

Prendre en compte le corps à l'école : le cas des enfants sourds

Jean Habarurema *

Résumé : Le corps est le premier lieu de l'apprentissage. L'enfant perçoit le monde par ses sens et cette connaissance est le fondement de ses pensées et de sa compréhension du monde. Cependant, les institutions scolaires ont toujours cherché à maîtriser ce corps pour le faire rentrer dans une norme sociale qui permettra à l'enfant devenu adulte de s'intégrer. Mais cette norme scolaire correspond-elle à tous les enfants ? Qu'en est-il des enfants sourds pour qui la perception du monde se fait à travers quatre sens et dont la communication sollicite d'autres parties du corps que la voix ?

Mots-clés : corps – sourd – langue- apprentissage – école

Abstract : The body is the first place for children to start their learning process. Children perceive the world thanks to their senses and this knowledge is the basis of their thoughts and their understanding of the world. Nevertheless, educators in schools always struggled in controlling bodies to make them adapt a social norm that would allow children to integrate society once adults. But, is this scholar norm adapted to all children ? What about deaf children who perceive the world thanks to four senses and whose communication implicates other body parts than the voice ?

Keywords : body – deaf – language – learning process - school

« Le corps est le tombeau de l'âme. » Pour Platon, le corps, par son contact avec le monde sensible, ne permet pas à l'homme d'accéder au monde des idées, réservé à l'âme. La distinction entre les deux mondes est claire, chaque monde étant accessible soit par le corps, soit par l'âme. En adoptant ce point de vue et en admettant que l'école doit transmettre la connaissance des idées, le corps n'a aucune place à occuper dans l'enseignement. Finalement, seule l'âme importe et si elle pouvait se détacher complètement du corps, alors ce dernier ne mettrait pas les pieds dans l'enceinte scolaire. Pour Platon, le corps n'apporte aucun bénéfice à l'enseignement-apprentissage. Pour autant, peut-on dire qu'il n'interfère pas ? La pensée platonicienne a bien été contestée par de nombreux philosophes. Descartes, par exemple, rappelle que « l'âme est unie à toutes les parties du corps conjointement ». Le corps joue le rôle d'un médiateur qui permet à l'âme de recevoir des informations sur le monde. Le corps peut influencer les actions de l'âme et l'âme peut influencer les actions du corps. Cette réunification entre l'âme et le corps joue un rôle sur la manière dont l'acte d'enseignement-apprentissage peut prendre place tout en restant étroitement lié aux finalités de l'École. Depuis des siècles, le corps joue un rôle important dans l'éducation et l'instruction des enfants, notamment à travers l'éducation physique et sportive. Mais ne serait-il pas réducteur de penser que l'influence du corps importe seulement pour l'éducation physique ? Quels sont les rôles joués par le corps à l'école ? Le cas des enfants sourds nous éveille à une autre compréhension du corps et de son rôle dans l'apprentissage.

* Université de Nantes, LAREF.

L'évolution des finalités de l'école et de la place du corps

Dans l'Antiquité, l'éducation, d'abord réservée aux jeunes nobles, avait pour but d'élever l'adulte en devenant en formant non seulement son esprit mais surtout son corps. Sparte initie une démarche particulière dans le domaine de l'éducation. En effet, le domaine militaire favorise l'action de groupes de fantassins plutôt que celle de champions individualisés. La cité initie donc une éducation organisée par l'Etat et regroupant enfants et adolescents afin de les éduquer aux disciplines sportives et à la gymnastique mettant de côté l'éducation musicale et poétique, qui dominait à l'époque et qui transmettait les bases de la morale. Ce nouveau mode éducatif touche aussi les jeunes filles qui reçoivent une éducation essentiellement sportive. L'objectif final est de répondre aux besoins militaires de la cité en cas d'attaque et non de sensibiliser à la morale. Le corps est au centre de l'éducation alors que l'acquisition de savoir-faire reste très élémentaire (lire, écrire, compter).

Cette même idée d'éducation civile se développe à Athènes au VI^{ème} siècle. Avant sept ans, âge auquel il rejoint un groupe de sa classe d'âge, l'enfant connaît une éducation au sein de la famille qui se fonde sur la contrainte. L'enfant est dressé et peu importe son épanouissement et sa personnalité. L'esclave est en charge de l'éducation de l'enfant et s'assure de son bon comportement. Il s'occupe de la formation morale et du caractère de l'enfant qu'il a pour rôle d'adoucir. La formation de l'esprit prend de l'importance par l'intermédiaire des sophistes qui favorisent l'expansion de découvertes scientifiques (école de Milet ou Thalès). Ils développent l'idée de l'utilisation de la langue pour convaincre et sensibilisent à l'art de la rhétorique.

Socrate s'oppose à une fonction utilitariste de l'éducation et ses messages sont repris par Platon dans la République et les Lois. L'homme est placé au centre d'une réflexion philosophique qui reste essentielle dans l'éducation occidentale. L'accent est mis sur les questions. Les causes physiques sont remplacées par les causes morales et les choix sont humains. Socrate propose une nouvelle structure éducative qui tend à conceptualiser les contenus au détriment de l'expérience sensible. Les idées se suffisent à elles-mêmes et le monde réel y est subordonné. L'instruction vise à développer un esprit critique mais aussi à construire la classe dirigeante de la société. L'éducation du corps perd de son importance.

De la mort d'Alexandre à la conquête romaine, L'Etat ne subventionne que l'éphébie qui marque la fin de l'enseignement secondaire par deux à trois années de gymnastique. Malgré cela, l'institution est contrôlée par la loi et le niveau est évalué par des concours athlétiques et musicaux. Le développement physique et la musique se présentent comme les deux modes nécessaires à la libération de l'esprit pour être capable de porter une critique. Si la finalité de l'École porte sur le développement des idées, elle ne peut être atteinte que par une libération du corps. Il continue donc à occuper une place centrale dans l'éducation.

La civilisation grecque accorde une place essentielle au développement physique dans l'éducation. Le corps est magnifié au moins autant que l'esprit. « L'éducation spartiate visait à former des soldats, forts et braves, des hommes de caractère, aimant par-dessus tout leur cité, leur patrie ». (VIAL, 2009 : 15) L'éducation artistique occupe aussi une place de choix et se concentre essentiellement sur la représentation du corps humain. L'éducation littéraire est centrée sur la musique, le chant et la danse. Les chefs d'œuvres littéraires sont accessibles lors des études secondaires. Les textes sont commentés et illustrent la perfection humaine. Malgré la valeur universelle des découvertes scientifiques, elles ne sont que peu enseignées. L'enseignement a pour but de faire prendre conscience de la perfection de l'homme par l'éducation physique et artistique. Pour les Grecs, les valeurs dominantes sont le développement physique et l'esprit critique. La recherche de l'homme idéal, l'importance du

corps sur l'esprit et l'intérêt d'une maîtrise de la langue afin de convaincre servent une même finalité de formation de l'élite destinée à diriger la cité.

Le monde romain adopte peu à peu le système grec. L'expansion des écoles et des gymnases doit servir à former une patrie unique dans le monde entier. Cependant, cet enseignement est réservé aux classes dirigeantes et les classes populaires et rurales refusent ce mode d'éducation. De manière générale, « Rome a eu le mérite de reconnaître et de propager la civilisation et l'éducation grecques. Mais elle n'a vu que le côté utilitaire des choses. » (VIAL, 2009 : 20). Du point de vue sportif, les Romains favorisent la fonction militaire des exercices équestres et de combat au détriment de l'athlétisme. Le principal objectif éducatif dans le monde romain s'apparente à celui de la Grèce : développer une morale qui promeut l'Etat et la cité. L'influence grecque vient compléter une éducation pratique en y ajoutant des notions intellectuelles.

Le christianisme s'installe au sein du monde romain sans pour autant que les contenus scolaires ne soient modifiés. Face aux principes de la raison, de l'éthique et d'organisation de la cité, la religion chrétienne apporte cependant une nouvelle vision de l'homme qui devient la valeur première. Il ne s'agit plus de « former un citoyen pour la patrie mais un fidèle pour Dieu ». (VIAL, 2009 : 21) L'instruction, qu'il s'agisse de la grammaire, de la rhétorique, du latin ou du grec, de l'histoire ou de la géographie, des mathématiques, des sciences naturelles, n'a pour but que de permettre à l'homme de mieux comprendre l'Écriture (LELIÈVRE, NIQUE, 1994 : 25). Qu'il s'agisse d'un enseignement transmis par les religieux ou d'un enseignement tels que le prônaient les Grecs, l'esprit critique que l'on cherche à développer et malgré tout orienté en fonction des valeurs que l'on souhaite transmettre.

A l'époque de la Renaissance, l'enseignement « chargé de transmettre d'une génération à la génération suivante les valeurs (essentiellement religieuses) qui fondent l'organisation sociale /.../ semble bien remplir sa mission » (LELIÈVRE, NIQUE, 1994 : 75). Cependant, les bouleversements dus aux conflits et aux innovations, obligent les institutions éducatives à redéfinir ces valeurs. A cette époque, l'éducation est présentée comme un moyen de maintenir l'ordre social. Les conditions sociales sont différentes, il est donc nécessaire de proposer des éducations différentes. Entre le XV^{ème} et le XVIII^{ème} siècle, le peuple et la bourgeoisie prennent conscience de l'importance de la construction de la pensée et des connaissances pour avoir accès à une forme de pouvoir politique. La Renaissance marque aussi l'opposition entre l'Église qui cherche à transmettre des dogmes et l'humanisme qui prône une rationalité centrée sur l'homme. Dizerbo rappelle que « sous l'influence de l'ordre moral religieux se développe et se systématisent au XVIII^{ème} siècle une discipline corporelle qui exige l'hygiène du corps, son immobilité et le silence à l'école » (DIZERBO, 2016 : 74). L'Église a introduit une pédagogie autoritaire et une discipline exigeante afin de maîtriser les « instincts » et le « mal » que véhicule le corps (DIZERBO, 2016 : 73).

Les principes fondamentaux de l'école changent peu au XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle. Par l'influence de philosophes (Diderot, d'Alembert, La Condamine, Voltaire), le français devient la langue de discussion sur des sujets d'actualité dans les collèges. Les contenus sont désormais divisés en : leçons de choses, sciences, histoire et français. L'objectif est d'atteindre un enseignement pratique et réaliste. La science et la raison deviennent des préoccupations d'enseignement. Le corps se présente comme un objet à maîtriser pour ne pas perturber l'apprentissage de l'esprit.

Malgré une évolution de la pensée concernant le lien entre le corps et l'esprit, Foucault montre que le système scolaire n'a eu de cesse d'assujettir le corps de l'enfant à l'école. Quand l'esprit ne répondait pas aux exigences, c'était le corps qui était puni. Le corps devait

être soumis aux exigences disciplinaires de l'enseignement. Delory-Momberger observe aujourd'hui encore que « l'ordre scolaire est aussi un ordre des corps ». (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 11).

Au cours du XX^{ème} siècle, les finalités de l'École ont continué à évoluer. A l'école, le corps continue d'être discipliné et les enfants suivent des cours d'éducation physique et sportive. A l'origine, ce cours visait à « développer dans l'enfant un certain nombre de qualités qui lui permettraient de s'insérer dans la vie sociale, tout en améliorant sa santé » (ARNAUD, 1983 : 15). L'enseignement était axé sur le mouvement, l'effort, la débrouillardise et la forme du mouvement et la position. Mais avec l'évolution de l'intérêt pour le sport et la performance, le cours s'est peu à peu orienté vers une approche bio-mécanique et bio-énergétique qui favorisait la performance comme finalité plutôt que l'habileté gestuelle. Le corps est devenu par là-même non plus un vecteur d'apprentissage mais une finalité de l'apprentissage.

Le traité de Maastricht (1992) marque un tournant en accordant un statut juridique à l'éducation au sein de l'Union Européenne. Le Parlement et le Conseil de l'Europe deviennent responsables en matière d'éducation et de formation. Il ne s'agit pas alors d'uniformiser les formations mais de soutenir l'action des Etats membres tout en leur laissant le choix des contenus et de l'organisation des systèmes, valorisant ainsi la diversité linguistique et culturelle. L'Union Européenne accorde un budget de plus en plus important aux domaines de l'éducation et mesure les enjeux de ces actions sur la construction économique et sociale de l'Europe. En effet, l'histoire de la construction de l'Europe met en évidence l'intérêt économique et politique d'une éducation orientée vers le développement d'un sentiment européen. Les finalités de l'École sont claires : préparer l'enfant à devenir un Européen actif. Le rôle du corps dans l'apprentissage ne change pas mais les enfants sont préparés à être plus mobiles, à se déplacer dans l'espace européen.

Pourtant, depuis le XX^{ème} siècle, parallèlement à l'enseignement « traditionnel », certains chercheurs et pédagogues proposent de nouvelles approches qui prennent en compte les besoins corporels des enfants et qui cherchent à unifier le corps et l'esprit dans les faits.

Les rôles du corps à l'école

« Le corps s'impose comme une réalité existentielle incontournable » (LACHHEB, 2008 : 145). D'après Lachheb, le corps prend forme selon trois modalités : le « corps-en-soi », le « corps-pour-soi », le « corps-pour-autrui ». La première modalité correspond au corps physique, celui qui répond aux besoins alimentaires, celui qui se meut. Le « corps-pour-soi » est l'ensemble des expériences vécues, à l'existence de l'individu au monde. Enfin, le « corps-pour-autrui » « donne sens à la réalité sociale et cristallise la relation du sujet avec autrui » (LACHHEB, 2008 : 145).

Pour Delory-Momberger, le corps est « le premier espace, l'espace qui est toujours là : non pas un lieu parmi d'autres, mais le lieu où s'originent toutes les expériences et celui auquel elles reviennent, le fonds originel sur lequel se construit à la relation sensible et dynamique de « ma » présence (de mon incarnation) au monde et à autrui, l'« ancrage » à partir duquel le monde se déploie pour moi et où « je » me déploie dans le monde ». (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 8). Prendre en compte le corps à l'école signifie donc accorder une place à ces trois dimensions du corps. Christine Delory-Momberger dans un entretien avec Michela Marzano, explique que la langue allemande différencie le corps vécu « Leib » du corps physique « Körper ». Le corps vécu correspond à une part d'inconscient qui transmet

une impression qui elle-même pourra ensuite être rationalisée. Il existe donc « au-delà du Körper, du corps physique, du corps organique, quelque chose qui ne se contrôle pas et qui pourtant est là. » (MARZANO, 2016 : 52). Accorder une place au corps ne remet pas seulement en question la discipline qui règne dans les classes ou les cours d'éducation physique et sportive. Penser la place du corps en classe revient à se demander comment le corps dans sa totalité interfère dans l'apprentissage.

Le corps, un objet à discipliner

Nous l'avons dit, pendant des siècles, les éducateurs se sont efforcés de discipliner, voire de « dresser » le corps de l'enfant. Mabilon-Bonfils et Durpaire expliquent que « la discipline organise un espace analytique par un principe de quadrillage et de localisation élémentaire, où chaque individu doit trouver sa place et chaque emplacement correspondre à un individu. L'espace disciplinaire tend à se diviser en autant de parcelles qu'il y a de corps et d'éléments à répartir » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 57). Une place définie est attribuée au corps qui ne doit pas sortir des limites établies. « Dès lors, les sujets «disciplinés » sont interchangeable, puisque chacun se définit par la place qu'il occupe dans une série et par l'écart qui le sépare des autres » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 58). L'assujettissement de l'enfant, le contrôle et la normalisation du corps deviennent légitimes du fait du rôle de socialisation attribué à l'École. « Cette discipline imposée aux corps doit être resituée dans une conception de la formation et de l'apprentissage qui reproduit le vieux dualisme du corps et de l'esprit, et veut ignorer ou faire taire les corps pour mieux enseigner et élever les esprits » (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 11). Même si les penseurs soulignent le lien indissociable entre le corps et la construction de la pensée, la discipline à l'École tend à dissocier les deux. Par ce contrôle du corps et des émotions de l'individu, l'École substitue « aux corps fragmentés un corps solidaire, unifié, mais aussi captif » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 58) qui répond aux exigences de vie de la cité.

L'éducation du corps à l'École

Arnaud dans son ouvrage « Les savoirs du corps – Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire » retrace la place accordée à l'éducation physique à l'École. Il rappelle que cette « matière » a connu une évolution en fonction des croyances et des recherches des pédagogues. Le cours d'éducation physique a eu pour but de favoriser la maîtrise du corps et d'entretenir sa santé afin de le rendre apte à l'apprentissage. Puis, les professeurs d'éducation physique ont dû s'adapter à l'importance donnée à l'apprentissage des disciplines sportives, exigeant d'eux qu'ils forment les enfants à des disciplines variées dans lesquelles ils devaient acquérir une connaissance technique et une certaine performance. Arnaud montre que le lien entre corps et apprentissage incite à réduire l'importance de l'éducation physique dans les écoles pour être remplacée par une utilisation du corps dans le but de favoriser le développement intellectuel dans les autres matières. Dans les années 80, les enseignants d'école primaire sont alors encouragés à favoriser l'éducation psycho-motrice qui servirait de fondement à l'éducation dans les modèles moteur et intellectuel. La tendance devient alors de « déduire la pédagogie des activités physique à partir de la psychologie de l'intelligence. [...] Cessant d'être une éducation de l'effort, du rendement biologique, elle [l'éducation physique] devenait une propédeutique aux apprentissages scolaires » (ARNAUD, 1983 : 20, 21). Arnaud relève alors le paradoxe de la place du corps à l'école : « Le corps est partout, dans toutes les disciplines, au moment même où l'École lui conteste une place de choix dans les horaires et les programmes d'enseignement. Certains pensent ainsi favoriser

l'éducation physique en orientant les recherches dans le sens d'une intellectualisation croissante de ses finalités et ses procédures didactiques » (ARNAUD, 1983 : 18). Cependant Faure et Garcia rappelle la nécessité de traiter les deux axes à l'école : « La question de la « place » du corps dans l'enseignement doit être vue sous un double angle : celui des « savoirs » du corps didactisés (en sport, en danse), celui des pédagogies implicites du corps engagées dans les situations d'apprentissage ordinaires. Dans les deux cas, des pré-requis pédagogiques sont mobilisés quant aux manières (scolairement légitimes) de travailler, de penser, de se tenir en classe, d'apprendre, etc. En fait, l'école engage toujours des « politiques du corps » connues ou ignorées par les enseignant(e)s » (FAURE, GARCIA, 2003 : 86).

Le corps comme vecteur d'apprentissage

Au delà de l'entretien physique ou du contrôle des comportements, le corps est en lui-même le premier vecteur d'apprentissage. Heurtaux rappelle un des principes fondamentaux de la pédagogie de Freinet : il s'agit de « considérer l'enfant dans sa globalité, non comme un être dont le corps et l'esprit seraient deux parties séparables ». (HEURTAUX, 1982 : 7). Dans son ouvrage, Heurtaux rassemble des témoignages d'enseignants ayant pratiqué l'expression corporelle avec leur classe. Les enfants développent leurs idées et leurs connaissances à partir d'une observation spontanée. Par exemple, en voyant des oiseaux sur un fil électrique, ils observent leurs comportements, les imitent et se posent des questions. L'enseignant relance la discussion lorsque cela semble nécessaire pour faire progresser la réflexion. Le corps permet donc la réception d'une information (l'observation), qui incite à la réflexion et à la discussion. Le fait de mimer les oiseaux permet aussi aux enfants de mieux conceptualiser ce qu'ils observent et de s'en imprégner pleinement. Les enseignants remarquent que les différents sens mis en action entraîne un enrichissement du lexique et de la créativité « Les enfants notent ce qu'ils voient, ce qu'ils sentent, les bruits qu'ils entendent, C'est très important aussi pour l'expression par le langage. L'enfant, ayant à sa disposition un bagage de sensations rendues conscientes, s'exprimera avec plus de richesse, moins de clichés » (HEURTAUX, 1982 : 24). La production s'enrichit mais la réception aussi prend plus de sens grâce au corps. Heurtaux cite Jousse qui souligne l'intérêt de faire vivre ce corps : « Nous n'avons pas le droit de nous borner aux textes imprimés. Pour les comprendre, il faut les réinsérer dans les muscles vivants ». (HEURTAUX, 1982 : 61). A travers ces pratiques, l'enfant vit son apprentissage et le vécu corporel prend place dans l'acquisition de connaissances et de compétences.

Ce corps est incontournable puisqu'il est « le premier lieu où nous nouons l'expérience de nous-mêmes et des autres dans le tissu monde, celui où nous nous formons en formant le monde » (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 18). C'est avec ce corps que l'enfant éprouve et apprend le monde. Il est en action dans chaque acte d'apprentissage et ne peut être omis du processus d'apprentissage. Pourtant, une discipline trop rigide, un apprentissage qui omet tout ou partie des perceptions du monde par les sens, réduisent l'efficacité de la compréhension des concepts et l'appropriation des connaissances par l'enfant. Schaller explique que « le corps offre au cerveau beaucoup plus qu'un simple support ou qu'une simple modulation : il fournit la matière de base pour les représentations cérébrales » (SCHALLER, 2016 : 192).

Le corps, à la fois source et vecteur des émotions

La volonté de discipliner les corps à l'école montre à quel point ils transmettent des informations qui nous touchent et nous perturbent. Par la perception des sensations, par les sens, par son corps, l'enfant ressent le monde. Son corps exprime ensuite l'émotion qui est ressentie. Mais ces émotions ne sont pas exprimées librement. A l'école, « parmi les compétences qu'enseignants et élèves doivent acquérir, certaines tiennent à la maîtrise du corps et d'autres à la gestion des émotions » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 58). L'École prend en charge cette conduite du corps « par laquelle il est peut-être question d'exorciser en nous ce qui relève des plus privés de nos sentiments, de nos émotions, voire de nos pulsions » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 60). Hubert questionne cette « peur du Vivant » qui nous incite à formater l'éducation (HUBERT, 2013 : 19). Pour lui, proposer une éducation basée sur la découverte à travers les sens et selon les intuitions de l'enfant donne au corps la place qu'il mérite dans l'apprentissage et la place la plus naturelle à l'apprentissage, celle qui est attribuée dès la naissance. S'éloigner d'un apprentissage normé et normatif permet à chaque enfant quels que soient ses « dysfonctionnements » de prendre pleinement part aux activités et de progresser à son rythme. Il prône donc un enseignement biocentrique dans lequel le processus d'apprentissage prime sur le savoir en lui-même. Cette démarche implique de prendre en compte l'intelligence dans sa globalité, c'est-à-dire que les pulsions et émotions des enfants ont leur droit d'être dans l'enceinte de l'école car elles permettent d'accéder à un niveau de conscience supérieure. Hubert dénonce la tendance à dissocier raison, corps et affectivité alors même que notre identité est composée d'aspects biologiques, physiologiques et psychologiques. Par une éducation biocentrique, l'enfant est amené à dépasser les mots pour comprendre le monde par ses cinq sens.

Pour Montessori, les émotions transmettent les informations « dans les faits moraux, il y a une concomitance des fonctions du corps si exacte qu'on peut décrire par leurs altérations les différents états de sentiment, de douleur, de colère, d'ennui, de plaisir » (MONTESSORI, 2016 : 34) C'est pourquoi corps et esprit sont étroitement liés.

Le corps comme expression de la sexualité

Le corps exprime des émotions mais il est aussi le reflet de pulsions et de désirs. Heurtaux relate l'embarras d'enseignants lorsque les enfants découvrent leur sexualité. Bien souvent, ne sachant comment réagir, ils attribuent des punitions maladroitement qui ne font que renforcer le tabou, l'incompréhension voire la provocation. La sexualité est une de ces parties du corps qu'« on voudrait bien leur voir laisser à la porte » de l'école (HEURTAUX, 1982 : 7). Pour Lejeune, « l'éducation sexuelle oublie le corps : une simple constatation. Le corps : hiatus de l'éducation. Le corps : tabou fondamental de la relation éducative » (LEJEUNE dans HEURTAUX, 1982 : 31). Ce corps tabou, celui qui organise la libido est dominé par le « corps-institution » (MABILON-BONFILS, DURPAIRE, 2016 : 61) qui fixe la loi du groupe et l'ensemble des comportements et des normes de la société. C'est afin d'atteindre cette norme que les enseignants s'efforcent de « tenir les corps » (DIZERBO, 2016 : 73) écartant ainsi la discussion autour de la sexualité mais réduisant aussi la transmission d'autres connaissances par le corps.

L'histoire de l'enseignement aux sourds : la méconnaissance du corps

« L'École n'a jamais ignoré le corps mais elle l'a toujours considéré avec méfiance. L'enfant est envisagé comme un objet à redresser, à modeler, à former. L'École, imprégnée de cette vision, est convaincue de la nécessité d'une maîtrise du corps pour accéder aux choses de l'esprit » (DIZERBO, 2016 : 73). La maîtrise des corps permet à l'École de faciliter l'intégration des enfants dans la société tout en limitant l'apprentissage dont ils pourraient bénéficier en laissant le corps s'exprimer plus librement. A travers l'histoire, les enfants sourds ont particulièrement souffert des interdictions posées sur ce corps à la fois vecteur d'apprentissage et d'expression mais aussi du regard porté sur un corps dit « handicapé ».

Le corps handicapé

Les personnes handicapées physiques et sensorielles ont un rapport au monde différent de celui des valides. Bien que ce rapport soit subjectif, dans le cas du handicap physique l'un ou plusieurs des sens sont absents et les autres exacerbés. La personne handicapée vit donc différemment et construit son apprentissage en privilégiant certains sens. Mais dans notre société, « le corps malade est « hors normes », il appelle la « réparation », et s'il ne peut pas être « réparé », il court le risque d'être ignoré, invisibilisé, exclu. Handicapée ou malade, la personne est réduite à sa déficience ou à sa pathologie ; son corps est objectivé, réifié ; on ne parle plus d'elle en termes d'être et d'identité, seulement de traitements et de rééducation, on ne lui reconnaît plus de désirs, plus d'émotions, seulement des besoins. On traite, on soigne, on entretient son corps-machine ou son corps-organe, on ne la considère plus dans son corps propre, on ne l'écoute plus dans son histoire et dans le vécu dans son expérience » (DELORY-MOMBERGER, 2016 : 15). Bien que le corps de l'enfant handicapé ne soit que partiellement altéré, modifiant son rapport au monde, le « corps-en-soi » mais ne touchant pas le « corps-pour-soi » ni le « corps-pour autrui », l'enfant handicapé est souvent renvoyé à ses limites et à sa différence. Pourtant, un corps handicapé n'est qu'un corps différent dont le vécu, l'expérience et les émotions méritent d'être pris en compte et partagés.

Les corps des sourds

Pour les sourds, la place du corps et sa reconnaissance en tant que corps sain est fondamentale. Cependant, le regard porté sur le corps sourd varie selon le point de vue adopté. Par les représentations que les entendants ont des sourds, nous touchons le rapport qui s'établit entre les deux communautés de vue¹. Or, la création de la représentation fait appel à de nombreux paramètres. L'un, mis en valeur par Piaget (1948), est notre perception. L'autre, comme le montre Jodelet (1989), est notre relation à l'environnement. Si nos représentations s'établissent à partir de nos perceptions, il est évident qu'elles sont subjectives mais qu'elles diffèrent aussi en fonction de nos moyens de perception. Celles-ci s'élaborent à partir de nos sens en contact avec le monde sensible. Ainsi, une personne privée d'un de ces sens n'aura pas la même perception que d'autres. La représentation que les entendants peuvent établir de la surdité naît d'une impression de frustration, de la disparition d'un de leurs sens. En revanche, les sourds (à différencier des devenus sourds) ne ressentiront pas de manque puisque leur perception auditive n'a jamais été effective. La surdité est représentée à partir de

¹ Nous utilisons ici l'expression « communauté de vue » au sens défini par Le dictionnaire Larousse : « Identité dans la manière de penser de plusieurs personnes »,

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communauté/17551>

leur contact avec les autres, par utilisation de leurs autres sens. La représentation de la surdité trouve donc deux formes différentes selon la présence ou non du sens auditif.

Le contact avec l'Autre est d'ailleurs un des paramètres fondateurs de la définition de représentation selon Jodelet (1989). Sans le contact avec les entendants, les Sourds n'éprouveraient pas le besoin de se représenter la surdité. C'est donc l'image qui leur est renvoyée par les entendants qui va influencer leur représentation. Si l'idée de « manque » n'est pas évoquée par les entendants, elle n'existera pas non plus pour les Sourds. Nous nous trouvons alors en présence de deux représentations initiales différentes, dont l'une peut interférer sur l'autre en fonction de l'influence de l'environnement.

Selon Virole (2000: 42), nous pouvons distinguer deux courants dans les représentations de la surdité. Il s'agit de deux discours qui apparaissent historiquement lors des discussions concernant l'éducation des enfants sourds et qui divergent à nouveau sur la problématique de la médicalisation et de l'implant cochléaire. Nous observons d'une part, une représentation médicale de la surdité et de l'autre une représentation culturelle. Ces deux catégories de représentations sociales divergent par le fait que l'une perçoit l'environnement en se basant sur l'absence de l'un des sens, comprise comme une déficience dans la perception du monde alors que l'autre se base sur une perception du monde essentiellement visuelle et constructive de faits culturels. Dans le premier cas, les sourds ont un corps handicapé « à réparer », dans l'autre, les sourds sont riches d'une différence qui ouvre sur une autre vision du monde. Ils ne cherchent pas à imiter les entendants ni à communiquer de manière vocale mais utilisent leur corps autrement pour communiquer de manière plus naturelle pour eux.

Le corps et la communication

Le corps est incontournable à l'école puisqu'il nous permet de communiquer. Pour les entendants, la voix est le principal vecteur de communication même si les gestes ou les expressions du visage transmettent des messages. Un entendant peut communiquer par téléphone sans visuel et transmettre un message précis. Aussi, les gestes peuvent être contrôlés voire interdits par l'enseignant s'ils sont jugés trop évocateurs ou inappropriés. Dans le cas de sourds signants, la communication s'établit selon cinq paramètres définis par Cuxac (1996) : la configuration, l'orientation, l'emplacement, le mouvement, l'expression faciale. Le corps et sa relation à l'espace permettent la communication. Les expressions faciales, qu'elles soient agréables ou non, les gestes qu'ils soient évocateurs, qu'ils prennent de la place dans l'espace ou non, transmettent un sens et les interdire pour quelle que raison que ce soit, revient à interdire la communication. La question de la place du corps à l'école pour les sourds signants est périlleuse et a longuement marqué leur histoire.

Le refus du corps communicant

L'accès à l'instruction et à la scolarisation des sourds a toujours été dépendant du regard qui était porté sur eux. Pendant des siècles, les sourds ont été perçus comme des « animaux » incapables d'intelligence. La question de leur instruction ne se posait pas, non seulement parce que l'école n'était réservée qu'à certains mais aussi parce que le mode de communication gestuelle des sourds n'était pas reconnu comme langue. Les communautés religieuses se sont peu à peu intéressées à l'éducation des sourds, cherchant à « sauver leur âme » en les initiant aux principes de la religion chrétienne. Certains éducateurs, comme l'abbé de l'Épée, se sont inspirés de la langue gestuelle pour communiquer avec eux de manière plus aisée, d'autres ont totalement refusé ces gestes qu'ils jugeaient choquants. C'est

le congrès de Milan en 1880 qui marque le début d'une longue période d'interdiction de la langue des signes dans les milieux scolaires. Les éducateurs en présence estiment que la langue des signes ne permet pas d'exprimer clairement les idées et que les gestes et l'inactivité vocale favorisent le développement des maladies pulmonaires. On invoque alors des raisons linguistiques et sanitaires pour interdire la langue pendant près d'un siècle.

La loi de 1975 annonce que la scolarisation peut avoir lieu dans un établissement ordinaire ou spécialisé en fonction de la demande des parents et des places disponibles dans les établissements. Le terme utilisé est « handicap ». Elle encourage le dépistage et la prévention du handicap et indique l'obligation de rendre les lieux publics accessibles à toute personne handicapée. Mais les enfants sourds restent scolarisés dans des institutions spéciales. Leurs signes, leur corps dérangent. Les intitulés des lois sont déjà révélateurs de la volonté politique, celui de 2005 mettant en relief une définition, même si elle est très brève, des attentes formulées par cette loi, à savoir l'établissement d'une forme d'égalité et de participation à la citoyenneté pour tous, sans discrimination. Tout d'abord, nous remarquons que cette loi évoque le passage du terme « infirme » à celui d'« handicapé », mais ceci de manière ponctuelle, aucune définition n'est proposée pour le handicap. De la même manière, toutes les formes de handicap (moteur, sensoriel, mental) ou différences semblent amalgamées sous ce terme. Selon les établissements, les enfants sourds peuvent être « intégrés » dans des établissements dits « ordinaires » de manière individuelle ou collective. L'intégration collective permet aux enfants d'utiliser leur langue au quotidien entre eux, ainsi que, dans certains cas, avec des enseignants. Cependant, il s'agit bien de mettre l'accent sur la notion d'« accompagnement » car les enfants ne sont pas autonomes dans ce milieu dit « ordinaire », qui, pour des enfants sourds, semble plutôt particulier voire hostile. En effet, l'accompagnement est indispensable pour que les enfants puissent être actifs et reçoivent les informations. Sans accompagnement, les enfants sourds ne peuvent pas s'« intégrer », ni même vivre au quotidien dans cet établissement. Leur présence est acceptée, leur langue qui sollicite les mains, le visage et l'espace est tolérée mais le contexte scolaire n'est pas construit pour eux. Le corps différent doit s'adapter au fonctionnement de l'école.

Dans le cas des sourds, le corps-en-soi est amputé d'un sens. Le corps-pour-soi et le corps-pour-autrui sont pleinement actifs. Les fonctions du corps (perception, communication, apprentissage) sont les mêmes pour les sourds et les entendants. Cependant, la manière dont le corps est sollicité et, par conséquent, la perception du monde diffèrent entre les deux populations.

Si le corps gagne en importance dans l'enseignement-apprentissage, les approches pédagogiques ont tendance à favoriser le corps entendants. Les corps différents, bien qu'admis dans les établissements, ne sont pas dans un contexte qui leur est favorable. La prise en compte du corps à la fois comme mode de communication et comme premier lieu de l'apprentissage est fondamentale car, comme l'affirme Dizerbo « les savoirs ne se transmettent pas d'une conscience à l'autre, mais sont bel et bien portés par des personnes dont l'intelligence et le corps ne sont pas dissociés » (DIZERBO, 2016 : 79). Il est donc temps de réunir le corps et l'esprit lors des moments d'apprentissage. Le corps de l'enfant lui permet de percevoir le monde mais l'enseignant transmet lui aussi une réalité et une vision du monde véhiculées par son corps et qui influencent l'enfant dans son apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Monographies

- Arnaud, P., (1983). Les savoirs du corps – Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Cuxac, C., (1996). Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris V.
- Descartes, R., (1994). *Les Passions de l'âme* (1^{ère} édition 1649), Paris : Vrin, Art. XXX.
- Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Dizerbo, A., Être et avoir un corps à l'école – Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire. dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Foucault, M., (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, Paris.
- Heurtaux, S., (eds). (1982). *A corps retrouvé – Éducation corporelle en milieu scolaire – expériences-témoignages E3* – Paris : Caterman.
- Hubert, D., (2013), *S'épanouir à l'école, c'est possible ! Vivre l'Éducation biocentrique au collège et au lycée*. Lyon : Chronique sociale.
- Jodelet, D. (Ed), (1989). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- Lelièvre, C., Nique, C, (1994). *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris : Nathan pédagogie.
- Mabilon-Bonfils, B., Durpaire, F., *Ruses du corps et corps de la ruse à l'école*. dans Heurtaux, S., (eds). (1982 dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Marzano, M., *Un corps contraint : tracé d'une anorexie (entretien avec Christine Delory-Momberger)*. dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Montessori, M., (2016). *L'éducation élémentaire – pédagogie scientifique tome II*. Nanterre : Desclée de Brouwer.
- Piaget, J., (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris : PUF.
- Schaller, J.J., *La place du toucher dans une humanité de la rencontre*. dans Delory-Momberger, C., (eds). (2016) *Eprouver le corps – Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Erès.
- Vial, J., (2009). *Histoire de l'éducation*, Paris : PUF (1995).
- Virole, B., (1996). *Psychologie de la surdité*, collection « Questions de personne », Bruxelles : éditions DeBoeck Université, 2^{ème} édition augmentée, (2000)

Articles en ligne

Lachheb, M. (2008). L'idéal type du corps dans l'enseignement de l'éducation physique tunisienne contemporaine. *Education et sociétés*, 22,(2), 145-159. DOI : 10.3917/es.022.0145.

Faure Sylvia, Garcia Marie-Carmen. Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. In: *Revue française de pédagogie*, volume 144, 2003. Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe. pp. 85-94. DOI : 10.3406/rfp.2003.2973

Pour citer cet article

Référence électronique

Jean Habarurema, « Prendre en compte le corps à l'école : le cas des enfants sourds », *Educatio* [En ligne], 7 | 2018. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés