

Recherches & éducations

14 • Octobre 2015

L'inclusion par l'éducation partagée

Inclusion des étudiants malentendants dans les classes de langue étrangère : récits d'expériences

FRANCOIS VICTOR TOCHON ET YI-HUNG LIAO

p. 65-79

Résumés

Français English

Cette étude examine comment des expériences de handicap comme la surdité et la perte de l'audition sont vécues et prennent sens au sein de pratiques éducatives. L'article explore les questions d'équité dans les discours tenus sur les expériences d'apprentissage des étudiants en difficulté auditive de sorte à dégager leurs lignes de force et les rapports de pouvoir inhérents à ce type d'interaction. Les fractures dont souffrent les étudiants malentendants dans leur réalité humaine sont analysées à l'aide de la méthode généalogique de Foucault. Le résultat des analyses témoigne de l'impact d'un discours idéologique et normatif sur les étudiants malentendants, leur attribuant des déficits sur lesquels le silence doit être gardé. Une forme d'exclusion les place dans la catégorie des étudiants qui n'ont aucune chance de réussir. Cette étude peut permettre d'amorcer un dialogue sur ces questions, en mettant en évidence les expériences, les craintes et les soucis des étudiants malentendants pour que les éducateurs et enseignants en tiennent compte et créent des environnements plus favorables et intégrateurs, et plus équitables face à ces étudiants.

This study examines how specific experiences of disability (i.e. hearing loss) come into being and how they are articulated within educational practices. It particularly explores issues of social justice and equity regarding the discursive embracement of power relations and situated contextualization of hard-of-hearing students' learning experiences. Foucault's genealogical method was drawn on for revealing the fractured human realities which have formed the hard-of-hearing students' learning experiences. The results show of the prevalent governing power reflective of a normative ideological position regarding hard-of-hearing students as deficit learners to be silenced and low achievers to be excluded. This study hopes to play as a starting point to initiate a wide-ranging and provocative dialogue around the issues, concerns, and even fears of the hard of hearing students and educators to provide a more open and holistic environment for the development of effective social justice policies and practices in educational environments.

Entrées d'index

Mots-clés : éducation inclusive, apprentissage des langues étrangères, acquisition des langues secondes, Foucault, généalogie, justice sociale, surdité, malentendants, capacité, handicap

Keywords : Inclusive, education, world language, second language, acquisition, Foucault, genealogy, social justice, hard of hearing, deaf, ableism, impairment

Texte intégral

Nous remercions les étudiantes et l'étudiant qui ont participé à cette étude.

- 1 L'éducation inclusive nécessite des formes de dialogue interculturel, par exemple avec la culture et la langue des malentendants (Tochon & Karaman, 2009). Cette recherche examine de quelle manière des expériences de handicap comme la surdité et la perte de l'audition sont interprétées dans la culture spécifique des cours de langue étrangère au premier cycle universitaire.

Afin de clarifier la terminologie utilisée et pour les besoins de cet article, nous distinguerons « l'infirmité », visible, du « handicap », un trouble sévère des apprentissages qui n'est pas forcément visible. Le terme de handicap s'est imposé dans les années 1950-1960 ; auparavant les termes utilisés étaient fortement connotés : débilité, infirmité (Enselme, 2006). Une meilleure compréhension des représentations sociales sous-jacentes au handicap ont amené à plus de nuance, bien que la dimension déficitaire domine encore, désignant la personne par ses manques : handicapé mental, moteur, sensoriel. « L'approche du handicap est conceptuelle et généraliste » (p. 2). En écho à Scott (1992), ce qui s'avère important dans la restitution de l'expérience n'est pas tant de rendre visibles les aspects de l'expérience qui n'apparaissaient pas au préalable, mais de révéler la manière dont l'expérience est régie par des formes discursives qui permettent l'émergence historique de certaines expériences au détriment d'autres, qui sont reniées ou cachées. Ainsi on mettra l'accent sur la nature construite de l'expérience qui, filtrée par le discours social et culturel, ne peut être considérée comme fiable.

Rendre visible l'expérience de handicap

- 2 L'étude du handicap et des droits du handicapé témoigne d'efforts suivis afin de rendre visible ce que vit l'infirmes, auparavant absent du rapport historique et de la discussion politique. Toutefois, quand bien même ce courant a donné naissance à de nouvelles manières d'être, et à des espaces alternatifs que l'histoire conventionnelle et la politique tendaient à ignorer, il ne révèle pas nécessairement que l'expérience est une représentation qui émerge et opère au sein de milieux socioculturels et historiques particuliers :

Ce ne sont pas les individus qui ont des expériences, mais les sujets qui sont constitués par l'expérience. L'expérience dans cette définition ne se situe pas à l'origine de notre explication : elle est plutôt ce que nous tentons d'expliquer et ce au sujet de quoi la connaissance est produite¹ (Scott, 1992, p. 25).

- 3 Cette conception de l'expérience porte à valoriser la recherche narrative dans l'exploration approfondie des niveaux multiples de l'expérience du handicap en éducation. Un argument en faveur d'une investigation de type narratif est que les récits de vie donnent accès à la manière dont les individus construisent leur identité (Richardson, 1997). Le propre de l'humain est d'être constamment engagé dans une activité de construction de sens. La narration, personnelle et interpersonnelle, est le moyen premier par lequel les humains forment et organisent leur expérience, expriment leurs émotions et leurs pensées, indiquent la singularité de leur action ou de certains événements, et confèrent un sens à leur vie (Clandinin, 2007). La perspective post structurale de Shakespeare (1996) fonde la présente étude.

L'identité liée au handicap se fonde sur des récits et nécessite le temps et l'espace pour

les dire, et l'audience pour les écouter. Elle est dans la reconnaissance de la différence, car elle cerne les expériences et attributs significatifs qui constituent le handicap. Comme le suggère Foucault, notre tâche est de dire la vérité sur nous-mêmes. (Shakespeare, 1996, p. 111). Cet aspect situe l'entrevue comme thérapie potentielle.

Comment se fabrique l'identité d'un handicapé

- 4 La manière dont l'incapacité corporelle est perçue contribue à la fabrication du handicap. Les études sur l'identité perçue dans la conceptualisation du handicap ont créé un tournant paradigmatique en éducation spécialisée, car elles ont mis en évidence le rôle des mécanismes de pouvoir dans nos sociétés. Weedon (1997) analyse les influences mutuelles du langage, de l'identité, de la subjectivité et du pouvoir sous un angle poststructuraliste ; à la suite de Michel Foucault, il lie la subjectivité au discours, car « la subjectivité est le produit d'une série de pratiques discursives économiques, sociales, politiques dont le sens se situe dans une constante lutte de pouvoir » (p. 21). La subjectivité selon Weedon réfère aux « pensées et émotions conscientes et inconscientes de l'individu, son sens de soi et ses manières de comprendre sa relation au monde » ; aussi « la subjectivité est-elle précaire, contradictoire et en procès, elle est constamment en voie d'être reconstituée dans et par le discours chaque fois que l'on pense ou que l'on parle »² (p. 32).

La subjectivité a une propriété réflexive (son propre sens de soi) qui est à tout moment reconstruite dans et par le discours. Il est difficile de distinguer identité et subjectivité, ces concepts sont souvent interchangeable. Nous considérons l'identité comme un hyperonyme couvrant diverses acceptions subalternes (Ochs, 1993, p. 288) et la subjectivité comme un aspect de l'identité. Au vu du fait que l'identité émerge des interactions discursives, des idéologies et des pratiques institutionnelles (Danaher, Schirato & Webb, 2000 ; Tremain, 2006), le jeu des relations de pouvoir qui normalisent et régulent le corps par le discours est responsable de la formation identitaire.

Il y a une cinquantaine d'années, l'identité et la perception des personnes handicapées ont suscité un grand intérêt en sociologie médicale. Goffman (1963) a brossé le tableau des relations pénibles qui peuvent exister entre des personnes dont les capacités physiques sont différentes. Un aspect majeur de l'expérience de handicap est la lutte continue pour confronter le potentiel de dénigrement interpersonnel causé par la catégorisation de la personne handicapée comme étant anormale et moins qu'humaine. Si le stigmaté, cet attribut corporel qui déclenche la disgrâce sociale, peut être pallié ou voilé durant l'interaction grâce à des stratégies comme l'humour, la démonstration de compétence ou le fait de cacher la différence, alors l'individu peut « passer » comme socialement acceptable. Si au contraire le stigmaté ne peut être géré avec succès, l'individu sera repoussé aux marges de l'humanité et souvent intériorisera la stigmatisation comme si l'usurpation d'une identité humaine était un attribut qu'il ou elle méritait. Dans cette analyse du handicap comme rôle social, les besoins d'assistance des victimes de cécité, par exemple, sont dictés par la philosophie et les pratiques dominantes des systèmes de service aux aveugles. Scott (1969) suggère ainsi que les personnes aveugles sont récompensées si, dans la qualification et la réception de services, elles adoptent les attitudes et comportements attendus par les professionnels qui offrent leurs services. Elles sont punies si elles se perçoivent d'une manière qui contredit la perception qu'ont ces professionnels de la manière dont un aveugle doit se comporter. Ces personnes sont conditionnées à être obéissantes et dépendantes, à se plier au rôle qu'on entend leur faire jouer, un rôle social systématiquement intériorisé de par l'hégémonie des voyants sur les non-voyants. Scott en conclut qu'« on ne naît pas aveugle, on est rendu aveugle », par le regard des autres (p. 121). En se centrant sur la réponse handicapante de l'environnement social aux différences humaines, ces études mettent en lumière, dans une perspective sociologique, combien les questions d'identité et de handicap sont imbriquées.

Bien que les années 1970 aient marqué une période d'activisme pendant laquelle les droits des handicapés sont devenus de plus en plus visibles (Davis, 2006 ; Linto, 1998), de nombreux chercheurs en éducation spécialisée ont détourné leur attention de la dimension sociologique et se sont centrés sur la psychologie de l'infirmes et la gestion psychique du handicap. Des chercheurs comme Eisenberg, Griggins, & Duval (1981) ou Fine & Asch (1988) ont examiné l'impact du handicap sur l'état émotionnel de la personne, l'adaptation à la perte de capacité, et l'accomplissement des rôles d'employé, d'étudiant, ou de membre de la famille, plutôt que d'envisager la manière dont la société environnante contribuait au problème. Pendant la même période les personnes handicapées, encouragées par les mouvements d'émancipation de leurs droits et l'accès à des cadres de vie plus indépendants, ont accéléré le mouvement de réflexion sur ces questions, en publiant des rapports autobiographiques, des anthologies, et des recherches participatives (Browne, Connors & Stern, 1985).

Jusqu'à récemment, toutefois, les études en éducation portant sur des formes variées de handicap se sont centrées majoritairement sur la subjectivité des personnes souffrant de handicap ou, en d'autres termes, sur l'intériorisation d'une identité handicapée. Sur la base de sa propre expérience de handicap et de l'observation d'autrui, Murphy (1990) nota que l'incapacité précipite la perte de rôles sociaux jusqu'alors familiers et confère une identité négative. On devient un poids social, l'objet de charité, un dépendant perpétuel, et un quasi humain. Une analyse des récits d'expérience de trente-trois personnes souffrant d'infirmités physiques et de handicap sensoriel a amené Phillips (1990) à conclure qu'une large part de ces expériences était gravement affectée par la perception, ancrée dans la culture, que l'on est « endommagé ». Cette identité brisée est socialement assignée et perpétuée tant par les médias que par les systèmes de soins médicaux et de réhabilitation.

D'autres études montrent les personnes handicapées sous un jour différent et témoignent qu'elles peuvent s'émanciper de l'image de passifs receveurs de soins aux identités stigmatisées. Frank (1988), dans une étude anthropologique auprès de personnes ayant des déformations des membres, a documenté leur capacité à critiquer et à s'opposer aux attributions négatives dont elles étaient bombardées, en cours de leur croissance. Au lieu d'envier la normalité ou de couvrir leur stigmate pour être acceptées par les autres, qui les repoussaient à cause de leur différence, ces personnes menaient des activités publiques et forgeaient des identités indépendantes qui intégraient au handicap un sentiment d'autonomie et de plénitude. Des études subséquentes sur les relations entre organisation sociale et concept de soi chez les gens ayant des handicaps développementaux comme celle de Finlay et Lyons (1998) suggèrent, au même titre, que les personnes ayant un handicap peuvent être conscientes du stigmate sans inévitablement l'intérioriser ou même devenir réactifs. Les entrevues indiquent que la conscience dont démontrent les personnes congénitalement handicapées quant aux caractéristiques dont on les affuble, fait qu'elles ont peu tendance elles-mêmes à utiliser ces termes liés au handicap pour se désigner elles-mêmes. À l'issue d'une étude fondée sur des entretiens relatifs à la perception de la qualité de vie qu'ont les personnes ayant des déficiences intellectuelles, Rapley, Kiernan et Antaki (1998) suggèrent que les identités sociales, liées au fait d'être intellectuellement déficientes, sont dynamiques, fluides, et dépendent des exigences sociales propres à certains types d'interactions. Une personne ayant une déficience intellectuelle peut, comme tout autre, agréer ou être en désaccord avec une telle identité, selon le contexte dans lequel elle se trouve.

La littérature de recherche sur l'identité liée au handicap indique non pas l'existence d'une simple barrière de communication entre les mondes, avec ou sans ce que la société définit comme handicap auquel sont liés des qualificatifs déficitaires, mais plutôt d'une frontière qui nécessite des efforts importants pour être franchie. Cette frontière implique les composantes intellectuelles et affectives : elle est fondée sur des convictions erronées sur la nature du handicap liées à des enjeux de pouvoir entre personnes avec ou sans handicap. De façon générale, il n'est pas autorisé de transgresser cette frontière.

Étudiant handicapé en classe de langues : le sens comme être au monde

- 5 Comment les étudiants ayant un handicap caractérisent-ils leur identité dans les environnements éducatifs inclusifs actuels ? Quels sont les récits d'expérience qu'expriment ces étudiants en marge de leur expérience de cours ? Le temps, le courage, l'honnêteté et la spontanéité constituent les fondements nécessaires de telles questions et de leurs réponses. Stiker (1999, p. 171) note à ce propos : « Celui qui brise le code d'un tel système de signes est le moins mal placé pour entreprendre cette aventure risquée [d'apprendre une langue étrangère, ndt]. C'est là que les dés sont jetés ».

Il peut être approprié de commencer par des questions comme : « Que signifie être humain ? ». « En quoi consiste le fait de mener une vie humaine ? » et « De quelle manière l'être d'un humain vient-il au monde ? ». Ces questions sont nécessaires avant d'entamer le périple de cette recherche particulière, qui porte sur l'expérience d'étudiants en classe de langue à l'Université. Biesta (2006) réagit à la proposition provocante de définir l'humain : c'est « une question radicalement ouverte, à laquelle on ne peut répondre qu'en s'engageant comme éducateurs » (pp. 4-5). Elle nous situe dans l'engagement professionnel plutôt que d'être un préalable à cet engagement. Le concept d'apprendre en éducation, note Biesta, ne relève pas de la « transaction économique » du savoir, des capacités et des valeurs (p. 19), mais elle concerne l'individualité, la subjectivité, ou la personne de ces étudiants, qui marquent leur rapport au monde dans leur singularité. L'être au monde de tout individu n'est ni quelque chose que l'on peut faire de son propre chef ni quelque chose qui résulte d'un acte de décision dans une situation donnée, car « pour être au monde on a besoin d'un monde, et ce monde est un monde habité par d'autres qui sont différents de soi » (p. 27). La structure de l'identité et de la subjectivité individuelle dans sa singularité ne peut que prendre place dans l'« espace troublé » des situations sociales (p. 53). Ainsi, la classe de langues étrangères fait figure d'espace complexe et troublé, peuplé d'individus chacun unique et différent, en termes de leurs niveaux d'apprentissage aussi bien que de leur connaissance antérieures de la langue et de la culture, de leur statut économique et origine ethnique, de leur langue maternelle, des styles d'apprentissage et même de leurs besoins éducatifs. Dans la situation intriquée des relations d'apprentissage d'une langue, ce sont d'une part toutes les identités des apprenants et leurs subjectivités assemblées, qui font de chacun une entité singulière et unique ; d'autre part c'est la diversité humaine et la pluralité des possibles humains que l'on est amené à apprécier et à célébrer. De fait, le rôle de l'éducateur des langues modernes n'est pas celui d'un technicien ou d'une sage-femme qui favorise l'accouchement d'un second monde de culture et de communication, apte à produire des locuteurs loquaces dans un double univers, mais c'est plutôt la mission d'un connaisseur qui invite à rêver en commun à la différence comme à une valeur, à la singularité et aux particularités de chaque étudiants comme à des « devenir au monde » tout en exposant les possibilités humaines et les principes de justice qui s'y attachent (Artiles, Kozleski & Waitoller, 2011).

Brosser la complexité des questions relatives au handicap

- 6 En résumé, cette étude s'inspire de la méthode généalogique de Foucault pour retracer les pratiques discursives qui forment et ont formé les expériences présentes d'apprentissage d'étudiants malentendants. Foucault interrogeait les frontières entre disciplines, particulièrement dans les sciences sociales ou, dans sa terminologie, les disciplines de l'Homme (de l'humain). Il en a problématisé les méthodologies de sorte à permettre le changement. En tant qu'alternative aux méthodes de recherche fermées, l'approche généalogique peut explorer le handicap en éducation en localisant certains

des événements cachés et des expériences ignorées. L'utilisation de la généalogie dans l'analyse permet de sortir des impasses théoriques qui apparaissent inévitablement quand on adopte une théorie générale. Cette méthodologie critique permet l'étude des expériences liées au handicap, notamment si l'on suit les analyses historiques du système pénitentiaire, de la folie et de la sexualité (1990,1995, 2003). Plusieurs chercheurs ont mené des études significatives dans le domaine (Baynton, 2006 ; Campbell, 2001 ; Davis, 2006). Corker et Shakespeare (2002) mettent en évidence le rôle de cette approche dans l'étude du handicap.

Une prolifération de discours sur l'infirmité a donné naissance à la catégorie du « handicap ». Quand bien même ces discours avaient à l'origine des outils de classement médical et scientifique, ils ont infiltré les domaines psychiatrique et judiciaire : « Les invalides » n'existaient pas avant cette classification, bien que les pratiques relatives aux infirmes soient courantes. Les identités sociales ont un impact sur la manière dont les connaissances s'organisent et ce type de travail s'avère aussi pertinent quand il s'agit d'éclairer les liens entre connaissance et pouvoir (pp. 7-8). En bref, l'approche généalogique adopte une orientation conceptuelle qui permet de révéler la façon dont la réalité et l'expérience humaines héritent de fractures née des contingences liées à leur situation.

Méthodologie

- 7 La généalogie du récit permet d'explorer les histoires de vie des étudiants malentendants et d'investiguer le sens que ces étudiants accordent à la perte de l'audition, contribuant ainsi à la compréhension de leur identité. Le récit permet d'examiner de façon critique les notions imposées de capacité et de handicap, et le rôle que joue l'entendement pour des malentendants ; comment les discours usuels sur ces questions et les expériences qui prévalent en éducation sont en fait fabriquées dans les relations de pouvoir négociées, ou imposées de force aux malentendants et contribuent à façonner leur identité.

Participants

- 8 Quatre étudiants ayant des difficultés auditives, trois filles et un garçon, ont participé à cette étude en milieu de premier cycle universitaire à Taïwan. Ils proviennent d'institutions différentes mais ont tous suivi l'enseignement public général. Dans leur communication quotidienne, ces étudiants utilisent tous la voix et une ouïe résiduelle pour être compris ; leurs degrés de surdité s'échelonnent du niveau léger et modéré à la surdité quasi complète. Les participants n'ont pas d'autres conditions handicapantes. L'étiologie et la datation du problème, du diagnostic et de l'aide dispensées, indiquent la diversité des profils, dans le tableau 1.

Participants	Sexe	Age au moment de l'étude	Début de la perte d'audition	Cause de la perte d'audition	Age du diagnostic	Age de la première assistance auditive	Degré de la perte d'audition
Fay	F	19	Congénital	Hérédité	3	4	Modéré
Eve	F	22	Postlinguale	Erreur médicale	10	10	Modéré à grave
Annie	F	20	Congénitale	Rubéole maternelle	1	4	Modéré à grave
Simon	M	19	Postlinguale	Méningite	6	7	Léger à modéré

Tableau 1. Description des participants

Recueil de données et analyse

- 9 Les entrevues semi structurées ont constitué le moyen principal de recueil de données. Une rencontre informelle a été organisée pour faciliter le suivi et discuter des questions éthiques. Les entrevues subséquentes ont été conduites de sorte à suivre le cours des commentaires liés aux récits d'expérience précédents. Toutes ont été transcrites et résumées. Foucault (2003) décrit la généalogie comme « le couplage d'une érudition académique et de souvenirs locaux qui permet de constituer le savoir historique des conflits et de faire usage de cette connaissance comme d'une stratégie contemporaine » (p. 8). La généalogie porte sur la manière dont les systèmes de raison et pratiques culturelles changent dans le temps (Popkewitz, Pereyra & Franklin, 2001), elle retrace les expériences, les processus et les techniques grâce auxquelles la vérité, le savoir, et les croyances sont produits. Campbell (2001) par exemple utilise une analyse critique du discours de type foucauldien pour examiner les pratiques discursives propres à la production sociale du handicap. Son investigation généalogique témoigne de la façon dont les modes d'inscription de la « déficience » privilégient la normalité, au contraire de positionnements non essentialistes et post-structuraux qui témoignent de la représentation sociale du corps dans la constitution des identités. La généalogie est ainsi une étude de la relation politique imbriquée dans la formation du savoir sur des objets de pouvoir, comme le corps : sa capacité et son apparence, dans des processus complexes de subjectivisation et d'objectivisation. Un tel projet critique permet de découvrir de quelle manière certaines personnes sont réduites au silence. À cet égard, l'analyse de données n'a pas consisté à vérifier la théorie proposée mais plutôt à écouter ce que les participants avaient à dire, et à en faire rapport. Si leur prise de parole correspond à la théorie proposée, ce n'est que le résultat inhérent à la production théorique, à son processus d'émergence et d'affinement, à partir de sa confrontation aux données du corpus recueilli. La recherche qualitative est naturellement itérative, elle implique un retour aux données qui permet d'affiner la théorie. Loin de nous l'idée de « normaliser Foucault » (Baker, 2007). La méthodologie n'est pas positiviste, le chiffre des lignes de la transcription des extraits n'a guère d'importance en ce qui concerne le rapport au rapport verbal, consistant, qui unit les participants dans des perceptions similaires, et le témoignage d'une expérience créatrice d'identité, telle que définie en début d'article.

Résultats et discussion

Dégager le malentendant de sa différence

- 10 Une thématique commune unit les récits de nos quatre participants : pour chacun, « le handicap auditif », la surdité ou le fait d'être malentendant se situe sur le territoire épistémique des spécialistes de l'audition, dont l'expertise est propre à un territoire professionnel sur la carte sociale et culturelle moderne. L'audition et la surdité n'existent pas dans un vide conceptuel. Lorsqu'on leur demande de décrire leur condition lors d'entrevues, les participants articulent des récits semblables, celui d'oppressions répétées, issues en particulier des professionnels qui régissent le régime de raison du domaine, et ses enjeux de pouvoir.

J'avais un an quand on a diagnostiqué une anomalie... je n'étais pas aussi normal que les autres.... C'était un édit impérial que personne n'avait le pouvoir de réfuter. (Eve)

J'étais la seule de la famille à être dure de la feuille, la SEULE déviante, le mouton noir stigmatisé pour sa surdité, le fauteur de troubles. On a vu des tas de docteurs. (Annie)

J'ai dû accepter une prothèse pour redevenir normale ; en fait, mon infirmité auditive m'a rendue inférieure et a interdit une vie normale. Elle a établi une

frontière invisible qu'il m'était interdit de franchir. (Fay)

Je ne pouvais vivre comme les gens normaux, au point de ne pas oser mentionner que je souhaitais faire des études universitaires. J'étais un déviant et le monde de la surdité ne me laissait aucune chance. (Simon)

- 11 Manifestement non seulement les participants mais aussi les membres de leur famille sont interpellés et doivent reproduire les perspectives dominantes du monde des entendants, qui produisent une perception déficitaire de la différence, et la transforment en une des formes de l'infériorité que l'on doit soigner et traiter. Les termes utilisés par les participants sont éloquents à cet égard. Tous les participants de cette étude se sont caractérisés, à un point ou un autre, sur le paysage du pathologique et du marginal entouré des frontières impénétrables du stigmaté social. Ceci résulte de la reproduction d' dologies qui contrôle le corps et l'esprit. Le culte de l'expertise professionnelle conduit les gens à accepter sans question les paroles d'autorités comme celles d'un système, de savoir sans appel qui couvre des domaines précis. Politiques de pouvoir et de savoir se mêlent dans un discours qui discipline les corps jugés infirmes, sur la base de déterminations biologiques et de caractéristiques objectivables de sorte à dévaloriser la différence, et créer une classe de professionnels dotée du pouvoir de répondre au problème ainsi catégorisé (Foucault, 1995). Les handicapés entrent alors dans le grand récit de la déviance, de la d fici nce et son insuffisance dans un monde dominé par les gens dits normaux.

Un nouvel eugénisme

- 12 Un processus eugénisme invisible gouverne la catégorisation de ce qui est normal, que l'on retrouve dans le discours des participants de cette étude sur la normalité, la différence, et le paraître (passer pour ou faire accroire) (Harma, Gombert, Roussey & Arciszewski, 2011). Ces trois discours se mêlent dans la construction identitaire du malentendant. La surdité s'inscrit dans le temps et l'espace. Les pratiques qui caractérisent son ostracisme confinent à l'eugénisme. Cet eugénisme latent explique les identités tourmentées des personnes qui ont refusé de disparaître derrière leur stigmaté. Dans ce monde dominé par la capacité physique, la mort de la différence, consciente ou non, atteint l'âme, en enfermant la vie du corps dans des catégories qui perpétuent le sens social de ce qui est normal. La capacité caractérise un réseau de croyances, de pratiques et de processus qui produisent une forme particulière de soi et de corps qui se projette sans faiblesse dans sa perfection comme l'essence de ce qui est pleinement humain (Hehir, 2002).

Le discours sur la normalité

- 13 Le discours sur la normalité prédomine dans les entrevues : il est fait référence à un idéal du corps, à la beauté,   la santé, à la perfection. De l'envers de ces attributs découle l'analyse de tout ce qui en diffère, et est alors caractérisé en termes de déviance à la norme. Les évaluations négatives deviennent constitutives des identités propre à ce qui est socialement dévalorisé car d fici nt :

Je rêvais d'être dans un monde où le handicap passait inaperçu, alors qu'ici on en fait une tragédie. Un monde où personne ne vous regardait avec pitié. Quel soulagement ce serait. (Annie)

Ma famille, mes amis, toute personne qui s'assied   côté dans le bus ou le métro me donne le sentiment que je ne suis pas saine. En raison de cette d fici nce, je ne serai jamais une personne normale et serai toujours bien loin de l'idéal de perfection. (Fay)

Quand j'ai pris conscience que j'étais le seul enfant sourd de ma communauté, je me suis senti si embarrassé, honteux et inférieur. Et je sais que même si mes

prothèses sont dissimulées, je ne serai jamais un jeune normal pour les autres.
(Simon)

- 14 Ces jeunes tentent de façon répétée de s'exercer au discours de la normalité par la voix, le geste et l'écoute. Ils apprennent à agir comme s'ils étaient normaux. Fay remarque qu'elle constitue « un succès sur le plan oral, car j'avais perdu plus de 50 % de l'acuité auditive dans les deux oreilles ». Simon évoque son habileté à dialoguer comme s'il entendait grâce au développement d'une aptitude exceptionnelle à lire les mots sur les lèvres des gens : « ma façon de parler est parfaite, les gens ne peuvent croire que je suis sourd à moins que je ne le leur dise ». Et Eve se félicite de sa réussite universitaire, « de pair avec les étudiants qui entendent ».

Le discours sur la différence

- 15 Les corps, noirs ou blancs, masculins ou féminins, jeunes ou vieux, beaux ou brisés, corrects ou non, différents, écrivent apparemment l'histoire, expliquent et justifient le passé, le présent et le futur. Mais c'est bien plutôt la société qui façonne la signification des corps, et leur attribue des possibles. La différence détermine les structures sociales et les façons de voir qui vont, pendant des siècles définir les normes du corps et l'autre, celui qui déborde de la norme. Le degré de différence implique la variation par rapport à la norme. Un paradigme artificiel est érigé pour l'être humain au sein duquel certains s'ajustent correctement alors que d'autres ne réussissent décidément pas à entrer dans le cadre prescrit. La caractérisation de la différence est alors le pas suivant dans l'identification de l'anormal. Le code binaire normalité/différence positionne les malentendants comme « outsiders » de la normalité :

Je n'ai connu mon infirmité qu'en arrivant au jardin d'enfants. En arrivant en classe, j'ai vu que j'étais la seule avec des supports auditifs. J'ai eu immédiatement honte parce que j'étais différente. Mon sentiment dépressif s'est accru quand ils se sont approchés de moi en montrant du doigt ce que j'avais dans les oreilles. (Fay)

Quand j'ai remarqué combien j'étais différente de mes camarades de classe, je me suis sentie exclue au point d'en avoir honte. Toutes sortes d'images destructives me hantaient à mon propos. Je me sentais comme le vilain petit canard d'Andersen, dont la différence lui valait toutes sortes de persécutions. J'étais le mouton noir parce que je n'avais pas à saisir le sens des conversations et je ne comprenais pas ce que les gens faisaient. La surdit   érigeait un mur invisible entre moi et mes amis, j'étais un outsider. (Eve)

Pourquoi est-ce que je parlais de façon comique ? Pourquoi étais-je différente des autres ? Je me sentais différente et j'étais à blâmer pour cette différence. Pourquoi Dieu me punissait-il ? Pourquoi cette solitude ? (Annie)

J'ai des mains, des jambes, des yeux, une bouche, et des oreilles comme tout le monde, comme quelqu'un de normal. Mais quand c'est mon tour d'acheter un billet, et que je suis forcé d'exposer mon stigmate en public... soudain ma perception d'être normal s'évanouit. Je peux ENTENDRE leurs soupirs et leurs murmures. Leurs expressions de pitié font que je me sens encore plus désolé de ma différence. (Simon).

Le discours sur le paraître, le « passer pour » ou le « faire accroire »

- 16 Le paraître, le passer pour ou le faire accroire, selon Goffman (1963, p. 42), réfère aux efforts et tentatives de l'individu stigmatisé ou déviant, d'agir comme si ces différences n'existaient pas ou n'étaient pas pertinentes, ce qui se manifeste particulièrement en milieu éducatif car cette aptitude à faire semblant participe de la construction sociale de l'identité :

Je ne dis pas aux gens que je suis malentendant. Je ne les avertis pas. Je mène ma vie et tente de passer au travers. Je n'ai pas envie de passer pour un garçon

anormal ou morbide. Je ne veux pas non plus qu'ils pensent que communiquer avec moi, c'est quelque chose de bizarre. Je ne veux pas de leur pitié. Malheureusement, à un certain moment ils découvrent la vérité. (Simon)

Parfois je me sens pathétique et coupable de tenter de déguiser qui je suis et de prétendre que je suis comme eux. Je sais que ce n'est pas correct, mais je ne peux faire autrement. C'est peut-être une forme d'autodéfense, comme le caméléon, pour survivre dans le monde des entendants. (Eve)

Je n'étais pas honnête par rapport à mes difficultés... Je portais un masque. Sauver les apparences et faire illusion. Je préservais la façade. (Fay).

- 17 Et chaque participant mentionne le travail additionnel que crée leur condition dans la poursuite de ses études.

Conclusion

- 18 On pourrait penser à la lecture de cet article, que les extraits du corpus ont été choisis afin d'illustrer la théorie. Ce n'est pas le cas. La théorisation a succédé à la découverte du discours des participants, et il fallait un cadre permettant de comprendre de tels discours. La perception du stigmaté qui caractérise le malentendant, le désir de se fondre dans le monde des gens sans problèmes auditifs et d'affronter les discours normatifs, en se déprenant des attitudes qui marquent leur différence, tous ces aspects contribuent pour les participants de cette étude à limiter le risque d'être moulé dans la constellation identitaire, facile à définir, des sourds. Les participants sont non seulement confrontés à leur handicap, mais se heurtent à des représentations sociales normalisatrices, différenciatrices, et porteuses d'exclusion.

Des tensions complexes participent de leur construction identitaire et de leur manière de s'engager dans leur espace social. Le silence en est une caractéristique fréquente : garder le silence face aux camarades et au professeur, ne recevant guère de feedback même s'il faut faire beaucoup plus que les autres pour être à flot, se taire sur la façon dont la situation en classe fait souffrir, en raison de relations de pouvoir invisibles sur lesquelles toute prise de position est impossible (Zay, 2012). Les programmes sont en décalage avec les besoins, leur orientation méthodologique est fondamentalement orale et l'écoute prend la première place. Cette hégémonie de l'auditif rend l'exclusion irrémédiable. Il faut se taire sur les difficultés, faute de quoi des qualificatifs déficitaires sont attribués en accord avec l'idéologie dominante. La présente étude peut informer les étudiants aussi bien que les formateurs et enseignants, de situations dont ils sont en général inconscients (Booth, Nes & Strømstad, 2003). Il est vital qu'un dialogue s'instaure sur ces questions pour faire changer les choses.

Bibliographie

- Artiles, A. J., Kozleski, E. B. & Waitoller, F. R. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Baker, B. (2007). Normalizing Foucault? A Rhizomatic Approach to Plateaus in Anglophone Educational Research. *Foucault studies*, 4, 78-119.
- Baynton, D. (2006). "A silent exile on this Earth": The metaphorical construction in the nineteenth century. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 33-48). New York: Routledge.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm.
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Browne, S. E., Connors, D. & Stern, N. (Eds.) (1985). *With the power of each breath: A disabled women's anthology*. Pittsburgh, PA: Cleis.
- Campbell, F. A. (2001). Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10, 42-62.
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Corker, M. & Shakespeare, T. (2002). Mapping the terrain. In M. Corker & T. Shakespeare (Eds.), *Disability/Post modernity: Embodying disability theory* (pp. 1-17). London: Continuum.
- Danaher, G., Schirato, T. & Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, L. (2006). *The Disability Studies Reader* (Ed.). (2nd ed.). London: Routledge.
- Eisenberg, M. G., Griggins, C. & Duval, R. J. (Eds.). (1981). *Disabled people as second-class citizens*. New York : Springer.
- Enselme, A. (2006). *Les personnes très lourdement handicapées motrices vivant à domicile*. Note de synthèse en ligne : http://sesvad.com/fichiers/DAAP_pub.pdf
- Fine, M. & Asch, A. (1988). Disability beyond stigma: Social interaction, discrimination, and activism. *Journal of Social Issues*, 44(1), 3-21.
- Finlay, M. & Lyons, E. (1998). Social identity and people with learning difficulties: Implications for self-advocacy groups. *Disability & Society*, 13(1), 37-51
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality*, vol. 1: An introduction, (R. Hurley, Trans.). New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (2003). "Society must be defended": *Lectures at the College de France, 1975-76* (M. Bertani & A. Fontana Eds.; D. Macey Trans.). New York: Picador.
- Frank, G. (1988). Beyond stigma: Visibility and self-empowerment of persons with congenital limb deficiencies. *Journal of Social Issues*, 44, 95-115.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Harma, K., Gombert, A., Roussey, J.Y., & Arciszewski, T. (2011). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens. *Travail & Formation en éducation*, 8, en ligne : <http://tfe.revues.org/1608>
- Hehir, T. (2002). Eliminating ableism in education. *Harvard Educational Review*, 72(1), 1-32.
- Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York: New York University Press.
- Murphy, R. F. (1990). *The body silent*. New York: W. W. Norton.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(2), 287-306.
- Phillips, M. J. (1990). Damaged goods: Oral narratives of the experience of disability in American culture. *Social science and medicine*, 30, 849-857.
- Popkewitz, T. S., Pereyra, M. A., & Franklin, B. M. (2001). History, the problem of knowledge, and the new cultural history of schooling. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and Schooling* (pp. 3-42). New York: Routledge Falmer.
- Rapley, M., Kiernan, P. & Antaki, C. (1998). Invisible to themselves or negotiating identity? The interactional management of 'being intellectually disabled'. *Disability & Society*, 13(5), 807-827.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Scott, J. W. (1992). Experience. In J. Butler and J. W. Scott (Eds.), *Feminists theorize the political* (pp. 22-40). New York: Routledge.
- Scott R. (1969). *The making of blind man: A study of adult socialization*. New York: Russell Sage Foundation.
- Shakespeare, T. (1996). Rules of engagement: doing disability research. *Disability & Society*, 11(1), 115-119.
- Smith, P. (1999). Drawing new maps: A radical cartography of developmental disabilities. *Review of Educational Research*, 69(2), 117-144.
- Stiker, H-J. (1999). *A history of disability*. (W. Sayers Trans.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Tochon, F. V., & Karaman, A. C. (2009). Critical reasoning for social justice: Moral encounters with the paradoxes of intercultural education. *Intercultural Education*, 20(2), 135-149.
- Tremain, S. (2006). On the government of disability: Foucault, power and the subject of impairment. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 32-47). London, UK: Continuum.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford, UK: Blackwell.
- Wendell, S. (1996). *The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability*. New York : Routledge.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?* Préface de Gabriel Langouët. Paris : L'Harmattan

Notes

1 Notre traduction.

2 Notre traduction.

Pour citer cet article

Référence papier

Francois Victor Tochon et Yi-hung Liao, « Inclusion des étudiants malentendants dans les classes de langue étrangère : récits d'expériences », *Recherches & éducations*, 14 | 2015, 65-79.

Référence électronique

Francois Victor Tochon et Yi-hung Liao, « Inclusion des étudiants malentendants dans les classes de langue étrangère : récits d'expériences », *Recherches & éducations* [En ligne], 14 | Octobre 2015, mis en ligne le 07 juin 2016, consulté le 16 septembre 2017. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/2377>

Auteurs

Francois Victor Tochon

University of Wisconsin-Madison and
Shanghai International Studies University

Yi-hung Liao

Wenzao Ursuline University of Languages

Droits d'auteur

© Tous droits réservés