M.E.S., Numéro 115 Vol. 2, octobre-novembre 2020
https://www.mesrids.org
Dépôt légal : MR 3.02103.57117
Mise en ligne le 11 janvier 2022

ETUDE COMPARATIVE DU RENDEMENT DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP AUDITIF DES ECOLES PRIMAIRES SPECIALES ET INCLUSIVES DE LA VILLE DE KINSHASA

par

Danny KABONGO KANDOLO
Professeur Associé
Michel OKONGOLANGA ESEMO
Assistant
(Tous) Faculté de Psychologie et Science de l'Education
Université de Kinshasa

Résumé

Au centre de cette étude comparative du rendement des élèves en situation de handicap auditif des écoles primaires spéciales et inclusives de la Ville de Kinshasa se pose la question de savoir si les ESHA fréquentant les écoles de l'enseignement primaire ordinaire réalisent le meilleur rendement scolaire en termes de réussite que leurs condisciples des écoles de l'enseignement spécial. En exploitant une documentation écrite spécifique et un questionnaire d'enquête, nous avons réussi à identifier l'attitude des parents de ces deux groupes d'élèves afin d'extirper le lien probable entre cette attitude et le rendement scolaire de leurs enfants.

A l'issue de l'analyse, il s'est avéré d'une part que les parents ayant des ESHA fréquentant l'école de l'enseignement ordinaire avaient une attitude positive sur l'intégration sociale de leur enfant dans la société que ceux ayant des ESHA de l'école spéciale ; et d'autre part, l'existence d'une différence non significative entre le rendement scolaire des ESHA quel que soit le type d'enseignement fréquenté.

Abstract

At the center of this comparative study of the renewal of pupils with hearing disabilities in specialized and inclusive primary schools in the city of Kinshasa, the question arises as to whether ESHAS attending ordinary primary schools achieve the best academic performance by terms of success than their classmates in special education schools. Using written documentation and a survey questionnaire, we succeeded in identifying the attitude of students in order to extract the probable link between this attitude and the academic performance of their children.

At the end of the analysis, it turned out on the one hand that parents with ESHA from the special, school, and on the other hand, the existence of a non-significant difference of ESHA whatever the type of education attended.

INTRODUCTION

Le principe d'une scolarisation pour tous les enfants, au-delà de leurs différences et donc de leurs déficiences, apparait légitime, mais il peut se heurter à des défis énormes, en ce qui concerne les enfants à besoins éducatifs spéciaux y compris les ESH.

La mission de l'éducation est mise en mal pour ce dernier groupe d'enfants à cause des préjugés et des pratiques néfastes à leur égard. Il s'agit notamment des stéréotypes et de l'exclusion, la discrimination et la ségrégation par les leurs d'abord et ensuite la stigmatisation par la société. Le cas le plus flagrant est celui de l'école qui dans certains cas, refuse d'intégrer en son sein des enfants porteurs d'un certain nombre de handicaps. Ceci montre que souvent les personnes en situation de handicap ont été victimes de leur déficience. (Davin ,1998).

Pourtant, les droits des personnes vivant avec handicap devraient ne pas être différents des droits des autres citoyens à la seule différence que ces personnes ont d'autres besoins spéciaux en plus. C'est entre autres, le besoin des conditions particulières pour assurer la mobilité et l'accessibilité qui figurent parmi les droits fondamentaux dans la vie quotidienne d'une personne handicapée. (Unesco, 2003).

Dans ce combat pour l'égalité des chances, *mutatis mutandis*, une attention toute particulière devrait être accordée aux élèves à besoins spéciaux afin qu'ils puissent poursuivre autant que possible leur scolarité dans l'enseignement spécial ou ordinaire. Donc, ce sont là les deux formes d'enseignement que les enfants en situation de handicap peuvent fréquenter.

Dans les années 60 et 70, par soucis d'équité, plusieurs pays avaient organisé parallèlement à l'enseignement ordinaire un enseignement spécial afin de répondre à la différence par la prise en charge spécifique des jeunes enfants en situation de handicap. L'enseignement spécial, a donc bien été conçu pour être un outil plus adéquat en termes de réponse à la scolarité des enfants porteur de handicap.

Avec l'approche de l'E.P.T., il s'est développé au cours de deux dernières décennies, la notion de l'éducation inclusive. Il s'agit d'un type d'enseignement qui rassemble dans une même salle de classe de l'enseignement ordinaire des élèves dits valides et ceux à besoins éducatifs spéciaux, en vue de réduire la discrimination entre ces deux types d'enfants en matière d'éducation (Mukenge Kabeya, 2015).

Nous pouvons affirmer qu'actuellement, hormis l'enseignement spécial, les ESH sont aussi scolarisés dans l'enseignement inclusif.

Constatons qu'en République démocratique du Congo, les parents des ESH scolarisent leurs enfants, soit dans l'enseignement spécial soit dans l'enseignement inclusif. D'emblée, pour les ESHA, on se trouve dans deux environnements différents susceptibles de produire sur eux des effets différents. D'abord, on s'attend à voir s'intégrer ces ESHA et trouver en eux une grande motivation dans le cas de l'enseignement inclusif tandis que la stigmatisation plausible dans l'enseignement spécial peut expliquer la baisse de la motivation des ESHA.

Pour vérifier ce constat, notre préoccupation sous forme de question principale a été formulée comme suit : les ESHA[50] fréquentant les écoles de l'enseignement primaire ordinaire réaliseraient-ils le meilleur rendement scolaire en termes de réussite que leurs condisciples fréquentant les écoles primaires de l'enseignement spécial ?

Cette investigation en plus de son caractère scientifique, a eu pour motivation de comparer le rendement scolaire des ESHA des écoles primaires de l'enseignement spécial à celui des écoles primaires inclusives de la Ville de Kinshasa. Pour cela, la première étape a consisté à analyser l'attitude des parents des ESHA sur les effets de l'intégration sociale des écoles inclusives et celle de parents d'ESHA des écoles spéciales. La seconde s'est attelée à comparer le rendement scolaire des ESHA des écoles de l'enseignement inclusif à celui de l'enseignement spécial de la Ville –de Kinshasa.

I. COMPREHENSION DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL ET INCLUSIF.

1.1. Quelques concepts.

1.1.1. *Notion de «* handicap »

Selon l'Encyclopédie Wikipedia, l'encyclopédie libre, le terme « handicap » emprunté en 1827, vient de l'expression anglaise : *hand in cap*, cadre d'un troc de biens entre deux personnes, il fallait rétablir une égalité

[50] ESHA : Elèves en situation de handicap auditif

de valeur entre ce qui était donné et ce qui était reçu : ainsi celui qui recevait un objet d'une valeur supérieure devrait mettre dans un chapeau une somme d'argent pour rétablir l'équité. L'expression s'est progressivement transformée en mot puis appliquée au domaine sportif (courses de chevaux notamment) au XVIIIème siècle.

Le terme handicap est défini autour de trois autres, à savoir : déficiences, incapacité, désavantage.

- Déficiences : est une « perte de substance ou altération définitive ou provisoire, d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique ». Ce terme dans la traduction française est plus global que celui de trouble, qui n'inclut pas de perte de substance.
- Incapacité : état de quelqu'un qui n'a pas les aptitudes requises pour remplir telle fonction.
- Désavantage : inconvénient inhérent à quelque chose (lieu), activité, appareil, ou tout élément négatif ou considéré parfois comme tel dans un ensemble.

A la suite de l'OMS, retenons que « est appelé handicapé celui dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromise ».

1.1.2. Catégories de handicap

L'OMS (1980), distingue deux grandes catégories de handicap qu'on trouve souvent à l'école, à savoir : handicap physique et handicap mental.

- Le handicap physique est subdivisé en deux types : le handicap moteur et le handicap sensoriel.

1° Le handicap moteur : il recouvre l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité, notamment des membres supérieurs et/ou inférieurs (difficultés pour se déplacer, conserver ou changer une position, prendre et manipuler, effectuer certains gestes).

2° ***Le handicap sensoriel*** : qui regroupe les difficultés liées aux organes sensoriels, et plus particulièrement :

- **le handicap visuel** : qui concerne les personnes aveugles, mais aussi, dans la majorité des cas, les personnes malvoyantes.
- **le handicap auditif** : la perte auditive totale est rare, la plupart des déficients auditifs possèdent « des restes auditifs» pour lesquels les prothèses auditives apportent une réelle amplification. Selon les cas, ce handicap s'accompagne ou non, d'une difficulté à oraliser.

Il sied de signaler qu'en 2001, une révision a été proposée et adoptée par 200 pays. Elle a été rebaptisée, Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé. Elle est maintenant utilisée préférentiellement au CIH. Les précédents trois axes d'identification du handicap (les déficiences, les incapacités, les désavantages), sont remplacés par les quatre catégories suivantes :

- **fonction organique** (Fonction mentale, sensorielle, digestive, etc.), c'est-à-dire le domaine de fonctionnement corporel ;
- **structure anatomique** (structure du système nerveux, structure liée au mouvement du système …., qui situe l'organisation physique en jeu ;
- **activité et participation** (activité d communication de mobilité) qui identifie les fonctionnements concernés ;
- **Facteurs environnementaux** (produit et système technique, soutient et relation…) qui relie aux facteurs extérieurs potentiellement handicapants.

Dans le cadre de cet article, nous portons notre dévolu sur le handicap auditif. Ce handicap désigne l'incapacité ou capacité réduite à entendre, parler et maîtriser le langage, nouer des relations avec l'environnement. Le handicap auditif est l'inexistence ou la perte à des degrés variables de l'acuité auditive, dès la naissance ou au cours de la vie. Selon son degré, la déficience auditive entraîne une gêne fonctionnelle et sociale plus ou moins importante.

Certaines personnes déficientes auditives rencontrent des difficultés d'ordre comportemental ou relationnel. Pour se communiquer, un certain nombre de personnes sourdes utilisent la langue des signes et/ou lisent sur les lèvres (lecture labiale), etc. Le malentendant est une personne dont l'audition résiduelle rend difficile mais non impossible la compréhension de la parole par voie auditive avec ou sans prothèse auditive.

Pour cette étude, l'écolier avec surdité est un enfant qui a l'incapacité d'entendre le langage parlé même avec l'aide d'une amplification et il fréquente l'école ordinaire (inclusive) ou l'école spéciale.

1.2. Classification audiométrique de la surdité

Pour déterminer le degré de surdité d'une personne, on se base sur les résultats de la meilleure oreille (celle qui a le moins de perte d'audition). Pour cette oreille, on fait alors la moyenne des pertes pour les fréquences de 500, 1000 et 2000 hertz. En dessous de 20 dB de perte, l'audition est considérée comme normale. Pour le reste, on se reporte à la classification établie par le Bureau International d'Audiophonologie (BIAP) :

Selon le degré d'atteinte auditive, nous avons :

- la surdité légère ;
- la surdité moyenne ;
- la surdité sévère ;
- la surdité profonde.

La moyenne de la perte auditive calculée pour les fréquences de 500 Hz, 100 Hz et 200 Hz permet de distinguer **:**

1.2.1. Audition normale jusqu'à 20db.

1.2.2. Déficience auditive légère entre 21Hz et 40 Hz.

Cette catégorie correspond à une perte de l'audition située entre 21 et 40 décibels, la personne entend et répète les mots proférés normalement à une distance d'un mètre alors qu'elle n'entend pas la voie chuchotée à la moindre atteinte. La parole normale est perçue, mais certains éléments phonétiques échappent à la l'enfant.

1.2.3. Déficience auditive moyenne entre 41hz et 70db.

La déficience auditive moyenne s'explique par une perte de l'audition qui se situe entre 41 à 70 décibel, la personne n'est capable d'entendre et répéter des mots prononcés à haute voie à une distance d'un mettre ; c'est-à-dire si vous parler lentement la personne n'entend pas. Alors qu'elle n'entend pas la voie normale à l'aide de l'oreille la moins atteinte. La parole n'est perçue que si elle est forte, des difficultés sont certaines.

1.2.4. Déficience auditive sévère entre 71 et 90 dB

On parle de la surdité sévère quand la perte de l'audition se situe entre 71 à 90 décibels, la personne ne perçoit que la voie criée à l'oreille la moins atteinte. Ici la parole n'est pas perçue, il faut crier pour que la sensation auditive existe.

1.2.5. Déficience auditive profonde à plus de 91 dB de perte moyenne,

Elle donne nécessairement une mutité secondaire si l'enfant n'est pas appareillé et éduqué spécialement.

On parle de la surdité profonde lors que la perte de l'audition est supérieure à 91 décibels et le sujet est incapable d'entendre et de comprendre même si l'interlocuteur crie.

La perte de l'audition supérieur à 100 dB représente le bruit d'un marteau-piqueur ; 120dB celui d'un réacteur d'avion à 10 mètres. L'enfant n'a aucune perception de la voix et aucune idée de la parole.

Pour une surdité profonde, on recalcule une moyenne des seuils des fréquences 250, 500, 1000 et 2000 Hz, ce qui permet de distinguer 3 sous-catégories :

- perte de 90 à 100 dB : surdité profonde premier groupe ;
- perte de 101 à 110 dB : surdité profonde second groupe ;
- perte de 111 à 120 dB : surdité profonde troisième groupe.

Pour ces enfants, un appareillage, une rééducation et l'utilisation de la lecture labiale sont nécessaires, ainsi qu'un suivi orthophonique plus rigoureux encore que pour les sourds sévères, car la récupération de données auditives est plus difficile.

Il faut également savoir que pour les pertes supérieures à 120 dB, on parle de surdité totale ou de cophose : aucun son ne peut être perçu sans appareillage, voire si la personne porte des prothèses analogiques ou numériques. Dans le cas d'une surdité de perception due à un

dysfonctionnement de la cochlée, l'implant cochléaire est souvent l'appareillage le plus efficace pour récupérer le maximum d'informations auditives. (http://fr.wikipedia.org/wiki/cholestéatome, 2O14).

1.3. Facteurs de la surdité

Généralement on distingue deux facteurs de la surdité :

1.3.1. Facteur héréditaire ou génétique

La surdité se transmet par l'intermédiaire des gènes, des parents à leurs descendants même si les parents directs ne sont pas des sourds ce type de surdité peut être isolé ou associé à d'autres malformations organiques et se manifeste dès la naissance ou un peu plus tard dans la vie de façon progressive.

1.3.2. Facteur acquis

Sont des facteurs externes qui peuvent survenir aux trois périodes de la vie soit :

- **La période prénatale** : toutes les injonctions intra-utérines pendant la grossesse pouvant toucher l'embryon ou le fœtus, les infections maternelles comme la rubériole, l'es oreillons, la siffilyce, les intoxications ou la prise des médicaments toxiques pour l'oreille, l'exposition aux radiations ionisantes et aux brouies intenses.
- **La période néonatale** : Son les incidents survenus pendant un accouchement difficile, une souffrance fœtale aigué, une réanimation longue du nouveau-né, un traumatisme à la naissance. Souvent ces facteurs sont cumulés comme cause de la surdité.
- **Période post-natale** : l'atteinte de l'oreille peut être causée par:
  - Les infections virales ou bactériennes comme la méningite, les oreillons, la rougeole, variole, le zona ;
  - La prise des médicaments toxiques pour l'oreille comme la streptomycine, la gentamycine, clamoxyciline…
  - Par exposition longue à des brouies intenses.

1.4. Notion de rendement scolaire

Le rendement est la production évaluée par rapport à des données de base (matériel, capital, travail). C'est le produit effectif d'un travail, on peut aussi parler du rendement d'une machine.

Dans le cadre éducatif, le rendement scolaire se définit comme le rapport entre la production et la valeur globale des facteurs qui la conditionnent. C'est un proportionnel que donne quelque chose. Le rapport entre quelqu'un qui passe à faire un travail, l'effort fournit et le résultat obtenu. Le rendement scolaire peut être interne ou externe. (D'Isabelle, 1964)

Quant à nous, le rendement scolaire est le résultat final que les ESHA obtiennent à la fin d'une année scolaire. Il s'agit ici du rendement quantitatif des ESHA dans l'enseignement inclusif et enseignement spécial. Ce rendement peut se présenter sous forme externe et interne.

Le rendement scolaire externe mesure jusqu'à quel niveau les systèmes d'enseignement réalisent leurs objectifs économique, politique et socioculturel. Ce niveau s'apprécie à la fois par la qualité et quantité des élèves formés et leur productivité effective dans la société.

Le rendement interne mesure le niveau auquel le système d'enseignement réalise ses objectifs. C'est un point de vue purement pédagogique, il renseigne sur le nombre de diplôme, les qualités et les quantités d'intellectuelles et attitudes développées chez les élèves formés. C'est ce dernier type de rendement qui fait l'objet de la présente étude.

1.5. Facteurs du rendement scolaire

Plusieurs facteurs influencent le rendement scolaire des enfants dans le processus d'apprentissage ou de formation parmi lesquels : la fréquentation d'une « bonne » ou « mauvaise » école, les facteurs économiques, les facteurs socio-économiques tels que le statut socioprofessionnel des parents, la taille de la famille, la quantité et qualité des moyens matériels, etc. Il faut ajouter à cela les facteurs institutionnels, individuels et sociaux des enseignants (comme les qualifications et le suivi, la taille de la classe, les pratiques pédagogiques, etc.). Sans oublier la situation matrimoniale des parents et l'état physique de l'enfant (enfant en situation de handicap).

Les résultats de l'étude de Crandall, cité par Tchable (1999 :121), montrent des corrélations significatives entre les attitudes des parents et les performances de leurs enfants. Les parents des enfants avec handicap qui donnent suffisamment d'affection à leurs enfants les voient réussir bien à l'école, alors que pour ceux qui n'en témoignent pas assez, leurs enfants sont confrontés à l'échec scolaire.

METHODOLOGIE UTILISEE

1.6. Population et échantillon d'étude

Pour cette étude, notre population est constituée de tous les rendements des ESHA des classes spéciales et ordinaires de Kinshasa pour l'année scolaire 2015-2016. Donc, nous avons travaillé avec une population finie et non avec un échantillon. Car, le nombre desdites écoles primaires existantes à Kinshasa est très faible et aussi pour des raisons de validité de nos résultats. Tandis que pour les parents des ESHA, nous avons travaillé avec un échantillon occasionnel pour de raisons de disponibilité.

Les tableaux 1, 2, 3, 4 et 5 donnent la description de notre population échantillon et échantillon.

Tableau I. Répartition des élèves par types d'enseignement

Indices statistiques / Types d'enseignement	f	%
Spécial	872	58.5
Inclusif	618	41.5
Total	1490	100

Suivant l'ordre de grandeur, le tableau ci-dessus, renseigne que sur 1490 élèves, 872 (58,5 %) proviennent des E.S, 618(41,5%) des élèves appartiennent à l'E.I.

Tableau II. Répartition de classes inclusives et enseignantes par types d'enseignement

Classes et enseignants / Types d'enseignement	Classes		Enseignants	
	f	%	f	%
Spécial	35	60	35	60
Inclusif	23	40	23	40
Total	58	100	58	100

En lisant les données de ce tableau, il ressort que dans l'ensemble, nous avons 58 classes réparties de la manière suivante :

- l'enseignement spécial compte 35, soit 60 % de classes spéciales;
- et en fin l'enseignement inclusif a 23 classes inclusives, soit 40 %.

Dans l'ensemble, l'enseignement spécial compte plus des classes que l'enseignement inclusif.

A propos des effectifs d'enseignants, nous remarquons que pour l'enseignement spécial ainsi que l'enseignement inclusif, le ratio enseignant par classe est de 1 (c'est-à-dire qu'il y a un enseignant pour une classe).

Tableau III. Répartition des élèves par sexe

Sexe / Types d'enseignement	Masculin	Féminin	Total
Spécial	442	430	872
Inclusif	326	292	618
Total	768	622	1490

En examinant les données de ce tableau, nous constatons que sur un effectif total 1490 sujets constituant la population d'élèves, 768 sont du sexe masculin et 622 du sexe féminin. La différence entre les garçons et les filles est élevée.

Tableau IV. Répartition des élèves par année d'études

Années d'études / Types d'enseignement	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	Total
Spécial	198	156	145	130	124	119	872
Inclusif	152	106	98	91	89	82	618
Total	350	262	243	221	213	201	1490

La lecture de ce tableau indique que sur 1490 élèves,

- 350 sont inscrits en 1ères années dont 198 dans l'E.S. et 152 en E.I.,
- 262 sont des inscrits en 2èmes, soit 156 dans l'E.S. et 106 dans l'E.I.,
- 243 inscrits en 3èmes années, dont 145 en E.S. et 98 en E.I.
- 221 inscrits en 4èmes années, soit 130 en E.S. et 91 en E.I.
- 213 inscrits en 5èmes années, dont 124 en E.S. et 89 en E.I.
- 201 inscrits en 6èmes années, soit 119 en E.S. et 82 en E.I.

Tableau V. Répartition des parents des ESHA selon le type d'enseignement

Indices statistiques / Parents	F	%
Ecoles spéciales	**37**	**61**
Ecoles inclusives	**24**	**39**
Total	**61**	**100**

L'examen des données du tableau ci-dessus renseigne que 61 % scolarisent leurs enfants dans les écoles de l'enseignement spécial tandis que 39% les ont scolarisés dans les écoles inclusives.

1.7. Méthode et techniques de recherche

Cette investigation a été rendue possible par la méthode d'enquête, ayant pour but de décrire les caractéristiques spécifiques d'un grand groupe de personne, d'objets ou d'institutions.

Cette méthode vise la description du rendement scolaire des ESHA des écoles spéciales et inclusives de Kinshasa afin de les classifier suivant leur rendement, en vue d'établir des comparaisons, de dégager les caractéristiques essentielles et d'en donner une explication. Pour ce faire, quelques techniques d'investigation ont été mises en contribution.

En ce qui concerne la récolte des données, nous avons exploité la technique documentaire. Un questionnaire constitué de 7 questions nous a permis de compléter les informations issues de l'exploitation documentaire. Le traitement de données y afférentes a consisté essentiellement en leur transformation en fréquences ainsi qu'au calcul des pourcentages. Le chi-carré nous a permis d'étudier la significativité de la relation entre nos différentes variables.

II. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Résultats relatifs à l'attitude des parents des ESHA :

Question n° 1 : Dans lequel de ces deux types d'enseignement votre ESHA est-il scolarisé ?

Tableau VI. Type d'enseignement dans lequel les enfants ESHA sont scolarisés

Indices statistiques / Types d'enseignement	f	%
Enseignement spécial	**37**	**61**
Enseignement inclusif	**24**	**39**
Total	**61**	**100**

La lecture du tableau ci-dessus atteste que 61 % ont scolarisé leurs enfants dans les écoles de l'enseignement spécial tandis 39% les ont scolarisés dans les écoles d'enseignement inclusif.

Question n° 2 : Quelle a été votre motivation à le scolariser dans ce type d'enseignement ?

A cette question, les parents qui ont scolarisé leurs ESHA dans les écoles primaires spéciales estiment que c'est un enseignement connu par tous et créé par l'Etat pour l'éducation des ESH, en général, et en particulier, les ESHA et l'adaptation est plus aisée sans stigmatisation, le tout dans un bain de compréhension mutuelle. Quant à ceux qui ont scolarisé leurs enfants dans l'enseignement inclusif, ils se justifient par le fait qu'actuellement, tous les enfants quel que soit leur état de santé, doivent étudier ensemble dans une classe ordinaire afin qu'ils puissent s'intégrer facilement dans la société.

Question n° 3 : Depuis combien d'années que votre enfant fréquente ledit enseignement ?

Tableau VII. Temps de scolarisation des ESHA dans le type d'enseignement indiqué

Indices statistiques / Avis	E. S.		E.I.		Total	
	f	%	f	%	f	%
1 à 2 ans	03	09	02	08	05	08
3 ans à plus	34	91	22	82	56	92
Total	37	100	24	100	61	100

Ce tableau nous indique que 56 de ESHA, soit 92 % de notre échantillon fréquentent de puis plus ou moins 3ans l'E.S. à hauteur de 61% ou l'E.I. à hauteur de 39%. Tandis que 5 ESHA autres soit 8 % de l'échantillon total fréquentent depuis 1 à 2 ans soit l'E.S. à hauteur de 60% ou l'E.I. à hauteur de 40%.

Question n° 4 : Quelle catégorie d'amis votre enfant ESHA fréquente-t-il ?

Tableau VIII. Catégorie d'amis fréquentée par les ESHA.

Indices statistiques / Réponses	E. S.		E.I.		Total	
	f	%	f	%	f	%
Entendant que ESHA	00	00	24	00	24	100
ESHA que Entendant	37	100	00	100	37	100
Total	37	100	24	100	61	100

La lecture de ce tableau renseigne que pour les parents dont les ESHA fréquentent les écoles spéciales, leurs enfants fréquentent plus comme amis les ESHA que les enfants entendant. Tandis que ceux des ESHA scolarisés dans les E.I., leurs enfants fréquentent plus des amis entendant que des ESHA.

Question n°5 : Référence faite à la question n° 4, estimez-vous que ce choix est dû au type d'enseignement fréquenté par votre enfant ? Justifiez votre réponse.

Tableau IX. Réactions des sujets concernant l'influence du type d'enseignement scolarisant les ESHA sur le choix des amis

Indices statistiques / Réactions	E. S.		E.I.		Total	
	F	%	f	%	f	%
Oui	00	00	24	00	24	100
Non	37	100	00	100	37	100
Total	37	100	24	100	61	100

La lecture de cette question indique que tous les sujets admettent que le choix d'amis par les ESHA est dû au type d'école fréquentée par eux.

Question n° 6 : Quelle évolution en termes d'intégration connait votre enfant depuis qu'il fréquente ledit type d'enseignement ?

Tableau X. Réactions des parents sur l'évolution de l'intégration sociale des ESHA

Indices statistiques / Réactions	E. S.		E.I.		Total	
	f	%	f	%	f	%
s'intégré facilement dans la communauté avec les entendant	00	00	24	00	24	100
dépend toujours de son école pour son intégration sociale	37	100	00	100	37	100
Total	37	100	24	100	61	100

Il ressort de ce tableau que pour les parents dont les ESHA fréquentent l'E.I. leurs enfants s'intègrent facilement dans la communauté avec les entendant depuis qu'ils fréquentent E.I. et les parents des ESHA fréquentant l'E.S. constatent plutôt que leurs enfants dépendent toujours de leurs écoles pour leur intégration sociale.

Question n° 7 : Selon vous l'enseignement choisi pour scolariser votre enfant peut-il favoriser son intégration sociale avec la communauté entendant ? Oui ou Non, justifiez votre réponse ?

Tableau XI. Type d'enseignement et l'intégration sociale des ESHA

Indices statistiques / Opinions	E. S.		E.I.		Total	
	f	%	f	%	f	%
Oui	00	00	24	00	24	100
Non	37	100	00	100	37	100
Total	37	100	24	100	61	100

En observant les données de ce tableau, il ressort que pour les parents des ESHA qui fréquentent les écoles ordinaires l'enseignement choisit pour scolariser leurs enfants peut favoriser leur intégration sociale avec la communauté entendant que l'enseignement spécial et pour les parents des ESHA fréquentant l'E.S. c'est le contraire.

Les parents des ESHA qui fréquentent les écoles ordinaires se justifient par le fait que leurs enfants expérimentent une nouvelle expérience qu'ils doivent partager avec d'autre catégorie d'enfant dits entendants.

Rendement scolaire

A ce stade, il est question de comparer les rendements scolaires des ESHA des E.S. à ceux des E.I. Cette comparaison est basée sur le rendement interne quantitatif selon le pourcentage de réussite et d'échec obtenus par les ESHA à la fin de l'année scolaire 2015-2016.

Répartition Globale du Rendement scolaire global par types d'enseignement

Tableau XII. Répartition du rendement des ESHA selon le type d'enseignement

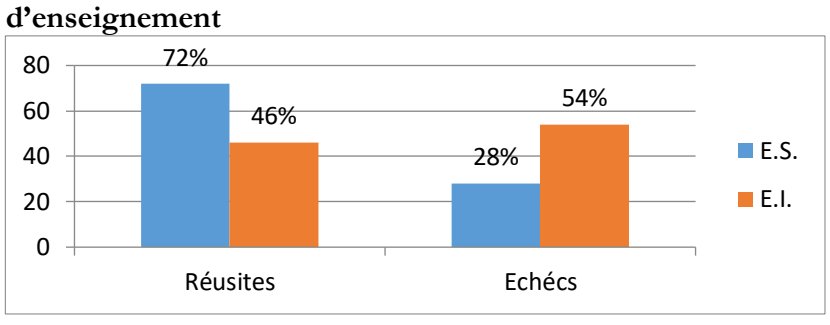
Rendement scolaire / Types d'enseignement	Réussites		Echecs		Total	
	f	%	f	%	f	%
E.S.	627	72	245	28	872	100
E.I.	287	46	331	56	618	100
Total	914	61	576	39	1490	100

Nous retenons que dans l'ensemble :

- pour les écoles primaires de l'enseignement spécial sur 872 ESHA inscrits dans les écoles spécial de l'enseignement primaires, 627, soit 72 % ont réussi et 245, soit 28 % ont échoué.
- en ce qui concerne les écoles primaires de l'enseignement inclusif sur 618 ESHA inscrits, 287, soit 46 % ont réussi et 331soit 56 % ont échoué.

Ces résultats indiquent que la réussite des ESHA des écoles primaires de l'E.S. est très élevée (supérieur à 70%), elle est faible chez les ESHA de l'E.I. (inférieur à 50%). L'écart de réussites est important, il est de 20 %. C'est ce que le graphique 1 nous montre.

Graphique 1 : Histogramme du rendement des ESHA par type d'enseignement



Ces résultats peuvent être justifiés par le fait que l'E.S. comme le souligne Tremblay (2014), est conçu pour répondre aux besoins spécifiques d'un enfant exceptionnel. L'organisation de cet enseignement exige des méthodes d'enseignement, du matériel et /ou des installations spécialisés et adaptés à ce type d'élèves.

Tableau XIII. Répartition du rendement scolaire selon la modalité de la réussite des ESHA par années d'études et le type d'enseignement

Types d'enseignement et réussite en % / Année d'études	E.S.	E.I.
	Réussites	Réussites
1ère	52	35
2ème	72	45
3ème	60	49
4ème	71	52
5ème	63	55
6ème	65.5	56

De ce tableau, il ressort ce qui suit :

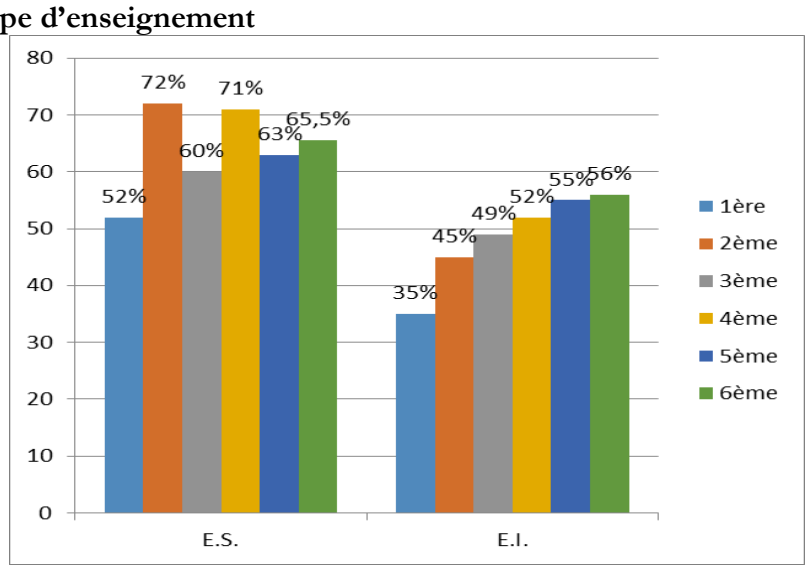
- pour les classes de premières années, les ESHA inscrits dans l'E.S. ont réalisé le meilleur rendement en terme de réussite, soit 52% que ceux de l'E.I., soit 35%.
- en ce qui concerne les deuxièmes années, les ESHA inscrits dans l'E.S. ont réalisé un rendement supérieur en terme de réussite, soit 72% que ceux de l'E.I., soit 45%.
- concernant les classes de troisièmes années, les ESHA inscrits dans l'E.S. ont réalisé un taux de réussite meilleur, soit 60% que ceux de l'E.I., soit 49%.
- à propos des quatrièmes années, les ESHA l'E.S. ont réussi plus que ceux de l'E.I., soit respectivement 71% et 52 %.
- pour les classes de cinquièmes années, les ESHA de l'E.S. ont réalisé le meilleur rendement en terme de réussite, soit 63 % que ceux de l'E.I., soit 55%.
- Et enfin concernant les classes de sixièmes années, les ESHA inscrits dans l'E.S. ont réalisé un taux de réussite meilleur, soit 65.5% que ceux de l'E.I., soit 56%.

Nous constatons que le taux de réussite des ESHA de l'E.S. est très élevé dans les classes des **2ème** et **4ème**, il varie de 52 % (**1ère**) à 65,5 % (**6ème**). Les ESHA de l'E.I. ont un pourcentage des réussites moyen dans les classes des **5ème** et **6ème**, il varie de 35% (**1ère**) à 56 % (**6ème**).

De plus, ces résultats nous renseignent que la réussite des ESHA de l'E.S. quelle que soit l'année d'études est satisfaisante. Le taux de réussite varie de 72% à 52% ; soit 72% en 2ème années ; 71 % en 4ème ; 65.5% en 6ème ; 63 % en 5ème, 60% en 3ème années et 52% en 1ère année.

Par contre, concernant le taux de réussite des ESHA de l'E.I., ces résultats montrent que la réussite est soit satisfaisante que pour les années d'études des1ère années, soit 52%, en 2ème années, soit 55 % et 56% en 6ème ; 63. Nous disons que la réussite des ESHA de l'E.I. se présente sous forme linéaire comme l'indique le graphique n°2 ci-après.

Graphique 2 : Histogramme de réussite des ESHA par année d'études et type d'enseignement



Il en découle que les E.S. semblent les mieux organisées pour obtenir un meilleur rendement pour les ESHA dans toutes les années d'études. Ces résultats sont en lien avec la pensée de Meuret (2000) selon laquelle, la réussite ou un bon rendement des élèves dépend des valeurs intrinsèques se rapportant aux enseignants et du type d'enseignement fréquenté.

2.1. Analyse différentielle des résultats

Tableau XIV. Analyse de la significativité de différence entre le rendement ESHA par années d'études.

Rendement scolaire / Types d'enseignement	**Réussites**		**Echecs**		**Total**
	fa	**fe**	**fa**	**Fe**	
Spécial	627	534.9	245	337.09	872
Inclusif	287	379.09	331	238.9	618
Total	914		576		1490
χ^2 calculé = 97.79 df = 1 χ^2 tabulaire = 3.84					

De l'examen ce tableau, il résulte qu'au seuil de 5%, avec le degré de liberté de 1 (df=1), le chi-carré tabulaire vaut de 3,84. Nous pouvons conclure qu'il y a une différence significative, étant donné que le chi-carré observé (97.79) est supérieur au chi-carré tabulaire (3.84). Ceci veut dire que le rendement des ESHA de l'E.S. est significativement meilleur que celui des ESHA de l'E.I. Cela montre que le type d'enseignement a eu des effets sur le rendement des ESHA.

2.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

2.2.1. *Au niveau global*

En ce qui concerne les résultats détenus du questionnaire relatif aux parents des ESHA, nous avons constaté que la plupart des parents de Kinshasa scolarisent leurs enfants (ESHA) dans les E.S. que dans l'E.I. Ils justifient ce choix par le fait que cet enseignement est créé par l'Etat et connu par tous pour l'éducation des ESH, en général, et en particulier, les ESHA.

Les parents dont les ESHA étudient dans les écoles spéciales, leurs enfants fréquentent plus comme amis les ESHA que les enfants entendants tandis que ceux des parents dont leurs ESHA sont scolarisés dans les écoles ordinaires, ces enfants fréquentent plus les autres enfants entendants que les ESHA. Ces Parents justifient cet état des choses par le type d'école que leurs enfants fréquentent.

Raison pour laquelle les parents dont les ESHA fréquentent l'E.I. affirment que leurs enfants s'intègrent facilement dans la communauté avec les entendants depuis qu'ils fréquentent ledit enseignement et les parents des ESHA fréquentant l'E.S. considèrent que leurs enfants dépendent toujours de leurs écoles pour leur intégration sociale.

Par conséquent, les parents des ESHA qui fréquentent les écoles ordinaires affirment que le type d'enseignement choisi pour scolariser leurs enfants peut favoriser leur intégration sociale avec la communauté entendant que l'E.S. et par contre, les parents des ESHA fréquentant l'E.S. affirment le contraire.

Les parents des ESHA qui fréquentent les écoles ordinaires arguent que leurs enfants expérimentent une nouvelle expérience que d'être en compagnie de l'autre catégorie d'enfants dits entendants. Les parents des ESHA fréquentant l'école de l'enseignement ordinaire ont une appréhension positive de l'intégration sociale de leurs enfants dans la société que ceux des ESHA scolarisés à l'E.S.

Pour les résultats relatifs au rendement scolaire des ESHA de l'E.I. et E.S. nous observons que le taux de réussite des ESHA des écoles primaires de l'E.S. est élevée (supérieur à 70%), il est faible chez les ESHA de l'E.I. (inférieur à 50%). L'écart de réussites est important, il est de 20 %. C'est ce que le graphique 1 nous montre.

L'éducation scolaire étant indissociable de leur bien-être social, les élèves ayant des besoins particuliers en général et les ESHA en particulier en matière d'apprentissage sont plus à l'aise et confiants dans un milieu spécialisé. Et, par conséquent, ils sont susceptibles de réaliser de bon rendement scolaire. Le but visé par cet enseignement spécialisé est que les enfants et adolescents souffrant de déficiences (physiques ou mentales) puissent recevoir un enseignement avec des méthodes particulières. (N. Syllamy (1999).

Toutefois, les ESHA fréquentant l'E.S. paraissent souffrir de différentes lacunes lorsque vient la confrontation avec les réalités rencontrées sur terrain. A ce propos, Tremblay (2014) écrit que les ESHA fréquentant l'E.S. restent souvent dépendants des institutions qui les ont accompagnés. Cet enseignement fait apprendre des compétences, des valeurs, des attitudes, un langage et des comportements d'handicapés. Les habitudes de vie prises en E.S. nuiraient à leur intégration sociale à l'âge adulte.

Par contre, le rendement des ESHA de l'E.I. est faible. Cela se justifie par le fait que l'école ordinaire accueillant les ESHA n'a pas pu fournir des services de soutien adéquats pour une bonne scolarisation desdits élèves. Mais, l'E.I. permet aux ESHA de s'intégrer facilement dans la société comme le confirme leurs parents.

Quant aux résultats globaux en termes de réussite par année d'étude, nous constatons que ces résultats ne renseignent que la réussite des ESHA de l'E.S. quelle que soit l'année d'études est satisfaisante. Le taux de réussite varie de 72% à 52% ; soit 72% en 2ème années ; 71 % en 4ème ; 65.5% en 6ème ; 63 % en 5ème, 60% en 2ème années et 52% en 1ère année.

A la lumière des résultats relatifs à l'analyse différentielle, il ressort que la variable type d'enseignement a exercé une différence significative sur le rendement des ESHA pour l'année scolaire 2015- 2016. Cette constatation nous pousse à confirmer qu'il y a une différence significative entre les rendements des ESHA selon le type d'enseignement fréquenté, c'est-à-dire les ESHA fréquentant d'E.S. ont réalisé de meilleurs résultats en termes de réussite que les ESHA fréquentant l'E.I. Cela coroborre la conviction de Hubin (2007) selon laquelle l'enfant à besoins éducatifs spéciaux entre dans une classe spécialisée, dont les effectifs sont limités et où il pourra progresser à son rythme, avec un soutien personnalisé, multidisciplinaire et massif pour l'aider à acquérir le maximum des compétences tout en tenant compte de sa déficience, réalise de bons rendements éducatifs.

CONCLUSION

Cette investigation a consisté en une étude comparative du rendement des élèves en situation de handicap auditif des écoles primaires spéciales et ceux étudiant dans les écoles primaires inclusives de la Ville de Kinshasa.

Le problème à l'étude se résume dans la question suivante : les ESHA fréquentant les écoles de l'enseignement primaire ordinaire réaliseraient-ils le meilleur rendement scolaire en termes de réussite que leurs condisciples fréquentant les écoles primaires de l'enseignement spécial ? Concrètement, il a été question d'identifier l'attitude des parents ayant des ESHA fréquentant l'école de l'enseignement ordinaire quant à l'intégration sociale de leur enfant dans la société et la comparer à celle des parents ayant des ESHA fréquentant l'école spéciale, ensuite, faire ressortir une différence significative s'il en existe entre le rendement scolaire des ESHA quel que soit le type d'enseignement fréquenté ?

Y afférent, nous avons fixé à cette recherche, les objectifs suivants **:**

- analyser l'attitude des parents des ESHA sur les effets d'intégration sociale des écoles inclusives et ceux des écoles spéciales

- comparer le rendement scolaire des ESHA des écoles de l'enseignement inclusif et celui de l'enseignement spécial à Kinshasa ;
- proposer des voies et moyens pour remédier aux difficultés rencontrées.

En vue d'atteindre ces objectifs, nous avons dû recourir à la méthode d'enquête en nous appuyant sur la technique documentaire et du questionnaire pour la collecte des données ; l'analyse de contenu et les techniques statistiques pour le traitement des données et l'analyse et d'interprétation des résultats.

Retenons quelques grandes lignes des résultats :

En ce qui concerne le questionnaire relatif aux parents des ESHA, nous avons constaté que la plupart des parents de la Ville de Kinshasa scolarisent leurs enfant (ESHA) dans les E.S. que dans l'E.I. Ces dernières se trouvent avantagieuses dans l'intégration sociale des ESHA par les occasions qu'offrent la fréquentation des enfants entendants. C'est l'avis des parents d'ESHA fréquentant les écoles d'enseignement inclusif, quand bien même ce point de vue n'est pas partagé par les parents d'ESHA fréquentant des écoles d'enseignement spécial.

Les parents des ESHA fréquentant l'école de l'enseignement ordinaire ou inclusif ont une appréhension positive de l'intégration sociale de leurs enfants dans la société que ceux des ESHA scolarisés à l'E.S.

Quant au rendement scolaire, des ESHA de l'E.I. et E.S. la présente étude atteste que le taux de réussite des ESHA des écoles primaires de l'E.S. est élevé (supérieur à 70%), il est faible chez les ESHA de l'E.I. (inférieur à 50%). Cette différence serait due aux méthodes spécifiques utilisées dans les E.S. comparées aux E.I. qui recourent aux méthodes traditionnelles sans nécessairement se préoccuper des besoins spécifiques des ESHA appelés à s'y accommoder.

Pour ce faire, nous suggérons aux responsables des écoles de l'enseignement inclusif de créer de conditions administratives et pédagogiques appropriées pour une bonne prise en charge pédagogique, paramédicale, psychologique et sociale des ESHA dans une classe inclusive. Ces conditions pourraient amener les apprenants ESHA à améliorer leur rendement scolaire.

Bibliographie

- Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes Ayant des Besoins Particuliers (2009). *Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive : http://www.europeanagency.org/publications/ereports. pages consultés en juin 2014 ;*
- BABIA MUKENGE, (2010), Evaluation des résultats des élèves voyants et non-voyants dans l'enseignement intégréde l'Institut National pour Aveugles, mémoire de licence inédit, UNIKIN, FPSE ;
- BOOTH, T. et al. (2002). « Index for inclusion: Developing learning and Participation » in*schoo*l. Bristol : centre of studies for Inclusive education ;
- Communauté française de Belgique, (2008), *Le plan individualisé d'apprentissage « le P.I.A.* » Bruxelles : Fédefoc ;
- CURRONICI, C. ET MCCULLOCH**,** P. (2007). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. Bruxelles : De Boeck ;
- DAVIN, J. (1998). Une voix avec les personnes handicapées mentales. Paris : Centurion ;
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : Presse Universitaire de France ;
- FOULQUIE, P. (1978) *Dictionnaire de science sociale*. Paris : P.U.F ;
- GROUX D. et al. (2002). http:// www. bctf.ca, pages consultées juin 2014 ;
- HENTELEFF, Y. 2004), Henteleff, Y. *The fully inclusive classroom is only one of the right ways to meet the best interests of the special needs child*, exposé présenté au Sommet national sur l'intégration scolaire de l'ACIC, Ottawa: Ontario;
- http://fr.wikPPipedia.org/wiki/cholestéatome, pages consultées en juin 2O14) ;
- HUBIN, J. P. (2007). L'Enseignement spécialisé en Communauté française. Bruxelles : Agers *handikids.blogspot.com/…/enseignement-specialise-et-enseignement.html* pages consultées en juillet 2014 ;
- LUTUMBA, KIAKABAMA (2010). Les performances des élèves sourds dans l'éducation inclusive à l'institut « Kikesa », mémoire de licence inédit, UNIKIN, FPSE ;
- MUCCHIELLI, R. (1971). *Le questionnaire dans l'enquête Psycho-sociale,* Paris : Gérard ;
- MUKENGE, Kabeya, D. (2012). *Enseignement des élèves en situation de handicap mental léger et modéré dans une classe inclusive des écoles primaires de Kinshasa : stratégie et instruments*, Handicap International, Kinshasa
- MUKENGE, Kabeya, D. (2016). *Organisation et rendement scolaires des élèves dans les écoles primaires ordinaires à classes inclusives de la Ville- Province de Kinshasa*, Mémoire de Diplôme d'Etudes supérieures, Inédit, Université de Kinshasa, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- OMS, (2001). La Classification Internationale des Handicaps, Paris : Unesco ;
- SALISBURY et STANISLAWTOMKIEWICZ (1991) pages consultées juin 2014 sur : http://www.acelfa.ca/revue/30-2/article/ rennes.fr/ ;
- SYLLAMY, N. (1980). Dictionnaire de psychologie. Paris : Larousse ;
- Unesco, guide de l'animateur, Paris : Unesco ;
- Unesco. (2003**).** *Comprendre les besoins des enfants dans les classes Intégratrices et y répondre,* Paris, Unesco.