

L'hospitalité à l'école, une utopie ?

Le cas de l'accueil des enfants sourds dans les écoles dites « ordinaires »

Jean Habarurema

Résumé : Ouvrir l'école à tous, n'est-ce pas là une démarche d'hospitalité ? A travers l'intégration prônée dans les lois depuis 1975 (Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées) l'école s'ouvre à tous les enfants quel que soit leur profil, leurs différences. Mais la démarche d'« ouvrir » l'école à tous permet-elle de poser les bases à une égalité des chances ? Est-ce que le fait d'accueillir, d'offrir l'hospitalité donne à chacun les mêmes chances de réussite ? Le cas des enfants sourds révèlent que derrière une « différence » (la surdité) se cachent des profils variés qui font apparaître des besoins différents. L'école peut-elle répondre à l'ensemble de ces besoins ? Peut-elle prendre en compte la diversité des profils ou bien s'agit-il d'une utopie ? Cette utopie offre-t-elle un chemin de réflexion pour une autre école ou s'avère-t-elle stérile ?

Mots-clés : hospitalité – utopie – enfants sourds- école

Jules Ferry s'est attaché en 1880 à rendre l'instruction obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans. Si aujourd'hui ce droit semble être un acquis social, la différence physiologique pose parfois question aux enseignants ou aux parents d'élèves. La scolarisation n'a pas toujours été une évidence et le besoin d'être instruit n'a pas toujours concerné l'ensemble de la population. L'instruction obligatoire a d'abord concerné la population représentée majoritairement dans la société. Ainsi, les enfants présentant des différences par rapport à cette « norme » majoritaire ont été mis à l'écart durant plusieurs siècles. Les sourds, notamment, ont été privés de l'instruction avant de recevoir un enseignement spécialisé. Ils ont finalement été incités à rejoindre les écoles selon un processus d'intégration. Ces évolutions de l'enseignement aux enfants sourds correspondent à un changement de regard sur cette population ainsi qu'à la modification des finalités de l'Ecole. La solution de l'intégration, encouragée par la loi de 2005¹ et appliquée à l'ensemble des enfants présentant une différence physiologique, physique voire intellectuelle, ne semble pourtant pas satisfaire pleinement les enseignants ni les enfants sourds. La volonté d'offrir à tous un enseignement égal pose la question de l'équité d'accès à ces enseignements. L'intégration se présente-t-elle comme une utopie, comme un moyen de fuir les difficultés réelles de l'enseignement à ces enfants ? Ou est-elle une première étape, « un autre lieu », pour mettre en œuvre un enseignement adapté à un public plus large ? Pour comprendre la complexité d'un enseignement destiné à des enfants n'appartenant pas à la « norme », nous nous appuyons sur le vécu des enfants sourds à travers l'histoire et jusqu'à aujourd'hui. Cette analyse permet de comparer des démarches d'« accueil » des enfants sourds dans l'école et de considérer les voies que nous offre l'« utopie » afin de proposer un enseignement ouvert à tous.

¹ La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 relative aux personnes handicapées encourage la scolarisation en milieu ordinaire des enfants présentant un handicap.

Un rapport à la norme qui définit l'accès à l'instruction

Contrairement à la tendance européenne actuelle, qui évoque l'école comme lieu d'apprentissage pour la formation professionnelle², Pena-Ruiz recentre les finalités de l'enseignement sur l'enfant et son développement personnel :

« L'école est inventée pour que le petit d'homme puisse cultiver ses dispositions par des études délivrées des contraintes du moment. De telles études ont pour seule fin l'épanouissement des potentialités de chacun en authentiques facultés » (PENA-RUIZ, 1999 : 10)

Ces facultés peuvent certes, être utiles à la constitution d'une conscience européenne mais avant même l'intérêt politique ou économique, il s'agit de s'attacher à l'épanouissement de l'enfant. A travers les siècles, l'instruction a répondu à des attentes et des contraintes variées. Pour les enfants sourds, qui, par leur handicap, se distinguent de la norme, l'instruction a évolué en fonction des besoins familiaux, des attentes de la société et des croyances portant sur la surdité. Comme l'affirme Encrevé :

« L'histoire des sourds est celle d'une mise à l'écart linguistique et sociale de personnes considérées comme infirmes, au nom de l'unité d'un pays, la France, et d'une langue supposée commune, le français » (ENCREVÉ, 2012 : 12).

Si les sourds ont longtemps été dénigrés et relégués au stade d' « être inférieurs » ou d' « animaux », c'est d'abord parce que l'absence de vocalisation mettait en doute leur capacité à communiquer et à faire preuve d'intelligence. Le mot *surdus* désigne dans son sens premier l' « absurdité » et par extension, l'idiotie et la stupidité. L'idée soutenue par Platon, que l'absence de réception de la langue orale empêche l'instruction fait loi pendant l'Antiquité. Au moyen-âge, les sourds sont plus facilement intégrés dans la société : « *La norme étant plurielle, la différence paraît d'autant moins anormale* » (DE SAINT LOUP, 1989 : 40). Cependant, l'Eglise condamne les sourds pour leur « refus » d'entendre la parole de Dieu³. Le Code Justinien appliqué à partir du Vème siècle, ne permet pas aux Sourds d'hériter. La condition étant de pouvoir oraliser, les familles nobles engagent des précepteurs afin que les enfants sourds puissent apprendre à oraliser suffisamment pour toucher l'héritage familial. L'oralisation est alors le sésame pour être reconnu comme « normal » et jouir de ses droits.

Saint-Jérôme et Saint-Augustin s'efforcent, eux, de transmettre une éducation religieuse aux enfants sourds afin de « sauver leur âme ». La question de la langue est secondaire, la priorité étant mise sur la connaissance et la compréhension de l'Évangile. La « norme » de référence est celle du christianisme et des préceptes transmis par les religieux. Quelques siècles plus tard, les Lumières apportent un regard nouveau sur la langue des signes. Diderot s'intéresse à sa grammaire et y perçoit un bon terrain pour comprendre la formation des langues. Il porte un regard valorisant sur cette langue qu'il considère comme l'une des plus « pures ». De ce point de vue, les sourds ne sont pas des êtres « anormaux » mais bien des hommes égaux, voire supérieurs, aux entendants. Au XVIIIème siècle, Pereire, touché par la surdité d'un membre de sa famille, propose un enseignement basé sur l'oralisation. Pour lui, l'oralisation est le seul accès possible à la connaissance et le rapprochement vers la norme entendante est le seul chemin possible pour s'insérer dans la société. Au XIXème siècle, l'abbé de l'Épée découvre la langue des signes lors d'une communication entre deux jeunes

² https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_fr

³ D'après l'Évêque Guillaume de Mende (XIIème siècle), les sourds sont des êtres imparfaits qui refusent consciemment de recevoir la parole de Dieu.

muettes et croit en la possibilité de transmettre un enseignement dans cette langue. Il remet en question la nécessité d'oraliser, du moins dans un premier temps, et s'intéresse à la transmission des connaissances à travers ce qu'il appelle « les signes systémiques ». Si l'instruction pour les sourds connaît un essor important à cette époque, avec notamment la création d'établissements pour les enfants sourds, certains restent sceptiques quant à la possibilité d'instruire des enfants qui n'entendent pas. Pour Armand Fallière, ministre de l'éducation, il s'agit de l'*envers de l'entendant*, c'est-à-dire d'êtres anormaux qu'il faut corriger pour le faire approcher de la « norme » (ENCREVÉ, 2012 : 199). Pour lui, les entendants représentent la « norme » et le côté « positif » de l'être humain alors que les sourds sont le côté « négatif », c'est-à-dire la partie déficiente de l'être humain (ENCREVÉ, 2012 : 200). Au XIX^{ème} siècle, l'instruction pour les sourds est largement prise en charge par des communautés religieuses. Le but étant avant tout de former de bons chrétiens.

Le lien établi entre la parole et la pensée a mené à une démarche en faveur de l'oralisme qui est présenté comme une priorité au début du XX^{ème} siècle. Cette pédagogie ne favorise pas l'expression d'une pensée libre pour les sourds et révèle un regard dépréciateur sur les non-oralisants. En 1902, le docteur Albert Regnard, président de la section des établissements de bienfaisance au ministère de l'Intérieur, porte un jugement catégorique sur les sourds. Il écrit que

« le sourd-muet est un dégénéré, un être incomplet et à peu près insociable, qui n'a et ne peut avoir que des idées bornées, grossières et insuffisantes : tout ce qui est humain lui est étranger » (REGNARD, cité par DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 424).

A travers les siècles, l'instruction pour les enfants sourds a été définie en fonction de la comparaison faite avec la norme. Lorsque l'accent est mis sur la « déficience », l'enfant sourd est mis à l'écart et reçoit des traitements médicaux ; lorsque l'accent est mis sur le mode de communication, l'enfant sourd devient susceptible de recevoir un enseignement qui lui permet soit d'avoir accès à des connaissances, soit de se rapprocher de la norme de référence.

Finalement, ces enfants qui se distinguent de la « norme » majoritaire par leur différence physiologique ou plus exactement par leur mode de communication, subissent une instruction à l'écart des autres enfants. Leur scolarité mène le plus souvent à un métier manuel. Depuis la loi de 2005, les établissements sont encouragés à accueillir les enfants sourds dans les classes « ordinaires » afin de leur permettre d'avoir accès aux mêmes enseignements que les autres enfants. Cependant, les contenus enseignés à l'école sont définis, encore une fois, pour une « norme » majoritaire en fonction des finalités à atteindre. Il s'agit pour l'enfant sourd, ou pour tout enfant présentant une différence, de se plier à cette norme et de s'y adapter. Le travail est donc double : apprendre et s'adapter à un fonctionnement qui n'est pas toujours approprié pour l'enfant.

Définir une norme : une question de point de vue

Le rapport à la norme majoritaire est décisif dans les prises de position concernant les options pour l'instruction des enfants n'en faisant pas partie. L'influence de cette norme a joué un rôle fondamental dans l'histoire des sourds. C'est ce qu'ont observé Delaporte et Pelletier qui affirment que l'histoire des sourds au XX^{ème} siècle, se résume en trois points principaux : la question médicale de la surdité qui tend à rattacher les sourds à une condition d'infirmité ou d'êtres anormaux, l'idée d'un déficit d'intelligence chez les sourds ce qui les rattache à la psychologie expérimentale et enfin, le rejet de la langue des signes comme langue à part entière (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 429). Ce refus est tellement présent chez les entendants et dans le corps médical, que les sourds, eux-mêmes, en arrivent à penser

que ces signes, auxquels ils ont recours spontanément et qui leur semblent pourtant indispensables, n'est pas une véritable langue et ne doivent être valorisés (DELAPORTE, PELLETIER, 2006 : 431). Ces mises à l'écart et ces dévalorisations sont étroitement liées à la définition qui est faite de la « surdité » ou de la « surditude⁴ ».

« Être sourd » est souvent défini par une déficience physiologique. Les sourds sont ceux qui n'ont pas la capacité d'entendre, et par conséquent, ont des difficultés à oraliser. Pourtant, il existe une autre définition, qui est celle sur laquelle s'appuient les sourds signants : est sourd celui qui signe. Ce n'est plus la différence physiologique qui est au centre de la définition mais le mode de communication. Cette approche est moins normative dans le sens où elle considère des modes de communication différents et non plus des états physiques « normaux » ou « déficients ». Cette définition évite une catégorisation définitive puisqu'un sourd oralisant peut aussi être signant et donc passer d'une catégorie à l'autre. Elle résout aussi un certain nombre de questions concernant les enfants qui ont été implantés et les personnes devenues sourdes. En effet, elles sont alors définies par le mode de communication qu'elles ont choisi et non pas par leur dossier médical.

Cependant, pour les entendants, « être sourd » fait le plus souvent référence à la différence physiologique qui crée un décalage vis-à-vis de la « norme » entendante. Pour cette raison, les chercheurs dans le milieu médical développent les technologies qui permettront aux sourds d'entendre. Les implants, notamment, tendent à rapprocher les sourds de la norme entendante. Les sourds deviennent « capables d'entendre ». Malgré ces progrès technologiques, l'enfant sourd reste différent, ne serait-ce que par la présence du capteur sur sa tête, par l'accompagnement médical qui est indispensable à la pose de l'implant ou par les contraintes qui y sont liées. Se rapprocher de la norme s'apparente à une quête qui aurait pour but d'effacer la différence mais qui, finalement, ne consiste qu'à la déplacer. L'enfant qui entend grâce à son implant, se distingue par son mode de vie rythmé par certaines contraintes médicales.

Ouvrir l'école à tous les enfants selon un processus d'intégration exige aussi la mise en place de nombreuses adaptations. L'enfant sourd-signant a besoin d'un interprète pour suivre les cours avec les enfants entendants, ainsi que de cours de langue française puisque celle-ci n'est pas utilisée dans son quotidien familial. L'enfant-sourd oralisant a besoin de voir les lèvres de son enseignant ou d'un codeur LPC⁵ pour pouvoir comprendre les conversations. Il faut aussi trouver une disposition qui lui permette de voir chacun des élèves qui prend la parole pendant le cours. L'intégration se présente comme un processus lourd à mettre en place, qui, s'il n'est pas pleinement adapté, peut conduire à l'échec scolaire de l'enfant sourd. La démarche d'effacer l'écart entre les enfants différents et les enfants « normaux » est certes louable, mais elle est aussi particulièrement exigeante pour les enfants « différents » qui doivent faire de nombreux efforts pour faire partie du groupe.

Le rapport à la norme majoritaire varie selon le paramètre principal considéré. Cette norme, est-elle définie par la physiologie de l'enfant, par sa langue ou par ses capacités cognitives ? Dans le cadre de l'apprentissage, les capacités cognitives semblent fondamentales. La physiologie et la langue apparaissent comme des moyens permettant de mettre en action ces capacités cognitives. De ce point de vue, l'enfant sourd se situe dans « la norme ». Cependant, l'école ne prend pas en compte l'ensemble des variations physiologiques

⁴ La « surditude » ou « sourditude » est un concept fondé par analogie avec le terme « négritude » pour souligner les revendications positives liées à la surdité et au développement d'autres aptitudes grâce à cette différence physiologique.

⁵ Le Langage Parlé Complété est un code qui donne des indications qui facilitent la lecture labiale.

et linguistiques en présence dans le cadre scolaire. Vouloir prendre en compte toutes ces variations revient à adopter une démarche pluraliste qui bénéficie des apports linguistiques, culturels et cognitifs en présence à travers les enfants mais qui peut amener à modifier un contenu « universel » enseigné à l'école afin de conjuguer universalisme et relativisme⁶.

L'école est riche de plusieurs profils d'élèves et de plusieurs normes qui se définissent en fonction des critères différents. Pourtant, les contenus enseignés et le mode d'enseignement privilégient certains profils d'apprentissage, les autres devant trouver des solutions pour avoir accès de manière égale aux connaissances. L'école est-elle alors véritablement un lieu d'« accueil » pour tous ? L'entrée dans l'espace « école » représente-t-elle le même travail pour tous les enfants ? Cet espace pourrait-il être conçu différemment afin de convenir à l'ensemble des profils d'élèves en présence à l'école ?

Une école qui offre l'hospitalité

Celui qui ne correspond pas aux critères de la « norme » majoritaire s'apparente à un étranger accueilli dans un espace pré-existant et pré-réglementé. Cet Autre, cet inconnu me ressemble dans ses besoins fondamentaux. Cependant, la question se pose de savoir s'il va respecter mes codes ou si je vais devoir m'adapter aux siens. Les interrogations portent aussi sur les limites temporelles et les conditions de l'hospitalité qui lui est offerte. Ces questionnements sont les mêmes que cet Autre soit un étranger ou une personne différente.

Dans le cas d'un « accueil » ou d'un « acte d'hospitalité », il s'agit de faire entrer l'Autre dans son propre espace. Cependant, Gotman (1999 : 46) insiste sur l'aspect moins spontané de l'acte d'« accueil ». Dans la première définition, « accueil » est associé à la « réception ». Selon cet auteur, la réception suggère l'organisation et la maîtrise, qui ne sont pas sous-entendues dans l'hospitalité. Recevoir implique alors une sélection. De la même manière l'accueil fait appel à des formes de ritualisation. Aujourd'hui, l'accueil répond à des logiques utilitaristes et pragmatiques, voire peut se réduire à une activité de filtrage.

En ce qui concerne les étrangers postulant pour une autorisation de séjour, il est possible de parler d'accueil puisque la délivrance d'un titre de séjour est soumise à conditions. On parle aujourd'hui d'« immigration choisie » par opposition à « subie », ce qui met clairement en évidence la volonté de sélectionner et non pas de faire acte d'hospitalité. Si l'idée d'accueillir ou d'offrir l'hospitalité peut porter à discussion dans le cas des étrangers, la position est beaucoup moins discutable en ce qui concerne les sourds. Les sourds naissent avec les mêmes droits et les mêmes devoirs que les entendants. Leurs compétences, leurs connaissances et leur histoire ne sont pas des conditions d'accès au territoire. Leur présence n'est pas soumise à condition. En revanche, leur entrée dans la société, comme à l'école, n'est pas aussi évidente. Il y a donc deux espaces : l'espace géographique, territorial, dont les sourds ne peuvent être exclus et l'espace actif de la société où l'entrée des sourds peut être soumise à conditions. La question de l'hospitalité se pose alors en terme de répartition ou de partage des lieux communs, du travail, de la scolarité et d'autres domaines permettant à chacun de devenir un citoyen de la *polis*.

L'hospitalité est fondée sur ce paradoxe d'accueil et d'hostilité, notamment parce qu'elle consiste en une modification des limites d'un espace possédé par une ou des personne(s). L'hospitalité correspond à un franchissement de frontières, de limites. Avant d'être attribuée

⁶ Voir Bergier, B., Patard, J.M., Sabatini, S., Séradin, J.Y., *La culture : entre héritage des Lumières et héritage du Romantisme allemand, dans Lier pédagogie et sociologie, Aider l'élève à s'aventurer culturellement*, Artémis, Lyon, 2014.

comme vertu, l'hospitalité désigne d'abord (à partir du XIII^{ème} siècle) un lieu. Les « *hospitalités sont alors des établissements religieux destinés à accueillir à titre gratuit, les indigents et les voyageurs* » (VILLEMINOT, 2008 : 519). Mais l'hospitalité est parfois confrontée au sentiment d'invasion :

« Il n'y a d'hospitalité pure que là où j'accueille, non pas l'invité, mais le visiteur inattendu, celui qui m'envahit, d'une certaine manière, qui vient chez moi alors que je n'y étais pas préparé ». (DERRIDA, 1999 : 103).

L'hospitalité consiste alors à accueillir de manière spontanée, à ouvrir l'espace à celui qui demande à y entrer, sans l'anticiper.

Ouvrir son espace à l'Autre est une contrainte. Si l'hospitalité peut être perçue comme une vertu, elle relève aussi d'un besoin humain car

« penser, c'est accueillir l'autre originellement en soi. L'autre comme possibilité même d'être soi. Acte de rencontre et de reconnaissance, elle [l'hospitalité] nécessite au moins deux personnes et un espace où avoir lieu » (DUFOURMANTELLE, 2008 : 525).

Offrir l'hospitalité n'est pas uniquement un acte de charité mais aussi un acte égoïste. Je vois mon visage dans celui de l'Autre à qui j'ouvre la porte. Il me renvoie à ma finitude, à l'insécurité qui me menace. Je lui offre un espace sûr comme j'aimerais pouvoir en trouver un, si j'étais à sa place. C'est ce sentiment d'empathie qui pousse à ouvrir l'espace personnel.

L'hospitalité suppose l'ouverture d'un espace pour y faire entrer l'Autre qui se présente à la frontière de cet espace. Les sourds, bien qu'étant présent physiquement sur le même territoire que les entendants depuis la naissance, se trouvent à la frontière de nombreux lieux, comme l'école. Les processus d'incorporation présentés précédemment ont pour objectif de leur faire franchir cette frontière. Cependant, Scherer remet cette démarche en question et propose de porter un autre regard sur la problématique :

« Comment penser une société meilleure autour de l'étranger ? L'autre devient une priorité au centre de la pensée, dénonçant ainsi le repliement, ou la clôture sur soi » (SCHERER, 2004 : 7).

Au moment du franchissement de la frontière, l'enfant sourd est dans la même position que l'étranger. Selon le processus suggéré par Scherer, l'entrée de l'étranger peut entraîner une nouvelle organisation de l'espace. Les espaces publics comme privés ne sont plus des entités fixes ou stables, mais des lieux adaptables en fonction de l'autre.

L'hospitalité soulève alors la question de la délimitation des espaces. Faire entrer l'Autre, différent, dans la société, n'engage pas autant l'hôte que de le faire entrer dans son espace privé ou professionnel. L'hospitalité ne se limite pas à la simple ouverture d'un espace mais pose aussi la question de la place que l'Autre va occuper dans cet espace. Ainsi, le concept d'hospitalité joue à la fois sur la frontière d'appartenance à un groupe, sur les registres de la vie collective et de la vie privée, ainsi que sur le passage entre le domestique et le politique. A ce moment de la réflexion, l'importance des interactions entre les groupes, et donc les passages d'un espace à l'autre, doit être précisée.

Les interactions entre groupes jouent sur la définition des limites et la possibilité de les franchir. Le groupe se forme suite à des interactions plus ou moins répétées, qui répondent à un besoin de résoudre un problème ou qui s'effectuent par le biais d'une activité commune. Comme l'indique Rémy :

« un groupe suppose toujours l'existence d'une frontière, donc la délimitation d'un dedans et d'un dehors [...] Cette frontière peut être plus ou moins étanche [...] fixe ou fluctuante » (REMY, 2006 : 163).

Mais l'appartenance d'un individu à plusieurs groupes n'est pas exclue. On assiste alors à des relations à l'Autre multiples, à la fois en termes de distance et de proximité. Le fait d'ouvrir son espace à l'autre ne signifie pas que l'on est identique mais plutôt que l'on partage quelque chose ou que l'on va mettre quelque chose en commun. C'est cet échange qui permet de redéfinir les limites.

Nous l'avons dit, l'hospitalité peut être perçue comme une vertu. Faire entrer l'Autre dans son espace, préexistant à l'Autre paraît être un acte généreux. Les processus d'incorporation partent de cette volonté d'ouvrir un espace peu accessible à l'ensemble de la population et notamment aux sourds. Or, comme le souligne Dufourmantelle :

« Demander à l'autre de venir vers vous dans un espace commun est déjà une forme de violence. Est-ce encore de l'hospitalité ? [...] Quelqu'un qui serait invité nommément dans un espace où il n'y a aucun point de reconnaissance (ni langue, ni identité, ni aucun code) peut de fait être tenté de faire violence à cet espace, car là où il a cru être accueilli, en réalité, violence lui est faite. L'hospitalité n'est pas une mise en demeure » (DUFOURMANTELLE, 2008 : 527).

Vouloir faire entrer des individus dans un espace qui appartient déjà à une population, dont les règles sont posées, les codes déterminés, peut se révéler contraire à l'intention de départ.

L'école propose aux enfants sourds d'« intégrer » des classes d'entendants avec des emplois du temps aménagés. La violence s'exerce donc à travers l'obligation de se plier à l'usage d'une nouvelle langue et les sourds n'ont plus la possibilité de communiquer librement avec tous, ni de participer à tous les cours puisque la langue utilisée ne leur est pas accessible. L'école ayant été organisée autour d'enfants entendants, les enfants sourds, en « intégration » en milieu ordinaire depuis quelques années seulement, n'ont pas contribué à la définition des règles et des codes de l'école, ce qui peut être source de violence lorsqu'ils leur sont imposés.

L'utopie d'une « hospitalité –langue » ?

La langue présente un obstacle important dans l'accueil des sourds à l'école. Or, le lien étroit entre la cohabitation linguistique et l'hospitalité est clairement établi par Bary :

« Comprendre le langage du voisin étranger, c'est l'accueillir dans sa langue maternelle, découvrir derrière les mots une autre lecture du monde, changer de perspective. C'est offrir ses mots, son écriture à une autre pensée, une autre écriture. C'est pratiquer ce que Ricœur appelle « l'hospitalité-langue » : laisser l'autre, l'étranger, habiter sa langue, les recevoir chez soi, accueillir sa parole dans toute son étrangeté, sans essayer de la dompter, jusqu'à ce qu'elle ressemble à sa propre parole » (BARY, 2008 : 523).

L'hospitalité-langue prend en compte le droit pour une autre langue, que la langue dominante, d'exister en tant que telle et d'entrer sur un territoire intime, c'est-à-dire déjà possédé par un ou des individu(s). Non seulement la personne est accueillie, mais avec elle, sa vision du monde et sa langue. L'hôte ouvre alors la porte sur un espace personnel mais aussi sur sa propre langue et sa pensée. Cet intérêt pour la langue facilite non seulement le processus d'accueil mais permet aussi de s'enrichir de la différence.

L'enseignement de la LSF⁷ est valorisé depuis 2005⁸ ce qui laisse à croire qu'une première étape est franchie, même si l'intérêt serait la coexistence du français et de la LSF dans tous les lieux. A cette proposition s'oppose souvent l'argument affirmant qu'il s'agirait d'une utopie que d'espérer que les Français soient bilingues français oral-LSF. Cependant, la proposition devient pertinente si l'on détache l'apprentissage d'une langue de son intérêt économique. L'Union Européenne prône le plurilinguisme dans les écoles. Le but est de permettre aux enfants de développer des compétences linguistiques et surtout des compétences d'apprentissage qui permettront de transférer des acquis lors de l'apprentissage d'une langue nouvelle.

Le plurilinguisme est un mode de protection des langues et cultures existant sur le territoire européen. Mais l'apprentissage des langues est aussi choisi en lien avec la finalité de l'école de faire de l'enfant un adulte actif et productif pour la société. L'enseignement de l'anglais n'est pas contesté par les enseignants ou les parents d'élèves qui perçoivent dans cette langue un outil indispensable pour l'avenir professionnel des enfants. Certes, la LSF n'est pas un outil essentiel pour l'insertion professionnelle des entendants. Mais toute langue, tout apprentissage doit-il être lié à un intérêt économique ? Si la réponse est oui, alors la LSF mais aussi bien d'autres langues minoritaires n'ont pas lieu d'être enseignées dans les écoles. Si la réponse est non, alors en quoi l'enseignement de la LSF pour tous les enfants serait-il utopique puisque c'est une démarche particulièrement courante pour une langue comme l'anglais ?

Le Canada montre à quel point le bilinguisme d'un Etat et l'utilisation de manière égale d'une langue dominante et d'une langue minoritaire ne sont pas synonymes. En observant la situation au Canada, on remarque que le fait que le français soit la langue parlée par un tiers de la population ne favorise pas le bilinguisme dans toutes les provinces. Officiellement, les institutions fédérales sont tenues de servir la population dans la langue de son choix. Un tiers des bureaux et points de service fédéraux sont bilingues. Les deux langues sont proposées dans la formation du personnel et 40% des postes de la fonction publique requièrent les deux langues officielles⁹. Malgré le concept de l'égalité des langues, neuf provinces sont restées juridiquement unilingues (toutes à l'exception du Nouveau-Brunswick¹⁰). Les organismes communs sont effectivement bilingues, mais ce bilinguisme ne s'étend pas aux organismes provinciaux ou municipaux.

Le bilinguisme se limite au Parlement et institutions qui relèvent du gouvernement fédéral, et depuis 2002, aux municipalités et aux hôpitaux. Le bilinguisme est relativement complexe à mettre en place dans un pays où deux langues vocales sont parlées à répartition de un quart et trois quarts. Alors que la population sourde est évaluée à 0,12%¹¹ des Français, répartie sur l'ensemble du territoire, on voit bien à quel point la mise en place du bilinguisme et l'égalité des langues peuvent être complexes à mettre en place. Cependant, les différentes mesures prises par le gouvernement canadien pour les deux langues officielles pourraient répondre aux besoins de la population sourde en France (accueil dans la langue de son choix, accès juridique dans sa langue, etc.). Un principe essentiel au Canada permettrait aux Sourds d'obtenir plus d'autonomie :

⁷ Langue des Signes Française

⁸ Date de la reconnaissance de la LSF comme langue à part entière.

⁹ Chiffres du secrétariat du Conseil des Trésors au Canada consulté le 05 décembre 2010, www.tbs-sct.gc.ca

¹⁰ Site de l'université de Laval, politiques linguistiques, consulté le 05 décembre 2010, www.tlfq.ulaval.ca

¹¹ Chiffre donné par DAGRON, J., lors du colloque : « *Citoyenneté des Sourds et accessibilité linguistique aux soins : comment créer le pôle d'accueil en LSF à Angers* », Conférence du 6/novembre, Angers, 2010.

« Bien que vous ayez le droit de travailler dans la langue officielle de votre choix, le droit qu'ont les membres du public de choisir la langue officielle qui leur convient prévaut »¹².

Dans le cas d'un bilinguisme français vocal et LSF, les sourds auraient le choix d'utiliser leur langue pour communiquer dans les institutions, mais aussi sur leur lieu de travail. Les deux langues seraient alors utilisées de manière égale dans les réunions et les temps de travail avec une proposition de traduction. Les offres de formation dans le cadre des plans de carrières pourraient sensibiliser les entendants à la nécessité de pouvoir communiquer aussi en LSF. Si cette forme de bilinguisme et la formation en langue étrangère n'est pas contestée pour l'accueil de populations étrangères (les formations en anglais, espagnol ou autres langues vocales sont de plus en plus nombreuses), pourquoi le serait-elle dans le cadre d'un service proposé à une population qui naît et vit sur le territoire français ? La difficulté de mise en place repose sur le fait que les sourds sont une minorité. L'hospitalité voudrait que la langue des sourds soient pourtant prise en compte par l'hôte afin de proposer un accueil non violent et de profiter pleinement de la richesse qu'ils apportent.

L'hospitalité, dans sa définition, est à la fois un droit et un devoir. D'après Lévi-Strauss, l'hospitalité est

« Un concept universel, qui fait partie de l'humanité, même si la réalisation de cette hospitalité prend des formes différentes selon les cultures » (LEVI-STRAUSS, 1986 : 46).

Le besoin de remplir son devoir pousse l'Homme à l'inclure dans ses lois. Selon Derrida (1999 : 99), ce passage au droit, à l'acte législatif est un premier acte de perversion de l'hospitalité.

En effet, le droit établit des conditions d'hospitalité et détruit le caractère inconditionnel de l'hospitalité. La personne est « filtrée », choisie, invitée et le caractère spontané de l'hospitalité disparaît. L'accueilli se doit alors d'informer sur qui il est, et l'hospitalité subit les règles de l'accueil. Ainsi, Gotman dénonce :

« L'hospitalité au sens spatial du terme, a laissé place à un système de protection monétaire dont les murs sont devenus invisibles, mais dont l'accès dépend de frontières multipliées. On peut considérer, jusqu'à un certain point, qu'il y a dans les Etats-Providence, autant de frontières qu'il y a de guichets, et que l'épreuve de l'hospitalité contemporaine consiste à entrer dans l'organisé. Mais les droits [...] sont localisés, et les guichets ne sont pas hors-sol » (GOTMAN, 1999 : 131).

De la même manière, les enfants sourds sont « invités » dans une école qui est pré-organisée. Grâce aux informations collectées sur ces enfants, des dispositifs sont mis en place pour les accueillir mais en aucun cas, l'école n'est construite autour d'eux.

Derrida (cité par SEFFAHI, 2001 : 21) distingue deux formes d'hospitalité :

- l'hospitalité pure, qui fait référence à la notion de visitation
- a conditionnalité de l'hospitalité qui renvoie à la notion d'invitation

L'hospitalité peut être soumise à conditions, ce qui entraîne sa légifération et donc sa perversion (DERRIDA, DUFOURMANTELLE, 1997). Les lois régulent le vivre ensemble sur la scène publique. Gotman précise alors que l'hospitalité a pour caractéristique d'être :

¹² Site du secrétariat du Conseil du Trésor du Canada consulté le 05 décembre 2010, www.tbs-sct.gc.ca

« transitoire, elle est offerte à des étrangers qui ne sont pas destinés à rester tels, mais à entrer dans la communauté d'appartenance et dans les droits gradués attribués à ses membres et dont elle n'est que le seuil » (GOTMAN, 1999 : 133).

L'hospitalité se présente comme un processus dont les conditions, si elles sont respectées, permettent de devenir acteur de la société. Ce processus évince la possibilité d'une hospitalité pure, telle que définie par Derrida.

L'hospitalité sans condition, suppose que le « je » qui accueille l'Autre, ne lui impose rien et ne demande rien sur son identité ;

« Dans l'hospitalité sans condition, l'hôte qui reçoit, devrait, en principe recevoir avant même de savoir quoi que ce soit de l'hôte qu'il accueille. L'accueil pur consiste non seulement à ne pas savoir ou à faire comme si on ne savait pas, mais à éviter toute question au sujet de l'identité de l'autre, son désir, ses règles, sa langue, ses capacités de travail, d'insertion, d'adaptation... » (DERRIDA, 1999 : 98).

Dans cette démarche, la ressemblance ou l'adéquation à des caractéristiques identitaires n'est pas fondamentale pour l'ouverture de l'espace à l'Autre.

L'utopie de la co-construction

L'hospitalité pure est évoquée comme une utopie. Or, l'étymologie du mot *u-topia*, dans le sens « un autre lieu », se présente comme une alternative à l'ouverture d'un espace préexistant et au respect de conditions prédéfinies. En effet, si faire entrer l'Autre dans mon espace peut être une forme de violence, pourquoi ne pas partager un autre lieu, un espace tiers que chacun pourrait s'approprier ? L'utopie est associée à l'imaginaire ou à l'impossible¹³. Elle n'en reste pas moins une étape importante pour définir les objectifs réels de la société. Scherer dit de l'utopie que « *C'est l'impossible d'une société, mais un impossible exigible, d'une certaine manière même, nécessaire, appelé par les injustices et les contradictions de cette société* » (SCHERER, 2004 : 6). Selon lui, deux types de relations peuvent exister entre l'utopie et l'hospitalité : « Hospitalité ? Utopie » ou « Hospitalité : utopie ! ». Dans le premier cas, l'hospitalité est associée à des balivernes et semble bien trop irréalisable pour être prise en compte. Dans le second, l'utopie apparaît comme le moyen de concrétiser l'hospitalité. Sans cette utopie, l'accueil de l'étranger, c'est-à-dire celui qui vient d'un espace géographique défini hors des frontières du pays d'accueil, suppose la définition de conditions nécessaires à son accueil ainsi qu'une invitation. L'hospitalité prend alors le sens de « ce que notre temps se propose », les conditions variant selon les priorités des sociétés de chaque époque.

Malgré cela, l'utopie est nécessaire « *Si nous voulons vivre au rythme d'une société mondiale, une société cosmopolite* » telle qu'elle est en train de se construire. L'utopie devient alors un des possibles latéraux à la réalité. Elle explore « *Des possibles qui ne sont pas réels, qui peuvent le devenir ou qui doivent le devenir* » (SCHERER, 2004 : 6). C'est l'utopie telle qu'elle est définie par les Stoïques, c'est-à-dire à l'échelle de l'immanence du monde avec la recherche de citoyens du monde. Les Stoïques ne se limitent pas aux règles prédéfinies par la « cité » mais proposent une nouvelle logique de création de cités avec hospitalité. C'est ce que Derrida nomme la « déconstruction » de l'Etat, pour une reconstruction autour du concept d'hospitalité.

Alors que l'idée présente dans les démarches de scolarisation pour des populations vulnérables (insertion ou intégration) est celle de construire une société idéale et de considérer

¹³ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/utopie/80825>, consulté le 8 juillet 2016.

comment l'Autre peut y entrer, Scherer soulève la question suivante : Dans quelle mesure l'utopie (la pensée et la proposition d'une société idéale) peut-elle se concilier avec l'hospitalité ? C'est cette question que nous souhaitons reprendre en l'appliquant plus spécifiquement au cas des sourds, à savoir : dans quelle mesure l'utopie d'une société idéale se construit-elle en prenant en compte une hospitalité pour la communauté sourde ? Autrement dit, est-ce que nous pouvons définir l'horizon d'un monde meilleur à partir de ceux qui au regard des critères économiques, sociaux, culturels, sont les plus vulnérables, à partir de ceux qui ne participent pas, plus, ou pas encore à l'œuvre commune ? (BERGIER, 2014).

Au-delà du cadre législatif, qui protège la différence, l'hospitalité ouvre la société sur la différence et offre un partage de l'espace. Il ne s'agit plus de protéger la différence mais de la vivre. Dans sa réflexion, Wieviorka dénonce l'écueil de la dualité « nous et l'Autre » :

« Dans notre société, cette altérité, ces différences relèvent de plusieurs statuts : il n'y a pas un type de différences mais plusieurs. Il y a la différence qui arrive du dehors ou qui était là depuis un certain temps, plus ou moins laminée par le processus historique : dans ces deux premiers cas, la différence est plus ou moins désireuse de se reproduire » (WIEVIORKA, 1999 : 128).

Il n'y existe pas « un » mais « des » Autres, avec des différences et des histoires particulières.

Dans une démarche d'hospitalité, s'agit-il de construire un espace pour les entendants de sorte qu'ils puissent accueillir les sourds, ou s'agit-il de construire un espace pour tous où l'accueil pourrait être mutuel ? Dans ce cas, les rôles ne seraient pas prédéfinis par l'appartenance à un groupe mais les sourds comme les entendants pourraient à la fois être accueillants et accueillis. La sociologie souligne que l'acte d'hospitalité fait partie de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il intervient dans de multiples lieux à de multiples occasions. Plutôt que de demander aux sourds d'entrer dans un espace préconçu pour des entendants, pourquoi ne pas proposer un nouvel espace, de nouveaux lieux construits autour du droit à la différence et ouverts sur chacun ?

En pensant de manière utopique, comme le suggère Derrida (1999 : 55), nous en arrivons à proposer de recréer un système et un espace autour de ces deux communautés. Il ne s'agit donc plus de ce demander ce qui doit être reconnu pour que les sourds fassent partie intégrante de la société française. La question n'est plus de se demander quel doit être ou quels doivent être les objets de la reconnaissance, mais plutôt de savoir de quelle manière l'hospitalité réciproque entre les deux communautés peut s'exprimer. Cet échange d'hospitalité prend place dans un espace commun, donc créé pour les deux groupes (et non plus un territoire déjà possédé puis ouvert à un autre groupe).

Dans le cas où la rencontre aurait lieu dans un espace tiers, les acteurs de l'hospitalité seraient à la fois les sourds et les entendants. L'espace ne serait plus organisé selon des codes ni des règles prédéfinis mais à définir. De même la langue pourrait être en création au lieu d'être enseignée. Dans le cadre d'un projet artistique avec des enfants, une enseignante¹⁴ a amené les enfants à communiquer sans utiliser la langue vocale ni la LSF. Concentrés sur la tâche et le but à atteindre, les enfants ont, peu à peu, développé un langage leur permettant de répondre à leurs besoins. Détachés des codes et des règles de leur quotidien, ils ont créé eux-mêmes leurs règles et élaboré un fonctionnement de groupe dans lequel la surdité n'était pas

¹⁴ L'école d'art de Blois Aggropolys organise des activités avec des CLIS. Les projets mènent à communiquer par des démarches artistiques. Les résultats des projets seront publiés et mis en ligne en 2017.

un obstacle. Si l'expérience n'a pas duré suffisamment longtemps pour évaluer l'efficacité et l'évolution de ce langage, elle est tout de même révélatrice des possibilités de co-créer dans un espace qui n'est pas possédé à l'avance par l'un des deux groupes.

Un espace neutre favorise l'hospitalité mutuelle. Si l'espace n'est possédé par aucun des acteurs de l'interaction, le code ou les règles ne sont pas imposées mais se construisent au fur et à mesure de la rencontre autour des différents acteurs. Les normes ne sont pas établies mais se construisent peu à peu autour de moi-même et de l'Autre différent. L'attention n'est plus portée sur la différence vis-à-vis d'une norme préexistante mais sur les solutions de communication et de vivre ensemble qui se mettent en place selon les besoins.

La prise en compte de la dimension émotionnelle évoquée par Zied se traduit par un sentiment d'égalité et de sécurité au sein de l'espace partagé. La co-construction des normes et des règles évite la création de situations inadaptées à l'un ou l'autre des individus. Cette expression d'une hospitalité pure peut prendre la forme d'un droit à l'expression culturelle, linguistique de son altérité et à l'accès aux lieux, aux informations de tous.

Dans ce nouvel espace, chaque individu peut exprimer pleinement son identité sans avoir à la justifier. Les normes et les règles étant en construction, la justification de compétences physiques ou intellectuelles n'est plus nécessaire. Les normes s'établissent selon un point de vue nouveau autour des individus en présence et à partir de leurs particularités.

La co-construction de codes, de lois et de normes engendre une modification du regard porté sur l'Autre, différent de moi, différent de mes normes. En effet, créer ensemble implique que la loi n'est plus garante d'un don passif (une allocation par exemple) ou actif (comme un accès à l'autonomie dans une société préconstruite) mais qu'elle pose des règles qui transcendent les différences pour permettre à tous d'agir de manière identique et égale dans la société. De la même manière, le handicap n'a plus besoin d'être défini puisqu'il fait partie de la multiplicité des profils d'individus en présence. L'idée d'« adapter » la loi, de « s'adapter » à une norme ou même de « compenser », n'ont plus lieu d'être si ces nouvelles normes sont conçues par l'ensemble des individus. Alors que dans les concepts d'incorporation évoqués précédemment la tendance est à « modifier », « aménager », « adapter », l'environnement social ou scolaire, la co-construction propose de penser l'environnement autour d'une double communauté. Il ne s'agit plus d'« enseigner le handicap » dans les cours d'instruction civique, mais de considérer les sourds comme une partie de la société autour de laquelle s'organisent les activités humaines.

L'utopie d'une société d'intégration suppose la construction et l'organisation autour de celui qui est « fragile ». « Fragile » parce que différent, ou plus exactement parce qu'il ne faisait pas partie du noyau, du groupe ou de la communauté autour desquels a été organisée la société. L'intégration cherche à faire entrer ceux qui se trouvent à l'extérieur, dans ce fonctionnement, dans ce groupe. Comme l'a indiqué Scherer (SCHERER, 2004 : 6-7), l'utopie consisterait plutôt à déconstruire la société pour la reconstruire autour d'un groupe plus large, autour de plusieurs communautés. Quels seraient alors les fondements de cette reconstruction ?

L'hospitalité pure est la première étape, celle qui accueille le visage de l'Autre sans l'inclure dans une catégorie. L'hospitalité constitue les fondations pour la reconstruction de la société. Cette étape n'a pas véritablement été mise en place dans le cas des sourds puisqu'avant même une possible rencontre par un partage de lieux, d'échanges et de connaissances, les sourds ont été mis à l'écart et finalement ont obtenu une forme de reconnaissance juridique qui les catégorise, qui attribue une dénomination et qui définit des identités concernées par ces lois spécifiques. Autant dire que la véritable rencontre entre

sourds et entendants n'a pas encore eu lieu. Les sourds ont obtenu une forme de reconnaissance juridique, qui répond à des besoins politiques, mais la reconnaissance éthique, l'échange et le partage entre sourds et entendants de manière ontologique, n'a pas encore été vécue.

L'idée d'une co-construction de la société exige une remise en question complète de son fonctionnement. Cette démarche peut donc paraître irréalisable. Cependant, à plus petite échelle, elle peut être applicable. La classe s'y prête particulièrement bien du fait que les élèves n'y sont que de passage. Si l'enseignant fait abstraction de ses habitudes de fonctionnement, le lieu peut être détaché de toute appartenance et la rencontre des élèves peut devenir la première étape pour une nouvelle construction autour du groupe-classe quels que soient les profils d'étudiants. Dans le domaine pédagogique, l'orientation change aussi. Plutôt que de se demander comment adapter un cours pour qu'il devienne accessible aux sourds, la question dominante devient de savoir comment organiser le cours pour qu'il convienne à tous.

Penser la pédagogie autour d'une communauté multiple permet de mettre en évidence la richesse de chacun et non plus sa capacité d'adaptation à une norme donnée. De cette manière, les enseignements deviennent accessibles à tous et les formations supérieures ne relèvent plus d'un double effort pour les sourds en comparaison avec les entendants.

« Dès lors, le Sourd ne se trouve plus dans la position du « handicapé qui ne sait ni parler ni entendre » mais se présente plutôt comme un qui parle autrement avec d'autres » (MEYNARD, 2008 : 135).

Pothier pousse cette idée plus loin dans le sens de H. Arendt :

« L'éthique de la diversité est cette rencontre de l'Autre comme Autre. Elle s'appuie sur l'exigence de la liberté d'autrui; sur le respect de sa complexité et de ses contradictions. Elle a comme lieu propre la relation entre des sujets et non l'action sur l'Autre. Il s'agit d'agir avec et non sur autrui »¹⁵.

Si la pensée de la pédagogie peut connaître une évolution, il en est de même pour les contenus enseignés. Si l'Histoire des sourds est enseignée dans les programmes destinés aux enfants sourds, elle n'occupe aucune place dans le système scolaire destiné aux entendants. Les sourds complètent leurs connaissances par une approche de l'Histoire de France. Les entendants, eux, n'ont aucune occasion de découvrir, dans le cadre scolaire, l'Histoire d'une communauté qui vit sur le même territoire. Les connaissances ne sont donc plus partagées entre sourds et entendants. Ce type de différences contribue à la séparation entre les deux communautés. De la même manière, les sourds se trouvent en contact avec des activités symboliques (l'art, la poésie, le cinéma sourds) qui sont le plus souvent ignorées des entendants. Pourquoi ne pas proposer dans les programmes scolaires une approche de ces différents mouvements, comme c'est déjà le cas pour d'autres mouvements tels que le romantisme ou l'impressionnisme ? La « reconstruction » proposerait alors de constituer des programmes prenant en compte l'ensemble des activités symboliques existantes avant de sélectionner celles qui pourraient être prises en compte dans les programmes scolaires.

Enfin, l'utopie de la société idéale nous mène à penser que le visage de l'Autre est bienvenu, avant même de savoir qui il est réellement. Avant d'être sourd ou entendant, l'Autre est un individu à qui j'offre l'hospitalité, celui qui entre dans la société. L'organisation prend en compte chaque individu et si une adaptation doit se faire, elle s'effectue dans les deux sens, du sourd vers l'entendant et de l'entendant vers le sourd. Dans une démarche de co-construction, la question de la surdité disparaît. Les individus se

¹⁵ Arendt, H., citée par B. Pothier : *le métissage de la langue*. Colloque CIRHILL

rencontrent et mettent en place les stratégies utiles à leur interaction dans un lieu et un moment donné sans chercher à se rapprocher d'une norme.

Conclusion

Si l'utopie aide à se former une image idéale à atteindre, elle n'établit pas de manière concrète le rôle que chacun peut tenir dans la démarche d'hospitalité. En effet, la « déconstruction » pour la reconstruction d'une société française, est un procédé, qui, bien que probablement nécessaire, ne peut avoir lieu de manière radicale. Et parce qu'il ne peut se faire de manière radicale, la première étape du processus commencerait par la remise en question d'une pensée « ethnocentrée ». Si la reconstruction semble si loin d'une possible réalisation, c'est d'abord, parce qu'elle incite à détruire des avantages, un certain confort, construits autour des entendants. Elle suppose une remise en question des normes existantes mais cette remise en question est perpétuelle puisque les normes se réajustent en fonction des acteurs en présence. Elles évoluent en fonction du groupe et deviennent donc instables. L'interaction fait aussi appel à des canaux de communication variés selon les acteurs et leurs modes de communication. Il s'agit bien de construire autour des personnes en présence à un moment donné ce qui exige une évolution des normes, des lois, des modes de communication en fonction des changements dans les groupes et dans la population.

L'hospitalité a cette limite qu'elle n'est pas éternelle. Un proverbe swahili indique : « *Un visiteur est invité pour deux jours. Le troisième jour, mettez-le à travailler en lui donnant une houe* ». Il est donc nécessaire d'être le visiteur de l'autre et de commencer à travailler ensemble. La co-construction impose une implication de chacun dans l'interaction et dans les différents domaines et niveaux de la société. Elle n'efface cependant pas les rapports de pouvoir entre les individus mais permet à chacun d'avoir un rôle actif. Le choix du canal de communication et d'expression culturelle devient libre dans le sens où il n'impacte plus la place occupée dans la société. La démarche consiste à exiger des sourds qu'ils œuvrent pleinement dans et pour la société réduisant ainsi la nécessité de distribuer des compensations. Cette démarche s'avère possible si la société fonctionne autour des deux communautés mais aussi de l'ensemble des individus quelles que soient leurs particularités.

Bibliographie

- BARY, N., Ah ! Babel !, in Etudes, *Revue de culture contemporaine*, Paris, Avril 2008.
- BERGIER, B., *Comment vivre ensemble ? La quadrature du sens*, Lyon, Chroniques sociales, 2014.
- BERGIER, B., PATARD, J.M., SABATINI, S., SERADIN, J.Y., *La culture : entre héritage des Lumières et héritage du Romantisme allemand, dans Lier pédagogie et sociologie, Aider l'élève à s'aventurer culturellement*, Lyon, Artémis, 2014
- DE SAINT-LOUP, A., *Les sourds-muets au Moyen Age : mille ans de signes oubliés dans Le pouvoir des signes*. Catalogue de l'Exposition organisée pour la commémoration du bicentenaire de l'Institut national de Jeunes Sourds de Paris, 1989.
- DELAPORTE, Y., PELLETIER, A., *Moi, Armand, né sourd et muet*, Collection Terre Humaine, Editeur-Plon, 2006.

- DERRIDA, J., Une hospitalité à l'infini, in *Manifeste pour l'hospitalité*, Paris, Editions Paroles d'aube, 1999, p.103
- DERRIDA, J., DOUFOURMANTELLE, A., *De l'hospitalité*, Paris, Calman Lévy, 1997.
- DUFOURMANTELLE, A., *Un ravissement sans violence*, in *Etudes, Revue de culture contemporaine*, Paris, avril 2008.
- ENCREVÉ, F., *Les sourds dans la société française au XIXe siècle. Idée de progrès et langue des signes*, Grâne, Créaphis, 2012.
- GOTMAN, A., *Hospitalité et solidarité*, Paris, Editions Paroles d'aube, 1999.
- LEVI-STRAUSS, *Du sauvage à l'artifice*, Paris, Ed. Gallimard, 1986.
- MEYNARD A., *Surdité, l'urgence d'autre regard- Pour un véritable accueil des enfants sourds*, Edition Eres, Collection trames, 2008.
- PENA-RUIZ, H., *L'école*, Paris, Dominos Flammarion, 1999.
- REMY, J, Construction des liens sociaux et transactions. L'analyse des manières d'habiter, in *Hospitalité et solidarité*, Presses universitaires de Strasbourg, 2006.
- SCHERER, R, *Hospitalités*, Paris, Ed. Economica, 2004.
- SEFFAHI, M, *De l'hospitalité autour de Jacques Derrida*, Paris, Ed. La passe du vent, 2001.
- VILLEMINOT, V., Enfermons les pauvres !, in *Etudes, Revue de culture contemporaine*, Paris, Avril 2008.
- WIEVIORKA, M., *La différence*, Paris, Balland, 2001.

Pour citer cet article

Référence électronique

Jean Habarurema, « L'hospitalité à l'école, une utopie ? Le cas de l'accueil des enfants sourds dans les écoles dites « ordinaires » », *Educatio* [En ligne], 6 | 2017. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs : tous droits réservés