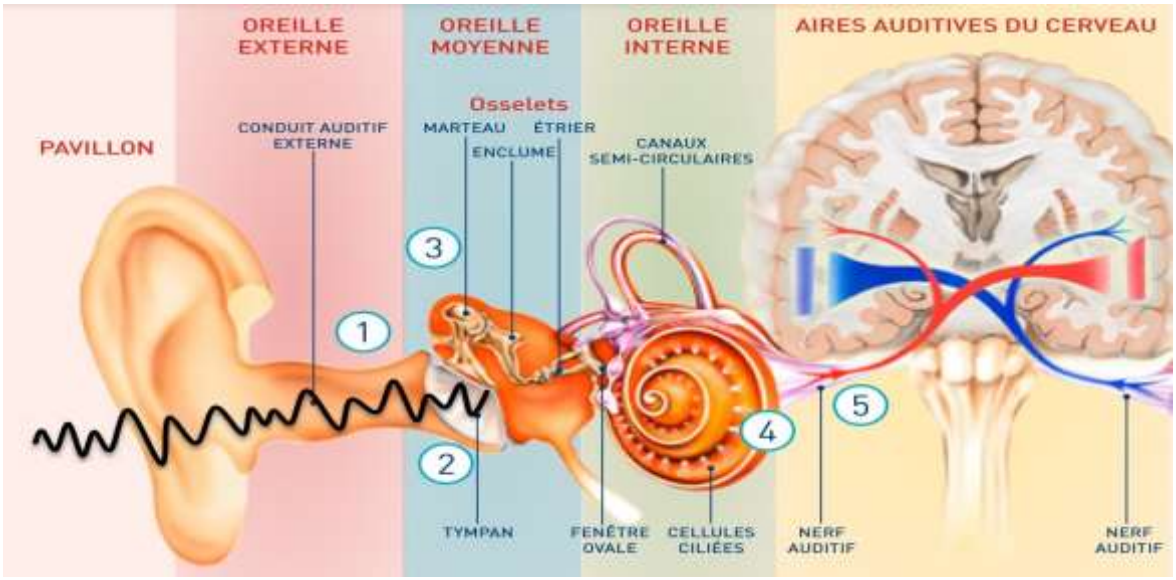


Figure 1. Sschéma de l'oreille

3.2. Catégorie de la surdité chez les adultes

Comme le soulignent Houari et al. (2013) , nous sommes du même avis qu' avoir la connaissance suffisante du fonctionnement et de l' anatomie de l' oreille est d'importance capitale dans la mesure où la catégorisation de la surdité dépend de la partie atteinte ou alors de la cause. C'est pour cette raison que l'on distingue la surdité en quatre catégories les plus importantes.

3.2.1. La surdité de transmission ou perte conductive

Pagès (2017), précise que la cause peut être l'obstruction du conduit auditif externe qui affecte l'oreille externe moyenne. Pour ce cas le problème central est que le son est très faible. Ce qui provoque un déficit de la perception des sons graves et de la voix chuchotée. Le plus souvent, cette surdité n'est pas très grave et n'occasionne pas de distorsions et peut être facilement traitée.

3.2.2. La surdité de perception ou de perte neurosensorielle

C'est la défaite de la conduite osseuse de l'oreille interne et du nerf auditif appelé également surdité neurologique. Cette dernière est justifiée par l'altération de la cochlée, du nerf

cochléaire ou de la voie cochléaire centrale. Pour le cas échéant, les pertes vont de 25 décibels à plus de 130 décibels (Bouccara et al., 2005a).

De ce qui est des causes de la surdité de perception, il n'existe pas mal de causes parmi lesquelles nous pouvons citer l'hérédité, des malformations congénitales, des traumatismes, des conséquences des maladies, les intoxications médicamenteuses, les troubles vasculaires et presbyacousie due au vieillissement normal.

3.2.3. La surdité mixte ou perte mixte

Cette surdité touche l'oreille externe et/ou l'oreille moyenne. Elle est à la fois conductive et neurosensorielle, elle peut être permanente accentuant toute perte auditive. Par contre, la composante de conduction peut parfois être traitée comme dans les otites d'où la surdité mixte à une surdité neurosensorielle.

3.2.4. La surdité centrale ou troubles auditifs centraux

L'ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec (1995), définit la surdité centrale comme *« problème auditif d'ordre central avec incapacité dans le traitement perceptuel du signal acoustique non attribuable à une surdité auditif d'ordre central désigne un ensemble de limitations dans la transmission, l'analyse, l'organisation, la transmission, l'élaboration, l'emmagasinage, l'évocation et l'utilisation de l'information sonore contenu dans le signal acoustique »*

Partant de cette définition, il s'agit d'un trouble du traitement du signal auditif au niveau du système nerveux central, par opposition à une surdité périphérique. Le texte explique bien que dans le cas d'un trouble auditif central (TAC), il n'y a pas de déficit de l'acuité auditive comme dans une surdité, mais plutôt des limitations dans les différentes étapes du traitement de l'information sonore, de la transmission à l'utilisation de cette information. Cela se traduit par des difficultés à comprendre la parole, à localiser les sons, à mémoriser des informations auditives, etc. Malgré une audition normale, la personne a du mal à donner un sens aux sons qu'elle perçoit. Pour ce type de surdité, les causes peuvent être diverses. Nous pouvons citer certaines d'entre elles : lésions cérébrales, problèmes de développement, etc. (Bouccara et al., 2005a).

3.3. Typologie de la surdité chez les enfants

Cette partie traitera de la période de la vie de l'enfant pendant laquelle une surdité peut être suspectée, ainsi que des causes possibles de différents types de surdité.

3.3.1. La surdité prénatale

D'après Ndayisaba et Al. (1999), cette surdité, selon son origine, est classée en deux catégories. La première c'est celle dite surdité d'origine génétique due à une affection héréditaire ou encore une surdité familiale. Elle est le résultat des facteurs consanguins et la deuxième c'est la surdité due à une infection du fœtus

3.3.2. La surdité d'origine génétique

Ce type de surdité est occasionné par un gène qui est situé au cinquième chromosome dénommé gène senorick. Il est le responsable de la malformation d'une partie de l'oreille interne appelée le limaçon. Ce gène peut provoquer un blocage osseux ou une malformation de la cochlée.

3.3.1.2. La surdité d'origine infectieuse

Cette forme de surdité est provoquée par un virus de la rubéole contractée par la mère au moment de la grossesse. A cote de la rubéole, la syphilis et les oreillons font aussi partie des causes de la surdité d'origine infectieuse.

3.3.3. La surdité néonatale

Pour Oléron (1969), lorsque la surdité survient avant ou au moment de l'accouchement, on parle de surdité acquise. Cette surdité néonatale et la résultante des traumatismes obstétricaux occasionnés par l'accouchement avec les forceps ou par l'anoxie si la période avant le bébé ne respire pas par lui-même de façon convenable est trop longue. Cette forme de surdité peut être causée par un traumatisme crânien et une cyanose du bébé.

3.3.4. La surdité postnatale

Cette surdité est causée par les infections non soignées ou mal soignées en l'occurrence, les otites, les méningites, les infections virales répétitives. A ces derniers s'ajoutent les intoxications médicamenteuses (Oléron, 1969).

3.4. Les signes cliniques de la surdité

Certains signes cliniques de la surdité doivent alerter les parents, les enseignants ou le personnel de la santé. Voici les principaux , selon Ndayisaba et Al.(1999)

- ✓ Incapacité à entendre certains sons, particulièrement les sons aigus
- ✓ Besoin de demander souvent aux interlocuteurs de répéter
- ✓ Sensation de bourdonnements, sifflements ou acouphènes dans les oreilles
- ✓ Vertiges ou étourdissements
- ✓ Douleurs ou infections récurrentes de l'oreille
- ✓ Avoir des douleurs au niveau de l'oreille et case manifesté par le fait que l'enfant se frotte l'oreille à maintes reprises
- ✓ Sommeil trop calme et sans sursaut
- ✓ Des réactions positives aux vibrations et au toucher
- ✓ Absence de réaction aux bruits et aux appels
- ✓ Une diarrhée accompagnée d'une otite purulente
- ✓ Isolement social, évitement des conversations
- ✓ Frustration, irritabilité ou dépression liée aux problèmes d'audition
- ✓ Fatigue accrue due aux efforts d'écoute
- ✓ Difficulté à suivre les conversations, surtout dans des environnements bruyants
- ✓ Incompréhension de certains mots ou phrases
- ✓ Voix forte ou mal modulée
- ✓ Difficultés à entendre sa propre voix

Il est important de consulter un professionnel de santé auditive dès que l'on constate des signes de déficience auditive, afin de pouvoir bénéficier d'un diagnostic et d'un traitement adapté. Les signes susmentionnés pourront également constituer des références importantes

pour les professionnels de santé dans l'identification et la prise en charge de la déficience auditive

3.5. L'éducation des sourds muets

Dans les lignes précédentes nous avons exploité les origines de la surdité, les types de la surdité ainsi que les signes cliniques de la surdité. Cette partie nous amène à exploiter certaines techniques d'intervention auprès des enfants sourds muets ou élèves sourds muets pour leur éducation.

3.5.1. Bref historique de l'éducation des sourds

L'histoire de l'éducation des sourds remonte de la période de l'antiquité jusqu' à nos jours. Comme le montre l' œuvre de Ndayisaba et Al. (1999), pendant la période de l'Antiquité, les sourds-muets étaient généralement considérés comme incapables d'apprendre et exclus de l'éducation. Quelques rares initiatives ponctuelles d'enseignement, notamment dans les monastères, où certains moines sourds développaient des méthodes de communication par signes. Au Moyen-Âge, les sourds-muets étaient souvent marginalisés, considérés comme possédés ou inaptes.

D'abord au XVIe siècle, en 1550, Pedro Ponce de León ouvre la première école pour sourds-muets en Espagne, utilisant une méthode d'enseignement par la langue des signes et d'autres écoles similaires se développent en Europe, notamment en Italie et en Allemagne. Les premières réflexions sur l'éducation des sourds-muets émergent, avec la reconnaissance de leurs capacités intellectuelles. Entre le XVII^{e} et XVIII^{e} siècle, l'abbé de l'Épée fonde, en France, la première école publique pour sourds-muets en 1755, utilisant la langue des signes. De là, un débat s'engage entre les partisans de la méthode orale (apprendre à parler) et ceux de la langue des signes (Encrevé, 2008).

Ensuite, vers le XIX^{e} et XX^{e} siècle, les tenants de la méthode orale commencent à orienter leurs idées dans un autre angle surtout avec la publication des travaux de Perier & Temmerman, (1987), qui montrent que les échecs des élèves sourds muets dans leurs apprentissages sont dus à la pauvreté des échanges linguistiques durant les premières années mais également de la difficulté d' acquisition de langue orale. A la même époque, contrairement au congrès de milan de 1880 qui accorde sa préférence à l' oralise, le congrès

de Hambourg de 1980 oppose celui de Milan en reconnaissant solennellement les gestes comme moyen de communication de grande valeur et les langues de signes comme langues à part entière comme l' affirment Perier & De Temmerman (1987) quand il disent que "*l' enfant sourd a le droit d' apprendre et d' utiliser dans son apprentissage toutes formes de communication disponible pour développer sa compétence en langue"*.

Les formes de communication dont il parle ici c'est sont les gestes, l'épellation digitale, la lecture labiale, la lecture et l'écriture.

Généralement, le début du XX^{e} siècle est caractérisé par la revalorisation de la langue des signes et reconnaissance de son importance pour l'éducation des sourds, le développement de modèles bilingues combinant langue des signes et langue orale, l'inclusion progressive des enfants sourds dans le système éducatif ordinaire.

3.5.2. Langue des signes

Plusieurs chercheurs ont défini la langue des signes de manière différente mais tournant autour d'un même contexte. A titre d' exemple William Stokoe (1960) cité par Armstrong & Karchmer (2009), la définit comme étant une langue avec sa propre grammaire et sa propre structure linguistique, distincte de la langue orale."

Pour, Edward et Al.(1979), la langue des signes est un système linguistique complet et indépendant, avec ses propres règles grammaticales et syntaxiques, qui permet aux sourds de communiquer de manière naturelle et spontanée.

Les deux chercheurs convergent sur la même idée tout en mettant l'accent particulier sur la complétude et l'entièreté comme toutes autres langues naturelles, James (1972, p.35), introduit une nouvelle idée dans sa définition. Selon lui, *"la langue des signes est une langue visuo-gestuelle qui utilise des mouvements des mains, du corps et de l'expression faciale pour transmettre du sens."*

Pour Delaporte (2002, p.13), *"la langue des signes est un système de communication visuo-gestuel, avec ses propres règles grammaticales, son lexique, sa syntaxe et sa sémantique, distinct de la langue orale.*

Certains auteurs mettent en avant les aspects linguistiques, structurels et communautaires de la langue des signes, la distinguant de la langue orale et la reconnaissant comme une langue à part entière. D'autres mettent plutôt l'accent sur l'aspect visio-gestuel de la langue des signes. Par conséquent, les recherches combinant ces observations en sont arrivées à la conclusion que la langue des signes est une langue Visio-gestuelle possédant sa propre structure linguistique.

3.5.3. Structure de la langue des signes

Mcburney (2001) , affirme que, comme pour les autres langues, la langue des signes a sa propre structure grâce à sa dimension spatiale. Il précise que certains signes peuvent être produits simultanément alors que dans les langues orales les morphèmes doivent toujours être produits en séquence. La langue des signes a aussi une dimension corporelle qui lui donne un aspect particulier. Elle fait référence directe et continuelle au corps de l'émetteur, les mains et le visage ou le tronc de ce dernier étant les supports matériels des signes gestuels.

3.5.4. Composante de l'expression gestuelle

L'expression gestuelle englobe une série de composantes non verbales reflétant la personnalité, les émotions et les intentions de la personne qui communique etc. Les éléments qui interviennent souvent dans la production des signes gestuels sont : la position dans l'espace, le mouvement, la configuration de la main et des doigts, l'orientation de la main ou des mains et l'expression faciale (Armstrong & Kar chmer, 2009).

3.5.4.1. La position dans l'espace

Lorsqu'on parle de la position dans l'espace quand on signe, cela fait référence à l'emplacement et à l'orientation du corps et des mains lors de l'acte de signer. Concrètement la position des mains renvoie à la place où sont placées les mains par rapport au corps (près du torse, devant soi, sur le côté, etc.) Ou à une signification symbolique. Certaines positions des mains peuvent transmettre des messages spécifiques et l'orientation du corps. Par exemple, faire face à quelqu'un versus avoir le corps tourné de côté peut indiquer l'engagement ou le désengagement. La relation à l'espace indique la façon dont le signeur se positionne et utilise l'espace autour de lui transmet des informations sur ses intentions, son état émotionnel et ses relations avec les autres

En résumé, la position dans l'espace lorsqu' on signe fait référence à la façon dont le corps et les mains sont positionnés et orientés, qui peut avoir une signification symbolique et communiquer des messages subtils au-delà des mots signés.

3.5.4.2. Le mouvement

Comme le dit Stokoe (1970), il existe plusieurs mouvements qui sont regroupés en plusieurs catégories comme par exemple les mouvements verticaux, les mouvements horizontaux, les mouvements latéraux, les mouvements circulaires, les mouvements d'ouverture et de fermeture, les mouvements combinés etc. Ces derniers peuvent être effectués dans la même case ou en passant par l'une ou l'autre ou alors faire mouvementer les mains et les avants bras.

A ce fait, le redoublement d'un geste peut générer un nouveau sens diffèrent du premier quand on signe sans doubler les mains.

3.5.5. L'orientation de la main ou des mains

La main peut être orientée vers l'émetteur, vers le récepteur, vers le haut, vers le sol ou encore être placé de profil. Il en va de même lorsque les deux mains sont impliquées dans la formation du geste. L'orientation des mains peut changer durant l'exécution du signe. A titre d'exemple, le signe pour porte consiste à mimer l'ouverture de la porte avec les mains. Les mains sont placées à la verticale paumes tournées vers l'émetteur avec l'extrémité des doigts en contact. On ouvre ensuite les mains vers l'extérieur jusqu' à la position de profil.

3.5.6. L'expression faciale

En langue des signes, le sens des signes peut différer si l'on fait varier l'expression faciale. L'expressivité faciale n'intervient pas en principe au niveau de l'organisation du code dans les langues parlées et signées.

De même ; on fait remarquer que la langue des signes n'est pas utilisée et comprise universellement bien qu'il existe un petit répertoire des signes communs. Ainsi les langues des signes diffèrent les unes des autres selon les pays ou les régions. C'est pour cette raison qu'il existe une multitude de variantes de langues des signes adaptées aux différentes cultures

et contexte en l'occurrence Langue des Signes Américaine(ASL), Langue des Signes Française(LSF), Langue des Signes Japonaise (LSJ), Etc..

3.6. L'alphabet dactylogique

Comme toute langue, la langue des signes a un système gestuel particulier où chaque lettre de l'alphabet écrit correspond à une configuration particulière de la main et des doigts. C'est en fait une écriture dans l'espace. Lorsqu'un mot est épelé digitalement, la main réalise les configurations qui correspondent aux lettres du mot les unes après les autres. La main doit se placer à la hauteur de la bouche pour favoriser une lecture labiale simultanée. La paume de la main est le plus souvent tournée vers l'interlocuteur.

Pour les chiffres, la paume est tournée vers l'émetteur. Il est essentiel de noter que pour l'alphabet dactylogique la composante mis en œuvre est la configuration de la main, les autres composantes comme la position dans l'espace, mouvement, orientation de la main n'interviennent pas.

A côté de la dactylogie, une autre manière de parler aux sourds muets peut compléter la dactylogie cette dernière est la lecture labiale, qui consiste à chercher à comprendre tout ou une partie de la parole en lisant les lettres sur les lèvres et les autres mouvements articulatoires du locuteur. Bien que ce système de lecture labiale peut aider l'interlocuteur, il y a d'autres facteurs qui entrent en jeu pour le compléter.

Nous pouvons dire les facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques. Pour ceux intrinsèques le niveau de la déficience auditive joue un rôle important pour comprendre ce que veut dire le locuteur en lisant sur les lèvres. Pour les facteurs extrinsèques nous pouvons dire : les conditions d'éclairage, l'exposition, l'angle sous lequel on se trouve par rapport au visage du locuteur ; les mouvements paraverbaux comme les mimiques, regards et mouvements corporels.

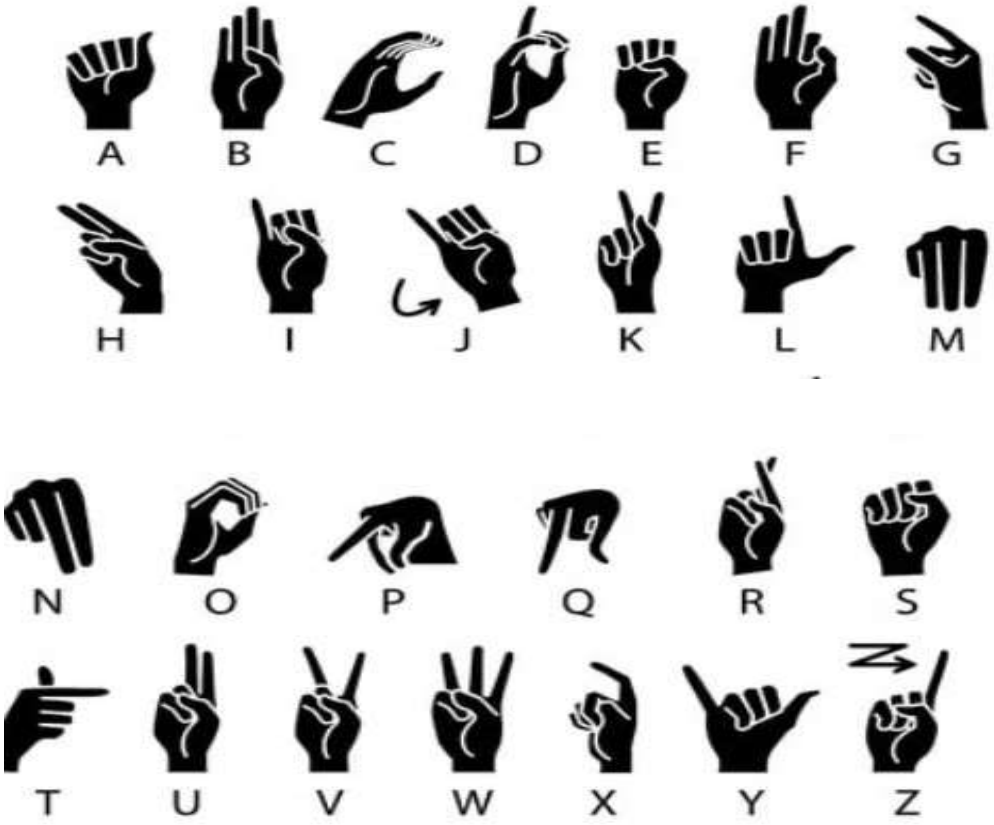


Figure 2 alphabet de la langue des signes françaises

https://lecolefrancaise.fr/pourquoi-pas-langage-des-signes-universel/ Consulté le 04/10/2024 à 13h2min

3.7. Les intervenants dans l'inclusion scolaire des sourds muets

L'inclusion scolaire interpelle la collaboration autant des dirigeants, des praticiens que des chercheurs. « S*i l' on veut réduire les obstacles à l' inclusion, il est important qu' il existe une collaboration active entre les décideurs , le personnel éducatif et d' autres parties prenantes » UNESCO (2009*). Donc, les parents et les familles, les enseignants, les autres acteurs scolaires, les gestionnaires des écoles et les membres de la communauté, sans oublier les élèves eux-mêmes (sourds muets et entendant) doivent impérativement participer dans la réussite de l'inclusion scolaire des élèves sourds- muets.

Il est d'une importance capitale de souligner le rôle crucial de la famille, des éducateurs et des enseignants dans l'éducation et l'intégration des enfants sourds-muets. Les professionnels de la santé, tels que les audioprothésistes, les orthophonistes et les psychologues, doivent également travailler en concert pour aider à l'évaluation et à l'accompagnement des besoins spécifiques. Les organisations communautaires peuvent offrir des ressources, de la sensibilisation et des activités sociales.

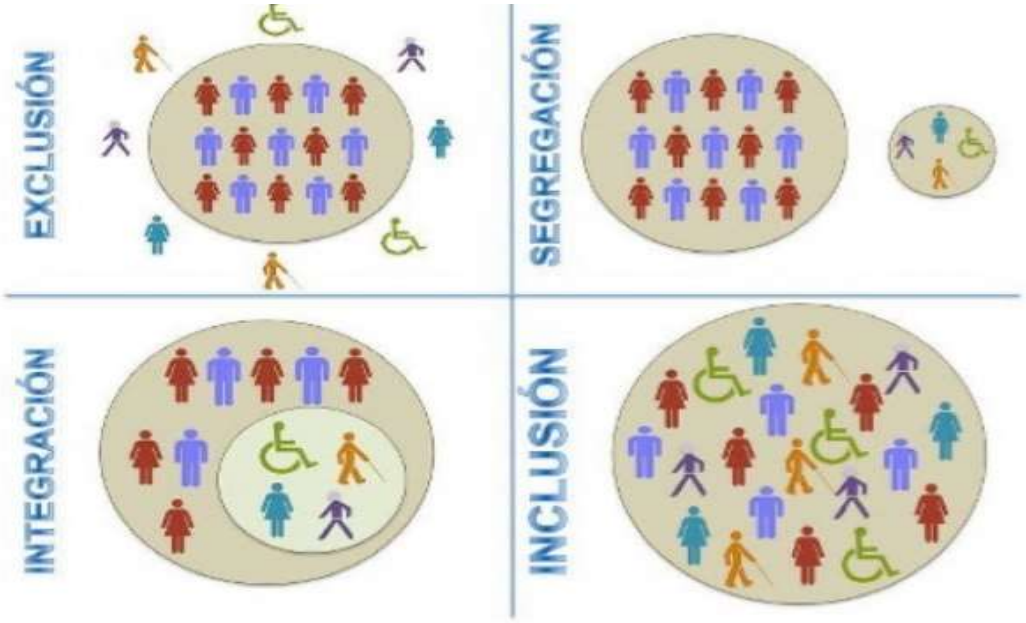
Enfin, le gouvernement a la responsabilité de mettre en place des lois et des politiques favorisant l'accessibilité et l'égalité des droits, ainsi que de sensibiliser le grand public aux enjeux de l'inclusion et de promouvoir une représentation positive.(Prud'Homme et al., 2016)

3.8. Transition entre Exclusion, intégration et inclusion

L'inclusion scolaire des enfants handicapés a connu une histoire qui part de l'exclusion, période pendant laquelle l'individu handicapé n'avait aucun droit. On est alors passer à l'intégration période pendant laquelle le handicapé était considéré comme humain mais qui doit s'adapter aux exigences sociales puis à l'inclusion qui reconnait que la société ou l'environnement doit s'adapter aux exigences de la personne handicapée (Rousseau & Bélanger, 2004b).

Pour Le Capitaine (2013, p.23),*"l'intégration ouvre le droit à la similitude, à être semblable, tolérant l'exclusion de ceux qui ne parvenaient pas à accéder par eux-mêmes au monde « normal », malgré tous les moyens de compensation qui leur étaient dévolus et l'aide de tous les services appropriés. L'inclusion ouvre le droit à la singularité, à la différence, ne tolérant pas l'exclusion à la participation sociale sur le prétexte de cette différence. Là où l'intégration n'interrogeait pas la norme établie, l'inclusion fait varier la norme pour y inclure toutes les singularités. Une personne qui n'entend pas n'est pas moins normale qu'une personne qui entend, même si sa vie est plus difficile à réaliser dans un contexte fait pour des personnes qui entendent"*

Figure 3. Différence entre exclusion, ségrégation, intégration et inclusion



Tel que le montre Le Chêne et Plantard (2014) dans cette image, l'exclusion et la ségrégation mettent de côté les personnes handicapées, l'intégration quant à elle essaie de les mettre dans le groupes des "normaux" mais sans soutien envers eux et en fin l'inclusion essaie de mettre toute personne dans l'ensemble du groupe avec un environnement adapté et répondant aux conditions d'une inclusion proprement dite.

3.9. Des difficultés de l'inclusion des sourds muets en Afrique

Des études menées par Mapolisa & Tshabalala (2013), mettent en lumière les obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs dans les systèmes éducatifs de divers pays africains, tels que l'Éthiopie, le Maroc et le Zimbabwe. Ces auteurs affirment qu'il existe un ensemble de freins majeurs à l'inclusion, parmi lesquels l'absence de volonté politique, le manque d'un cadre légal spécifique, ainsi qu'une attention insuffisante des acteurs de l'éducation aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap. De plus, ils soulignent également le déficit en moyens financiers, en infrastructures adaptées, ainsi que l'absence de dispositifs auxiliaires et de moyens de transport nécessaires pour acheminer les enfants en situation de handicap jusqu'à l'école.

En outre, ils mettent en exergue le manque d'engagement et de collaboration entre les différents acteurs concernés, ainsi que leur méconnaissance mutuelle, notamment entre

l'administration, les organisations non gouvernementales et les parents d'enfants handicapés. Par ailleurs, Mitiku et al. (2014), soutiennent que l'inadaptation de l'enseignement aux besoins des élèves handicapés est attribuée à un manque de ressources didactiques appropriées, à des effectifs pléthoriques dans les classes, ainsi qu'à un déficit de formation et de compétences spécifiques des enseignants pour intervenir auprès de ce public.

Au Zimbabwe, les croyances stigmatisantes et les représentations négatives à l'encontre du handicap poussent les personnes valides à éviter le contact avec les personnes handicapées, contribuant ainsi à la création d'environnements scolaires peu inclusifs (Mpofu & Molosiwa, 2017).

Au Burundi, comme dans d'autres pays, les recherches menées par Ndikumasabo et al. (2018), révèlent que certaines initiatives éducatives ont déjà été mises en œuvre. Néanmoins, les mêmes chercheurs ont identifié quatre principaux freins de l’inclusion. Il s’agit notamment de la limitation des capacités d'accueil du système éducatif burundais, de l'inadéquation des pratiques pédagogiques par rapport aux besoins des élèves en situation de handicap, des insuffisances de la politique gouvernementale en matière de droit à l'éducation, ainsi que des représentations et croyances stigmatisantes ancrées dans la société burundaise.

De même Ainscow (2020),souligne que les enfants handicapés sont souvent surprotégés par leurs familles, ce qui les écarte de la sphère publique. Cette pratique, ainsi que ces formes de stigmatisation, sont également observées dans divers pays africains.

Pour Mitiku et al. (2014), comme pour d'autres chercheurs précédemment cités, l'inaccessibilité des infrastructures scolaires et le manque de matériel adapté représentent des contraintes majeures. Ces conditions ne semblent pas réunies dans le système éducatif burundais pour répondre aux besoins individuels des élèves en situation de handicap. De plus, les conditions de travail des enseignants burundais constituent un obstacle supplémentaire à la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Elles sont considérées comme précaires, car, au-delà du cadre légal, elles nécessitent une mobilisation de ressources humaines, matérielles et financières qui demeure insuffisante (Mapolisa & Tshabalala, 2013).

Globalement, l'inclusion scolaire des enfants sourds-muets en Afrique fait face à de nombreux défis, et de nombreux chercheurs partagent le même constat. Les principaux obstacles sont

liés au manque de ressources humaines qualifiées, à l'inadéquation des infrastructures et à l'absence de volonté politique. Bien que de nombreux textes existent, la mise en pratique reste un idéal difficile à atteindre.

3.10. Conditions essentielles à la réussite de l’inclusion scolaire des sourds muets

L'inclusion scolaire des élèves sourds-muets repose sur plusieurs conditions essentielles. Elle nécessite une approche holistique qui intègre des modifications structurelles, pédagogiques et sociales. C'est un processus qui demande l'engagement de toute la communauté éducative pour créer un environnement d'apprentissage inclusif et respectueux (Rousseau et al 2013). Au cours des dernières années, certains travaux ont cherché à mettre en évidence les caractéristiques essentielles des écoles inclusives et d’établir ses principales conditions de mise en œuvre (Rousseau et Al.,2004). La présentation de ces conditions ne vise pas à imposer un modèle unique d’inclusion scolaire, mais bien à préciser certains repères guidant les pratiques inclusives (Vienneau, 2002) .

3.10.1. Caractéristiques organisationnelles

L’accès universel à l’école est une condition sine qua non d'une école dite inclusive. En effet, cela nécessite un leadership pédagogique exercé par la direction de l’établissement, ainsi que l’accessibilité aux ressources matérielles et humaines nécessaires à l’opérationnalisation du projet d’établissement (Rousseau & Bélanger, 2004b).

L’école inclusive accueille tous les élèves du quartier ou du village dans le groupe-classe de leur âge, indépendamment de leurs particularités. De plus, elle devrait être accessible sur le plan physique en mettant en place des dispositions d’accessibilité dans les différents environnements. Cette approche repose également sur la présence d'un directeur ou d'une directrice ayant un leadership solide, capable d'offrir à son personnel les conditions nécessaires pour soutenir la création d'une culture collaborative (Rousseau et al., 2013).

À ces caractéristiques s’ajoutent le rappel des valeurs de justice sociale, l’encouragement à l’utilisation de stratégies d’enseignement fondées sur des recherches, et l’animation de discussions pédagogiques qui mettent à profit les compétences et les savoirs des enseignants.

Ainsi, Loreman et al. (2005) appuient l'idée que le soutien, l'encadrement et la formation continue représentent des composantes essentielles de l'école inclusive. Mais Rousseau et al. (2010) de leur côté, mettent l'importance dans l'accessibilité à des ressources humaines et matérielles , caractéristique indispensables des écoles inclusives.

3.10.2. Caractéristiques pédagogiques

L'inclusion scolaire des élèves sourds- muets repose sur une approche individualisée, où chaque élève bénéficie de méthodes pédagogiques adaptées à ses besoins uniques (Letscher et al., 2015). En effet, l'inclusion implique différentes formes d'individualisation du processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment par le recours à des stratégies d'enseignement adaptées (Loreman et al., 2005).

Parmi les stratégies pédagogiques dont on parle nous pouvons citer : l'utilisation de la langue des signes et de supports visuels est essentielle pour faciliter la communication, les technologies comme les appareils visuels et auditifs pour améliorer l'accès à l'information, l'utilisation des supports traduits en langue des signes etc. Toutefois, G. Bergeron (2014), précise que ,dans plusieurs cas, l'inclusion semble se résumer au simple placement physique d'un élève dans une classe ordinaire, alors qu' il devrait s'accompagner des dispositions pédagogiques nécessaires pour permettre aux élèves d' apprendre dans des conditions qui leurs sont favorables.

3.10.3. Caractéristiques sociales

Certes, la qualité des relations sociales revêt une importance prépondérante dans l'école inclusive. En effet, on y préconise la participation de chaque élève à la vie sociale de la classe et de l'école ainsi qu'une participation optimale à toutes les activités d'apprentissage de son groupe (Vienneau, 2002).

Cette participation authentique s'appuie sur une reconnaissance et une valorisation de l'unicité de chaque apprenant et apprenante ainsi que sur la création d'un climat de respect et d'acceptation de la différence (Prud'homme et al., 2011).

3.10.4. Caractéristiques attitudinales

L'école inclusive se caractérise par les efforts déployés autour du développement d'attitudes positives envers l'inclusion et envers les élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage chez tous les membres du personnel scolaire. Les attitudes positives apparaissent comme une condition essentielle à l'amorce d'un projet d'inclusion et au succès de l'inclusion (Rousseau et al., 2010). A cet effet, compte tenu du rôle que jouent les attitudes sur la mise en œuvre de pratiques inclusives, certains chercheurs et certaines chercheuses vont au-delà des attitudes des éducateurs et des éducatrices et misent plutôt sur le développement d'attitudes positives chez les décideurs, les décideuses et les gestionnaires de l'éducation (Peters, 2007).

3.11. Des Conditions de mise en œuvre

Outre les principales caractéristiques abordées plus haut, plusieurs écrits mettent en évidence certaines conditions contribuant à la mise en œuvre de pratiques plus inclusives (Rousseau & Bélanger, 2004b). Parmi les conditions qui semblent faire un certain consensus, le développement d'une philosophie commune et d'un plan stratégique retiennent l'attention. En effet, puisque l'inclusion scolaire se donne pour défi de répondre aux besoins globaux de tous les élèves, tant au niveau scolaire, social et émotionnel qu'au niveau de la responsabilité personnelle et collective.

La promotion de la diversité à l'école et dans la classe constitue une autre condition bien établie dans la littérature ce qui signifie la reconnaissance des besoins de chacun, le respect de l'autre et de ses différences, et la responsabilité du bien-être de la personne. A ce sujet , Rousseau et al. (2017) précisent que la participation des élèves handicapés aux prises de décisions, contribuent à la promotion de la diversité et au sentiment de bien-être de tous au sein de la communauté scolaire. Le soutien de la direction d'école, par ses gestes et ses paroles, sert de modèle et favorise une atmosphère de soutien auprès de tous les acteurs de l'inclusion.

En fin, l'enseignant veille à ce que la classe soit disposée de manière à favoriser la concentration et le contact visuel entre l'élève et l'enseignant. La place idéale pour un élève malentendant se situerait au deuxième rang, entre deux camarades entendant (Versaveau et al

2012). Le même auteur ajoute que dans ce cas l'élève sourd-muet peut s'appuyer sur les deux camarades qui l'entourent et qu'il faudra aussi veiller à ce qu'il y ait l'éloignement des sources sonores non pertinentes. Toutes ces précautions visent à améliorer le confort de l'élève sourd muet ou malentendant dans la salle de classe.

Benoit (2004) insiste sur l'impératif d' accessibilité qui s' étend à tous les aspects de scolarité et des environnements scolaires supposant une différenciation pédagogique , une diversification des dispositifs de soutien, une action collective dans les établissements , une ouverture à la différence, une prévention des discriminations, le respect des droits, la mise en compétences des élève.

Pour Feuilladieu (2019), la notion d' accessibilité renvoi à l'accès de tous au cadre bâti et au équipements collectif, à la possibilité de chacun d' avoir accès aux mêmes chances et aux mêmes opportunités , indépendamment de ses caractéristiques individuelles, et à l'apprentissage de la langue des signes par toute la communauté scolaire. Pour lui, on pourrait donc parler d'école inclusive pour les sourds muets.

DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS

CHAPITRE 4. LES OBSTACLES DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES SOURDS MUETS ET LEURS BESOINS SPECIFIQUES DANS LES ECOLES INCLUSIVES BURUNDAISES

L'inclusion scolaire des élèves sourds-muets représente un enjeu majeur dans le domaine de l'éducation. Dans ce chapitre, en nous appuyant sur des données fournies par les interviewés, nous mettons en lumière les difficultés rencontrées par ces élève, un soutien pédagogique qu'ils bénéficient ainsi que les moyens utilisés par la direction pour leur donner les informations.

4.1. Difficultés rencontrées par les sourds-muets

L'inclusion scolaire au Burundi connaît des barrières qui handicapent sa mise en œuvre effective. Selon les propos de MUN, sur la question de savoir les obstacles qu'il rencontre à l'école, il dit. *« Nous n'avons pas de problèmes car nous avons des interprètes, quand les leçons nous paraissent compliqués nous demandons des explications. Mais la section SSH est compliquée nous voulons étudier des sections techniques comme électricité, mécanique et autres mais ici au Lycée tous les sourds muets étudient la section SSH ».* Ce problème de fréquenter des sections qui, selon «MUN », ne favorisent pas les sourds muets dans leurs apprentissages a été révélé également par « IRA ».

« NIY », évoque le problème lié la distance parcourue pour arriver à l'école, ce qui fait appel à l'utilisation de beaucoup d'argent pour le transport et d'autres besoins alors que les parents n'ont pas la capacité économique pour satisfaire tous les besoins. Elle trouve que c'est une barrière qui handicape aussi l'inclusion scolaire des sourds muets. Voici comment elle l'exprime : *« Quelques cours sont difficiles, mais le grand problème est celui de l'argent parce que mes parents et moi vivons dans la province de Bubanza, quitter la maison pour aller à l'école c'est très loin, ça demande beaucoup d'argent et c'est très difficile ».*

En d'autres termes, l'élève est contraint d'étudier dans un environnement qui ne lui convient pas, dans une section qui ne lui est pas adaptée. Cependant, dans une éducation inclusive, chaque élève a le droit d'étudier où il le souhaite, que ce soit près de sa famille ou dans la filière où il pense pouvoir exceller.

4.2. Défis liés au soutien pédagogiques bénéficiés par les sourds-muets en classe

Les résultats de l'entretien avec ces élèves sourds-muets ont mis en lumière des lacunes significatives dans leur soutien pédagogique.

En effet, « U » précise qu'ils ont des enseignants interprètes mais qu'il n'y a pas d'autres soutiens matériels: *« nous n'avons pas de prothèses auditives comme matériels de soutien pédagogiques, pas même des rétroprojecteurs, l'école nous aide seulement à avoir des interprètes ».*

Tous les élèves qui ont participé dans notre recherche ont affirmé qu'ils ont des enseignants interprètes qui les aident mais qu'ils n'ont pas de matériels comme les prothèses auditives ou alors des rétroprojecteurs ou encore des notes traduites en langues de signes comme soulignés dans les propos d'ARA.

L'absence de matériels adaptés indique un environnement d'apprentissage qui ne répond pas aux besoins spécifiques des élèves sourds-muets. Ces outils sont essentiels pour faciliter une compréhension visuelle et interactive des contenus pédagogiques. Le manque de ces ressources peut entraîner une exclusion éducative, limitant l'accès à l'information et à la participation active en classe.

Bien que la présence d'enseignants interprètes en langue des signes soit un atout, cela ne suffit pas à garantir une inclusion efficace. La dépendance à un seul type de ressource peut créer des situations où les élèves ne reçoivent pas un soutien suffisant pour comprendre pleinement les concepts abordés en classe.

Il est crucial de diversifier les méthodes d'enseignement et les supports utilisés pour répondre à différents styles d'apprentissage. Le fait que les notes ne soient pas traduites en langue des signes constitue une barrière majeure à l'apprentissage. Cela empêche les élèves sourds-muets de suivre le rythme de leurs camarades et d'accéder à des ressources pédagogiques essentielles. La traduction des supports de cours en langue des signes est indispensable pour garantir une compréhension égale des contenus.

4.3. Moyens utilisés par la direction pour donner l’information aux élèves sourds-muets

Les enquêtés ont souligné le problème qu’ils rencontrent pour avoir accès à des informations de la part des autorités de l’école. « MUN » déclare : *« Pour nous donner des informations, le directeur communique uniquement avec les entendants, qui interprètent ensuite ce qu'il dit, ou il nous transmet les informations par affichage. »* Les enquêtés IGI, NIN, NIY, ARA , IRA et BAS sont également du même avis.

Dans ces propos, MUN et NSH mettent en évidence une prise de conscience croissante des défis auxquels sont confrontées les personnes sourdes ou malentendantes dans le cadre de la communication. Cela montre que des discussions sur l'accessibilité et l'inclusion des personnes en situation de handicap sont en cours, ce qui est un pas important vers une société plus équitable. Cela démontre que des efforts sont faits pour s'adapter aux besoins variés des usagers, même si ces efforts doivent être élargis et améliorés.

Enfin, cette situation peut servir de catalyseur pour engager des discussions sur les méthodes de communication alternatives, comme l'intégration de la langue des signes ou des technologies d'assistance, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage et de travail plus inclusif. L'important est de capitaliser sur cette prise de conscience pour promouvoir des changements durables et significatifs.

CHAPITRE 5. PRATIQUES DE CLASSE DES ENSEIGNANTS BURUNDAIS EN CE QUI CONCERNE L'INCLUSION SCOLAIRE DES SOURDS-MUETS

Nous rappelons que l'objet de cette étude est de porter un regard critique sur l'inclusion scolaire des sourds muets. Le présent chapitre présente sous forme narrative les informations que nous avons recueillies sur terrain. La mise ensemble des efforts au sein des établissements pour l'inclusion de ce type d'élève va nous intéresser. Nous allons aborder aussi la question de la disposition des sourds-muets en classe et finalement nous allons parler des séances de renforcement des sourds-muets. Nous confrontons les données de notre recherche avec les théories sur l'inclusion scolaire des sourds-muets tout en restant dans le cadre de nos questions de la recherche.

5.1. Collaboration

Les témoignages des interviewés révèlent une vision nuancée de la collaboration en milieu scolaire pour les élèves sourds muets. Pour NIN et NSH , *« la collaboration entre nos parents et nos enseignants n'existe pas »*. Cependant, ARA met en avant l'entraide entre élèves entendants et sourds muets, affirmant que les entendants se montrent compréhensifs et prêts à expliquer les choses si nécessaires, même si la langue des signes reste une barrière. « *BAS »* l'expriment dans ces termes *: « Les entendants nous aident aussi ; si nous n'avons pas compris, ils nous expliquent. »* Cela montre que la collaboration est bonne, même si la langue des signes reste un problème.

IGI élève sourd-muet précise qu'elle travaille régulièrement avec des élèves entendants, mentionnant qu'ils s'entraident et qu'il n'y a pas de moquerie à leur égard, ce qui contribue à un sentiment d'unité. ARA quant à elle, affirme que la collaboration en classe est positive, aussi bien pour les élèves entendants et sourds-muets que pour les enseignants et élèves sourds-muets.

5.2. Disposition des élèves sourds muets en clase

Certains élèves sourds-muets soulignent que leur disposition en classe est organisée par ordre alphabétique. Bien que cette méthode puisse faciliter la gestion de la classe, elle ne prend pas en compte les besoins spécifiques de ces derniers. D'autres ont dit qu'ils se choisissent des places qui leur permettent de suivre les enseignants.

Il en est de même pour IGI, NIY et IRA. Ils ont déclaré : *« Nous nous asseyons également par ordre alphabétique, mais deux élèves sourds ne peuvent pas s'asseoir ensemble. On nous mélange avec les entendants. Nous nous organisons de manière à pouvoir voir l'interprète ».* Au contraire ARA précise qu'il s'assoie dans les places de derrière.

La stratégie qui permet aux élèves sourds-muets de lire sur les lèvres, lire au tableau et de suivre les signes des interprètes est essentielle. Cela soulève la nécessité de revoir la disposition des bancs pour garantir que les élèves sourds-muets aient toujours une vue dégagée sur les ressources pédagogiques.

5.3. Séances de renforcement pour les sourds-muets

Les propos de SNH sont exactement identiques à ceux de NIN, NIY, IGI, ARA, MUN, IRA et BAS. Il nous a révélé qu'il n'y a pas de renforcement réservé aux sourds-muets. Ils ont précisé que « *Les interprètes ne reviennent pas les après-midi sauf seulement pour les élèves de la 9ème année afin de les préparer au concours national »*

Normalement, dans le cadre d'une inclusion effective, les élèves en situation de handicap doivent bénéficier d'un temps supplémentaire afin de tenter de les mettre au même niveau que les élèves dits normaux. Inclure les élèves sourds-muets dans une classe ordinaire ne se limite pas simplement à la présence d'enseignants interprètes; cela requiert un ensemble d'actions coordonnées visant à parvenir à une inclusion véritable. En ce qui concerne les pratiques des enseignants, il est essentiel de considérer l'ensemble des stratégies pédagogiques et des adaptations nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves.

CHAPITRE 6. RELATIONS ENTRE LES ELEVES SOURDS MUETS ET LA COMMUNAUTE SCOLAIRE

Ce chapitre aborde les relations entre les élèves sourds-muets et la communauté scolaire, un aspect fondamental pour comprendre leur intégration et leur épanouissement dans le milieu éducatif. Il présente le ressentiment d'inclusion de ces élèves au sein de la communauté scolaire, leur participation aux activités scolaires, ses relations avec les autorités et finalement nous vous présentons les résultats issus de l'observation.

6.1. Ressentiment d'inclusion au sein de la communauté scolaire

Nos enquêtés se proclame un peu satisfaits par rapport à leur inclusion. Selon IGI « *l'inclusion n'est pas du tout bonne dans la communauté car la langue des signes est un problème* ». MUN partage un avis similaire en affirmant qu'il n'y a pas d'inclusion dans la communauté scolaire. Il explique que, dans toute la communauté, seuls les interprètes s' intéressent beaucoup plus aux élèves sourds-muets, ce qui révèle un manque d'inclusion. En revanche, NIY soutient qu'il est satisfait de son inclusion: « *Nous sommes bien inclus, il n'y a pas de ségrégation* ». Cette déclaration contraste ?. avec celles de IGI et MUN.

Nous trouvons qu'il existe des perspectives divergentes sur la question de l'inclusion des personnes sourdes-muettes dans la communauté scolaire.

6.2. Participation dans des activités scolaires

Tous les enquêtés affirment qu'ils participent aux activités organisées par l'école, mais certaines d'entre elles ne sont pas réalisées de manière inclusive. Par exemple, NIY indique qu'au cours des activités sportives, les sourds-muets sont placés ensemble pour pratiquer le sport entre eux, tandis que les entendants se trouvent de l'autre côté. IRA partage également ce point de vue.

BAS déclare : *« Nous faisons le sport et les autres activités ensemble, il n'y a pas d'exclusion »*, une affirmation partagée par le reste des interviewés. Cependant, *les activités culturelles qui nécessitent de s'exprimer à l'oral n'incluent pas les sourds-muets* (NIN, IGI, ARA, MUN).

6.3. Relations entre la Direction et les élèves sourds-muets

Dans leurs relations avec la direction et le personnel administratif, les élèves sourds-muets précisent que la situation n'est pas satisfaisante. NIY déclare *: « Les encadreurs ne connaissent pas la langue des signes, ils nous refusent des permissions, nous accusent de mentir et ne nous donnent jamais la permission. »* NIN ajoute *que « les relations ne sont pas bonnes car le directeur ne s'intéresse pas aux sourds-muets, tout comme les encadreurs. »*

Dans les relations avec la direction et le personnel administratif, les élèves sourds muets précisent que les relations ne sont pas satisfaisantes. NIY renchérit: *« les encadreurs ne connaissent pas la langue des signes, ils nous refusent des permissions, ils nous disent que toujours nous disons des mensonges et ils refusent de nous donner la permission »*. Pour NIN « *les relations ne sont pas bonnes car le Directeur ne s'intéresse pas aux sourds-muets, les encadreurs aussi.* »

6.4. Coopération des élèves sourds-muets avec ses pairs entendants

Les propos de nos enquêtés par rapport à leur coopération avec les soient disant normaux en ce qui est des relations sociales ou alors des relations dans les groupes de travail sont divergentes. Selon ARA, *« nous sommes bien inclus, il n'y a pas de ségrégation, mais je préfère rester avec les entendants et les sourds, particulièrement les sourds, car la communication est plus facile. Pour les entendants, je dois d'abord écrire ou épeler, ce qui est très difficile. Dans un travail en groupe, je préfère le groupe des entendants, car ils comprennent bien et ils nous aident. »*

Néanmoins, NIY voit les choses différemment. Elle affirme *: « Pendant la pause, je préfère rester avec les sourds-muets, car nous dialoguons facilement et nous nous aimons. »* IGI, exprime également ses préférences. Elle dit : *« Pendant la pause, je préfère rester avec les entendants, car c'est une inclusion et nous dialoguons. De plus, dans un groupe de travail, je préfère les entendants, parce qu'ils nous enseignent même s'ils ne savent pas communiquer en langue des signes. »* Il en est de même pour BAS, qui préfère être avec les entendants.

Tous les enquêtés, dans leurs propos sur les relations avec les autres, soulignent les difficultés de communication. Or, pour qu'il y ait des relations entre les personnes, il est essentiel que les concernés s'entendent dans la communication. Nous estimons qu'une relation est impossible

lorsque des personnes ne se parlent pas. Par conséquent, nos enquêtés affirment que l'inclusion n'est pas du tout effective, car il leur est difficile de parler avec les entendants, qui ne savent pas communiquer en langue des signes.

6.5. 0bservation de la relation entretenue entre les sourds-muets et les autres membres de la communauté scolaire

Comme dans l'entretien, notre observation s'est focalisée sur les objectifs de notre recherche, ce qui nous a également guidé dans la conception d'une grille d'observation. Pratiquement, nous avons observé les élèves (sourds et entendants) et les enseignants en classe ainsi qu'en dehors de la classe pendant la pause. Au lycée communal de Karurama, j'ai trouvé les élèves sourds-muets dans deux classes ; la classe de 8^{e} année et celle de 9^{e} année. L'observation a duré deux jours, soit une journée par classe. Lors de la première journée, nous avons été dans la classe de 8^{e} année, où il n'y avait qu'un seul élève sourd-muet. Nous avons constaté certaines pratiques inclusives et non inclusives. En classe, les élèves sourds-muets participent aux activités et s'entraident ; ils sont intégrés dans le groupe de travail. Cependant, pendant la pause, nous avons observé des cas d'isolement parmi les élèves sourds, qui se regroupent entre eux, ce qui remet en cause l'interaction en raison des problèmes de communication avec les élèves entendants.

En somme, bien que des interprètes en langue des signes soient disponibles, les classes ne sont pas aménagées de manière adéquate. Les manuels et les notes ne sont pas traduits en langue des signes, et les élèves sourds et muets ne bénéficient pas de temps supplémentaire pour les explications.

Dans notre observation, nous avons remarqué que, dans une classe ordinaire avec des élèves sourds-muets, ces derniers ne bénéficient pas d'explications individuelles supplémentaires. Cependant, nous avons observé une participation active de ces derniers dans les activités de groupe. Il est à noter qu'il n'y avait pas de supports visuels ni de matériel traduit en langue des signes, ni d'autres outils d'apprentissage adaptés. Malgré cela, nous avons également observé une valorisation de la participation des élèves sourds-muets. Ils sont intégrés dans le groupe classe, mais il n'y avait pas de temps supplémentaire pour réaliser les tâches. Il y avait une acceptation entre les élèves sourds et les entendants : pas de moqueries, et ils se respectent mutuellement.

CHAPITRE 7. DISCUSSION DES RESULTATS

Notre travail s’inscrit dans le cadre de l’étude de l’inclusion des élèves sourds muets dans les classes ordinaires. La recherche s’est adressée spécifiquement aux élèves sourds muets qui ont répondu aux différentes questions. Les propos de ces derniers nous ont permis d’établir des convergences et des divergences. Dans la discussion des résultats obtenus, nous allons nous focaliser sur les obstacles et besoins spécifiques des élèves sourds-muets, les pratiques des enseignants en faveur des sourds-muets et les relations entretenues entre lesdits élèves et la communauté scolaire. Nous allons confronter les résultats des recherches déjà faites sur les caractéristiques essentielles de l’inclusion des élèves sourds muets et les résultats de notre recherche issus de l’entretien et de l’observation participante que nous avons faites.

7.1. Obstacles et Besoins spécifiques des élèves sourds-muets

Les résultats de l'étude sur l'inclusion des sourds muets mettent en lumière des obstacles significatifs, notamment l'éloignement des écoles et le manque d'adéquation des filières éducatives. Les élèves soulignent que les longs trajets pour accéder à l'école constituent un obstacle majeur, affectant leur motivation et leur engagement. De plus, leur préférence pour des sections techniques comme l'électricité, l'informatique et la mécanique plutôt que pour des filières plus théoriques, reflète un besoin de formation pratique qui pourrait mieux répondre à leurs aspirations professionnelles. Ces résultats rejoignent ceux de Marmor et al. (2019), qui soulignent que l'absence de choix éducatifs adaptés limite l'inclusion des sourds muets dans le système scolaire. Ainsi, il est crucial d'envisager des réformes éducatives qui prennent en compte ces besoins spécifiques afin de favoriser une véritable inclusion.

Les résultats concernant les besoins des sourds muets révèlent des lacunes importantes dans les aménagements éducatifs qui leur sont offerts. Bien qu'ils bénéficient de l'assistance d'enseignants interprètes, on observe l'absence de notes traduites en langues et d’autres matériels adaptés à eux alors qu’ils affirment en avoir besoin. Cela rejoint les résultats de étude menée par Ladd (2003), qui montrent que les prothèses auditives, les notes traduites ainsi que les rétroprojecteurs sont des éléments essentiels pour un apprentissage efficace pour les sourds-muets. En d’autres termes, le manque de ces derniers limite leur accès à l'information et à l'interaction en classe

Les élèves dépendent donc surtout des enseignants interprètes pour obtenir des informations sur le fonctionnement de l’école, ce qui peut créer une surcharge pour ces professionnels et ne pas garantir une communication fluide. Ces résultats soulignent la nécessité d'une approche plus intégrée et adaptée aux besoins spécifiques des élèves sourds-muets, afin de favoriser leur inclusion et leur réussite scolaire.

7.2. Les pratiques des enseignants en faveur des sourds-muets en classe

Les résultats concernant les pratiques des enseignants en faveur des élèves sourds muets révèlent une dynamique de collaboration positive au sein de la classe, où ces élèves sont inclus dans les groupes de travail avec leurs pairs entendants. Cette inclusion est essentielle pour favoriser le sentiment d'appartenance et l'interaction sociale cela rejoint l’observation de Katz(2013), qui encourage l’attitude inclusive. Cependant, malgré cette inclusion , Marschark & Hauser (2012), insiste sur le manque de certaines pratiques pédagogiques qui nuit à l’ apprentissage des élèves sourds-muets, car ils peuvent avoir besoin d'un soutien additionnel pour assimiler les concepts abordés en classe.

De par les résultats de notre recherche, plusieurs lacunes sont notées, notamment l'absence de séances de renforcement et de temps supplémentaire pour les exercices individuels, l'organisation des places des élèves par ordre de alphabétique ce qui conduit à l’échec scolaire des élèves sourds-muets. Ainsi, bien que la collaboration soit présente, il est crucial d'intégrer des pratiques pédagogiques plus adaptées pour répondre pleinement aux besoins de ces élèves et optimiser leur réussite scolaire.

7.3. Relations entretenues entre les sourds-muets et la communauté scolaire

Les résultats concernant les relations entre les sourds-muets et la communauté scolaire montrent une réalité nuancée en matière d'inclusion. D'une part, certains élèves ressentent que l'inclusion n'est pas optimale, principalement en raison du manque de compétence en langue des signes parmi les membres de la communauté scolaire, ce qui limite les interactions et la communication. D'autre part, d'autres élèves estiment que l'inclusion est positive, car ils participent activement aux activités scolaires telles que le sport et les travaux d'entretien, bien que leur engagement soit restreint pour les activités nécessitant une communication orale

La relation perçue avec la direction est également problématique à cause du manque de connaissance de la langue des signes de la part des autorités de l’école. Ces résultats corroborent ceux de Baker (2011), qui estime que le manque de connaissance en langue des signes peut restreindre le soutien et l'accompagnement dont les élèves sourds muets ont besoin.

Cette étude a pu montrer que les élèves sourds-muets préfèrent souvent passer leurs pauses entre eux, car cela facilite la communication. Notre observation sur les relations entretenues entre les élèves sourds-muets et la communauté scolaire révèle que tous les enquêtés ont le problème de communication avec la communauté. Cette observation rejoint les travaux de Caputo (2020), qui trouve que les difficultés que peuvent rencontrer les Sourds lors de la vie quotidienne ou à l’ école sont liées à la communication. Donc, les relations entre la communauté scolaire et ces derniers sont remises en causes en raison de l’absence la langue à utiliser pour communiquer entre eux.

Cependant, même si la communication est remise en cause, certains aspects relèvent de bonnes relations entre les élèves sourds-muets et entendants. Les résultats ont montré l’entraide en classe pour mieux comprendre les leçons, le respect mutuel et l'absence de moqueries considérés comme des éléments positifs qui favorisent un climat d'inclusion.

CONCLUSION GENERALE

L’étude menée avait pour objet de porter un regard critique sur l’inclusion scolaire des enfants sourds muets au Lycée Notre Dame de la Sagesse de Gitega et du Lycée Communal Karurama de Cibitoke. Spécifiquement il s’agissait d’identifier les obstacles et les défis auxquels sont confrontés les enfants sourds-muets dans leur accès à l'éducation inclusive, les besoins spécifiques des ces enfants en termes d'accessibilité matérielle et pédagogique, évaluer les pratiques actuelles des enseignants en faveur des sourds muets et finalement évaluer les relations entre ces derniers et la communauté scolaire. Pour y parvenir, une recherche de type qualitative a été réalisée.

En effet, nous avons utilisé un guide d’entretien pour récoltés les données chez les élèves sourds-muets ainsi qu’une grille d’observation. Les résultats cette étude montrent que l'éloignement des écoles et le manque d'adéquation des filières éducatives constituent des obstacles majeurs affectant la motivation et l’engagement des élèves sourds-muets. Ces mêmes résultats soulignent l’absence des séances supplémentaires en faveur de ces derniers. L’organisation de classe n’est pas non plus favorable aux élèves sourds-muets car ils s’assoient par ordre alphabétique ce qui fait qu’ils puissent se retrouver dans les dernières places. Quant aux relations entre les sourds-muets et la communauté scolaire, certains élèves ressentent que l'inclusion n'est pas optimale, principalement en raison du manque de compétence en langue des signes.

Pour améliorer l'inclusion des sourds muets dans le système éducatif, il est essentiel d'adapter les infrastructures, de former le personnel scolaire à la langue des signes, et de mettre en place des pratiques pédagogiques plus inclusives. Une approche holistique et collaborative est nécessaire pour garantir que les élèves sourds muets puissent s'épanouir pleinement dans leur environnement scolaire.

Nous nous résumons en disant que l’inclusion scolaire reste toujours un processus. Elle implique des modifications progressives du système éducatif et des écoles pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Limites de la recherche

Cette recherche a eu une limite liée à la population d'enquête. Normalement la recherche devrait se réaliser dans les écoles inclusives issus de deux milieux différents. La Mairie de Bujumbura et les deux provinces de l'intérieur. Pendant la préenquête nous nous sommes rendus compte que dans les écoles inclusives de la Mairie de Bujumbura aucune n'a un cas d'un élève sourd muet sauf le centre de référence pour l'éducation inclusive de Kigobe qui a un seul élève de la maternelle. Celui-ci ne pouvait pas répondre aux questions de l'entretien ce qui a fait que nous restions avec les deux écoles entre autres le Lycée Notre Dame de Gitega et le Lycée Communal Karurama de Cibitoke.

Recommandations

Notre travail de recherche nous a permis de porter un regard critique de l'inclusion des sourds-muets. Nous avons découvert que des obstacles à leur inclusion effective persistent. Il y a encore un chemin à faire. En définitive, nous profitons de ce travail pour émettre les suggestions suivantes:

Pour l'Etat :

- ✓ Il serait bon de multiplier les écoles inclusives dans tout le pays pour faciliter l'accessibilité des enfants sourds muets de s'inscrire dans les écoles proches de leurs domiciles. Cela augmenterait le nombre des enfants sourds muets qui vont à l'école car la recherche a montré que l'éloignement des écoles inclusives est l'un des obstacles que fait face l'inclusion scolaire des sourds muets
- ✓ Équiper les écoles inclusives des outils de soutien pour faciliter l'apprentissage des élèves sourds muets.

Pour le ministère de l'éducation et de la recherche scientifique :

- Introduire le cours de la langue des signes dans l'enseignement fondamental et post fondamental du système éducatif burundais. Car il a été remarqué que l'inclusion scolaire des sourds muets est impossible ou alors partielle tant que les pairs et la communauté scolaire ne sachent pas communiquer en langes des signes.

- Réserver aux élèves sourds-muets le choix, mais qui est guidé, des sections à fréquenter car selon eux la section des sciences sociales et humaines leurs sont difficiles, selon eux les sections techniques leurs seraient plus abordables plus que les autres.

Pour les responsables des écoles inclusives :

- Organiser des séances d'apprentissage de la langue des signes pour tout le personnel administratif et enseignant
- ✓ Organiser des séances de renforcement des capacités en matière des pratiques de classe inclusives
- ✓ Organiser des séances d'apprentissage de la langue des signes, animées par des enseignants interprètes, pour tous les élèves, afin de rendre la communauté scolaire aussi inclusive que possible. Cela s'inscrit dans la démarche de favoriser l'épanouissement des élèves sourds muets en milieu scolaire.

Pour les enseignants (ordinaires et interprètes en même temps) des élèves sourds muets :

Envisager chaque fois la pédagogie individualisée en accordant du temps supplémentaire aux élèves sourds muets car ils n'apprennent pas au même rythme que leurs pairs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education : Lessons from international experiences. Stockholm: *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : Prochaine étape?.Genève: *EDUCATION POUR L'INCLUSION*, *38*(1).

Armstrong, D. F., & Karchmer, M. A. (2009). William C. Stokoe and the study of signed languages. Baltimore: *Sign Language Studies*, *9*(4), 389-397.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative : *Exercer*, *84*(19), 142-145.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Barral 1, C. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : Un nouveau regard pour les praticiens: *Contraste*, *2*, 231-246.

Benoit, H. (2004). Handicap et intégration : Du détour ségrégatif à l'école inclusive: *La nouvelle revue de l'AIS.*

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : Le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [PhD Thesis, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières]. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/1/030826601.pdf

Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire: *Éducation et francophonie, 39*(2), 87-104.

Bouccara, D., Avan, P., Mosnier, I., Grayeli, A. B., Ferrary, É., & Sterkers, O. (2005a). Les différents types de surdité. Paris: *MEDECINE/SCIENCES, 21*, 190-197.

Bouccara, D., Avan, P., Mosnier, I., Grayeli, A. B., Ferrary, E., & Sterkers, O. (2005b). Réhabilitation auditive: *médecine/sciences*, *21*(2), 190-197. https://www.medecinesciences.org/articles/medsci/abs/2005/02/medsci2005212p190/medsci2005212p190.html

Capitaine, J.-Y. L. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : L'exemple des jeunes sourds: *Empan, 1*, 125-131.

Capul, M., Lemay, M., & Gaberan, P. (1997). *De l'éducation spécialisée*. Toulouse: Erès. https://media.electre-ng.com/extraits/extrait-id/cf6795f3f256b2eff0e4b04da4029c97464719f2243d4bc99d3da5c5481a1dbc.pdf

Caputo, K. (s. d.). *L'élève sourd en classe d'intégration : Étude des pratiques d'un enseignant ordinaire et d'un enseignant*. Consulté 5 mai 2024, à l'adresse https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/3929f395-d87a-47ce-90f3-9bb38ce82bac/download

Caputo, J. (2020). *Les défis de l'intégration des personnes sourdes-muettes dans la société. In M. Dupuis (Ed.), Inclusion et accessibilité : enjeux contemporains* (pp. 123-145). Paris, France : Éditions Accessibles.

Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé: *Gérontologie et société, 2499*(4), 37-56.

Claude, G. (2019, octobre 22). *Étude qualitative : Définition, techniques, étapes et analyse*. Amsterdam: Scribbr. https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/

Comeau, Y. (1994). *L'analyse des données qualitatives*. Montréal:https://depot.erudit.org/id/001759dd?mode=full&locale=fr

de la Santé, O. M. (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Organisation Mondiale de la Santé (OMS): Genève, Suisse*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA54/fa5418.pdf

De Vriendt, S. (2000). Chapitre 2. L'accès au sens et l'enseignement d'une langue des signes. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1* (p. 195-207). Bruxelles: De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/article/DBU_VRIEN_2000_01_0195

Delaporte, Y. (2002). *Les Sourds c'est comme ça! : Ethnologie de la surdimutité* (Vol. 23): Les Editions de la MSH.

Diop, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. Paris: *Le français aujourd'hui*, *2*, 19-27.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. Paris: *Recherche et formation*, *61*, 71-83.

Edward Klima et Ursula Bellugi (1979) : - Recherche Google. (s. d.). Consulté 7 août 2024, à l'adresse

Encrevé, F. (2008). Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du xixe siècle. Paris: *Le Mouvement Social*, *223*(2), 83-98. https://doi.org/10.3917/lms.223.0083

Feuilladieu, S. (2019). De l'accessibilité comme traduction : Les acteurs à l'épreuve d'un dispositif inclusif. Paris: *Éducation et sociétés, 2*, 49-63.

Feuilladieu, S., Assude, T., Tambone, J., & Millon-Fauré, K. (2021). Être scolarisé dans un parcours bilingue langue des signes française-français écrit : Ce qu'en disent les élèves sourds et entendants. Paris: *Alter, 15*(3), 203-215.

Fonctionnement oreille, rôle et anatomie du système auditif humain. (s. d.). Consulté 2 août 2024, à l'adresse https://www.vivason.fr/votre-audition/oreille

Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. Québec: *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 4-2*. https://journals.openedition.org/pistes/3663

Gardou, C. (2006). Mettre en øeuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation 1: *Reliance, 4*, 091-098.

Houari, S., Aderdour, L., & Raji, A. (2013). Anatomie tridimensionnelle de l'oreille. *Merrakech, Maroc: sn*. http://wd.fmpm.uca.ma/biblio/theses/annee-htm/art/2013/article92-13.pdf

Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2015). *Educating exceptional children*. Stamford, CT: Cengage Learning. https://eacc.simplesyllabus.com/api2/doc-pdf/wsvysk9ie/SP-2024-EDN-2203-01-.pdf

Korff-Sausse, S. (2011). Le sujet handicapé : Un sujet «hors norme»?. Paris: *Le journal des psychologues, 8*, 29-33.

Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture : In search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.

Le Chêne, V., & Plantard, P. (2014). Les perspectives d'e-Inclusion dans le secteur du handicap mental. Paris: *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, *115*, 11-29.

Letscher, S., Deslandes, R., & Parent, G. (2015). Engagement de pères et de mères entendants pour la participation sociale de leur enfant sourd : Éducation, travail et choix de carrière. Paris: *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *4*, 233-248.

Lopez, C. (2021). Anatomie de l'oreille interne et du système vestibulaire périphérique. *Troubles de l'équilibre: aspects sensoriels.* Paris: *De la physiologie à la rééducation*, 43.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education : A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Londres: Psychology Press.

Mapolisa, T., & Tshabalala, T. (2013). The impact of inclusion of children with hearing impairment into regular schools : A case study of Dakamela primary school in Zimbabwe. Kuala Lumpur: *International Journal of Asian Social Science*, *3*(7), 1500-1510.

Marschark, M., & Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn : What parents and teachers need to know*. OUP USA.New York:Oxford University Press

Mcburney, S. L. (2001). William Stokoe and the discipline of sign language linguistics. Amsterdam:*Historiographia Linguistica*, *28*(1-2), 143-186. https://doi.org/10.1075/hl.28.1.10mcb

Mitiku, W., Alemu, Y., & Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. New Delhi:*Asian Journal of Humanity, art and literature*, *1*(2), 118-135.

Mpofu, J., & Molosiwa, S. (2017). Disability and inclusive education in Zimbabwe. In *Inclusive education in African contexts* (p. 49-63). Amsterdam: Brill. https://brill.com/downloadpdf/book/edcoll/9789463008037/BP000005.pdf

Ndayisaba, J., & De Grandmont, N. (1999a). *Les enfants différents : Les comprendre pour mieux les aider*. Paris: éditions Logiques.

Ndikumasabo, J., Evin, A., & Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : Ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. Lyon: *Recherches en éducation, 31*.

Ndikumasabo, J., Ntwari, I., & Bizimana, J. B. (2023). L'inclusion scolaire au Burundi : Quelles conceptions et pratiques des enseignants au regard de leur formation?.Marseille: *Revue Internationale du Chercheur*, *4*(2). https://revuechercheur.com/index.php/home/article/view/602

Oléron, A. (1969). *La surdité dans la societé*.Paris: PUF.

Oléron, P. (1969). *Les sourds -muets*.Paris: PUF.

Pagès, V. (2017). 27. La surdité: *Aide-Mémoire*, *3*, 214-222.

Perier, O., & De Temmerman, P. (1987). The child with defective hearing. Medical, educational, sociological and psychological aspects. Bruxelles: *Acta Oto-rhino-laryngologica Belgica*, *41*(2), 129-420.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève*.

Plaisance, E. (2013). De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive. *Avec un aperçu*. Lausanne: Revue Suisse de Pédagogie spécialisée. https://crede-vd.ch/wp-content/uploads/plaisance_130219-7.pdf

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : Fondements et perspectives 1. Paris:*Éducation et sociétés, 1*, 185-202.

Prud'Homme et al (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Prud'homme et al. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion. Montréal: *Éducation et francophonie*, *39*(2), 6-22.

Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : Nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin: Serge Ramel et Patrick Bonvin. Lausanne:*Revue suisse de pédagogie spécialisée, 2*, 6-12.

Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004a). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec :PUQ.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. Zurich: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35*(1), 71-90.

Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : Les conclusions d'une métasynthèse. Toronto: *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 40*(2), 1-29.

Rousseau, N., Prud'homme, L., & Vienneau, R. (2010). C'est mon école à moi aussi… Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 9-46. Québec:PUQ

Schwab, S. (2020). Inclusive and special education in Europe. Oxford: In *Oxford research encyclopedia of education*.

Stokoe Jr, W. C. (1970). *The Study of Sign Language* Washington: Center for Applied Linguistics. https://eric.ed.gov/?id=ED037719

Surugue, L. (2022, juin 17). En France, un adulte sur quatre serait concerné par une forme de déficience auditive.Paris: *Salle de presse de l'Inserm*. https://presse.inserm.fr/en-france-un-adulte-sur-quatre-serait-concerne-par-une-forme-de-deficience-auditive/45458/

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!. Montréal: *Revue des sciences de l'éducation, 34*(1), 123-139.

Versaveau, C., MULLER, M.-P., & de la Loire, I. des P. (2012). *Dans quelles conditions un élève sourd ou malentendant scolarisé en milieu ordinaire peut-il valider les attendus du socle commun de connaissances et de compétences en langue étrangère?*. Pays de la Loire:IUFM https://core.ac.uk/download/pdf/53002538.pdf

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : Fondements, définition, défis et perspectives:*Éducation et francophonie*, *30*(2), 257-286.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. Montréal: *Recherches qualitatives*, *3*(3), 243-272.

Winzer, M. A. (2009). *From Integration to Inclusion : A History of Special Education in the 20th Century*. Washington: Gallaudet University Press. https://muse.jhu.edu/pub/18/monograph/book/10370

Woollven, M. (2017). EBERSOLD Serge. Éducation inclusive : Privilège ou droit?: Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2017, 224 p. *Revue francaise de pedagogie*, 121-122.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés?*. Paris: La découverte. https://www.interforum.fr/images/DEC/art/doc/2/29022a715b8468083531313336393 73736373737.pdf

ANNEXES

1. Guide d'Entretient

Texte de déclaration de confidentialité

Bonjour, Je m'appelle NCUTINAMAGARA Elysé, étudiant à l'Université du Burundi(UB), Faculté e Psychologie et des Sciences de l'Education option Master de recherche en sciences de l'éducation. Je suis en train de rédiger un travail de fin d'études de Master sur le thème : « Regard critique de l'inclusion scolaire des élèves sourds muets : cas du Lycée Notre Dame de la sagesse de Gitega et du Lycée communal Karurama II de Cibitoke » Je voudrais, en effet, vous demander de bien vouloir m'accorder un petit moment d'entretien sur vos connaissances et expériences sur l'inclusion des sourds muets. Il n'y a pas de mauvaise réponse ce qui m'intéresse c'est ce que vous connaissez, pensez et comment vous vivez votre inclusion scolaire. Si vous le permettez, exprimez-vous ouvertement et librement. Je vous promets, d'ores et déjà, la discrétion, l'anonymat et la confidentialité. Personne ne saura ni le contenu filmé de notre entretien ni votre nom. Je vous remercie !

THEMES	**QUESTIONS**
1. Obstacles	1. Quelles sont principales difficultés que vous rencontrez durant votre scolarité ? 2. Quelles sont, selon vous, les principales barrières de l'inclusion scolaire 3. Quels sont les autres problèmes que vous rencontrez en classe ?
2. Besoins spécifiques des enfants sourds-muets	4. Quels types d'outils spécialisés utilisez-vous à l'école (prothèses auditives, rétroprojecteur etc.) ? Étaient-ils adéquats et accessibles et? 5. En classe, de quels types de soutiens pédagogiques avez-vous bénéficié (interprètes en langue des signes, transcription des cours, matériel adapté, etc.) ? Qu'est-ce que vous avez manqué ? 6. Comment les enseignants prenaient-ils en compte vos besoins spécifiques dans leurs méthodes d'enseignement ? Quels ajustements ou aménagements étaient-ils mis en place ? Etes-vous satisfaits ? Qu'est-ce qui devrait être fait ? 7. Comment l'école assure-t-elle l'accès à l'information ou facilite-t-elle la communication (affichages, consignes, échanges) pour les élèves sourds-muets ?

3.Pratiques des enseignants en classe	**8**. Comment la collaboration se passe-t-il en classe ? 9. Comment se passe la collaboration entre les enseignants et vos parents ? **10.** Comment les enseignants vous disposent en classe ? 11. Est-il organisé des séances de renforcement pour vous ? Par qui ? Comment ?
4.Relations entre les élèves sourds muets et la communauté scolaire	12. Comment avez-vous été accueilli par vos camarades de classe entendant à votre arrivée dans l'école ? Ont-ils fait des efforts pour communiquer et interagir avec vous ? 13. sentez-vous pleinement inclus et accepté au sein du groupe classe ? Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez ? 14. Avez-vous pu participer et vous impliquer dans les activités scolaires (sportives, culturelles, etc.) au même titre que vos camarades entendant ? Quels étaient les obstacles ? 15. Avez-vous pu créer des amitiés et des liens avec des camarades entendant ? Comment se passent vos interactions au quotidien ? 16. Vous sentez-vous soutenu et compris par le personnel de l'école (direction, administration, personnel de cantine, etc.) ? Ont-ils fait preuve de bienveillance à votre égard ? 17. Comment évaluez-vous globalement votre sentiment d'appartenance et votre inclusion au sein de la communauté scolaire ? 18. Avec qui préfériez-vous jouez pendant les moments de pause ? Pourquoi ? 19.Avec qui vous préférez faire un travail en groupe ? Pourquoi ? 20.Est-ce que vos camarades dits valides se moquent de vous parce que vous avez une déficience auditive

2. Grille d'observation

Rubrique	Indicateurs	Oui	Non	Remarques et observations
1. Les besoins spécifiques des élèves sourds muets	Disponibilité de supports visuels			
	Disponibilité de matériel traduits en langue des signes			
	Autres outils d'apprentissage adaptés.			
2. Pratiques inclusives des enseignants en classe	Observation de la participation active des élèves sourds-muets dans les activités de groupe.			
	Adaptation de la langue			
	Explications individuelles supplémentaires			
	Valorisation dans la participation de l' élève			
	Intégration de l'élève sourds -muets en groupe classe			
	Plus de temps pour réaliser les taches			
3. Les relations entre les sourds et la communauté scolaire	Acceptation			
	Moqueries			
	Respect			
	Utilisation de la langue des signes pour communiquer			
	Isolement des élèves sourds muets			
	Interaction dans la pause			
	Participation dans les activités scolaires,			
	Amitié avec les pairs			