



HAL
open science

ITARD, SEGUIN, BOURNEVILLE : Une étude de la sensation dans les pédagogies spécialisées auprès des enfants anormaux au XIXème siècle.

Julien Toutain

► To cite this version:

Julien Toutain. ITARD, SEGUIN, BOURNEVILLE : Une étude de la sensation dans les pédagogies spécialisées auprès des enfants anormaux au XIXème siècle.. Education. Normandie Université, 2024. Français. NNT : 2024NORMR009 . tel-04601810

HAL Id: tel-04601810

<https://theses.hal.science/tel-04601810>

Submitted on 5 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité **SCIENCES DE L'EDUCATION**

Préparée au sein de l'**Université de Rouen Normandie**

ITARD, SEGUIN, BOURNEVILLE : Une étude de la sensation dans les pédagogies spécialisées auprès des enfants anormaux au XIXème siècle.

Présentée et soutenue par

JULIEN TOUTAIN

Thèse soutenue le 05/02/2024

devant le jury composé de :

M. HUBERT VINCENT	Professeur des Universités - Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
M. LAURENT GUTIERREZ	Professeur des Universités - Université Paris 10 Paris-Nanterre	Président du jury
M. MICHEL CHAUVIERE	Directeur de Recherche - UNIVERSITE PARIS 2 PANTHEON-ASSAS	Membre du jury
M. JEAN-CHRISTOPHE COFFIN	Maître de Conférences - UNIVERSITE PARIS 8 UNIVERSITE VINCENNES ST DENIS	Membre du jury
M. ALAIN FIRODE	Professeur des Universités - INSPE LILLE	Membre du jury
M. PIERRE-FRANCOIS MOREAU	Professeur des Universités - ENS LYON ENS LETTRES SCIENCES HUMAINES	Membre du jury
M. MICHEL YOUENN	Maître de Conférences - Université de Caen Normandie	Membre du jury
MME SÉVERINE PARAYRE	Maître de Conférences HDR - Institut Catholique Paris	Rapporteur du jury

Thèse dirigée par **HUBERT VINCENT** (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)

Remerciements :

Merci à Hubert Vincent pour ces années de patience à suivre mon travail et pour ses précieux conseils qui m'ont permis d'aller au bout de ce travail.

Merci à Diane Bedoin et Alain Firode pour leur disponibilité et leurs conseils lors des CSI.

Merci à ma mère pour ses précieuses corrections orthographiques.

Merci à ma femme et mes enfants pour tout le temps qu'ils m'ont laissé pour pouvoir travailler cette thèse.

Merci à Lilas-Rose, Sofian, Younès, Ethan, Abdoulaye, Oliver, Enzo, Idriss, Sankoumba, Léo, et à tous ceux que j'oublie et qui, durant toutes ces années de pratiques, m'ont tant apporté.

Sommaire

Introduction.....	8
Partie 1 : Sensorialité et éducation spécialisée.....	17
I/ La sensorialité : actualité d'un concept en hôpital de jour.....	18
I.A/ Parcours personnel.....	18
I.B/ Les particularités cognitives et sociales des enfants présentant des TED.....	22
I.C/ Les particularités sensorielles des enfants présentant des TED.....	28
I.C.1/ sensorialité et psychanalyse.....	28
I.C.1.a/ Le Moi-corps dans la théorie de Freud.....	30
I.C.1.b/ Enveloppe et sensorialité.....	31
I.C.1.c/ La théorie du Moi-Peau.....	34
Le rôle de la peau.....	35
La théorie du bloc-notes magique de Freud.....	36
Une définition du Moi-peau :.....	37
I.C.1.d/ les sensations et le fonctionnement du processus psychique.....	39
I.C.1.e/ Sensation et Autisme.....	42
I.C.2/ Sensorialité et développement moteur.....	43
I.C.2.a/ Premiers éléments de compréhension.....	44
I.C.2.b/ Les flux sensoriels.....	45
I.C.2.c/ Approche instrumentale.....	47
I.C.2.d/ Déficit, handicap.....	47
I.C.3/ Sensorialité et hypothèse perceptive.....	49
Conclusion.....	53
II/ La sensorialité au 19 ^{ème} siècle : l'héritage de Condillac.....	58
II.A/ Penser la sensorialité : histoire d'un concept.....	58
II.B/ La sensorialité dans le Système de Condillac.....	60
II.B.1/ La sensation.....	62
II.B.1.a/ Le concept de sensation dans la philosophie de Condillac.....	62
II.B.1.b/ La sensation et le concept du <i>Moi</i> et de la <i>Nature</i> pour Condillac.....	65
Les deux temps de la construction du « <i>Moi</i> ».....	65
Le « <i>Moi</i> » et l'enfant.....	67
Le « <i>Moi</i> » et la <i>Nature</i>	69
II.B.1.c/ La sensation et l'accès à la connaissance.....	70
II.B.1.d/ La statue de Condillac peut-elle être vue comme une éducation à et par la sensation ? :.....	72
II.B.2/ L'Idée.....	73
II.B.2.a/ Le concept d'Idée dans la philosophie.....	73
II.B.2.b/ Le concept d'Idée chez Condillac.....	75
Idée simple et Idée complexe.....	76
Idée particulière et Idée générale.....	77
Idée confuse et idée distincte.....	78
De l'Idée à la liaison des Idées.....	79
De l'Idée à la connaissance : une théorie de l'apprentissage ?.....	81
II.B.3/ Le signe.....	87
II.B.3.a/ La philosophie du signe chez Condillac.....	87

II.B.3.b/ Le langage.....	89
Le langage d'action.....	90
Prosodie.....	91
Langage articulé.....	93
Conclusion :.....	95
II.C/ Postérité de Condillac et évolution du concept de sensorialité au 19ème siècle....	95
II.C.1/ Le temps des idéologues.....	96
Destutt de Tracy.....	97
Cabanis et la sensibilité.....	100
II.C.2/ Le temps des Spiritualistes.....	104
II.C.3/ Le temps de la sanctuarisation.....	106
II.D/ Sensation et Physiologie au XIX ^{ème} siècle.....	107
II.D.1/ Cabanis physiologiste.....	109
II.D.2/ Le tournant Bichat.....	112
II.D.3/ Claude Bernard et la médecine expérimentale.....	114
Conclusion :.....	118
II.D.4/ physiologie et sensibilité.....	118
II.D.5/ physiologie et médecine morale.....	123
III/ L'éducation spéciale aux XIX ^{ème} siècle.....	130
III.A/ La pédagogie spécialisée : histoire et état des lieux de la recherche.....	130
Conclusion :.....	135
III.B/ l'enfance anormale au 19 ^{ème}	135
III.B.1/ A l'origine l'enfant sauvage.....	135
III.B.2/ Norme et anormalité :.....	138
Conclusion.....	144
IV/ Problématique et question de recherche.....	145
Partie 2 : Itard, Seguin et Bourneville : un siècle de pédagogie auprès des enfants anormaux	148
.....	148
I/ Itard le précurseur.....	149
I.A/ Biographie.....	149
I.B/ Une approche sensorielle de l'éducation.....	151
I.B.1/ La sensation.....	151
I.B.2/ Victor et ses difficultés sensorielles.....	153
I.B.3/ L'éducation sensorielle.....	156
I.C/ Les grands axes de sa pédagogie.....	159
I.C.1/ Une pédagogie des contrastes.....	160
I.C.2/ Une pédagogie de l'environnement.....	162
I.C.3/ Une pédagogie du lire et écrire.....	165
I.C.4/ La question du langage dans la pédagogie d'Itard.....	168
I.C.4.a/ Communication et besoins.....	169
I.C.4.b/ Victor et le langage d'action.....	170
I.D/ La démarche d'Itard : une déclinaison de la méthode analytique de Condillac ?.	172
I.D.1/ Itard, la méthode analytique	172
I.D.2/ ... et ses conséquence sur l'éducation de Victor.....	176
Conclusion :.....	179
II/ Seguin : entre fidélité à Itard et renouveau des axes pédagogiques.....	181

II.A/ Biographie.....	181
II.B/ Le traitement médico-pédagogique.....	182
II.B.1/ Un intérêt pour la nosographie.....	185
II.B.2/ Les grands principes de la méthodes Seguin.....	188
II.B.2.a/ Notion et Idée.....	189
Les Notions.....	190
Les idées :.....	191
Les facultés intellectuelles.....	194
II.B.2.b/ Volonté.....	196
II.B.3/ Les axes de la méthode.....	201
II.B.3.a/ La Physiologie.....	201
II.B.3.b/ L'imitation.....	207
II.B.3.c/ L'éducation sensorielle.....	209
Le toucher.....	210
Le goût et l'odorat.....	213
L'ouïe.....	213
La vue.....	213
Le langage.....	216
Les apprentissages scolaires.....	219
Le traitement moral.....	224
La place du maître.....	226
Conclusion : ce que doit la pédagogie de Seguin à Itard.....	228
III/ Bourneville et la méthode médico-pédagogique.....	230
III.A/ Biographie.....	230
III.B/ La méthode médico-pédagogique.....	231
III.C/ Les références idéologiques de Bourneville.....	233
III.C.1/ Bourneville le médecin.....	233
III.C.2/ Bourneville et la pédagogie.....	241
III.C.3/ Bourneville et ses influences philosophiques.....	244
III.C.3.a/ Positivismisme :.....	245
III.C.3.b/ Universalisme :.....	246
III.D/ La méthode médico-pédagogique.....	247
III.D.1/ Rééducation fonctionnelle.....	248
III.D.2/ Éducation <i>sensorielle</i>	250
III.D.3/ Éducation intellectuelle.....	252
III.D.4/ Éducation des instincts et éducation morale.....	255
III.D.5/ La professionnalisation.....	257
Conclusion.....	258
Conclusion de la partie.....	260
Partie 3 : sensorialité et pédagogie.....	262
I/ Sensation et pédagogie : modèle «sensoriel originel » et modèle «sensoriel systémique »	267
I.A/ Le modèle « <i>sensoriel originel</i> ».....	268
I.A.1/ Présentation du modèle.....	269
I.A.2/ Modélisation du modèle.....	271
I.A.3/ Actualité du modèle.....	272

I.B/ Le modèle « <i>sensoriel systémique</i> ».....	275
I.B.1/ Présentation du modèle.....	275
I.B.2/ Modélisation du modèle.....	277
I.B.3/ Actualité du modèle.....	278
Conclusion :.....	280
II/ Les orientations pédagogiques des différents modèles.....	281
II.A/ Le modèle sensoriel « originel » : une pédagogie des besoins et de l'attention. .	281
II.A.1.a/ L'attention dans le modèle sensoriel originel.....	281
II.A.1.b/ L'attention dans le modèle systémique.....	283
II.A.1.c/ Conclusion.....	287
II.A.2/ Les besoins.....	288
II.A.2.a/ Les besoins dans le modèle sensoriel originel.....	288
II.A.2.b/ Les besoins dans le modèle « <i>sensoriel systémique</i> ».....	291
II.A.2.c/ Conclusion.....	292
II.B/ Le modèle « <i>sensoriel systémique</i> » : une pédagogie du corps et de la volonté. .	293
II.B.1/ Une pédagogie du corps.....	293
II.B.1.a/ Le corps dans le modèle « <i>sensoriel systémique</i> ».....	294
Système nerveux et organes sensoriels.....	294
L'imitation : une approche par le corps.....	298
II.B.1.b/ Le corps dans le modèle originel.....	303
La peau au centre de l'approche corporelle du modèle pédagogique d'Itard.	303
Le lien entre l'imitation et le corps dans le modèle originel :	305
II.B.1.c/ Conclusion.....	307
II.B.2/ Une pédagogie de la volonté.....	308
II.B.2.a/ La volonté dans le modèle systémique.....	308
Exercer la volonté par l'habitude.....	308
Exercer la volonté par le mouvement.....	313
II.B.2.b/ L'absence de la volonté dans le modèle originel.....	316
II.B.2.c/ Conclusion.....	319
III/ Place des outils dans les pratiques éducatives.....	321
III.A/ Place des outils dans le modèle originel.....	322
III.A.1/ Les outils utilisés par Itard et leurs relations à la sensation.....	322
III.A.1.a/ Une approche passive : l'eau.....	322
III.A.1.b/ Des outils pour rendre l'enfant « <i>actif</i> ».....	323
III.B/ Place des outils dans le modèle systémique.....	327
III.B.1/ Les terminaisons nerveuses.....	327
III.B.2/ Perception tactile et apprentissages.....	328
III.C/ Actualité des outils des modèles sensualistes du 19 ^{ème} siècle dans les pratiques éducatives aujourd'hui.....	333
III.C.1/ Le bain et l'atelier pataugeoire : une façon de penser le corps...et la relation	333
III.C.2/ Les objets contrastés : attirer l' <i>attention</i> de l'enfant ... pour l'amener vers de nouveaux apprentissages.....	334
III.C.3/ L'association image/mot : une possibilité d'accéder à la communication..	335
Conclusion.....	337
Conclusion.....	340

Bibliographie.....345

Introduction

Être éducateur, c'est être ancré dans l'histoire. L'action de l'éducateur se construit en référence à sa propre histoire, à l'histoire de la structure dans laquelle il travaille, à l'histoire des enfants accueillis en s'appuyant sur une pédagogie, une méthodologie qui a, elle aussi, sa propre histoire. L'ensemble de ces points forme son « *agir professionnel* ». Confronté aux autres, il arrive alors que le professionnel soit aux prises avec différents « *agir* », parfois opposés, qui viennent rapidement questionner son rapport à la profession, à ses valeurs. Pour trouver un équilibre satisfaisant dans sa pratique, pour les enfants accueillis, comme pour lui, il lui faut avant tout chercher à comprendre le sens de son action. La recherche entreprise ici s'inscrit dans cet effort de compréhension de l'un des éléments de l'action pédagogique, celle de la méthode. Aujourd'hui, après plusieurs années passées à m'impliquer auprès des enfants présentant des troubles envahissants du développement dans différents hôpitaux de jour, je suis confronté à un panel de méthodes : éducatives, pédagogiques et psychanalytiques. Elles sont toutes aussi riches les unes que les autres, respectueuses de l'enfant, de sa famille, mais parfois antagonistes. Pour moi, le besoin de mieux les comprendre s'est vite imposé. Quand on cherche à comprendre un phénomène, à en décortiquer les causes, à en percevoir les conséquences, plusieurs approches sont possibles. L'une d'elles consiste à se pencher sur l'histoire des processus éducatifs, à en chercher les racines, savoir d'où on vient pour comprendre où on va. Cette approche est celle qui m'intéresse.

Pour suivre le fil historique des méthodes éducatives et pédagogiques appliquées aux enfants dans les institutions spécialisées, l'histoire de l'éducation est le chemin le plus sûr. Deux versants de l'histoire de l'éducation peuvent nous donner une connaissance des pratiques pédagogiques. Mialaret (2015) propose deux axes de recherche :

- La première, l'histoire des idées éducatives, nous éclaire sur les « doctrines » liées à l'éducation en pointant notamment leurs origines et leurs influences. Elle concerne avant tout une étude des textes de pédagogues qui peuvent parfois se trouver en décalage avec les pratiques d'une époque.

- La seconde, l'histoire des méthodes éducatives, est la discipline qui cherche à mieux cerner les pratiques d'une époque en fonction des diverses influences : philosophiques, scientifiques, techniques. Elle étudie des textes et témoignages contemporains pour mieux comprendre les pratiques éducatives.

Ces deux disciplines qui font partie intégrante du champ des sciences de l'éducation sont parfois négligées dans les parcours de formation des éducateurs, parcours qui sont plus volontiers tournés vers une connaissance pragmatique des techniques éducatives et des connaissances en psychologie actuelles. Pourtant, ces connaissances font rapidement défaut au professionnel débutant qui, confronté à des pratiques qui se revendiquent de tel ou tel courant pédagogique, psychologique, psychanalytique, ne peut pas toujours en saisir l'essence et la particularité. Il peut se retrouver piégé à répéter des actions qui ne lui appartiennent pas. C'est pour pallier ce manque que j'entreprends ce travail et c'est donc dans le cadre d'une histoire des idées éducatives qu'il s'inscrit. Mais comme le pédagogue est à la fois penseur et acteur, faire une histoire des idées éducatives, c'est aussi faire une histoire des méthodes. Il s'agit donc, plus précisément, d'une étude des idées éducatives, en relation avec des méthodes liées à la pédagogie spécialisée.

L'histoire de la pédagogie spécialisée est un objet de recherche qui peut être complexe à aborder (Gardou, Pawloff, 2015) (Ruchat, 2003) (Capul, 2014), notamment parce qu'il se confond avec d'autres champs de l'éducation comme les pédagogies nouvelles. C'est pourquoi il est important de bien cerner ce que le terme de pédagogie spécialisée recouvre. Le terme de *pédagogie spéciale* est employé pour la première fois par Itard, au début du 19^{ème} siècle, pour désigner l'éducation qu'il donne à Victor le sauvage de l'Aveyron (Capul, 2014). Avant lui, d'autres éducateurs et pédagogues s'étaient intéressés aux enfants présentant des troubles (L'abbé de l'Epée, Louis Braille, Valentin Haüy, etc.). D'abord réservée aux enfants « *anormaux* », l'expression est progressivement reprise par tous ceux qui agissent auprès d'un public marginalisé. Il est possible de définir la pédagogie spécialisée comme étant l'ensemble des méthodes qui ont pour objectif de donner une éducation ou d'accompagner les enfants qui présentent des caractéristiques sortant de la norme, norme relative à une époque, donc changeante ou pouvant faire l'objet d'un questionnement, d'une remise en question. Quatre domaines de la pédagogie spécialisée peuvent être déclinés :

- Une pédagogie spécialisée à destination des enfants présentant des troubles psychiques.
- Une pédagogie spécialisée à destination des enfants présentant des troubles physiques particuliers.
- Une pédagogie spécialisée à destination des enfants « placés » par l'Aide Sociale à l'Enfance.
- Une pédagogie spécialisée pour les enfants qui ont transgressé la loi.

Au 19^{ème} siècle, ces quatre domaines, aujourd'hui bien distincts, sont mélangés dans une politique d'assistance publique qui en est à ses prémices. A cette époque, les enfants commencent tout juste à être séparés des adultes dans les hospices. Les premiers établissements spécialisés créés accueillent, dans des conditions souvent déplorables, tous les enfants qui ne rentrent pas dans la norme et dont le quotidien ne peut plus être assuré au domicile des parents. Dans ces lieux sont pris en charge tout autant des enfants présentant des pathologies lourdes, s'apparentant au polyhandicap, que des enfants avec des pathologie plus légères, présentant ce qu'aujourd'hui nous appellerions des troubles du comportement.

Les premières méthodes éducatives pour les enfants anormaux voient le jour à la même époque. C'est une période féconde pour l'histoire des méthodes éducatives. Elles apparaissent avant les travaux de Freud et l'invention de la psychiatrie qui viendront bouleverser la représentation des maladies psycho-pathologiques. Les médecins proposent alors un travail qui tient tout autant d'une approche éducative que médicale. Dans ce travail de recherches, il s'agit donc, pour moi, de m'intéresser aux pionniers de l'éducation spécialisée auprès de ces enfants que l'on appelait des enfants « *anormaux* ». Michel Foucault, dans son ouvrage « *Histoire de la folie à l'âge classique* » (1961/2007), a montré comment cette anormalité change, suivant les époques, dans son objet et sa définition. Quand apparaissent les premiers écrits pédagogiques sur l'éducation d'un enfant « *anormal* », écrits que l'on doit à Itard, le concept n'est pas encore défini clairement. Il ne cessera pas de changer tout au long du 19^{ème} siècle, d'être retravaillé suivant les auteurs, des médecins pour la plupart d'entre eux. Dans les

définitions données par les acteurs de l'époque, Monique Vial (1991) note que l'*anormalité* regroupe tous les autres termes (*idiot, arriéré, etc.*) avec pour traits principaux : le comportement déviant et l'arriération intellectuelle. Ainsi, l'*anormalité*, pour les médecins du 19^{ème}, renvoie à des pathologies plus ou moins lourdes allant de l'*idiot*, plus gravement touché, au *débile* qui accepte plus facilement les possibilités ré-éducatives. La nosographie dans le domaine du handicap mental étant à ses balbutiements, il n'y a pas de consensus général sur ce que ces termes recouvrent en terme de pathologies et de symptômes. Nous pouvons retenir, dans un premier temps, la définition donnée par Bourneville :

[...] nous ne considérons ici que les anormaux désignés sous le nom des idiots, d'imbéciles, d'arriérés et d'amoraux (imbécillité morale, folie morale), instabilité mentale avec ou sans perversion des instincts. Bien qu'imparfaite, elle nous paraît de nature à guider les médecins et les éducateurs. (Bourneville, 1905, p4)

Ancrée dans son temps, le 19^{ème} siècle, cette définition nous montre avant tout ce que les acteurs de l'époque entendaient par *anormalité* : un objet d'étude large, regroupant des profils d'enfants divers et variés. Il convient donc de la replacer dans son contexte, celui des prémices de la recherche médicale concernant le handicap, recherche qui, aujourd'hui encore, est loin d'être terminée. Cette question de ce que peuvent être l'anormalité et la norme sera l'objet d'une attention toute particulière dans notre travail et nous soulignerons plus loin ce que ces termes peuvent recouvrir dans leurs différentes dimensions : philosophique, anthropologique ou sociologique.

Nous souhaitons retenir de cette période qui a vu les débuts de l'éducation spécialisée auprès des enfants anormaux trois noms importants, trois médecins : Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880) et Bourneville (1840-1909). Ces trois médecins-pédagogues qui couvrent le 19^{ème} siècle furent trois pionniers de l'éducation spécialisée, trois créateurs de méthodes pour l'éducation et la rééducation des enfants qu'on appelait alors « anormaux ».

Itard tout d'abord, médecin spécialisé dans la surdité, s'intéresse à un enfant « sauvage » retrouvé en Aveyron dont il entreprend l'éducation, persuadé de pouvoir lui redonner la

parole. Son travail est à la croisée de l'éducation proprement dite et de la recherche. Seguin, ensuite qui, de la France aux États-Unis, met en place une méthode pour rééduquer les enfants placés alors dans les asiles. Il est le premier, en France, à appliquer une méthode éducative et pédagogique à un nombre important d'enfants présentant des troubles. Et enfin Bourneville qui, à la fin du 19^{ème}, avant l'apparition de la psychiatrie infanto-juvénile, institutionnalise les découvertes de Seguin tout en y introduisant ce qui se faisait de mieux pour l'époque en terme de pédagogie. Il vient achever le croisement du médical et du pédagogique. Chacun à sa manière a apporté quelque chose à l'éducation de ces enfants. En cherchant, pour chacun d'eux, les racines de leurs doctrines pédagogiques, il en ressort que le « sensualisme », courant philosophique du 18^{ème} semble avoir apporté, consciemment ou inconsciemment, une orientation à leurs recherches.

« *Le sensualisme* » est un néologisme qui sert rétrospectivement à désigner la philosophie de Condillac. Ce terme est utilisé pour désigner une pensée philosophique qui fait partir toutes les idées de l'Homme des sensations qui le traversent (Faes, 2018). Cet aspect du sensualisme n'est pas sans évoquer celle de l'*Empirisme* anglais dont le représentant le plus connu est John Locke. Dans son travail, Condillac se revendique plus proche de la philosophie de Locke que d'autres systèmes philosophiques. Issu du scepticisme grec et de la philosophie de Sextus Empiricus, en opposition avec la philosophie d'Aristote, le terme *d'empirisme* a servi au 19^{ème} siècle à désigner les philosophes comme Bacon et Locke (Ortigues, 2018). Les philosophes *empiristes* ne reconnaissent que l'expérience sensorielle comme source de la connaissance (Hottois, 2005). Très critiques à l'égard des théories inductives consistant à généraliser une observation particulière, ils ne voient, comme vérité prouvée, que celle ne pouvant pas être démentie par les faits. Les *empiristes* anglais questionnent, sans les rejeter complètement, les notions de substances et d'idées innées utilisées par les métaphysiciens (Hottois, 2005). Condillac appartient à la famille des *empiristes* français du 18^{ème} tentant, par ses écrits, de donner forme à une théorie de la connaissance en s'appuyant sur ses prédécesseurs anglo-saxons notamment. Si le terme de *sensualisme* est souvent évoqué pour définir la philosophie de Condillac, c'est que, comparé à ses prédécesseurs *empiristes*, Condillac est celui qui a montré que les sens avaient une place importante dans la constitution de la connaissance chez les êtres vivants. C'est l'une de ses

particularités, charge à cette recherche de comprendre l'intérêt que représente cet aspect de la philosophie de Condillac dans la direction prise par les écrits des premiers médecins-pédagogues de l'anormalité.

Se situant entre l'éducatif et le médical, la *pédagogie spécialisée* du 19^{ème} siècle, celle qui s'adresse aux enfants *anormaux*, est présentée comme l'héritière de la philosophie sensualiste. Dans ses ouvrages, Hochmann (2009, 2017) rappelle plusieurs fois le rôle joué par la philosophie de Condillac dans l'histoire de la psychiatrie, non sans susciter des débats sur certains points avec une autre philosophie, celle de Rousseau, notamment en ce qui concerne le langage. Pour Itard, ce sera la philosophie de Condillac qui appuiera sa réflexion à l'origine de ses recherches pédagogiques. Itard constate que l'enfant qu'il recueille, Victor, privé de contacts humains durant son enfance, n'a développé ses sens qu'isolé socialement. Il en a conclu que seule une rééducation sensorielle pouvait lui redonner une humanité proche de la sienne. Claude Wacjman (2009), dans son ouvrage « *Les fondements de l'éducation spécialisée* », note lui aussi l'importance de Condillac, à côté de Rousseau, sur les pédagogies et méthodes déployées pour les enfants au 19^{ème} siècle. Son travail s'inscrit dans ce qu'il nomme comme étant une démarche « *anthropologique, sociale et culturelle par l'observation de l'évolution des hommes dans leur société.* » (Wacjman, 2008). Dans sa recherche, Wacjman détaille les étapes qui ont mené à la création d'un ensemble de méthodes propres à l'éducation spécialisée et essaie d'appréhender l'histoire d'une profession et des méthodes de travail. Il part de ce constat repris ici :

Les méthodes éducatives sont ancrées dans la philosophie sensualiste du XVIII^{ème} siècle dont l'abbé de Condillac (1715-1780) était le chef de file et que Rousseau encouragea paradoxalement en la masquant. (Wacjman, 2008, p4).

Wacjman évoque comment ces méthodes ont puisé dans un ensemble de théories développées par des auteurs qui avaient une approche sensorielle du développement de l'Homme : le sensualisme condillacien, la philosophie de Jean-Jacques Rousseau, la physiologie de Cabanis, etc. Ce parti pris a engagé l'éducation spécialisée dans une voie dont elle est encore tributaire. Après avoir posé les repères épistémologiques de l'histoire de

l'éducation spécialisée, il rappelle également la dimension politique dans laquelle s'inscrivent les débuts de la prise en charge des enfants « *idiots* » : des conséquences de la Révolution Française à la création des classes de perfectionnement (1905) en passant par l'exil de Seguin et l'ignorance réciproque entre ce dernier et Ferdinand Buisson croisé régulièrement dans les salons de l'Exposition Universelle. Riche de son expérience de psychologue clinicien, d'anthropologue et d'historien, il rappelle la portée des théories freudiennes et de la psychanalyse dans l'histoire du handicap. Plus loin, il établit le lien qui unit le sensualisme de Rousseau et celui de Condillac ainsi que la façon dont ces deux philosophes sont accueillis par les physiologistes, les médecins aliénistes et les pédagogues de l'éducation spécialisée. A la suite, Waczman rappelle comment une certaine idée mécanique du corps, portée dans les démarches éducatives de Seguin et Bourneville, a traversé les époques pour s'inscrire durablement dans les méthodes comportementalistes actuelles :

À travers les arcanes de la mise en œuvre de cette sensorialité comme éveil et ouverture au monde, on retrouve hélas bien vite ce qui fonde la mécanique de l'être humain chez Condillac, échappant dès la prime enfance à toute destinée, machine autant que mécanique, objectivée par les étapes d'une croissance dont les signes sont l'entassement de connaissances et de savoirs faire dans un ordre fixé savamment. Ces bases d'une éducation faisant appel aux méthodes mécanistes du conditionnement opérant sont les fondements de la méthode TEACCH, important avatar des traces du sensualisme Condillacien. (Waczman, 2008, p146)

Cette approche du développement, linéaire, qui tend vers l'accumulation de savoirs, savoir-être et savoir faire, est caractéristique d'une façon de penser la sensation. Cette dernière amène une réponse qui, bien dirigée, permet d'arriver à un ensemble de connaissances dont il s'agirait d'établir des liens pour permettre à l'enfant de progresser dans son développement. Nous verrons que si, à priori, cette façon de percevoir l'accès de l'Homme à la connaissance semble transparaitre dans la théorie de Condillac, en pratique, les pédagogies héritées de son approche sensualiste ont abouti à des mises en valeurs d'éléments plus complexes que ce qu'il apparaîtrait. En attendant, le livre, « *Les fondements de l'éducation*

spécialisée », se termine en évoquant le travail de Bourneville et comment ce dernier a institutionnalisé une méthode qui s'est construite au fil du siècle. En conclusion, Claude Wacjman nous précise que l'écriture de son ouvrage avait pour objectifs de faire connaître le travail de Seguin et de Bourneville, l'héritage qu'ils ont laissé aux éducateurs actuels. Par la qualité de son ouvrage, Claude Wacjman ouvre la voix à une réflexion sur les origines de l'éducation spécialisée et de ses méthodes. Mais le rôle exercé par les sens dans l'éducation des enfants *idiots* et le lien avec la façon dont ils sont abordés dans le sensualisme reste en suspens. En effet, si l'influence des théories de Condillac, Rousseau, de la physiologie de Cabanis semble avoir réellement eu une incidence sur le travail des acteurs de l'éducation des enfants idiots au XIX^{ème} siècle, comment cela se traduit-il concrètement dans leurs pédagogies, dans leurs outils ? Comment la sensorialité, son rôle dans le développement humain, son lien avec les autres aspects du fonctionnement intellectuel de l'enfant, ont permis l'émergence d'attitudes éducatives, de méthodes pédagogiques où cette sensorialité occupe une place centrale ? Et quelles sont les incidences de cette centralité de la sensorialité ?

Ainsi, une première lecture des différents ouvrages qui détaillent les approches pédagogiques employées par les précurseurs de l'éducation spécialisée (Itard, Seguin et Bourneville) montre effectivement une proximité de la méthode médico-pédagogique avec l'approche de l'accès à la connaissance de Condillac. Nous verrons qu'ils s'inscrivent avec ou en opposition aux théories sensualistes de Condillac. Ils en reprennent les principaux développements sur les sens et le langage. Mais les théories qui ont influencé ces trois pédagogues, complexes et multiples, souvent en lien avec l'époque pendant laquelle ils ont exercé, demandent encore à être détaillées au regard des connaissances que nous avons de la philosophie sensualiste de Condillac, du travail des idéologues ou encore de la physiologie. Il s'agit de mettre en lien les pratiques détaillées dans les pédagogies avec un environnement épistémologique propre à une époque qui est une période clé dans l'histoire de la pédagogie spécialisée et de la prise en charge des enfants présentant des troubles envahissants du développement, des troubles du comportement, des polyhandicaps etc.

C'est pourquoi, à la suite de ces premières constatations, il me semble important de traiter ce sujet dans le cadre d'un travail de recherches :

Les fondements philosophiques du traitement médico-éducatif au 19^{ème} : l'influence des thèses « *sensualistes* » condillaciennes sur les méthodes éducatives d'Itard, de Seguin et de Bourneville.

Partie 1 : Sensorialité et éducation spécialisée

I/ La sensorialité : actualité d'un concept en hôpital de jour

La question des sens, de l'éveil sensoriel et de la sensorialité est très présente dans mon travail quotidien d'éducateur de jeunes enfants en hôpital de jour. Le travail auprès des enfants présentant des troubles envahissants du développement m'a très tôt fait prendre conscience de l'importance de ces sujets dans mes prises en charges. Les différentes lectures autour de ces approches ont renforcé ce sentiment lié à ma pratique, c'est ce que je vais ici vous exposer.

I.A/ Parcours personnel

C'est dans une grande bâtisse du 19ème, maison de maître sur un grand boulevard qui relie Lille à Roubaix puis Tourcoing, que l'hôpital de jour « l'Opéra Bleu » s'est installé dans les années 80, alors que la psychiatrie vivait depuis quelques années une contre-révolution qui visait à remplacer les grands asiles par des petites unités de soins, plus humaines, au cœur des villes et du tissu social. C'est dans ces lieux que j'ai rencontré pour la première fois ces enfants étiquetés « *autistes* », et que j'ai découvert leurs particularités, leur *inquiétante étrangeté* pour reprendre un terme freudien. C'est une rencontre qui marque et oblige à repenser le monde, à revoir la perception de notre environnement. Une à une, nos certitudes concernant l'enfance, le développement de l'enfant sont bouleversées. Elles doivent être revues à l'aune des particularités liées aux troubles envahissants du développement.

Avant de mettre le pied dans cette grande maison, j'ai dû passer plusieurs entretiens avec le médecin responsable de l'unité, le médecin-chef du secteur, le cadre socio-éducatif et le cadre infirmier. Cette multiplicité des responsables est symptomatique d'une situation institutionnelle que je ne maîtrisais pas encore, celle d'une opposition silencieuse entre l'éducatif et le soin, opposition qui ne manquerait pas de se manifester dans les pratiques des professionnels avec une lutte âpre sur ce qu'il est *suffisamment bon* de faire avec les enfants. Nous sommes en 2008, la *guerre* entre la psychiatrie française et les prises en charge cognitives-comportementalistes est en phase ascendante et, sur le terrain, cette bataille ne manque pas de créer des tensions entre les différents soignants, chacun étant sommé de choisir sa chapelle de manière plus ou moins informelle. Dans les premiers jours du travail

d'éducateur en hôpital de jour, seule la rencontre avec les enfants compte. C'est la rencontre entre deux univers, celui de la *norme* et celui de *l'anormal*. Pour mieux comprendre ce que peuvent être les troubles envahissants du développement chez un enfant, et donc les particularités que peuvent prendre les formes de cette rencontre, il me faut passer par l'évocation d'un enfant qui m'a particulièrement marqué.

S était un enfant en grande difficulté. Il présentait l'ensemble des symptômes décrits pour la première fois par Léo Kanner en 1943, la *triade autistique* : *altération des interactions sociales, altération de la communication, intérêt restreint et comportement stéréotypé*. Sans langage, retiré du groupe d'enfants, S s'intéresse à peu de jeux, à part les « jeux » sonores et visuels, du type de ceux proposés parfois aux bébés. Quand il n'est pas dans ces jeux, S s'enferme dans différentes stéréotypies, agite ses mains devant ses yeux, fait grincer ses dents. S présente aussi des signes d'auto et d'hétéro-agressivité fréquents. Intolérant à la frustration, il a beaucoup de mal à prendre des repères dans l'institution, les supports visuels ne lui parlent pas et, au contraire, il n'y a que par des médiations sensorielles que nous arrivons à le rencontrer et à avoir des échanges de regards. Dans le nord de la France, il neige très peu mais, une année, nous avons eu la chance de voir le sol se recouvrir d'un manteau blanc. Les enfants ont réagi différemment, suivant leurs problématiques, face à cette nouveauté. Certains ont ignoré la neige et ont vaqué à leurs occupations habituelles dans le jardin. D'autres ont voulu découvrir cette nouvelle matière qui se présentait à eux. Mais pour S., cette expérience a été particulièrement difficile. Il n'a jamais voulu poser un pied dessus (même bien couvert). Ainsi, il a fallu le porter de la porte de l'hôpital de jour au taxi qui assurait le transport... Ce n'est qu'après avoir découvert la neige à l'intérieur des locaux, dans une petite boîte dans laquelle avait été mis un peu de neige, que S a accepté de sortir seul de la structure. L'hétéro-agressivité comme l'auto-agressivité n'ont jamais quitté S. malgré une médication assez forte et diverses tentatives infructueuses pour lui permettre de communiquer avec son entourage. Les ateliers sensoriels, d'inspiration psychanalytique, restaient, à la fin de sa prise en charge, encore la seule porte d'entrée pour une inter-compréhension sans qu'il soit possible de dépasser ce stade. Toute autre proposition se révélait extrêmement complexe.

Évoquer ici le parcours de cet enfant me permet de mieux comprendre ce qui m'a amené à vouloir travailler sur un sujet portant sur la pédagogie spécialisée et ses méthodes. Dans la

prise en charge de S., l'important a été de trouver une « porte d'entrée » pour démarrer une boucle relationnelle qui fasse sens pour l'enfant comme pour l'adulte qui l'accompagnait. Trouver un mode relationnel permet de rassurer l'enfant et de mieux l'accompagner. La sensorialité fait office ici de « porte d'entrée » car elle permet d'attirer l'attention de l'enfant vers l'éducateur et les médiations qu'il lui présente. Elle est aussi ce qui permet de sécuriser l'enfant en lui offrant une contenance, un milieu acceptable et rassurant dans lequel il peut s'épanouir avec toutes ses particularités. Il y a ici deux conceptions de la sensorialité qui montrent la complexité d'une notion polysémique qui change de sens suivant le cadre épistémologique dans lequel elle est utilisée.

La sensation est la traduction de l'impression que font les éléments extérieurs sur notre corps et notre esprit. Les enfants qui présentent des troubles envahissants du développement ont une façon d'être au monde qui est complètement différente de la nôtre. La perception qu'ils se font de leur environnement, par le biais de leurs sensations, ne correspond pas, bien souvent, à ce que nous connaissons. En conséquence, pour pouvoir espérer rentrer en communication et accompagner au mieux ces enfants, il est nécessaire de pouvoir nous adapter à ces différences sensorielles auxquelles nous ne sommes pas habitués. Certaines situations de « *bombardement sensoriel* » sont particulièrement violentes pour les enfants TSA et demandent à être anticipées (grands magasins, fêtes foraines, etc.). Cette dimension sensorielle des enfants présentant des troubles du développement se retrouve de façon systématique. Une action qui permet aux enfants, grâce à une approche sensorielle, de retrouver un environnement sûr dans lequel il va pouvoir s'épanouir, est indispensable à la continuité de sa prise en charge. Une pratique éducative, pédagogique et thérapeutique qui ferait l'impasse sur cette dimension sensorielle chez les enfants présentant des TED manquerait inévitablement son objectif car elle occulterait une particularité si forte et importante que l'enfant ne pourrait pas se l'approprier. L'approche sensorielle auprès des enfants TED permet une double entrée :

- *Une entrée interne* : elle offre une contenance à l'enfant, une « *enveloppe sensorielle* », pour reprendre un terme que nous développerons plus loin, qui lui permet d'expérimenter en sécurité.

- *Une entrée externe* : elle est un canal qui permet aux adultes de communiquer avec lui.

Nous observerons plus loin les différentes formes que peut prendre cette notion dans les pratiques actuelles auprès des enfants accueillis dans les structures de soins et les structures médico-éducatives.

Il me semble donc primordial de pouvoir poser une réflexion et un regard nouveau sur le rôle de ces sensations dans les approches éducatives et pédagogiques auprès de ces enfants. Cette réflexion s'est inscrite dans une évolution de mon travail universitaire qui m'a permis de clarifier les attentes que je pouvais avoir dans une démarche de recherche autour d'un sujet comme celui-ci.

Mes autres expériences m'ont amené à continuellement ajuster ma façon d'être avec ces enfants, à m'ajuster à leurs besoins pour mieux les comprendre et les accompagner. En tant qu'éducateur, je suis passé par différentes méthodes de prise en charge, différentes médiations, toutes aussi riches les unes que les autres. Entre échec et réussite, j'ai vite ressenti le besoin d'aller explorer les méthodes pour mieux comprendre les enjeux liés à l'accompagnement des enfants présentant des troubles envahissants du développement. C'est ici le deuxième temps, personnel, de mon parcours professionnel, celui du travail universitaire et de la recherche. Dans un premier temps, j'ai commencé un travail de recherche sur l'histoire de l'éducation spécialisée avec un dossier de première année de master sur le thème du handicap et de la scolarisation au début du 20^{ème} siècle. Après lecture du travail de Michel Foucault sur la folie, je me suis intéressé à l'histoire des idées et à la grille de lecture des différents courants pédagogiques et éducatifs. J'ai souhaité pour mon travail de master 2, me concentrer sur les méthodes, dans une perspective historique, en souhaitant faire une étude comparative de deux pédagogies : la pédagogie de Maria Montessori et celle de Bourneville. Cette dernière recherche m'a amené à percevoir l'importance que pouvait prendre l'épistémologie dans le travail du pédagogue et l'influence que cela pouvait avoir sur ses méthodes. Il me semblait alors important de continuer à travailler dans une perspective historique et notamment sur l'histoire des idées. L'histoire des idées permet d'aborder un débat sociétal vif (l'intérêt de telle ou telle méthode auprès des

enfants) mais de manière dépassionnée, suivant ainsi les traces de Jacques Hochman qui, dans son *Histoire de l'autisme*, était porté par la même envie.

Partant de ce souhait, je vais commencer par dresser un tableau de la sensorialité, des sens et des sensations dans la clinique de l'autisme et dans les pratiques éducatives. Il ne s'agit pas de détailler toutes les différentes théories, complexes et multiples, sur le sujet, ni de prendre parti dans les débats qui agitent encore aujourd'hui les parents comme les professionnels présents dans le quotidien des enfants. Je souhaite surtout présenter les différents concepts qui peuvent éclairer la notion de sensorialité chez les enfants présentant des troubles envahissants du développement. Ce sont des modèles qui sont aujourd'hui utilisés principalement dans les pratiques du secteur de la pédopsychiatrie, plus que dans le médico-social. En parcourant notamment le travail d'Anzieu et de Bullinger, nous pourrions percevoir ce que cette notion de sensorialité peut recouper et ce qu'elle apporte à la pratique. Par l'étude de ces différentes théories qui laissent toute leur place à une certaine idée de la sensorialité, il s'agit de montrer comment cette notion regroupe différents concepts qui parfois se distinguent d'un travail éducatif et pédagogique à partir des sens, sans doute plus proches de l'approche de la sensorialité telle que les auteurs des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècle la percevaient. Une autre définition de la sensorialité sera perceptible, une sensorialité qui n'est pas seulement une porte d'entrée pour des apprentissages mais qui s'inscrit aussi dans la relation ou encore dans la construction d'un espace « contenant » pour les enfants. L'enjeu d'une réflexion sur ce qu'est aujourd'hui la sensorialité peut nous permettre d'être en mesure de livrer une analyse plus claire de la définition de la sensorialité par les philosophes et pédagogues du XIX^{ème} siècle. Mais aussi, à terme, de percevoir les enjeux éducatifs et pédagogiques que l'utilisation de cette notion, ancrée dans son époque, sous-entend en terme de pratique dans le travail des éducateurs auprès des enfants « *idiots* ».

I.B/ Les particularités cognitives et sociales des enfants présentant des TED

Plusieurs particularités sont à noter dans le développement cognitif des enfants présentant des troubles envahissants du développement, particularités qui ont une incidence sur leur développement, leurs apprentissages mais aussi sur leurs compétences sociales. Je vais, ici, dresser un tableau de ces différentes particularités par une approche globale, focalisée sur des

points pour lesquels il existe aujourd'hui un certain consensus, sans pour autant détailler les différentes théories qui, aujourd'hui encore, sont l'objet de nombreux débats. Puis, il me semble important de détailler le travail de Bullinger, psychologue, et celui d' Anzieu, psychanalyste, qui ont abordé, chacun à leur façon, cette question de la sensorialité. Il s'agit donc ici de pouvoir dégager un concept de « *sensorialité* » qui va au-delà d'une vision instrumentale des sens et qui permet de comprendre la dichotomie actif/passif à l'œuvre dans les approches sensorielles. Ce faisant, cette approche globale vient aider à la compréhension des enfants comme à la pratique quotidienne et nous montre toute la complexité d'une notion qui vient percuter la pratique dans les structures de soins et médico-sociales.

Laurent Mottron (cité par Georgieff, 2016) nous montre qu'il y a deux fonctionnements bien particuliers du cerveau. Dans le cadre d'un développement correspondant à la norme (*neuro-typique*), le cerveau fonctionne par la généralisation des informations qu'il reçoit grâce à l'abstraction et à la synthèse. Le traitement de l'information se fait de manière globale avant de s'attarder aux particularités observées. Dans le cadre de l'autisme (*neuro-atypique*), le cerveau agit d'une autre façon pour traiter les différentes informations reçues. Il s'appuie ainsi sur un fonctionnement de l'exploitation détaillé et sur le traitement local de l'information. Laurent Mottron émet alors l'hypothèse que l'autisme est une simple variation de l'esprit humain, un fonctionnement différent du cerveau. Ainsi, il est intéressant d'observer comment les enfants présentant des troubles du spectre autistique se débrouillent face à la construction d'un puzzle avec beaucoup ou peu de pièces. Là où un enfant neurotypique va commencer par les bords du puzzle avant de progressivement associer les différentes parties en suivant les ressemblances de couleurs, un enfant présentant des traits autistiques va faire le puzzle en s'appuyant sur des détails infimes de l'image voire en s'appuyant uniquement sur la forme du puzzle. J'ai ainsi vu parfois des professionnels voulant absolument que l'enfant fasse un puzzle en commençant par les bords (parce que c'est comme ça que l'on fait) alors que s'ils avaient laissé le temps à l'enfant de faire par lui-même, ils se seraient rendu compte qu'il y arrivait très bien... à sa manière. L'enfant présentant des troubles envahissants du développement nous montre qu'il a une vision fractionnée de l'ensemble, et cette vision fractionnée vient entraver sa compréhension globale de l'image. Il faut alors l'accompagner dans la pratique et ainsi lui permettre d'associer les différents éléments en sa possession pour

mieux comprendre son environnement. L'enfant va alors avoir besoin de plus de temps que les autres pour pouvoir faire ces différents apprentissages. Certaines études montrent que cette mémorisation du détail est directement liée à leur recherche d'immuabilité et à leur besoin d'ordonner leur environnement pour mieux le maîtriser et le comprendre (Ferrari, 2015). S'ils font une construction, ils ne mélangeront pas les couleurs des briques et si ces couleurs étaient mélangées, certains pourraient faire une crise liée à la frustration.

Rejoignant ces constatations sur le fonctionnement du cerveau chez les individus autistes, Ferrari (2015) note que plusieurs études sur le fonctionnement du cerveau ont également montré que les individus présentant des TED ont une perception spatiale différente : ils ne s'attachent qu'à des formes partielles de leur environnement ce qui ne leur permet pas de comprendre la cohérence d'ensemble (Ferrari, 2015). Dans un cadre scolaire, cette organisation particulière des enfants autistes demande à être prise en compte pour leur permettre d'acquérir les différentes connaissances nécessaires aux apprentissages. C'est pourquoi Bernot G., autiste qui enseigne à des autistes, propose de s'appuyer sur les intérêts restreints des enfants pour aller vers des « *lois générales* » (Bernot, 2011). Une fois encore, ces conditions d'apprentissage, plus fastidieuses pour eux, leur demandent plus d'énergie pour apprendre car pour comprendre une situation, ils ont besoin de tous les éléments. Ainsi le rapport entretenu par les enfants entre le « tout » et ses « parties » se construit laborieusement et demande à être travaillé régulièrement. Ce travail est ce qui permet de donner du « sens » aux apprentissages. Sans cette compréhension globale, ils se retrouvent en difficulté particulièrement lorsque l'enseignement devient plus abstrait.

Nous voyons donc les nombreuses difficultés que peuvent rencontrer les enfants avec TSA dans leurs apprentissages scolaires qui sont d'autant plus laborieux et instables que la compréhension du « *tout* » n'est jamais totalement sûre ni comprise. Au quotidien, il s'agit surtout, pour celui qui fait de la pratique éducative et pédagogique auprès des enfants présentant ces caractéristiques, de prendre en compte les enjeux liés à la perception. Cela passe, dans l'enseignement, par une réflexion sur les différentes étapes de l'apprentissage d'une notion au regard des particularités liées à l'autisme. Ces étapes doivent être différenciées de ce qui est mis en place avec le reste de la classe. Elles peuvent être expérimentées concrètement par l'enfant jusqu'à ce que le sens de la notion soit acquise sans

que cela soit totalement sûr. C'est ici toute la difficulté de l'accompagnement au long terme des enfants présentant des troubles envahissants du développement particulièrement quand ils sont associés à une déficience.

La méthode TEACCH (méthode cognitivo-comportementale) propose une approche pédagogique qui s'appuie sur ce type de progression très détaillée. En s'appuyant sur un test qui aura permis de repérer les domaines de compétences de l'enfant, un programme individualisé est mis en place à la maison comme à l'école. Il propose des séries d'exercices à répéter jusqu'à ce qu'ils soient maîtrisés par l'enfant lui permettant ainsi d'acquérir de nouvelles compétences d'apprentissages. Adaptée à un certain type de public (parent/enfant), elle trouve ses limites dans une pratique auprès d'enfants qui, en plus de leurs troubles du spectre autistique, ont une déficience associée. Malgré tout, le matériel utilisé est parfois bien ajusté aux possibilités des enfants et les propositions concernant l'adaptation de l'environnement (organisation visuelle, faible stimuli sensoriel, etc) lui permettent de se concentrer plus facilement sur ce qui lui est proposé. Cette méthode peut être source d'inspiration si elle est pensée en complément d'une attitude bienveillante de l'éducateur et si elle est accompagnée d'autres propositions thérapeutiques. Toujours est-il qu'aujourd'hui il serait intéressant de dépasser le recours à une méthode pour aller vers des pratiques plus adaptées, plus souples, qui prennent plus en compte la dynamique relationnelle dans les apprentissages afin de permettre à ces enfants de progresser dans leurs apprentissages en tenant compte de leurs particularités.

Enfin, pour arriver à décrypter le monde qui les entoure, les enfants présentant des troubles envahissants du développement font également des associations qui leur permettent de mémoriser de nombreuses informations, notamment des informations sociales qui ne sont pas naturelles pour eux. Ainsi Daniel Tammet associant chiffres et couleurs s'appuie sur cette méthode pour progresser dans ses compétences sociales. Temple Grandin, elle, témoigne de l'intérêt de sa mémoire visuelle dans son développement et ses apprentissages, etc.

Les particularités cognitives des enfants TED entraînent donc une perception des relations sociales différentes des enfants dit « neurotypiques ». Bien souvent, ils vont mettre beaucoup plus de temps que les autres enfants à ajuster leurs émotions, à comprendre l'émotion de

l'autre, voir à se protéger des dangers liés aux relations sociales (Ferrari, 2015). Ainsi en est-il de L., 6 ans, qui devant des images d'enfants mimant des émotions, arrive à les reproduire mais se trouve bien incapable de montrer de la colère ou de la frustration quand un pair vient lui voler son jouet. Il se tourne alors vers l'adulte sans pouvoir lui nommer les choses et qui, s'il n'a pas suivi l'action, sera bien en peine de pouvoir l'aider. Pour les aider dans ces apprentissages émotionnels, certains préconisent des apprentissages structurés. Jeannie McAfee pédiatre propose un apprentissage en trois temps : reconnaître les émotions, les nommer et les situer sur un continuum (Brun, 2016). Ces apprentissages structurés peuvent avoir un effet bénéfique à court terme sans pour autant assurer une compréhension forte des émotions de l'autre à long terme.

Ainsi, les relations sociales sont pour eux une épreuve épuisante qui leur demande une énergie considérable (Bernot, 2011). Dans l'ouvrage d'Yvon (2014), une maman d'enfant autiste parle des codes sociaux comme d'une langue étrangère pour son enfant. Selon Baudoin Forgeot d'Arc (Yvon, 2014) les bébés autistes n'arrivent pas à percevoir les premières interactions sociales comme des récompenses et ils s'en détachent naturellement. En tant que neurologue, il note, dans ses différents tests, un déficit des perceptions des stimuli-sociaux. Pour travailler sur ces interactions sociales, l'un des premiers travail va être de faire sentir à l'enfant que l'autre n'est pas une menace (Golse, 2013).

Ces particularités des perceptions sociales entraînent également des difficultés communicationnelles. Les enfants présentant des troubles envahissants du développement ont un langage altéré ou inexistant. L'absence de langage ne signifie généralement pas une baisse cognitive mais elle entrave les relations sociales. Ainsi ce sont des enfants qui peuvent avoir une compréhension en langage réceptif très bonne mais qui ne peuvent pas parler ou alors à l'aide d'un jargon et d'une prosodie particulière (langage idiosyncrasique (Ferrari, 2015)) sur lesquels il s'agit d'être vigilant pour bien comprendre l'état émotionnel de l'enfant. Parfois les deux versants du langage (réceptif et expressif) sont touchés, ce qui ajoute aux difficultés de l'enfant (sociale, apprentissage, etc.). Les enfants autistes, quand ils sortent du retrait relationnel, s'appuie sur des éléments de leur environnement pour se faire comprendre, ou utilise l'adulte comme un objet pour arriver à faire comprendre leur désir. Enfin, si les enfants

autistes ne reconnaissent pas le signifiant donné par la voix, ils s'appuient sur la prosodie pour comprendre les informations transmises par leur locuteur.

L'immuabilité est un autre facteur très important de la compréhension des enfants présentant des troubles du spectre autistique. Ce besoin d'immuabilité peut être très fort ou plus léger. Il peut s'accompagner de crises parfois violentes avec de l'hétéro ou de l'auto-agressivité. Il est important de respecter cette immuabilité afin de décharger émotionnellement les enfants. De manière générale, les enfants autistes feront toujours en sorte de prendre des repères qui ne bougent pas et auxquels ils tiendront pour être rassurés. C'est pourquoi, dans la prise en charge quotidienne, les emplois du temps visuels, quand ils sont bien utilisés par les professionnels, sont particulièrement importants pour les enfants. Ainsi, pendant les temps de vacances, si les emplois du temps ne sont plus utilisés (ateliers suspendus), les enfants vont être particulièrement nerveux. J'ai souvenir de L. qui durant l'un de ces temps, faisait de multiples allers retours entre l'adulte et son emploi du temps, lui ramenant celui-ci vide et réclamant à ce qu'une image soit apposée dessus pour savoir ce qu'il allait faire de sa journée. De la même façon, les trajets doivent rester les mêmes. Si un trajet change, un enfant peut tout de suite le remarquer et ce changement peut provoquer de terribles angoisses, surtout s'il n'a pas le langage.

Ce besoin d'immuabilité peut présenter un danger pour les apprentissages de l'enfant. En effet, si celui-ci apprend une information erronée, il lui sera difficile de revenir dessus par la suite. (Bernot, 2011). Il faut imaginer les capacités d'adaptation que demandent les modèles de prises en charge pour les enfants. En effet, jusqu'à leurs 6 ans, voir plus, ces enfants sont partagés entre des emplois du temps morcelés, avec des prises en charge dans 3, 4 voire 5 lieux différents et autant de professionnels. Cette multiplicité des lieux leur demande de trouver des repères dans chacun de ces endroits. Repères qui bougent à la moindre difficulté. Si les enfants arrivent à trouver des repères, cela leur demande une énergie qu'ils ne consacrent pas à d'autres apprentissages. Nous le voyons, les particularités cognitives et sociales des enfants TED ont une incidence certaine sur leur vie courante et sur leurs apprentissages. En conséquence, il n'est pas possible de s'occuper d'enfants présentant des troubles du spectre autistique sans comprendre ces particularités cognitives et sociales, sans

les intégrer dans notre réflexion sur notre accompagnement. De même, ces particularités ne peuvent pas être comprises comme uniques mais sont particulières à chaque enfant.

I.C/ Les particularités sensorielles des enfants présentant des TED

C'est l'autre particularité importante des enfants présentant des troubles du spectre autistique. En effet, plusieurs études en neurophysiologie ont montré qu'ils avaient des troubles dans le traitement des flux sensoriels. Temple Grandin souligne dans « *Ma vie d'autiste* » à quel point le monde extérieur provoquait des stimulations sensorielles trop fortes particulièrement dans les champs auditif et tactile, ce qui l'a amenée à réfléchir très tôt à des stratégies lui permettant de se couper de cet afflux sensoriel. Dans ma pratique professionnelle, j'ai rencontré des enfants qu'il nous est impossible de seulement effleurer sans déclencher une crise. D'autres auront beaucoup de mal à rester concentrés sur une activité ou dans la relation si la luminosité change imperceptiblement. Certaines situations de « bombardement sensoriel » sont particulièrement violentes pour les enfants TSA et demandent à être particulièrement anticipées (grands magasins, fête foraine, etc.). C'est pourquoi au quotidien, les professionnels s'adaptent et apprennent à parler uniquement quand c'est nécessaire, à moduler leur voix vers le bas, à tenter de supprimer les stimuli sensoriels trop forts et à les préserver des sons intempestifs.

Ainsi différentes hypothèses et différents modèles de compréhension de ces particularités sensorielles ont été pensés. Ces modèles ont permis d'avancer dans la connaissance de la sensorialité auprès des enfants autistes et ont apporté quelques éléments permettant d'améliorer la prise en charge et l'accompagnement de ces enfants afin qu'ils puissent s'ouvrir à l'autre, réduire leurs angoisses pour mieux s'investir dans les apprentissages nécessaires à leur développement.

I.C.1/ sensorialité et psychanalyse

« [...] rien n'est dans l'esprit qui n'ait été dans les sens. » (Anzieu, 1985/1995).

Lors d'un colloque sur l'autisme en 2019, Fabien Joly a souligné comment la sensorialité représentait aujourd'hui un enjeu majeur dans le milieu des troubles envahissants du développement. Cela se traduit par une attention particulière accordée à ces problématiques que ce soit dans la recherche ou dans la pratique. Le travail autour de ces questions vise à mieux comprendre les enfants. Ainsi, depuis la dernière et cinquième version du DSM (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) les signes sensoriels font partie des critères permettant d'établir le diagnostic (Cruveillier, 2019, Stanciu et Delvenne, 2016). A ce titre, le manuel évoque « [...] *un traitement atypique de l'information sensorielle*. ». Cette attention portée à la sensorialité dans les troubles envahissants du développement s'est renforcée au regard des différentes études qui ont permis de mettre en valeur cette caractéristique comme étant un fait clinique observable et quantifiable (Stanciu et Delvenne, 2016). C'est pourquoi, souligne Joly (2019), il est difficile aujourd'hui de proposer un accompagnement des enfants dans leurs lieux de vie sans prendre en compte cette dimension sensorielle.

En psychanalyse, la question des particularités sensorielles des enfants a été longuement étudiée et différents modèles ont été pensés. Ces modèles mettent en jeu la sensorialité et le rapport de l'enfant avec son environnement plus qu'ils n'évoquent un éveil sensoriel. Ils semblent pour autant tout aussi intéressants pour bien comprendre ce que représente la sensorialité dans le développement de l'enfant et particulièrement de l'enfant présentant des troubles envahissants du développement. La sensorialité est perçue comme un élément indispensable du développement de l'enfant qui va permettre à l'enfant de se construire comme sujet et de développer ses capacités sociales, cognitives, etc. (Joly, 2019, Haag, 2021, Golse, 2011). C'est ce que j'avais pu observer avec S. Avec lui, cette porte d'entrée sensorielle a été la condition d'une meilleure prise en charge thérapeutique, à la fois dans l'amélioration de la qualité relationnelle comme dans la baisse observée des troubles du comportement. Il s'agit donc ici de dresser un tableau des différentes théories qui ont pu être évoquées concernant la sensorialité en s'appuyant sur les travaux de Freud sur le concept de *Moi-corps* (Golse, 2011), de Geneviève Haag concernant le concept d'*Enveloppe*, de Didier Anzieu et sa théorie du « *Moi-Peau* ». Enfin, je propose de résumer les autres conceptions du

rôle de la sensorialité dans le processus psychique ainsi que leurs particularités en ce qui concerne les enfants présentant des troubles envahissants du développement.

I.C.1.a/ Le Moi-corps dans la théorie de Freud.

Une approche générale des concepts de Freud va nous permettre de mieux comprendre, par la suite, les différentes théories psychanalytiques qui se sont intéressées au pathologique dans la construction des enfants présentant des troubles envahissants du développement. Le *Moi* est un concept introduit par Freud pour décrire le fonctionnement de l'appareil psychique humain. Pour Freud, le psychique est divisé en deux : une partie consciente et une partie inconsciente (Freud, 1923). L'étude du domaine du rêve et la théorie du refoulement lui ont permis de prendre conscience de l'importance que revêt l'inconscient dans l'organisation de la psyché. Par *Moi*, il désigne à la fois une entité biologique ainsi que la représentation de celle-ci dans l'appareil psychique. Il représente la structure ordonnée des processus psychiques d'un individu. Le *Moi* exerce une fonction organisatrice de l'esprit et une fonction de contrôle des autres instances psychiques (Freud, 1923). Deux types de perceptions sont consubstantiels de l'organisation du *Moi* : les perceptions externes et les perceptions internes. Si elles sont, en apparence, du domaine du conscient, c'est à dire de la partie la plus proche du monde extérieur, anatomiquement parlant, elles peuvent également relever de l'inconscient. Freud n'a pas détaillé le domaine des relations entre les perceptions externes et le *Moi*. Il a, par contre, évoqué ce que représentaient les perceptions internes : un ensemble de sensations liées aux principes de plaisir et de déplaisir et se trouvant dans les couches les plus profondes de l'organisation du *Moi* (Freud, 1923). Ainsi, la perception est le noyau central du *Moi* (Freud, 1923) et la sensation un élément indispensable au travail de la psyché (Chervet, 2016). Évoquant le processus de séparation entre le *Ça* et le *Moi*, Freud souligne :

Le propre corps de l'individu et, avant tout, sa surface constituent une source d'où peuvent émaner à la fois des perceptions externes et des perceptions internes. Il est considéré comme un objet étranger, mais

fournit au toucher deux variétés de sensations, dont l'une peut être assimilée à une perception interne. (Freud, 1923, p18)

En soulignant que notre corps est perçu comme *objet étranger*, Freud rappelle la difficulté que nous avons à percevoir et à sentir notre propre organisme. C'est souvent, pour lui, la douleur qui vient nous rappeler la présence de telle ou telle partie de notre être. La surface du corps, la Peau, comme le soulignera Didier Anzieu, est le lieu, l'interface, entre l'environnement externe et interne. Elle est l'endroit par lequel sont perçues les différentes sensations et perceptions qui contribuent à l'image faite de notre propre corps. De manière générale, pour Freud, c'est par les perceptions des sensations internes et externes (notamment par la douleur) que nous arrivons au sentiment d'existence des différentes parties de notre corps.

Bernard Golse (2011) souligne que pour Freud, le Moi est avant tout un *Moi-corps*, en interface avec la réalité, son environnement et son « être biologique » et dont la représentation qu'en tire l'esprit vient de la rencontre physique avec un objet source de plaisir. Cette théorie de Freud sur l'organisation de l'esprit, et plus particulièrement du *Moi*, va continuer à être questionnée par différentes théories psychanalytiques et va servir de modèle de compréhension pour le fonctionnement de l'esprit humain et de la construction interne de l'individu. Plusieurs auteurs (Wallon, Dolto, Ajurriaguerra, etc.), à sa suite, s'intéressent à cette perception que l'enfant peut avoir de son propre corps grâce à ses différentes expériences physiques et psychiques au contact de son environnement. La notion d'*Enveloppe* nous semble intéressante pour compléter et comprendre ce rapport entre le corps et les sensations dans le développement de l'enfant. Didier Houzel (2010) rappelle à ce sujet comment la notion du *Moi* se rapproche de celle de l'enveloppe psychique.

I.C.1.b/ Enveloppe et sensorialité

Le concept d'*Enveloppe* a été largement utilisé et discuté comme modèle de compréhension des dysfonctionnements psychopathologiques et comme modèle de soins psychanalytiques. En retraçant les grandes lignes de ce concept, il s'agit de se situer dans une

approche pathologique pour comprendre ce qui fait que les enfants ont besoin que l'on fasse « *enveloppe* » pour eux, l'unification corporelle leur faisant défaut.

Qu'est ce que le concept d'*Enveloppe* :

On peut la décrire [l'enveloppe] comme ce qui entoure complètement un espace et qui, de ce fait, contient tout ce qui se trouve dans cet espace qui est aussi fermé. (Houzel, 2010)

La particularité des enveloppes est de délimiter deux espaces : un intérieur et un extérieur (Houzel, 2010). *L'enveloppe psychique* peut être comprise comme une métaphore qui définit une fonction, la fonction contenante, assurée par les soignants et l'institution. Elle permet de contenir et transformer les éléments pathologiques (Ciccone, 2001 ; Houzel, 2010). C'est un concept dynamique. C'est le psychisme qui construit son enveloppe en relation avec son environnement et sous l'effet des forces internes : les pulsions (Houzel, 2010). Didier Houzel (2010) propose de décrire l'enveloppe psychique par trois feuillets :

- **La pellicule** qui, soumise aux tensions liées à la dynamique pulsionnelle, va trouver satisfaction dans la rencontre avec l'objet.
- **La membrane** qui se constitue en lien avec la pellicule, garde les traces de la rencontre avec l'objet et permet la mentalisation des expériences pulsionnelles.
- **Habitat** représente les traces de l'environnement concret dans lequel le sujet s'est développé. Stable, elle est la dimension écologique de l'enveloppe psychique.

Le concept d'*enveloppe* s'articule avec celui de la fonction contenante de l'objet, concept développé par Bion puis repris par Esther Bick (Ciccone, 2001 ; Houzel, 2010). Par fonction contenante de l'objet, Bion entend le rôle que représente la mère dans la réception et la transformation des angoisses primaires du nourrisson liées à ses premières interactions avec son environnement (Ciccone, 2001). La mère, par sa fonction contenante, « *détoxique l'expérience* » du nourrisson (Ciccone, 2001). La fonction contenante permet la structuration

de la pensée. A la suite de Bion, Esther Bick s'intéresse au rôle psychique de la peau comme fonction contenant des expériences du nourrisson :

« Le besoin d'un objet contenant apparaît, dans l'état infantile non intégré [...] comme la recherche effrénée d'un objet – une lumière, une voix, une odeur ou un autre objet sensuel – qui peut tenir l'attention, et, de ce fait, être expérimenté, momentanément tout au moins, comme tenant ensemble les parties de la personnalité. L'objet optimal est le mamelon dans la bouche, accompagné du portage, des paroles et de l'odeur familière de la mère. » (Esther Bick in Ciccone, 2001)

Le bébé, face à la multiplicité des stimulations de son environnement, à une construction interne encore archaïque, va chercher des points d'appui afin de pouvoir se rassembler et se réassurer. Quand l'enfant présente des difficultés dans son développement psychique, que la réassurance des premiers temps de la vie n'a pu avoir lieu pour diverses raisons, il continue à rechercher des points d'appuis sensoriels qui vont le bloquer dans sa relation comme dans son développement.

Pour Esther Bick, c'est dans la relation maternelle, et notamment dans les moments de nourriture, que le bébé va trouver ce qui lui permettra de développer son sentiment d'individualité. Dans ces moments de plaisir où l'enfant, en sécurité, est rassemblé et tourné vers ses sensations internes, il commence à prendre conscience de son enveloppe corporelle et de sa propre existence. Si ces moments de rassemblement ne sont pas présents, l'enfant va se raccrocher aux différentes sensations internes et externes qui vont lui donner l'impression qu'il se rassemble et entraîner ainsi la création d'une seconde peau psychique qui, à la fois, le protégera et l'empêchera dans son développement. Elle le protège parce qu'elle agit comme bouclier face aux stimulations de l'environnement qui viendraient perturber son monde interne. Et elle l'empêche, puisque, raccroché à ses sensations internes ou à des stimuli externes bien précis (une lumière par exemple), il est dans l'incapacité de se tourner vers l'extérieur, d'investir les objets ou d'entrer en relation avec les personnes de son entourage.

Geneviève Haag (2021) reprend les conclusions d'Esther Bick. Elle insiste sur l'aspect primordial de la construction du « *sentiment d'unité* » dans les premiers échanges mère-nourrisson. Accordant une importance aux perceptions sensorielles dans les premiers temps du développement de l'enfant, elle évoque ce passage où l'enfant expérimente l'unité de son Moi comme « *un rassemblement polysensoriel* ». Pour qu'advienne ce rassemblement polysensoriel et pour que l'enfant puisse continuer son développement, le bébé a besoin d'une constance et d'une prévisibilité dans les différentes stimulations sensorielles qu'il rencontre. Ce rassemblement intervient dans les premiers échanges mère-nourrisson, échanges qui viennent aider par la suite l'enfant dans la maîtrise et l'expérimentation de ses perceptions sensorielles et, notamment, des différentes associations qu'il peut faire entre ses différents sens : vue, ouïe, tact, odorat, goût (Haag, 2021). Ainsi, toutes les enveloppes sensorielles sont réunies dans un tout et rattachées à ce que Bion et Meltzer nomment le « *squelette interne* » (Haag, 2007). Ce Moi corporel est, pour Geneviève Haag, comme précédemment pour Esther Bick et comme pour Bion, le premier ressenti d'unité psychique et corporelle de l'enfant.

La notion d'enveloppe psychique se construit à l'aide de différentes théories : enveloppe psychique, objet contenant, peau psychique, etc. Dans cet ensemble hétéroclite, c'est le travail d'Anzieu autour du concept de *Moi-peau* qui semble, aujourd'hui encore, être le socle théorique sur lequel reposent les prises en charge de type psychanalytique auprès des enfants présentant des troubles envahissants du développement. Pour Ciccone (2001) : « [...] *le modèle d'Anzieu contient ou reprend quasi l'ensemble des modèles précédents* [Bion, Bick, Meltzer, Haag, etc.] »,

I.C.1.c/ La théorie du Moi-Peau

Le moi-peau est la capacité du moi à se figurer à partir des expériences sensorielles de la peau. (Cupa, 2006)

Le *Moi-peau* est un concept original développé par Didier Anzieu (1923-1999). Agrégé de philosophie, ce dernier se tourne très vite vers la psychologie et la psychopathologie. Il s'oriente, par la suite, vers la psychanalyse et fonde tout un ensemble théorique qui puise ses

racines dans son expérience professionnelle et personnelle. La théorie du *Moi-Peau* est une des parties de cet ensemble théorique foisonnant tissé tout au long de sa carrière. Evelyne Séchaud (1995), dans la préface de l'ouvrage « *Le Moi-Peau* », définit ce dernier comme étant une représentation du *Moi* à partir des sensibilités tactiles. Ciccone (2001) explique, quant à lui, que par ses premières expériences (allaitement, réplétion (remplissage), stimulation tactile), le nourrisson fait l'expérience de l'existence d'une surface avec une face interne et externe (la peau) qui amène au sentiment de limite et d'intégrité de l'enveloppe corporelle. C'est l'ensemble de ces expériences qui pousse l'enfant à avoir une première représentation intuitive de l'existence d'un *Moi-Peau*. Pour construire le modèle psychanalytique du *Moi-Peau*, Anzieu s'appuie, dans un premier temps, sur le rôle de la peau chez l'Homme et, c'est à partir de cette définition, qu'il va pouvoir détailler l'origine du *Moi-Peau* chez le nourrisson et en donner une définition claire et précise.

Le rôle de la peau

Anzieu (1985/1995) distingue trois rôles de la peau chez l'être humain : un rôle de protection, un rôle d'interface et un rôle de communication. Elle sert de protection face aux agressions extérieures et fait ainsi écran. Elle est un lieu d'échange entre l'intérieur et l'extérieur (le dedans et le dehors). La peau est également un moyen de communication entre les individus, par échanges de signaux par exemple. Elle est un élément incontournable de l'expérience relationnelle. Elle est, pour Anzieu (1985/1995), le seul organe de réception sensorielle sans lequel il nous est impossible de vivre, le seul sens qui structure le sujet car il recouvre tout le corps et peut contenir plusieurs sensations (Cupa, 2006). Elle permet d'associer les différentes perceptions liées aux autres sens. Dans le développement intra-utérin, la peau apparaît avant les autres organes sensoriels. Pour démontrer l'importance de la peau dans de nombreux domaines, Anzieu s'appuie sur le travail d'Ashley Montagu, anthropologue, et de son ouvrage « *La peau et le toucher* » (1971). Il en tire deux points principaux :

- influence des stimulations tactiles sur le développement
- attitude culturelle envers la peau et le toucher

Pour démontrer l'influence des stimulations tactiles sur le développement de l'enfant, Anzieu (1985/1995) explique comment la peau est le lieu des premiers échanges tactiles entre le nourrisson et son environnement proche, ainsi que l'espace où ont lieu les premières sensations tactiles qui serviront de base au développement de l'enfant. La peau est aussi le lieu où interviennent les sensations proprioceptives qui permettent à l'enfant de prendre conscience de son corps. Comme le note Cupa (2006), la peau est pour Anzieu un lien entre le monde interne et le monde externe et un organe du corps humain qui permet l'expérimentation par le fait de toucher et d'être touché.

Anzieu (1985/1995) note que le nourrisson acquiert la perception de la peau comme surface à l'occasion des expériences de contact avec le corps de la mère dans les moments de nourrissage ou de portage. C'est dans le cadre de cette relation *sécuré* qu'il prend conscience de cette surface qui le compose et qui lui permet de l'expérimenter comme *contenant* qui retient le *bon*.

Anzieu voit deux fonctions au contact de la peau du nourrisson avec sa mère : *excitant* et *signifiant*. Chacune de ces fonctions a un rôle prépondérant mais est aussi un facteur de risque dans le développement psychique de l'enfant. La fonction *excitante* du contact de la peau entre la mère et le nourrisson va aboutir à la mise en place d'une des fonction du moi, la *pare-excitation*. L'absence de cette fonction aura, à terme, des conséquences sur le développement de l'enfant. Enfin, c'est dans le contact « *signifiant* » que se construit le *Moi-Peau* dans une réponse maternelle aux besoins de l'enfant, un ajustement de la mère *communiqué* à l'enfant qui permet de le rassurer. Sans cet ajustement, le nourrisson ne peut pas sortir de l'illusion fusionnelle qu'il entretient avec sa mère.

La théorie du bloc-notes magique de Freud

Outre les différentes études autour de la peau et de son rôle dans le développement de l'individu, Anzieu évoque comment la théorie freudienne du « *bloc-notes magique* » a pu inspirer son concept du *Moi-Peau* (Cupa, 2006). La théorie de Freud sur le bloc-notes magique s'appuie sur un appareil inventé à la fin du 19^{ème} siècle . Il sert à noter des informations. Il est composé d'une fine pellicule externe. Celle-ci peut être enlevée et

l'appareil réutilisé. Normalement, une fois la pellicule enlevée, aucune trace de ce qui a été écrit ne doit rester. Pourtant, en regardant le bloc-notes magique sous un certain angle, il est possible d'en apercevoir une empreinte. Freud propose alors de comparer le système perceptif humain à ce bloc-notes. Deux feuillets sont indispensables au bon fonctionnement du psychisme : le premier fait fonction de *pare-excitation* et renvoie vers l'extérieur les stimulations tout en protégeant la psyché. Le second feuillet est sensible aux sensations externes. Il les filtre et en garde une trace qu'il est toujours possible de se remémorer (Cupa, 2006). Chacun de ces feuillets a un rôle bien précis et constitue différentes enveloppes du *Moi*. C'est à partir de cette théorie de la perception de Freud que Didier Anzieu pose le concept de « *Moi-peau* » :

Cette structure topographique à double enveloppe permet et constitue le fonctionnement psychique de l'enfant qui acquiert alors un moi corporel, c'est le Moi-peau. (Cupa, 2006).

Le *Moi-Peau* est donc une métaphore de la peau biologique (Cupa, 2006), de la fonction contenante de la peau (Ciccone, 2001) et dont le modèle du bloc-note magique a pu servir de base à la compréhension de ce phénomène.

Une définition du *Moi-peau* :

« Par moi-peau, je désigne une figuration dont le moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. » (Anzieu, 1985/1995, p61)

*« [...] le *Moi-peau* est une structure virtuelle à la naissance, et qui s'actualise au cours de la relation entre le nourrisson et l'environnement primaire, l'origine lointaine de cette structure remonterait à l'apparition même des organismes vivants. » (Anzieu, 1985/1995 p125)*

Pour Anzieu (1985/1995), l'enveloppe psychique est donc faite d'une couche externe (pare excitation/fonction écran) et d'une couche interne (barrière de contact/fonction d'inscription). Dans cette théorie, le sens du tact est perçu comme étant à l'origine du psychisme, du sentiment du « *Moi* », par une perception de ce qui relève du dedans et du dehors, de l'interne et de l'externe. Cette prise de conscience lui permet de pouvoir se considérer comme un *Moi entier* et de pouvoir faire les premières acquisitions liées à son développement. Le sens du tact est ici mobilisé à la fois dans sa dimension active et dans sa dimension passive, les deux faces permettant à l'enfant d'expérimenter et de prendre conscience de son enveloppe corporelle. Si les différentes fonctions repérées par Anzieu ne fonctionnent pas, l'enfant ne va pas être en mesure de pouvoir faire ses expériences primordiales dans le développement. Ainsi, par exemple, si la fonction de pare-excitation dysfonctionne parce qu'elle s'est mal construite durant la petite enfance, chaque contact tactile va avoir des répercussions sur l'agitation motrice de l'enfant.

Anzieu (1985/1995) souligne aussi comment sa théorie peut se rapprocher de celle développée par les cognitivistes concernant le rôle des premières impressions tactiles dans le développement de l'enfant dès sa naissance. Ainsi, l'ensemble des modalités sensorielles participe, par le phénomène d'introjection, à la construction d'une identité, d'un soi, par le phénomène d'enveloppes (enveloppes sonore/olfactive/gustative et thermique).

Anzieu (1985/1995) propose de donner 8 fonctions au Moi-Peau :

- La fonction de *Maintenance* du psychisme.
- La fonction de *Contenance*
- La fonction de *Pare-excitation*
- La fonction d'*individuation* du soi (sentiment d'être unique)
- La fonction d'*inter-sensorialité* : cette fonction relie les sensations entre elles et les fait ressortir par la peau.

- La fonction de surface et de soutien de l'excitation sexuelle.
- La fonction de recharge libidinale.
- La fonction d'inscription des traces sensorielles et tactiles.

Le *Moi-Peau* est donc une théorie aboutie autour du concept d'enveloppe qui s'intéresse plus particulièrement au rôle de la peau et de la perception des sensations dans le développement de l'enfant. A partir de ces premiers éléments, Anzieu propose une métaphore intéressante, le *Moi-Peau*, qui permet de désigner la propre représentation inconsciente que l'enfant se fait de lui-même. Ce *Moi-Peau* se construit dans la relation qu'entretient le nourrisson avec sa mère et son environnement. Cupa (2006) parle à ce sujet du *Moi-Peau* comme d'une enveloppe de maternage. La place des sensations dans la théorie d'Anzieu est importante. Ce sont les sensations qui donnent à l'enfant le sentiment d'exister et qui lui permettent la prise de conscience de son corps (Cupa, 2006). Les sensations, en s'imprimant sur le corps, donnent à la fois la sensation de sentir et la conscience de sentir (Cupa, 2006). Anzieu renouvelle donc la notion de sensation pour en faire un pilier du développement de l'enfant et de son rapport au monde. La sensation n'est pas seulement une fonction passive du corps sur laquelle s'appuyer pour accompagner l'enfant, mais elle joue un rôle primordial dans la maturation psychique des individus et permet de mieux comprendre les dysfonctionnements observés dans certaines pathologies. Par l'introduction d'un nouveau concept, le « *Moi-Peau* », Anzieu donne donc toute son importance à la sensation et particulièrement au tact . Il fait donc de cette dernière la condition pour que l'enfant puisse expérimenter sereinement les différentes étapes de sa maturation psychique.

I.C.1.d/ les sensations et le fonctionnement du processus psychique

« C'est par le biais de la sensation et de la perception que Freud envisage les premières relations organisatrices du moi corporel et il s'appuie sur la chair. » (Dechaud-Ferbus, Pélissier, 2016).

Les sensations sont parties prenantes de la construction du moi corporel et psychique de l'enfant (Joly, 2019 ; Dechaud-Ferbus, Pélissier, 2016). A la naissance, le nourrisson est

confronté à un bombardement sensoriel qu'il va pouvoir différencier et mentaliser par la suite en s'appuyant sur son environnement proche, généralement sa mère (Dechaud-Ferbus, Pélissier, 2016). Ainsi, jusqu'à deux mois et demi, une première enveloppe psychique contenante interne va se constituer à partir de ses premières expériences sensorielles (Golse et Haag, 2016). Après 2 mois et demi, les expériences du bébé, dont ses expériences sensorielles, vont lui permettre de prendre conscience de l'existence d'un intérieur et d'un extérieur (Golse et Haag, 2016). La sensorialité participe donc à la constitution, pour l'enfant, d'une représentation de soi, de son environnement, par un aller/retour entre le moi et l'extérieur (Joly, 2019, Combe, 2016) dans une recherche d'équilibre interne. L'intégration des sensations par l'enfant se fait à l'aide d'un accompagnement de l'adulte par des mots, des images. Il s'agit de permettre à l'enfant de se les réapproprier et de les mentaliser (Combe, 2016). Ce processus psychique montre l'interdépendance entre le « *corps sensuel* » et le « *corps pensant* » (Dechaud-Ferbus, Pélissier, 2016) et la fonction essentielle de l'intégration est la transformation des sensations en pensées, notamment grâce à l'appui des premiers échanges relationnels (Bernion, 2016).

Dans le développement de l'enfant, le toucher occupe une place particulière pour la psychanalyse. Il est le sens qui permet de percevoir ce qui constitue le sujet ainsi que ce qui est à l'extérieur du *Moi*. Par cette « *fonction discriminative* » (Dechaud-Ferbus, Pélissier, 2016), il permet de percevoir l'existence d'un dedans et d'un dehors, assise essentielle du développement psychologique et de la perception que nous avons de notre existence comme sujet.

Enfin, Anzieu (1985/1995) évoque l'interdit du toucher comme un élément important pour l'enfant pour deux raisons. En interdisant à l'enfant de pouvoir toucher tout ce qu'il souhaite, l'adulte lui permet de sortir de l'illusion de toute-puissance. Cet interdit va également lui permettre de passer d'une communication uniquement par le corps à une communication élaborée autour du langage ou à d'autres moyens de communication. L'interdit du toucher est ce qui permet à l'enfant de passer du *Moi-peau* au *Moi-pensant*. Ce passage se situe à un stade postérieur à l'apparition, chez l'enfant, du *Moi-Peau* qu'Anzieu décrit ainsi :

J'ai localisé sur cet axe de recherche [de la peau à la pensée] des paliers essentiels : successivement, le fantasme d'une inclusion réciproque (Sami-Ali) des psychés de la mère et de l'enfant, le fantasme d'une partie de peau commune à la mère et à l'enfant, le fantasme d'arrachage de cette peau commune, la construction d'un Moi-peau et d'un espace psychique individuel ; enfin l'accès à la symbolisation rendu possible et nécessaire par le double interdit du toucher. (Anzieu, 1993/2009 p815)

Ainsi, dans un premier temps, par les différentes expériences sensorielles, tactiles notamment, l'enfant va se construire une enveloppe en s'appuyant sur l'entourage proche, généralement sa mère, et passer du fantasme de peau commune au *Moi-Peau*. Puis, dans son développement, l'enfant va être confronté à *l'interdit primaire du toucher* qui consiste en la séparation de l'enfant et de sa mère lors de la fin de l'allaitement (Anzieu, 2006). Cette séparation permet de mettre en œuvre le processus de différenciation et la construction d'une limite entre le Moi et le Ça (Anzieu, 1985/1995). Et enfin, dans un second temps, *l'interdit secondaire du toucher* (interdiction de toucher à tout, tout le temps) va le pousser à adopter une représentation symbolique de l'objet désiré et l'amener à utiliser un mode de communication élaboré pour avoir ce qu'il désire (pointage, langage, etc.). Ce double interdit lui permet ainsi de passer du *Moi-Peau* (première représentation par l'enfant de son corps et de son appareil de psyché) au *Moi-pensant*, c'est à dire d'un individu comme sujet pensant.

[...] dans le cas de troubles graves de la communication, liés à un handicap important, mental (autisme) ou physique (sourds-aveugles nés), la fonction sémiotique requiert d'être exercée à partir de sa forme originare, le contact corps à corps et les échanges échetactiles. (Anzieu, 1985/1995 p178)

Suivant les pathologies de l'enfant ainsi que l'instant où il en est dans son processus de soins, il s'agit, pour le soignant, soit de maintenir l'interdit du toucher et la distance, ou bien, au contraire, de pratiquer des soins d'enveloppements corporels afin de l'aider et de l'accompagner pour restaurer son enveloppe. Anzieu note ainsi que c'est le cas pour les

enfants souffrant de troubles envahissants du développement. La posture du soignant se doit d'être ici bienveillante. Il ne s'agit pas de le forcer mais de lui proposer la possibilité de venir contre le soignant ou de trouver dans des couvertures, hamacs, cartons, caisses, des espaces qui vont faire « *office de* » et lui offrir ainsi la possibilité d'expérimenter cette enveloppe. Progressivement, et une fois rassuré, l'enfant pourra alors expérimenter, à l'aide de son sens du tact, son environnement, tout en respectant certains interdits qui vont lui permettre d'aller vers et de faire notamment des demandes.

I.C.1.e/ Sensation et Autisme

Longtemps resté à l'arrière-plan dans la clinique de l'autisme, les dysfonctionnements sensoriels semblent aujourd'hui mieux pris en compte dans les particularités de cette pathologie (Cruveiller, 2019). Pourtant, dès les premières observations faites par Kanner, celui-ci note des dysfonctionnements dans le domaine sensoriel : profils hyposensoriel ou hypersensoriel, réactions toniques non-ajustées (Cruveiller, 2019). A la suite de Kanner, les observations cliniques et les interprétations livrées par les psychiatres et pédopsychiatres comportent une dimension sensorielle plus ou moins importante. Ainsi, Donald Meltzer note que l'une des principales caractéristiques de l'autisme est un « démantèlement » qui intervient quand l'enfant s'agrippe sensoriellement à un objet face à la sensation de vide provoquée par le relâchement de son attention (Golse et Haag, 2016). A l'inverse du phénomène observé « *d'agrippement sensoriel* », Joly (2019) remarque, lui, l'existence de « *fixations sensorielles* » qui permettent à l'enfant de se couper du monde qui l'entoure. Au début des années 70, les travaux d'Edward Ornitz et de Carl Delcato, dans la lignée de ceux de Jean Ayres, s'intéressent plus particulièrement aux dysfonctionnements sensoriels des individus autistes (Cruveillier, 2019). Par la suite, plusieurs études (Tomchek et Dunn, Leekam, Baranek, etc.) ont montré l'importance de la sensorialité atypique avec le constat partagé que, plus la sensorialité des enfants est touchée, plus les difficultés de communication et les troubles de l'interaction sont importants (Cruveillier, 2019). Aujourd'hui, les recherches semblent s'orienter vers un dysfonctionnement du système nerveux chez le fœtus (Haag, 2007).

Pour évoquer la sensorialité chez les enfants autistes, Joly (2019) parle de « *subversion sensorielle* » ou encore de « *dys-régulation sensorielle* ». Pour lui, la sensorialité de l'enfant autiste se développe avec les particularités liées à sa situation et notamment avec les mécanismes de défense propres à sa situation.

Des particularités ont ainsi été observées dans différents domaines sensoriels (Haag, 2006). Pour le sens du toucher, les enfants présentant des troubles envahissants du développement peuvent par exemple utiliser leur sens tactile sur des objets doux ou durs, ou encore rechercher le contact avec des objets chauds ou froids (Haag, 2006). Dans le domaine sonore, ces enfants accordent une importance particulière à la musicalité de la voix et des bruits. Visuellement, les enfants autistes sont souvent en recherche de points lumineux ou de stimulations fortes avec des objets ou des lignes qu'ils font passer devant leurs yeux (Haag, 2006). Parfois, les enfants autistes se mutilent afin de **sentir** un point d'attache corporel (Haag, 2006). Enfin, il a été observé des difficultés et des troubles de l'écoute importants qui ont des conséquences sur la perception que les enfants ont de leur environnement et de leur corps (Haag, 2007). Cette situation entraîne une fragilité dans les expériences motrices liées à un déséquilibre kinesthésique important.

L'ensemble de ces observations et des différentes études sur le sujet de la sensorialité et de l'autisme montre l'importance des dysfonctionnements sensoriels dans le diagnostic et la prise en charge des enfants autistes. La prise en compte de ces dysfonctionnements est aujourd'hui particulièrement prégnante dans les pratiques en hôpital de jour (épuration des espaces, diminution des stimulis, accompagnement sensoriel, etc.).

I.C.2/ Sensorialité et développement moteur

Parmi les travaux qui ont renouvelé l'approche sensorielle ces dernières années, il y a ceux d'André Bullinger, dont les théories sont encore largement partagées dans le milieu de la pédopsychiatrie et sont particulièrement relayées par les psychomotriciens dans les équipes. Bullinger André (1941-2015) est un psychologue, expert en psychologie développementale, qui s'est spécialisé sur la compréhension des enjeux liés au stade sensorimoteur chez l'enfant. Formé par Piaget, qui sera son directeur de thèse, il occupe plusieurs postes en psychologie

expérimentale. Durant son parcours d'universitaire et de praticien, il rencontre différentes personnes qui seront sources d'influence pour son travail (Haag, Ajuriaguerra, etc.) (Delion, 2015). Nous tenterons ici de donner un aperçu de son travail et de la place des sens dans son approche du développement de l'enfant.

I.C.2.a/ Premiers éléments de compréhension

Bullinger reprend et développe le travail de Piaget sur le développement de l'enfant. Piaget avait décrit le développement de l'enfant entre la naissance et ses 18-24 mois comme étant la période sensori-motrice. Pour lui, celle-ci se caractérise, chez l'enfant, par une importance accordée aux sensations et à l'exploration motrice dans le développement de son psychisme. Pour Bullinger, cette période ne disparaît pas après les deux ans de l'enfant mais elle prend une autre place dans son développement comme dans l'activité psychique de l'adulte (Bullinger, 2007)

Bullinger distingue le corps et l'organisme, le corps étant la représentation de l'organisme. L'organisme est, pour lui, composé d'une enveloppe interne et d'une enveloppe externe. L'enveloppe interne est le lieu de recherche des variations et des appuis toniques, la face externe est l'espace où se passent les interactions, elle est une surface d'inscription. Influencé par Wallon, il choisit de regarder et d'analyser le développement de l'enfant en pensant l'organisme comme directement lié au milieu dans lequel il évolue (Bullinger, 2015). Dans cette perspective, il propose de distinguer le *fonctionnement* qui correspond aux interactions du sujet avec le milieu et l'*activité* qui concerne la vie psychique du sujet. Les interactions entre *fonctionnement* et *activité* créent une boucle cognitive qui permet le développement de la connaissance et la constitution de la subjectivité (Bullinger, 2007). Enfin, Bullinger a proposé de lire le développement sensorimoteur de l'enfant dans ses réactions corporelles aux différentes interactions avec son milieu. Il distingue ainsi plusieurs étapes dans ce développement (Bullinger, 2015) :

- « L'espace utérin » se caractérise par un dialogue entre le fœtus et la paroi utérine en réaction aux flux sensoriels. Il est le premier espace d'échanges entre la mère et son nourrisson

- « L'espace de la pesanteur » : l'enfant doit se réhabituer à un nouvel environnement. La coordination entre les signaux vestibulaires (en interne) et les sensations tactiles vont lui permettre de trouver des points d'appui pour coordonner ses mouvements.
- « L'espace oral » correspond aux premières expériences instrumentales de l'enfant autour de la zone orale par l'exploration et la succion. La zone buccale est alors le principal outil d'exploration du bébé avec son environnement.
- « L'espace du buste » est le moment où l'enfant se redresse. Bullinger souligne ici l'impact du milieu humain qui sert d'appui à l'enfant pour compenser le déséquilibre lié à ces nouvelles postures. La maîtrise du buste lui permet alors le contrôle de la station assise et de l'enroulement.
- « L'espace du torse » : l'enfant commence à coordonner ses mouvements autour de l'axe gauche-droite de son corps permettant les premières expériences praxiques.
- « L'espace du corps » : l'enfant est capable de se redresser et de s'enrouler, coordonnant le haut et le bas de son corps. L'enfant commence à avoir une première représentation de son corps et utilise ses membres inférieurs dans des fonctions exploratrices.

Les espaces de développement relevés par Bullinger permettent une bonne compréhension du développement corporel de l'enfant en lien avec son environnement. Bullinger met ainsi l'accent sur l'importance du milieu écologique et des capacités de l'organisme dans le bon développement des capacités posturales du nourrisson, préalable indispensable à un développement des différentes praxies nécessaires à l'exploration et à l'instrumentation de son environnement.

I.C.2.b/ Les flux sensoriels

« Les limitations sensorielles que nous avons pu observées dans notre travail clinique nous ont montré l'intérêt d'analyser les entrées sensorielles en terme de flux. Ce concept permet une approche des

interactions entre l'organisme et son milieu prenant en compte les dimensions archaïques des systèmes sensoriels. Ces systèmes archaïques sont en lien étroit avec les états toniques et posturaux qui constituent le soubassement nécessaire aux réponses instrumentales. Les réponses d'alerte et d'orientation suscitées par ces stimulations permettent de tester les entrées sensorielles en amont de leurs fonctions instrumentales » (Bullinger, 2007, p64)

Bullinger distingue, dans l'organisme, deux systèmes sensoriels : le système archaïque et le système récent. Le système archaïque est composé de capteurs et traite les informations sensorielles selon leur aspect qualitatif. C'est ce système qui est employé par le nourrisson lors de ses premiers mois de vie. Il est à l'origine des états toniques et posturaux. Sensible aux variations dans le temps, il permet la mise en place d'*habituation* à des boucles sensorimotrices qui se répètent. Le système récent permet la prise en compte des objets dans leur dimension spatiale et donne la possibilité au sujet de les attraper et de les découvrir en adaptant ses gestes à leurs propriétés (Bullinger, 2007).

Les flux sensoriels sont volontaires, continus et orientés. Ils sont à l'origine des réactions toniques et permettent au sujet de se repérer dans l'espace. Le sujet qui reçoit les flux sensoriels peut être soit en situation passive lorsque la source à l'origine du flux est en mouvement, ou en situation active, quand ce sont les capteurs de l'organisme qui bougent. Bullinger distingue plusieurs flux sensoriels : les flux gravitaires liés au ressenti de l'organisme sous l'effet de la gravité, les flux tactiles liés eux à l'enveloppe externe du corps et à ses capteurs, les flux olfactifs, les flux sonores et les flux visuels. Tous les flux sensoriels sont traités par les organismes de la même manière. Il y a d'abord une réaction tonico-posturale, ensuite le sujet cherche à aller vers la source ou à la fuir, il évalue les distances puis il adopte des conduites instrumentales afin de découvrir l'objet à l'origine de la source du flux. Le contrôle des flux sensoriels fait partie des modalités de la régulation tonique de l'enfant.

Enfin, la coordination entre les flux sensoriels et la sensibilité profonde, c'est à dire ce que ressent l'enfant à l'intérieur de son organisme sur l'état de ses muscles ou de ses articulations,

par exemple, sont à l'origine de la fonction proprioceptive. Cette dernière étant la capacité de l'enfant à prendre en compte les interactions de son corps avec son propre milieu. La fonction proprioceptive est donc dépendante de l'interaction entre l'enfant et son milieu.

I.C.2.c/ Approche instrumentale

Dans une perspective de psychologie développementale, Bullinger accorde donc une importance particulière aux interactions entre le sujet et son milieu comme matériel de la vie psychique du sujet. D'abord déterminées biologiquement, elles se transforment sous l'influence de l'*instrumentation*. La capacité instrumentale permet la mise en place d'actions finalisées. La répétition d'invariants dans les réactions sensorimotrices amène à des schèmes que l'enfant dépasse par de nouvelles expériences. La perspective instrumentale se caractérise par une interaction entre l'organisme et le milieu dont la stabilité est assurée par les propriétés de l'organisme comme celle de la *niche écologique*. Ces interactions sont dépendantes de l'équilibre sensori-tonique. La coordination entre l'*axe corporel* et les compétences visuelles de l'organisme permet également le bon investissement des capacités instrumentales du sujet. Et lorsque l'ensemble de ces points sont réunis, les signaux liés à ces interactions deviennent des matériaux pour l'activité psychique de l'enfant (Bullinger, 2007).

I.C.2.d/ Déficit, handicap

Bullinger a proposé de résumer le développement sensori-moteur de l'enfant en trois étapes : un développement tonico-postural qui lui permet de trouver les points d'appuis (alerte / orientation / évaluation de la distance) nécessaires au développement de la fonction instrumentale, la constitution de moyens instrumentaux et enfin l'organisation des actions et des déplacements grâce aux représentations spatiales. (Bullinger, 2007)

Bullinger (2015) propose de lire l'origine des troubles dans le développement sensorimoteur de l'enfant à partir de trois entrées : un dysfonctionnement des entrées sensorielles (tactiles, vestibulaires et sensations profondes), un déséquilibre de la coordination entre les différents signaux (tactiles et sensations profondes) et une non perception de la pesanteur qui empêche l'enfant de s'aider de ses appuis. Bullinger souligne

également la difficulté pour les enfants présentant des troubles du développement de mettre en action les systèmes récents au profit des systèmes archaïques dans le traitement des flux sensoriels amenant à une mise en tension de l'ensemble de l'organisme et à une désorganisation psychique et physique importante.

La question de *l'équilibre sensori-tonique* semble également primordial pour comprendre les troubles du développement. Pour qu'il y ait *équilibre sensori-tonique* trois conditions doivent être retenues :

- une condition biologique qui repose sur l'intégrité physique du corps pour permettre l'ajustement avec le milieu
- une condition physique : la cohérence de l'environnement, des flux sensoriels, va aider l'enfant à trouver l'équilibre sensori-tonique (en cas de sous ou sur-stimulation, il va devoir compenser.)
- une condition sociale qui désigne l'adéquation des représentations du milieu humain au fonctionnement de l'enfant et dont le dysfonctionnement peut entraîner l'absence d'attention conjointe, le défaut d'exploration, ou encore une difficulté dans l'appropriation des savoirs.

Quand *l'équilibre sensori-tonique* est fragile, deux situations sont observées par Bullinger. Dans la première, l'enfant s'enferme dans ces stimulations. Il s'agit ici d'une absence de la mise en route de la fonction instrumentale et ainsi du détournement de la sensation pour la sensation. Ces comportements s'observent souvent chez les enfants présentant des troubles envahissants du développement et qui donnent l'impression de rechercher la sensation pour la sensation. Dans la seconde, l'enfant « *explose* » face à l'afflux sensoriel. Ici aussi, ce sont des comportements observables en situation, une agitation du groupe, un bruit extérieur inconnu et impromptu, sont autant de stimulations qui vont provoquer chez certains enfants un raidissement postural et une agitation psychomotrice forte, difficile à contenir pour les soignants. Dans les deux cas, Bullinger souligne le rôle de l'éducateur qui doit élargir

l'équilibre sensori-tonique de l'enfant afin qu'il puisse adopter des conduites sensorimotrices lui permettant d'effectuer à nouveau des expérimentations.

Selon les étapes du développement sensorimoteur, Bullinger (2006) observe également différents comportements chez les enfants présentant des troubles envahissants du développement. Durant la phase de « *l'espace oral* », l'exacerbation des systèmes archaïques entraîne des réactions d'extension du buste, empêchant ainsi les explorations actives des objets. Durant cette phase, il est possible d'observer très tôt une déviation de la fonction instrumentale des objets amenant à une utilisation stéréotypée de ces derniers. Les difficultés d'organisation spatiale de l'enfant entraînent des obstacles dans la maîtrise du buste ou du torse avec des répercussions à long terme sur les praxies de l'enfant et sur ses capacités d'instrumentation. On observe alors un surinvestissement de la zone orale sans pouvoir y trouver l'appui nécessaire à la continuation du développement de l'enfant. Enfin les enfants les plus en difficulté ont une représentation de leur organisme qui impacte directement l'utilisation de leur corps.

En conclusion sur le développement sensorimoteur, nous pouvons noter que la sensation, le flux sensoriel, ne se comprennent, pour Bullinger, que dans le rapport au corps et dans le rapport à l'autre, au milieu. L'état tonique sert de régulation entre l'individu et son milieu, c'est également un bon point d'observation pour percevoir et tenter de comprendre les difficultés dans le développement de l'enfant. La grille de lecture de Bullinger permet à l'éducateur d'ajuster ses prises en charge en tenant compte des particularités observées dans les réactions aux flux sensoriels pour permettre à l'enfant de mieux gérer cet espace d'interaction et l'amener ainsi progressivement à une meilleure compréhension de son corps et une meilleure utilisation des compétences de son organisme.

« Habiter l'organisme, en faire son corps, suppose que l'on maîtrise les sensations qui arrivent aux frontières de l'organisme. Savoir cela c'est, à travers les sensations, délimiter une « zone habitable » dotée de moyens instrumentaux. » (Bullinger, 2007, p162-163)

I.C.3/ Sensorialité et hypothèse perceptive

Plusieurs hypothèses sur l'origine des principales difficultés rencontrées par les enfants présentant des troubles autistiques existent aujourd'hui. L'une de ces hypothèses semble particulièrement intéressante à exposer dans ce travail : l'hypothèse perceptive développée par Laurent Mottron dans ses différents travaux (Georgieff, 2016) :

L'hypothèse dite perceptive, défendue aujourd'hui notamment par le chercheur québécois L. Mottron, suppose que l'anomalie principale responsable du syndrome autistique est un fonctionnement particulier de la perception, qui serait plus élevée que chez les sujets ordinaires, et moins soumise aux processus centraux intégratifs tendant à la catégorisation et à l'extraction de l'intentionnalité. (Georgieff, 2016)

L'hypothèse perceptive (Mottron cité par Georgieff, 2016) est une hypothèse formulée à partir d'observations cliniques et de différents témoignages des individus présentant des troubles autistiques. Les individus auraient alors un double fonctionnement (Georgieff, 2016) :

- un hyper-fonctionnement dans le traitement d'informations « locales ».
- un hypo-fonctionnement des informations perceptives de « haut niveau » responsables des interactions sociales.

Dans l'hypothèse réceptive de Mottron se retrouve la distinction entre une orientation vers la généralisation et une orientation associative qui a été décrite plus haut. Ces particularités cognitives liées au traitement de l'information, et notamment l'information sensorielle, ont un impact sur les capacités des individus à analyser le regard, les expressions du visage, etc. (Georgieff, 2016). A cause de leurs difficultés de perception, les enfants ont besoin de garder un contrôle sur les stimuli sensoriels. Nous avons noté, dans le chapitre qui traite du travail d'Anzieu, l'importance, dans la pratique soignante, de pouvoir laisser les enfants expérimenter les différents enveloppements sensoriels. Ainsi, Temple Grandin, quand elle témoigne du plaisir qu'elle ressentait à être enveloppée dans une couverture, précise bien que cet enveloppement doit venir d'elle et pas de l'extérieur. Auquel cas, si l'enveloppement

venait de l'extérieur, il provoquait, chez elle, une crise de panique qu'il lui était bien difficile d'arrêter (Grandin, 1994). Grandin décrit bien, ici, l'importance pour l'enfant que l'enveloppement ne lui soit pas imposé au risque que ce dernier soit vécu comme une intrusion. Pour accepter l'enveloppement, l'enfant a besoin d'être actif face à la sensation afin de ne pas la vivre comme une « agression sensorielle ».

Selon la théorie de la régulation de l'action, théorie propre à l'ensemble des modèles théoriques (Georgieff, 2016), pour revenir compenser cette hyper ou hypo sensibilité les enfants autistes vont mettre en place des stratagèmes pour réguler leurs comportements (retrait autistique, autostimulation, etc.). Les témoignages des adultes autistes d'Asperger sont, à ce titre, éclairants (Caucal, Brunod). Temple Grandin souligne, dans « *Ma vie d'autiste* », à quel point le monde extérieur provoquait des stimulations sensorielles trop fortes, particulièrement dans les champs auditif et tactile, ce qui l'a amenée à réfléchir très tôt à des stratégies lui permettant de se couper de cet afflux sensoriel. Chokron (2021) évoque l'impact des troubles neurovisuels (hémianopsie) sur les habilités sociales. Ces troubles sont souvent présents chez les enfants présentant des troubles envahissants du développement sans qu'ils puissent être repérés. Ils entraînent une difficulté dans le traitement du visage (domaine socio-émotionnel), sur le plan moteur mais aussi sur celui de l'attention conjointe. Ces particularités sensorielles sont aujourd'hui bien mieux prises en compte dans les classifications internationales et s'observent, pour la majorité des cas, chez des enfants présentant des troubles envahissants du développement (Cruveiller, 2019).

Georgieff (2016) note tout de même les limites d'une psychologie qui ne s'appuierait que sur la perception et ses déficits pour donner une explication aux difficultés rencontrées par les individus présentant des troubles envahissants du développement. Il souligne notamment que cette hypothèse reste un choix fait parmi d'autres possibilités. Georgieff (2016), s'appuyant sur les recherches autour de la « *théorie de l'esprit* », tend à privilégier, au regard des dernières recherches sur le sujet, une approche essentiellement à partir d'un trouble de la cognition sociale. Ce trouble viendrait de difficultés neurologiques entraînant une incapacité pour les individus à « se mettre à la place de », un défaut de la théorie de l'esprit, fonction essentielle des interactions sociales.

Malgré tout l'hypothèse perceptive demeure intéressante en ce qu'elle rend compte d'une difficulté des enfants et qu'elle tend à orienter les modèles de prise en charge en tenant compte de ces difficultés.

Conclusion

Le développement des enfants présentant des troubles envahissants du développement est particulièrement complexe tant il diffère de ce que nous connaissons. Aujourd'hui, les différentes méthodes appliquées à ces enfants prennent en compte leurs particularités sensorielles et cognitives. C'est le cas des méthodes psychanalytiques, développementales, cognitivistes ou comportementales, mais chacune avec ses spécificités.

A l'origine de la psychanalyse, les sens, la sensation et la sensorialité sont pensés à partir du prisme de la psyché. Freud s'y intéresse comme des éléments principaux de la **perception** qui pourrait se traduire comme étant « *ce que l'esprit perçoit* » des impressions laissées par son environnement sur ses sens (Rey, 2012). La perception interne et la perception externe permettent de prendre conscience du *Moi* et permettent l'établissement du processus de séparation entre le *Ça* (partie pulsionnelle et inconsciente de la psyché) et le *Moi* (partie du *Ça* soumis à l'influence du monde extérieur) :

La perception est au Moi ce que l'instinct ou l'impulsion instinctive sont au Ça. (Freud, 1925, p18)

L'approche de Freud, qui fait du corps l'interface entre l'environnement et la psyché interne, a permis à ses successeurs de réfléchir aux conséquences de la perception dans le développement de l'enfant et d'introduire le concept d'**Enveloppe** aujourd'hui encore utilisé comme modèle de compréhension et d'accompagnement des enfants présentant des troubles envahissants du développement les plus en difficulté. L'*enveloppe* d'un individu désigne la représentation métaphorique d'une construction de son psychisme en lien avec son environnement. La sensation et la relation jouent un rôle primordial dans cette construction. La sensation puisqu'elle est au centre des premières expériences du nourrisson avec son environnement. Et la relation puisqu'elle est ce qui permet à l'enfant de se sécuriser et de moduler ses expériences sensorielles pour pouvoir investir de nouvelles modalités psychiques plus complexes. Le concept d'enveloppe chez l'enfant imbrique ainsi sensation et relation dans un même mouvement et fait de cette dernière une condition primordiale du vécu sensoriel de l'enfant.

Anzieu introduit le concept de **Moi-Peau** à partir d'une réflexion sur rôle de la peau et du toucher dans le développement de l'enfant et dans sa construction psychique. Le sens du tact permet à l'enfant de prendre conscience du milieu dans lequel il évolue et également de son propre corps. Il garantit, avec l'appui d'une relation sécurisée mère-enfant, la consolidation d'une enveloppe psychique présente dès la naissance et dont la solidité et l'ancrage vont permettre à l'enfant de réaliser les premières expériences indispensables à son développement. La sensorialité est à la base du bon développement socio-affectif de l'enfant, elle l'accompagne dans sa construction identitaire et permet ainsi son développement cognitif. Le bon développement du Moi-peau de l'enfant permet d'assurer ces différentes fonctions sur le psychisme de l'enfant.

Dans le cadre de la prise en charge d'enfants présentant des troubles envahissants du développement, le travail d'Anzieu autour du Moi-Peau permet de réfléchir à des médiations qui aident l'enfant à retrouver ce rôle protecteur de la peau. Certains enfants de l'hôpital de jour sont particulièrement fragiles lors des premiers temps de leur accueil sur les groupes de vie. Pour certains, leur proposer un enveloppement dans une couverture permet de pouvoir les amener à venir vivre les différentes médiations proposées. La couverture fait ici office d'enveloppe protectrice face aux « *agressions* » sensorielles et groupales vécues par l'enfant. Elle lui permet de l'aider à s'individualiser, de se poser dans un cadre et un environnement qu'il ressent comme insécures. Ainsi, la conception de la sensorialité dans la constitution du Moi-peau de l'enfant permet de comprendre ses difficultés dans sa relation aux différentes sensations auxquelles il peut être soumis, aux contraintes du groupe, aux difficultés relationnelles, etc. Il s'agit alors d'adapter sa pratique pour l'aider à mieux vivre ces différents moments à travers la mise en place de moments où il va pouvoir venir tester et s'approprier des médiations lui permettant de restaurer en partie ces enveloppes.

L'approche et le travail de Bullinger s'appuient sur une conception du développement de l'enfant reposant sur la relation de l'individu avec son environnement. Les systèmes sensoriels de l'enfant et leurs relations avec leur environnement contribuent à la mise en place de réactions posturales dans le développement moteur et dont la bonne mise en place influe sur le développement de l'enfant. Bullinger propose ainsi de penser la sensation dans sa dimension passive comme active, en lien avec les premiers échanges de l'enfant avec son

environnement et la question d'un équilibre sensori-tonique. Le dysfonctionnement de l'équilibre sensori-moteur de l'enfant contribue à la mise en place de situations où la sensation va venir entraîner des réactions posturales inadaptées qui vont contribuer à perturber son bon développement. L'équilibre sensori-tonique reposant sur une dimension biologique, physique et sociale, il va s'agir, pour l'éducateur, de pouvoir travailler avec l'enfant sur au moins deux de ces conditions. Suivant le profil psycho-moteur de l'enfant, il va pouvoir adapter son environnement afin de l'aider à abandonner certains comportements (dimensions physique et sociale) que l'enfant a mis en place pour retrouver l'*équilibre sensori-moteur* et qui peuvent être un obstacle à certaines compétences indispensables à son développement, comme, par exemple, *l'attention conjointe*. Bullinger insiste donc sur l'importance, pour l'enfant, d'apprendre à maîtriser les sensations qui arrivent jusqu'à son corps pour être ensuite en capacité de mettre en place des compétences instrumentales qui lui permettront de pouvoir progresser dans son développement.

Enfin, l'hypothèse perceptive développée par Laurent Mottron, part du constat d'un défaut de perception (du traitement des informations sensorielles par le cerveau) des enfants présentant des troubles envahissants du développement. Les constats faits par ces hypothèses invitent à prendre en compte les différentes particularités sensorielles pour ajuster la pratique et les stimuli-sensoriels de l'enfant suivant son profil.

Au regard de ces différentes théories de compréhension du fonctionnement des enfants présentant des troubles envahissants du développement, trois points de compréhension de la sensation dans le développement de l'enfant peuvent être repérés :

- Un modèle lié à la **perception** qui s'intéresse à la réception des sensations par l'appareil psychique de l'enfant. Pour la psychanalyse, il s'agit de s'intéresser à la représentation mentale de la sensation et à son rôle dans le bon développement des différentes instances du psychisme. Dans le cadre de la psychologie cognitive, il s'agit là de s'intéresser aux traitements de l'information sensorielle pour en comprendre les dysfonctionnements.
- Un modèle **environnemental et relationnel** qui insiste sur l'importance de

l'environnement et de la relation dans le rôle du traitement de la sensation par l'enfant. Les auteurs insistent ici sur l'importance d'une relation sécurisée, d'un environnement prévisible pour permettre à l'enfant d'appivoiser la sensation ou encore de se constituer une enveloppe psychique solide.

- Un modèle **physiologique** qui rappelle le rôle des différents éléments du corps et de leur bon fonctionnement pour permettre le bon fonctionnement de la perception sensorielle et du développement de l'enfant.

Ces modèles se croisent dans les différentes théories dont nous avons donné ici un aperçu. Chacun de ces modèles met en évidence que pour comprendre la sensorialité, celle-ci ne doit pas être résumée uniquement à sa dimension physiologique et aux sens mais doit être pensée comme faisant partie d'un ensemble de notions qui permettent de mettre en place des concepts pouvant aider à la compréhension et à l'accompagnement des enfants présentant des troubles envahissants du développement.

Cette question de la sensorialité de l'enfant et de son importance dans son développement n'est pas spécifique aux théories développées ces dernières années dans le champ de la psychanalyse, de la recherche dans le domaine des neuro-sciences ou dans les théories éducatives et pédagogiques. La question des sens, de la sensorialité, dans l'accompagnement des enfants présentant des troubles du développement vient de loin et elle s'est constituée à partir de certains héritages philosophiques et empiriques. C'est pourquoi il me semble primordial de pouvoir poser une réflexion et, peut-être, un regard nouveau sur le rôle de ces sensations dans les approches éducatives et pédagogiques auprès de ces enfants en s'intéressant notamment aux débuts de la pédagogie spécialisée au XIX^{ème} siècle. Pour moi, il s'agit avant tout de saisir l'héritage dans lequel s'inscrit ma pratique et les différentes notions qui l'encadrent et la portent au quotidien. En allant vers une approche historique de la notion de sensorialité, nous pourrions alors mieux comprendre comment elle vient impacter les pratiques, en accentuant l'intérêt porté à certains axes pédagogiques. Elle viendra éclairer d'un jour nouveau des habitudes éducatives qui se sont modifiées et enrichies dans le temps, notamment avec l'apport de la psychanalyse, tout en gardant un lien avec ces pratiques anciennes.

II/ La sensorialité au 19^{ème} siècle : l'héritage de Condillac

II.A/ Penser la sensorialité : histoire d'un concept

Le mot *sensation* est utilisé dans le langage courant pour désigner l'impression produite par les objets extérieurs sur nos sens (Rey, 2012c). En philosophie, la sensation est, dès l'Antiquité, objet de réflexion. Aristote, dans « *l'âme* », indique que pour les Anciens, la *sensation* fait partie, au même titre que le *mouvement*, des caractéristiques principales attribuées à l'âme des êtres vivants. Ainsi, Démocrite (460-370 av JC) voit la sensation comme étant l'impression faite par les objets extérieurs sur notre âme, qui en retour permet au corps de se mouvoir. Les sensations nous donnent la connaissance des choses qui nous entourent, connaissance qu'il juge relative aux conventions sociales qui leur ont donné leur nom et corrélatives à l'individu qui les perçoit (Brun, 2003).

Socrate (470-399 av JC) oppose à cette conception de la sensation toute une argumentation pour remettre en cause le lien entre celle-ci et la connaissance. Sa démonstration a été retranscrite dans le *Théétète* de Platon. Se demandant ce qu'est la science, Socrate engage avec le jeune Théétète un dialogue dont la première partie pose la question du lien entre la science et la sensation. Cette première réfutation se fait contre la théorie avancée par Protagoras selon laquelle : « *La sensation appartient toujours à la réalité et, sans fausseté, elle est comme une science.* » (p155). Socrate souligne alors l'impasse qu'il peut y avoir à prendre la sensation comme voie d'entrée vers la science. Pour lui, les sensations ne sont que parce qu'il y a rencontre entre deux réalités qui les font exister (p166). Ainsi, quand elles rencontrent un homme malade ou un fou, les sensations sont ce qu'il en fait. Et ce qu'il en fait peut amener à des contresens puisque sa perception est altérée. En conséquence, il n'est pas possible de se fier à la sensation pour établir une science car elle est une source d'erreur et dépend de celui qui la perçoit (p176). Socrate remet donc en doute la connaissance établie seulement par ce que nous percevons. Prenant l'exemple d'une langue étrangère que nous écoutons pour la première fois, il souligne qu'il nous est impossible de dire que nous la comprenons mais seulement que nous l'entendons (p181). Pour Socrate et Platon, ces différents arguments éloignent la sensation d'une recherche de la connaissance. Ainsi, ils se méfient de la sensation et plus particulièrement de la perception qui, non seulement, peut être

trompeuse mais fait tomber la connaissance dans une tentation individualiste et relativiste. Pour Platon et Socrate, seul l'exercice de la pensée, propre à l'âme, peut nous donner à voir, après un long effort produit par l'élève et le maître, ce qu'est le *Vrai*.

Aristote a une position proche de Platon et Socrate sur la sensation. Il rejette la dualité de l'âme et du corps qui, pour lui, ne peuvent être séparés (p41). Il considère que l'âme a plusieurs facultés dont la faculté sensitive (p43). Chacune de ces facultés peuvent être étudiées séparément mais sont liées intrinsèquement (p48). La sensation est comprise comme une altération de l'âme, c'est à dire comme un élément qui vient perturber et modifier l'âme (p49). Mais la sensation n'est pas la seule voie d'entrée vers la connaissance car elle ne délivre qu'une information sur la connaissance d'objets à l'échelle de l'individu qui la ressent. Dépendante de l'individu qui la perçoit, de son état, de l'environnement qui l'entoure, la sensation ne peut donc pas amener à la connaissance d'universaux (p55). En conclusion, les sensations et leurs perceptions peuvent être sources d'erreur et doivent être corrigées par les opérations de l'âme qu'elles complètent dans l'accès à la connaissance (p85 et 86).

Pour Epicure (342-370 av JC), il y a une vérité dans les sensations. Par l'attention que nous leur portons, elles nous donnent un moyen de rendre compte du sensible. En effet, la sensation est le moyen par lequel nous sommes en mesure de confirmer nos hypothèses sur notre connaissance du sensible (Lettre à Hérodote p153). Epicure rejette l'argument d'une sensation qui serait trompeuse en postulant que l'erreur ne vient pas de la sensation même mais de notre imagination (p159). Reprenant certaines parties des théories de Démocrite, notamment sur les Atomes, Epicure donne un autre rôle aux sensations dans son Système Philosophique. Pour lui, tout, aussi bien dans le domaine du sensible que de l'intellect, tout doit être observé à partir des sensations (38) car tout ce qui est ou a été, même le vide, peut être perçu (39). Ce qui est perçu ne peut être que vrai, ce sont les opinions que nous nous faisons sur ce que nous percevons qui peuvent être fausses et non la perception elle-même (50). Il est en conséquence indispensable de vérifier ce que nous donne à voir nos sens afin de déterminer leur véracité (51). Ainsi les sensations sont un chemin valide d'accès à la connaissance pour qui prend le temps de connaître, de comprendre les informations qui lui sont transmises et de les soumettre à l'épreuve du doute.

Par la suite, le concept de sensation continue à questionner et s'enrichit progressivement au contact de la philosophie médiévale qui s'inspire des philosophes classiques pour développer leurs propres pensées. En Angleterre, Roger Bacon (1220-1292), Guillaume d'Ockham (1290-1349) puis, plus tard, Francis Bacon (1560-1626) donnent une large place à une vision empirique de la connaissance. John Locke (1632-1704) est leur successeur. Pour lui, la *sensation* est un accès direct à la connaissance. Les idées viennent, pour l'essentiel, des sensations que nous éprouvons sur les choses et de l'exercice des *opérations de l'âme* sur ces idées. Les objets, par le biais des sens, viennent frapper notre esprit et, grâce à la réflexion, celui-ci produit des idées. C'est à partir du *Système* de Locke, essentiellement, que l'abbé de Condillac va développer le concept de sensation et en faire un pilier fondateur de son *Système Philosophique*.

II.B/ La sensorialité dans le *Système* de Condillac

Comme il a été vu précédemment, le *sensualisme* est un terme qui a été utilisé rétrospectivement par les intellectuels du 19^{ème} siècle pour nommer la pensée matérialiste de Condillac et, par ricochet, l'ensemble des philosophies qui mettent les sens au centre de la théorie de la connaissance (Faes, 2018). Ainsi, si l'on souhaite s'intéresser au sensualisme, il n'est pas possible de faire l'impasse sur les grands traits du système de pensée condillacien dont le rapport des sens à la connaissance n'est qu'une partie de son œuvre. Pour Condillac, les systèmes philosophiques apportent un ensemble de connaissances liées entre elles de façon logique et déductive en s'appuyant sur des principes. Ces principes s'apparentent à des « *connaissances premières* », c'est à dire des connaissances à partir desquelles découle un ensemble de propositions amenant à la compréhension de différents phénomènes logiques. L'origine de ces principes se trouve soit dans des suppositions de vérités inconnues (« *hypothèses* »), soit dans des maximes abstraites (« *principes abstraits* »), soit dans des faits directement liés à l'expérience. Condillac entend, par expérience, toute démarche qui puisse permettre de vérifier empiriquement un savoir à partir des expériences premières livrées par la Nature. La préférence de Condillac va directement à cette dernière forme de principes philosophiques sur laquelle il s'appuie pour construire son propre *Système*. En effet, il souligne, dès son premier ouvrage, ce qu'il perçoit comme les limites d'une philosophie

métaphysique qui souhaite tout savoir mais sur des notions « *vagues* » et erronées (Condillac, 1746/1798).

C'est pourquoi, dans son ouvrage suivant, « *Traité des systèmes* », il fait une critique acerbe des différentes philosophies mises au point par Descartes, Malebranche ou Spinoza. Il reproche à ces philosophes d'avoir pris pour base de leur pensée des concepts abstraits, impossibles à vérifier, et s'appuyant sur les passions et l'imagination (Condillac, 1749/1798). Quand il leur reconnaît une quelconque utilité, c'est pour mieux souligner que la réfutation de leurs erreurs a conduit ses contemporains à de vraies connaissances, notamment dans le domaine des sciences (Condillac, 1749/1798). Une fois rejetés les principes qu'il juge défavorables à l'élaboration d'un *Système* philosophique solide, Condillac exprime les conditions qui ouvrent la voie vers la connaissance vraie des choses. Pour lui, l'observation et l'expérimentation peuvent seules valider une pensée philosophique (Condillac, 1749/1798). Ainsi reprenant et supposant le chemin fait par les premiers Hommes pour leurs découvertes, Condillac (1749/1798) déclare :

Une première observation, qui n'aurait été qu'un tâtonnement, leur aurait donné des soupçons ; ces soupçons leur auraient indiqué d'autres observations à faire, et ces observations auraient confirmé ou détruit les faits supposés. (p12)

D'observation en observation, les connaissances s'accumulent, les hypothèses se confirment ou s'infirment. Elles terminent par progressivement rendre compte d'un savoir dans un domaine donné. Condillac vante donc les mérites d'une démarche expérimentale comme chemin d'accès vers la connaissance. Il présente la « *science* » comme une discipline qui s'appuie sur des propositions vérifiées par l'observation pour pouvoir être validées (Condillac, 1749/1798). La définition que fait Condillac des « *Systèmes vrais* » donne une première idée de la démarche qu'il a utilisée pour mettre au point sa philosophie. A la recherche des mécanismes expliquant l'accès à la connaissance des Hommes et, inspiré par John Locke, il donne une importance primordiale à la sensorialité. C'est à partir de cette démarche qu'il va décliner une pensée originale allant de l'analyse de la façon dont naissent les idées chez l'être humain aux mécanismes qui permettent aux Hommes de communiquer.

Pour mieux percevoir la construction de la philosophie de Condillac et mettre en lumière les principes sur lesquels repose le sensualisme comme théorie de la connaissance, nous allons essayer de décliner et comprendre sa réflexion autour de trois concepts : la sensation, la liaison des idées et le signe.

II.B.1/ La sensation

En interrogeant la sensation, Condillac se demande quelle place elle peut prendre dans les processus d'accès à la connaissance pour les êtres vivants. Ce faisant, il s'inscrit dans une tradition philosophique qui a exploré le sujet et dont plusieurs auteurs ont, dès l'Antiquité, décrit les contours. Dès son premier ouvrage, « *l'Essai sur l'origine des connaissances humaines* », Condillac se pose comme l'héritier de John Locke, le philosophe anglais. Pour ce dernier, la *sensation* est un accès direct à la connaissance. Les idées viennent, pour l'essentiel, des sensations que nous éprouvons sur les choses et de l'exercice des *opérations de l'âme* sur ces idées. Les objets, par le biais des sens, viennent frapper notre esprit et, grâce à notre réflexion, produisent des idées. C'est essentiellement à partir du *Système* de Locke que l'abbé de Condillac va développer le concept de sensation et en faire un pilier fondateur de son propre système philosophique, en reprenant dans un premier temps les conclusions du philosophe anglais puis en poussant plus loin le rôle de la sensation.

II.B.1.a/ Le concept de sensation dans la philosophie de Condillac

Condillac donne, pour première définition du concept de *sensation*, celle qui a cours traditionnellement en philosophie et qui caractérise la *sensation* comme étant à la fois la qualité d'un objet et l'action qu'elle produit : « [...] *l'impression qui se produit en nous à la présence des objets* [...] » (Condillac, 1746/1798 p.93) Le monde extérieur est un univers de sensations que nous percevons avec nos sens et qui viennent s'imprimer dans notre esprit. Il est possible de distinguer deux temps dans l'évolution du concept de sensation à l'intérieur du système condillacien. Dans un premier temps, encore sous l'influence de la philosophie de John Locke, Condillac propose de distinguer les sensations des « *opérations de l'âme* », c'est à dire des actes de l'esprit sur les idées. Il fait alors de chacun de ces principes l'origine de toute connaissance humaine, tout en reconnaissant qu'ils sont liés. Pour arriver à cette

conclusion, dans *l'Essai sur l'origine des connaissances humaines*, Condillac commence par partir du postulat que si nous étions amenés à remonter le fil de nos pensées, nous arriverions à une première pensée simple source de toutes les autres (Condillac, 1746/1798). Reprenant l'image de la naissance d'un être humain, il part du constat que le premier événement dans la vie de l'homme est un bain de sensations. Ainsi, à partir de ces sensations, les premières opérations intellectuelles vont lui permettre de former les premières idées qui seront à l'origine de toutes les autres (Condillac, 1746/1798). Il sépare donc les sensations des opérations intellectuelles, les sensations étant la cause des opérations de l'âme mais non leur origine. Cette distinction fait des opérations de l'âme une action de l'esprit indépendante de la sensation. Rompant par la suite avec cet aspect de la théorie de Locke, Condillac fait disparaître cette distinction dès son ouvrage « *le Traité des sensations* ». Faisant une entorse à son principe édicté dans le traité des systèmes, il fait appel, pour appuyer sa théorie, à un être imaginaire, une statue sur laquelle seraient progressivement éveillés tous les sens afin de connaître le chemin vers la connaissance. Cette construction littéraire permet à Condillac de reconstruire les différentes étapes du développement à partir d'une vue décomposée de l'être humain.

Dès les premières pages, Condillac affirme :

« Le jugement, la réflexion, les désirs, les passions, etc. ne sont que la sensation même qui se transforme différemment » (Condillac, 1754/1798 p11)

A partir de ce postulat, Condillac pousse plus loin sa réflexion et ramène les différentes actions intellectuelles, cognitives ou émotives vers un seul et même mouvement, le *sentir* :

« Si nous considérons que se ressouvenir, comparer, juger, discerner, imaginer, être étonné, avoir des idées abstraites, en avoir de nombre et de durée, connaître des vérités générales et particulières, ne sont que différentes manières d'être attentif ; qu'avoir des passions, aimer, haïr, espérer, craindre et vouloir, ne sont que différentes manières de désirer ; et qu'enfin être attentif, et désirer, ne sont dans

l'origine que sentir : nous concluons que la sensation enveloppe toutes les facultés de l'âme ». (Condillac, 1754/1798 p53)

Sentir est la première action du corps et de l'âme face à ce qui l'environne. Ainsi, quand la statue, vierge de toute opération de l'âme, rencontre pour la première fois une rose par l'odorat, elle devient ce qu'elle sent, elle est la rose. *Sentir* est une action passive qui permet la rencontre de la sensation et du corps qui la perçoit. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'il est possible, après avoir senti la sensation, de développer à la fois des points de comparaison sur ce que nous sentons comme du désir pour la reproduction ou l'éviction d'une sensation. Les sensations arrivant par l'action de *sentir* éveillent notre intérêt. L'intérêt porté à ces sensations, leur transformation, leur manipulation, aboutit à la production des différentes opérations intellectuelles de la plus simple à la plus complexe. Il en arrive tout naturellement à la conclusion que les sensations ne sont pas dans les corps mais dans l'âme et sont la traduction du mouvement des choses sur les organes. (Condillac, 1775/1798)

Condillac évacue rapidement les doutes qui peuvent être émis sur la possibilité que les sensations nous trompent. Comme Epicure avant lui, pour qui ce sont les opinions que nous nous faisons sur ce que nous percevons qui peuvent être fausses et non la perception elle-même (Lettre à Hérodote), Condillac fait porter cette erreur uniquement sur notre capacité de jugement :

« Nos erreurs liées à nos sens viennent du jugement que nous faisons sur ce que nous ressentons et non de nos sens eux-mêmes. »(Condillac, 1746/1798 p27).

La responsabilité d'attacher une idée à une sensation tient directement à l'interprétation qui est faite sur cette sensation. Sentir une sensation est une action neutre, c'est bien l'attention que nous y portons, le traitement de cette sensation par les différentes modalités de notre raisonnement qui peut nous amener à un jugement factuellement juste ou faux. Pour appuyer son raisonnement, Condillac prend l'exemple du tableau, du peintre et du néophyte. Devant un tableau, un spectateur dénué de connaissances va s'attarder sur les éléments du tableau qu'une sensation de plaisir viendra éveiller. Le regard porté par le peintre

est lui plus aguerri. Ses connaissances sur la peinture se sont enrichies au fil de sa pratique. Son regard exercé va s'arrêter sur la lumière, les formes, les couleurs, de nombreux détails qui auront pu échapper au néophyte. Il aura exercé ses sens à percevoir des éléments plus complexes (Condillac, 1746/1798). La différence entre les deux regards est une différence de technique et de connaissance qui n'est pas liée directement à la sensation éprouvée mais plus à l'exercice des sensations, à une éducation des perceptions et du jugement qui ouvre l'œil à des éléments non-perçus par le débutant.

Pour Condillac, les sensations sont au centre de son système philosophique. Elles sont la cause de l'activité des êtres vivants (humains comme animaux), des différentes activités de l'esprit, de l'instinct comme de la réflexion. Mais pour aller plus loin dans la compréhension de la sensation dans le système condillacien, il est important de voir dans quel contexte elle participe à la construction du « *Moi* » en lien avec ce qu'il appelle la *Nature*, quelles sont ses relations avec les différentes opérations intellectuelles et comment elles peuvent en être à l'origine.

II.B.1.b/ La sensation et le concept du *Moi* et de la *Nature* pour Condillac.

Les deux temps de la construction du « *Moi* »

Condillac a surtout abordé la construction du « *Moi* » dans le *Traité des sensations*. Dans cet ouvrage, il explore les mécanismes qui permettent l'acquisition des différentes capacités intellectuelles en remontant progressivement des sensations aux idées. Condillac détaille ainsi comment une statue prend conscience de son corps en tant que « *Moi* », en tant qu'unité regroupant à la fois son âme et son corps. En effet, Condillac perçoit le corps et l'âme comme deux substances différentes mais unies. L'âme ne peut pas être saisie et connue et la sensation est la principale de ses qualités. Le corps, lui, est une substance dont la principale qualité est l'étendue, c'est à dire sa présence physique dans l'espace. Pour Condillac, l'âme et le corps sont donc différents par leurs qualités mais unis dans ce *Moi*. Cette prise de conscience du *Moi* se passe en deux temps.

Le premier temps est celui où l'être se rend compte à la fois qu'il est différent de ce qu'il a été et toujours le même. Ainsi, au contact de différentes sensations, nous sommes capables de dire *je* à partir du moment où nous pouvons nous remémorer avoir été autrement que ce que nous sommes. Cette construction se fait grâce à la mémoire. La mémoire est l'impression qui reste après une sensation (Condillac, 1754/1798). Condillac postule donc que la comparaison entre un état présent et un état passé permet de prendre conscience de sa propre existence. (Condillac, 1754/1798) Plus loin, il précise :

Car c'est dans la manière d'être, où elle se retrouve toujours, qu'elle doit sentir ce moi, qui lui paraît le sujet de toutes les modifications dont elle est susceptible.
(Condillac, 1754/1798 p 76/77)

Si la comparaison entre deux états permet de dire que *je suis*, c'est parce qu'il y a une permanence de ma façon d'être malgré le changement. C'est à dire que, face à deux sensations différentes, quelque chose en nous ne change pas, *la manière d'être*, et cela malgré les modifications effectuées par les différentes sensations.

Le second temps est celui où, grâce au toucher, il prend conscience de l'étendue de son corps, dans un premier temps par *le sentiment fondamental*, puis par l'altération de ce *sentiment*. Le « *sentiment fondamental* » permet à la statue, réduite au seul toucher, de pouvoir prendre conscience des différentes parties de son corps. Ainsi Condillac définit ce *sentiment* comme l'action que peut avoir la statue d'une partie de son corps sur les autres parties de son corps (Condillac, 1754/1798), auquel s'ajoute le *sentiment* qu'elle a de sa respiration. Ce *sentiment d'exister* est fondamental dans le sens où il donne à l'esprit la conscience qu'il existe dans un corps, corps qui s'exprime par sa finitude et par son existence dans et hors de son environnement. Par ce *sentiment fondamental*, la statue a une première connaissance physique de son *Moi*.

Enfin, nous remarquerons qu'elle pourrait dire moi, aussitôt qu'il est arrivé quelque changement à son sentiment fondamental. Ce sentiment et son moi ne sont, par conséquent, dans l'origine, qu'une même chose [...] (Condillac, 1754/1798 p78)

Sans changement, restant dans un milieu imaginaire qui ne subirait aucune variation extérieure, la statue de Condillac ne peut pas accéder au « *moi* » comme conscience de l'ensemble des propriétés de son corps mais n'en reste qu'à une vision partielle liée à ce qu'elle perçoit. L'environnement extérieur, en modifiant les différentes qualités du corps de la statue, va venir enrichir ce sentiment fondamental et permettre l'accès à une conscience de soi plus élaborée qui reprend l'ensemble des qualités liées au corps humain. C'est donc la perception des différents changements que notre environnement produit sur notre corps qui nous permet de mieux connaître notre « *Moi* ». Il s'agit donc pour Condillac d'un échange entre un processus interne, individuel, et son environnement. Les conclusions sur le sujet de Condillac se retrouvent dans les théories du développement de l'enfant, notamment dans celle de Piaget ou plus récemment de Bullinger. Ainsi, comme nous l'avons souligné dans un chapitre précédent, Piaget, dans l'analyse qu'il donne du développement de l'enfant distingue une période, la période sensori-motrice, durant laquelle l'enfant se développe psychiquement, accède à une meilleure représentation de soi, dans l'exploration sensorielle et motrice de son environnement. Bullinger, lui, a souligné également comment, dès son plus jeune âge, l'enfant est dépendant, dans son développement, des réactions de son environnement, qui vont venir enrichir une boucle cognitive entre l'espace interne (*l'activité*) et les interactions du sujet avec son milieu (*le fonctionnement*). La théorie de construction du *Moi* de Condillac présente donc un intérêt dans la compréhension de la construction de cette identité chez l'enfant, ce que nous allons détailler dans le prochain paragraphe.

Le « *Moi* » et l'enfant

Les réflexions de Condillac sur la construction du *Moi* chez l'enfant reprennent les éléments qu'il a pu développer et qui sont évoqués dans le chapitre précédent. Ainsi, dans le chapitre IV du *traité*, Condillac s'arrête sur le développement de l'enfant pour mieux comprendre cette fonction du toucher dans la genèse du moi. Ce chapitre nous semble particulièrement intéressant dans le cadre de notre travail. En portant sa réflexion sur le développement du « *moi* » chez l'enfant, Condillac précise sa pensée à partir de cette question : comment pouvons-nous percevoir les différents éléments de notre corps comme unis, comme « *un continu formé par la contiguïté d'autres corps étendus* » ? Par le toucher, nous prenons conscience de l'existence de deux corps « *solides* » différents. Ces corps

solides, dont la propriété principale est « *l'impénétrabilité* », sont donc bien distincts les uns des autres et l'expérience de cette distinction par le toucher est ce qui nous fait dire qu'il y a ici deux choses bien différentes. Si nous prenons conscience de notre corps, c'est que nous sommes capables d'en percevoir, par la sensation du toucher sur toutes ses parties, la continuité comme le « *sentiment* » d'une sensation interne qui répond à une pression externe (Condillac, 1754/1798). L'enfant découvre donc son corps par les sensations des modifications extérieures apportées aux éléments qui le composent puis par une exploration de son propre corps et du lien entre ces différentes sensations internes. Il éprouve la sensation dans chaque partie de son corps et ainsi :

Par-là le moi, au lieu d'être concentré dans l'âme, devait s'étendre, se répandre et se répéter en quelque sorte dans toutes les parties du corps. (Condillac, 1754/1798 p87)

La conscience de soi ne se situe donc pas dans l'esprit seul mais il prend corps dans l'ensemble des parties de notre organisme et dans l'expérience quotidienne de l'existence de notre propre corps. Pour Condillac, la construction et l'élaboration d'un « *Moi* » chez l'enfant semble donc être le produit de trois facteurs d'importance égale : l'esprit, le corps et l'environnement. Les interactions entre ces trois parties lui permettent donc de prendre conscience de son existence. Ainsi, chez l'enfant, comme pour la statue, la conscience de ces modifications lui font entrevoir le « *Moi* » et ce moi est assimilé à l'unité du corps et de l'âme par un processus de réflexion et d'observation des sensations éprouvées et des modifications successives de ces sensations sur son propre corps. (Condillac, 1754/1798). La conscience de notre existence nous vient donc de la sensation que nous éprouvons, soit par la comparaison entre deux sensations qui nous sont extérieures, soit par la sensation que nous avons de notre corps sur les différentes parties qui nous composent. Enfin nous prenons conscience de l'existence d'un Autre, dès la petite enfance, de la même manière, c'est à dire par l'expérience du toucher et de la discontinuité entre notre corps et le corps de l'autre.

Pour conclure, notons que si la sensation et son traitement interne dysfonctionnent, alors il est probable que la construction du « *Moi* » de l'enfant sera entravé. Le sujet n'a pas été traité par Condillac mais mérite d'être évoqué dans le cadre de notre travail. Empêché par des sens

trop ou pas assez réceptifs, l'enfant peut avoir des difficultés à prendre conscience de l'unité de son propre corps ainsi qu'à distinguer son corps et des éléments de son environnement. Ces difficultés sensorielles empêchent donc certains éléments du développement de l'enfant d'aboutir. Nous retrouvons ici deux éléments déjà notés plus haut quant à l'origine des principaux troubles observés par Bullinger : *un dysfonctionnement des entrées sensorielles* (tactiles, vestibulaires et sensations profondes) et *un déséquilibre de la coordination entre les différents signaux* (tactiles et sensations profondes) qui vont venir empêcher la mise en place de la fonction instrumentale, fonction indispensable au développement général de l'enfant.

Le « Moi » et la Nature

La sensation se situe, pour Condillac, entre notre environnement qu'il nomme *Nature* et ce « *Moi* ». Condillac voit la *Nature* comme ce qui nous a créés, comme ce qui nous a donné l'usage de nos sens (Condillac, 1754/1798). Elle est la cause première de tout ce que nous faisons. Elle a un auteur (Condillac, 1754/1798), Dieu, qui est à l'origine de tout car tout à une origine (Condillac, 1775/1798). Ainsi, objet de création, la *Nature* obéit à des règles qui assurent son harmonie et que l'Homme imite pour progresser (Condillac, 1754/1798). Pour accéder à la connaissance et à la vérité, nous devons apprendre de ses enseignements, c'est à dire des signes qu'elle nous adresse (Condillac, 1754/1798 ; Condillac, 1746/1798). Les sensations que nous éprouvons sont les clés pour nous permettre de décoder et comprendre ces signes. En effet, par l'alternance de sensations de plaisir et de douleur, l'Homme est poussé à la réflexion et à l'étude de son environnement. Il remonte ainsi des « *effets aux vrais principes* » (Condillac, 1749/1798). La nature est donc l'élément principal d'une connaissance naturelle d'une méthode d'apprentissage qui permet à l'Homme de mieux comprendre les différents phénomènes qu'il observe. Alain Firode a montré comme elle était un élément important de la pédagogie de Condillac :

L'homme de génie qui invente, tout comme l'élève qui s'instruit, avance en revenant « après coup » sur une connaissance que la nature lui a primitivement enseignée « à son insu ». (Firode, 2015, p119)

L'apprentissage d'une notion se fait donc en deux temps. Un premier temps qu'il ne nous est pas donné de voir durant lequel la nature nous transmet nos premières connaissances. Et un second temps durant lequel nous retraçons le chemin pris par la nature afin de mieux comprendre et de se réapproprier la notion. Alain Firode (2015) parle ici d'une méthode de « *retour réflexif* ». Cette méthode se traduit alors, en éducation, par une confrontation pratique de l'élève aux notions et concepts de base (une expérimentation par la manipulation) ce qui lui permet d'acquérir une forme de connaissance naïve des choses. Et un second temps où il revient sur ces notions, ces concepts et grâce à la méthode analytique et le langage se les réapproprie.

Pour Condillac, c'est également la *Nature* qui nous montre les signes que nous devons utiliser pour nous comprendre les uns les autres (Condillac, 1746/1798). Condillac considère donc que tout nous vient de la *Nature*, tout commence par elle et ainsi, quand nous raisonnons, nous ne faisons que continuer ce qu'elle a commencé à nous montrer. De par sa place centrale, elle est donc à l'origine de la conscience que nous pouvons avoir de notre propre *Moi*, en nous donnant, par la sensation, le sentiment de notre propre corps comme étendue finie dans un environnement extérieur qui est différent de nous. Elle est un principe fondateur de l'accès à la connaissance que la pédagogie doit prendre en compte pour accompagner l'enfant dans ses différents apprentissages.

Mais Condillac va plus loin et donne à la sensation un rôle primordial dans la constitution des processus intellectuels jusqu'aux plus complexes.

II.B.1.c/ La sensation et l'accès à la connaissance.

L'origine de toute pensée est liée, pour Condillac, à la sensation. Le plaisir et la douleur que ressent l'être humain face à cette sensation va créer chez lui le sentiment de besoin, le besoin de la reproduire ou le besoin de s'en écarter. En effet, la sensation éprouvée lors d'un contact avec son environnement va provoquer, chez l'Homme, soit un sentiment agréable qui est associé au plaisir, soit un sentiment désagréable associé à la douleur (Condillac, 1754/1798). Condillac distingue deux types de plaisir et de peine : celui du corps (sensible) et celui de la mémoire (intellectuel) (Condillac, 1754/1798). L'Homme va rechercher à éviter

cette douleur ou à reproduire le plaisir qu'il a ressenti. Puis en répétant les différentes recherches du plaisir par la sensation, l'Homme va acquérir une certaine expérience qui aboutira alors à la connaissance des choses, des plus simples aux plus complexes. C'est donc le plaisir ressenti et la jouissance qui sont moteurs de l'accès à la connaissance.

Le plaisir l'attache aux objets, l'engage à leur donner toute l'attention dont elle est capable, et à s'en former des idées plus exactes. La douleur l'écarte de tout ce qui peut lui nuire, la rend encore plus sensible au plaisir, lui fait saisir les moyens d'en jouir sans danger, et lui donne des leçons d'industrie. En un mot, le plaisir et la douleur sont ses seuls maîtres.(Condillac, 1754/1798, p101)

S'appuyant sur ces sensations que sont plaisir, douleur et habitude, Condillac détaille *les opérations de l'âme*. La première opération intellectuelle pour lui est *l'attention*. *L'attention* est l'opération qui permet à notre conscience de s'attarder sur un élément d'une sensation particulière (Condillac, 1746/1798). Pour être plus précis, *l'attention* est reconnue comme une perception plus importante que nous avons des éléments à l'origine d'une sensation. Ainsi, dans notre environnement, nous sommes assaillis de sensations. Il y a *attention* quand nous portons un intérêt plus grand à l'une ou l'autre de ces *sensations*. Cet intérêt est guidé par le plaisir, notre état, ou bien encore par la passion que nous éprouvons à ressentir cette sensation. (Condillac, 1754/1798). L'abbé distingue *l'attention passive* qui est équivalente à la réception d'une sensation à *l'attention active* qui est liée à la remémoration d'une sensation. En effet, *l'attention* permet de fixer une sensation et de pouvoir en garder une trace dans notre esprit. C'est grâce à cette trace qu'il appelle *mémoire*, que l'Homme va se souvenir de ce qu'il a éprouvé. *L'attention* est donc au centre des autres opérations intellectuelles telles que la mémoire, la comparaison, le jugement, etc.

La mémoire est ce qui permet de se rappeler l'objet sur lequel nous avons porté notre attention. Comparer c'est porter son attention sur deux sensations afin de percevoir celle qui nous procure le plus de plaisir. Et juger, c'est percevoir le rapport que nous faisons dans la comparaison de deux sensations éprouvées. (Condillac, 1754/1798). De la comparaison naît le désir. En comparant différentes sensations, en les jugeant par rapport à ce que nous

éprouvons, nous désirerons les reproduire. Le désir a une importance primordiale pour Condillac car il est le sentiment sur lequel s'appuie l'Homme dans sa recherche de la connaissance et qui peut lui amener soit de la satisfaction soit de la peine. Le désir permet également de garder en mémoire certains éléments et de pouvoir à nouveau porter notre attention sur un objet.

Il est possible de percevoir, dans l'explication que donne Condillac des opérations intellectuelles, un mouvement circulaire qui part de l'attention, passe par la comparaison, le jugement et la mémoire pour revenir à l'attention. Ce mouvement, mû par le désir, aboutit à la *volonté*. Une fois que la statue a en mémoire une sensation qu'elle a éprouvée et qu'elle veut absolument satisfaire à nouveau, elle va tout mettre en œuvre pour la reproduire et ré-éprouver ce plaisir. C'est ce « *désir absolu* » que Condillac appelle *volonté* (Condillac, 1754/1798) et qui permet à l'homme de se mouvoir. Douleur et plaisir amènent le désir et les premières opérations intellectuelles. C'est la nécessité de répondre à ce désir qui pousse l'Homme à développer ses connaissances et à accroître ses capacités intellectuelles afin de repérer les différents éléments de son environnement qui peuvent l'aider dans sa quête.

II.B.1.d/ La statue de Condillac peut-elle être vue comme une éducation à et par la sensation ? :

Même si ce n'était pas l'objet de Condillac, l'objet de notre recherche nous pousse à nous poser la question du « *Traité des sensations* » comme un traité d'éducation à la sensation. Plusieurs points vont dans ce sens. Condillac, en voulant démontrer comment la statue accède à la connaissance, analyse et transforme des processus complexes en processus simples. Il propose de s'appuyer sur « *l'étonnement* », passage d'une sensation connue à une sensation inconnue, ainsi que sur les différences et les contrastes pour faire comprendre à sa statue la différence entre deux choses (Condillac, 1754/1798). Il insiste sur l'importance d'amener les sensations dans le bon ordre à la statue afin de lui permettre d'acquérir des habitudes qui lui permettront d'obtenir progressivement des connaissances. (Condillac, 1754/1798). Il *l'éduque* pour lui permettre ainsi d'accéder à des notions de plus en plus complexes. Mais, pour Condillac l'image de la Statue permet surtout de rendre compte de la particularité de la pensée humaine et, ce faisant, des premiers développements de l'enfant.

Elle est un modèle théorique. En suivant le développement des compétences cognitives de l'enfant par la recherche d'une reproduction du plaisir ressenti par les sensations, Condillac ouvre la voie à une réflexion pédagogique qui met plaisirs, douleurs et besoins au centre de l'accès à la connaissance. Ces différents points se retrouvent dans la pédagogie développée par Itard auprès de Victor de l'Aveyron montrant l'importance de l'ouvrage dans le développement de sa pensée point sur lequel nous reviendrons par la suite lors de la présentation de la pédagogie du médecin.

La sensation est donc le concept primordial du système *condillacien*. Celui qui permet d'expliquer et de comprendre la formation des différents états qui nous animent (peine, plaisir, désir, etc.) et des différentes opérations intellectuelles. La sensation est une première étape de la philosophie de Condillac. Pour lui, la particularité de l'Homme est de pouvoir former des idées complexes et surtout des systèmes de liaisons d'idées lui permettant d'avoir accès à des connaissances qui se sont étoffées au fil des siècles. Ce point fait de l'*Idée* le deuxième concept de la philosophie de Condillac.

II.B.2/ L'Idée

II.B.2.a/ Le concept d'Idée dans la philosophie

Le concept d'Idée est tout aussi ancien que celui de la sensation. Platon a exprimé une théorie sur les idées qui a marqué l'histoire de la philosophie. Contrairement aux conceptions qui placent l'Idée au plus proche du monde sensible, Platon postule l'existence de l'Idée en tant que telle, détachée du réel et qu'il s'agit de découvrir pour pouvoir accéder à la connaissance. Ainsi, dans *le mythe de la caverne*, Platon montre l'Homme comme enchaîné à des représentations fausses des choses et qui doit être ramené vers la vérité même des Idées, celles-ci ne pouvant se rencontrer que dans le monde de l'intelligible, celui de la raison et de la connaissance. (Dumont, 2002). Pour Platon, l'idée que nous nous faisons des choses et des concepts doit être bien distincte de la sensation et de l'opinion que nous en avons car l'Idée en soi n'est pas l'image de l'Idée, même si elle s'appuie sur cette image pour exister. Il est possible, pour tout un chacun, d'accéder à l'Idée pour peu qu'il suive un enseignement qui l'arrache au monde sensible et lui fait voir la connaissance telle qu'il l'a toujours eue. Cet

accès à la connaissance se fait par la maïeutique qui permet la réminiscence des idées, « *l'accouchement* » du savoir que nous avons toujours eu en nous. Cette conception platonicienne des Idées, en dehors du monde sensible, a longtemps irrigué la pensée philosophique occidentale. Aristote en a livré une critique dans la *Métaphysique*, liée à une interprétation du monde différente de celle de Platon et qui réunit le monde sensible et le monde intelligible en un seul et même univers. Aristote évacue l'existence des Idées en tant que concept séparé du monde sensible et, du même coup, en retire tout l'intérêt qu'elle présentait dans une philosophie comme celle de Platon (Aubenque, 2019).

C'est cette dualité de l'interprétation du concept d'Idée que nous retrouvons au XVII^{ème} siècle dans l'opposition qu'il peut y avoir entre Descartes et Locke. Les *Méditations métaphysiques* (1641/1979) de Descartes semblent se rattacher à une conception platonicienne de l'Idée. Dès la première méditation, Descartes souligne que, pour pouvoir penser le réel, il faut se méfier de ce qui vient de nos sens qui peuvent nous tromper. Pour arriver au plus juste des Idées, nous ne pouvons nous appuyer que sur les mathématiques et la géométrie. Pour mieux démontrer le risque de concevoir l'Idée comme dépendant uniquement du sensible, Descartes s'appuie, dans la deuxième méditation, sur l'exemple de la cire. En effet, la modification d'une matière nous montre que les choses ne sont pas seulement la somme de ce que l'on perçoit d'elles, mais qu'elles sont quelque chose de plus ou de différent qu'il nous est difficile d'imaginer sans faire appel à un raisonnement scientifique qui s'appuie sur la démonstration et l'esprit. Dans la troisième méditation, Descartes développe son raisonnement. Il fait de l'Idée l'image que j'ai des choses dans la pensée. Une idée ne peut être fautive uniquement par le fait que je la pense même si elle fait partie de mon imagination. Pour savoir si une idée est vraie et non le simple fruit de l'imagination ou d'une erreur de jugement, il faut à la fois qu'elle dépende de notre volonté et qu'elle soit soumise à notre jugement. Enfin Descartes, à l'issue de ces méditations, si il a prouvé l'existence de Dieu, si il a prouvé que les idées ne sont pas en lui mais dans les corps et que Dieu est à l'origine de tout, il relie l'existence des Idées en tant que telles comme création de Dieu mais soumises au jugement et à la raison pour être comprises.

Locke développe, dans son *Essai sur l'entendement humain*, une autre conception du concept d'Idée. Il en donne la définition comme étant ce qui nous vient à l'esprit lorsque nous

pensons (Locke, 1689/2009). Mais il s'oppose à une origine innée des Idées (c'est à dire des idées imprimées en nous et que nous pourrions retrouver par l'exercice de la raison) en réfutant les différents points qui aboutissent à ce raisonnement. Pour appuyer son propos, il prend l'exemple des « *idiots* » à qui il est impossible de leur faire se rappeler leurs idées. En conséquence, elles ne peuvent pas être dans leur âme sans leur consentement. Et, quand bien même, elles arriveraient à leur connaissance par raisonnement, cela ne prouverait pas pour Locke qu'elles seraient innées. Il se demande d'où peuvent venir ces idées. Il commence alors à se livrer à un développement sur ce qu'elles sont, les distinguant des sensations, des réflexions, des idées simples, des idées complexes, etc. C'est à partir de cette conception que donne Locke des idées que Condillac va bâtir sa propre analyse du concept d'Idée.

II.B.2.b/ Le concept d'Idée chez Condillac

Condillac définit l'idée comme étant une composition de plusieurs qualités dont nous avons connaissance soit par nos sens, soit par notre mémoire. (Condillac, 1754/1798). Les idées nous viennent soit des objets extérieurs à nous (processus externe) soit par la réflexion sur nos différentes sensations (processus interne) (Condillac, 1754/1798). Elles ne peuvent être seulement liées au corps mais sont donc directement rattachées à l'âme puisqu'un dérangement de l'esprit peut les chasser (Condillac, 1754/1798). Les idées s'apparentent donc à l'image que notre corps nous donnent des sensations (Condillac, 1775/1798 ; Condillac 1746/1798) mais ce n'est pas la sensation même (Chottin, 2014). Les différentes caractéristiques relevées par Condillac pour définir les idées lui permettent d'affirmer que les idées ne sont pas le privilège des Humains mais concernent l'ensemble des êtres pensants, animaux compris (Condillac, 1754/1798). Le concept d'idée est donc clairement lié à celui de sensation. Condillac conclut que la sensation prime sur toute explication de l'origine de la connaissance et de l'entendement. Mais elle n'est pas la sensation à proprement parler, elle est son image et un peu plus comme il le souligne dans un passage du *Traité des sensations* :

Il semble qu'on ne sache pas qu'il y a de la différence entre voir et regarder ; et cependant nous ne nous faisons pas des idées, aussitôt que nous voyons ; nous ne nous en faisons qu'autant que nous

regardons et que nous regardons avec ordre, avec méthode.
(Condillac, 1754/1798, p143).

Condillac introduit ici un autre concept fondamental pour la suite : pour lui la simple impression des objets ne peut suffire à nous en donner une idée précise car il nous faut aussi regarder l'objet avec ordre et précision. L'idée arrive par la sensation mais elle se construit par l'*attention* qui lui est portée et par l'organisation de nos pensées. Ce rôle de l'attention dans le développement de l'esprit humain a une incidence pédagogique puisqu'elle insiste sur la nécessité, pour celui qui souhaite comprendre et appréhender une notion, de porter un regard précis et réfléchi sur les informations qui lui arrivent par ses sens. Condillac appuie ici sur un cheminement (sensation – attention – réflexion) qui trouvera sens dans les pédagogies sensorielles des médecins du 19^{ème} siècle.

A la suite, Condillac introduit dans son analyse l'existence de plusieurs types d'idées suivant la façon dont elles viennent à l'Homme.

[...] il n'y a point d'idées qui ne soient acquises : les premières viennent immédiatement des sens ; les autres sont dues à l'expérience, et se multiplient à proportion qu'on est plus capable de réfléchir. (Condillac, 1754/1798, p21)

Certaines idées sont directement liées à la sensation éprouvée par l'individu comme par exemple l'idée de froid ou de chaud. Mais d'autres sont plus complexes. Ces dernières s'acquièrent dans le temps par l'expérimentation et deviennent de plus en plus nombreuses au fur et à mesure de notre développement. C'est le cas, par exemple, des connaissances que nous avons des différentes formes des objets qui nous entourent. Suivant ce raisonnement premier, Condillac distingue trois catégories d'idées : les idées simples et les idées complexes ; les idées particulières et les idées générales ; les idées confuses et les idées distinctes.

Idée simple et Idée complexe

Condillac évoque, dès l'essai sur l'origine des connaissances humaines, l'existence d'idées simples et d'idées complexes. Pour lui, les idées simples sont celles qui rendent compte d'un objet à l'aide d'une seule sensation. Elles ne demandent aucune réflexion et sont un processus passif. Les idées deviennent complexes quand nous sommes capables de décrire ce que nous voyons et ce que nous entendons à l'aide de plusieurs sensations. L'individu est dans une posture active et doit faire preuve d'analyse. Il est donc possible d'avoir, dans un premier temps, une idée simple d'un objet, puis de la décomposer progressivement pour arriver à une idée plus complexe. Pour pouvoir donner une définition d'une idée simple comme d'une idée complexe, il faut pouvoir en donner l'ensemble des caractéristiques et donc en retrouver l'origine pour comprendre comment elles se sont formées. C'est ce que Condillac cherche à faire pour les différents concepts qu'il analyse. Les idées complexes sont celles qui se rapprochent le plus des concepts et des connaissances les plus élaborées et ne peuvent venir que de la part d'espèces douées de réflexion. (Condillac 1746/1798, p.87-94). Condillac nous dit également que les idées complexes peuvent être soit complètes (c'est à dire dont les propriétés sont connues de tous) soit incomplètes. Pour lui, il est plus simple d'avoir des idées complexes sur des notions abstraites en mathématiques puisque ce sont les seules dont nous sommes capables de rendre compte dans leur globalité (Condillac, 1754/1798).

Idee particulière et Idee générale

Une autre catégorie d'idées est celle des idées particulières et des idées générales. Les idées particulières sont les idées que nous nous faisons d'un objet de la façon la plus simple, c'est à dire par ce que nous ressentons (Condillac 1746/1798, p.246). Si nous assimilons toutes sortes d'objets à l'objet référent nous nous en ferons une idée générale. Puis les idées deviennent plus particulières à mesure que l'on distingue les différences entre les éléments d'une même classe d'idée générale (Condillac, 1754/1798). Pour avoir à nouveau une idée particulière et précise de cet objet, il nous faudra alors affiner notre connaissance de l'objet et sa signification. (Condillac, 1754/1798). Ainsi pour Condillac :

Nous passons donc tout à coup des idées particulières à de très générales, et nous ne descendons à des idées subordonnées, qu'à

mesure que nous laissons moins échapper les différences des choses.
(Condillac, 1754/1798, p.256)

Dans une théorie de la connaissance, cela signifie, par exemple, que nous passons d'un savoir sur les oiseaux à partir de la connaissance d'un seul volatile (une mouette) puis nous généralisons les caractéristiques de la mouette à tous les oiseaux. Par la suite, une connaissance affinée des différences entre les espèces d'oiseaux, nous permet de mieux les distinguer les uns des autres. Dans la théorie de Condillac, un double mouvement est observé, le premier, rapide, amène à la généralisation des attributs d'un objet ou d'une chose à un ensemble ou groupe. Il se fait avec les premières confrontations de ce qu'il nous est donné de percevoir par notre faculté de juger et de comparer. Puis un second mouvement permet la reconstruction de sous-ensembles par la mobilisation des mêmes facultés qui nous font percevoir les différences entre les choses d'une même famille. Ce second mouvement, plus long et laborieux, s'enrichit par la connaissance affinée de notre environnement et des différentes notions et caractéristiques du vivant, de ce qui nous entoure. Nous verrons plus loin que dans la théorie du langage de Condillac, ces allers retours entre idée particulière et idée générale présente un intérêt particulier.

Idée confuse et idée distincte

Mais il faut distinguer, comme j'ai fait plus haut, des connaissances de théorie et des connaissances pratiques. Or ce sont les premières pour lesquelles nous avons besoin d'un langage, parce qu'elles consistent dans une suite d'idées distinctes, et que par conséquent il a fallu des signes pour les classer avec ordre et les déterminer.
(Condillac, 1754/1798 p.184)

Les connaissances théoriques sont faites, pour Condillac, d'idées distinctes pour lesquelles il est nécessaire de posséder le langage afin de pouvoir les ordonner. Portant sa réflexion sur la distinction entre l'acquisition de connaissances pratiques et celle de connaissances théoriques, Condillac propose d'explorer un autre type d'idées afin de mieux cerner la différence entre les deux : les idées confuses des idées distinctes. Les idées confuses sont

celles qui ne nous permettent pas de nous représenter toutes les qualités d'un objet, celles que nous donnent les premières explorations des objets sensibles (Condillac 1754/1798). Étant donné que nous avons tendance à ne voir dans un objet que les propriétés qui nous intéressent nous avons généralement une idée confuse des choses. Mais, à mesure que nos connaissances sur les choses se perfectionnent, que nos sens et nos connaissances nous aident à mieux percevoir les objets qui nous environnent, nous acquérons des idées plus précises (Condillac 1754/1798) et notre attention s'attarde sur des ensembles plus complexes. En passant d'une idée particulière des choses à une idée générale, nous avons finalement une idée plus distincte des objets, une meilleure connaissance, et qui, en s'appuyant sur le langage, va permettre l'acquisition de notions abstraites que les sens seuls n'auraient pas pu nous donner.

En définitive, les idées concrètes, particulières, sont liées directement aux premières impressions. Elles peuvent être confuses et incomplètes, simples ou complexes, suivant le nombre de sensations nécessaires à leur perception. Elles nous donnent une connaissance pratique des choses. Tandis que les idées abstraites sont celles qui se construisent dans le temps, par la connaissance que nous avons des choses, de leur qualité, par notre capacité à dresser des idées générales, à catégoriser. En définitive, et pour Condillac, l'abstraction est le seul moyen de donner une idée juste et claire des éléments soumis à la capacité de raisonnement.

De l'Idée à la liaison des Idées.

Dès *l'essai sur l'origine des connaissances humaines* (1749/1798), Condillac développe le concept de *liaison des idées*. Pour Marion Chottin (2014), l'importance que donne Condillac à cette notion, dans son premier ouvrage, en fait toute l'originalité. Dès l'introduction, l'abbé souligne que, dans sa recherche des processus qui ont amené à la connaissance chez les humains, le principe de *liaison des idées* en est la clé (p15). Pour lui, en contact avec son environnement, l'être pensant reçoit des informations par ses sens, informations qui deviennent des idées générales et qui, au contact des opérations de l'âme, commencent à former une combinaison d'idées particulières (p21). Puis, par l'effet de l'imagination (qui permet de se remémorer un objet qui est absent (p39)), les idées particulières vont être liées entre elles de façon à ce que le simple rappel d'une seule puisse

nous en faire rappeler tout un ensemble (p44-45). Dans le *Traité des sensations* (1754/1798), Condillac revient sur l'imbrication entre imagination et liaison des idées et corrige le propos de son premier livre en soulignant que l'imagination est dépendante de la façon dont nous allons organiser les idées entre elles, ainsi que de la quantité de liaisons d'idées que nous sommes capables de nous remémorer. En rapport avec nos besoins, ces multiples « chaînes d'idées » se croisent les unes avec les autres de telle façon qu'un simple stimuli sensoriel peut réveiller un ensemble de pensées (Condillac,1749/1798). Donc, pour qu'une idée se lie à une chaîne d'idées, il faut, pour Condillac, que notre *attention* lui ait donné une importance particulière et que notre imagination l'ait relié à une chaîne. Ainsi, les idées les plus complexes peuvent être expliquées par la combinaison, composition et décomposition des idées que nous recevons par nos sens (Condillac,1749/1798). Les signes, évoqués ici dans la troisième partie, sont au centre de la liaison des idées, puisqu'ils peuvent nous permettre de nous rappeler un ensemble d'idées plus ou moins complexes (l'exemple de la lecture en est le plus parlant). (Condillac,1749/1798).

La *liaison des idées* explique, pour Condillac, la raison et la folie, l'erreur et la vérité, etc. (Condillac, 1749/1798). En effet, dans l'introduction du *Cours d'étude à l'attention du Duc de Parme* (1775/1798), Condillac rappelle que la liaison des idées n'est pas un processus passif mais un processus de réorganisation active qui s'acquiert par habitude et expérience (Condillac 1775/1798, p19-20). Mais ces habitudes, que Condillac définit comme étant « *une action volontaire répétée et intégrée* », peuvent être sources d'erreur notamment quand les liaisons qui se font entre les différentes idées sont mauvaises (Condillac 1775/1798). Il souligne alors l'importance de l'éducateur dans ce processus et nous explique que c'est à lui de lier les idées entre elles de façon juste dans l'esprit de l'enfant. Ainsi, par son action auprès de l'enfant, c'est à l'éducateur de permettre à l'enfant de percevoir l'ensemble des idées et des liaisons qui existent entre elles pour acquérir une connaissance complète d'un sujet. Cet accompagnement progressif et détaillé, qui s'appuie sur les signes et le langage, permet à l'enfant de passer des notions simples à des ensembles de données plus complexes. Pour Condillac, il semble qu'il y a ici la base de tout apprentissage, ce que ne manque pas de relever Gaberan (1998) :

[...] les idées n'ayant plus rien d'innée mais étant le fruit du travail du langage sur les données des sensations, il est possible de parler d'un matérialisme chez Condillac, tant à l'égard de ses théories sur la connaissance que de celle sur l'éducation. (p54)

Étendue à l'ensemble des êtres pensants, y compris les animaux (Condillac, 1755/1798), la liaison des idées est un pilier de la réflexion condillacienne et de son système philosophique puisqu'elle permet de comprendre le chemin qui amène l'Homme à une connaissance de plus en plus étendue et elle peut donner lieu à des réflexions pédagogiques et éducatives poussées. En soulignant l'importance des processus qui permettent l'accès à une connaissance, Condillac fait de l'apprenant un élève plus actif que passif. Ce qui compte pour Condillac ce n'est pas tant la connaissance en elle-même que le chemin qui y mène et qui se retrouve dans la liaison des idées. Ce que tend à confirmer cette citation du *Cours d'étude* :

Les vraies connaissances sont dans la réflexion qui les acquiert, beaucoup plus que dans la mémoire qui s'en charge ; et on fait mieux les choses qu'on est capable de retrouver, que celles dont on peut se ressouvenir. Il ne suffit donc pas de donner des connaissances à un enfant : il faut qu'il s'instruise en cherchant lui-même ; et le grand point est de le bien guider. (Condillac 1775/1798 p125-126)

De l'Idée à la connaissance : une théorie de l'apprentissage ?

La théorie de Condillac est une théorie de la connaissance. De *l'Essai sur l'origine des connaissances humaines* au *Cours d'étude à l'attention du Duc de Parme*, Condillac n'a de cesse de chercher à expliquer et à décortiquer les éléments qui amènent l'Homme à accéder à un savoir. Inscrite dans le siècle des Lumières, la connaissance est, pour l'Abbé, à la fois le nécessaire chemin vers l'émancipation du sujet et ce qui lui permet de résister aux passions. Condillac donne une première définition de la connaissance comme étant une recherche des différents rapports contenus dans les réflexions issues des sensations et des différentes expériences (sensitives ou intellectuelles) auxquelles nous sommes confrontés (Condillac, 1749/1798). Dans la philosophie de Condillac, le sujet est actif dans l'acquisition de la

connaissance, il ne fait pas que recevoir une sensation . Par la liaison des idées, il réordonne le savoir pour produire de nouvelles connaissances à partir de ce qu'il découvre.

Aller du connu à l'inconnu, du simple au complexe, c'est l'axe principal de la méthode analytique prônée par Condillac. Au lieu de distribuer des résultats, c'est à dire des savoirs tout faits, il veut que le maître apprenne à l'élève à découvrir le chemin suivi par les hommes pour arriver au résultat. (Gaberan, 1998, p100)

Ainsi comme le souligne Firode (2015), la *méthode analytique* est pour Condillac le plus sûr moyen pour apprendre une notion, un concept voir un ensemble d'idées, car c'est le chemin *naturellement* pris par les idées pour se constituer en savoir. Mais, avant tout, ce qui motive le sujet dans la recherche de la connaissance, c'est la satisfaction de ses besoins en lien avec la recherche du plaisir. En effet, dans la quête humaine de l'accès au savoir et à la connaissance, il y a avant tout, pour l'Abbé, une envie de répondre à des besoins, besoins qui se multiplient à mesure que les connaissances s'accroissent (Condillac, 1775/1798) :

Mais comme sans expérience, il n'y aurait point de connaissances ; il n'y aurait point d'expérience sans les besoins, et il n'y aurait point de besoins sans l'alternative des plaisirs et des peines (Condillac 1754/1798, p196).

Ce chemin du « plaisir/déplaisir » à la connaissance est le principe relevé par Condillac dans l'idée qu'il se fait de l'apprentissage. Par l'expérience, au contact de son environnement, la statue de Condillac ressent soit du plaisir soit de la peine et se trouve alors face à de nouveaux besoins qu'elle cherche à satisfaire ou à éviter par tous les moyens. Ainsi, la statue, face au sentiment de faim, va mettre en œuvre ses différentes connaissances acquises grâce à ses premières expériences avec les différentes substances qui l'environnent. Une fois ce besoin satisfait, elle va explorer d'autres éléments de son environnement qui lui amèneront d'autres besoins et d'autres expériences, lui permettant ainsi d'acquérir de nouvelles connaissances.

L'autre particularité du besoin, c'est qu'il vient inscrire « du dehors » dans le « dedans ». Comme le souligne André Charrak (2003) :

Si le besoin remplit une fonction essentielle dans la mise en œuvre du principe de liaison des idées, c'est qu'il représente la marque de l'inscription naturelle de l'extériorité dans l'intériorité [...] (p96)

Le besoin est ce qui vient permettre la liaison des idées par la relation entre l'environnement extérieur et la psyché de l'individu. Cette externalité du besoin, son lien avec la connaissance vient valider, pour André Charrak (2003), le fait que l'ensemble de nos idées dérivent nécessairement de l'expérience sensible.

Enfin, le besoin a une fonction de réminiscence et permet à l'individu de faire le lien entre un objet et ses conséquences par rapport à son expérience passée (Charrak, 2003). C'est ici qu'interviennent les notions de plaisir et de déplaisir. En effet, s'il n'est pas possible pour Condillac de prendre connaissance d'objets qui ne provoquent ni plaisir ni peine (Condillac, 1749/1798), c'est parce que le souvenir du « plaisir/déplaisir » pousse l'individu à connaître l'ensemble des éléments qui lui ont permis de ressentir ce plaisir et l'amène donc à vouloir enrichir ses connaissances.

En expliquant comment il entend développer son système philosophique, Condillac indique qu'il y a un ordre des connaissances. Arrivées de manière éparse, ces dernières doivent être reclassées en allant des connaissances particulières aux connaissances générales, des individus aux espèces et aux genres (Condillac, 1749/1798). Les connaissances les plus simples amènent à des connaissances plus abstraites et prennent leur origine dans les sens (Condillac, 1749/1798). Il souligne que l'apprentissage se fait, dans un premier temps, par l'acquisition de connaissances sensibles puis, dans un deuxième temps, par des phénomènes de manipulation de ces mêmes connaissances, par des processus de composition et de décomposition (Condillac, 1749/1798). L'expérimentation est donc importante dans la démarche d'apprentissage. Elle permet de valider les connaissances, de les augmenter et d'en produire de nouvelles. C'est la démarche que Condillac explore en introduction dans le *Traité des Systèmes*, celle d'une expérimentation indispensable pour valider un nouveau savoir.

Deux autres méthodologies d'accès à la connaissance sont évoquées par Condillac : une méthode qui s'appuie sur les contrastes entre les idées et une méthode analytique permettant à l'élève d'accéder à l'ensemble des éléments d'un savoir.

L'autre point est l'importance des contrastes. Les différences fortes entre les objets ont une place importante dans la démarche de l'accès à la connaissance pour Condillac. En effet, dans le *Traité des sensations*, il revient sur ce que nous font des sensations contrastées. Les contrastes sont un moyen pour Condillac d'aiguiser l'intérêt de la statue :

Elle aimera surtout les corps qui ne l'offensent point : elle sera fort sensible au poli et à la douceur de leur surface : et elle se plaira à y trouver au besoin de la fraîcheur ou de la chaleur.

Tantôt les objets lui feront plus de plaisir, à proportion qu'elle les maniera plus facilement : tels sont ceux qui par leur grandeur et leur figure s'accommoderont mieux à l'étendue et à la forme de sa main. D'autres fois ils lui plairont par l'étonnement où elle sera de leur volume, et par la difficulté de les manier. La surprise que lui donnera, par exemple, l'espace qu'elle découvrira autour d'elle, contribuera à lui rendre agréable le transport de son corps d'un lieu dans un autre.

La solidité et la fluidité, la dureté et la mollesse, le mouvement et le repos, seront pour elle des sentiments agréables : car plus ils contrastent, plus ils attirent son attention, et se font remarquer.
(Condillac, 1749/1798, p.95)

Ainsi, il explique qu'une fois devant des sensations très différentes, l'attention de la statue va être particulièrement attirée par certaines et va commencer à effectuer des comparaisons puis des jugements sur ce que sont les choses. Ainsi, par le plaisir qu'elle va ressentir face aux différentes activités de l'esprit sur les contrastes d'objets, elle va acquérir de nouvelles connaissances sur ce que sont les objets, leur substance, leurs particularités et leurs différentes qualités (Condillac, 1749/1798). Cet exemple nous semble intéressant :

Pour acquérir l'idée d'une figure, il faut donc qu'elle en remarque plusieurs, qui, au premier contact, contrastent par quelque endroit d'une manière sensible : il faut qu'une première différence aperçue lui fasse naître le désir d'en apercevoir d'autres. Elle ne désire, par exemple, connaître un cube qu'après l'avoir comparé avec un globe, et avoir trouvé, dans l'un des angles, quelque chose qu'elle ne trouve pas dans l'autre. En un mot, elle ne cherche pas de nouvelles idées dans ses sensations, qu'autant qu'elle est prévenue par les premières différences, qui s'offrent à elle, lorsqu'elle touche successivement plusieurs objets. (Condillac, 1754/1798, p104)

Pour ainsi dire, il n'est pas possible d'avoir l'idée d'une notion tant que nous n'avons pas pu l'expérimenter et la comparer à une autre. Cette comparaison ne peut se faire, pour Condillac, que s'il y a un contraste entre les différentes qualités de l'objet, c'est à dire si une différence est suffisamment importante pour qu'elle puisse tirer de cette différence un enseignement. Dans le cadre du globe et du cube, la différence entre les deux lui permet de prendre conscience de l'idée des arêtes, des angles, des lignes droites, des courbes (Condillac, 1749/1798).

La seconde méthode d'accès à la connaissance qui nous a semblé présenter un intérêt dans la théorie de Condillac est l'importance qu'il donne à l'analyse. C'est une méthode analytique puisqu'elle propose de décomposer l'ensemble des connaissances pour pouvoir à la fois les comprendre mais aussi les transmettre. Et cette transmission doit se faire dans l'ordre par lequel ces connaissances sont arrivées à l'homme. C'est pourquoi dans les cours qu'il donne au Duc de Parme, il reprend les connaissances en suivant l'ordre chronologique, des premiers Hommes à son époque. C'est dans La Nature que les Hommes trouvent les éléments contrastés soumis à son analyse. Les sensations rendent compte de ces contrastes et permettent d'acquérir de nouvelles idées, qui liées entre elles, aboutiront à des connaissances concrètes puis abstraites. Ces connaissances composeront des systèmes de plus en plus complexes que la méthode analytique pourra retranscrire à l'aide du langage et des signes. Ainsi, l'analyse est liée aux opérations de l'esprit (comparaison, jugement, raisonnement), à la *liaison des idées* et s'appuie sur les signes pour être transmise et comprise :

Pour valider cette hypothèse de la chaîne des idées, l'auteur de l'Essai recourt à l'expérience courante de l'association des idées entre elles, via les signes qui désignent les perceptions et qui entretiennent à leur tour des rapports avec d'autres signes, liés par des circonstances communes à d'autres perceptions, et ainsi de suite [...] (Charrak, 2003, p113)

Ce sont ces chaînes d'idées qui permettent aux humains de dresser des systèmes complexes dont l'origine doit être, pour Condillac, révélée par les métaphysiciens en les décomposant et en les recomposant (Charrak, 2003), principe de la démarche analytique tel qu'il la définit dans *l'Art de Penser* (Riese, 1968).

Contrairement à la méthode cartésienne suivant laquelle il faut commencer par définir les choses, et regarder les définitions comme des principes propres à en faire découvrir les propriétés, suivant la méthode analytique, il faut commencer par chercher les propriétés et reprendre les idées à leur origine, c'est-à-dire, aux sensations. En d'autres termes, il faut remonter à l'origine des idées, en développer la génération, et en faire différentes compositions et décompositions pour les comparer par tous les côtés, et pour en découvrir tous les rapports. (Riese, 1968, p325)

Cette méthode analytique que Condillac suit et qu'il expérimente auprès du Duc de Parme est le principe directeur de l'ensemble de son œuvre et permet de mieux comprendre sa démarche. Ainsi, nous dit Firode (2015), Condillac s'appuie sur la méthode d'analyse qui permet à l'enfant de réinventer un savoir en lui exposant la démarche pour lui permettre d'accéder à ce savoir. Pédagogiquement, il s'agit de recréer le chemin qui conduit à cette connaissance pour l'élève et de le lui exposer. Il s'agit ici d'une pédagogie où l'élève apprend non pas le concept ou la notion seuls, mais les étapes qui amènent à cette notion afin qu'il puisse être en mesure de se les approprier et, à terme, d'être en capacité d'estimer les connaissances transmises. Pour Firode, la façon que Condillac a de concevoir l'appropriation du savoir par l'élève aboutit à une conséquence intéressante dans le processus pédagogique

empiriste : celle de « [...] chercher dans le sujet lui-même le principe régissant l'organisation générale du plan d'étude ». Il est entendu ici, comme plan d'étude, d'une certaine façon, le projet éducatif personnalisé à chaque enfant. Nous verrons que cette dimension sera très présente dans les travaux des médecins-pédagogues du 19^{ème}.

En conclusion, le concept d'Idée est relié à celui de la sensation pour Condillac et aboutit à une philosophie de la connaissance. De cette conception de la connaissance, Condillac en tire une méthode pédagogique qu'il aura la possibilité d'expérimenter auprès du Duc de Parme. Mais il n'est pas possible de comprendre la philosophie de Condillac sans aborder le concept de *signe* qui est l'aboutissement de sa réflexion sur la connaissance (Condillac, 1754/1798)

II.B.3/ Le signe

II.B.3.a/ La philosophie du signe chez Condillac

Paul Ricoeur (2019) souligne que la question du signe s'est d'abord posée en dehors du sens qu'il pouvait avoir, et plus dans son rapport aux Idées et aux concepts. C'est à partir de l'empirisme anglo-saxon du XVII^{ème} siècle puis de Condillac que le sens d'une chose vient de son signe et non de l'idée de cette chose.

Ainsi en est-il des signes, substituts représentatifs des choses, puis d'autres signes. Dès lors, la théorie du sens bascule : au lieu que le sens prenne appui sur l'idée éternellement donnée dans l'entendement avant le sens des mots, la genèse du sens prend appui sur la genèse des signes, qui sont les seules choses susceptibles de précéder le sens de nos mots. (Ricoeur, 2019)

Pour Condillac, le signe serait un symbole qui se rattache à une idée et en permet la mémorisation et la compréhension sociale. Ainsi, comme il le souligne dans le chapitre quatre de son *Essai sur l'origine et la connaissance humaine*, le signe est ce qui permet à la mémoire et à l'imagination de fonctionner et, sans le signe, nous serions condamnés à revivre les mêmes sensations sans pouvoir nous souvenir de leur signification. La dimension sociale des signes est très importante pour Condillac car c'est elle qui nous permet d'être compris par nos

semblables, notamment pour nos besoins (Condillac, 1775/1798 ; Condillac, 1754/1798), et elle nous permet également de développer de nouveaux signes et de nouvelles connaissances. Le signe est également directement lié à la sensation puisqu'il en est l'expression imagée. Ainsi, pour Condillac, si je me brûle une première fois, la flamme va agir comme signe me rappelant la sensation désagréable que j'ai éprouvée la fois précédente. Les signes sont également liés aux idées puisque comme le souligne Condillac :

[...] pour avoir des idées sur lesquelles nous puissions réfléchir, nous avons besoin d'imaginer des signes qui servent de lieu aux différentes collections d'idées simples, et que nos notions ne sont exactes qu'autant que nous avons inventé avec ordre les signes qui doivent les lier. (Condillac, 1746/1798 p.99)

Ainsi le signe est ce qui va accompagner l'idée et la liaison des idées, les rendre pérennes et les fixer définitivement dans l'esprit. Enrichie par la combinaison de signes, la liaison des idées permet le développement des autres activités de l'esprit comme le raisonnement et la réflexion. Ce qui explique, que pour Condillac, les signes ont une importance capitale dans l'art du raisonnement et dans l'art de penser (Condillac, 1775/1798). Plus le nombre de signes utilisés est élevé, plus nous sommes capables de développer des idées complexes (Condillac, 1746/1798) :

Si on considère d'ailleurs combien, sans l'usage des signes, nous serions bornés dans nos connaissances ; on jugera que, si nous avons moins de mots, nous aurions moins d'idées, et que, par conséquent, nous serions moins capable de penser et de raisonner. (Condillac, 1775/1798 p.35)

Pour mieux comprendre la théorie sur les signes développée par Condillac, il faut souligner qu'il distingue trois type de signes : les signes accidentels, les signes naturels et les signes d'institution (Condillac, 1746/1798).

Les signes accidentels : ces signes pourraient être définis comme étant liés aux circonstances au cours desquelles ils se sont trouvés au contact de notre environnement. Ainsi, ils sont directement liés aux perceptions et ce sont des signes de l'instant, c'est à dire qu'il n'est pas possible de se les remémorer en l'absence de l'objet. Un orage est, pour Condillac, un signe accidentel.

Les signes naturels : ces signes sont ceux que font les êtres pour exprimer un sentiment (cri). Ce sont des signes qui se construisent progressivement. Après les avoir utilisés plusieurs fois, il suffira d'entendre le cri pour se rappeler l'émotion à laquelle celui-ci est rattaché. Les signes naturels sont semblables à l'instinct qui réveillerait chez l'animal un comportement adapté face à une situation (ex : la fuite devant le feu). C'est quand ce cri est utilisé de manière volontaire pour donner une information à un autre de la même espèce qu'il devient signe d'institution.

Les signes d'institution : ces signes sont ceux choisis par l'Homme pour se faire comprendre de ses semblables. Ces signes servent alors à exprimer un besoin, une idée, un sentiment, une sensation, etc. Ce sont des signes qui sont mémorisés et qui peuvent être rappelés sur demande. Ils sont arbitraires et peuvent évoluer avec le temps et l'expérience. C'est à partir des signes d'institution que le langage va se construire.

Ces trois types de signes constituent la base de la théorie des signes de Condillac. Seul le dernier est, pour Condillac, une particularité de l'être humain.

II.B.3.b/ Le langage

A partir de la théorie des signes va naturellement se décliner une théorie du langage. Réfléchissant sur l'apparition d'un langage structuré dans les sociétés humaines, Condillac a proposé une évolution en trois temps qui part d'un langage d'action directement inspiré des premiers signes d'institution oraux, passe par la prosodie comme mode de communication et se termine par un langage articulé institutionnel. Le langage est à la fois écrit et oral. Pour Condillac, les règles du passage d'un langage naturel à un langage articulé sont universelles. Le langage étant directement lié à la production des idées et les idées se formant dans les

sociétés humaines de la même façon, les langues ne peuvent que suivre le même processus allant du langage naturel au langage articulé. (Condillac, 1775/1798).

C'est à partir du moment où le choix des signes cesse d'être conçu comme le résultat d'une activité réfléchie et devient le produit d'une impulsion naturelle à l'imitation que le paradoxe de la convention originaire commence à se dissoudre. (Nobile, 2012 p157)

Le choix des signes et des sons émis est soumis à l'imitation des Hommes les uns avec les autres et donc au contexte environnemental dans lequel ils évoluent, aux besoins que chacun doit pouvoir exprimer. Cette spécificité de la construction du langage, utilitariste et individualiste (Auroux, 2007) donne une première explication de la diversité des langues pour l'espèce humaine. La théorie du langage de Condillac est un modèle qui n'a pas vocation à être historique (Auroux, 2007). Mais elle a pour objectif de mettre à jour une logique dans l'apparition des langues qui tirent leurs origines dans un langage naturel rattaché à l'organisation animale et à la communication inter-espèce. (Bertrand, 2002). Trois points nous semblent importants pour éclairer la théorie du langage chez Condillac : le langage d'action, la prosodie, le langage articulé.

Le langage d'action

Pour ceux qui ne s'expriment que par le langage d'action un geste est suffisant pour se faire comprendre (Condillac, 1746/1798).

Le langage d'action est un langage du corps. C'est plus précisément un sentiment dont le message passe surtout par le visage et les yeux (Condillac, 1775/1798). Il s'accompagne de cris inarticulés et permet de faire connaître une partie de la pensée. Le cri subit des variations liées aux états du locuteur. Il n'est que partiellement compréhensible parce qu'il ne donne pas une information sur sa cause. Le cri est là pour inviter l'autre à être attentif à une situation (Condillac, 1775/1798). La compréhension des signes du langage d'action dépend de chaque animal, de chaque espèce, notamment parce qu'il dépend en grande partie de la disposition des organes du corps (Condillac, 1775/1798). C'est un langage social qui demande une

certaine connaissance de l'autre, de la signification de ses mouvements, de son propre corps (Condillac, 1775/1798). Il permet, à celui qui l'utilise, de pouvoir exprimer sa pensée par un geste et ce geste suffit alors à celui qui l'observe pour le comprendre (Condillac, 1775/1798). L'émetteur et le récepteur du langage d'action n'ont donc pas la même position. Le premier ne fait qu' émettre d'un seul bloc les causes et les conséquences, l'autre, par l'observation et la réflexion, décompose l'action (Condillac, 1775/1798). C'est particulièrement pendant l'enfance que se construit ce langage et que sa compréhension et son apprentissage se font. (Condillac, 1775/1798). Le pointage est un bon exemple de ce que peut être le langage d'action. Geste institutionnel primordial de la petite enfance, il permet, avec un simple mouvement de la main et du doigt, d'attirer l'attention sur un objet ou une situation pour exprimer un désir, un étonnement ou une crainte. L'attention accordée, dans ce moment, au corps et au visage de l'enfant aide à en faire l'interprétation la plus juste. Ce phénomène de l'attention conjointe apparaît dès les premiers mois de l'enfant très probablement d'abord par imitation des adultes autour de lui puis par plaisir de pouvoir regarder ou avoir un objet intéressant (Bruner, 1983/2012).

Ainsi, la compréhension commune du langage d'action vient de l'expérience, l'habitude à être ensemble, la connaissance ou la reconnaissance de codes facilitée par une similitude organique. Devant une même situation, des groupes d'Humains auraient adopté les mêmes codes qui leur auraient permis de se comprendre. Retraçant une histoire du langage, Condillac note que, peu à peu, chacun apprend à faire succéder les mouvements nécessaires à la transmission d'une idée. Le langage d'action, au départ naturel, devient progressivement un langage artificiel qui s'enrichit avec l'imagination et la création de nouveaux signes. Les cris commencent à former des sons et, sans être dans le langage articulé, ils commencent à désigner de façon précise des choses ou des situations.

Prosodie

Condillac a insisté sur le rôle de la prosodie dans l'histoire des langues chez l'Homme et en a fait un élément important du passage d'un langage d'action au langage articulé. L'abbé souligne l'influence du chant et de la musique dans les premières langues (notamment le grec) et fait le lien avec le langage « primitif » qu'il juge comme étant largement tourné vers une

intonation mélodique. Il s'appuie, pour sa démonstration, sur trois points. Le premier met en évidence l'importance du corps dans le langage d'action et la nécessité d'accompagner ce corps par une intonation aussi forte que possible, de façon à ce que la variation de la voix colle à la variation du corps. Le second point de sa démonstration insiste sur le fait que les sons utilisés dans les langues pour désigner les animaux se rapprochent de leurs cris. Enfin, dans le troisième et dernier point, il émet l'hypothèse que, pour attirer l'attention, les premiers humains ont eu recours à une intonation importante de la voix :

Dans toutes nos langues, les accents, communs aux deux langages, ont sans doute été les premiers noms. C'est la nature qui les donne, et ils suffisent pour indiquer nos besoins, nos craintes, nos désirs, tous nos sentiments. Susceptibles de différents mouvements et de différentes inflexions, ils semblent se moduler sur toutes les cordes sensibles de notre âme, et leur expression varie comme nos besoins.

Les hommes n'avaient donc qu'à remarquer ces accents, pour démêler les sentiments qu'ils éprouvaient, et pour distinguer, dans ces sentiments, jusqu'à des nuances. Dans la nécessité de se demander et de se donner des secours, ils firent une étude de ce langage. Ils apprirent donc à s'en servir avec plus d'art ; et les accents, qui n'étaient d'abord pour eux que des signes naturels, devinrent insensiblement des signes artificiels qu'ils modifièrent avec différentes articulations. Voilà vraisemblablement pourquoi la prosodie a été dans plusieurs langue une espèce de chant. (Condillac, 1775/1798)

Les langues ont continué à s'appuyer sur la prosodie pour évoluer et celle-ci a pris une importance toute particulière dans les civilisations anciennes. Car, dans ces civilisations, le chant et la danse rythmaient la vie de la cité. Les différentes intonations de la voix, l'harmonie des sons prononcés, tout ceci a progressivement pris la forme d'un langage structuré, se complexifiant avec le temps. La prosodie est, pour Condillac, ce qui a permis aux groupes d'Humains de passer d'un langage d'action à un langage artificiel.

Langage articulé

Si le langage d'action est une décomposition interne de la pensée, le langage articulé l'est également, notamment parce qu'il permet à la réflexion de s'installer et d'enrichir la pensée avant de la transmettre. Pour Condillac, le langage articulé suit, dans sa genèse, le même chemin que le langage d'action. En effet, si dans un premier temps, le langage articulé, pauvre en nombre de sons, agissait en complément du langage d'action, il s'est enrichi au fur et à mesure que le besoin d'utiliser plus de mots s'est fait sentir. La nécessité d'utiliser plus de mots vient en partie, pour Condillac, de la volonté de décomposer une demande, une action ou une réflexion, afin de la transmettre au mieux. Parler sert à décomposer nos idées, à les clarifier (Condillac, 1775/1798). Le langage articulé a commencé par les « *noms* » (pour nommer des choses appartenant au monde du sensible) sous une forme d'accent qui, comme nous l'avons déjà souligné, se rapproche de la prosodie. Les sons se sont formés selon des circonstances que tous vivaient et que tous pouvaient reconnaître et sur des objets qu'ils désiraient (Condillac, 1775/1798) Ainsi, partant de la nature et des besoins de l'Homme, des sons sont produits, qui, par association d'idées, vont progressivement s'enrichir et permettre la production de nouveaux sons. Les différentes combinaisons de sons et d'idées vont permettre alors d'exprimer de plus en plus de choses allant d'une simple observation à une réflexion plus complexe.

Les noms que vont prendre les choses au fur et à mesure de leur utilisation dépendent pour Condillac, d'un accord sociétal et non de leur nature propre. Le système des langues va se former et s'enrichir selon notre connaissance des choses et plus nous aurons de connaissances plus le langage s'enrichira (Condillac, 1775/1798). Condillac va développer tout un raisonnement à partir des différences de langage qu'il a pu observer en son siècle entre les différents corps qui composaient la société française. Chacun utilise des mots, en fonction de ses besoins, et ces mots, pour la plupart, sont méconnus par les autres qui ne connaissent pas les mêmes besoins. C'est ce qui permet à Condillac d'affirmer que le langage se développe suivant les connaissances que chaque groupe acquiert par rapport à ses besoins spécifiques. Ces différentes formes de langage viennent ensuite enrichir la langue du pays et donnent ainsi la possibilité d'exprimer des idées de plus en plus complexes (Condillac, 1775/1798). La vision qu'a Condillac de la langue articulée semble être une vision utilitariste

qui correspond bien à l'ensemble de sa philosophie. Ainsi, pour lui, les peuples qui ont cultivé les arts et les sciences ont une langue plus riche que ceux qui se sont moins développés (Condillac, 1775/1798).

En conclusion, comme le note Firode (2015), pour Condillac, le langage a avant tout une fonction organisatrice de la pensée au-delà de la simple fonction de communication. :

Telle est donc, pour Condillac, la vraie vertu du langage d'être l'instrument permettant la décomposition analytique de la pensée, l'outil grâce auquel celle-ci devient un processus successif et discursif, sur lequel un sujet peut avoir prise. (Firode, 2015, p163)

En effet, si le langage a une fonction de communication, il est également celui qui permet à l'être humain de structurer sa propre pensée. Car c'est là son intérêt premier pour l'abbé. De tous les outils à la disposition de l'être humain, il est celui grâce auquel ils peuvent revenir sur leur propre pensée, l'agencer et l'ordonner pour aboutir à des raisonnements complexes. Grâce à ce travail, la pensée peut prendre forme dans un processus de succession des idées, « [...] *du tout aux parties.* » (Firode, 2015). Le langage permet donc ici aux individus de contrôler et développer leur propre pensée : « [...] *de rendre possible la maîtrise subjective de l'activité mentale* » (Firode 2015). Le langage permet à l'individu de dire « ceci est ce que JE pense ». Le langage est donc ce qui permet à l'humain de passer progressivement d'un langage d'action (lié aux besoins primaires) à un langage d'abstraction pour désigner des concepts plus complexes, classer et ordonner le monde. Un langage qui reflète la pensée propre de chaque individu, permettant de sortir progressivement d'un état où il subit sa pensée plus qu'il ne la développe (Firode, 2015).

Condillac a également évoqué la naissance du langage chez l'enfant. Pour lui, le langage de l'enfant est celui qui se rapproche le plus du langage primitif (Condillac, 1775/1798). Cette supposition de Condillac semble en contradiction avec sa propre vision du langage comme langage social. En effet, les enfants, immergés dans un bain de langage social, possèdent déjà un langage bien plus développé que le langage primitif. Dès son plus jeune âge, l'enfant attribue le même nom à une classe de choses possédant des caractéristiques communes (par

exemple, il utilise le mot *papa* pour désigner tous les hommes). Ce n'est que plus tard qu'on lui explique quel mot il doit utiliser pour lui permettre d'acquérir la bonne façon de nommer l'idée d'homme. Pour Condillac, le rôle du parent ou du percepteur est de transmettre le bon usage des mots et de progressivement amener l'enfant à une connaissance de la grammaire, puis du discours, pour lui permettre de mieux ordonner ses idées et de parvenir ainsi à une autonomie dans l'accès à la connaissance et dans sa vie.

Conclusion :

L'ambition de l'œuvre de Condillac est une tentative de délivrer une genèse des connaissances et de développement pour les êtres vivants. La sensation prend une place importante dans l'histoire de cette genèse mais, comme nous avons pu le percevoir, elle ne peut être envisagée seule et s'articule avec d'autres concepts : le besoin, la réflexion et le langage. En effet, les sens sont, pour Condillac, le premier canal par lequel arrivent les premières informations nécessaires à la constitution d'une idée. Mais la sensation prise seule n'aboutirait qu'à une passivité du sujet. Le besoin crée le désir et les habitudes. La réflexion permet le jugement, la comparaison ou l'imagination. Et c'est grâce au langage que les individus peuvent partager leurs connaissances mais aussi les analyser par un processus réflexif. Tous ces concepts permettent de mieux comprendre, pour Condillac, l'entendement Humain.

II.C/ Postérité de Condillac et évolution du concept de sensorialité au 19ème siècle

Dans ce chapitre, nous nous proposons de retracer, dans un premier temps, l'évolution du sensualisme Condillacien et de la fonction accordée aux sens dans les théories de la connaissance. Puis, dans un second temps, il s'agira d'observer comment ces théories autour de la sensation ont été retranscrites dans les pédagogies étudiées ici.

La question des sens dans le développement de l'enfant occupe les esprits des savants et intellectuels quand Victor est trouvé, errant dans les bois et pris en charge dans un orphelinat de Saint-Affrique. Présente dans la philosophie de Condillac, cette importance accordée à la sensorialité se retrouve dans la philosophie de Destutt de Tracy. Introduit par Cabanis dont il

est proche, Destutt de Tracy intègre l'Institut National des Sciences et des Arts où il développe pour la première fois sa théorie, en 1796, sous le titre *Mémoire sur la faculté de penser* (Nicolas, 2004). C'est à cette occasion qu'il forge le terme *d'idéologue* pour désigner le courant dans lequel il s'inscrit. Ces auteurs ont pour point commun de reprendre la philosophie de Condillac sur les sens et le langage pour en donner une nouvelle interprétation.

Le système philosophique de Condillac a survécu à son auteur et, une fois celui-ci décédé, a été l'objet de réinterprétation, d'approfondissement ou de critiques plus ou moins justifiées sur son travail. Quand Itard démarre l'éducation de Victor, la perception du sensualisme Condillacien n'est sans doute plus le même que vingt cinq ans auparavant. De même, quand Seguin crée sa méthode médico-pédagogique, de nombreux changements ont eu lieu dans l'environnement épistémologique de l'auteur. Quant à Bourneville, un siècle sépare ses écrits de ceux du philosophe français. Décrire les changements qui ont pu avoir lieu dans la perception du système philosophique Condillacien par une approche historique permet donc de mieux aborder et de mieux comprendre l'approche sensorielle des médecins-pédagogues du 19^{ème}.

Si l'on suit le travail fait par Christine Quarfood (2002) sur l'interprétation de Condillac dans le temps, trois moments peuvent être perçus au 19^{ème} : le temps des *idéologues*, le temps des *spiritualistes* et le temps de la *sanctuarisation*.

II.C.1/ Le temps des idéologues

Au sortir de la période de la Terreur, les théories de Condillac dominent le champ intellectuel français (Quarfood, 2002). C'est un premier temps durant lequel ses théories sont relayées par les idéologues, les savants, à la fois dans la méthode qu'il expose comme dans sa philosophie (Quarfood, 2002). L'*idéologie* en est le principal courant intellectuel. Initié par Destutt de Tracy, l'idéologie se veut une science de la genèse des idées (Damien, 2007 ; Maury, 2013) qui s'appuie sur une théorie physiologiste et sensualiste (Chappey, 2002). Hordé (1977) voit, lui, l'idéologie, comme un système organisant « *un ensemble scientifico-pédagogique autour d'une théorie du signe* ». Les *idéologues* ont une représentation idéalisée

du savant. Il est celui qui, grâce à l’instruction, doit permettre au peuple de s’élever (Chappey, 2002). Cette représentation s’inscrit dans le courant thermidorien qui insiste sur la figure du *savant républicain* (Chappey, 2002). Ainsi, pour eux, c’est par l’analyse méthodique qu’il est possible de s’extraire du domaine du sensible pour exercer sa raison en citoyen (Damien, 2007 ; Chappey, 2002). Damien (2007) repère quatre grands principes théoriques :

« [...] *une analytique du signe vrai, une politique de l’instruction, une médiation de l’institution, une économie de la représentation* ».

Langage, instruction, institution républicaine, la pensée des idéologues doit, pour eux, irriguer toute la société. Leurs recherches s’orientent vers une compréhension des particularités de l’homme comme étant directement en lien dans la relation sensorielle qu’il exerce avec son milieu naturel et ils questionnent le lien entre sensations autocentrées et *concepts universels* (Damien, 2007).

Les idéologues attachent également beaucoup d’importance à la classification comme point d’appui d’une compréhension du vivant mais aussi des dynamiques sociales et politiques (Damien, 2007). Héritier de l’abbé, ils eurent une influence politique et savante considérable sur la France post-révolutionnaire (Damien, 2007). A partir de deux d’entre eux, Destutt de Tracy et Cabanis, observons comment ce sensualisme a évolué.

Destutt de Tracy

Destutt de Tracy (1754-1836) est un homme politique et philosophe. Aristocrate, il embrasse les idées de la Révolution dès 1789 et attache une importance particulière à l’instruction publique (Maury, 2013). Emprisonné durant la Terreur, échappant de peu à la guillotine, il se met à étudier l’œuvre de Condillac. Il intègre l’Institut en 1795 et est associé à la *section analyse des sensations*. Il portera, dans ce cadre, de grands projets sur l’éducation et le système éducatif (Picavet, 1891). Éloigné de la vie politique sous l’Empire de Napoléon, il revient lors de la Restauration avant de définitivement quitter la scène publique devant le projet réactionnaire du pouvoir alors en place.

C'est à partir des thèses de Condillac qu'il engage ses propres réflexions qui seront à l'origine de son premier ouvrage « *Mémoire sur la faculté de penser* » (Maury, 2013).

Ainsi, le « Mémoire sur la faculté de penser », tout en partant de la philosophie de Condillac et en particulier du Traité des sensations, poursuit-il l'enquête de leur transformation en idées, mais en les reliant aux objets divers et variés, qui les ont suscitées, et en sont par conséquent « les causes occasionnelles ». (Maury, 2013)

De la philosophie de l'abbé, Destutt de Tracy en reprend la méthodologie, insistant sur l'importance d'une démarche scientifique qui s'appuie sur les dernières découvertes en physique, sciences de la vie ou médecine pour donner corps à sa conception de la philosophie, cette science des idées qu'il appelle de ses vœux :

« C'est de la méthode et non des décisions de Condillac que nous faisons grand cas... Cette méthode nous montre pourquoi nous ne pouvons pas faire de système... Elle consiste à observer les faits avec le plus grand scrupule, à n'en tirer des conséquences qu'avec pleine assurance, à ne jamais donner à de simples suppositions la consistance des faits, à n'entreprendre de lier entre elles les vérités que quand elles s'enchaînent tout naturellement et sans lacune, à avouer franchement ce qu'on ne sait pas et à préférer constamment l'ignorance absolue à toute assertion qui n'est que vraisemblable... »
(Picavet citant Destutt de Tracy, 1891, livre 1 p34).

Le sensualisme est, pour lui, un point de départ pour une réflexion plus large qui englobe l'analyse des conséquences de l'environnement direct sur les modifications du corps. C'est pourquoi il accorde une importance primordiale à l'étude de la physiologie pour améliorer la compréhension des mécanismes propres à la génération d'idées (Chappey, 2002). Il est également attaché à la médecine aliéniste dont il reconnaît que les recherches pourraient contribuer à faire avancer les connaissances sur *l'idéologie* (Picavet, 1891). Pour ses recherches, Destutt de Tracy souhaite surtout s'intéresser aux phénomènes observés plus

qu'aux connaissances supposées afin de tenter d'y découvrir des *lois générales*. C'est pourquoi il reconnaît les limites de ses théories sur la sensibilité (Picavet, 1891). Au départ donc, reprenant le parti-pris condillacien, Destutt de Tracy considère la pensée comme directement liée aux différentes sensations :

Nous n'existons, disait-il, que par nos sensations et nos idées, tous les êtres n'existent pour nous que par les idées que nous en avons. Ainsi la connaissance de la manière dont nous formons nos idées est la base de toutes les sciences. (Picavet, 1891 ; livre 2 p74)

Mais son œuvre, loin de reprendre telle quelle la philosophie de son maître à penser, émet un regard critique sur les travaux de son prédécesseur et fait quelques propositions pour mieux comprendre les liens entre les sens et la pensée. Ainsi, Destutt de Tracy accorde une importance particulière à la *motilité* et fait de ce concept un élément central des rapports entre l'extérieur et l'intérieur. La *motilité* est en lien avec tous les sens et c'est cette faculté de se mouvoir qui nous fait prendre conscience de l'extérieur comme cause première de nos sensations et qui nous permet ainsi d'accéder à une meilleure connaissance de notre environnement (Picavet, 1891). Ce n'est pas, comme le prétendait Condillac, le toucher qui nous donne connaissance des choses qui nous entourent mais plutôt le fait de se mouvoir (Picavet, 1891). Destutt de Tracy reconnaît également que si certains des mouvements de l'être humain peuvent être expliqués, d'autres semblent, au moment où il écrit, ne répondre à aucune logique, tenant plus d'une forme d'instinct. Enfin, la reconnaissance du mouvement dans son système philosophique lui permet d'introduire *la loi de l'habitude* comme mouvement mécanique et organique, parfois imperceptible, qui s'inscrit dans la répétition de mouvements, qui accélère la liaison des idées et contribue aux apprentissages et à l'intelligence humaine (Picavet, 1891).

Cette analyse lui permet d'introduire la sensation de résistance et la « *sensation d'effort* ». La résistance qu'éprouvent les corps les uns avec les autres est ce qui crée les sensations (Picavet, 1891). « *La sensation d'effort* » permet également la prise de conscience du *moi* (Chappey, 2002 ; Carroy, Ohayon, Plas, 2006). Destutt de Tracy substitue au « *je pense donc je suis* » le : je résiste donc j'existe (Picavet, 1891). En effet, la résistance de l'environnement

extérieur nous fait prendre conscience de notre existence et de l'existence de l'autre (Picavet, 1891). Cette résistance est directement liée à la *volonté* (Chappey, 2002 ; Carroy, Ohayon, Plas, 2006). Pour Destutt de Tracy, l'entendement est défini comme le résultat de quatre facultés : la sensation, le jugement, la mémoire et la volonté (Chappey, 2002 ; Picavet, 1891). Ces quatre facultés sont en rapport direct avec la physiologie (Chappey, 2002). Mais, pour lui, c'est bien la *volonté* qui permet de comprendre l'intelligence humaine (Picavet, 1891). Ce concept va prendre une importance grandissante dans la philosophie de Destutt de Tracy jusqu'à la fin de sa vie (Picavet, 1891)

D'autres points du système philosophique de Destutt de Tracy ont été soulignés comme présentant une différence notable avec la vision de Condillac. Ainsi en est-il du concept d'*organisation* (Crampe-Casnabet, 2003). Au contraire de Condillac, qui met l'accent sur la combinaison de sensations, allant du plus simple au plus complexe, Destutt de Tracy, lui, considère que toutes les opérations de l'intellect, même les plus simples, sont issues d'une *organisation* interne (Crampe-Casnabet, 2003). Ce concept d'*organisation interne*, Destutt de Tracy l'a trouvé dans le travail de son plus proche ami et collaborateur Cabanis, celui-ci distinguant bien ce qui relève des sensations externes et des sensations internes. Ainsi, si comme pour lui et comme Locke et Condillac, les hommes sont modifiés intérieurement par leurs sensations, il rejoint Cabanis pour souligner l'importance des effets internes de la sensibilité sur la perception des choses de notre environnement. (Picavet, 1891)

Cabanis et la sensibilité

L'influence de P.J.G. Cabanis est importante dans le passage du XV^{ème} au XIX^{ème} siècle. C'est grâce à lui que le cercle des intellectuels de la Révolution va pouvoir transmettre le germe des questions sur l'origine de l'homme qui vont stimuler la réflexion pendant plus de cent cinquante ans, dans ce que nous avons l'habitude de repérer dans l'opposition ou la complémentarité du couple nature/culture.
(Wacjman, 2008)

Cabanis (1757-1808) est médecin et philosophe. Son père est un ami de Turgot. Ses relations lui permettent d'être présenté à Mme Helvétius. Il fréquente alors son salon et y rencontre plusieurs personnalités. Ami de Condorcet, il choisit sur le tard la profession de médecin. Il étudie Hippocrate et Galien, deux médecins de l'Antiquité. Pendant la révolution, il se lie d'amitié avec Mirabeau. A cette occasion, il fait des propositions dans le domaine de l'Instruction Publique. Réfugié à Auteuil durant la Terreur, il n'est pas inquiété, contrairement à son ami Destutt de Tracy. Il participe à la création de l'*idéologie* dont il exprime le versant physiologique. Il fait partie de la première section « *Analyse des sensations et des idées* » de la deuxième classe « *Sciences morales et politiques* » du tout nouvel Institut national des sciences et des arts créé en remplacement des Académies Royales. Il est député au moment du Directoire puis sénateur. De santé fragile, il décède en 1808.

Cabanis accorde beaucoup d'importance à la méthode dans son approche philosophique et physiologiste. Il souhaite appliquer les méthodes des sciences de la nature à l'ensemble des disciplines (philosophie, littérature, etc.). Ainsi, pour son travail de médecin, Cabanis s'applique à transcrire la méthode analytique et s'appuie sur trois grands principes : l'observation, l'expérience et le raisonnement (Picavet, 1891). C'est une approche descriptive et historique qui s'intéresse aux changements, aux fonctions des organes, aux mouvements (Picavet 1891). Ces observations lui permettent de tirer des conclusions sur l'organisation interne et externe du corps. Il souhaite créer une science de l'homme basée sur la physiologie : « *Intellectuel organique du régime républicain* » (Chappey, 2002). Cabanis s'inscrit dans le cadre de la réforme de la médecine entamée aux 17^{ème} et 18^{ème} siècle. Le pilier de cette réforme s'appuie sur les techniques d'observation des sciences de la vie, s'affranchissant ainsi de l'abstraction (Chappey, 2002). Pour Cabanis, l'esprit et le corps sont indissociables et trouvent leur origine dans l'organisation physiologique du corps humain. Il existe pour lui une unité organique et une autonomie fonctionnelle du corps.

Cabanis reconnaît, dans un premier temps, l'importance des sensations dans l'ensemble des phénomènes qui concerne l'entendement humain, du raisonnement aux affects (Picavet, 1891). La sensation n'est pas, selon lui, un processus univoque. Elle dépend des individus et est intimement liée à leurs différences physiques. Les impressions sont reliées aux idées et aux mouvements (Picavet, 1891). Les mouvements dans le corps peuvent être délibérés ou

automatiques particulièrement quand ils sont liés aux organes internes. Ce point permet à Cabanis de dépasser le parti pris condillacien, lui reprochant notamment son manque de connaissance en physiologie. Il juge que cette lacune ne lui permet pas de prendre conscience pleinement du rôle des *impressions internes* sur le développement des idées (Chappey, 2002 ; Carroy, Ohayon, Plas, 2006, Picavet, 1891). Les impressions externes et internes arrivent au cerveau et lui permettent de rentrer en activité : les unes sont le siège du raisonnement, les autres celles de l'instinct (Picavet, 1891). La pensée est ainsi régie par les mêmes lois que tous les organes du corps (Chappey, 2002, Carroy, Ohayon, Plas, 2006) ce que Cabanis exprime en ces termes :

Les impressions, en arrivant au cerveau, le font entrer en activité, comme les aliments, en tombant dans l'estomac, l'excitent à la sécrétion plus abondante du sac gastrique et aux mouvements qui favorisent leur dissolution. La fonction propre de l'un est de se faire des images de chaque impression particulière, d'y attacher des signes, de combiner les différentes impressions, de les comparer entre elles, d'en tirer des jugements et des déterminations; comme la fonction de l'autre est d'agir sur les substances nutritives dont la présence le stimule, de les dissoudre, d'en assimiler les sucs à notre nature. (Cabanis cité par Picavet, 1891, p.15)

Ces impressions sont présentes dès le début du développement de l'enfant dans le ventre de sa mère et elles se développent dès que celui-ci naît, au contact de l'extérieur. Les impressions sont ici la cause des comportements instinctifs de l'être humain (Picavet, 1891). Elles ne peuvent pas toutes être expliquées et certaines ne sont pas encore connues par le médecin lorsqu'il rédige ses ouvrages théoriques. Pour Cabanis, dans le cas de la folie ou de la maladie, ce sont les impressions internes qui dysfonctionnent. Le rôle du médecin prend alors ici tout son sens :

Les maladies influent d'une manière directe sur la formation des idées et des affections morales; la médecine, les combattant avec

succès, sert à modifier et à perfectionner les opérations de l'intelligence et les habitudes de la volonté. (Picavet, 1891, p.29)

Cabanis s'appuie sur une théorie du sensible qui considère la sensibilité comme « *un principe de vie diffusé par les nerfs dans l'ensemble de l'organisme* » (Chappey, 2002) et dont il distingue trois types (Chappey, 2002 ; Picavet, 1891) :

- une sensibilité externe qui influe sur le corps et l'esprit et qui repose sur les cinq sens dont le tact est pour lui le principal.
- une impression interne liée au corps humain.
- le cerveau comme source active du passage de la sensation à l'idée. Sensation externe et impression interne sont transformées en perception consciente. Le cerveau est capable de fonctionner en toute autonomie sans impressions (Chappey, 2002 ; Carroy, Ohayon, Plas, 2006).

La théorie de la sensibilité de Cabanis est intimement liée à sa position de médecin. Son originalité tient à la place qu'il accorde aux impressions internes et à l'instinct. Cette théorie vient en complément de la philosophie de Destutt de Tracy et donne une vision des sensations et de leurs rôles sur l'entendement plus mesuré que ce que Condillac avait développé dans son propre système philosophique. Ainsi Cabanis et Destutt de Tracy introduisent plusieurs concepts qui permettent de mieux comprendre l'évolution du sensualisme et de ses composantes : les impressions internes et l'organisation interne (reliée à l'instinct), le rôle du mouvement (motilité) et de la résistance dans la prise de conscience de notre être, la loi de l'habitude.

Loin d'être un mouvement secondaire, les idéologues ont une place importante dans l'histoire des idées en France. Les idéologues sont perçus notamment comme le trait d'union entre les Lumières et le Positivisme (Chappey, 2002 ; Picaviat, 1891). A leur suite, en réaction avec leur libéralisme intellectuel, un autre mouvement va apparaître, d'abord porté par Maine de Biran puis théorisé et porté par Victor Cousin : les Spiritualistes.

II.C.2/ Le temps des Spiritualistes

Avec la chute des idéologues au début de l'empire, un deuxième temps s'ouvre. Un nouveau courant philosophique émerge. Il se construit en réaction au libéralisme et à l'empirisme portés par les défenseurs de *l'idéologie*. Ce courant qui prend forme avec le philosophe Maine de Biran souhaite bien distinguer le sensible du rationnel (Quarfood, 2002). Le prestige de ce mouvement s'étire sur toute la période allant du premier au second Empire. Explorons donc les théories sensorielles développées par son principal représentant Maine de Biran.

Maine de Biran (1766-1824) est né à Bergerac. Investi dans le mouvement des *idéologues*, il s'en détache progressivement et passe du sensualisme à la psychologie et du scepticisme à la foi (Gouhier, 2022). En dehors de son travail de philosophe, Maine de Biran s'investit dans la politique traversant la Révolution, l'Empire et la Restauration, en occupant plusieurs postes localement et nationalement (Gouhier, 2022)

De son passage auprès des idéologues, Maine de Biran en a gardé la méthode : s'en tenir aux phénomènes observables, aux faits, à l'expérimentation, en s'appuyant sur les avancées scientifiques de son époque (Gouhier, 2022 ; Bégout, 2000). Sa philosophie donne une large place à l'introspection, s'appuyant sur la connaissance de son « *moi* » pour mieux en apprendre sur les ressorts de l'entendement (Isnard, 1983). Constatant que la sensation ne peut à elle seule expliquer les processus de subjectivation, et refusant l'idée défendue par Condillac d'une passivité du sujet face aux sensations (Romagnoli, 2002), il oriente ses recherches vers un autre point pour essayer d'en trouver le moteur (Gouhier, 2022 ; Bégout, 2000). Maine de Biran veut ainsi redonner toute sa place aux faits psychologiques dont il reproche à Condillac la réduction à un fait physiologique (Romagnoli, 2002). Reprenant la position de Descartes, il propose comme postulat que l'acquisition par l'être humain d'une position de sujet intervient à l'instant où il prend conscience de son « *moi* », où il se perçoit comme un être pensant (Isnard, 1983). Par le mouvement de la pensée traduit dans le corps (le mouvement *volontaire*), l'être humain parvient à l'évidence de sa propre existence (Isnard, 1983 ; Gouhier, 2022). Ainsi, pris dans la rencontre avec les éléments qui composent son environnement, de l'impression de résistance qu'il observe quand il se déplace ou quand

il est au contact d'objets, il va tirer, de cette expérience, la conscience du « moi ». Cette « *théorie de l'effort* » est centrale dans la philosophie de Maine de Biran (Stanek, 2004 ; Gouhier, 2022 ; Isnard, 1983) puisque c'est avec l'effort volontaire qu'apparaît le « moi » (Stanek, 2004). Cet axe de sa philosophie, qu'il emprunte à Bichat et à la physiologie (Romagnoli, 2002), permet à Maine de Biran de bien séparer ce qui relève du corps, observable par les sciences de la vie, de ce qui relève de l'esprit dont l'introspection peut seule nous donner la connaissance.

L'analyse que Maine de Biran fait des sens s'inscrit donc dans cette approche. Dans un premier temps, il reproche à Condillac l'abstraction de son raisonnement et souhaite dépasser son analyse et sa philosophie de la sensation (Baertschi, 1984). Il refuse également l'approche physiologique qui perçoit le corps comme une machine qui sent (Romagnoli, 2002). Prenant acte de cette rupture, il propose, dans son *Mémoire sur la décomposition de la pensée*, de penser la sensation comme la rencontre entre la matière et l'individu (Romagnoli, 2002). Pour mieux comprendre ce processus, il propose de « décomposer » la sensation et ainsi de s'intéresser aux sens (Romagnoli, 2002) et de les mettre au regard de son analyse du moi et de la volonté. Ainsi en est-il par exemple du toucher qui ne peut rendre compte de la réalité extérieure, de ce qui l'entoure, que lorsque le corps est mis en mouvement par la *volonté* de l'entendement. Le toucher n'a de sens pour l'individu que s'il est actif et c'est bien le sentiment de résistance de la matière qui va venir agir sur notre conscience (Bégout, 2000)

D'abord proche des idéologues, Maine de Biran s'écarte donc très vite du sensualisme condillacien pour introduire dans son système philosophique des notions comme « *l'effort volontaire* » qui redonne une place à un « moi » actif et sujet dans l'accès à la perception de son environnement et à la connaissance. Sa philosophie, à l'origine du *spiritualisme* français, sera reprise et explorée par Victor Cousin dont l'influence sera importante dans la pensée française pendant la période de la Monarchie de juillet.

La philosophie de Maine de Biran trouve une continuité dans le travail de ses contemporains et successeurs : Royer-Collard ou Victor Cousin. Ce dernier déclarera à propos de Condillac et de son sensualisme :

Nul philosophe, pas même Spinoza, ne s'est plus éloigné que Condillac de la vraie méthode expérimentale, et ne s'est plus égaré dans les routes de l'abstraction, même des abstractions verbales ; mais, chose étrange, nul n'est plus sévère à l'endroit des hypothèses, sauf à aboutir à celle de l'homme-statue. L'auteur du traité des sensations a très-infidèlement pratiqué l'analyse, mais il en parle sans cesse. (Cousin, 1854 p.7)

Cette critique radicale de Condillac l'amène à postuler que des *principes* liés à notre esprit sont préexistants et distincts des sensations extérieures. Les sensations ne nous donnent qu'une image du monde extérieur et ne sont ainsi pas liées à notre monde intérieur (Cousin, 1854). Tout ceci fait que Cousin différencie clairement trois pôles chez l'être humain : *la sensibilité, la pensée et la volonté*, trinité qui se retrouve en filigrane dans l'œuvre de Seguin comme nous le verrons (Quarfood, 2002). Éloigné du sensualisme, Cousin insiste donc sur le rôle de la sensation dans le développement de l'être humain :

Il y a dans la philosophie de la sensation le vrai et le faux. Le faux, c'est la prétention d'expliquer par les acquisitions des sens toutes les connaissances humaines ; cette prétention-là, c'est le système même ; nous la repoussons, et le système avec elle. Le vrai, c'est que la sensibilité, considérée dans ses organes extérieurs et visibles, et dans ses organes intérieurs, sièges invisibles des fonctions vitales, est la condition indispensable du développement de nos facultés [...] (Cousin, 1854, p.435)

La sensation est donc ramenée, dans le courant spiritualiste, à l'un des éléments qui détermine la psychologie de l'être humain, en lien avec les deux autres, mais qui ne peut pas être la cause principale de l'esprit humain.

II.C.3/ Le temps de la sanctuarisation

Enfin, Quarfood (2002) indique que, à partir du Second Empire, s'ouvre un troisième temps qui signe la redécouverte de Condillac. D'abord, à la suite des courants spiritualistes, certains philosophes, qui s'inscrivent dans ce courant de pensée, vont reprendre les conclusions de Condillac pour l'intégrer à leur propre système de pensée. Ce passage ne se fait pas sans une contorsion des concepts du père du sensualisme (Quarfood, 2002). Puis, à partir de 1880, Condillac est reconnu comme appartenant pleinement au patrimoine philosophique du pays. Son travail est alors présenté comme précurseur du positivisme, de l'associationnisme ou de la psychologie (Quarfood, 2002). Cette dernière discipline est alors en plein essor et, avec Alfred Binet et Théodore Simon, elle trouvera une place à part dans la prise en charge des enfants présentant des particularités et des difficultés dans leur développement.

Le sensualisme a profondément influencé la philosophie française du 19^{ème} siècle souvent en lien avec l'environnement politique du pays. D'un questionnement et prolongement de la pensée de Condillac avec les idéologues, à la redécouverte du philosophe à la fin du siècle, en passant par la critique virulente des spiritualistes, s'observe un mouvement dans la pensée sensualiste qui questionne sur l'importance accordée aux sens dans les théories du développement et de la connaissance humaine, notamment quand elles sont rapportées à l'éducation et à l'accompagnement des enfants.

Mais on ne peut pas comprendre la sensation au 19^{ème} si on ne va pas explorer l'autre grand courant qui aura une influence considérable sur la médecine mentale et, ce faisant, sur la pédagogie auprès des enfants « idiots » : la physiologie.

II.D/ Sensation et Physiologie au XIX^{ème} siècle

La physiologie est une science centrée sur le vivant, sur l'étude et la compréhension du vivant, sur les différents flux qui parcourent le corps, sur les échanges à l'intérieur du corps ainsi qu'entre l'intérieur et l'extérieur. Elle est, il nous semble, une étude de la spontanéité du vivant. C'est à dire une étude de la part d'imprévu des éléments internes des êtres vivants. L'importance, notée par Canguilhem, de la physiologie dans la médecine, et notamment dans la médecine de *l'anormalité* qui nous concerne ici, incite également à chercher à comprendre

son rôle dans les pédagogies de Seguin et Bourneville et, dans une moindre mesure, dans celle d'Itard.

Qu'est ce que la physiologie ? Quels sont les rapports qu'entretiennent physiologie et sensualisme ? Dans quelle mesure la physiologie est-elle venue orienter le travail des médecins-pédagogues sur l'éveil sensoriel des enfants *idiots* ? Ce sont les questions auxquelles nous allons essayer de répondre ici en deux temps. Nous avons déjà pu voir les définitions de cette discipline que donnaient Seguin et Bourneville. Dans un premier temps, ce sera l'occasion de revenir sur celle-ci afin d'en donner un aperçu historique et philosophique pour mieux la comprendre et de saisir les rapports qu'elle entretient avec les théories empiristes. Enfin, le second temps, permettra de mettre en valeur le rapport entre la physiologie et les pédagogies spécialisées auprès des enfants *idiots* au 19^{ème} siècle.

La physiologie de la fin du XVIII^{ème} siècle au XX^{ème} siècle a suivi plusieurs étapes remarquables. Elle est partie d'une connaissance physiologique telle celle des systèmes médicaux théoriques, largement spéculatifs, fondés sur les écrits médicaux de l'Antiquité (cela jusqu'au XVIII^{ème} siècle), pour passer à une anatomo-physiologie des organes et des tissus (l'histologie de Xavier Bichat). (Barbara, 2022)

La physiologie poursuit, durant la période du XIX^{ème} siècle, une véritable révolution dans son objet et son fondement au même titre que la médecine aliéniste et la pédagogie auprès des enfants *idiots*. Loin d'être anecdotique, cette évolution commune de ces disciplines mérite d'être étudiée afin d'en saisir les enjeux.

Les premières traces de l'utilisation du terme de physiologie pour désigner l'étude du vivant remonte au XV^{ème} siècle (Rey, 2012) mais certains, comme Cabanis (1803), n'hésite pas à faire remonter l'origine de la discipline à la Grèce Antique et aux écrits d'Hippocrate et de Galien. La physiologie a beaucoup évolué entre la fin du XVIII^{ème} siècle et le XIX^{ème} siècle. Au XVII^{ème}, la physiologie est une science qui prend pour modèle les idées de Descartes et qui tend à une vision mécanique du corps, inspirée de la physique, et dont

l'étude de la circulation et des fluides en est la principale avancée (Huneman, 1998). Au milieu du XVIII^{ème} siècle, le travail d'Albert de Haller semble marquer un tournant. Il est celui qui donne un nouvel élan à la discipline. Pour Haller, la physiologie décrit les fonctions des organes par l'expérimentation, là où l'anatomie en décrit leur forme (Huneman, 1998). A la fin du XVIII^{ème} siècle et au début du XIX^{ème}, la physiologie passe progressivement d'une science dont l'objet, l'étude du vivant et des fonctions organiques, s'appuyait sur des concepts venus d'autres disciplines, à une « *science expérimentale* » (Rey, 2012) avec sa propre autonomie.

Alors que la physiologie est une discipline en pleine mutation, elle est convoquée sporadiquement ou avec insistance dans les écrits d'Itard, Seguin et Bourneville. De science à la base de laquelle des thérapeutiques peuvent être essayées, elle devient partie prenante de la pédagogie lorsqu'elle lui est rattachée. Seguin et Bourneville parlent alors d'éducation physiologique. Dans ce chapitre, il s'agit donc d'observer l'évolution de la discipline à travers les concepts mobilisés par Cabanis, Bichat et Claude Bernard ; de mieux comprendre son incidence sur le rôle des sensations dans le corps humain et sur le *traitement moral*, concept fondateur de la médecine aliénis

II.D.1/ Cabanis physiologiste

L'œuvre de Cabanis comme idéologue a été abordé précédemment . Il nous faut détailler, dans un premier temps, à partir de ses écrits, la vision qu'il a de la physiologie pour, par la suite, évoquer son point de vue sur l'éducation qui semble intéressant pour la suite de notre propos. Claude Wacjman (2008) parle de Cabanis comme étant un « [...] *précurseur des physiologistes de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle* [...] ». Cabanis fait de la physiologie l'une des trois branches de la *science de l'homme* avec l'analyse des idées et de la morale. La physiologie est, pour lui, la connaissance du physique de l'homme (Saad, 2000). Influencé par Democrite, Hippocrate, Epicure, Aristote, Bacon, Locke, Bonnet, Helvetius et Condillac (Cabanis, 1805), rattaché à l'école de pensée des Idéologues, l'essentiel de sa doctrine se situe dans la continuité des théories empiristes. Son travail, comme médecin et physiologiste, s'appuie essentiellement sur l'observation. Ainsi, l'observation des différents mouvements,

qui cherchent à « rétablir l'ordre » est, pour le médecin et le physiologiste, la source de connaissance des maladies et des remèdes (Cabanis, 1803).

La thèse essentielle de Cabanis est la continuité du physique et du moral : le moraliste et le médecin sont en quelque sorte identiques, parce que les affections du physique entraînent celles du moral, et réciproquement les maladies peuvent dériver de vices moraux (passions, etc.). (Huneman, 1998)

L'ensemble de l'œuvre de Cabanis est toute entière tournée vers l'affirmation et le développement de cette pensée. Imprégné des concepts sensualistes de Condillac, il réaffirme donc l'importance des impressions externes et internes sur le fonctionnement du corps humain, ainsi que le rôle fondamental du cerveau dans le traitement de ces informations. Cabanis distingue chez l'Homme deux faces d'une même individualité : le physique et le moral, chacune regroupant des signes observables par le clinicien (Hoffmann, 1996). Le moral regroupe ainsi : « [...] l'ensemble des manifestations de la pensée qui sont représentations, images, sentiments et idées. » (Hoffmann, 1996).

La théorie de Cabanis lui a permis de proposer dans son ouvrage *Rapport du physique et du Moral de l'Homme* un point de vue sur l'éducation qu'il nous paraît intéressant de développer ici. Cabanis (1805) part du constat que les individus éprouvent des besoins qu'ils ressentent dès leur premier contact avec leur environnement grâce à leur sensibilité. Cabanis (1805) divise en deux catégories les besoins : physiques et moraux. Ces besoins sont à l'origine des rapports que les individus entretiennent entre eux, de leur désir de se socialiser, de vivre ensemble. Mais ils sont également à l'origine des habitudes que l'individu obtient en cherchant la satisfaction de ses besoins. Et ces habitudes sont, avec l'imitation, les deux points importants de l'éducation pour Cabanis.

Dans la continuité de l'ensemble du raisonnement de son ouvrage, Cabanis divise l'éducation en deux catégories : l'éducation physique et l'éducation morale. L'éducation physique concerne tout aussi bien l'hygiène alimentaire que l'activité physique. L'activité physique a une action bénéfique sur la santé et permet aussi de mieux contrôler les

mouvements. Les mouvements qui sont, pour le médecin, la cause et la conséquence de toutes les impressions externes comme internes.

On sait qu'une bonne éducation physique fortifie le corps, guérit plusieurs maladies, fait acquérir aux organes une plus grande aptitude à exécuter les mouvements commandés par nos besoins. (Cabanis, 1805 Tome 1, p78)

L'éducation morale est l'« [...] ensemble des moyens qui peuvent agir et sur l'esprit, et sur le caractère de l'homme, depuis sa naissance jusqu'à sa mort » (Cabanis, 1805 p78). L'éducation physique et l'éducation morale s'appuient sur l'imitation et l'habitude. En effet, le physiologiste note que l'éducation dépend en grande partie des bonnes habitudes acquises par l'individu et qui viennent compléter toute éducation aux « *Lumières de la sagesse* ». Les bonnes habitudes, contractées durant l'enfance, apparaîtront d'autant plus importantes à la raison de l'individu qu'il aura eu le loisir de les pratiquer avec assiduité. Quant à l'imitation, elle est le moyen que doit utiliser en priorité l'éducateur pour pouvoir permettre à l'enfant de continuer au mieux son développement.

La faculté d'imiter autrui, tient à l'aptitude de reproduire plus facilement tous les mouvements déjà exécutés par soi-même, aptitude toujours croissant dans la répétition des actes. [...] Cette faculté d'imitation est le principal moyen d'éducation, soit pour les individus, soit pour la société. (Cabanis, 1805, Tome 2 , p629)

L'imitation est, pour Cabanis, la faculté dont dépend tout perfectionnement de l'être humain. Elle lui permet de mieux prendre le contrôle de ses actes et de les refaire avec d'autant plus de facilité qu'ils auront été observés et réappropriés. Elle est la condition des apprentissages. Enfin, l'imitation ne vient à l'individu que s'il est en contact avec d'autres personnes, contact qui lui vient du désir de satisfaire au mieux ses besoins. Ces quelques points que Cabanis livre sur sa vision de l'éducation nous donne des indications quant à certaines orientations observées dans les pédagogies d' Itard, de Seguin et de Bourneville concernant l'éducation des enfants « *idiots* » dont il note que « *l'imbécillité sera d'autant*

plus complète, que les impressions reçues par les organes des sens seront moins vives, moins profondes, moins variées. » (Cabanis, 1805, Tome 1, p204).

Largement influencée par la philosophie de Condillac à laquelle il ajoute certains concepts qui lui sont propres (rôle des impressions internes, du cerveau, etc.), la pensée de Cabanis représente, pour notre propos, un intérêt certain. Elle lui permet notamment de développer succinctement une vision de l'éducation qui, malgré tout, nous montre déjà les sujets qui intéresseront ceux qui, comme Seguin, s'intéresseront à l'éducation physiologique : le rôle du mouvement, de l'imitation, l'importance de l'hygiène, etc.

II.D.2/ Le tournant Bichat

Bichat (1771-1802) est un médecin et biologiste français. Étudiant en chirurgie, il rejoint l'armée comme chirurgien militaire de 1791 à 1793. Il est l'élève de Pierre-Joseph Desault, chirurgien lui aussi, de 1793 à 1795. A la mort de ce dernier, il lui succède comme professeur. Ses principales recherches se font dans le domaine de l'anatomie, la physiologie et l'histologie. Pour Bichat, physiologie et anatomie ont en commun de faire partie d'une même science : la science du vivant (Huneman, 1998). La physiologie s'intéresse, comme la physique, aux *phénomènes* observables. Elle se construit autour de l'axiome suivant : « *le rapport des propriétés comme causes avec les phénomènes comme effets* », c'est à dire que les causes des phénomènes observables sont à rechercher dans leurs propriétés (Huneman, 1998). Bichat abandonne les principes mécaniques du corps et notamment la « *vision hydraulique* » de l'organisme (Perez, 2015). Il s'inscrit ainsi dans la continuité du *vitalisme* de l'école de Montpellier qui postule que subsiste en chaque être vivant un « *principe vital* » mais dont il évacue la question des origines, comme Cabanis avant lui (Huneman, 1998)

Huneman (1998) note aussi la proximité entre Bichat et Pinel, Bichat ayant suivi les cours de Pinel. Cette relation entre les deux scientifiques s'observe sur plusieurs points. D'abord Bichat emprunte, comme l'aliéniste, la méthode d'analyse de Condillac consistant à détailler des éléments complexes en éléments simples afin de remonter à leur genèse. Ensuite, l'un comme l'autre ont les mêmes principes pour définir la folie et le corps malade. Pinel considère la folie comme une altération partielle de la raison et Bichat considère la maladie

comme l'altération partielle des organes sains. Enfin, l'anatomiste s'inspire de la méthode de classement de l'aliéniste pour rédiger son dernier cours d'anatomie pathologique qui consiste à classer les maladies en partant des effets qu'elles peuvent avoir sur les organes.

Son ouvrage *Recherches physiologiques sur la vie et la mort* (1852) rend bien compte de sa pensée dans le domaine de la physiologie. Il se donne pour objectif, dans ce livre, de trouver une nouvelle voie pour la physiologie afin d'en faire une science autonome (Huneman, 1998). Bichat s'inscrit dans une double filiation. Celle d'une tradition *vitaliste* de la physiologie (Arquiola, E. & Montiel, L., 2012). Et celle d'une tradition *empiriste* inspirée par Pinel et Cabanis et qui s'appuie sur la méthode analytique pour mieux comprendre les différents phénomènes biologique du corps humain (Huneman, 1998). Ces observations sont également très proches de Rousseau, notamment quant au rôle néfaste qu'a pu avoir, selon lui, la dénaturation de l'être humain (Huneman, 1998). Bichat distingue vie animale et vie organique plutôt qu'un couple physique/moral comme Cabanis, la vie organique exerçant une influence sur la vie animale (Huneman, 1998). Bichat propose de percevoir les caractéristiques de l'entendement chez l'être humain ainsi (Huneman, 1998) :

- L'intellectuel appartient à la *vie animale* (repose sur les sensations)
- l'affectif à la *vie organique* (passion).

Grâce à cette nouvelle conception de l'organisme, Bichat repère deux types de sensibilité qui constituent l'essentiel du rapport de l'individu avec lui-même ainsi qu'auprès des éléments extérieurs de son environnement : une *sensibilité animale* et une *sensibilité organique* (Huneman, 1998). La première concerne la transmission des informations par les nerfs à l'organe central du cerveau. La seconde se passe à l'intérieur de l'organe de telle façon que l'individu n'en a pas pleinement conscience.

La seconde partie de son ouvrage, plus originale, ouvre la voix à une autre vision des concepts et du rôle de la physiologie qui prendra le nom de *physiologie expérimentale*. C'est cette dernière qui se retrouve dans une forme plus aboutie dans le travail de François Magendie puis de Claude Bernard. Cette nouvelle méthode lui permet d'aboutir à la *théorie*

des tissus, qu'il développe dans le *Traité des membranes*, montrant l'existence de plusieurs niveaux d'organisation dans le corps humain allant d'un niveau global mais non observable à un niveau inférieur où s'observent les différentes « *manifestations vitales* » (Huneman, 1998). De telle façon que, comme le note Perez (2015) :

[...] l'observation du fonctionnement des organes, des propriétés des tissus et de tous les mécanismes qui en dépendent amène Bichat à considérer que la vie est un système unique dont les phénomènes simples ou complexes sont hiérarchisés mais toujours interdépendants [...] (p252)

Bichat développe donc une nouvelle méthode de travail qui lui permet, en très peu de temps, de poser les bases d'une nouvelle conception de l'anatomie. Encore marqué par le travail de Cabanis et des idéologues, sa nouvelle division de l'individu en *vie animale* et *vie organique* lui permet d'ouvrir la voie à une nouvelle forme de réflexion sur l'organisation du corps humain et de ses différentes fonctions.

II.D.3/ Claude Bernard et la médecine expérimentale

Il est nécessaire de resituer Claude Bernard dans une tradition qui passant par Magendie le relie à Bichat, avec lequel il ne cesse de s'expliquer, pour mesurer l'écart qui le sépare du fondateur et apprécier le sens de la physiologie expérimentale dans sa maturité. Claude Bernard fut l'élève puis le préparateur de Magendie – lui-même élève de Bichat – au Collège de France.(Huneman, 1998)

Né en 1813, Claude Bernard commence des études de médecine après avoir un temps tenté de devenir écrivain (Mazliak, 2022). Il entre, durant ses études, au service de François Magendie auprès duquel il se forme. Il prend la suite de ce dernier au Collège de France et inscrit son travail de recherche dans sa continuité. Sa carrière fut particulièrement brillante : sénateur, membre de l'Académie des Sciences, de l'Académie de Médecine, de l'Académie

Française, il fut également professeur à la Sorbonne, au collège de France et au Muséum d'Histoire Naturelle (Mazliak, 2022). Son travail révolutionna l'approche de la physiologie.

Claude Bernard vient ici clore l'évolution de la physiologie. Il achève, avec la création de la physiologie expérimentale, le travail commencé par Bichat et développé par le maître de Bernard : François Magendie. Ce dernier considérait que le travail du physiologiste était avant tout d'observer les propriétés et le rôle des organes dans la vie et leurs fonctions dans l'organisation du corps humain (fonction nutritive, fonction génératrice, fonction d'interface entre l'individu et le monde extérieur) (Huneman, 1998). C'est donc à partir de ces quelques éléments que Claude Bernard va repenser le rôle de la physiologie. Dans son *Introduction à la médecine expérimentale*, il propose cette définition de la discipline :

Nous définirons donc la physiologie : la science qui a pour objet d'étudier les phénomènes des êtres vivants et de déterminer les conditions matérielles de leur manifestation. (Bernard, 1865/2013, p131)

La physiologie, qui s'intéresse donc au vivant, doit se donner les moyens de remplir sa mission. Ces moyens, il va les développer en définissant ce que doit être la méthode de travail du physiologiste. Influencé par Auguste Comte (Canguilhem, 1966/2013), il va ainsi définir la méthode expérimentale :

Des circonstances très diverses peuvent servir de point de départ aux recherches d'investigations scientifiques ; je ramènerai cependant toutes ces variétés à deux cas principaux :

1° Une recherche expérimentale a pour point de départ une observation.

2° Une recherche expérimentale a pour point de départ une hypothèse ou une théorie. (Bernard, 1865/2013, p267-268)

Nous retrouvons ici les points principaux du positivisme qui s'appuie sur la raison et l'expérience. Pour Claude Bernard, il s'agit donc ici de mettre au point une méthode, qui, par l'observation et l'expérience, va permettre de venir tester une théorie qui aura été préalablement annoncée. Elle est la condition pour qu'une première intuition se transforme en une interprétation de résultat solide, testée et validée par une démarche essentiellement expérimentale (Bernard, 1865/2013). Cette démarche scientifique est la seule qui, pour Claude Bernard, permettrait de faire de la physiologie une véritable science :

On voit donc que tous les termes de la méthode expérimentale sont solidaires les uns des autres. Les faits sont les matériaux nécessaires ; mais c'est leur mise en œuvre par le raisonnement expérimental, c'est-à-dire la théorie, qui constitue et édifie véritablement la science.
(Bernard 1865/2013, p70)

L'une des conséquences du travail de Claude Bernard est de redéfinir, dans son domaine, la norme et le pathologique par un ensemble de constances qu'il est possible de mesurer. Cette identité du physiologique et du pathologique est l'un des grands principes de la science physiologique bernardienne (Huneman, 1998 ; Canguillem 1966/2013). Ces considérations sur le sujet aboutissent à une redéfinition du champ médical et donc de la thérapeutique. Cette dernière doit pour lui se fonder sur une approche scientifique des pathologies et cette approche scientifique trouve sa source dans la physiologie (Canguilhem, 1966/2013), dans ce qu'elle montre des phénomènes du vivant. Claude Bernard définit donc la médecine expérimentale comme reposant sur le triptyque physiologie, pathologie et thérapeutique (Bernard, 1865/2013) :

- Le physiologique est ce qui concerne la connaissance des causes du vivant et des relations avec le milieu extérieur afin de maintenir ces conditions (l'hygiène par exemple)
- Le pathologique concerne la connaissance des maladies et de leurs différentes causes.

- La thérapeutique, qui, par la connaissance de l'action médicamenteuse sur le corps malade, permet la guérison du sujet.

Mais ces trois points de la médecine ne sont pas tous égaux. L'originalité de Claude Bernard est bien de faire reposer l'ensemble de la médecine sur la physiologie si celle-ci veut être une science. Seule la connaissance du corps sain permet d'avoir une meilleure appréhension du corps malade. Ce qu'il résume en ces mots :

La science ne s'établissant que par voie de comparaison, la connaissance de l'état pathologique ou anormal ne saurait être obtenue, sans la connaissance de l'état normal, de même que l'action thérapeutique sur l'organisme des agents anormaux ou médicaments, ne saurait être comprise scientifiquement sans l'étude préalable de l'action physiologique des agents normaux qui entretiennent les phénomènes de la vie. (Claude Bernard, 1865/2013, pp32-33)

Le point le plus important de la théorie de Bernard est bien de faire entrer définitivement la physiologie dans les sciences positives et de lui donner les outils pour arriver à une telle démarche. Ainsi, sa position pragmatique (Halpern, 1966) et sa recherche d'une science expérimentale, l'invitent à tenter de rompre définitivement avec le *vitalisme* et le concept de « *force vitale* » encore présent chez Bichat (Huneman, 1998). Ce parti-pris épistémologique lui ouvre la voie d'un nouveau concept qu'il choisit de développer : *le milieu intérieur* qui tend à assurer au mieux l'équilibre du vivant (Huneman, 1998 ; Dagognet, 2013). Il est parcouru par de nombreuses substances liées à sa vie propre et à ses échanges avec l'extérieur (Truchot, 2022). Pour Claude Bernard (1865), le *milieu intérieur* a sa propre organisation et celle-ci est unique chez chaque être vivant. Le *milieu intérieur* est ce qui doit être étudié par le physiologiste car c'est dans son examen que ce dernier va pouvoir trouver les causes et les conséquences des états du corps qu'il observe et ainsi mieux cerner les propriétés et les fonctions du vivant : fonctions respiratoires, fonctions de nutriments, etc. (Bernard, 1865/2013).

La science bernardienne est une nouvelle science expérimentale, emprunte d'un certain déterminisme et qui s'appuie sur l'observation, l'expérience et les lois de la causalité (Halpern, 1966) Elle donne une nouvelle définition de la pathologie qui ne sera pas sans conséquence sur l'accompagnement des enfants *idiots*. En effet, en définissant la pathologie comme étant ce qui n'est pas la norme et la norme comme étant mesurable, il va durablement marquer le champ de l'éducation spécialisée. En abandonnant l'idée de force vitale et en resituant le principe même de la vie et de la spontanéité dans le concept de *milieu intérieur*, il fait des différents éléments propres à l'élan vital une nouvelle donnée expérimentable et mesurable.

Conclusion :

La physiologie s'est donc considérablement transformée au 19^{ème} siècle. Elle abandonne ainsi sa filiation avec les théories empiristes du 18^{ème} pour chercher dans le positivisme naissant son propre environnement épistémologique. Des travaux présentés ici, il est possible de retenir plusieurs points propres à alimenter par la suite notre raisonnement sur l'éducation sensorielle dans les pédagogies spécialisées :

- la division de l'individu par Cabanis entre le physique et le moral
- la division observée par Bichat entre une *sensibilité animale* et une *sensibilité organique*
- la démonstration de Claude Bernard sur le *milieu intérieur*

Enfin, il est important de noter que la physiologie, en se centrant sur le corps organique et son activité, semble pointer l'attention sur différents concepts dont on trouve trace avec plus ou moins d'importance dans les écrits des médecins-pédagogues : les habitudes, l'imitation, l'hygiène, l'activité physique, etc.

II.D.4/ physiologie et sensibilité

Afin de pouvoir continuer l'exploration de la physiologie et de son rapport au rôle des sensations dans la pédagogie spécialisée, il est important de revenir sur la manière dont cette discipline prend en compte la sensibilité dans le développement humain en s'intéressant aux points de vue développés par Cabanis, Bichat et Claude Bernard sur le sujet.

La théorie de Cabanis sur le rôle de la sensibilité chez l'individu est encore, comme nous l'avons déjà exposée, très influencée par le sensualisme de Condillac. Il fait ainsi de la sensibilité le principe essentiel qui régit à la fois le physique et le moral. L'ensemble des facultés intellectuelles, des émotions trouvent leur source dans la sensibilité. Sentir est le premier acte de l'individu à la naissance. C'est, pour Cabanis, le point de départ de l'existence. Grâce au fait de sentir, l'Homme prend conscience de son environnement et de son être. Par la comparaison, la sensibilité est ce qui permet à l'Homme de se faire une idée des choses qui l'entourent. Associant clairement la discipline des physiologistes aux conclusions des philosophes empiristes, Cabanis déclare ainsi que l'un comme l'autre sont les deux faces d'une même médaille qui prouve que la sensibilité est à l'origine à la fois de la formation des idées comme de l'ensemble des mouvements vitaux de l'être humain. Pour Cabanis, la sensibilité est à la fois externe et interne. Elle agit en deux temps :

D'abord les extrémités des nerfs reçoivent et transmettent le premier avertissement à tout l'organe sensitif, ou seulement comme on le verra ci après, à l'un de ses systèmes isolés ; ensuite, l'organe sensitif réagit sur elles, pour les mettre en état de recevoir toute l'impression. (Cabanis 1805, Tome 1 p144)

Quand elle est interne, la sensibilité est à l'origine de l'instinct chez les êtres vivants. Enfin, pour Cabanis, la sensibilité est un fluide avec une quantité déterminée qui se répartit suivant les besoins dans l'un ou l'autre des canaux. Quant au cerveau, il est l'organe qui reçoit et traite les impressions. Il a ainsi la faculté de se mettre lui-même en action et de produire ses propres impressions. Pour Cabanis, la sensibilité est finalement à l'origine de toutes les facultés : comparaison, jugement, motilité, mémoire, etc. Ce sont les signes qui viennent fixer les différentes opérations de l'intellect et qui permettent à la pensée d'exister.

Bichat a inscrit, lui aussi, son approche physiologiste de la sensation dans une perspective où celle-ci joue un rôle important dans les différentes fonctions de l'être humain. Comme le note Huneman, la physiologie de Bichat s'intéresse à la vie organique (fonction exclusivement interne et commune aux végétaux comme aux animaux d'« *assimilation et excrétion* ») et à la vie animale (les fonctions qui lui permettent d'exister hors de lui) (Bichat, 1799/1852) :

[...] elle [la physiologie] s'intéresse à la perception, à l'entendement, aux passions, bref à tout ce par quoi l'homme se rapporte au monde. La « sensation » est la base de ce rapport. A la suite de Locke et Condillac, et comme la plupart des philosophes du temps, Bichat conçoit une genèse continue des fonctions intellectuelles à partir de la sensation. (Huneman, 1998)

Cette filiation avec les théories de son temps ne l'empêche pas de développer sa propre théorie sur la sensibilité. Claude Bernard (1878) note que Bichat propose trois types de sensibilité. Une *sensibilité consciente* qui est celle que l'individu ressent quand il est en contact avec toute chose de son environnement. Une *sensibilité inconsciente* qui est celle qui se passe à l'intérieur de l'individu suivant les sensations ressenties par ses organes. A ces deux types de sensibilité, qui sont l'équivalent des sensibilités externes et internes de Cabanis, Bichat en propose une troisième : la *sensibilité insensible* qui se « [...] *manifeste autrement que par des mouvements [...]* » (Bernard, 1878, p222) comme la nutrition des tissus par exemple.

La sensibilité permet à Bichat d'introduire, comme ses prédécesseurs, les fonctions de plaisir et de douleur, d'habitude, et toutes les fonctions liées à l'entendement. Et comme Cabanis avant lui, c'est dans l'habitude que Bichat voit le développement de l'ensemble des facultés intellectuelles. Ainsi, pour lui, l'habitude se crée à partir de l'expérience sensorielle et de la comparaison entre deux sensations. Cette comparaison aboutit à une sensation de plaisir et de peine. Ces deux sentiments vont être amoindris par l'habitude d'être confrontés à une sensation. Mais une fois que l'individu dépasse ce sentiment, il devient plus apte à juger.

Ainsi, plus les sensations se répètent meilleur sera notre jugement et nos idées nous paraîtront plus claires :

En émoussant peu à peu ces impressions qui retiennent d'abord toute l'attention de l'enfant, l'habitude lui permet de saisir les attributs particuliers des corps ; elle lui apprend ainsi insensiblement à voir, à entendre, à sentir, à goûter, à toucher, en le faisant successivement descendre dans chaque sensation, des notions confuses de l'ensemble, aux idées précises des détails. Tel est en effet un des grands caractères de la vie animale, qu'elle a besoin... d'une véritable éducation (Bichat in Huneman, 1998)

Les théories de Bichat et Cabanis semblent donc encore très proches sur plusieurs points et ils aboutissent, tous les deux, à une même théorie sur le rôle de l'habitude dans l'éducation. Par contre, Claude Bernard, lui, introduit une véritable rupture. Pour évoquer la fonction qui permet à un être vivant de réagir face à une rencontre avec un élément de son milieu, il parle plus volontiers d'irritabilité que de sensation. Ainsi, Claude Bernard définit-il cette notion comme suit :

«[...] la propriété que possède tout élément anatomique, c'est-à-dire, le protoplasma qui entre dans sa constitution, d'être mis en activité et de réagir d'une certaine manière sous l'influence des excitants extérieurs » (Claude Bernard cité par Simondon, 2015)

Ainsi posée, cette définition lui permet de différencier l'irritabilité de la sensibilité, cette dernière étant simplement une forme plus élaborée de la première en ce que les êtres vivants en ont pleinement conscience (Chauffard, 1878). En conclusion, alors que la sensibilité semble être la propriété des êtres vivants les plus élaborés (qui ont accès à une forme de conscience de leur état), l'irritabilité est, elle, une caractéristique commune à l'ensemble du vivant (végétal comme animal). Claude Bernard identifie les cellules comme étant l'endroit d'où vient la sensibilité alors que l'irritabilité se trouve dans toutes les parties du corps

vivant. Ainsi, de par sa fonction universelle, l'irritabilité détermine l'ensemble des réactions physiques et psychiques (Bernard, 1878).

« Ils [les physiologistes] observent qu'au moment où un agent modificateur vient agir sur l'homme, il ne provoque point seulement le plaisir ou la douleur, il n'affecte pas seulement l'âme : il affecte le corps, il détermine d'autres réactions que les réactions psychiques, et ces réactions automatiques, loin d'être la partie accessoire du phénomène, en sont au contraire l'élément essentiel, persistant, survivant aux autres réactions chez l'homme même, seules saisissables chez les autres animaux » (Bernard, 1878, p219)

Perceptible ou non, le phénomène d'irritabilité affecte durablement les organismes vivants, entraînant de multiples réactions en chaîne physique qui loin d'être anodine sont un élément essentiel des différentes fonctions du corps. Cette fonction essentielle de l'irritabilité se retrouve dans l'organisation du milieu intérieur. Le milieu intérieur, par ses échanges constants, entre l'organisme et son environnement, est en prise constante avec différents éléments qui vont venir irriter ses différentes parties. Le *milieu intérieur* vient montrer, pour Claude Bernard, l'importance de l'irritabilité comme fonction à l'origine de tous les phénomènes vitaux. (Simondon, 2015). Cette conclusion permet à Claude Bernard d'affirmer que la sensibilité est l'origine de toutes les manifestations de la vie : physique, intellectuelle et morale (Claude Bernard, 1878)

Ainsi, si dans les différentes théories physiologiques, la représentation de la fonction « *sensibilité* » dans l'organisation du corps humain semble avoir évolué, force est de constater que les physiologistes accordent une importance primordiale à ce phénomène dans l'établissement des différentes fonctions de l'entendement. Même débarrassée des fondements empiriques du XVIII^{ème} siècle dans la théorie de Claude Bernard, la sensibilité reste encore la porte d'entrée permettant d'expliquer la naissance de la vie ainsi que sa capacité à créer comme à se maintenir au mieux compte tenu des différentes contraintes internes et externes.

II.D.5/ physiologie et médecine morale

Il nous reste une dernière question à explorer qui concerne le rôle qu'exerce la physiologie dans l'établissement de la médecine morale qui est, durant tout le XIX^{ème} siècle, le courant majeur de la médecine aliéniste et l'un des fondements principaux de la théorie médico-pédagogique de Seguin et de Bourneville. Après avoir cerné ce que les acteurs de l'époque entendaient par moral et médecine morale, sera exploré la conception du traitement moral de Pinel, qui en est le fondateur en France puis d'Itard, de Seguin et de Bourneville.

On peut accorder que dans les cas simples le régime moral et physique peut opérer dans un temps déterminé une guérison solide [...] (Pinel, 1801, p V)

Pinel entend ici *moral* comme étant ce qui relève des fonctions intellectuelles, des passions, et de tout ce qui concerne l'entendement, par opposition au physique. La médecine morale est donc une médecine qui s'occupe essentiellement des dispositions de l'esprit. Cette division entre physique et moral prend racine dans les théories développées par Cabanis qui a été lui-même influencé par le sensualisme condillacien (Swain et Gauchet, 1994). Ce parti-pris épistémologique va venir inspirer l'ensemble du monde médical allant jusqu'à créer ce que Swain et Gauchet (1994) qualifie de « *mode médicale* ».

Pinel a, comme médecin aliéniste, une double approche : clinique et classificatrice (Perez, 2015). C'est en observant le travail de Jean-Baptiste Pussin auprès des aliénés de Bicêtre qu'il constate l'effet bénéfique d'une parole apaisée et d'un traitement humain sur des malades soumis alors à de mauvais traitements. Pinel en conclut que, s'il est possible de parler avec les aliénés, de faire appel à leur raison en s'appuyant sur leur intelligence et leurs affects, c'est qu'il est possible de les soigner (Swain et Gauchet, 1994, Huneman, 1998). Ainsi, Pinel propose d'opérer un retournement en considérant les fous non pas comme des individus qui auraient eu la volonté d'être fous mais comme des malades qui doivent bénéficier de soins afin d'être guéris de leur folie (Swain et Gauchet, 1994). Avec son ouvrage *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale ou la manie*, il pose les bases du traitement moral. Huneman (1998) note que, pour Pinel, le projet du traité est de proposer

un classement nosographique des maladies mentales et d'identifier les fonctions de l'esprit qui sont touchées dans ces maladies. Ce qu'il exprime en ces termes :

Les aliénés, loin d'être des coupables qu'il faut punir, sont des malades dont l'état pénible mérite tous les égards dus à l'humanité souffrante, et on doit rechercher par les moyens les plus simples à rétablir la raison égarée (Pinel, 1801 p202)

Et la sensibilité joue, pour lui, pleinement son rôle. Comme Cabanis, c'est bien l'impression sensible qui est à l'origine de l'ensemble des fonctions physiques ou morales observées chez l'Homme (Huneman, 2014). La sensibilité, qu'elle soit trop vive ou pas assez, est présentée comme étant le siège et la cause de nombreuses affections. Ainsi, ici, quand il décrit les causes toujours observées de l'aliénation mentale :

L'énergie d'une impression physique ou d'une affection morale tient autant à l'intensité de la cause déterminante qu'à la sensibilité individuelle, qui admet d'ailleurs de grandes variétés, suivant d'une disposition originaires, l'âge, le sexe, le climat, la manière de vivre ou les maladies antérieures. (Pinel, 1801 p10-11)

Influencées par des causes internes et externes, elles exacerbent les passions qui sont, pour l'aliéniste, la cause principale des différentes maladies mentales. Mais les sensations sont aussi le moyen, pour le médecin, d'accéder à l'esprit et aux affects du patient. Pour Pinel, comme pour Cabanis avant lui, c'est par les sensations que le médecin peut faire son diagnostic et utiliser une thérapeutique pouvant lui permettre de toucher les idées de l'insensé et lui redonner la raison. Pour pouvoir arriver à les soigner, Pinel propose un ensemble de règles qu'il détaille dans le chapitre « *police des établissements* ». Pour lui, le médecin doit être un médecin observateur qui doit identifier les différents symptômes afin d'isoler les malades suivant leur état de gravité. Ainsi, les plus agités doivent-ils être isolés des autres. Le médecin doit améliorer les conditions de vie des malades. Il doit veiller à leur hygiène alimentaire, leur hygiène physique. Pour leur occuper l'esprit, il doit leur proposer des activités sportives, des activités artistiques et/ou un travail mécanique. Quand les malades

sont dans des états d'agitation extrême, Pinel prescrit un traitement qui alterne entre des techniques de persuasion « violentes », des techniques utilisant des camisoles, et le dialogue une fois le patient plus calme. Parfois, des membres de la famille peuvent être inclus dans le dispositif s'il le juge nécessaire. Huneman (1998) note que le traitement moral, inspiré par Cabanis, déconstruit également les différentes fonctions de l'entendement (attention, jugement, etc.) pour les traiter isolément sur le modèle de ce que propose la physiologie pour les organes du corps humain. La grande ambition du traitement moral restant tout de même la possibilité, pour la médecine, de redonner aux aliénés la part d'humanité qui leur avait été jusqu'ici déniée (Swain et Gauchet, 1994) par un dispositif dans lequel le médecin y exerce un rôle bienveillant.

Il importe surtout que les aliénés soient dirigés par des principes d'humanité et les résultats d'une expérience éclairée, que leurs écarts soient réprimés avec fermeté, mais que chacun y jouisse du degré de liberté qui s'accorde avec sa sûreté personnelle et celle des autres, qu'enfin dans tous les cas qui en sont susceptibles, le directeur devienne le confident de ses peines et de ses sollicitudes. (Pinel, 1800 p194)

C'est à partir du traitement moral de Pinel qu' Itard va concevoir une partie de sa démarche pédagogique. Adeptes de la médecine morale qu'il définit comme étant la seule à pouvoir donner au médecin la connaissance de l'esprit et du corps, Itard choisit de s'inscrire dans cette filiation en ajustant son comportement avec l'enfant sauvage. Alors que Pinel statue l'impossibilité pour Victor d'être soigné, Itard, lui, prend le contre-pied du diagnostic de son maître et juge Victor « curable ». Pour cela, il s'appuie sur le même raisonnement que l'aliéniste avait eu pour les fous : l'altération des sens et du fonctionnement intellectuel et physique de l'enfant, liée à son mode de vie dans les bois, ne préjuge pas de ses capacités à pouvoir progresser et sortir de son « idiotisme ». Durant l'ensemble de son accompagnement éducatif, Itard suit les mêmes principes que le traitement moral de Pinel. Il observe l'enfant pour mieux ajuster son accompagnement ; il cherche constamment à rentrer en contact avec lui, à faire appel à sa raison, devant des comportements qu'il juge inappropriés, et il peut user aussi de moyens coercitifs ; il cherche à améliorer son train de vie ; il s'appuie sur ses besoins

pour pouvoir l'aider ; etc. Les principes du traitement moral lui permettent de créer une véritable relation avec Victor. Et, connaissant l'importance de la relation thérapeutique dans l'évolution d'un diagnostic, il est possible de penser que cette relation n'est pas étrangère aux différents succès qu'Itard a pu enregistrer. Enfin, si, pour Pinel, l'utilisation du traitement moral a abouti à un fractionnement des fonctions de l'entendement pour mieux soigner les fous, il est possible de tirer la même conclusion pour Itard. Son approche, qui consiste à découper ses différentes propositions éducatives suivant les différentes fonctions et sens qu'il souhaite éduquer, s'inscrit alors dans une approche physiologique telle que présente dans le travail de Cabanis.

Si le traitement moral tel que l'entendait Itard se rapproche de celui que Pinel avait mis au point à Bicêtre, qu'en est-il pour son successeur Seguin ? La question du traitement moral, chez Seguin, renvoie au fondement même de son travail puisqu'elle est annoncée dès le titre de son grand ouvrage pédagogique : *Traitement moral, hygiène et éducation des enfants idiots*.

« *Le traitement moral, c'est, dans ma méthode, ce qu'est le principe de toute chose, c'est le commencement et la fin, c'est toute la méthode, car tout est en lui, a principio* » (Seguin, 1846/1997, p642)

Pour Seguin, le traitement moral est le socle d'un triptyque thérapeutique auquel il faut ajouter l'hygiène et l'éducation. Le traitement moral est donc ce qui permet de toucher l'enfant afin d'aider ses différentes fonctions intellectuelles et affectives à progresser. La première partie de ce traitement réside dans l'observation des enfants permettant de pouvoir l'adapter suivant leurs difficultés. Comme pour Pinel et Itard, Seguin fait de la clinique le préalable à toute entreprise de soins sur ses patients. Seguin (1846/1997) définit ensuite ainsi le traitement moral :

« *Absolument parlant, le traitement moral de l'idiotie consiste dans l'emploi raisonné de tous les moyens propres à développer et à régulariser l'activité, l'intelligence et les passions des idiots* » (p640)

Le traitement moral doit ainsi agir sur toutes les fonctions de l'enfant. La même définition de « *moral* » est donc entendue par Seguin comme par ses prédécesseurs. Il détaille ensuite les différents moyens mis à la disposition de l'éducateur pour s'assurer du bon fonctionnement du traitement. Il s'agit, pour lui, d'utiliser tout ce que le maître trouvera pour « [...] *pour moraliser, intimider, calmer, fixer, distraire, égayer l'enfant confié à ses soins.* » (p640). L'imitation des gestes, le contrôle des mouvements, l'autorité du maître, la mise en place d'habitudes sont autant de moyens pour développer et rediriger l'attention de l'enfant vers des exercices permettant son éducation. Par ces différents moyens, il pourra alors guider la *volonté intellectuelle et morale* de l'enfant suivant ses propres demandes et, par la suite, aller vers les exercices que préfèrent les enfants une fois ces premières barrières tombées. Dans ces grands principes, le traitement moral de Seguin reprend celui de Pinel et Itard. Il s'inscrit encore dans une tradition du début du siècle. Par contre, le travail de Bourneville montre, sur ce sujet, un véritable tournant.

Si l'on s'attarde sur les écrits de Bourneville, une première question nous vient : Avec Bourneville, est-ce la fin du traitement moral ? En effet, alors qu'il est central dans le travail de Seguin, le médecin-chef de Bicêtre n'y fait, lui, aucune référence dans les premières années de sa carrière. Ainsi, jusqu'en 1896, il n'y fait allusion, dans ses écrits, que pour se référer à l'ouvrage de Seguin. A partir donc de son compte rendu : « *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie* » de 1897, il commence à y faire référence dans les différents traitements prescrits pour ses jeunes patients. Ainsi, dans le traitement lié à l'« *Etat instinctif et moral* » du jeune Edouard, il propose : « *Traitement : bains, douches, gymnastique, travaux de jardin, travaux scolaires, traitement moral.* ». Le traitement moral, qui était pour Pinel, Itard et Seguin, les bains, la douche, la gymnastique, etc., est pour Bourneville une disposition en plus. Qu'est-ce donc pour Bourneville le *traitement moral* ? En 1905, dans son précis, « *Les enfants anormaux au point de vue intellectuel et moral* », il donne une définition de ce que doit être le *traitement moral* et comment il doit être utilisé :

« *Le traitement moral doit être largement appliqué. Le médecin et le maître, qui représentent pour eux la société, doivent se présenter à eux sous le jour le plus favorable. Prêcher d'exemple. Pas de cour*

théorique de morale, mais réflexion appropriée à l'occasion de l'acte le plus insignifiant. Que le bien et le mal ne soient pas pour eux le permis et le défendu, mais l'utile et le nuisible. Leur faire comprendre qu'une chose n'en est pas moins utile, parce que son utilité n'est pas immédiate. Les faire s'extérioriser dans le temps, comme dans l'espace. » (Bourneville, 1905 p20-21)

Et dans « *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie* » de la même année, il en donne cet autre exemple :

« Sous l'influence du traitement moral, l'enfant de plus en plus accessible au raisonnement, tient compte de la moindre observation qui lui est faite et se garde de tout ce qui pourrait retarder sa guérison : il ne cherche ni à boire, ni à revenir à ses mauvaises habitudes. » (Bourneville, 1900 p101)

Le traitement moral, dans l'approche pédagogique de Bourneville, a été dépouillé de toutes ses références physiologiques. S'il s'agit bien toujours de toucher l'entendement de l'enfant, c'est uniquement dans une perspective moraliste. En effet, il semble ainsi, tel que le montre également le titre de l'ouvrage où il en fait une première définition, que Bourneville parle plus de la morale. Il s'agit pour lui de voir comment le maître peut être en mesure de faire respecter un ensemble de mesures jugées bonnes pour l'enfant, une éducation à la morale plus qu'un traitement moral. Les références de Bourneville en médecine et physiologie ne sont plus les mêmes. La division de l'individu en physique et moral tel que l'entendait Cabanis n'a plus cours au moment où Bourneville entreprend son projet d'asile-école. En conséquence, c'est à une autre physiologie que se réfère Bourneville et son traitement moral n'a rien à voir avec celui de Seguin. Bourneville (1905) entretient la confusion à ce sujet et, dans un autre passage de son compte rendu, il compare le traitement moral à la « *suggestion à l'état de veille* ». Il s'agit ici d'une référence à l'hypnose qui est sans doute, pour Bourneville, un autre moyen de toucher l'esprit de l'enfant. Ainsi, si Bourneville gardait des pratiques directement issues du *traitement moral* tel que ses prédécesseurs le concevaient (occupation des enfants, rôle de l'adulte auprès de l'enfant),

l'ambition mise dans le traitement n'est plus la même. Le traitement proposé aux enfants a glissé ainsi d'un *traitement moral* à un *traitement médico-pédagogique* qui est pour Bourneville une méthode :

Éducation progressive, graduée, rationnelle, elle s'intéresse en premier lieu à l'éducation des fonctions motrices primordiales (alimentation autonome, maîtrise sphinctérienne, marche), puis à celle des sens, puis au développement de la capacité d'action sur les objets (développement sensori-moteur). Ensuite, l'accent est mis sur l'éveil des fonctions intellectuelles. (Jeanne, 2007)

Il s'agira donc de voir comment la physiologie a pu, ici aussi, être source d'inspiration pour le médecin de Bicêtre. En effet, la physiologie de Cabanis a inspiré la mise en place du traitement moral de Pinel et d'Itard. Elle semble être encore très présente dans la façon que Seguin a de percevoir cette thérapeutique. A contrario, elle semble complètement abandonnée par Bourneville qui, sans renouveler les pratiques, a changé l'approche scientifique de sa méthode.

La physiologie et le traitement moral ont donc été particulièrement moteur dans la naissance et le développement de la pédagogie à destination des enfants présentant des troubles dans leur développement. Avec des différences suivant les époques, ils ont marqué la mise en place d'une éducation spécialisée alors balbutiante. Reste à savoir ce que représente au XIX^{ème} siècle la pédagogie spéciale.

III/ L'éducation spéciale aux XIX^{ème} siècle

L'objet de cette recherche est de prendre un recul nécessaire avec l'histoire des idées pour pouvoir mieux comprendre le rôle des sensations dans l'histoire des méthodes pédagogiques auprès des enfants accueillis dans les structures spécialisées. Pour avancer sur l'objet de notre recherche, deux concepts doivent être détaillés : celui de pédagogie spécialisée et celui de l'enfance anormale. En effet, il semble impossible de faire l'impasse d'une définition de la pédagogie spécialisée tant elle est au centre de l'histoire de ces méthodes auprès des enfants différents, placés en institution. Quant à l'enfance anormale, il s'agit ici de bien comprendre quels sont les enfants concernés par les méthodes que nous nous proposons d'étudier.

III.A/ La pédagogie spécialisée : histoire et état des lieux de la recherche

Si la réflexion sur l'objet de la pédagogie a été importante au fil des siècles, qu'en est-il de la pédagogie spécialisée ? Son existence semble être sujette à caution tant sous ce terme se regroupent de nombreuses pratiques et théories aussi diverses que variées. De plus, celles-ci se confondent avec d'autres courants, plus classiques, avec notamment des liens particuliers avec les pédagogies nouvelles du début du 20^{ème} siècle. Pour mieux comprendre cette notion de pédagogie spécialisée, elle doit être mise au regard de son pendant sur le terrain : l'éducation spéciale. Comme pour la pédagogie spécialisée, ceux qui s'y sont intéressés s'entendent sur la difficulté qu'il y a à travailler sur ce sujet, pointant la complexité du champ de recherches (Gardou, Pawloff, 2015) (Ruchat, 2003) (Capul, 2014). S'arrêter alors sur la pédagogie spécialisée, c'est s'intéresser à la complexité du champ de recherches pour mieux comprendre les enjeux d'un travail sur une histoire des idées spécifiques à l'éducation spécialisée. Pour ce travail, il est important de partir d'une histoire de l'éducation spécialisée pour ensuite revenir aux spécificités de la pédagogie spécialisée en tant que branche de la pédagogie.

Pour Maurice Capul (2014), le terme d'éducation spéciale pour désigner une action éducative spécifique à un public trouve sa source dans la « *Lettre au rédacteur des archives sur les sourds et muets qui entendent et qui parlent* ». Itard évoque dans cette lettre écrite en 1826 une *éducation spéciale* pour la rééducation d'un ou plusieurs sens. Si le terme

commence à être utilisé ici, il se développe particulièrement à la fin du 19^{ème} et au début du 20^{ème} avec la mise en place des classes de perfectionnement et de leur « enseignement spécial » avant de gagner le langage courant au lendemain de la seconde guerre mondiale (Capul, 2014). Ainsi, au delà de l'existence de solidarités du corps social vis à vis des plus faibles (Stiker, 1997 ; Gardou, Pawloff, 2015, Ruchat, 2003), la naissance d'une *éducation spéciale* prend racine au siècle des Lumières dans les travaux de Pereire, Haüy, Braille ou encore de l'Abbé de l'Épée. De la même façon, c'est à partir du 18^{ème} et du travail des encyclopédistes que l'éducation des enfants « *anormaux* » commence à devenir un sujet (Duché, 2004), notamment dans les discussions sur la place que tiennent la nature et la culture chez l'Homme. Le travail d'Itard est une première expérience pédagogique à destination d'un enfant « *anormal* ». A partir de son travail, plusieurs professionnels vont prendre sa suite et perfectionner une éducation en devenir. Seguin, Bourneville ou, à l'étranger, le Suisse Johann Jakob Guggenbühl, en sont les principaux représentants en Europe. C'est une véritable réflexion sur les possibilités d'accompagner le développement de ces enfants, jusque là marginalisés et laissés à l'abandon, qui se met en place.

L'engagement dans l'éducation des enfants *anormaux* et la mise en place d'une pédagogie spécialement conçue pour s'adapter à leurs particularités prend forme progressivement à l'intérieur des asiles. Au sein de l'institution asilaire, ceux qui s'intéressent à l'éducation des enfants sont bien souvent médecins (à l'exception de Seguin qui profitera de son exil sur le sol américain pour entreprendre des études de médecine). Maurice Capul (2014) rapproche le terme d'éducation spéciale de celui de *médecine spéciale* qui désignait, au début du 19^{ème}, la médecine aliéniste. Notons également que la principale méthode mise au point à cette époque, la méthode *médico-pédagogique*, joint les deux termes et donne toute son importance à chacun de ces points. L'éducation des enfants et les pédagogies spécialisées s'inscrivent donc, dès le début, dans le champ de la médecine asilaire. C'est, pour Sticker, cette double casquette de médecin-éducateur qui aboutit à la prédominance de la classification dans la prise en charge des enfants (2009). Ainsi, l'apparition de la pédagogie spécialisée dans le domaine du handicap est étroitement liée à l'histoire de la médecine en France et prend racine dès le 19^{ème} dans un environnement social qui privilégie cette grille de lecture :

Nous résumerions notre analyse de l'anthropologie sous-jacente aux catégories d'Esquirol en disant : sous le malade (le fou), il y a l'enfant (à éduquer) et le citoyen (à socialiser), ce qui fonde une figure du chef sous celle du médecin comme un maître, éducateur de l'abondante population misérable, dans un rapport quasi paternel à l'altérité, mais pourtant dénué de toute sympathie. La hiérarchie et la maîtrise impliquent un peuple soumis mais non tyrannisé. (Stiker, 2009)

Cette influence de la médecine dans la pédagogie spécialisée va progressivement s'atténuer et les propositions pédagogiques vont être inspirées par des éducateurs qui ont d'autres compétences : psychologue, orthophoniste, éducateur, etc. Ces autres acteurs du secteur spécialisé vont, au 20^{ème} siècle, mettre au point des approches pédagogiques innovantes qui ont pour point d'appui différents courants inspirés par les découvertes en psychologie, psychanalyse, psychothérapie mais aussi en entretenant des liens étroits avec des courants libertaires ou avec les pédagogies nouvelles. Les liens qui existent entre la pédagogie spécialisée et les pédagogies nouvelles sont particulièrement intéressants. Ainsi, certains pédagogues qui, au début du 20^{ème} siècle, s'inscrivent dans ce courant, sont issus du milieu spécialisé où ils démarrent leurs carrières d'éducateur, de médecin ou d'enseignant (Capul, 2014). Maria Montessori a commencé comme médecin asilaire en Italie et s'est particulièrement inspirée du travail de Seguin et de Bourneville dont elle a visité la section de Bicêtre pour élaborer les bases de sa pédagogie. Decroly, psychologue, commença par créer un institut pour enfants déficients avant de créer une école pour tous les enfants. Souvent le mouvement est le même : le pédagogue démarre une pédagogie auprès d'enfants différents puis il souhaite l'appliquer à l'ensemble des enfants. Cousinet et Freinet influenceront pour beaucoup les tentatives pédagogiques au sein de la psychothérapie institutionnelle (mouvement fondateur de la pédopsychiatrie en France) (Capul et Lemay, 2013). C'est donc l'expérience d'une pédagogie auprès d'un public « spécialisé », avec toutes les contraintes que cela implique, qui permet de penser des formes pédagogiques pour tous qui accorde une place importante à la liberté.

Cette approche historique de la pédagogie spécialisée montre que, même si elle s'inscrit dans un large mouvement qui englobe de nombreux courants pédagogiques, elle a ses propres pratiques, ses propres références. Elle croise d'autres courants, notamment celui de la pédagogie nouvelle mais elle a une certaine originalité par son approche parfois technique inspirée des formations initiales de ces pédagogues dans le domaine de la psychologie, de la médecine ou de la psychanalyse. Elle cherche avant tout à accompagner au mieux des enfants qui sont bien souvent les laissés pour compte de la société. Parfois méthodique, plus rarement poétique (je pense ici à Deligny), la pédagogie spécialisée propose de regarder l'enfant tel qu'il est et d'adapter aux mieux son environnement pour lui permettre de grandir et d'acquérir de l'autonomie. En cela ça en fait une véritable pédagogie, poursuivant un but humaniste, une « *fin* » au sens donné par Soëtard (2011), et cette pédagogie se donne tous les moyens possibles. Ce que résume ainsi Maurice Capul (2014) :

Si l'on se réfère au rapport éducation/pédagogie déjà évoqué, il est possible de convenir que les publications par des personnes essayant de décrire et/ou de formaliser leurs pratiques éducatives auprès d'enfants en difficulté, c'est-à-dire dans le champ de l'éducation spécialisée, peuvent être regroupées, par-delà leurs particularités, au sein d'un même ensemble, susceptible donc d'être dénommé « pédagogie spécialisée ».

Capul et Lemay ont rappelé, dans leur ouvrage *De l'éducation spécialisée*, les grands courants qui ont marqué l'éducation spécialisée que ce soit dans le domaine du handicap, de l'aide sociale à l'enfance ou de l'échec scolaire. Ils les ont déclinés en 9 familles dans lesquels se retrouvent l'ensemble des pédagogies utilisées par le secteur spécialisé :

- *Une pédagogie traditionnelle* avec les mêmes points de référence que dans le domaine scolaire (relation éducative verticale et univoque)
- *Les pédagogies nouvelles* dont nous avons vu l'influence dans le chapitre précédent et dont les principaux protagonistes ont durablement influencé certaines pratiques éducatives encore aujourd'hui.

- *Les systèmes sociopédagogiques* qui font la part belle au collectif et à l'autogestion des groupes d'enfants.
- *Les pédagogies d'inspiration psychanalytique* qui donnent toute son importance au rôle thérapeutique du milieu et des éducateurs (Bettelheim, Amado, Morgenstern)
- *Les pédagogies libertaires* dont Fernand Deligny en est l'un des représentants les plus marquants en France.
- *La pédagogie institutionnelle* qui va de pair avec la *psychothérapie institutionnelle* et qui insiste sur l'aspect contenant de l'institution pour le psychisme de l'enfant et son développement. La pédagogie institutionnelle est représentée par Jean Oury et ses méthodes sont notamment inspirées par Freinet. Quant à la psychothérapie institutionnelle, son représentant Roger Misès, héritier de Bourneville, la faisait reposer sur le triptyque soin, éducatif et pédagogique.
- Les mouvements de *désinstitutionnalisation* et de *l'anti-psychiatrie* qui aboutissent à des expériences comme celles de Maud Mannoni à Bonneuil ou comme les processus d'inclusion mis en place en Italie par exemple.
- *Les pédagogies comportementalistes* issues des travaux de la psychologie comportementaliste et dont se revendique le programme ABA entre autre.
- *Les communautés thérapeutiques* dont la pédagogie Pikler-Loczy en est l'une des principales représentantes et qui favorisent la relation maternante pour restaurer le développement de l'enfant. Ces pédagogies sont particulièrement présentes dans le champ de l'aide sociale à l'enfance.

Notons également les six mouvements que B. Retailleau (2016) sélectionne comme ayant particulièrement influencé l'éducation spécialisée : *les mouvements médico-pédagogiques du 19^{ème}, l'éducation nouvelle, les méthodes actives, la pédagogie Rogérienne, la psychogénétique, la pédagogie institutionnelle*. Parfois spécifique aux secteurs spécialisés, ces différents courants entretiennent des liens particuliers avec d'autres milieux comme le milieu

scolaire et celui de la petite enfance. Ce que Martine Ruchat (2003) décrit ainsi en évoquant le travail de Montessori, Decroly ou Claparède :

Ils ont toujours conçu cette éducation comme une adaptation à des populations, certes distinguées institutionnellement (dans une classe spéciale, une classe de développement, un institut médico-pédagogique), mais une éducation généralisable à tous les élèves : « Ce qui est bon pour les maîtres de classes spéciales, l'est pour ceux des classes ordinaires » et « ce qui est bon pour les enfants anormaux, l'est pour les enfants normaux » ont-ils toujours clamé.

Comme il a été souligné plus haut, il y a donc bien un lien entre la pédagogie spécialisée et les pédagogies nouvelles grâce à l'expérience acquise des pédagogues auprès d'un public difficile à approcher. En recherchant ce qui permet à des enfants particulièrement réfractaires à des conditions d'apprentissages classiques de progresser, les pédagogues découvrent d'autres manières d'apprendre et s'attachent à les généraliser auprès d'un public plus large. En créant un milieu propice à l'épanouissement des enfants présentant des troubles plus ou moins graves, ils sont à même de le reproduire, dans un autre lieu, avec des enfants n'ayant aucun trouble : ce qui fonctionne avec les uns, fonctionne avec les autres.

Conclusion :

La pédagogie spécialisée est donc un concept qui regroupe différentes pratiques ayant pour point commun de s'adresser à des individus évoluant dans les marges de la société. Dans cette thèse, nous pouvons retenir que, loin d'enfermer le travail des différents pédagogues étudiés, son existence montre qu'ils s'inscrivent bien dans un courant de pensée dont ils en sont les représentants : celui d'une pédagogie qui place au cœur de sa méthode l'accompagnement d'enfants *anormaux* dans un objectif de réhabilitation sociétale et humaniste.

III.B/ l'enfance anormale au 19^{ème}

III.B.1/A l'origine l'enfant sauvage...

Quand il formule la promesse de « guérir » l'enfant sauvage, Itard semble moins s'intéresser à l'enfant qu'à la résolution d'un problème de métaphysique, énoncé par Condillac et qui se résume ainsi : déterminer quelle part de son humanité chaque homme doit-il à la culture ? (Gaberan 1998, p129)

La question de la place de l'enfant sauvage dans l'imaginaire de la fin du 18^{ème} et du début du 19^{ème} doit pouvoir éclairer cette question de l'*enfance anormale* tant sa perception a pu influencer les débuts de la prise en charge et des tentatives éducatives auprès de ces enfants. Car si l'intérêt pour l'enfant sauvage n'est pas une spécificité du XVIII^{ème} siècle, il prend une importance particulière à la suite de la philosophie des Lumières. Ainsi, pour De Lajonquière (2011), Victor, l'enfant sauvage, était « *attendu par les idées d'une époque et ses intellectuels.* ». Linné, naturaliste, dans son classement des espèces, en fera une catégorie à part (Gaberan, 1998). Rousseau et Condillac s'appuieront sur plusieurs exemples d'enfants retrouvés dans la nature pour appuyer leurs développements philosophiques. En effet, ces enfants sauvages soulèvent plusieurs questions centrales à cette époque : Doit-on voir, dans les enfants sauvages, un reflet de l'être humain des origines ? Ou ce que nous pourrions devenir en étant privé du contact social ? (Goguel d'Allondans, 2015). Quelle est la part que l'Humain doit à la culture ou à la nature dans son développement ? Par exemple, pour appuyer ses théories sur le langage, Condillac (1746/1798) imagine un homme élevé par les ours. Imitant l'animal, il ne pourrait alors se rapprocher de l'homme puisque c'est le contact avec les autres hommes qui lui donnerait le pouvoir de « *lier ses idées à des signes arbitraires* ». En se déplaçant du champ de la fiction à celui de la réflexion philosophique, la thématique de l'enfant sauvage vient appuyer une réflexion sur le langage comme principe central de l'éducation de l'enfant et comme condition de sa sortie de l'état de nature (Gaberan, 1998).

L'arrivée de l'enfant sauvage relance le débat sur ce que doit l'être humain à la nature et sur ce qu'il doit à la culture (Hochmann, 2009 ; Goguel d'Allondans, 2015). Sa présence et son observation devaient permettre de répondre à la question « *Quelle est la nature de l'homme ?* » (Lane,1979) ou encore « *quelle est son origine ?* » (Chappey, 2017). Ces interrogations sont anciennes mais, avec la sécularisation des savoirs qui prend forme au

siècle des Lumières, elles prennent une autre direction. Chacun y apporte sa contribution, D'une classification naturaliste de Linné qui replace l'Homme dans sa condition d'animal, des réflexions de Rousseau sur le bon sauvage « *naturellement bon* », ou de la philosophie de Condillac qui souligne, à l'aide d'exemples d'enfants sauvages, l'importance du langage et de la socialisation au développement de l'homme. L'intérêt porté aux enfants sauvages permet également aux intellectuels d'engager une réflexion sur le rôle des sens dans le développement intellectuel (Chappey, 2017). A la suite de Linné, Condillac et Rousseau, les *idéologues*, philosophes de la Révolution (Canivez, 2022) vont eux aussi s'intéresser à la question. Fortement influencés par Condillac, ils vont reprendre à leur compte les réflexions sur les enfants sauvages en insistant sur l'importance du langage qui seul peut permettre le développement de l'intelligence pour Destutt de Tracy (Chappey, 2017).

Cette question est toujours d'actualité quand Victor est présenté à la *Société des observateurs de l'Homme*. Lane (1979) note que quand Victor est pris en charge par la Société des observateurs de l'Homme, trois grands sujets sont discutés dans les salons intellectuels :

- L'importance du langage comme différence entre l'homme et l'animal.
- l'existence ou non des idées innées chez l'Homme. Leur absence, chez les enfants sauvages étant la preuve, pour les empiristes français, de l'absence de ces idées et de l'importance du langage comme fondement de la pensée.

L'homme n'est rien sans la société. Le travail de cette société savante s'inscrit dans « *l'idéologie* » et, si ses membres n'en partagent pas toujours les points de vue, elle en reprend les méthodes : observation et analyse (Chappey, 2002). La société des observateurs de l'homme a pour objectif « [...] *d'établir sur les plans psychologique, intellectuel et moral les caractères inhérents à l'homme, outre ses particularités selon les temps et les latitudes* » (De Lajonquière, 2011). Itard, lui, se demande, dans la lignée de Condillac, ce que doit l'Homme à la culture et son souci de s'occuper de l'enfant est d'abord motivé par cette question d'ordre métaphysique (Gaberan, 1998). Pour Itard, le débat est tranché, c'est la culture, le milieu dans lequel l'enfant évolue, qui va forger son humanité en pariant sur le fait que l'état de Victor soit dû plus à sa vie errante qu'à une maladie de naissance. Il voit en

Victor « l'Humain » de Condillac, Humain qui peut se construire grâce à la socialisation et le langage. Et il fait donc naturellement le choix de l'éducation pour le faire passer de l'état sauvage à celui de la civilisation (Goguel d'Allondans, 2015).

Comme le note Gaberan, il y a ici une dispute originelle, entre d'un côté, ceux qui, comme Pinel, penchent pour un handicap inscrit dans les gênes et irrévocable et ceux qui, comme Itard, pensent que le retard des enfants vient essentiellement de ce qu'ils n'ont pas eu une éducation adaptée. Ce débat, qui prend corps avec la figure de l'enfant sauvage, est encore d'actualité et permet d'introduire les questions qui peuvent se poser autour des concepts de norme et d'anormalité : « *Ces récits [sur les enfants sauvages] illustrent combien une société conditionne ce qui est perçu et comment nous percevons. Pour être pleinement intégré dans une culture, on doit être capable d'adopter son ordre sensoriel.* » (Classen, 1990)

L'éducation devient alors partie prenante dans cette intégration de l'enfant « sauvage » à un mode de vie partiellement éloigné de ses standards. La rencontre entre Itard et Victor sera la première étape d'une construction d'une méthode pédagogique sensorielle pour adapter l'enfant à son environnement.

III.B.2/Norme et anormalité :

Pour répondre à cette question une démarche en deux temps peut être adoptée. Le premier temps consiste à explorer l'*anormalité* par le concept de la norme, sur le principe que si les médecins, éducateurs, enseignants, politiques du 19^{ème} siècle considèrent qu'il y a des enfants *anormaux*, c'est que, à l'inverse, ils pensent qu'il y a des enfants *normaux*. Comme le note Sueur, c'est à partir de ce que la société considère comme normal que peut se définir le pathologique et donc l'*anormalité*. (Sueur,1994). Le second temps consisterait ici à explorer ce que la recherche historique a produit sur la connaissance du travail nosographique, pierre d'angle du travail des médecins-pédagogues et qui peut nous aider à mieux comprendre ce terme d'*anormalité*.

Cette question de la norme dans le champ du handicap mérite d'être posée tant elle est ancienne. Stiker (1997) a montré que ces processus de mise à l'écart ou de traitement

différencié d'une population, selon des critères normatifs, sont anciens. De l'Homme antique qui abandonnaient ses enfants nés monstrueux, à l'enfermement des indigents au XVI^{ème} jusque la création d'asile au 19^{ème}, les sociétés ont sans cesse cherché que faire avec ceux dont les différences trop marquées ne leur permettaient pas une insertion naturelle dans le tissu social. Mais comme le note Foucault (2001), les troubles relevant d'une intervention médicale pour traiter les différentes pathologies relèvent des usages et des normes alors en cours dans une société donnée à un instant précis.

La définition commune de la norme pose celle-ci comme étant ce « *qui est dépourvu de tout caractère exceptionnel ; qui est conforme au type le plus fréquent ou présumé tel ; qui se produit selon l'habitude, les prévisions.* » (Le Grand Robert). Les normes sont du côté de l'artificiel, de la culture, la nature ne produisant pas de norme comme nous l'entendons dans sa définition commune (Chabert, 2017). Prairat (2012) note trois aspects de la norme. *Régularité* : pour qu'une règle, une coutume, une attitude soient adoptées comme norme par l'ensemble d'un groupe social, il faut qu'elles se répètent dans le temps. *Contrainte* : une norme est une contrainte exercée sur l'individu que celle-ci soit intériorisée ou non. *Collectif* : une norme est collective et concerne le groupe social qui y adhère dans son entièreté. Comme tout concept, le concept de norme peut faire référence à plusieurs ensembles et peut changer d'objet en fonction du sujet auquel il renvoie. Nous nous intéresserons ici au concept de Norme tel qu'il a été utilisé dans le champ de la médecine et notamment de la médecine asilaire au 19^{ème} siècle. Le terme de « *normal* » est un terme populaire qui prend son essor au 19^{ème} dans le champ de la médecine et de l'éducation (Canguilhem, 1966/2013), deux champs qui sont au centre de cette thèse. Canguilhem (1966/2013) a montré que, au 19^{ème} siècle, pour savoir si un modèle social, une attitude ou encore le corps humain étaient du domaine du normal ou de l'anormal, les philosophes et les médecins les rattachaient à une valeur quantifiable et évaluable. L'opinion communément admise à cette époque était que, par la référence à un modèle normé, il était possible de définir tout ce qui relevait de la pathologie et de soigner les corps et les âmes pour les amener à tendre vers cet idéal. Ce présupposé épistémologique a, pour Canguilhem, guidé les travaux de la physiologie et donc le rapport de la médecine au corps *sain* et au corps *malade*. Ce constat est partagé par Joëlle Vailly pour qui la frontière entre le normal et l'anormal

s'articule dès Auguste Comte, et aujourd'hui encore, avec les valeurs qu'un groupe social porte. Ce lien entre norme et valeur permet sans doute de mieux comprendre le lien entre le normal et le pathologique en médecine. Car si la norme est relative aux lieux, époques et groupes sociaux auxquels elle se rattache, il en est de même pour ce qui est considéré comme pathologique et notamment dans le domaine de la médecine asilaire du 19^{ème} (Canguilhem, 1966/2013). Toute société fonctionne avec des normes, les reconnaît comme telles et peut ainsi distinguer ce qui fait exception.

Foucault ne dit pas autre chose dans l'Histoire de la folie à l'âge classique (1961/2007). En reprenant l'histoire de la perception de la folie dans différents domaines (médecine, littérature, etc.), il explore l'évolution des discours au regard des pratiques concernant la prise en charge des « fous » du Moyen-Age au 19^{ème} siècle. Le travail de Foucault sur la folie a le mérite, comme le souligne Sticker, de mettre en perspective, dans le temps long, l'évolution des normes sociales concernant la folie liée en partie aux systèmes de pensée dans lesquels l'époque s'inscrit (Sticker, 2013). Et si le concept de norme s'inscrit et s'observe dans son époque, qu'en est-il du regard porté sur cet objet par la médecine du 19^{ème} ? Foucault, dans un texte de 1969 (2001), nous donne des premiers éléments de réponse. En étudiant les discours produits à l'époque, il perçoit, dans la médecine du 19^{ème} siècle, une volonté d'établir « les normes du pathologique », c'est à dire, ce qui, pour les médecins de l'époque, est une constante « normale » d'un comportement pathologique. L'objectif est de donner un aspect universel au fait pathologique. Si cette ambition est valable pour l'ensemble des disciplines liées à la médecine, elle se retrouve particulièrement dans le domaine de la santé mentale.

Canguilhem (1966/2013) montre comment la perception de la pathologie au 19^{ème} siècle se fait avant tout par le biais de comparaison quantitative entre un état jugé normal et un autre pathologique. Il semble alors qu'à cette époque, le travail expérimental des médecins, influencés par les positions de Claude Bernard, leur permet de dégager des éléments de compréhension sur ce que doit être l'état normal du corps humain. Ainsi Claude Bernard milite pour une « thérapeutique rationnelle » dont la physiologie (« la science de la vie ») est le fer de lance. Portant un regard critique sur les théories de ce dernier, Canguilhem (1966/2013) note alors que pour définir le pathologique, les physiologistes comme les médecins s'appuient alors sur les variations observées (quantitatif et qualitatif) par rapport un

état jugé comme *normal*. Canguilhem (1966/2013) défend, dans sa thèse, que le normal puisse être défini quantitativement et qualitativement par rapport à une norme. Il insiste sur le fait que la norme est relative à l'individu et qu'elle reste un jugement de valeur. Ainsi, pour définir la norme dans le milieu médical, Canguilhem (1966/2013) utilise ces mots :

La norme, le médecin l'emprunte usuellement à sa connaissance de la physiologie, dites science de l'homme normal, à son expérience vécues des fonction organiques, à la représentation commune de la norme dans un milieu social un moment donné. (Canguilhem, 1966/2013 p98)

Ou encore plus loin :

[...] les normes physiologiques définissent moins une nature humaine que des habitudes humaines en rapport avec des genres de vie, des niveaux de vie et des rythmes de vie [...] (Canguilhem, 1966/2013 p143).

Les normes doivent donc être détachées d'une prétention universelle et reprendre sens dans le contexte où elles s'établissent. Le 19^{ème} siècle semble marquer un cap dans la perception de la *norme* et du *normatif*, concepts qui ont été particulièrement mis à mal dans leur dimension universaliste, dimension prédominante à cette époque. Cette étude épistémologique nous donne, aujourd'hui, une indication sur le rapport entre médecine et norme, entre pathologie et état *normal*. Mais qu'en est-il dans le domaine qui nous intéresse celui de la prise en charge des enfants dans les asiles ?

C'est à partir de cette perception de la norme que se construit l'anormalité et *l'enfance anormale*. A cette époque, est appelé « *anormal* », par les physiologistes notamment, tout ce qui représente un « *écart statistique* » (Canguilhem, 1966/2013) par rapport à l'état ordinaire du corps humain. C'est une représentation qui s'appuie sur l'observation clinique pour repérer les différences entre le commun et l'inhabituel. L'anormal est défini comme un excès ou un défaut d'excitation (Canguilhem, 1966/2013). Il est reconnu que seule la physiologie,

comme science, est en capacité, grâce à des outils de mesure quantitative, de pouvoir repérer ces différences. Monique Vial (1990) fait remonter l'utilisation du terme *anormal* pour désigner les enfants des asiles à Itard et Seguin. Dès le début, sont désignés, sous cette appellation, tous les enfants qui ne peuvent pas suivre une scolarisation classique (Vial, 1990). C'est en s'appuyant sur les dernières découvertes de la médecine, que le corps social opère un tri entre ceux qui relèvent d'une prise en charge spécifique et ceux qui relèvent d'un parcours éducatif classique (Hocquard, 2001). C'est aussi par rapport à la norme scolaire que les *enfants anormaux* sont classés et triés par les médecins dans des catégories en constante évolution (Vial et Hugon, 2009) La norme de référence pour les médecins de cette époque semble être celle de l'école. Cette vision de l'anormalité est passée du positivisme d'Auguste Comte aux médecins asilaires, par la promotion de cette vision dans les cercles de la pensée du philosophe (Canguilhem 1966/2013 ; Vial, 1990) L'anormalité s'articule, selon Monique Vial, (1990) autour de deux pôles : le comportement de l'enfant et l'arriération intellectuelle. Sous cette appellation sont regroupées de nombreuses sous-catégories que les différents classements nosographiques vont révéler. La notion d'*anormalité* vient alors faire le lien et participe à une vision dépréciée et excluante de tous les enfants qui posent un problème aux institutions (Vial, 1990). La recherche sur les classements et la nosographie du champ de l'*anormalité* chez l'enfant pourrait donner quelques précisions sur ce qui est entendu derrière ce terme.

Monique Vial a entrepris, pour la revue *Alter* en 2011, un recensement de l'ensemble des citations évoquant ce que les acteurs de la fin du 19^{ème} et du début du 20^{ème} entendaient par « enfants *anormaux* », replaçant ainsi, dans son contexte historique, une notion importante de l'histoire de la pédagogie spécialisée. Cette énumération met à jour la diversité sémantique de ce concept et de ce qu'il regroupe : des enfants sourds-muets aux inadaptées sociaux, des *crétins* aux *idiots*, chacun y va de sa définition et, suivant les besoins de sa cause, range tel ou telle catégorie d'enfants dans ce concept fourre-tout (Vial, 2011 ; Stiker, 2009). Stiker (2009) voit, derrière cette diversité, un enjeu sociétal majeur qui est celui de déterminer qui est éduicable et qui ne l'est pas. Pour éviter de s'éloigner du sujet de la thèse et pour essayer d'y voir plus clair dans cette jungle des classifications, il faut s'intéresser aux différentes nosographies mises en place par les médecins-asilaires.

Claude Wacjman (2013) explique que ces catégories ont évolué tout au long du 19^{ème}. Inspirées par le sensualisme du 18^{ème}, elles vont garder dans leur forme et leur fond une constante vision d'une importance des sens et des défauts de ces sens pour définir et chercher les causes des pathologies (Wacjman, 2013). C'est la physiologie qui va influencer les débuts du classement des maladies (Canguilhem, 1966/2013) dont les maladies mentales font partie. Cette classification dans le champ de la santé mentale prend son essor avec Pinel (Canguilhem, 1966). Très vite deux catégories se distinguent, notamment à travers le travail de Pinel : l'idiotie et la démence (Sueur, 1993 ; Hochmann, 2009) L'idiotie est vue par Esquirol et Belhomme comme une caractéristique des enfants au contraire de la démence qui ne touche que des adultes (Sueur, 1993). Plusieurs autres catégories de maladies sont progressivement décrites : *l'idiotie* (arrêt du développement des facultés physiques et psychiques), *l'arriération* (développement plus lent et mauvaises habitudes morales), les *imbéciles arriérés* (causes physiologiques), le *crétinisme* (maladie liée à une carence en iode), les *amoraux* (qui présentent une instabilité mentale avec ou sans perversion des instincts). Ce sont toutes ces catégories d'enfants qui sont désignées sous le terme d'*anormaux*. Ainsi, le travail nosographique emprunte aux méthodologies des naturalistes puis s'inscrit dans le positivisme pour, par l'observation clinique, dégager des catégories dans lesquelles sont décrits différents types de maladie et d'affection qui peuvent toucher les enfants dans les asiles d'aliénés. Ces catégories sont regroupés progressivement autour du terme d'*anormalité*, d'enfants *anormaux*. Cette histoire des concepts de norme et d'anormalité, de leur utilisation, de ce qu'ils désignent, est un champ important de l'histoire de l'éducation spéciale et des enjeux éthiques et politiques qui lui sont attachés.

Si la définition de ce qui fait norme et donc de ce qui est anormal dépend de la culture dans laquelle ces deux champs évoluent (Foucault 1961/2007, Gardou 2006, Stiker, 1997) alors une tension existe entre les différents acteurs qui gravitent autour de ces problématiques. Le champ de l'éducation spéciale est particulièrement sujet à ces tensions dans le sens où les prises en charge et les orientations éducatives et sociales reposent sur l'acceptation des orientations sémantiques de la norme et de l'anormalité. Les recherches de Charles Gardou, anthropologue, donnent quelques indications à ce sujet. A chaque époque, les enfants pris en charge étaient en « *manque* » de quelque chose, *manque* qui caractérisera

l'éducation dite « *spéciale* ». Il voit, dans l'Homme, un être de « *manque* » constamment poussé à combler ce manque sans pour autant y arriver. Deux conceptions des facultés d'auto-construction de l'homme s'opposent alors : *La poiésis* (production d'objets) et la *praxis* (qui met en valeur la création sociale). (Gardou et Pawloff 2015) L'apparition de la condition de sujet et le processus de subjectivation de l'homme entraînent la prise de conscience de l'incomplétude humaine et de ses effets. Les définitions de ce « *mal* » se traduisent par une dialectisation des pratiques (bien/mal ou adapté/inadapté). On retrouve ces dichotomies dans le champ spécialisé *normal/pathologie* ou *norme/déviance* et c'est de cette tension que Gardou et Pawloff (2015) perçoivent l'apparition de l'éducation spéciale.

Conclusion

C'est dans ce contexte où émerge une réflexion autour de la place de l'anormal dans nos sociétés qu'apparaissent les premières expériences pédagogiques à destination des enfants placés et laissés à l'abandon dans les institutions. Hochmann, dans son « *Histoire de l'autisme* », a évoqué cette période comme étant celle du « *siècle des éducateurs* » qui commencerait avec l'expérience d'Itard et se terminerait avec le travail de Bourneville à l'Hôpital de Bicêtre. Ces premières expériences pédagogiques, dans la continuité des initiatives fructueuses de l'Abbé de l'Épée ou de Valentin Haüy auprès des enfants sourd-muets, développent une véritable particularité et des outils originaux qui aujourd'hui encore sont utilisés dans les différentes institutions. Durant tout ce siècle, les outils et les méthodes utilisés dans le cadre des différentes institutions semblent traverser le temps, sautant d'un médecin-pédagogue à un autre et s'enrichissant de nouvelles perspectives à chaque expérience. Ces outils et méthodes, qui prendront le nom de méthodes médico-pédagogiques, s'inscrivent comme étant à l'origine du travail proposé aujourd'hui encore dans les institutions qui portent le même nom (Retailleau 2016). Nous verrons, au cours de notre recherche, comment ces premières expériences pédagogiques laissent une large place aux expériences sensorielles de l'enfant.

IV/ Problématique et question de recherche

Le concept de sensorialité est intéressant à plus d'un titre. Il est d'abord l'objet d'une attention particulière dans les différentes méthodes appliquées aujourd'hui auprès des enfants présentant des troubles envahissants du développement. Il est particulièrement prégnant pour quiconque s'intéresse au développement de ces enfants et mon expérience d'éducateur m'en a montré l'importance. Enfin, il était déjà d'une actualité criante dans les réflexions philosophiques au tournant du 18^{ème} siècle, dans le sillage du développement de l'empirisme français et plus particulièrement du sensualisme. Condillac donne une vision du développement du vivant sur Terre qui part de la perception sensorielle pour expliquer l'accès à toutes connaissances, pratiques comme théoriques. La sensation a, dans son système, une importance primordiale. Elle est à l'origine de la pensée. Sa stimulation va réveiller l'attention et permettre l'émergence des premières activités du cerveau, de l'accès à la connaissance et de la prise de conscience de sa propre identité.

A la suite de la philosophie de Condillac, le concept de sensation va être repris par les idéologues. Inspirés par la philosophie de l'abbé, ils vont tout de même tempérer son rôle dans le développement de l'être humain et introduire de nouveaux concepts. Distinguant ce qui relève des sensations externes et ce qui relève des sensations internes, ils rappellent, avec Destutt de Tracy, l'importance de la volonté et du mouvement dans la perception de la sensation. Le travail de Cabanis, lui, insiste sur le rôle des sensations internes, notamment dans le cas de la folie. Médecin de profession, ce dernier influencera profondément les théories physiologiques du 19^{ème} siècle et l'approche physiologiste va impacter la prise en charge des enfants « *idiots* », ces derniers étant pris en charge dans des institutions à dominante médicale. Enfin, en opposition aux théories de Condillac, une autre vision de la sensation va émerger. En effet, le courant spiritualiste refusera de faire de la sensorialité la cause seule des fonctions de l'esprit humain tout en la ramenant à ce qu'elle est : une porte d'entrée vers la connaissance de notre environnement.

En même temps que se pose la question de la sensorialité dans le développement de l'être humain, une poignée de professionnels commencent à s'intéresser à la question de l'éducation des enfants *anormaux*. Ces professionnels sont à l'origine des premières

expériences pédagogiques auprès de ces enfants. Nous avons vu, avec Canguilhem, entre autre, comment ce concept d'anormalité s'est construit, en lien avec la médecine et surtout la physiologie. Propre au 19^{ème} siècle, il désigne un ensemble d'individus qui, à un instant donné, sont considérés comme ne relevant pas de la norme sociale et dont la prise en charge doit se faire dans des établissements dédiés. La physiologie occupe une place importante dans la définition même de ce qui relève de la norme. Son histoire, prise dans un spectre plus large, est à rapprocher de celle de la nosographie. Cette dernière s'est considérablement développée en même temps que les premières expériences pédagogiques auprès des enfants *anormaux* prenaient forme. Wacjman a montré comment la nosographie a été influencée par la conception condillacienne de la sensation, particulièrement quand il s'est agi de rechercher les causes des pathologies. C'est dans cet environnement épistémologique que les premières expériences éducatives auprès des enfants *idiots, anormaux, imbéciles etc.* ont vu le jour. A ce titre, les projets portés et transmis par Itard, Seguin et Bourneville, sont particulièrement représentatifs de l'histoire des idées de notre discipline et méritent toute notre attention. L'émergence de ces pédagogies spécialisées se fait autour de la question des sens et de leur rôle dans le développement de l'être humain. La conception du rôle de la sensorialité dans le développement de l'intelligence humaine a évolué au cours du 19^{ème} siècle sous l'effet des orientations prises par les différentes écoles philosophiques ainsi que des différents progrès faits par la médecine. Ces nouvelles orientations ne sont pas, nous le verrons, sans conséquence sur les méthodes éducatives et pédagogiques auprès des enfants anormaux au 19^{ème} siècle. Ainsi une première orientation, représentée par Seguin puis Bourneville, vient montrer que l'intelligence de l'enfant est indépendante de la rééducation sensorielle et une autre, représentée par Itard, montre un lien direct entre sensation et entendement. La question, pour nous, est de se demander :

Quels sont les effets de ces différentes perceptions du rôle de la sensation dans l'entendement sur les orientations théoriques et pédagogiques des médecins-pédagogues ainsi que sur leurs pratiques éducatives ?

Pour y répondre, je propose une approche en deux temps : un premier temps descriptif qui va nous permettre de détailler les différentes méthodes pédagogiques d'Itard, de Seguin et de

Bourneville afin d'en percevoir les originalités. A la fin de cette première partie, nous serons en mesure de mieux comprendre le rôle que les sensations occupent dans ces méthodes.

Dans un second temps, il va nous falloir explorer les différentes hypothèses concernant le rôle de cette sensorialité dans les pédagogies des trois médecins-éducateurs autour de deux modèles pédagogiques identifiés mettant la sensation à des places différentes.

Partie 2 : Itard, Seguin et Bourneville : un siècle de pédagogie auprès des enfants anormaux

I/ Itard le précurseur

I.A/ Biographie

Jean-Marc-Gaspard Itard est né en 1774. Après des études secondaires à Riez puis Marseille, il rejoint l'hôpital militaire de Toulon comme aide-chirurgien en 1793, durant les guerres Révolutionnaires. En 1796, il suit son mentor, le chirurgien Sollers, à Paris, où il rencontre l'abbé Sicard qui dirige l'institution des sourds-muets (Postel, 2020). Une amitié naît entre les deux hommes (Lane, 1979). Durant ses premières années parisiennes, Itard se forme auprès de Pinel et côtoie les membres de *la société des observateurs de l'homme*. En 1800, il devient médecin-chef de l'institution impériale des sourds-muets jusqu'à sa mort en 1838 (Jeanne, 2007). C'est la même année qu'un enfant, aperçu plusieurs fois autour d'un petit village de l'Aveyron, est capturé par les villageois. Le cas de cet enfant intrigue la société parisienne. Après un passage dans un orphelinat de Saint-Affrique, il est rapidement emmené à Paris afin que son cas soit étudié. C'est à *la société des observateurs de l'homme* que revient le droit d'étudier le cas de Victor. Créée par l'Abbé Sicard, Louis-François Jauffret et Joseph de Mainmieux, cette société de savants a eu une existence courte (1799-1804) mais féconde. Ils se sont donnés pour objectif l'étude du vivant et de la nature et à ce titre là, ils prennent en charge, avec intérêt, cet enfant. Les premières conclusions de *la société des observateurs de l'homme* sont particulièrement dures pour Victor (Lane, 1979). Pinel, aliéniste reconnu et renommé, classe Victor dans la catégorie des enfants *idiots* par comparaison avec les enfants qu'il accueillait dans ses asiles. Il attribuait cette *idiotie* à des causes physiologiques. A partir de ce constat, Pinel en conclut qu'il ne peut être éduqué. Itard s'oppose à ce constat et rejette le diagnostic de Pinel. Soutenu dans son entreprise par Joseph-Marie de Gérando, il décide de prendre en charge Victor pour pouvoir le rendre à la vie normale. Séduit par le projet, l'administration, par la voix du ministre Lucien Bonaparte, lui octroie une gouvernante et une somme d'argent afin d'entreprendre l'éducation de l'enfant. Accompagné par Mme Guérin, la gouvernante, il débutera une expérience pédagogique et éducative qui durera de 1801 à 1806. Il publiera deux rapports à destination de ses tutelles. Après son second rapport, Itard abandonne progressivement l'éducation de Victor, ne

parvenant pas à amener l'enfant à produire et maîtriser ses émissions vocales. Il consacre la fin de sa carrière à son travail auprès des sourds-muets.

En dehors de l'éducation de Victor, Itard, comme médecin de l'institution des sourds-muets, est à l'origine de plusieurs ouvrages et articles concernant ce sujet. Il y décrit les cas qu'il accompagne, propose des traitements. Il met également au point différents instruments afin d'établir un diagnostic et d'accompagner des personnes sourdes (Postel, 2020). Fasciné par la démutisation, Itard tourne sa pratique vers l'acquisition du langage selon les méthodes oralistes. Il s'oppose, à ce titre, à l'Abbé Sicard qui, lui, privilégiera l'enseignement de la méthode gestuelle créée par l'Abbé de l'Epée, méthode à laquelle il apportera des modifications (Lane, 1979).

Pour rendre compte de son travail auprès de Victor, Itard a publié deux ouvrages dont nous avons aujourd'hui trace :

- *Mémoire sur les premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron* publié en septembre-octobre 1801 afin de justifier auprès de l'administration et de la *société des observateurs de l'homme* la nécessité de financer l'expérience éducative auprès de Victor (Gineste, 1981/2011)
- *Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron*, publié en 1806 et qui rend compte des différents progrès de Victor et des difficultés rencontrées par Itard.

Ces deux ouvrages sont disponibles et réunis dans une publication en ligne sur le site de l'Université du Québec à Chicoutimi, bibliothèque numérique qui regroupe de nombreux ouvrages libres de droits. Ils sont aussi disponibles dans le livre de Thierry Gineste : *Victor de l'Aveyron dernier enfant sauvage, premier enfant fou* première publication en 1981 ainsi que dans celui de Lucien Malson *Les enfants sauvages* publié en 1964. Dans le cadre de la présente thèse, la pagination renvoie au rapport disponible sur le site de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ce sont des écrits essentiellement destinés aux autorités de tutelle. De cet essai empirique ressortent plusieurs points qui sont autant de lignes directrices dans le

travail pédagogique d'Itard auprès de l'enfant. Dans un premier temps, nous explorerons ce que représente la sensorialité dans ses écrits puis nous nous intéresserons aux grands axes de sa méthode pédagogique et enfin nous explorerons son lien avec la méthode analytique de Condillac et à son incidence pédagogique.

I.B/ Une approche sensorielle de l'éducation

I.B.1/ La sensation

La sensation a une place importante dans la pédagogie d'Itard. Quand il reprend le tableau de Pinel sur l'enfant sauvage, il parle principalement de ses sensations. Quand il évoque ses premières observations, c'est pour rappeler comment le jeune homme utilise ses sens et comment cette utilisation est reliée à sa vie précédente. Comment le médecin de Victor définit-il les sens et la sensation ?

Il [Itard] tente de montrer via une véritable méthode empirique que la formation de l'intelligence est le résultat de l'action isolée et combinée des différentes sensations. (Retailleau, 2016)

Pour Itard, les sens sont la porte d'entrée d'une approche médicale de l'accompagnement de Victor, de sa rééducation, pour l'amener à progresser intellectuellement et à pouvoir se réinsérer dans le tissu social. Pour définir la sensation, il cite plusieurs physiologues. Il nous a seulement été possible de retrouver les écrits de l'un d'entre eux : Henry Fouquet. Médecin, rédacteur de plusieurs articles de l'Encyclopédie, il est l'auteur d'un article entier sur la sensibilité et ses caractéristiques. Il définit ainsi la sensibilité :

La sensibilité est dans le corps vivant, une propriété qu'ont certaines parties de percevoir les impressions des objets externes, et de produire en conséquence des mouvements proportionnés au degré d'intensité de cette perception. (Fouquet, 1765)

Les mouvements induits par la sensation sont, pour lui, *le sentiment* (ce qui est perçu de la sensation) et *la mobilité* (identifiée aux réflexes moteurs). De la sensation naît une

élaboration psychique, interne, et un mouvement physique instinctif. Quand Itard évoque la sensation, il s'agit le plus souvent de ce qu'elle provoque en terme de « *sentiment* » chez l'enfant plus que de réflexe moteur.

Et pour cause, si Itard souscrit à cette perception de la sensation par les physiologistes, il la complète par sa lecture de Condillac et les différentes observations qu'il a pu mener sur l'enfant lorsque celui-ci lui a été confié dès 1801. Ainsi, il suit le même cheminement de l'abbé qui postule que l'éveil progressif et isolé des sens permet, en développant l'attention de l'enfant, de l'amener à effectuer les premières opérations de l'esprit qu'il pourra par la suite étendre à des opérations plus complexes dans différents domaines. Ainsi, pour Itard, les premières expériences du nourrisson sont avant tout sensorielles. Les impressions laissées par les sensations vont attirer son attention vers des objets qu'il va découvrir et plus tard utiliser pour mieux appréhender son environnement. Sensation et attention sont donc reliées dans son approche pédagogique.

Dans une note de bas de page, Itard définit ce qu'est pour lui l'attention. A la naissance, l'enfant est principalement tourné vers l'exploration sensorielle de son environnement. Il est curieux, réceptif à ce qui l'entoure et découvre avec plaisir chaque élément inconnu. Les sensations vives exercent son esprit à porter « *attention à* ». Puis, par la suite, il commence à s'intéresser aux objets lui permettant de satisfaire ses besoins. Ainsi, progressivement, il se spécialise et exerce son regard et ses sens uniquement vers ce qui l'intéresse. Condillac fait la même analogie détaillée plus haut : celle du peintre et du néophyte et il place l'attention comme étant l'une des premières opérations intellectuelles. *L'attention* est ce qui fait sortir la statue de sa passivité :

A la première odeur, la capacité de sentir de notre statue est toute entière à l'impression qui se fait sur son organe. Voilà ce que j'appelle l'attention. (Condillac, 1754/1798 p17)

L'attention est donc une opération de l'esprit provoquée par une stimulation sensorielle importante. Pour Itard, elle est liée à notre éducation comme à notre environnement direct, ainsi qu'aux habitudes et besoins que nous contractons. Pour lui, cette *attention* décline avec

l'âge et il y a donc, de son point de vue, une forme d'urgence à exercer celle de Victor âgé de 12-13 ans quand il est recueilli par le médecin.

[...] il entrait dans mon plan de la [l'attention] développer par tous les moyens possibles, et de préparer l'esprit à l'attention en disposant les sens à recevoir des impressions plus vives. (Itard, 1801, p21)

C'est donc tout naturellement qu'Itard pense que, en venant exercer les sens de Victor, il éveillera l'*attention* de l'enfant vers de nouveaux besoins ce qui est, pour lui, le prélude indispensable pour entrer dans des apprentissages plus complexes. Ce que souligne ici Philippe Gaberan :

Itard a aussi fort bien compris que les sensations ne sont qu'un matériau transitoire à l'accès aux idées, dont la fonction est de « préparer l'esprit à l'attention ». En cela, non seulement il a fort bien assimilé cet aspect de la théorie de Condillac mais, de surcroît, il met le doigt sur l'un des fondamentaux de la rééducation » (Gaberan, 1998, p121)

Il note également, à juste titre, comment cette question d'une *attention* de l'enfant à ce qui l'entoure est encore au cœur des préoccupations éducatives des professionnels qui accompagnent les enfants présentant des troubles du développement tels que ceux de Victor.

Nécessaires à l'expérience pédagogique, les sensations n'en sont pas moins reliées à l'ensemble du processus éducatif, permettant le développement de l'enfant sauvage. La première partie du travail éducatif entrepris avec Victor s'attache donc à « *réveiller les sens* » de l'enfant pour pouvoir travailler sur ses premières impressions. Itard emploie l'expression « *réveiller les sens* » afin de bien souligner à quel point ceux-ci ont été engourdis par les années qu'il a passées dans les bois. Car, en observant l'enfant sauvage, il constate que ses sens semblent particulièrement atteints et ne réagissent pas comme ceux d'un enfant ayant un développement classique.

I.B.2/ Victor et ses difficultés sensorielles

Itard est un médecin sensibilisé aux méthodes d'observation de Cabanis et de Pinel, un auditeur attentif des conférences livrées par De Guérando sur l'observation participante à la Société des Observateurs de l'Homme (Gineste, 1981/2011). Il nous livre un tableau intéressant de la sensibilité de son protégé. Ainsi, dans sa *deuxième vue*, il expose ce tableau de Victor qui nous montre à quel point les sensations du jeune homme sont altérées :

Plusieurs fois, dans le cours de l'hiver, je l'ai vu, en traversant le jardin des Sourds-Muets, accroupi à demi nu sur un sol humide, rester ainsi exposé, pendant des heures entières, à un vent frais et pluvieux. Ce n'est pas seulement pour le froid, mais encore pour une vive chaleur que l'organe de la peau et du toucher ne témoignait aucune sensibilité ; il lui arrivait journellement quand il était auprès du feu et que les charbons ardents venaient à rouler hors de l'âtre, de les saisir avec les doigts et de les replacer sans trop de précipitation sur des tisons enflammés. On l'a surpris plus d'une fois à la cuisine, enlevant de la même manière des pommes de terre qui cuisaient dans l'eau bouillante ; et je puis assurer qu'il avait même, en ce temps-là, un épiderme fin et velouté. (Itard, 1801, p20)

Cette observation nous permet de constater que Victor, au début de sa prise en charge, montre une hypo-sensibilité importante qui ne lui permet pas de distinguer correctement les différents contrastes. Itard attribue cette hypo-sensibilité à la vie que l'enfant a passée dans les bois et à l'« engourdissement » de ses récepteurs sensoriels. C'est à partir de ce constat qu'Itard fait le choix de soigner cette hypo-sensibilité de l'enfant sauvage en s'appuyant, selon les avancées médicales de son époque, de plusieurs techniques pour réchauffer le corps. Et c'est une fois que les différents récepteurs sensoriels de Victor sont rétablis qu'Itard entreprend un éveil sensoriel en s'appuyant sur les contrastes.

Si le médecin choisit d'utiliser des matières contrastées, c'est aussi parce qu'il a constaté que le dysfonctionnement de la réception sensorielle n'est pas le seul problème chez l'enfant sauvage. Au problème de sensibilité de Victor s'ajoute un déficit important de l'attention. Et il lui semble que les contrastes sont la meilleure façon de permettre à Victor de retrouver une

attention plus juste des choses. Cette particularité au niveau de l'attention de Victor est révélée par Itard quand il tire au pistolet près de l'oreille de l'enfant sauvage et que celui-ci, qui par ailleurs entend très bien, ne réagit pas. Ainsi, comme le note Antoine-Mahut, Winter et Lézé :

Il [Itard] constate en effet une disjonction possible entre la sensibilité des sens (leur capacité à recevoir des impressions) et le degré d'attention de l'âme. (Antoine-Mahut, Winter et Lézé, 2021)

Itard perçoit donc que, pour Victor, les connexions ne se font pas entre son esprit et les sensations qu'il reçoit. L'impossibilité qu'il a de se focaliser sur une sensation ne lui permet pas d'en saisir tous les rapports. Cette anomalie dans son fonctionnement physiologique ne lui permet sans doute pas de pouvoir investir, dans un premier temps, les différents objets de son environnement. Mais, physiologiquement, le lien étant établi entre les sensations et l'attention, si Itard arrive à permettre à Victor d'être plus sensible aux impressions sensorielles, il développera nécessairement son attention. Le médecin doit donc s'efforcer, pour éduquer l'enfant, de concentrer les débuts de son programme éducatif sur ces deux points. L'éducation sensorielle de Victor est donc nécessairement, pour Itard, une éducation aux capacités d'attention du jeune élève (Antoine-Mahut, Winter et Lézé, 2021), celle-ci étant le préambule indispensable à une poursuite du travail éducatif auprès de l'enfant. Ainsi le médecin note ici :

Mes premiers travaux l'avaient déjà beaucoup amélioré, et avaient tellement contribué à lui donner de la fixité et de l'attention, qu'à l'époque de mon premier rapport, mon élève était déjà parvenu à distinguer des lettres en métal et à les placer dans un ordre convenable pour en former quelques mots. (Itard, 1806, p54)

En ceci, comme nous l'avons vu plus haut, il rejoint la théorie de Condillac qui fait de l'attention la première des facultés induites par la sensation et la plus importante. C'est à partir de cette dernière que la liaison des idées se fait chez l'individu ou encore qu'il est possible de saisir le rapport entre nos besoins et les objets qui peuvent les satisfaire

(Condillac, 1746/1798) C'est encore à partir de l'attention que vont se développer d'autres facultés comme l'imagination, la mémoire etc. Itard propose donc une double lecture de l'entrée sensorielle : par l'attention et par la rééducation sens par sens.

Ainsi, logiquement pour Itard, le défaut d'*attention* de Victor est directement lié à l'appauvrissement de la sensibilité de l'enfant. Par la suite, Itard va nuancer son propos sur le défaut d'attention de Victor, montrant ainsi que celle-ci n'est pas que liée à une perception sensorielle unique. Ainsi, un peu plus loin, il ajoute que l'enfant sauvage n'a pas d'*attention* pour les objets qui lui sont proposés mais que son *attention* concerne en grande partie les besoins les plus élémentaires. Encore plus loin, Itard note, à ce propos, que *l'attention* qu'exerce Victor sur ses propres besoins le pousse à faire preuve d'une grande intelligence et d'une remarquable adaptabilité. Ainsi, l'enfant de douze ans apprend très vite à se faire à manger. Il comprend rapidement comment s'habiller. Il y a donc une attention naturelle chez Victor qu'Itard va exercer régulièrement. A la toute fin de l'ouvrage, Itard explique que, à force de travail, il a pu diriger cette *attention* sur d'autres activités lui permettant, par exemple, d'attacher à un mot les objets s'y rapportant, leurs qualités, etc. Détachée des besoins de Victor, cette attention aurait pu être délaissée par l'enfant mais sans doute que les premiers exercices proposés par Itard ont permis de rediriger cette *attention* vers d'autres sujets.

La sensation et l'attention sont donc, pour reprendre l'expression de Antoine-Mahut, Winter et Lézé (2021) « [...] *les deux faces d'une même pièce.* » Itard cherche donc à développer ces deux points dans l'espoir qu'une fois les sensations rétablies et l'attention mieux dirigée, le jeune homme puisse faire des progrès dans d'autres domaines que nous explorerons dans un second temps. Intéressons nous d'abord à ce qu'il a mis en place pour travailler les sensations de son jeune protégé.

I.B.3/ L'éducation sensorielle

C'est sans doute l'idée centrale que développe Itard dans sa pédagogie : la stimulation sensorielle fait naître l'attention qui vient permettre le développement des capacités

cognitives comme la comparaison et le jugement. C'est ce lien qui est le pilier de sa pédagogie et que souligne Hochmann (2008) :

Il [Itard] veut montrer que l'intelligence est enracinée dans les sens et qu'une éducation sensorielle est seule capable de restaurer un développement normal (Hochmann, 2008, p51).

Le réveil des sens de Victor est la première étape de son éducation. Itard va ici s'inspirer du travail des physiologistes. De la physiologie, Itard retient l'importance des variations de la température sur la sensibilité des organes. Suivant ces préceptes, il décide d'utiliser, dans un premier temps le chaud, pour réveiller les sens de Victor. Il lui donne des bains chauds réguliers de trois heures. Lui qui ne craignait pas le froid à son arrivée à Paris va peu à peu devenir plus sensible et refuser de se baigner dans une eau trop tiède, préférant les bains chauds. Accoutumé à une nouvelle sensation, il va progressivement mettre plus d'entrain à s'habiller, à acquérir la propreté diurne etc. L'action de la chaleur a un effet bénéfique : il habitue le corps à une sensation plus agréable que Victor souhaite retrouver par tous les moyens. Le chaud va avoir, pour Itard, une autre action : réveiller la peau. Action qui doit être complétée par des frictions. Celles-ci ont lieu sur le dos. C'est un moment de joie pour l'enfant qui a, pour autre conséquence, de réveiller les effets de la puberté de Victor et de mettre fin à l'expérience. La sexualité de Victor fera l'objet de plusieurs questionnements de la part du médecin. Il en percevra une partie de sa spécificité, son auto-centration, tout en la reliant à un manque d'éducation sans voir qu'elle est sans doute, pour Victor, la recherche d'une sensation pour la sensation. Enfin, pour compléter cette première étape de la rééducation des sens, Itard propose d'utiliser des contrastes de chaud et de froid. Il lui donne des bains chauds pendant plusieurs heures, pour que, une fois habitué à la sensation de chaleur, Victor soit mis dans des situations de froid qui finissent par le déranger. Itard utilise ici les contrastes pour créer un nouveau besoin pour Victor, celui de la chaleur. Il est ainsi poussé à rechercher d'autres moyens pour avoir un peu plus de chaleur (vêtement, communication avec les adultes, etc.).

Cette première approche essentiellement physique est complétée par une stimulation quotidienne à travers des petits jeux destinés à réveiller un autre aspect qu'Itard relie à la

sensibilité, entendue ici comme réponse à une stimulation sensorielle : *les affections de l'âme*. Itard utilise plusieurs stratagèmes afin de stimuler l'enfant : une écuelle de lait est placée à distance dans son bain et on provoque des ondulations de l'eau afin que l'écuelle remue, une petite lumière est baladée à travers la pièce à l'aide d'un miroir. Ces petits jeux, qu' Itard appelle des *stimulants moraux*, cherchent à créer sur celui qui les reçoit des émotions vives de joie ou de colère qui se traduisent par des mouvements du corps et qui améliorent, pour Itard, d'une manière ou d'une autre, la sensibilité du sujet. Derrière cette volonté d'agir sur les émotions de Victor, il faut sans doute y voir l'influence de Pinel qui, à travers son *traitement moral* pour les aliénés, avait prescrit tout un ensemble de règles visant à induire des comportements chez les patients pour leur permettre d'arriver à des attitudes plus conformes aux attentes sociales avec un souci important de normalisation. Dans sa quête pour réveiller les différents sens de Victor, Itard utilise des stratagèmes qui poussent Victor dans ses retranchements. Il peut reconnaître, par exemple, l'avoir laissé sans habits le matin dans le froid pour le pousser à s'habiller. Ou encore l'avoir forcé à prendre un bain froid jusqu'à arriver au bout de sa patience et provoquer ainsi une réaction de colère.

Itard conclut à la fin de sa démonstration, dans le premier livre, à la réussite de cette première étape. Il évoque alors les progrès de Victor et la qualité retrouvée de ses sensations atrophiées par des années de vie solitaire dans les bois. Leur réussite la plus flagrante reste, pour lui, celle du toucher. Ainsi rétabli, le toucher devient, pour Victor, l'un des premiers sens d'exploration de son environnement, le plus efficace pour détecter les différentes sensibilités des matières. Il va être utilisé, par Itard, comme un moyen de pouvoir accéder à une opération de comparaison entre deux sensations. Deux autres sens vont être, eux aussi, améliorés par le médecin dans des proportions moindres : le goût et l'odorat. Il abandonnera la rééducation de ces sens rapidement, les jugeant suffisamment développés. Itard en conclut que si ces trois sens s'améliorent autant, c'est qu'ils ne sont qu'une modification de la peau et que la peau est l'organe le plus réceptif aux stimulations extérieures. Quant à l'ouïe et la vue, Itard s'en chargera dans la suite de son éducation de l'enfant, les jugeant bien plus complexes à stimuler. Car, une fois les sens réveillés, Itard va s'atteler à les rendre plus sensibles, à mieux percevoir les différences entre les points de son environnement et ainsi s'en servir comme porte d'entrée pour les premières opérations intellectuelles de Victor.

I.C/ Les grands axes de sa pédagogie

Itard va proposer à Victor une véritable rééducation qui va s'appuyer sur plusieurs grands points : contraste, environnement, lecture/écriture et langage. Sa proposition pédagogique s'appuie sur une rééducation progressive qui part des sens pour aller vers le développement d'idées plus complexes et la stimulation du langage. Pour réaliser cette entreprise, Itard détaille les cinq axes, qu'il appelle « vues », de son travail auprès de Victor :

01 : L'attacher à la vie sociale, en la lui rendant plus douce que celle qu'il menait alors, et surtout plus analogue à la vie qu'il venait de quitter.

02 : Réveiller la sensibilité nerveuse par les stimulants les plus énergiques et quelquefois par les vives affections de l'âme.

03 : Étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux, et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants

04 : Le conduire à l'usage de la parole en déterminant l'exercice de l'imitation par la loi impérieuse de la nécessité.

05 : Exercer pendant quelque temps sur les objets de ses besoins physiques les plus simples opérations de l'esprit en déterminant ensuite l'application sur des objets d'instruction. (Itard, 1801 p3)

Décliné à travers ces différents points, le travail d'Itard laisse transparaître un souci de faire naître chez Victor des impressions qui lui permettront d'acquérir les premières connaissances sur son environnement afin de l'amener vers le langage en s'appuyant sur ses premiers besoins. Itard souhaite accompagner Victor dans ses apprentissages pour qu'il puisse s'insérer dans la société et il doit, pour cela, s'adapter à ses difficultés. Poussé dans ses retranchements éducatifs par l'enfant, Itard va faire preuve d'ingéniosité pour lui permettre d'accéder à une certaine compréhension de son nouvel environnement.

En plus de ce premier mémoire, un second est rédigé cinq ans plus tard, toujours à l'attention du ministre de l'Intérieur qui doutait alors de l'utilité du travail d'Itard auprès de Victor. Cet ouvrage entend faire un rapport des progrès et des échecs du projet. Pour développer son propos, le médecin classe ses observations et les apprentissages de l'enfant sauvage en trois points :

- développement des fonctions des sens
- développement des fonctions intellectuelles
- développement des facultés affectives

Une fois de plus, le médecin, en s'appuyant sur ses observations, évoque tout le travail entrepris. Il détaille les différents outils et méthodes qui lui ont permis de faire progresser le jeune « sauvage » dans ses apprentissages.

I.C.1/ Une pédagogie des contrastes

Itard développe, dès le début de la prise en charge de Victor, une méthode qui s'appuie sur les contrastes forts entre les sensations. La première expérience de ce type, détaillée plus haut, porte sur le contraste chaud/froid afin de provoquer chez Victor des comportements qu'Itard juge socialement plus acceptables. Itard étend alors ce procédé à d'autres sens et d'autres domaines. Tout commence autour d'une observation du comportement de l'enfant avec les jouets et jeux qu'Itard lui propose. En effet, son premier réflexe est de mettre à disposition de l'enfant sauvage les jeux classiques utilisés à cette époque pour les enfants de son âge.

C'est ainsi qu'après avoir longtemps renfermé dans une chaise percée un jeu de quilles, qui lui avait attiré de notre part quelques importunités, il prit, un jour qu'il était seul dans sa chambre, le parti de les entasser dans le foyer, devant lequel on le trouva se chauffant avec gaieté à la flamme de ce feu de joie. (Itard, 1801 p25)

Devant l'échec de cette tentative et face au manque d'appétence de Victor pour ces jouets, il est contraint de réfléchir à d'autres moyens de le stimuler et décide de créer son propre matériel. Ainsi, il commence par lui présenter notamment des premières matières : des petits cartons avec des mots notés dessus pour l'apprentissage de la lecture, des lettres en métal, des formes cartonnées, des objets de différentes tailles et de textures plus ou moins proches, etc.

On conçoit en effet qu'en instruisant les sens à percevoir et à distinguer de nouveaux objets, je forçais l'attention à s'y arrêter, le jugement à les comparer, et la mémoire à les retenir. Ainsi rien n'était indifférent dans ces exercices ; tout allait à l'esprit ; tout mettait en jeu les facultés de l'intelligence et les préparait au grand œuvre de la communication des idées. (Itard, 1806 p59)

La conception du matériel, la manipulation de différentes matières et textures n'ont qu'un seul but : amener Victor à développer des compétences qui vont lui permettre de pouvoir améliorer sa communication et donc ses aptitudes intellectuelles.

Il applique donc cette méthode pour trois sens : le toucher, l'ouïe et la vue.

Comme de tous nos sens l'ouïe est celui qui concourt le plus particulièrement au développement de nos facultés intellectuelles, je mis en jeu toutes les ressources imaginables pour tirer de leur long engourdissement les oreilles de notre sauvage. (Itard, 1806 p51)

Quand il commence l'éducation de l'ouïe, sans doute entre 1801 et 1806, il a déjà les premières expériences en tête sur le toucher et la vue, expériences relatées dans le premier compte rendu de 1801. Ces expériences s'appuient essentiellement sur une succession de comparaisons et de contrastes entre différentes matières. Il pose donc un bandeau sur les yeux de Victor puis lui demande de reconnaître des sons. Il passe progressivement des sons forts et opposés pour aller vers des sons plus proches les uns des autres. L'objectif d'Itard est d'aller vers les sons de la voix pour que Victor puisse reconnaître les consonnes et les voyelles et plus tard accéder au langage. Victor a pour consigne de reproduire les sons qu'il entend. Les

premières différences se font entre une cloche et un tambour. Puis, il va vers des sons de plus en plus rapprochés. L'entraînement se termine par la distinction des différentes sonorités d'instruments à vent qu'Itard juge plus proches des intonations de la voix. Le dernier sens auquel Itard accordera toute son attention dans la rééducation est celui du toucher.

Il met tout en œuvre pour permettre à Victor de trouver des moyens pour exercer ce sens. La stimulation des autres sens a déjà eu une incidence sur le sens du toucher, le rendant plus sensible aux différentes textures, à la température des corps ou encore à leur consistance. Mais Itard pousse plus loin la rééducation du sens en l'exerçant progressivement pour passer du toucher au tact, c'est à dire de la reconnaissance grossière de la matière à une sensibilité plus exacerbée. Dans un premier temps, le médecin utilise une urne dans laquelle il dispose deux objets. Puis il présente une reproduction que l'enfant doit retrouver. Les objets sont d'abord très différents, puis les formes et consistances se rapprochent tout en gardant une légère différence. L'ensemble de ces exercices permettent à l'enfant d'exercer ses capacités de jugement et de comparaison. Elles sont destinées à la fois à cultiver ses capacités perceptives mais également à aiguïser son esprit à reconnaître les différences les plus infimes de son environnement.

En utilisant des matières contrastées et en réduisant progressivement ces contrastes, Itard veut permettre à Victor de mieux utiliser ses capacités cognitives pour reconnaître les différences et les similitudes des objets. Itard pense alors que, à partir de la reconnaissance du « même » et du « pas pareil », le jeune sauvage sera alors en mesure de classer les différents lieux, choses, personnes de son environnement direct et ainsi mieux le comprendre.

I.C.2/ Une pédagogie de l'environnement

Itard connaît bien les différentes théories qui ont cours au début du 19^{ème}. Sa proximité avec les intellectuels de la « *société des observateurs de l'homme* », dont il est membre résident (Chappey 2002), l'inspire dans sa démarche naturaliste qui s'appuie sur l'observation et le recueil de données. A partir de cette méthode, il souhaite faire avancer ses théories sur l'origine de l'homme et notamment celles concernant son développement intellectuel. La présence de Victor est ici une occasion unique : celle de pouvoir enfin tester les différentes

doctrines philosophiques de son siècle, notamment les thèses sensualistes relayées alors par les *idéologues*. Le travail d'Itard est donc pour lui l'occasion de venir démontrer ce que l'homme doit à la culture et à son environnement. Condillac avait le même souci :

[...] le plus grand fonds des idées des hommes est dans leur commerce réciproque. (Condillac, 1746/1798 p101)

Ce passage introduit une analyse des conditions de l'apprentissage du langage par un enfant sourd-muet de Chartres qui aurait retrouvé l'audition. Plus tard, dans le *Traité des sensations*, chapitre VII, il tirera les mêmes conclusions à partir d'observations faites sur un enfant retrouvé dans les forêts de Lituanie. Dans les deux cas, Condillac arrive à la conclusion que c'est par le contact avec ses semblables, par un besoin d'échanges réguliers avec autrui, leur « *commerce réciproque* », que l'Homme peut exercer et améliorer ses différentes facultés intellectuelles. Les individus privés de ces échanges en restent à une utilisation de leurs facultés pour les besoins premiers et sensoriels.

Ils [les médecins] auraient vu que toutes ses habitudes portaient l'empreinte d'une vie errante et solitaire ; aversion insurmontable pour la société et pour ses usages, nos habillements, nos meubles, le séjour de nos appartements, la préparation de nos mets, indifférence profonde pour les objets de nos plaisirs et de nos besoins factices (Itard, 1801, p14)

La présence de Victor est donc, pour Itard, l'occasion rêvée de venir vérifier cette théorie de l'évolution par la socialisation. Il voit avant tout dans l'enfant abandonné, coupé des relations avec ses pairs, un enfant bloqué dans son développement. Aujourd'hui, il est reconnu que Victor souffrait sans doute d'autres troubles et les différentes remarques constatées dans les premiers rapports médicaux laissent à penser qu'il a été maltraité dans son enfance. Itard, quant à lui, préfère laisser de côté les premières observations médicales du corps de Victor. Il s'attarde sur les premières observations qui montrent que l'enfant accueilli ne semble accorder d'importance qu'aux besoins couvrant sa propre conservation. Victor est celui qui devrait lui permettre de démontrer plusieurs points qui l'intéressent, dont celui de

comprendre ce que l'homme doit à son environnement dans son développement. Un enfant sauvage est alors le sujet idéal pour aller tester ces différentes hypothèses.

Le récit d'un enfant abandonné à lui-même qui se serait développé seul dans la forêt, au contact des bêtes, est fréquent au 18^{ème} et 19^{ème} siècle. Par exemple, Condillac l'utilise pour développer l'une de ses propositions philosophiques concernant l'importance de la socialisation dans le développement de l'esprit chez l'homme. Ce récit, Itard se le réapproprie. Il développe, dans son avant propos de l'ouvrage de 1801, sa propre opinion sur le sujet :

Dans la horde sauvage la plus vagabonde comme dans la nation d'Europe la plus civilisée, l'homme n'est que ce qu'on le fait être ; nécessairement élevé par ses semblables, il en a contracté les habitudes et les besoins ; ses idées ne sont plus à lui ; il a joui de la plus belle prérogative de son espèce, la susceptibilité de développer son entendement par la force de l'imitation et l'influence de la société.
(Itard, 1801, p8)

Pour Itard l'individu doit à sa culture d'origine l'ensemble de ses connaissances. A partir de ce qu'il va pouvoir explorer dans le cadre de son environnement, au contact de ses aînés, ses pairs ou encore dans les livres d'images, il s'accroche à un ensemble d'idées et de valeurs qui sont communes à l'époque et au lieu où il vit. Même ses besoins les plus élémentaires dépendent avant tout de son environnement. Cette remarque d'Itard prendra tout son sens dans son programme éducatif qui démarre par une modification profonde des besoins du jeune sauvage. Car si le médecin est attentif au milieu d'origine de Victor, c'est pour, progressivement, mieux le modifier afin de l'amener à des apprentissages qu'il juge plus conformes aux attentes de la société du début du XIX^{ème} siècle.

L'un des premiers objectifs que se donne Itard dans l'éducation de l'enfant, c'est de l'amener à percevoir l'intérêt de la relation avec d'autres individus. Raisonnant comme un éducateur, Itard se rend bien compte que le fossé entre sa vie d'avant, seul dans les bois, et cette vie dans une grande ville est sans doute trop grand pour être franchi d'un coup. Il propose donc de prendre son temps pour passer progressivement d'une vie solitaire à la vie

sociale et il s'appuie sur le plaisir que Victor peut trouver dans sa nouvelle vie. Pour ce faire, plutôt que de le contraindre, il tient compte, dans un premier temps, des besoins du jeune enfant :

« Je crus qu'il existait un parti plus simple et plus humain : c'était d'user envers lui de bons traitements et de beaucoup de condescendance pour ses goûts et ses inclinations. » (Itard, 1801, p17)

Pour en arriver à cette conclusion, Itard s'appuie sur les premières observations de Victor à son arrivée sur Paris. Dans un premier temps, l'enfant sauvage apparaît plutôt enjoué et actif, mais rapidement il paraît déprimé et il s'isole dans les coins, loin des autres enfants de l'institut. Mme Guérin, loin de brimer l'enfant, le laisse vaquer à ses occupations dans le jardin et ainsi lui redonne la joie de vivre. Fort de ces constatations et inspiré par la gouvernante, Itard commence son éducation en laissant Victor manger quand il le souhaite, sortir aux moments où il le désire et dormir quand il en a envie. Plus tard, dans l'éducation de l'enfant, il modifiera ses objectifs à la socialisation de l'enfant, adoptant une orientation utilitariste. Ainsi, il va progressivement contrôler un peu plus ses sorties, ses repas et ses plages de sommeil afin de rendre *« [...]ses journées plus profitables à son instruction. »* Itard avait donc, dans le début de la prise en charge de Victor, le souci de lui proposer un environnement élargi et respectueux de ses origines. Mais il ne s'agit ici que d'une étape pour gagner sa confiance et une fois celle-ci acquise, il entreprendra une éducation plus volontaire et dirigiste.

Itard, persuadé du rôle de l'environnement dans le développement, choisit une approche pédagogique progressive qui consiste à partir de ce qui est familier à Victor (la nature et la solitude) pour l'aider à aller vers les nouveautés du lieu où il est accueilli (la ville et la socialisation). Cette modification de l'environnement est destinée à « civiliser » le jeune homme afin de l'amener vers la parole, la lecture et l'écriture qu' Itard place comme étant l'aboutissement d'une éducation moderne.

I.C.3/ Une pédagogie du lire et écrire

C'est à partir du travail engagé avec le sens de la vue qu'Itard va appuyer sur l'apprentissage de la lecture qui doit permettre à terme d'aider à l'émergence du langage, trait d'union entre les sens et les idées. Pour Itard, les différents exercices proposés dans la première partie de son traitement (éducation sensorielle, amélioration de l'attention) et la vie dans son nouvel environnement ont permis naturellement de renforcer ce sens jusqu'au point où Itard voulait arriver. Ici, Itard va mettre à contribution son expérience acquise auprès de Sicard comme médecin dans l'institut des sourds-muets de Paris.

Je devais peu compter encore sur les ressources du sens de l'ouïe ; et sous ce rapport le Sauvage de l'Aveyron n'était qu'un sourd-muet. Cette considération m'engagea à tenter la méthode du citoyen Sicard.
(Itard, 1801 p30)

La méthode est simple, il s'agit de reconnaître et d'associer une forme et un objet. Par ce procédé, il compte permettre à Victor d'appréhender le rapport entre l'image et la chose elle-même, entre le signifiant et le référent. Ce faisant, il souhaite arriver à l'apprentissage de la lecture, en passant de l'image au mot écrit. Itard arrive à se faire comprendre sur ce type d'exercices mais, dès qu'il passe à la seconde partie, il constate que Victor éprouve plus de difficultés que les enfants de l'Institut à retrouver la chose à laquelle s'attache le mot. Il décide alors de se remettre en question et de reprendre progressivement cet apprentissage en commençant par demander à l'enfant de reconnaître et d'associer des formes très contrastées entre elles, puis des couleurs très différentes etc. Il arrive alors progressivement à des lettres de métal que l'enfant apparie.

Mes premiers travaux l'avaient déjà beaucoup améliorée [la vue], et avaient tellement contribué à lui donner de la fixité et de l'attention, qu'à l'époque de mon premier rapport, mon élève était déjà parvenu à distinguer des lettres en métal et à les placer dans un ordre convenable pour en former quelques mots. (Itard, 1806 p54)

Ces exercices sont avant tout des apprentissages scolaires avec, pour objectif, la reconnaissance des différentes lettres de l'alphabet afin de pouvoir les utiliser pour lire puis

créer des mots. Victor arrive à retrouver et à associer deux mots semblables (comme il arrive à associer deux images semblables), ce qu' Itard associe à de la lecture mais qui semble plus relever d'un simple appareillage d'images similaires. Néanmoins, c'est sur cet exercice final qu' Itard conclut sa rééducation du sens de la vue avec Victor. Par la suite, il va s'appuyer sur ces premières expériences pour proposer un matériel permettant au jeune Victor de travailler sur d'autres compétences l'amenant à la lecture et à l'écriture. Itard réfléchit alors à un matériel facilement manipulable qui permettrait à Victor de comprendre le lien qu'il peut y avoir entre l'objet et son symbole et ainsi arriver à une compétence que l'on retrouve dans l'apprentissage de la lecture.

Il échoue, dans un premier temps, à montrer à Victor le rapport entre les choses et les images à l'aide d'une simple consigne verbale (méthode Sicard). Pour y remédier, il fabrique des petites images qu'il met en rapport avec des objets pour lesquels Victor montre de l'intérêt. Victor a une manie : le rangement. C'est donc à partir de cette particularité qu'il va penser son nouvel exercice. Il constate qu'en positionnant l'image au-dessus de l'objet et en le dérangeant régulièrement, Victor le remet à la même place, de mémoire. Pour l'empêcher de recourir à un automatisme, source d'erreur, il complexifie sans cesse la tâche. Victor n'a plus d'autre choix, pour ranger les objets à sa façon, que de recourir à la comparaison entre l'objet et le dessin. Une fois acquise cette correspondance, pour travailler la fonctionnalité du langage, Itard fait des étiquettes qu'il place sur une table. Puis il montre la correspondance avec l'objet, et demande à son élève de les replacer au bon endroit. Au début Victor oublie le mot. Mais en répétant l'exercice, Itard découvre que son attention augmente et qu'il se souvient de ce qu'il doit aller chercher. Ce faisant, Itard pense développer l'un des aspects de l'intellect, la mémoire. Mais quand il essaye de changer l'exercice et qu'il demande à Victor de retrouver les mêmes objets dans un autre lieu, Victor ne saisit pas la consigne et peine à retrouver ces objets. Itard découvre alors que l'enfant est incapable, à ce stade, de généraliser son apprentissage. Il associe un signe à l'objet mais pas à une classe d'objets. Pour Itard, l'erreur venait de ce qu'il avait entraîné l'enfant à repérer essentiellement les différentes qualités de l'objet et non leur fonction.

*L'origine de l'erreur ainsi déterminée, il devenait facile d'y remédier ;
c'était d'établir l'identité des objets, en démontrant à l'élève l'identité*

de leurs usages ou leurs propriétés ; c'était de lui faire voir quelles qualités communes valent le même nom à des choses en apparence différentes ; en un mot, il s'agissait de lui apprendre à considérer les objets non plus sous le rapport de leur différence, mais d'après leurs points de contact. (Itard, 1806 p64)

Partant de ce constat, Itard veut continuer dans cette voie et souhaite généraliser les apprentissages de Victor. Il décompose les objets pour lui faire voir ce qu'ils ont de commun. Son objectif est de lui apprendre à catégoriser son environnement. Il crée donc des planches avec des objets à classer selon leurs formes, leurs couleurs et multiplie progressivement les difficultés. Devant le succès de Victor, il passe aux lettres de l'alphabet qu'il s'agit aussi de classer suivant un ordre arbitraire et changeant afin d'être sûr que Victor les reconnaisse. Puis il utilise incidemment ces lettres pour former des mots en rapport avec un besoin de Victor afin de lui montrer les possibilités qui peuvent lui être offertes par l'utilisation de l'écriture avec succès.

Ce procédé graduel, Itard le réitère pour l'écriture. Victor doit reproduire en miroir des gestes simples, puis des gestes avec une craie etc. jusqu'aux mots. Pour aller plus loin, il étend ce même apprentissage aux qualités des objets, en proposant de classer les objets selon leur taille notée sur un papier (grand /petit), puis en lui donnant des ordres notés également sur un papier (ramasser, toucher, etc.). Et ainsi de suite jusqu'à ce que Victor soit capable de comprendre des rudiments de lecture et de les appliquer à des choses et à des actions. Itard considère cet apprentissage comme une réussite de son entreprise éducative et il la mettra plusieurs fois en valeur auprès des autorités. Cette réussite vient en contrepoint de ce qu'il juge comme l'un de ses échecs les plus patents : l'acquisition du langage par Victor.

I.C.4/ La question du langage dans la pédagogie d'Itard

L'acquisition du langage et de la parole est l'un des objectifs du travail pédagogique d'Itard auprès de Victor. Dans son travail à l'Institut auprès des sourds-muets, Itard a été l'un des ardents partisans de la méthode orale. Il a consacré beaucoup d'énergie à faire parler les sourds-muets par des exercices ré-éducatifs. Pour Itard, en Condillacien averti, sans le

langage, il ne peut y avoir de liaison des idées complexes et, en conséquence, de progrès de l'enfant. Le langage reste l'une des particularités humaines, l'une des premières prouesses de l'enfant pour laquelle Itard concède sa fascination. C'est tout naturellement qu'il se pose donc dès le début de la prise en charge de l'*enfant sauvage* la question de l'accès au langage.

Pour Itard il y a deux types d'enfants qui n'ont pas le langage :

- ceux qui, *idiots*, ont l'ouïe qui fonctionne parfaitement mais ne peuvent pas répéter et utiliser des mots du fait d'un développement altéré.
- Ceux qui ont l'organe acoustique qui ne fonctionne pas et qui donc ne peuvent reproduire les sons qu'ils n'entendent pas.

Itard, voyant en Victor un enfant ni *sourd*, ni *idiot* ne le classe dans aucune de ces deux catégories. Il s'appuie pour cela sur plusieurs observations. La première est l'intérêt que Victor a montré à écouter et entendre le son de la voix plusieurs mois après être retourné à la vie civile. La seconde est directement liée aux conditions dans lesquelles Victor a évolué : s'il n'a pas le langage, fonction humaine directement liée aux capacités imitatives de l'enfant, c'est parce qu'il a grandi seul, en forêt, sans contact avec les autres humains et donc sans possibilité d'imiter des sons. En conséquence, partant du principe que l'absence de paroles ne peut pas venir d'une cause organique liée à l'oreille ou au cerveau, Itard fait le pari que Victor pourra retrouver la parole avec une éducation adaptée. Cette éducation au langage s'appuie sur un levier important : les centres d'intérêts de Victor.

I.C.4.a/ Communication et besoins

Itard perçoit très rapidement l'intérêt qu'il peut y avoir de travailler à partir des besoins de Victor pour l'amener à utiliser le langage. C'est ce qu'il appelle *la loi impérieuse de la nécessité* titre qu'il donne à sa quatrième Vue. En effet, dans l'apprentissage de la parole, Itard distingue la perception du son et la compréhension. Il cherche donc à amener Victor vers la parole par la reproduction de sons entendus, sons qu'il semble apprécier, et qu'il relie par la suite à l'objet. Pour achever sa méthode, il décide de s'appuyer sur les centres d'intérêt de Victor. Il commence donc avec de la nourriture.

En effet, en observant Victor, Itard constate que l'enfant est réceptif à certaines intonations de la voix plus qu'à d'autres, notamment le *oh*. De cette observation, il en tire une conclusion : si l'enfant est réceptif à ce son et qu'il peut le reproduire, autant qu'il l'utilise pour faire une demande. Il lui propose, en conséquence, de l'eau et essaye de lui faire associer le son à cet élément, sans succès. Victor ne comprend pas la consigne. Devant ce premier échec, il change son point de vue et décide donc de travailler à partir de ce que Victor désire plus : le lait. Pour ce faire, il procède ainsi : tous les matins, la gouvernante mime l'action de se servir du lait quand le mot est prononcé. Victor ayant lui aussi le désir d'être servi, il finit par lâcher le mot et se retrouve avec un verre de lait. Ravi de cet apprentissage, Itard n'en exprime pas moins une réserve quand il constate que Victor répète le mot avant comme après avoir été servi. Pour lui, le mot utilisé perd son sens et sa valeur comme acte de communication pour ne devenir qu'un signe de plaisir chez l'enfant.

Pourtant Victor montre d'autres capacités à utiliser des interjections et des intonations. Il reprend, par exemple, certaines syllabes qui lui évoquent des personnes auxquelles il est attaché. Itard analyse ces premières intonations comme reliées à un sentiment plutôt qu'à la chose elle-même. Cette vision utilitariste du langage lui fait percevoir ce progrès comme un échec. Il finit par abandonner cette méthode. Il tente alors une dernière tentative. Il propose un exercice des muscles et des lèvres, en face à face, afin de préparer l'arrivée de la parole. Devant l'échec de ce nouveau procédé, il finit par abandonner définitivement l'enfant à son mutisme et renonce à lui enseigner la parole.

I.C.4.b/ Victor et le langage d'action

Mais si Victor n'acquiert pas le langage, il n'en reste pas moins qu'il va se saisir des moyens mis à sa disposition pour communiquer avec son entourage proche. Itard se rend compte que Victor s'exprime différemment et cherche à se faire comprendre. Il amène les objets nécessaires à sa toilette pour montrer qu'il veut se préparer. Il réclame du lait en tendant un récipient. Il met le couvert quand il a faim. Loin d'être passif, il semble plutôt tout faire pour exprimer ses besoins. Itard voit, dans ces tentatives de communication, un langage sensoriel qui s'apparente au *langage d'action* que décrit Condillac dans ses ouvrages. Pour rappel, Condillac définit le langage d'action comme un langage social, un langage du corps,

fait de cris et de gestes, commun à tous les animaux pour exprimer un besoin ou une pensée. Itard note d'ailleurs que Victor a toujours utilisé ce type de langage. Et, concluant ce passage sur la propension de l'enfant à utiliser des signes pour se faire comprendre, il prend le pari que la multiplication des besoins entraînera, chez Victor, une complexification des signes pour se faire comprendre. Il reprend ici une conclusion de Condillac pour qui le langage dans un premier temps naturel devient artificiel avec le temps et la complexification des échanges.

Ces progrès [de la parole] sont assurément bien faibles, si on les compare à ceux qu'exige le développement complet de la voix humaine, mais ils m'ont paru suffisants pour garantir la possibilité de ce développement. J'ai dit plus haut les causes qui doivent nécessairement le rendre long et difficile. Il en est encore une qui n'y contribuera pas moins, et que je ne dois point passer sous silence. C'est la facilité qu'a notre jeune sauvage d'exprimer autrement que par la parole le petit nombre de ses besoins (Itard, 1801 p34)

En accord avec l'intérêt qu'il porte à la démutisation, Itard ne semble pas voir que les efforts du jeune homme sont un progrès. Il y voit plutôt une entrave à la progression du langage verbal. L'erreur est pourtant celle d'Itard qui ne peut voir la complexification des idées que par le langage (reproche qui est aussi fait à Condillac) comme si un enfant muet ne pouvait accéder aux apprentissages les plus complexes. Pourtant les progrès de Victor pour se faire comprendre sont manifestes. Il s'adapte rapidement et s'il est peu habitué aux objets qui l'entourent, il en saisit rapidement le sens et s'en sert pour pouvoir communiquer ses besoins et ses désirs. Son intelligence pratique est parfois mise à l'épreuve par Itard pour l'apprentissage de la lecture mais le médecin en reste là et il ne perçoit pas tout ce qu'il pourrait en retirer. Le désir d'Itard de faire accéder le jeune homme au langage est trop fort et la déception trop grande pour pouvoir envisager d'autres procédés de communication plus adaptés au jeune sauvage.

Éducation sensorielle, environnement, lecture, écriture, langage sont autant d'objectifs que se fixe Itard dans l'éducation du jeune homme. Ces deux écrits sont l'occasion d'exposer ce qui a fonctionné et ce qui a échoué dans cette entreprise. La lucidité avec laquelle le médecin

se retourne derrière son travail pédagogique permet sans doute de mieux comprendre les limites de l'éducation qu'il a proposée et sont tout autant des enseignements pour celui qui souhaite s'engager dans la voie de l'éducation des enfants présentant des troubles du développement. Pour finir sur le travail d'Itard, nous proposons d'explorer un pan de sa démarche : sa proximité avec la méthode analytique de Condillac.

I.D/ La démarche d'Itard : une déclinaison de la méthode analytique de Condillac ?

I.D.1/ Itard, la méthode analytique ...

Les idées des médecins idéologues jouèrent un rôle important dans la réforme du système éducatif qui fut conçue à la suite de la Révolution française. Cette réforme se fondait en effet sur leurs principes : le peuple français, libéré de l'oppression de l'Ancien Régime, pouvait être éduqué selon le système élaboré par les idéologues. C'est ce que faisait Pinel avec les aliénés qu'il soumettait à un traitement moral, ou encore J. M. G. Itard avec l'enfant sauvage de l'Aveyron. (Arquiola, E. & Montiel, L., 2012, p63)

L'expérience éducative entreprise par Itard avec Victor s'inscrit dans un contexte historique qui voit les positions des idéologues en matière d'éducation particulièrement influentes (Picavet, 1898). Cabanis, Condorcet, Lakanal, Sieyès, Daunou, etc. ont, par leurs actions, modifié profondément le paysage éducatif français de la création des Écoles Normales à la diffusion de nouvelles formes de savoir dans les écoles de médecine. Le système philosophique proposé par ces derniers, une science de la genèse des idées qui s'appuie sur la méthode analytique de Condillac, aurait donc inspiré, à la fois, la formation reçue par Itard auprès de Pinel et l'éducation que donnerait, plus tard, Itard à Victor. C'est ici ce que suggèrent Arquiola et Montiel et c'est ce que nous allons tenter de vérifier.

Dans son *Histoire de l'autisme*, Hochmann évoque la démarche entreprise par Itard pour créer la pédagogie qu'il a pu entreprendre avec Victor :

Enfin, en remontant du concret à l'abstrait, de la satisfaction des besoins physiques aux préoccupations plus intellectuelles, il espère développer son esprit et sa pensée, ses dispositions affectives ainsi que son sens moral. Cette manière d'opérer, qui consiste à décomposer analytiquement l'esprit en facultés, elles-mêmes réduites en composants élémentaires, et à reprendre, à l'inverse, la marche génétique, supposée à l'origine de la construction de ces facultés, l'inscrit, une fois de plus, dans la filiation de Condillac (et en précurseur de Piaget). (Hochmann, 2009, p53)

Reprenons ainsi la démarche d'Itard et les éléments que nous avons déjà présentés pour essayer de percevoir ce qui tient de la démarche analytique dans ses deux principaux ouvrages : *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron* de 1801 et 1806. Dans le premier mémoire, Itard livre ses premières observations cliniques de l'enfant. Il y détaille les différents comportements de Victor face aux premiers changements dans son environnement, ses réactions sensorielles et motrices dans la vie quotidiennes, ses observations. Il évoque aussi ses premiers échecs et les premières réussites dans les propositions éducatives qu'il fait pour développer l'intelligence et le langage de l'enfant. A partir de ces premières observations, Itard constate que Victor dispose de plusieurs facultés qu'il peut utiliser à bon escient pourvu qu'il en ait la motivation, loin finalement de cette statue qui n'en serait douée d'aucune. C'est l'occasion aussi pour lui d'essayer de passer, par la satisfaction de ses besoins, à des exercices plus intellectuels. Si on considère que l'enfant lui a été confié la même année, ce premier rapport est le résultat des premiers mois que le médecin a passé avec l'enfant. Les points les plus importants de son éducation s'y distinguent tout de même et une ébauche de plan d'action pédagogique se dessine. Ainsi, dans la seconde vue, Itard révèle :

En conséquence, il entrain dans mon plan de la développer [la sensibilité] par tous les moyens possibles, et de préparer l'esprit à l'attention en disposant les sens à recevoir des impressions plus vives. (Itard, 1801 p21)

L'éducation de Victor doit donc suivre ce plan. Dans un premier temps, accroître les dispositions de sa sensibilité afin qu'une première faculté (l'attention) puisse se développer. C'est ici le raisonnement adopté par Condillac lorsqu'il imagine la statue confrontée à l'odeur de la rose, premier sens qu'il éveille chez elle :

A la première odeur, la capacité de sentir de notre statue est toute entière à l'impression qui se fait sur son organe. Voilà ce que j'appelle attention. (Condillac, 1754/1798)

Pour Itard comme pour Condillac, le développement de la sensibilité de l'enfant, ou de la statue, permet donc l'émergence de cette première faculté dont l'importance est primordiale dans les apprentissages : *l'attention*. A la suite, Itard semble également vouloir proposer des activités et des jeux éducatifs à l'enfant pour profiter des progrès qu'il a pu observer dans l'élaboration de l'attention. Si beaucoup de ces différents jeux sont des échecs, il réussit pourtant à accrocher l'enfant avec un dérivé du jeu de bonneteau qui lui permet d'exercer et d'obtenir « [...] *de l'attention, du jugement et de la fixité dans son regard.* » (Itard, 1801).

Cette méthodologie sera la même tout au long de son engagement éducatif. C'est ainsi qu'il s'attache à développer les sens de l'enfant les uns après les autres, comme cela a été souligné dans la seconde partie, chaque sens étant à l'origine d'idées et de connaissances. Ainsi les mots sont une décomposition de sons articulés qu'il est possible de décomposer en voyelles et en consonnes qui ont une intonation grave ou aiguë. Pour permettre à Victor l'apprentissage du langage articulé, Itard propose donc d'emprunter le chemin inverse et de l'exercer à reconnaître des sons puis des voyelles et des consonnes etc. L'ensemble des apprentissages qu'il propose part donc d'une décomposition du savoir qu'il souhaite enseigner afin de partir d'un élément simple et de lui permettre par association et répétition d'arriver à des connaissances plus complexes, ce qu'il résume ainsi à la fin du second mémoire :

1° que le perfectionnement de la vue et du toucher, et les nouvelles jouissances du goût, en multipliant les sensations et les idées de notre Sauvage, ont puissamment contribué au développement des facultés

intellectuelles ; 2° qu'en considérant ce développement dans toute son étendue, on trouve, entre autres changements heureux, la connaissance de la valeur conventionnelle des signes de la pensée, l'application de cette connaissance à la désignation des objets et à l'énonciation de leurs qualités et de leurs actions d'où étendue des relations de l'élève avec les personnes qui l'entourent, la faculté de leur exprimer ses besoins, d'en recevoir des ordres et de faire avec elles un libre et continuel échange de pensées. (Itard, 1806, p80)

A ces premières observations qui tendent à confirmer l'utilisation, dans sa démarche éducative, de la méthode analytique, notons, à nouveau, qu'il accorde une importance primordiale au développement du langage chez Victor, condition sine qua non d'une utilisation, par l'enfant, de l'analyse. En effet, dès le premier mémoire, Itard décèle avec joie chez l'enfant les prémices du langage d'action qui pourraient permettre le développement d'un langage et de signes plus élaborés qui :

*[...] fourni à l'homme civilisé un fécond et sublime moyen de perfectionnement, qui fait éclore sa pensée même dans son berceau
[...] (Itard, 1801, p35)*

Ici aussi donc, comme Condillac, Itard souligne que seul le langage peut permettre la construction de la pensée. Il est l'une des spécificités humaines qui lui permet de passer d'une réaction instinctive à des habitudes assimilées, des connaissances pratiques à des connaissances théoriques :

Sa méthode, pour les acquérir [les idées], est d'observer successivement, l'une après l'autre, les qualités qu'elle attribue aux objets : elle analyse naturellement, mais elle n'a aucun langage. Or, une analyse, qui se fait sans signes, ne peut donner que des connaissances bien bornées ; elles sont nécessairement en petit nombre ; et parce qu'il n'a pas été possible d'y mettre de l'ordre, la collection en doit être fort confuse. (Condillac, 1754/1798, p115)

Itard nous montre donc, que pour lui, il faut remonter à la sensation et, à partir de la sensation, développer l'attention de l'enfant pour lui permettre de concentrer sa pensée sur les apprentissages qu'il propose. L'exercice de cette faculté permettra de construire de premières idées que le langage pourra aider à structurer et ordonner afin d'entrer dans l'apprentissage de connaissances théoriques plus complexes. Après avoir ainsi décomposé de la sensation aux facultés et aux idées, d'idées simples (idées de chaud et de froid) à des idées plus complexes (représentation d'objets en images), Itard imagine que l'enfant va continuer à se développer.

Au vu de ces premiers développements, force est de constater qu'Itard adopte bien, dans sa démarche, une méthode analytique telle que la concevait l'Abbé. Ces différentes propositions s'appuient également sur l'observation et la recherche expérimentale. Pourtant, si le travail pédagogique d'Itard semble s'inscrire dans une démarche analytique, pouvons-nous dire que celle-ci suit les préceptes que Condillac a pu développer quand il a imaginé appliquer cette démarche à l'éducation ?

I.D.2/ ... et ses conséquences sur l'éducation de Victor.

Alain Firode a évoqué l'incidence d'une telle méthode sur la pédagogie. Il la résume ainsi :

Bref, enseigner une science revient rigoureusement à faire reparcourir à l'élève le cheminement idéal qui conduit à son invention. S'il faut paradoxalement refaire ainsi à chaque génération le trajet qui a mené, ou plus exactement aurait dû mener, l'humanité vers le savoir, c'est que le savoir n'est en définitive rien d'autre que ce trajet lui-même. (Firode, 2015 p60)

La connaissance de ces processus passe par une réflexivité de l'élève sur des connaissances qu'il a déjà acquises sans s'en rendre compte, naturellement, dans sa première enfance. Il s'agit alors de lui permettre d'en saisir le sens et de pouvoir se réapproprier cette démarche pour pouvoir accéder à d'autres savoirs et connaissances. C'est pourquoi cette « analyse » des chemins pris par un savoir ou une connaissance est si important :

L'analyse, quant à elle, fournit un authentique accès aux choses, paradoxalement parce qu'elle ne dissimule pas mais au contraire exhibe le processus subjectif qui conduit l'esprit vers elles. (Firode, 2015 p61)

Ainsi, suivons le raisonnement développé ici. Le pédagogue qui souhaiterait souscrire à une démarche pédagogique s'inspirant de la méthode analytique de Condillac doit être en mesure de permettre à son élève d'apprendre un savoir en lui permettant de voir et d'expérimenter l'ensemble des processus amenant à cette connaissance. C'est d'ailleurs la démarche que l'Abbé entreprend lorsqu'il se charge de l'éducation de Ferdinand de Parme, héritier du Duc de Parme, éducation où l'enfant à une place active dans l'acquisition du savoir. Itard a-t-il bien suivi, ici, dans sa démarche pédagogique, la méthode d'analyse telle que la concevait Condillac et telle que l'expose Alain Firode ? S'il a quelques fois manqué de clairvoyance et brûlé les étapes, entraînant plusieurs fois un défaut de compréhension dans ses exigences éducatives, Itard a essayé de suivre au mieux cette démarche pédagogique. Ainsi, trois phases, dans les apprentissages de Victor, peuvent être observées :

- La première concerne l'éveil sensoriel. Dans ces moments-là, Victor est passif et rien ne laisse entrevoir qu'il comprend pourquoi ses sens sont stimulés.
- Dans une seconde phase, lors du début d'un apprentissage, l'enfant ne semble pas comprendre ce que veut le médecin. Itard décrit alors les colères auxquelles il doit faire face. Pourtant, il continue son raisonnement éducatif.
- Ce n'est que dans un troisième temps que Victor semble comprendre. Alors il est possible d'observer que l'enfant est capable d'investir les savoirs qui sont mis à sa disposition afin de les utiliser dans diverses situations.

Ainsi en est-il lorsqu'il cherche à faire comprendre à Victor que les parties du corps ont un nom bien particulier mais forme un tout. Puis, il choisit de partir des différentes parties de cet objet (dans son exemple : un livre) pour lui montrer comment elles sont liées ensemble et regroupées sous un autre mot que celui qui les désigne. Victor est alors placé dans la situation

où il peut refaire plusieurs fois ce même chemin, Itard s'assurant ainsi de la compréhension de cette idée complexe.

Mais le raisonnement d'Itard s'éloigne de la méthode proposée par Condillac sur deux points : d'abord parce qu'il néglige de s'appuyer sur les éléments d'activité « naturelle » de Victor (en particulier son aptitude avec les éléments présents dans la nature) autrement que comme renforçateur. Ensuite, parce que l'analyse n'est pas déjà présente dans l'esprit de Victor comme elle peut l'être chez un autre enfant, il y a chez lui un défaut d'analyse qui vient empêcher et limiter un travail réflexif tel que Condillac l'avait pensé dans sa méthode pédagogique.

Il n'en fallait pas davantage pour lui rendre familière la nomenclature des diverses parties des corps composés ; et pour que, dans les démonstrations que je lui en faisais, il ne confondit pas les noms propres à chacune des parties avec le nom général de l'objet, j'avais soin, en montrant les premières, de les toucher chacune immédiatement et je me contentais, pour l'application du nom général, d'indiquer la chose vaguement sans y toucher. (Itard, 1806, p67)

En conclusion, Itard a tenté d'utiliser la méthode analytique de Condillac, mais il l'a réduite à une méthode de généralisation sur laquelle l'enfant semble buter. L'utilisation d'une méthode telle que proposée par Itard a eu pour conséquence une fragmentation des savoirs et des connaissances données à Victor sans pour autant qu'il soit toujours possible, pour ce dernier, de saisir l'ensemble de ce qu' Itard souhaite lui faire apprendre. L'une des causes est sans doute liée à l'impossibilité, pour Itard, d'aller au bout de l'éducation de Victor. En effet, il a abandonné l'éducation de l'enfant une fois constaté l'impossibilité pour ce dernier d'accéder au langage qui était, pour Itard et dans une perspective condillacienne, la condition indispensable permettant à Victor de structurer les savoirs parcellaires qui lui étaient proposés.

Il est entendu aujourd'hui qu'il est fort probable que Victor était un enfant différent, peut-être autiste, qui aurait souffert dans son enfance de mauvais traitements, de carences affectives et d'abandon. Une approche condillacienne de l'éducation aurait pu être de suivre les besoins naturels de l'enfant et de repérer les connaissances qu'il a acquises pour lui permettre de refaire le chemin emprunté pour arriver à ces apprentissages :

Le processus pédagogique, tel que le conçoit Condillac, impose donc nécessairement un retour à l'origine : pour avancer sans s'égarer dans l'étude d'une science il n'est d'autre moyen que de refaire les premiers pas, de « réapprendre à marcher avec les mains », afin que ce qui a été à l'origine accompli « à notre insu » et comme malgré nous par la nature accède à la mémoire et devienne ainsi méthode, démarche maîtrisée et réfléchie, fournissant un guide sûr pour nos progrès futurs. (Firode, 2015, p118)

Itard ne s'est donc que partiellement appuyé sur la méthode de Condillac et l'a sans doute mal comprise. Il s'est heurté, avec Victor, à une pauvreté des centres d'intérêts et à un défaut de mémorisation. Itard aurait pu se saisir de ce que le jeune homme avait appris dans ses années d'errances afin de le réinvestir dans de nouveaux apprentissages et, ainsi, lui permettre de progresser.

Conclusion :

Itard présente son travail auprès de Victor comme un travail expérimental, fait de tâtonnements, de retournement et d'abandon. Les conclusions qu'il transmet à l'administration et à la postérité insistent sur le lien entre les besoins et les idées, sur la dimension primordiale de l'éveil sensoriel dans le développement des facultés cognitives, sur l'importance des premiers apprentissages de l'enfant lors de son plus jeune âge. Face à Victor, Itard a bien perçu que le développement de l'enfant peut être entravé lorsqu'il n'est pas socialisé. Il est impossible d'évoquer le travail d'Itard sans souligner à quel point celui-ci a pu se fourvoyer dans une posture éducative parfois maltraitante. Voulant rééduquer les affections du jeune

enfant, Itard le pousse dans ses retranchements et utilise parfois le vieil adage « *œil pour œil dent pour dent* » pour l'amener à comprendre les interdits.

La théorie qui sert de point de départ à Itard est héritée directement de la philosophie des Lumières. Dès l'ouverture de son ouvrage, il lance les bases du sens de son intervention auprès de Victor : l'homme ne devient homme que parce qu'il évolue dans un groupe social qui assure son éducation et lui amène son humanité. A partir de ce point de vue, il donne pour finalité à son intervention auprès de l'enfant sauvage celle de le ramener à son humanité dont le point d'orgue serait le langage et la communication. Pour réaliser cet objectif, Itard s'appuie sur une rééducation sensorielle de l'enfant et un matériel pédagogique original, progressif, qui lui permet d'ordonner le monde. L'éducation de Victor est un semi-échec : celui du médecin. L'enfant ne parlera jamais et, plusieurs années après la fin du programme éducatif d'Itard, il est décrit par ses contemporains comme profondément *idiot*. Il terminera sa vie aux côtés de Mme Guerin et mourra dans la quarantaine, dans l'oubli et le dénuement. Malgré ce dénouement tragique, le travail d'Itard sera repris par son successeur direct qui commence sa carrière à ses côtés : Édouard Seguin.

II/ Seguin : entre fidélité à Itard et renouveau des axes pédagogiques

II.A/ Biographie

Édouard Seguin (1812-1880) a un parcours atypique. Il est né à Clamecy dans une famille de médecins. Son père est l'assistant d'Itard. Édouard Seguin commence des études de droit mais il doit les arrêter après une grave maladie dont il gardera des séquelles toute sa vie (Hochmann, 2009). C'est à ce moment-là qu'Itard lui propose de devenir maître-assistant auprès d'un jeune enfant idiot recueilli à l'Institut des sourds-muets (Jeanne, 2008). Seguin se prend de passion pour ce nouveau métier. Il s'investit dans l'éducation du jeune homme et devant les progrès observés dans son éducation, il obtient en 1842, avec l'appui d'Esquirol, médecin-chef du Kremlin-Bicêtre (1772-1840), un poste d'enseignant à l'asile.

Sur place, les relations entre Seguin et les médecins se tendent rapidement. Indépendant, il entre en conflit, par écrits interposés, avec Félix Voisin (1794-1872) et Moreau de Tour (1804-1884) (Jeanne, 2008) (Hochmann, 2009). La rivalité atteindra son paroxysme avec Félix Voisin, entraînant la démission de Seguin de son poste d'enseignant au Kremlin-Bicêtre (Hochmann, 2009). Seguin en gardera une rancœur tenace envers les médecins aliénistes français, rancœur qui transparaît dans ses écrits. Il n'hésite pas à les qualifier de charlatans et les accuse de négligence, plagiat, orgueil, etc (Seguin, 1846/1997). Après cet épisode, en 1847, Seguin ouvre à Pigalle un institut privé. Son ouvrage majeur « *Traitement moral, Hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* » paraît à la même période.

En 1851, Seguin émigre aux États-Unis. Plusieurs pistes sont évoquées pour expliquer ce départ précipité. L'arrivée au pouvoir de Napoléon III l'inquiète, Seguin ayant des convictions politiques républicaines profondes et assumées. Son institut est très endetté et ne semble plus viable. Mais surtout des rumeurs courent sur les traitements que Seguin donne dans son établissement. Cet ensemble de facteurs pousse Seguin à partir. Arrivé aux États-Unis, il trouve rapidement les soutiens nécessaires pour continuer le travail commencé en France. Il y

crée plusieurs institutions, une école pour y enseigner sa méthode et devient médecin en 1860. Il ne reviendra pas en France où il est progressivement oublié.

Seguin décède en 1880 aux États-Unis. Sa méthode et son travail sont, aujourd'hui encore, reconnus comme faisant partie intégrante de l'histoire de la prise en charge du handicap aux États-Unis. En France, il faut attendre l'arrivée de Bourneville pour qu'il puisse être réhabilité. Montessori ou Decroly n'hésiteront pas à le citer dans leurs références, voire à reprendre certaines parties de son travail. Cette reconnaissance lui permet d'accéder à une notoriété qui dépasse le cadre de son travail avec les enfants *anormaux* pour en faire l'une des principales figures de certains courants de la pédagogie nouvelle.

II.B/ Le traitement médico-pédagogique

L'analyse du traitement médico-pédagogique de Seguin s'appuie sur son premier ouvrage de pédagogie *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (1846/1997) republié par le comité d'histoire de la sécurité sociale en 1997. Cette analyse est complétée par des citations issues de cet ouvrage, et également du *Rapport et Mémoire sur l'éducation des enfants normaux et anormaux* (1895), écrit en 1880, à la suite de l'Exposition Universelle de Vienne et qui revient sur les différentes façons d'éduquer et d'enseigner aux enfants dans plusieurs pays. Cet ouvrage, édité en France à l'initiative de Bourneville, est à la fois un livre de critiques et de propositions éducatives plus larges qui dépassent la question de l'éducation des enfants *idiots*.

Là où Itard a produit une œuvre expérimentale, tâtonnant parfois dans ses propositions pédagogiques, paraissant dépassé par certaines réactions de Victor, par ses échecs comme par ses réussites, Seguin, lui, rédige un ouvrage méthodologique classique. Son œuvre majeure « *Traitement moral, Hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* » est un livre à la croisée du traité de médecine (la première partie est une analyse nosographique de l'idiotie) et du traité de pédagogie. Détaillé dans ses descriptions, dans ses analyses, son écrit développe une orientation pédagogique, donne un chemin pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation des enfants *idiots* : *le traitement médico-pédagogique*. Mais Seguin est plus ambitieux et, dès la première page de son ouvrage, il explique que son travail pourrait tout à

fait trouver sa place dans les manuels d'éducation scolaire. La tâche qu'il entreprend démarre d'un constat : entamant la prise en charge d'un enfant à l'Institut des sourds-muets, il lui est impossible de trouver une méthode éducative classique mais suffisamment souple qui prenne en compte les caractéristiques des enfants qu'il accueille. Affirmant dès l'introduction son identité pédagogique, Seguin questionne et remet en cause le travail de son prédécesseur, tout en lui rendant hommage :

Arrivé précisément à cette époque, Itard comprit fort bien avec JJ Rousseau et l'abbé de Condillac l'utilité de l'éducation des sens mais les sens étant pour lui le dernier mot de l'esprit, il ne comprit jamais comment et pourquoi les idées sont autre chose que les sens, et que le moral est supérieur à l'intelligence. De ce point de départ procèdent toutes les erreurs et toutes les impossibilités dans lesquelles il est tombé ; car en confondant ainsi les divers ordres de phénomènes, il s'ôtait la possibilité de conduire l'enfant, comme par la main, de l'éducation du système musculaire, à celle du système nerveux et aux sens, de celle des sens aux notions, des notions aux idées, des idées à la moralité ; il perdait la voie dès les premiers pas et se dérobaient enfin cette vue d'ensemble qui sert de cadre à une méthode. (Seguin, 1846/1997, p6)

La critique faite par Seguin est tout autant une critique de Condillac que d'Itard (Jeanne, 2008 ; Pellicier, Thuillier 1980). Seguin reproche ainsi à Itard de faire, des sens, la seule explication de l'origine de nos idées. C'est cette erreur qui aurait mené le médecin dans une impasse avec Victor. En confondant sens et idées, il se serait embrouillé et n'aurait pas perçu le chemin qui relie chacune des fonctions humaines. Il semble pourtant que, par cette critique, Seguin montre qu'il a une connaissance parcellaire de la philosophie de l'abbé de Condillac. En effet, cette dernière, comme il a été démontré dans une partie précédente, insiste sur d'autres mécanismes, notamment le rôle de l'attention, qui permettent aux idées de se développer dans l'esprit humain et Itard a lui-même accordé une vigilance particulière au développement de l'attention de son élève. Accuser Itard de confondre sens et idées paraît donc peu probant. Il ne semble pas que le médecin de Victor confonde, chez son élève, ses

sens et ses idées, disons plutôt qu'il fait des sens l'une des portes principales d'une rééducation de l'enfant. Par cette porte d'entrée, Itard pense aider l'enfant à produire des idées, à attirer son attention vers un objet afin de lui permettre d'accéder à un ensemble d'idées.

Seguin, en marquant sa différence avec Itard, cherche à inscrire sa pédagogie dans une autre philosophie que celle de l'abbé et il accorde une importance particulière à la notion de « *fonction* ». C'est sur la rééducation de ces fonctions qu'insistera d'ailleurs Seguin dans son traitement moral : fonctions motrices, fonctions sensorielles, etc (Pellicier, Thuillier 1980). Pour lui, les fonctions (le système musculaire, les sens, les notions, les idées et la morale) ont leur propre autonomie d'existence et sont reliées entre elles. Seguin tire ses conclusions de la physiologie dont il reprendra, bien plus qu'Itard, les grandes lignes. Cette approche lui permet de bien distinguer ces différents éléments pour mieux en proposer une rééducation progressive et méthodique.

A ce titre, les deux hommes se rejoignent car la méthode éducative que propose Seguin reprend les mêmes conclusions : pas de possibilité d'accéder à des notions et des idées complexes tant que les sens des enfants n'ont pas été stimulés.

Pendant cette première période les sensations se manifestent chez l'enfant principalement par le moyen des impressions réflexes qu'il ressent de la mère. C'est ainsi que s'établissent non seulement les bases de la santé et de la vitalité, mais encore les profondes assises dont dépendent les idées innées. (Seguin, 1895, p5)

L'utilisation, par Seguin, du terme *inné* renvoie bien à une perception différente d'Itard sur la construction des idées. Pourtant, comme nous allons le voir, si l'assise philosophique semble différente, les méthodes présentent de nombreux points communs. En effet, Seguin en utilisant les notions de « *réflexe* » mais aussi de « *système musculaire* » et « *système nerveux* » évoque bien plus qu'Itard des notions propres à la physiologie.

Seguin est aussi critique avec les méthodes d'éducation classique, celles qui ne font travailler que la mémoire et oublient les autres capacités des enfants. La seule éducation souhaitable pour les enfants est une éducation globale, qui concerne toutes les facettes de l'être humain, à rebours de l'éducation sensorielle fractionnée proposée par Itard. Chaque enfant doit être stimulé et sa progression se fait dans un ordre bien précis, qui part du système musculaire pour aller jusqu'à la morale. Cette éducation, Seguin dit en puiser les sources dans l'ouvrage de Rousseau *L'Émile* (1762/2009). Il voudrait qu'elle soit généralisée à l'ensemble des enfants.

L'éducation des seules facultés intellectuelles par la mémoire seule, telle est la lèpre vive des temps modernes [...] Et quand je demande que l'éducation embrasse l'homme tout entier, faculté, fonction et aptitude comprises, au lieu de développer une seule faculté, la mémoire, au détriment de toutes les autres facultés et de toutes les aptitudes physiques et physiologiques de l'individu [...] (Seguin, 1846/1997 p253-254)

Malgré cette volonté universaliste, il propose ici un traité d'éducation qui concerne les enfants *idiots*. Il souhaite leur appliquer son « *traitement* » selon leurs possibilités estimées en observant l'état de leur système nerveux. L'observation de l'enfant reliée au classement nosographique des différentes pathologies va permettre de savoir quel chemin éducatif prendre avec eux.

II.B.1/ Un intérêt pour la nosographie

Le travail nosographique de Seguin se décompose en deux parties. La première lui permet de se pencher sur les travaux antérieurs à ses propres recherches et de donner une définition de l'idiotie. Dans la seconde, il reprend les différents termes qui servent à désigner les pathologies des enfants pour en donner sa propre définition, essentiellement médicale, en s'appuyant sur les travaux des médecins. Ce qui n'est pas sans contradiction. En effet, quand il écrit « *Le traitement moral et pédagogique* » Seguin n'est pas encore médecin. Éducateur dans un milieu alors largement dominé par le monde médical, il est amené à prendre des

positions fortes. Seguin choisit de refuser l'explication uniquement physique de *l'idiotie* et il en tire les conséquences en axant son travail éducatif sur la « morale » qui désigne ici ce que nous appellerions aujourd'hui le « psychologique ». Cette particularité ne l'empêche pas de vouloir cerner les différents profils des enfants qu'il rencontre afin de pouvoir au mieux adapter sa pédagogie. Seguin s'appuie alors sur l'observation des enfants, démarche centrale de cette nouvelle approche éducative.

Seguin juge l'observation indispensable pour donner une accroche scientifique à son travail. Pour appuyer son propos, il s'appuie sur un médecin français, Jean Collineau (1783-1860), auteur d'ouvrages de recherche sur l'idiotie. Seguin note, à sa suite, que l'observation est l'outil central de cette science « *positive* » (Seguin, 1846/1997) qu'est la psychologie. Pour mieux comprendre les phénomènes, mieux les décrire, il faut d'abord et seulement les observer. L'observation vient pour Seguin enlever toute trace d'approximation que pourrait introduire des propositions éducatives s'appuyant sur l'imagination. Cette place que Seguin donne à l'observation tend à s'inscrire dans un large mouvement démarré le siècle précédent dont l'objectif est d'inscrire les différentes disciplines dans une démarche scientifique et de rendre compte au mieux des phénomènes étudiés. Seguin reconnaît que le travail d'observation dans le champ de l'éducation des enfants *idiots* ne pourrait donner lieu à des généralités tant le profil des enfants reste varié. Seguin décide donc de se servir de ses observations pour faire des propositions éducatives dynamiques et ajustées au profil de chaque enfant. Il propose de partir des profils observés des enfants pour en tirer des généralités, d'utiliser ces observations pour créer une feuille de route *éducative* de l'enfant, cherchant à répondre au plus près à ses besoins. Pour faire ces observations, il se construit une grille qui reprend plusieurs items autour des fonctions qu'il a identifiées comme devant faire l'objet d'une attention éducative et qui sont regroupés dans deux thèmes principaux : physiologique et psychologique.

Ainsi, Seguin, à partir de ses observations, va pouvoir établir une nosographie des différents types de maladie chez les enfants. Ce tableau nosographique permet à Seguin de poser pour chaque enfant un diagnostic. Diagnostic qui est, pour lui, le prélude à toute éducation (Seguin, 1846/1997).

Seguin distingue quatre grandes séries de maladies qui affectent plus ou moins gravement les enfants :

- *l'idiotie* : celle-ci est soit liée à une maladie congénitale, soit le résultat d'un accident dans les tous premiers temps de la vie. Les enfants idiots ont un arrêt du développement.
- *L'imbécilité* : conséquence d'un accident après un développement normal entre la 7^{ème} et la 20^{ème} année.
- *le crétinisme* : endémique et héréditaire, le crétinisme était une maladie qui ne se rencontrait que dans certaines régions, notamment montagneuses, et qui était due à une carence en iode.
- *La démence* : qui peut affecter les enfants tardivement (vers l'adolescence) et qui empire avec le temps.

Cette catégorisation des maladies mentales chez l'enfant et l'adolescent s'appuie en grande partie sur le travail de plusieurs médecins : Fodéré, Esquirol, Guggenbühl, etc. Dans le chapitre IX, Seguin en détaille les incidences pour les enfants. Pour chacune de ces maladies, Seguin trouve, dans le développement et les compétences des enfants, des points communs et des particularités . Tous ont des difficultés de langage, plus ou moins fortes, liées à leur pathologie. Ces difficultés ont des origines physiologiques, psychologiques ou les deux. Il remarque que le degré d'intelligence de chacun ne dépend pas de leur maladie. Par contre, l'utilisation de cette intelligence se fait toujours suivant les mêmes modalités, en lien avec leurs maladies. Chaque pathologie a une incidence particulière sur les sens des enfants : sensibilité exacerbée ou sens atrophiés. Enfin, il perçoit que l'environnement (physique, affectif) dans lequel ils grandissent influence la gravité des symptômes. Pour aller plus loin dans sa recherche, Seguin détaille ce qui relève des conséquences physiologiques de la maladie (mutisme, permanence du regard, particularité tactile, dysfonctionnement moteur, etc.) et des conséquences psychologiques. La particularité de ces dernières apparaît dans l'application concrète des capacités de l'entendement et dans l'absence de volonté plus que

dans le manque d'intelligence. Les particularités de chacun définissent le degré de gravité de la pathologie et donne, par déduction, la feuille de route de l'éducation de l'enfant.

Il est clair qu'ici la distinction est le fait capital, le fait culminant, le fait qui dominera toute la théorie et éclairera toute la pratique ; et si, postérieurement, la doctrine pratique se trouve réellement en rapport avec la distinction des genres que j'ai établie, se trouve logique et partant applicable, il sera évident que la distinction précise des espèces et des genres permettra d'appliquer précisément, et dans l'ordre des besoins, telles ou telles formules que je déduirais plus loin. (Seguin, 1846/1997, p76-77)

En conclusion de sa recherche nosographique, Seguin propose un cadre monographique qui donne des informations détaillées sur les dispositions des enfants. Ces informations sont classées en cinq grandes parties : l'apparence physique, les possibilités physiologiques, les possibilités psychologiques, l'accès à la « morale » et une dernière partie concerne les origines. C'est ce cadre qui sert de base à Seguin pour élaborer son traitement. Il propose d'accompagner les enfants suivant les points qui lui font défaut, les besoins qu'il a pu repérer et les particularités de chacun.

II.B.2/ Les grands principes de la méthodes Seguin

Seguin a des objectifs ambitieux pour son projet éducatif et pédagogique. Ces objectifs font appel à des valeurs humanistes résumées ainsi :

[...] il [le problème de l'éducation] réside tout simplement dans la possibilité de régulariser l'usage des sens, de multiplier les notions, de féconder les idées, les désirs, les passions de créatures qui livrées à elles-mêmes, resteraient sans liens, sans rapport avec le monde extérieur, resteraient idiots : c'est une question de dynamique vitale. (Seguin, 1846/1997 p251)

Cette citation nous montre comment, pour Seguin, les enfants *idiots* ne peuvent pas être livrés à eux-mêmes. Leur éducation est un impératif sociétal, une mission d'intérêt public. Car l'objectif final de sa méthode éducative, le *traitement moral*, doit permettre à l'enfant, une fois devenu adulte, de se réinsérer dans la société. Cette réinsertion sociale passe par une éducation progressive qui va de la rééducation sensorielle à l'apprentissage de notions, puis, des *notions* aux *idées* afin de pouvoir être en capacité d'exercer un métier. L'éducation des enfants doit se faire jusqu'au bout de leurs possibilités qui sont liées à leurs conditions physiologiques et psychologiques. Enfin, l'apprentissage et le parcours éducatif de l'enfant ne peut pas se faire si celui-ci n'acquiert pas le moteur indispensable à toute éducation : l'acquisition et l'utilisation de la *volonté*. Avant de traiter des grands axes de sa méthode éducative, il faut revenir sur ces trois concepts indispensables et liés entre eux : *Notion, Idées et Volonté*.

II.B.2.a/ Notion et Idée

Comme le note Yves Jeanne (2008), Seguin s'oppose à Condillac et distingue ce qui procède des sens (les notions) de ce qui procède de l'intelligence (les concepts).

On a pu remarquer avec quel scrupule j'ai éloigné de l'exposition précédente le mot Idée, qui représente tant de phénomènes divers, selon les écoles qui se sont chargées de le définir. Je l'ai dit dès le début, la théorie de Locke et Condillac qui fait procéder les idées des sens, est insoutenable pour quiconque fait une autre éducation que celle d'une statue (Seguin, 1846/1997, p333)

Seguin introduit par cette citation le chapitre de son livre consacré à sa définition des concepts d'Idée et de Notion. Cette définition intervient aux deux tiers de son ouvrage, alors qu'il a déjà largement développé les premières orientations de sa pédagogie auprès des enfants. Placé après les questions de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et avant l'introduction de connaissances plus complexes, ce chapitre vient clarifier des concepts directeurs dans l'orientation pédagogique de Seguin. Pour Pelicier et Thuillier (1980), Seguin se rapproche ici de Cabanis. En effet, ce dernier distinguait les notions, qui relèvent des

conditions environnementales et qui arrivent par nos sens, et les concepts qui relèvent de l'activité de la pensée et qui sont principalement caractérisés par l'attention. Essayons d'examiner quelles sont les conséquences de ce changement de paradigme.

Les Notions

Les *notions* sont des « *idées sensibles* », Seguin les comparant à la fin de sa carrière à des images. Elles sont le résultat de la connaissance que nous acquérons en utilisant l'abstraction sur les impressions soumises par notre environnement à nos sens. Les couleurs, le plan, l'agencement, les dimensions sont, par exemple, pour Seguin, autant de *notions* que l'enfant intègre par l'expérience sensorielle. Ici il s'interroge sur le diagnostic d'un enfant :

Les notions des propriétés physiques des corps, comme la couleur, la forme, la dimension, l'agencement des parties pour former un tout, sont-elles perçues ? (Seguin, 1846/1997 p159)

Elles s'acquièrent par l'expérience, dans les premiers stades de l'enfance. Car c'est l'un des points que Seguin emprunte à la philosophie empiriste de Rousseau : celle de l'importance, pour l'enfant, d'expérimenter et d'explorer son environnement afin d'acquérir les premières notions qui accompagneront son développement (Pelicier, Thuillier 1980). Pour Alain Firode (2015), c'est ici une des grandes différences entre l'abbé de Condillac et son contemporain : c'est le « *corps en action* » et non « *la sensation transformée* » qui permet l'activité de la pensée chez l'être humain. C'est donc ce point de vue qu'adopte Seguin et qui lui permettra d'introduire un peu plus loin la « *volonté* » comme principe permettant de mettre ce corps en action.

Les notions manquent aux enfants que Seguin accompagne. C'est pourquoi, pour ces derniers, Seguin juge qu'une rééducation systématique est nécessaire pour assimiler les connaissances appropriées, les premières notions, qui vont former par la suite le socle sur lequel les *idées* vont se construire. Ces enfants doivent être stimulés par la confrontation à leur environnement, dans le cadre d'une éducation sensorielle qui permet de prendre conscience des différentes propriétés des choses. Pour Seguin, les notions *s'imposent* à

l'enfant comme une évidence. Il ne peut y échapper puisqu'il ne peut pas contrôler ce que ses sens perçoivent. Elles forment le socle d'une éducation pratique qui peut suffire à leur donner la possibilité de mieux saisir leur environnement. Ces notions sont un début et, prises dans une éducation globale et progressive, elles sont le premier chaînon permettant aux enfants d'acquérir les compétences nécessaires à l'autonomie sociale :

Le plus souvent un enfant auquel ma méthode est appliquée dès le premier âge, et avec la persistance que l'on met à faire suivre des cours à la jeunesse de nos écoles, sort de mon enseignement pourvu d'une quantité suffisante de notions, d'idées, d'aptitudes pour se rendre utile à lui-même et aux autres, et quelquefois pour vivre libre et sous la seule gouverne de sa propre volonté éclairée par l'intelligence et la moralité. (Seguin, 1846/1997, p250).

Seguin est un praticien et la théorisation de sa pratique pédagogique est venue *a posteriori* (Pelicier, Thuillier 1980). Son éducation est avant tout une éducation pratique qui vise à donner aux enfants qu'il accueille la possibilité d'une vie émancipée de toute tutelle dans la société. En conséquence, il a une vision très pragmatique des concepts qu'il avance. Les *notions* font, avant tout, partie d'un ensemble de compétences à acquérir pour que l'enfant *idiot* puisse développer certaines connaissances.

Les idées :

Une fois les *notions* acquises, c'est dans un second temps, par l'exercice de ses fonctions intellectuelles, que l'enfant va pouvoir les mettre en rapport entre elles et construire ainsi les premiers éléments d'une pensée qui lui sera propre.

Ainsi, l'enfant mis en présence d'un objet inconnu acquiert par les sens les notions de la figure, de l'agencement, de la dimension, de la sonorité, de l'odeur ou de la saveur de l'objet, mais il n'en acquiert l'idée que par l'intelligence des rapports possibles ou existant de cet

objet avec les phénomènes qui lui sont ou qui lui peuvent devenir corrélatifs. (Seguin, 1846/1997, p334)

Si les *notions* sont liées à nos sensations, les *idées*, elles, en sont indépendantes et sont directement le résultat des opérations de l'esprit. Ces opérations de l'esprit sont en nous. Elles nous sont naturelles. Et par l'exercice des opérations de l'esprit sur les notions, les idées deviennent en nous de plus en plus complexes. Comme le note Yves Jeanne (2008), l'arriération est, pour Seguin, l'échec du passage des *notions* aux *idées*. Détachées des sensations, les idées sont des éléments distincts de l'éducation des enfants, qui interviennent dans un deuxième temps, une fois les *notions* intégrées. Pour Seguin, le rôle de l'éducateur, dans cette acquisition des *idées*, est plutôt faible. En effet, il soutient que celui-ci ne pourrait contraindre un individu à acquérir des idées. Il se bornera donc à lui montrer des rapports entre les choses, passant du concret à l'abstrait, dans l'espoir que sa conscience s'éveille aux choses. Seguin croit en la possibilité des enfants de pouvoir un jour éveiller leur intelligence au monde, mais cet éveil, plus lent, doit être le produit de leur propre réflexion plutôt que de celui d'un maître. « [...] *l'homme, ou l'idiot, ont pensé, mais pensé proprio motu* » (Seguin, 1846/1997, p335), c'est à dire par eux-mêmes. L'acquisition des idées dans l'éducation des enfants *idiots* ne va donc pas de soi et nombreux sont ceux qui ne dépassent pas l'intégration des notions. Mais elle se doit d'être tentée quand l'enfant est prêt, c'est à dire quand il a acquis les *notions* comme préliminaires de la pensée.

La conception de Seguin sur les idées paraît donc plus éloignée de la théorie sensualiste de Condillac que de celle d' Itard. Il choisit de distinguer très clairement ce qui relève de l'expérience concrète (la notion) et de l'exercice de l'intellect (les idées). La conséquence de ce parti pris, selon Yves Jeanne (2008), est la division de sa méthode pédagogique en deux parties : la première est une partie essentiellement sensorielle visant à l'apprentissage de notions élémentaires, la seconde est une partie qui cherche à amener l'enfant vers l'abstraction et la construction d'idées. Ainsi, les enfants qui n'ont pas réussi à acquérir les notions préliminaires ne peuvent pas intégrer le reste du dispositif pédagogique et resteront sur des prises en charge telles qu'exposées dans la partie sensorielle. Ils sont, d'une certaine façon, enfermés dans les sensations qu'ils perçoivent et sont donc entravés dans leur développement.

Mais s'il distingue bien ces deux concepts, ceux-ci font partie d'un tout indissociable. Il y a une continuité entre les notions et les idées, l'une n'allant pas sans l'autre. Ainsi, l'enfant *idiot* ne peut pas accéder à une *idée* s'il n'est pas passé par une expérimentation sensorielle des objets et si cette expérimentation n'a pas été ordonnée par le maître dans des catégories qu'il relie à sa place. Il garde cette idée jusqu'à la fin de sa carrière puisque en 1880, dans son dernier ouvrage publié, il exposera clairement la continuité entre les différentes parties de sa méthode éducative. Il déclare :

[...] les directrices de Jardin d'Enfants négligent d'établir un lien de continuité entre l'action automatique et l'action voulue entre la perception et l'idée, entre l'instinct et la morale. (Seguin, 1895 p36)

L'éducation des sens est aussi utile que celle de l'esprit et si quelque chose devait précéder cette dernière, ce serait assurément elle. (Seguin, 1895 p251)

Une analyse plus profonde des procédés psycho-physiologiques grâce auxquels les sensations sont converties en images, les images en idées, les idées en objectifs, les objectifs en réalisations ; ainsi se ferme le cercle qui réunit l'esprit à la matière, par la preuve que le cercle n'est pas formé d'une diversité de substances, mais d'une diversité de fonctions et d'opérations (Seguin, 1895 p368)

Cette orientation pédagogique place l'éducation sensorielle et « l'attention » comme les prémisses indispensables à la venue d'idées plus complexes. Confronté à la difficulté de l'abstraction des enfants qu'il accueille et éduque, Seguin est obligé de passer par une éducation concrète. Ainsi, les apprentissages qu'il propose aux enfants sont tous rattachés à leur utilité pratique qui sont ce que Seguin perçoit comme étant le concret. Et face à cette dimension pratique omniprésente dans sa pédagogie, il s'arrête nécessairement à la dimension sensorielle des idées, donc aux notions, c'est à dire à leur compréhension par une approche liée aux sens. Ainsi en est-il, par exemple, de l'apprentissage des mathématiques qu'il propose :

Partant, comme toujours, de ce principe fondamental, que rien ne doit être fait pour la vanité, mais pour l'utilité, j'ai réduit l'arithmétique à la science des nombres sensibles ; je n'enseignerai pas l'abstrait à des êtres qui ont à peine la notion du concret ; je leur fait palper des chiffres comme je leur ai fait manier une pioche. (Seguin, 1846/1997, p348)

Ou plus loin :

Le procédé [d'apprentissage du calcul] n'est pas brillant j'en conviens, mais il est sûr, car il ne présente à l'enfant que des rapports qui tombent sous les sens, et que la vue et le tact peuvent vérifier. (Seguin, 1846/1997, p352)

Pour contourner ce problème lié à la difficulté pour les enfants de son institut d'accéder à l'abstraction, et donc à la production d'idées comme il l'entend, Seguin propose de les nommer *idées sensibles* :

[...] idée propre, personnelle, distincte des on-dit, des préjugés, des routines ; idée résultant de la nature essentielle des choses, acquise par la perception individuelle de chacun, et non par l'opinion d'autrui. (Seguin, 1846/1997, p335)

L'accès à ces idées se caractérise, pour lui, par la possibilité pour l'enfant d'induire et de déduire, seul, des connaissances. C'est ici la dernière étape de l'éducation des enfants, celle qui leur permet d'exercer leurs facultés intellectuelles seuls, en autonomie, condition nécessaire à leur émancipation intellectuelle. En attendant, ceux qui ne peuvent accéder à des connaissances plus élaborées en restent aux notions qui pourraient s'entendre comme une intelligence pratique minimale.

Les facultés intellectuelles

Yves Jeanne (2008) note que pour Seguin, « [...] les idées naissent et se développent par l'exercice des facultés de déduction, d'analogie, de comparaison. ». Seguin dans un long chapitre évoque les facultés intellectuelles :

[...] toutes les opérations intellectuelles ont pour point de départ une perception, ou une distinction, ou une élection, dans le passé, dans le présent, ou dans l'avenir, relativement à un fait moral, intellectuel ou matériel. (Seguin, 1846/1997, p118)

Pour Seguin, les enfants qu'il accueille dans son institut sont pourvus des différentes facultés qui leur permettent d'exercer ces opérations intellectuelles. Ils font preuve de mémoire, peuvent comparer et émettre un jugement (sur le choix d'un repas par exemple), prévoir des événements pour peu qu'ils adviennent de façon régulière, distinguer les choses suivant leurs besoins, faire preuve d'attention, Les enfants de l'institut ont, pour lui, toutes ces capacités, mais ils les exercent exclusivement sur des sujets concrets et pour lesquels ils éprouvent du désir. Pour le reste Seguin note que ce qui leur manque, ce sont les idées et la *volonté*.

En attendant, Seguin propose tout de même à l'enfant des exercices pour stimuler ces facultés « intellectuelles » et élargir son champ des possibles. Par exemple, ici, en comparant deux choses et en lui laissant étudier leur rapport :

L'idée est ici comme partout (dans l'ordre concret, bien entendu), la résultante du contact des deux notions, clef et serrure ; leur rapport, leur raison d'être, leur destination. (Seguin, 1846/1997, p334)

Seguin propose donc de partir de ce que l'enfant connaît pour aller vers des choses qu'il connaît moins en observant les qualités d'un objet, ce à quoi il sert, et les rapports qu'il entretient avec les autres objets. Ces exercices se font avec les objets de l'environnement direct des enfants et permettent d'éduquer les différentes opérations intellectuelles nécessaires à l'enfant « *idiot* » pour pouvoir avoir des idées concrètes.

La méthode permettant aux enfants d'accéder aux idées lui permet de sortir d'un apprentissage par cœur, qui ne fait fonctionner que la mémoire, pour prendre pleinement possession des savoirs que l'adulte souhaite lui transmettre. L'idée est avant tout, pour Seguin, de donner à l'enfant le moyen de pouvoir s'autonomiser afin de se sentir sujet dans un monde qu'il peut alors explorer, de s'appuyer sur le corps pour développer des apprentissages plus complexes. Ce faisant, même en abordant des notions abstraites, sa méthode est une méthode progressive. Le trait d'union entre les deux étant le langage qui vient terminer l'apprentissage de la notion et démarrer celui des idées. Comme Itard, Seguin considère que l'enfant passe des sens à des idées simples puis des idées simples aux idées plus complexes, grâce au langage. La différence avec Itard est qu'il estime que l'intelligence de l'enfant amenant aux idées est indépendante d'une rééducation sensorielle. Cette distinction lui permet d'introduire un concept intéressant qui vient achever la compréhension du système de pensée développé par Seguin, *la volonté*.

II.B.2.b/ Volonté

Car le but de l'éducation, loin d'être la passivité, est la liberté ; et la première condition pour être libre est de le vouloir. Liberté et volonté, deux mots qu'on n'a le droit de prononcer que quand on a prouvé que l'on comprenait bien les deux précédents : obéissance et autorité, mots que l'on sépare trop souvent et qui, séparés, n'ont pas de sens : mouvements, gestes, paroles, notions, idées, tout obéit à ces deux mots et finalement à ce dernier : volonté. (Seguin, 1846/1997, p462)

La définition du concept de *volonté* se situe dans la dernière partie de l'ouvrage consacrée à la morale. Pour Seguin, *la volonté* et *la morale* sont liées. La *volonté* serait, pour lui, le fait de vouloir. Mais tout ce que l'enfant veut ne se vaut pas. Pour préciser ce qu'il entend, ici, par *volonté*, il faut aller chercher plus loin dans l'ouvrage. Ainsi, dans une note de bas de page, Seguin précise : il y a quatre types de *volontés* : une *volonté instinctive* qui concerne la satisfaction des besoins primaires, une *volonté négative* qui consiste à vouloir ne pas vouloir, une *volonté intellectuelle* tournée vers la satisfaction du besoin de comprendre et enfin, une *volonté morale* qui consiste à faire des choix de codes sociaux et de préceptes moraux. Ce

sont ces deux dernières dont il est question dans la citation qui précède et qu'il nous faut détailler. Quatre notions semblent faire corps pour Seguin et sont intimement liées : *la liberté, la volonté, l'autorité et l'obéissance*. Mises ensemble, elles permettent d'avoir une meilleure compréhension de ce que Seguin entend par *volonté*.

En insistant sur la *liberté* comme objectif de sa méthode pédagogique, Seguin s'inscrit dans une tradition éducative qui, de Platon à Kant, voit l'éducation comme un outil d'émancipation de l'individu. S'il ne donne pas de définition précise de ce qu'il entend par *liberté*, il est possible, en s'appuyant sur le paragraphe qui précède cette citation, d'affirmer que, pour lui, la liberté est la capacité des individus à exercer leur libre-arbitre. Cette capacité est absente pour le jeune enfant comme pour l'enfant *idiot*. Et il n'est possible de l'acquérir que si les enfants sont capables d'exercer leur *volonté* mais une volonté qui dépasse celle de la satisfaction des besoins primaires de l'enfant.

Pour Seguin, la volonté s'acquiert par l'autorité du maître et l'obéissance de l'élève. Ils permettent de diriger la volonté de l'enfant pour qu'il puisse se soustraire à ses instincts primaires, qu'il s'élève intellectuellement et moralement. *L'autorité* est du domaine de l'adulte, soit du parent, soit du maître. Elle est le corollaire de la *loi morale*, c'est à dire qu'elle est rattachée à des principes moraux qu'il s'agit d'intégrer par le raisonnement. Seguin pense que, pour les enfants, cet apprentissage de l'obéissance active aux lois morales s'obtient par étapes : de l'obéissance à un ordre immédiat en la présence d'une tierce personne à l'obéissance intégrée d'une loi morale en l'absence d'un ordre mais par le simple exercice de la raison.

[...] la volonté est la spontanéité moralisée. (Seguin, 1846/1997, p256)

Ce que nous devons nous attacher à développer dans la phase d'éducation où nous entrons, c'est la volonté, la spontanéité qui se traduisent en actes par l'initiative. (Seguin, 1846/1997, p414)

La volonté serait donc, pour Seguin, le moment du développement de l'enfant où ses actes spontanés se moralisent. Seguin a bien repéré que, pour les enfants qu'il accueille, la *volonté* est sans doute ce qui leur fait le plus défaut et ce qui fait obstacle à leurs apprentissages que ce soit comme absence de vouloir ou comme une *volonté* qui ne peut être contrôlée par l'enfant et qu'il nomme *négative*. Il note cette particularité dans ses remarques nosographiques à plusieurs endroits et l'insère dans sa « *Nouvelle définition de l'idiotie* » :

L'idiotie, qu'est-ce donc enfin ? L'idiotie est une infirmité du système nerveux qui a pour effet radical de soustraire tout ou partie des organes et des facultés de l'enfant à l'action régulière de sa volonté, qui le livre à ses instincts et le retranche du monde moral. (Seguin, 1846/1997, p79)

Il nous montre ici comment la volonté est directement reliée à la physiologie et au système nerveux de l'enfant. Seguin semble donc esquisser ici une cause organique à cette carence qu'il observe chez les enfants *idiots*. L'absence de *volonté*, ou plutôt l'altération de la *volonté*, est cause de nombreux désordres chez les enfants. Elle ne permet pas à l'enfant d'investir l'ensemble de son corps et elle ne lui permet pas de poursuivre son développement psycho-moteur. Sans volonté, il n'est pas en mesure de dépasser la satisfaction de ses besoins primaires. Elle peut expliquer l'absence de paroles (p72 §4 ; p102 § 3), leurs difficultés motrices comme le balancement (p108 §2), leurs difficultés à être propre (p108 §3), ou encore leurs difficultés intellectuelles ou plus précisément les difficultés qu'ils peuvent avoir à appliquer leur intelligence à l'abstraction :

Que lui manque-t-il donc intellectuellement pour ressembler à tout le monde ? Il ne lui manque aucune faculté intellectuelle ; mais il n'a pas la liberté nécessaire pour appliquer ses facultés dites intellectuelles à l'ordre des phénomènes moraux et abstraits [...]. (Seguin, 1846/1997, p121)

Car c'est bien ce qui les différencie des autres enfants, l'utilisation qu'ils font de leur volonté pour découvrir le monde. En effet, Seguin note que leur *volonté* naturelle est tournée

essentiellement vers les objets concrets qui leur font envie et dont ils détournent l'usage pour un plaisir avant tout sensoriel, en utilisant un seul canal, sans chercher à explorer cet objet d'une autre façon. La place de l'adulte est donc primordiale dans ce processus qui consiste à stimuler les enfants pour leur permettre de montrer de l'envie et du désir pour des choses communes. Seguin résume cela en une formule :

Faire vouloir un idiot c'est d'abord faire vouloir pour lui, puis vouloir qu'il veuille. (Seguin, 1846/1997, p476)

Pour stimuler les enfants accueillis en Institution, il faut leur montrer, dans un premier temps, que nous désirons à leur place et, ainsi, leur transmettre une volonté qu'ils n'ont pas. Puis il s'agit de garder une motivation intacte malgré, parfois, une certaine apathie, pour que puisse éclore le désir pour des nouveautés et des compétences à l'existence insoupçonnée. Car, si cette *volonté intellectuelle et morale* est si importante pour Seguin, s'il l'évoque si souvent dans les pages de son traité éducatif, c'est que l'application de cette *volonté* par l'enfant pourrait agir sur des points de blocages. Indispensable à leurs apprentissages et à leurs progrès, la question se pose alors de savoir par quel chemin l'éducateur pourrait les aider à acquérir cette *volonté* :

Celle-ci [la volonté intellectuelle et morale] est le résultat de l'éducation ; elle s'acquiert par l'imitation, par l'autorité, par la compression même. (Seguin, 1846/1997, p463)

Quand il évoque la *compression* comme méthode pour arriver à faire passer l'enfant d'une *volonté instinctive et négative* à une *volonté intellectuelle et morale*, Seguin pense à une méthode particulière. Il la détaille peu après dans un court paragraphe :

Comme je l'ai dit, j'empêche de la part de l'idiot toute manifestation de volontés instinctives et négatives ; je m'oppose à la première en rompant ses habitudes, à la seconde, en suscitant une activité incessante et variée. (Seguin, 1846/1997, p464)

Cette première étape consiste à faire perdre à l'enfant son instinct qui, pour Seguin, l'empêche de développer ses capacités et nuisent à ses apprentissages. Mais pour atteindre cet objectif, il ne s'agit pas de s'appuyer sur les premières compétences observées chez l'enfant mais plutôt d'*empêcher* et de *s'opposer* à l'enfant, de lui refuser l'expression de ce qu'il appelle ses volontés propres pour l'amener à les abandonner progressivement. Une fois cette étape franchie, l'enfant va prendre de nouvelles habitudes, montrer du désir pour de nouvelles compétences. Ici, le travail de l'éducateur est de proposer à l'enfant des objets qui viennent rappeler ces compétences afin qu'il puisse les mettre en action sans que l'adulte l'y incite mais par sa propre *volonté*. Par ce chemin qui alterne coercition et suggestion, l'éducateur s'appuie sur les appétences que montre l'enfant pour de nouvelles choses afin de l'aider à progresser dans des compétences plus appropriées à son développement. Seguin termine son exposé en spécifiant ce que les enfants y ont gagné :

[...] le goût de la menuiserie, du dessin, de la lecture même, quoique des goûts plus actifs soient préférables pour le plus grand nombre d'entre eux. (Seguin, 1846/1997, p464-465)

La volonté est donc un concept important pour Seguin, l'un des fondements d'une partie de son traité pédagogique : le traitement moral. Traitement moral qui s'insère dans une méthode qui part des sens pour progressivement aller vers l'acquisition d'idées de plus en plus complexes jusqu'à l'apprentissage de principes moraux aptes à permettre à l'enfant d'exercer sa *volonté* pour améliorer ses rapports sociaux, s'insérer dans la société et développer des compétences intellectuelles. Le projet pédagogique d'Édouard Seguin s'appuie, en grande partie, sur la *volonté* et sur la capacité des éducateurs à la susciter et des enfants à se la réapproprier. Sans ce travail autour de la *volonté* de l'enfant, il n'est pas possible, pour Seguin, d'entamer ce travail éducatif que ce soit l'apprentissage des notions ou encore le passage des notions aux idées.

Par quel biais Seguin arrive-t-il à ce résultat avec les enfants ? Quels sont les outils qu'il met à disposition de l'éducateur pour lui permettre de réaliser les différents objectifs qu'il fixe à sa méthode ?

II.B.3/ Les axes de la méthode

«L'éducation doit embrasser : 1° l'activité 2° l'intelligence 3° la volonté, qui correspondent aux trois aspects de l'être humain, le sentiment, l'esprit, la moralité.» (Seguin, 1846/1997, p256)

Pour Seguin, l'éducation des enfants quel qu'ils soient concerne trois aspects de l'être humain : la sensation, les activités de l'intellect et la morale. Mais ces trois aspects, pour lui, ne sont pas reliés entre eux. L'éducation liée à l'activité, activité qui concerne les notions, est bien distincte de l'éducation des idées. Et enfin ces deux dernières ne sont pas reliées aux différents domaines qui concernent la morale. Il propose donc une méthode bien particulière pour chacun de ces trois domaines :

- une éducation physiologiste et sensorielle dans une perspective de rééducation des fonctions motrices et sensorielles des enfants, car pour Seguin : « [...] *l'homme se meut et sent avant de savoir* » (Seguin, 1846/1997, p257). Avant de pouvoir apprendre, l'enfant doit se sentir sujet, investi dans son corps avant de pouvoir explorer le monde qui l'entoure. La physiologie est le point d'appui nécessaire à cette tentative éducative.
- Une éducation intellectuelle pour permettre à l'enfant d'acquérir d'abord le langage comme prérequis puis les premières connaissances liées aux apprentissages scolaires.
- Enfin le « *traitement moral* » vient parachever l'éducation de l'enfant. Il est la condition du développement de l'enfant. Ce passage sur le traitement moral est l'occasion, pour Seguin, de détailler les fonctions du maître qui a en charge les élèves « *idiots* ».

II.B.3.a/ La Physiologie

Comme Itard avant lui, Seguin s'intéresse de près à la physiologie et en tire des conséquences pour ses principes pédagogiques. Il l'évoque de deux façons dans son ouvrage principal. La première concerne la physiologie comme science et comme porte d'entrée pour

le diagnostic de l'enfant. La seconde se rapporte à l'éducation physiologique comme un ensemble d'outils, de principes éducatifs et ré-éducatifs pour le corps, dont l'éducation sensorielle est une des parties. La physiologie désigne donc à la fois la cause et la conséquence d'une partie de sa pédagogie. Seguin comprend la physiologie comme une science positive, permettant de décrire les principales fonctions de l'organisme humain de façon objective, avec des termes reconnus par tous.

La physiologie est, pour Seguin, l'élément qui permet au mieux de décrire les difficultés des enfants afin d'y remédier. Elle a donc une place importante dans le traitement moral. Seguin la définit comme une *science positive*. Contemporain d'Auguste Comte, dont il partage l'influence de Saint-Simon, Seguin désigne ici comme *positive* toute science qui s'appuie sur des répétitions, des constances qui peuvent produire une loi universelle. Pour l'intellectuel, le chercheur, il s'agit de mettre à jour ces répétitions grâce à l'observation de sujets. Seguin perçoit également la physiologie comme une science positive :

« [...] *c'est une science d'observation où il y a tout à voir, tout à mettre à sa place, et rien à créer, rien à imaginer.* » (Seguin citant le Docteur Collineau, 1846/1997, p117)

Mais il aborde les observations qu'il fait en psychologie de l'enfant avec méfiance notant que celles-ci peuvent être soumises à des biais. Elles ne donnent pas des informations suffisamment fiables pour appuyer une pédagogie éducative et ré-éducative. Seule l'observation du corps peut donner des renseignements sûrs. Là où, note-t-il, les observations psychologiques dépendent de l'environnement dans lequel l'enfant évolue, des stimulations qu'il reçoit, ainsi que de leur ancrage épistémologique, la physiologie donne une vision plus objective de ses difficultés comme de ses capacités. Il s'agit donc de mieux comprendre le corps pour adapter la pédagogie aux compétences et possibilités de l'enfant. Seguin sépare bien distinctement ce qui relève du corps et de l'esprit. Cette séparation entre ce qui relève du corps et de l'esprit est très marquée pour Seguin : ce que montre le corps de l'enfant est bien plus important pour l'éducateur ou le médecin que ses capacités et compétences cognitives. Éduquer l'enfant selon les principes de la physiologie, c'est ne pas s'arrêter au

développement des connaissances, à la stimulation intellectuelle, mais c'est éduquer l'enfant dans sa totalité, avec une approche corporelle :

Les symptômes physiologiques de l'idiotie sont aussi positifs, et plus précieux pour le diagnostic que les symptômes psychologiques. (Seguin, 1846/1997, p99)

Les symptômes physiologiques de l'idiotie affectent la motilité, la parole, la sensibilité de certains appareils et les fonctions organiques [...] (Seguin, 1846/1997, p 101)

La physiologie que défend Seguin accorde une importance toute particulière aux « courants ». Il y a des courants sensitifs et moteurs. Ils génèrent une « force » (Seguin, 1895, p44-45) qui irradie l'ensemble des fonctions du corps et influence l'organisme. Le corps humain est vu comme « *un système circulatoire* » à partir duquel il faudrait rechercher l'équilibre. Ce que, dans le cadre de sa fonction de médecin des *idiots*, il résume ainsi :

De même, comme le problème de l'idiotie et son traitement était autrefois déclaré insoluble au point de vue de l'unité céphalique, il peut être considéré comme résolu au point de vue de l'hypothèse d'une polyénergie, qui attribue à chaque appareil une énergie personnelle et au tout une synergie proportionnée au pouvoir de la conductivité réflexe du sympathique. (Seguin, 1895, p 368)

En toute logique, la physiologie trouve une place importante dans l'établissement d'un diagnostic qui sert de boussole dans les premiers temps du traitement de l'enfant. En s'appuyant sur l'observation, Seguin relève, dans son chapitre sur les symptômes physiologiques, l'ensemble des fonctions qui sont régulièrement touchées chez les enfants pour en donner une cause organique : altération des organes de la parole, hypo ou hypersensibilité, incapacité ou particularité motrice, difficultés à contrôler les muscles de ses sphincters, déficit du goût ou de l'odorat. En s'appuyant sur ces symptômes physiologiques,

il imagine une réponse appropriée aux problématiques des enfants. Cette réponse s'appuie sur deux outils : la médecine de l'hygiène et la gymnastique Amoros.

Il revient sur l'hygiène dans son chapitre *De l'Âge*. En décrivant les caractéristiques du développement classique d'un enfant, Seguin souligne les points qu'il va s'agir de travailler avec les enfants qu'il accueille dans son institut. Ces objectifs sont dépendants à la fois du sujet comme de son environnement mais sont toujours liés à l'utilité qu'en aura l'enfant dans sa vie commune. S'appuyant sur les principes de la physiologie, l'hygiène a une place toute particulière dans les débuts de la prise en charge de l'enfant. L'un des principaux outils utilisés dans ce cadre est l'hydrothérapie. L'hydrothérapie est un traitement ancien à base d'eau. Comme Itard avant lui, les bains présentaient, à ses yeux, de nombreux avantages :

Considérés comme agents hygiéniques, les bains n'ont pas une utilité moins décisive ; bains généraux, ils développent la sensibilité des papilles nerveuses ; pris courts, ils donnent du ton aux tissus cellulaires et musculaires, à la peau en particulier ; pris alternativement chauds et froids, ils déterminent des sensations perçues par le sensorium de l'enfant, et le disposent à reporter son attention, et ses facultés perceptives, sur le rapport du moi physiologique avec les phénomènes extérieurs [...] (Seguin, 1846 /1997, p211)

C'est un bain à visée thérapeutique qui n'est pas sans rappeler les expériences entreprises dans ce domaine dans les hôpitaux de jour aujourd'hui sous l'impulsion du travail d'Anne-Marie Latour. Les séances d'hydrothérapie sont complétées par des exercices de gymnastique physique, des massages, des frictions, l'amélioration des habitudes alimentaires, l'attention portée à l'environnement de l'enfant (lumière, air sain, etc.). Ces différents soins préparent son corps et son attention à recevoir les différentes stimulations sensorielles qui viendront lui permettre de mieux appréhender son environnement. L'hygiène est une base indispensable à toute rééducation de l'enfant tant son absence agit directement sur le corps de l'enfant et donc de ses possibilités :

On voit par ce qui précède, que si l'hygiène a pour but négatif de nous préserver des maladies, elle se propose positivement de régulariser l'exercice des fonctions : empêcher le mal, c'est fort bien fait ; organiser des aptitudes durables et productrices, est mieux fait encore [...] (Seguin, 1846/1997, p235)

L'hygiène régule le corps dans ses principales fonctions et ordonne les capacités des enfants. En dehors de cette attention portée à l'hygiène des enfants, Seguin propose également d'insister sur la réalisation d'exercices physiques quotidiens qui agissent comme rééducation des systèmes fonctionnels.

Chez beaucoup de ces sujets, la parole, l'intelligence et la locomotion sont presque nulles, tandis que d'autres font preuve de mémoire ; et que plusieurs n'ont de lenteur que dans leur geste, leur prononciation, leur allure : leurs fonctions d'assimilation et leurs digestions seules s'opèrent rapidement. Les uns et les autres doivent être mis à un régime tonique, mais sévèrement régulier ; il faut enlever de devant eux tout objet de convoitise, les faire mouvoir vite et longtemps, les exciter à parler le plus possible, et retrancher d'eux toute manifestation instinctive autant que pourra. (Seguin, 1846/1997, p168)

Ce régime tonique est imposé à l'enfant. Il vient agir contre leur volonté instinctive pour leur imposer des habitudes qui les amèneront à exercer leur *volonté* propre. Il s'agit ici, pour Seguin, de leur permettre, à l'aide d'exercices de gymnastique et de stimulations diverses, de rattraper leur retard, mais aussi d'acquérir des réflexes qui leur seront utiles dans le cadre de la vie courante.

Les exercices physiques vont également préparer l'enfant à l'utilisation de ses sens en venant stimuler les systèmes musculaire et nerveux et en préparant l'attention grâce à des exercices qui visent à son immobilité.

[...] *l'immobilité est le seul point d'appui pour agir régulièrement, l'immobilité est le passage nécessaire d'une action désordonnée à une action convenue entre le système musculaire et l'intellect.*
(Seguin, 1846 /1997, p268)

Seguin utilise, pour ses exercices de gymnastique, le matériel proposé dans la méthode Amoros. Francisco Amoros, militaire et pédagogue espagnol réfugié en France, a développé une pédagogie de la gymnastique dont les objectifs sont tout autant le développement du corps que l'éducation morale des enfants (Arnal, 2008). Son ouvrage « *Le manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* » paru en 1830 est alors une référence dans le milieu pédagogique français. La reprise des outils d' Amoros (tremplin, échelle, *dum-bells*, etc.) ne suffit pas à Seguin. Il propose aussi ses propres créations (balançoire) qui orientent le travail vers une gymnastique ré-éducative s'appuyant sur le système nerveux et les sensations. Sensible à la généralisation de sa méthode, il propose des exercices réalisables par les enfants dans leur environnement avec des objets qui se trouvent dans toutes les maisons (une chaise, une table, un lit, etc.). La physiologie et la pédagogie d'Amoros ont pour objectif d'organiser une rééducation totale du corps et de ses fonctions motrices et sensorielles. C'est de cette discipline que Seguin tire l'essentiel de l'appui épistémologique sur l'éducation sensorielle des enfants.

La description de la physiologie par Seguin insiste donc sur deux points :

- le premier, formulé au début de sa carrière, consiste en la séparation de ce qui relève du corps et de ce qui relève de l'esprit. Il se détache des considérations de son prédécesseur Itard sur la question. Corps et Âme, physiologie et psychologie, en distinguant chacun de ces éléments, Seguin introduit une vision dichotomique de la prise en charge des enfants, apportant une réponse pédagogique appropriée à chacun.
- Le second, sans doute plus abouti, consiste à décrire la physiologie comme la science physique des flux et systèmes régulateurs, des interactions entre le corps et l'esprit dont les sens et les influx nerveux sont la porte d'entrée.

La première définition de la physiologie, proposée par Seguin, laisse à penser que l'enfant est largement défini et envisagé sous l'angle de ses symptômes dont il s'agit de résoudre un à un les problèmes avant d'entamer d'autres apprentissages. Pour les sensualistes, la séparation de l'esprit et du corps n'a pas de sens et l'être humain est perçu comme un ensemble de fonctions qui, par leurs interactions réciproques, permettent d'aboutir à l'intelligence humaine. Pour Seguin, l'être humain est défini avant tout par son rapport au corps et à ses interactions avec son environnement. C'est en toute logique que la physiologie occupe une place importante dans les écrits de Seguin. La physiologie devient alors éducation physiologique, c'est à dire une éducation pratique qui place l'élève face à ses sens. Il semble qu'il y ait ici une contradiction qui pourrait donner l'une des clés pour comprendre ce que doit la pédagogie de Seguin au sensualisme.

L'éducation physiologique, si elle suit l'enfant tout au long de son éducation, démarre un processus éducatif que l'imitation et les exercices sensoriels vont compléter.

II.B.3.b/ L'imitation

Avant les premiers exercices sensoriels, Seguin met en avant l'importance de l'imitation comme préalable aux progrès de l'enfant. Trait d'union entre les premiers exercices physiologiques et l'éveil sensoriel, l'imitation est indispensable pour tout progrès de l'enfant dans le domaine de la perception de son environnement et de son corps. Pour étayer son argumentation sur l'imitation, il cite Paul Jolly, médecin, et son texte paru initialement dans le *Bulletin de l'académie Royale de médecine* en 1845 : *De l'imitation considérée dans ses rapports avec la philosophie, la morale et la médecine*. Dans ce texte, le médecin rappelle l'importance de l'imitation comme caractéristique commune des animaux après avoir distingué deux types d'imitation, l'une liée à l'instinct, l'autre à la conscience. Reprenant les conclusions de Condillac sur le sujet, il en rappelle le poids dans l'apparition de la parole chez l'enfant et souligne plus particulièrement son rôle dans le *langage d'action* (Jolly, 1845 p190). Il évoque également la portée de l'imitation dans l'ensemble des activités humaines, dans la transmission des savoirs et des techniques et dans l'éducation des enfants quel que soit leur facilité ou difficulté. Ainsi, Paul Jolly souligne l'indispensable exercice de l'imitation dans le cas de la médecine morale auprès des enfants de l'hospice et du nécessaire

exemple que le maître doit fournir à ses élèves pour les faire progresser. C'est à partir de ces conclusions de Jolly et de sa perception de l'imitation dans l'éducation des enfants que Seguin va donner une définition de l'imitation. Pour lui, celle-ci est une aptitude qui permet à l'Homme de se former par la reproduction de gestes et attitudes qu'il perçoit chez autrui.

L'essentiel des passages concernant l'imitation dans la méthode pédagogique de Seguin se concentre sur l'imitation de l'adulte par l'enfant que ce soit pour lui apprendre à contrôler son corps, à réaliser des exercices de motricité fine ou encore pour lui insuffler des comportements moraux. De par ces différents objectifs, l'imitation est en lien avec la *volonté* et la façon dont Seguin souhaite travailler sur ce point avec les enfants. L'objectif de l'imitation est donc double : par des exercices d'« *imitation personnelle* » l'enfant, en miroir de l'adulte, va pouvoir prendre conscience de son propre corps. Par des exercices d'« *imitation impersonnelle* », il va reproduire l'utilisation d'objets pour mieux percevoir les liens qu'il peut avoir sur son environnement. Une fois l'imitation acquise, l'enfant sera plus apte à distinguer les différentes sensations qui le traversent et il pourra s'en faire une représentation mentale. Constatant que les enfants qu'il accueille sont pris dans un mouvement incessant qui ne leur permet pas de fixer leur attention, Seguin propose, comme première étape, de leur permettre de se tenir immobiles. Comme cette immobilité des enfants est loin d'être naturelle, Seguin semble l'obtenir par des méthodes coercitives :

A...H... était d'une pétulance indomptable ; gravissant comme un chat, échappant comme une souris, il ne fallait pas songer à le faire tenir debout immobile pendant trois secondes. Je le mis sur une chaise, je m'assis en face de lui, tenant ses pieds et ses genoux entre les miens ; une de mes mains fixait les deux siennes sur ses genoux, tandis que l'autre ramenait incessamment devant moi sa face mobile. Nous sommes restés ainsi cinq semaines, hors les heures de manger et de dormir ; mais après ce temps A...H... commençait à se tenir debout et presque immobile. (Seguin, 1846/1997, p273)

A partir de cette immobilité, l'enfant va pouvoir être en mesure de porter toute son attention sur l'adulte et ainsi mieux l'imiter pour les premiers exercices d'imitation. Par le

biais de ces exercices, Seguin propose au maître d'amener progressivement son élève à acquérir des notions de plus en plus complexes. L'imitation permet d'abord une exploration de soi et de son corps, l'enfant va être amené par le maître à nommer chaque partie de son corps en miroir de celui-ci. Puis elle va progressivement permettre à l'enfant d'apprendre des gestes de la vie quotidienne (mettre une assiette), puis des gestes propres aux apprentissages plus complexes (tracer un trait). Seguin encourage la répétition de ce type d'exercices, quand bien même l'enfant n'aurait pas conscience de ce qu'il fait. Car c'est l'une des particularités de l'utilisation des processus d'imitation dans la pédagogie de Seguin. Parfois, la maladie des enfants qu'il accueille les prive d'une imitation immédiate. Cette privation, il l'estime avant tout liée à leur incapacité physique. Seguin insiste sur la possibilité pour les enfants d'exercer cette imitation par la répétition, sans en prendre conscience. Ainsi, si la volonté, principe indispensable au mouvement pour imiter un geste ou une parole, advient, elle arrive de façon mécanique, dépossédée de toute conscientisation du geste.

[...] Non qu'il soit besoin pour obtenir l'imitation, d'imprimer aux facultés perceptives une action propre et prépondérante, j'ai prouvé le contraire plus haut ; mais ces facultés ont participé plus ou moins inconsciemment aux phénomènes produits, et cette coopération indirecte et médiate est le lien secret qui unit, par l'imitation, les exercices musculaires à la gymnastique sensoriale. (Seguin, 1846/1997, p278)

La prise de conscience n'a pas besoin de s'effectuer, seuls comptent les progrès qui arriveront dans un second temps, ceux liés à l'éducation des sens. L'imitation est donc un processus indispensable mais non visible. Elle va intervenir à plusieurs reprises dans les exercices proposés par Seguin, tant dans les débuts de l'éducation sensorielle que dans l'éducation intellectuelle de l'enfant et de ses apprentissages scolaires.

II.B.3.c/ L'éducation sensorielle

Cette vérité, claire comme le jour, que l'éducation appliquée aux sens parviendrait à les enrichir d'une précision et d'une portée qui

réagiraient sur le développement intellectuel, cette vérité à peine entrevue par les sensualistes eux-mêmes, et proclamée par Rousseau, n'a pas encore été fécondée : il y a presque toujours un abîme entre ceux qui disent « il y a quelque chose à faire », et ceux qui font.
(Seguin, 1846/1997, p279)

Par cette déclaration, en introduction de son chapitre sur l'éducation sensorielle, Seguin annonce sa volonté d'aller plus loin que les philosophes sensualistes, plus loin que Rousseau, pour mettre en application ce lien, qu'il juge évident, entre, d'un côté, les sensations et de l'autre le développement intellectuel de l'enfant. Seguin, alors qu'il s'en est défendu plusieurs fois dans son ouvrage, semble donc s'inspirer des théories sensualistes pour dérouler sa méthode pédagogique et éducative auprès des enfants. En effet, il établit un lien entre ce que les sens perçoivent et ce qu'il nous est possible de connaître et d'apprendre, entre sensorialité et apprentissage.

Pour appuyer son propos, un peu plus loin dans le paragraphe, il note qu'il ne peut y avoir d'éducation possible des enfants si les sens n'ont pas été, au préalable, exercés selon une méthode et un ordre bien précis. Ainsi, comme Itard, Seguin accorde une place importante à la rééducation du toucher, le tact étant pour lui le sens dont tous les autres découlent. Puis viennent ensuite les autres sens : le regard, l'ouïe, le goût et l'odorat. Cet ordonnancement des sens, il le justifie par l'observation, chez les enfants, d'un réveil progressif et par étape de leurs facultés sensorielles (tact, regard, ouïe, goût, odorat). La *gymnastique sensorielle* de Seguin reprend les préconisations de son maître ainsi que certains de ses outils. Comme lui, il propose d'abord des objets qui ont un contraste important pour que l'enfant puisse en repérer les différences. Les objets ont petit à petit des caractéristiques plus proches et, progressivement, l'organe exercé est plus apte à reconnaître des différences de plus en plus minimes entre les sensations.

Reprenons chaque sens un à un afin de détailler les propositions de Seguin.

Le toucher

Les fonctions du tact sont assez souvent lésées chez les idiots. Cette lésion se produit physiologiquement, tantôt par excès de sensibilité, tantôt par insensibilité ; quelquefois les deux anomalies se rencontrent chez le même sujet sur des organes différents. (Seguin, 1846/1997, p104)

Le choix des outils ré-éducatifs du sens du toucher va dépendre, pour Seguin, des pathologies que l'enfant présente et de l'altération du sens. S'appuyant sur les observations qu'il a faites dans son institut, il distingue deux catégories : celle où il groupe les enfants qui ne distinguent pas ce qui relève du tact et peuvent avoir des comportements de recherche tactile excessifs ou inappropriés, ce qu'il nomme *excès de sensibilité tactile* (Seguin, 1846 /1997, p105) ; et dans l'autre catégorie, on retrouve les enfants plus en difficulté et qui ne semblent présenter aucune conscience de leur environnement tactile et des informations que peuvent leur révéler ce sens, Seguin parle ici d'*atonie* (Seguin, 1846/1997, p106).

Cette distinction pousse Seguin à proposer deux types d'exercices adaptés. Dans le premier cas, il s'agit pour lui de permettre à l'enfant de mieux comprendre et de mieux distinguer son environnement. Il propose donc de chercher à réactiver le lien entre la sensation, le sens et la matérialisation intellectuelle de l'information produite par l'environnement. Pour ce faire, il insiste pour que, dans un premier temps, soient associés au tact les sens qui lui permettront de bien distinguer les objets touchés (ouïe et regard). Il s'agit alors d'accompagner et de canaliser une fonction habituellement naturelle. Dans le second cas, alors que les enfants sont plus en retrait, Seguin va les pousser à réveiller le sens. Il propose donc d'utiliser des séries contrastantes et des matières fortes afin d'amener l'enfant à concentrer son attention sur la sensation et ce qu'elle désigne. Quelles que soient les difficultés de l'enfant, dans les deux cas, Seguin souhaite que la rééducation du sens se termine par des exercices à l'aveugle, sur des matières fortement contrastées puis, progressivement, il va réduire ces contrastes afin que l'enfant puisse repérer dans le temps d'infimes sensations.

Par la suite, lors d'autres exercices de son invention, Seguin va s'appuyer sur ces premières activités pour faire comprendre différentes notions sur la forme des objets, leur

ordre de grandeur, ou encore les aider à acquérir la reconnaissance des lettres de l'alphabet, à former des mots, etc. Effectivement, une bonne partie du matériel de Seguin implique le sens du toucher : des encastrements de bois avec des formes simples, des règles de différentes tailles, des lettres en métal à manipuler, etc.

En fin de carrière, Seguin insistera plus particulièrement sur le sens du tact en proposant de concentrer ses efforts sur la rééducation de la main afin de rétablir les fonctions des « *nerfs périphériques* ». La main devient centrale dans ces nouvelles perspectives éducatives. Elle est celle qui permet « [...] *d'exécuter le concept de l'intelligence [...]* ». Elle a une fonction passive de réception des informations sensorielles et une fonction active, celle qui permet l'accomplissement de la *volonté* de l'esprit.

La main dont nous attendons tant de services pour l'exécution des actes de la volonté et de l'esprit, avec force ou délicatesse, ne reçoit qu'un enseignement fortuit par le fait de l'automatisme. (Seguin, 1895 pp265-266)

Ainsi, en se concentrant sur le rôle de la main dans l'éducation des enfants, Seguin recentre ses réflexions sur l'exercice de la *volonté* propre de l'enfant. En éduquant la main de l'enfant, Seguin a pour but que la main obéisse à la *volonté* de l'enfant pour lui permettre d'imiter ou de réapprendre des habitudes. La main doit être capable de travailler sous l'impulsion de la créativité de l'esprit tout en apprenant des automatismes permettant le repos de certaines zones du cerveau.

En faisant de l'éducation de la main comme agent exécuteur des volontés de l'esprit, on trouvera bientôt qu'elle est encore le plus sûr transmetteur des impressions produites par contact : impressions du sens général du toucher et du sens spécial du tact qui font ressentir tant de choses du bien-être et du bonheur. (Seguin, 1895 pp268)

Il juge cette éducation indispensable à tout développement de l'intelligence pour l'enfant idiot comme pour tous les autres enfants, le tact étant le sens le plus adapté pour découvrir un objet comme pour compléter les autres sens que l'enfant utilise dans ses apprentissages.

Le goût et l'odorat

Les observations de Seguin relèvent une certaine constance dans l'altération de ces deux sens chez les enfants qu'il accueille. Comme les sensations tactiles, Seguin note que les enfants peuvent goûter des matières inadaptées et parfois dangereuses. Ce désordre dans les perceptions sensorielles liées au goût et à l'odorat est commun à tous les enfants qu'il accueille. Goût et odorat sont liés physiologiquement par des *organes communs* (Seguin, 1846/1997, p283) et Seguin propose donc d'entreprendre une éducation de ces deux sens en même temps. Leur stimulation se fait tout simplement par des exercices de dégustation de différentes saveurs et d'odeurs plus ou moins marquées en commençant par des parfums forts pour se rapprocher progressivement de la moyenne. . Il s'agit ici, pour lui, de les éduquer dans une perspective d'« [...] *d'harmonie des fonctions du système nerveux* » (Seguin, 1846/1997, p283)

L'ouïe

Seguin note que les enfants ont un attrait pour la musique et la mélodie. Il est surpris de constater qu'ils vont jusqu'à pouvoir reproduire des sons et des mélodies, alors qu'ils ont beaucoup de difficultés pour écouter attentivement la voix parlée et reproduire des sons. Toujours attentif à adapter ses propositions thérapeutiques et éducatives aux caractéristiques des enfants, Seguin propose de se servir de la musique de deux façons : pour sortir les enfants de la torpeur dans laquelle ils peuvent être plongés, ou pour calmer un énervement passager. En dehors de ces deux applications, Seguin se concentre plus sur le rôle de la réception et de la distinction des bruits et de la voix. Ces exercices progressifs vont porter d'abord sur la simple distinction de sons d'objets, ensuite sur les harmonies, puis sur le son de la voix et de ses différentes composantes.

La vue

Et c'est bien pis encore pour les idiots : chez eux, les fonctions volontaires de ce sens sont toujours nulles ou défectueuses ; dans presque tous les cas, elles sont involontaires ; ils voient mais ils ne regardent pas, ou regardent mal et accidentellement. (Seguin, 1846 /1997, p303)

Pour Seguin, comme le tact, la vue est un sens actif dont les enfants doivent apprendre à se servir. Devant l'impossibilité de forcer l'enfant à *voir*, Seguin propose plusieurs exercices pour exercer son regard et attirer son attention. L'attention est ce qui permet de concentrer prioritairement notre esprit sur une information (sensorielle, communication, etc.) et de rester concentré dessus sans tenir compte des autres sources d'information (Siéroff, 2022). Jumel (2014) note que l'attention est toujours liée à un objet et se caractérise par l'attente et la tension. L'attention est une opération de l'esprit qui demande de mobiliser des compétences intellectuelles d'analyse, de compréhension, de jugement, de comparaison (Jumel, 2014). C'est pourquoi il a semblé primordial à Seguin de pouvoir travailler cette compétence chez des enfants pour qui l'attention est bien souvent entravée.

Pour travailler la vue et améliorer les capacités d'attention des enfants, il préconise d'abord une rééducation de l'organe en trois étapes afin que l'enfant comprenne qu'il peut l'utiliser pour *voir*. La première étape agit sur l'attention en plaçant l'enfant dans un lieu sombre où une lampe vient éclairer un objet qu'il apprécie puis d'autres éléments en relation avec des apprentissages futurs. La seconde étape consiste à utiliser un jeu de balles avec un balancier pour qu'il s'exerce à associer mouvement et objet. Et pour finir, dans un dernier exercice, il propose de se mettre face à l'enfant et de lui tenir la tête pour poursuivre son regard afin de l'habituer au regard d'autrui.

A la suite de cette rééducation, l'objectif de Seguin est que l'enfant soit en mesure de pouvoir suivre les indications de l'éducateur, c'est à dire d'avoir l'*attention conjointe*. Défini par Bruner, l'attention conjointe est une compétence que l'enfant développe généralement très tôt dans les premiers échanges qu'il a avec sa mère (Jumel, 2014). Elle peut être définie comme étant la capacité d'un individu à rentrer en contact visuel avec un autre individu pour porter leur intérêt sur une même chose (Aubineau, L., Vandromme, L. et Le Driant, B. 2015).

L'attention conjointe débute dans la prime enfance par la capacité que l'enfant et la mère ont à accorder leur regard puis à ce que ces regards se portent sur les premiers objets de la prime enfance (Jumel, 2014). Par la suite, des signes proto-déclaratifs, des émissions vocales viendront enrichir les interactions et développer les capacités d'attention conjointe chez l'enfant. Bruner avait souligné comment les fonctions du langage et de l'attention se développent ici conjointement (Jumel, 2014). Si Seguin n'est pas en mesure, quand il rédige son ouvrage éducatif et pédagogique, de percevoir tout l'intérêt de l'attention conjointe pour les enfants, il perçoit tout de même la nécessité d'avoir toute l'attention des enfants dans les exercices qu'il leur propose afin de maximiser leurs chances de réussite.

Seguin propose de s'appuyer sur les nouvelles compétences d'*attention conjointe* des enfants pour les exercer à distinguer les propriétés physiques des objets autour de leurs couleurs et de leurs formes. Comme il a été vu plus haut, Seguin associe souvent le tact à la vue dans ses exercices comme par exemple lorsqu'il demande de comparer des objets de différentes dimensions. Par cet exercice, Seguin, suivant les intuitions de Rousseau, entraîne les enfants, par l'estimation des grandeurs, à exercer leur jugement entre deux objets. Pour ce passage de sa méthode éducative, Seguin invente des outils permettant d'appareiller des formes identiques de même couleur, puis des couleurs avec des objets de même teinte etc. Comme pour les autres exercices sensoriels, il propose de partir de formes et de couleurs contrastées afin d'arriver à des comparaisons de formes plus proches. L'ensemble de ces exercices permettent de préparer l'enfant à des apprentissages plus complexes : le dessin, l'écriture et la lecture. Enfin, quand l'attention de l'enfant est particulièrement bonne, Seguin insiste sur l'importance des images. Il rejette celles proposées dans les écoles. Il les juge pas assez ordonnées et inaptées à une proposition éducative. Il propose de créer lui-même un imagier. Progressif, celui-ci rassemblerait des images en partant de formes géométriques simples pour aller vers des formes plus complexes, des images de la vie courante et des représentations liées à la morale. A la suite de ce dernier exercice, si l'enfant montre de l'intérêt pour les images, Seguin insiste sur l'importance de le confronter à l'Art dans les musées et les expositions.

L'éveil sensoriel marque, pour Seguin, le début pour les enfants des apprentissages de notions scolaires. Ces exercices empruntent dans leur forme à ceux d' Itard. Seguin pointe l'importance d'adapter à minima ces exercices au profil sensoriel des enfants.

Le langage

Ce qui constitue en eux le mutisme, c'est que le petit nombre de syllabes ou de mots qu'ils articulent ne sont formés ni à propos, ni volontairement, ni intentionnellement : produits accidentels, ces syllabes n'ont aucun sens, et l'on dit alors que l'idiot est muet, parce qu'il ne peut exprimer ses sensations et ses besoins. (Seguin, 1846 /1997, p289)

L'absence de langage est l'une des caractéristiques principales que Seguin observe chez les enfants de l'institut. Seguin remarque que ce mutisme est bien différent de celui des enfants sourds-muets. Si ce mutisme a une origine *physiologique* qui empêche l'enfant d'utiliser la parole, il s'accompagne également d'un retard dans le développement intellectuel, retard qui ne lui permet pas de comprendre le sens du langage. Les deux causes à l'origine de l'absence de langage sont simultanées, et proviennent, l'une comme l'autre, d'une absence de *volonté* qui ne permet pas à l'enfant de s'investir pleinement dans l'apprentissage du langage. Il se propose donc d'agir sur tous ces points en même temps. Pour les causes physiologistes, il suggère des exercices ré-éducatifs autour de l'organe de la bouche. Pour palier au retard pris par l'enfant, il insiste sur une stimulation intellectuelle lui permettant de compléter ses connaissances. L'objectif est de nommer correctement les choses et d'utiliser le langage à bon escient. Seguin cherche à faire naître en l'enfant une volonté pour l'emploi de la langue afin d'exprimer ses désirs, besoins, émotions, etc., ce qu'il exprime ainsi :

[...] c'est pourquoi il est très vrai qu'en étendant leurs désirs et leurs besoins, comme en leur inspirant des idées nouvelles et nombreuses on les incite à parler, mais on ne leur apprend réellement que par des gymnastiques de la parole, qui doivent presque toujours être spéciales pour chaque sujet. (Seguin, 1846/1997, p290)

Les exercices de la parole font l'objet d'un chapitre entier (*Gymnastique de la parole*). Seguin déroule une série d'activités permettant à l'enfant de retrouver de la voix et de progresser dans son utilisation. La première étape consiste en une découverte tactile des organes vocaux. Cet exercice, qui mobilise à la fois le tact et la voix, est un travail original de rééducation. En miroir de l'adulte, l'enfant est incité à utiliser sa main pour découvrir sa bouche et l'intérieur de sa bouche tout en répétant quelques cris. Il propose également d'améliorer le tonus de la bouche en serrant une règle ou en mâchant des aliments durs, d'exercer la langue quand elle est pendante ou encore d'imiter des mimiques faciales expressives. Il s'agit ici, pour Seguin, d'exercer la *volonté* des enfants afin de leur permettre d'avoir un meilleur contrôle de leur sphère buccale. A la fin de cette série d'exercices, l'enfant doit être en capacité de reproduire facilement des *sons longs et purs* (Seguin, 1846/1997, p292). La seconde étape de l'apprentissage consiste à faire répéter des syllabes aux enfants. Il commence par des consonnes puis passe à des syllabes simples. Seguin justifie sa méthode en partant du principe qu'il est nécessaire de reprendre le développement de la parole là où il s'est arrêté et que les syllabes (*Pa, Me, Bo*) sont les premières prononcées par le nourrisson quand il babille. Comme pour les autres étapes de sa méthode, il se garde de faire de ses conclusions des principes à appliquer en toute occasion, mais propose de les adapter aux différentes difficultés rencontrées par les enfants. Seguin insiste sur la nécessité de répéter les exercices dans le temps, l'apprentissage de la parole étant la partie de sa méthode éducative qu'il juge comme étant la plus laborieuse.

Une fois la rééducation de la parole effectuée, Seguin explique, dans le chapitre *Grammaire pratique*, l'étape suivante : l'apprentissage de la langue française. Citant St Augustin, il insiste sur l'importance pour l'enfant de rattacher le mot à son sens, étape qui se fait, pour la plupart des enfants, naturellement et rapidement. Mais Seguin témoigne de toutes les difficultés de cet apprentissage pour les enfants *anormaux*. Il propose donc une méthode d'apprentissage du langage afin de rattacher à chaque chose et chaque idée un mot et d'accompagner ainsi les enfants vers l'abstraction.

*Dans cette nouvelle carrière [l'apprentissage du langage],
l'application du substantif à l'objet est le dernier terme des notions,
et le premier des idées ; par celles-ci l'enfant individualise ses*

perceptions, et prépare, comme je l'ai dit, des matériaux à sa pensée.
(Seguin, 1846/1997, p338)

Pour rappel, Seguin distingue, d'un côté, les notions qui nous viennent des sens, et, de l'autre, les idées qui nous préexistent. Dans la méthode d'apprentissage de Seguin, la partie qui concerne l'éveil sensoriel aboutit à la possibilité pour l'enfant de pouvoir nommer les différents objets que ses sens lui donnent à percevoir. Cette capacité à nommer est donc reprise et approfondie dans l'éducation du langage pour aller progressivement vers une connaissance plus aigüe de ses perceptions et de son environnement. Dans un premier temps, l'éducateur va s'attacher à ce que l'enfant puisse nommer les choses de son quotidien. Il va utiliser tous les moments de la vie courante pour permettre à l'enfant d'étoffer son vocabulaire sur des objets concrets. Puis, toujours en s'appuyant sur une approche sensorielle, Seguin propose que l'enfant aborde l'ensemble des qualités qui se rapporte à un objet et les nomme afin d'en avoir clairement une idée. L'approche proposée par Seguin axe la découverte des idées sur leurs aspects sensoriels. Car, pour lui, c'est ce que l'enfant est en mesure de comprendre :

Si l'on m'objecte que l'on ne voit en tout ceci que matière, objets sensibles, idées sensibles, je répondrai franchement que je ne sais aucun procédé pour faire penser à un idiot des abstractions. D'autres, plus heureux, apprennent à leurs élèves à raisonner sur tout, et puis sur autre chose ; je borne moi mon ambition et mes espérances à n'entendre les miens parler que de ce qu'ils conçoivent par eux-mêmes. (Seguin, 1846/1997, p339)

Une fois acquis les mots du quotidien, l'éducateur continue à travailler avec des images représentant ces objets. L'enfant doit les retrouver et les rapporter sur sa demande. Itard avait, lui aussi, utilisé ce procédé pour développer les connaissances et l'abstraction avec Victor. Seguin continue par la suite cet apprentissage de la langue et l'étend, avec les mêmes exercices, aux qualités des objets, à leurs caractéristiques. Il fait de même avec le verbe, en arrêtant le geste de l'enfant pour qu'il l'accompagne du mot. Puis il termine cet apprentissage par les prépositions en donnant des ordres que l'enfant doit comprendre et exécuter.

D'abord ré-éducative, l'apprentissage de la langue et de la parole procède d'une rigoureuse méthode qui passe dans un premier temps par une étape concrète pour progressivement glisser vers l'abstraction, le mot ne désignant plus la chose en tant que telle mais l'image de la chose. Une fois de plus, Seguin semble percevoir que sa méthode, ici, ne peut être appliquée à tous les enfants de façon uniforme mais doit s'accompagner d'ajustements suivant leurs compétences et leurs capacités. Ces exercices de la langue ouvrent ensuite la porte à des apprentissages scolaires.

Les apprentissages scolaires

Les apprentissages scolaires sont l'aboutissement de la méthode pédagogique de Seguin. Ils doivent amener l'enfant à acquérir suffisamment de connaissances pour accéder à l'autonomie et s'insérer dans la société. Une fois de plus, la méthode présentée par Seguin pour pouvoir accéder aux rudiments de la lecture, de l'écriture et des mathématiques est particulièrement stricte. Mais avant d'aborder ces apprentissages, l'enfant va devoir passer par une étape indispensable : le dessin.

Le dessin est possible pour l'enfant dès que la rééducation sensorielle se termine. L'apprentissage du dessin proposé par Seguin est largement influencé par Itard qui en avait donné les grandes lignes dans son Mémoire. A ce stade de la méthode, les enfants sont familiarisés avec la notion de plan qu'ils ont explorée à l'aide du tact. Ils vont être amenés à progressivement laisser une trace sur ce plan avec l'aide plus ou moins appuyée de l'adulte. Il ne s'agit pas ici de laisser les enfants libres de s'exercer au dessin mais plutôt de les inciter à tracer des traits et des lignes dans différentes positions pour qu'ils puissent progressivement dessiner des formes géométriques. Si ces formes, dans un premier temps, n'ont pas de sens, Seguin a dans l'idée qu'elles lui serviront plus tard quand il passera à l'apprentissage de l'écriture et de la géométrie. L'apprentissage se fait sur un grand tableau blanc où, en imitation avec le maître, l'enfant reproduit ces traits et ces formes géométriques. La répétition du geste va permettre ainsi d'exercer l'enfant à tracer des formes simples :

La parole fuit comme la pensée, l'écriture les fixe toutes deux. Le corrélatif de l'écriture, c'est la lecture ; écrire, c'est représenter une

idée par des signes; lire, c'est retrouver une idée dans un signe.
(Seguin, 1846/1997, p323)

A la suite du dessin, l'écriture et la lecture vont s'apprendre de façon concomitante à l'aide d'une méthode qui fait une fois de plus appel aux sens de l'enfant en s'appuyant sur des notions qu'il a déjà explorées lors de la *gymnastique sensorielle*. Reprenant l'histoire de l'écriture, de la tablette cunéiforme à l'imprimerie, Seguin y puise la justification d'une méthode qui reprend les grands principes de ce long processus de l'humanité pour proposer des exercices qui font passer l'enfant d'une représentation concrète des objets à l'abstraction de l'écriture et de la lecture. Pour ce qui est de la question de l'écriture, celle-ci est évacuée par Seguin en résumant son apprentissage à la reproduction de lettres, puis de mots, par l'enfant, avec l'aide de l'adulte.

Il ne s'agit donc plus de savoir comment l'enfant apprendra à écrire : il dessine donc il écrira. (Seguin, 1846/1997, p324).

Sur la lecture, il semble avoir plus longuement expérimenté différents supports pour amener l'enfant à apprendre à lire. Il propose une série d'exercices qui passe par l'acquisition de plusieurs notions préliminaires :

Or ces notions sont les suivantes : 1° du plan ; 2° de la couleur 3° de l'abstraction linéaire ; 4° des dimensions ; 5° de la configuration ; 6° du rapport du nom avec une figure ; 7° du rapport de la figure avec le nom ; 8° du rapport d'une seule émission de voix ou syllabe avec plusieurs signes ; 9° du rapport de plusieurs signes avec plusieurs articulations successives ; 10° du rapport du mot, écrit et prononcé, avec l'idée qu'il représente. (Seguin, 1846/1997, p325)

Ainsi découpées, les étapes qui mènent à l'apprentissage complet de la lecture donnent un plan d'approche, un modèle, que du matériel bien spécifique va venir compléter. L'essentiel de ce matériel consiste en un alphabet composé de cartons sur lesquels sont inscrites les différentes lettres. L'alphabet est placé dans un casier pour permettre à l'enfant de garder son

attention sur le matériel. Le maître propose, dans un premier temps, de retrouver et de donner, sur demande de l'adulte, une ou plusieurs lettres, ce que Seguin appelle la *méthode passive* (Seguin, 1846/1997, p327). Parfois, selon les difficultés de l'enfant, il lui est arrivé de compléter ce matériel par d'autres inventions : lettre peinte et éclairée sur du verre, lettre inscrite sur un tableau. La deuxième étape, *méthode active*, consiste à montrer une lettre à l'enfant afin que celui-ci la nomme. Les lettres doivent être présentées selon un ordre qui ne correspond pas à l'alphabet et qui est différent selon la consigne ; l'enfant doit retrouver les lettres ou les nommer. Seguin a lui-même décidé de cet ordre suite à ses observations, cherchant à rendre l'apprentissage plus intelligible pour les enfants. Une fois que l'enfant est capable de reconnaître toutes les lettres de l'alphabet de façon *active*, Seguin passe à ce qu'il appelle la *lecture mécanique*. Cette étape consiste en un apprentissage syllabique de la lecture. L'enfant doit prononcer les lettres puis les syllabes écrites sur des cartons ou un tableau de façon aléatoire. Enfin, l'enfant, après ce travail, est amené vers l'étape finale qui consiste en la lecture de mots qui doivent être associés à l'idée du mot. Reprenant les exercices qu' Itard faisait suivre à Victor, Seguin propose d'écrire des mots usuels en demandant à l'enfant de retrouver l'objet correspondant. Puis de faire l'exercice contraire, c'est à dire de retrouver le mot qui correspond à l'objet présenté afin d'étendre ces listes de mots à de nombreuses notions, objets, etc. L'enfant est ainsi prêt à aborder la compréhension d'idées de plus en plus complexes en allant du concret à l'abstrait.

L'apprentissage de l'arithmétique suit un schéma similaire à celui de la lecture et de l'écriture : de la manipulation, du concret à l'abstrait. Certains exercices sensoriels avaient déjà permis à l'enfant de s'exercer sur les notions de grandeur. Les notions de quantité sont abordées à l'aide d'un outil qui ressemble à un boulier dont on aurait numéroté les boules, permettant, par le nombre, d'accéder au chiffre. Pour accéder à la numérotation, Seguin fait répéter des tables de correspondance entre les chiffres et les nombres. Et pour ce qui est du calcul, il en reste à des opérations très concrètes, rattachées à des objets de la vie courante qui peuvent faire sens pour l'enfant. Pour Seguin, les apprentissages proposés aux enfants se rattachent et s'appuient sur les différents sens de l'enfant même pour les notions les plus abstraites. Ce qu'il exprime ainsi :

Le procédé n'est pas brillant j'en conviens, mais il est sûr, car il ne présente à l'enfant que des rapports qui tombent sous le sens, et que la vue et le tact peuvent vérifier. (Seguin, 1846/1997, p352)

On voit par cet exemple que l'abstrait doit être retranché autant que possible du calcul. Nos élèves comprendront d'autant mieux les quantités, qu'ils les verront et les palperont. D'ailleurs, dans la réalité de la vie, le calcul revient toujours à des quantités tangibles, qui sont toutes représentées par la monnaie, comme valeur conventionnelle, que doivent être ramenées toutes les études arithmétiques de l'idiot. (Seguin, 1846/1997, p354)

Par exemple, l'étude du calcul s'arrête à celui de l'échange monétaire. Seguin, sans doute inspiré par Rousseau, propose dans un exemple de fiction pédagogique, d'envoyer l'enfant s'acheter des bonbons sans argent afin que celui-ci perçoive tout l'intérêt qu'il aurait à savoir calculer pour se débrouiller seul.

Les études sur l'histoire naturelle ou encore sur la cosmographie s'inspirent, là aussi, du travail de Rousseau. Ainsi, Seguin insiste sur l'importance de se débarrasser des livres pour se diriger vers un apprentissage qui passe par l'observation et par des exercices concrets. L'objectif ici est de limiter les apprentissages aux besoins des enfants. Il s'agit donc de sortir du lieu de l'enseignement pour se diriger à l'extérieur et observer : la différence entre le chien et le chat, l'alimentation d'un animal, etc. Il propose de les impliquer dans les soins donnés aux animaux pour mieux les connaître, de faire du jardinage pour mieux connaître les plantes. Enfin, les enfants apprennent à se repérer dans l'espace en partant de leur chambre pour découvrir l'intérieur puis l'extérieur, le quartier puis la ville, le département puis le pays. L'objectif étant que les enfants soient toujours capables de revenir chez eux et de faire preuve d'autonomie.

Un dernier point vient clore ce passage de la méthode de Seguin qui concerne l'éducation : *l'éducation appliquée*. Difficile de comprendre le pédagogue sans s'arrêter sur ce point. C'est

ici qu'il explique la finalité de sa pédagogie auprès des enfants qu'il accompagne. Elle peut se résumer ainsi :

J'ai montré comment on peut régulariser les fonctions, développer les aptitudes et les facultés d'un idiot mais cela ne suffit pas, il faut maintenant appliquer ces fonctions, ces aptitudes, ces facultés à la vie personnelle et à la vie sociale, aux rapports que l'enfant doit établir avec lui-même, avec les choses et avec les personnes, tel est le but final de l'éducation. (Seguin, 1846/1997, p363)

Pour Seguin les fonctions sont à développer chez l'enfant *idiot*, c'est pourquoi il souhaite d'abord les ré-éduquer pour elles-mêmes dans un premier temps afin que l'enfant puisse après coup les réutiliser en situation. L'éducation des différentes fonctions d'abord puis, une fois celles-ci plus développées, il se propose de les mettre en situation avec pour objectif la connaissance de soi et de son environnement. Ainsi, tous les apprentissages proposés aux enfants doivent être revus et appliqués à leur vie personnelle et sociale car :

Si l'idiot ne peut agir sur les idées, qu'il puisse du moins agir sur les choses qui n'offrent à son action qu'une résistance prévue et habituelle. (Seguin, 1846/1997, p363)

L'éducation appliquée concerne tous les moments de la vie de l'enfant. Il s'agit d'une rééducation pouvant lui permettre de vivre en société de façon autonome. Seguin propose de lui faire comprendre, par l'exemple, l'importance de se vêtir, de l'entraîner à s'habiller seul en passant par des exemples sur des poupées ou encore de lui réapprendre à marcher, à se mouvoir, à utiliser son corps, à manger avec des couverts, etc. Tout doit être fait pour que l'enfant prenne des habitudes de vie qui se rapprochent le plus de ce qui est usuel dans la société. L'éducation appliquée désigne donc ce à quoi doit être consacrée l'éducation : un enseignement pratique. C'est pourquoi les derniers apprentissages concernent le monde du travail. C'est ici l'un des objectifs principaux de sa pédagogie : que l'enfant, une fois devenu adulte, puisse s'insérer en toute autonomie dans la société :

Nous voici arrivés au but que doit se proposer toute formule pédagogique. Votre enseignement, est-on en droit de me demander, de quoi rend-t-il capable ?... Et moi, je suis fier de vous répondre : il rend mes élèves capables de travailler. (Seguin, 1846/1997, p380)

Quelque soit le milieu social de l'enfant, il doit travailler et ne jamais tomber dans l'oisiveté. Inspiré ici par le saint-simonisme, Seguin place la valeur travail comme point cardinal de la vie des enfants qu'il accueille. Tout doit être fait pour atteindre ce but. Seguin propose d'initier les enfants, entrant dans l'adolescence, à différents types de travaux. Par souci moral, il insiste pour que ces travaux n'apportent aucun bénéfice aux structures qui les emploient, mais seulement aux *idiots* eux-mêmes. Il faut aussi faire en sorte que ces travaux soient les plus variés et utiles possible. En valorisant les compétences et capacités des enfants qu'il accueille dans son institut, Seguin ne souhaite qu'une chose : changer le regard de la société sur l'*idiotie*.

Le traitement moral

Au 19^{ème} siècle, le traitement moral est une partie incontournable de tout écrit théorique ou pratique qui traite de l'accompagnement des enfants, adolescents et adultes qui peuplent les hospices. Initié et développé par Pinel, le principe du *traitement moral* est ici repris par Seguin qui en donne la définition suivante :

Dans sa plus large acception, le traitement moral consiste dans l'emploi de tous les moyens propres à développer et à régulariser l'activité, l'intelligence et les passions de l'idiot. (Seguin, 1846 /1997, p456).

Le traitement moral, pour Seguin, consiste en l'ensemble des prescriptions pédagogiques et éducatives qui permettent à l'enfant de sortir de son état : elles doivent être appliquées quand bien même l'enfant souhaite s'y soustraire. Mais qu'est-ce que la morale pour Seguin :

[...] la moralité ne se discute pas. Elle est, parce qu'elle est, comme celui qui nous l'a révélée : l'éducation morale est une révélation morale, a dit Lessing. (Seguin, 1846/1997, p457)

Ce court extrait est le seul passage où il montre ce que pourrait être, pour lui, la morale. Il ne donne pas d'exemples précis, mais au regard de ce qui est souligné ici, Seguin suggère que les règles morales sont des normes qui ne peuvent se discuter et qui tirent leur légitimité de leur immanence. Le terme de *révélation* est directement puisé dans le vocabulaire lié à la religion chrétienne et aux écritures. Et l'allusion à Lessing vient corroborer le fondement religieux de la morale chez Seguin. Lessing, dramaturge, écrivain, philosophe de l'*Aufklärung*, définit la morale comme un système de valeurs qui se place au-dessus des disputes métaphysiques et qui est universel et consensuel. La morale fait partie d'une philosophie pratique qui ne s'oppose pas à la théorie (Coulombeau, 2003). L'affirmation prêtée au dramaturge semble être tirée de son ouvrage : *De l'éducation du genre humain*. Dans ce court texte, l'auteur expose comment l'humanité passe d'une morale révélée et imposée par Dieu à l'acceptation, par le genre humain, de ces mêmes codes moraux grâce à la Raison. Seguin en conclut donc : « *l'éducation morale est une révélation morale* ». C'est à dire que la morale se révèle progressivement à l'enfant, d'abord comme un ensemble de codes imposés par l'éducateur, puis par l'acceptation de ces mêmes codes par un processus de réflexion qui vient révéler les lois morales comme évidentes :

85. [...] il [l'Homme] fera le bien parce que c'est le bien, et non parce qu'il s'y rattache des récompenses arbitraires qui n'avaient pour but auparavant que de fixer avec plus de force son regard volage pour lui faire reconnaître les récompenses intérieures et plus élevées qui attendent la vertu. (Lessing, page 24)

Les enfants qui bénéficient de l'éducation de Seguin ne pouvant être capables de raisonner sur les grands principes moraux, ces principes sont transmis à l'enfant par le respect de certaines règles qu'il se doit d'observer. L'obéissance à celui qui transmet ces règles est la condition nécessaire pour la réussite de l'entreprise. Selon Seguin, ces règles doivent être présentées de façon concrète. L'adulte doit faire preuve lui-même d'une moralité

irréprochable et montrer l'exemple. Seguin rejette l'idée de faire la morale, les longs discours pouvant paraître abstraits aux enfants. Dans le traitement moral, la place du maître, pour Seguin, est un élément incontournable et indispensable qui doit amener l'enfant à obéir à l'autorité.

La place du maître

Conclusion de son ouvrage rédigé dans le cadre de la partie liée au traitement moral, le chapitre qui évoque la place du maître dans sa pédagogie donne quelques indications sur ce que Seguin attend des éducateurs comme des enfants. L'un des premiers constats que dresse le pédagogue dans le rapport maître/élève est son altération par les difficultés de l'enfant : mutisme, absence de regard, hyper-activité, absence de volonté etc.

Le mutisme brisant virtuellement le moyen d'échange des idées entre l'individu qui en est affecté et les personnes qui vivent avec lui, il résulte de ce fait que la majeure partie des rapports ordinaires du maître avec l'élève se trouvant supprimés, on doit se hâter de leur en substituer de nouveaux [...] (Seguin, 1846/1997, p103)

Il faut donc réinventer la triade maître/élève/savoir à la lumière de cette donnée intrinsèque au travail et à l'accompagnement des enfants présentant des troubles dans leur développement. Tout au long de son ouvrage, il est possible de percevoir certaines de ses orientations. Ainsi, il n'hésite pas à insister sur l'échange verbal nécessaire entre l'éducateur et l'enfant, sur l'importance du timbre de la voix, du calme dont le maître doit faire preuve. Son attitude doit être mesurée et ferme. Il doit être maître de lui-même, patient. Il doit enfin avoir des qualités d'observation pour pouvoir adapter son accompagnement à ce que montre l'enfant. Son rôle et sa position vis à vis des parents est celle d'un conseiller et d'un directeur. Il se doit d'imposer ses vues sur l'éducation aux parents et garder une *position magistrale* (p469). Et surtout, il devra faire preuve d'*Autorité*, bien au-delà de celle des parents de l'enfant, que Seguin pense abîmée par les difficultés et les concessions de la vie quotidienne. Sa position est claire et non négociable. Une fois l'enfant confié au soin de l'éducateur, celui-

ci prend l'ascendant sur la vie entière de l'enfant et de sa famille, ce qu'il exprime en ces termes :

Tant que l'enfant est confié au Maître, les parents ont le droit de la douleur, le Maître a le droit de l'autorité ; Maître de l'application de sa méthode, Maître de l'enfant, Maître de la famille dans ses rapports avec l'enfant, magis ter, il est trois fois MAITRE ou il n'est rien.
(Seguin, 1846/1997, p471)

L'autorité du maître ne doit faire preuve d'aucun signe de faiblesse quel que soit l'état dans lequel l'enfant se trouve. Seule une posture d'autorité forte permet au maître d'acquérir l'obéissance du sujet en trois étapes : une obéissance au maître, une obéissance à l'ordre du maître en sa présence, une obéissance à l'ordre du maître en dehors de sa présence, cette dernière étant l'aboutissement du rapport d'autorité qu'entretiennent maître et élève. Pour pouvoir exercer cette autorité, Seguin note trois aspects du commandement sur lesquels le maître doit travailler. Le premier est la parole, celle-ci, posée et ferme, doit faire porter les intonations sur ce qui importe dans la demande : une première intonation, impérative, ordonne, la seconde, explicative, précise. Le second aspect est celui du geste qui doit inciter l'enfant à porter son attention sur la demande de l'adulte. Enfin, le troisième est celui du regard qui permet d'exprimer les sentiments que ressent le maître.

Pour se faire obéir de l'enfant, Seguin propose de distinguer trois types de commandements :

- Le commandement immédiat :

C'est un commandement impératif et coercitif qui vise soit à faire agir un enfant apathique, soit à fixer un enfant très agité. Par ce type de commandement, Seguin espère obtenir l'attention de l'enfant afin de l'amener à réaliser une action pour laquelle il n'exprime aucune *volonté*. Le commandement immédiat est sans doute celui sur lequel il nous est permis d'exprimer le plus de réserves tant il s'éloigne de l'autorité libre et consentie pour aller vers une posture autoritaire. Mais l'objectif, pour Seguin, n'est pas de rester dans cette

attitude avec l'élève mais de s'en éloigner progressivement pour aller vers un autre type de commandement.

Le commandement médiat, plus doux, permet de sortir d'une relation où seul domine le commandement immédiat. L'objectif est de pouvoir diriger l'enfant vers une activité qui lui plaît et qu'il peut répéter. Progressivement, le maître va pouvoir s'appuyer sur ses désirs, concrets, pour stimuler sa volonté. Le maître propose à l'enfant des jeux qu'il désire. Cet investissement dans le jeu, difficile à atteindre avec les enfants qu'il accueille, marque un tournant dans les possibilités éducatives des enfants et dans la relation, plus souple et moins directive. que le maître entretient avec l'élève,

Le dernier commandement que Seguin distingue est le commandement négatif. Ce commandement s'obtient en modifiant l'environnement de l'enfant pour l'amener à exercer au mieux ses différentes compétences. L'enfant doit agir seul, sans la volonté du maître, afin de lui permettre d'accéder à l'autonomie dans les gestes de la vie quotidienne comme dans le travail. Une fois ce commandement en place, le maître peut s'effacer progressivement de la vie de l'enfant qui continuera à appliquer les différentes actions qu'il a pu apprendre. Pour arriver à ce résultat, Seguin recommande l'utilisation de *stimulus*. Ce sont des objets que l'enfant désire. Ils vont être placés progressivement plus éloignés de lui afin de le pousser à réfléchir à la meilleure façon de se les procurer spontanément. C'est cette spontanéité de l'enfant, agissant alors selon sa propre volonté, que Seguin souhaite atteindre.

Seguin reconnaît à plusieurs reprises le caractère oppressif de l'autorité que le maître doit exercer sur l'élève. Il le justifie comme indispensable pour permettre à l'enfant de lutter contre son absence de *volonté* et pour créer en lui de nouveaux désirs qui lui permettront de progresser. Son objectif final est l'autonomie de l'enfant, autonomie qui lui permettra de s'insérer dans la société. Il connaît les conditions pour atteindre cet objectif : une prise en charge précoce, une stimulation quotidienne et intense à tous les moments de la vie, une ouverture vers l'extérieur dès que possible.

Conclusion : ce que doit la pédagogie de Seguin à Itard

Lorsqu'il rédige son œuvre pédagogique, les essais traitant de l'éducation des enfants *idiots* étaient rares. La plupart des structures qui les prenaient en charge, en France comme à l'international, ne proposait aucune éducation. Son *traitement moral, hygiène et éducation des idiots* est une première tentative d'appliquer une pédagogie à ces enfants, de se donner un but pour leur éducation, au-delà de l'expérience scientifique telle qu' Itard avait pu la mener avec Victor. Inspiré par son illustre prédécesseur, il tente, à plusieurs reprises, de s'en démarquer, notamment en critiquant le sensualisme condillacien et son impact sur la pédagogie d'Itard. Même si, pour lui, l'ensemble des compétences et des connaissances acquises par l'enfant passe par une utilisation constante de ses sens afin de permettre aux idées de naître dans son esprit, cela ne suffit pas à le définir comme sensualiste. En effet, par la rupture entre notions et idées ainsi que par l'importance prise par la *volonté*, Seguin rompt avec les principes condillaciens repris par Itard, pour développer une pédagogie qui s'appuie sur d'autres concepts philosophiques.

L'approche de Seguin reste essentielle à la compréhension des pédagogies spécialisées au 19^{ème}. Elle propose une vision complète de ce que peut être l'accompagnement des enfants souffrant de troubles dans leur développement, à cette époque. Peu de temps après la rédaction de ce traité, pris dans les troubles politiques de la Seconde République, alors que plusieurs plaintes sont enregistrées contre son institut, Seguin fuira la France pour les États-Unis. Il y prolongera sa carrière, devenant par la même occasion, médecin reconnu et renommé dans son domaine, créant plusieurs instituts et dispensant des cours. En France, son travail sera occulté durant une longue période. Il faudra attendre Bourneville et l'institutionnalisation de la méthode médico-éducative pour que son œuvre pédagogique soit reconnue, appliquée et complétée.

III/ Bourneville et la méthode médico-pédagogique

III.A/ Biographie

Bourneville est né le 21 octobre 1840 à Garencière. Suite à sa rencontre avec l'aliéniste Louis Delasiauve, chef de service à l'hôpital Bicêtre, il entame des études de médecine. Il rencontre Hippolyte Vallée, enseignant et directeur d'une institution à proximité de Bicêtre, qui accueille des enfants *anormaux* (Gateau-Mennecier, 2003). En 1860, Bourneville devient l'assistant de Charcot, spécialiste en neurologie, dans le service des femmes épileptiques et hystériques à la Salpêtrière (Jeanne, 2007) (Gateau-Mennecier, 2003). Il est nommé médecin à Bicêtre en 1879 (Jeanne, 2007). Neurologue, il se spécialise dans l'étude des maladies nerveuses et chroniques chez l'enfant, en particulier auprès de l'enfant *idiot*. Ses études ne négligent aucune cause : physiologiques, psychologiques mais aussi économiques et sociales (Gateau-Mennecier, 2003).

Pendant ses années d'activité, il s'oppose aux théories, alors en vogue, de la dégénérescence et, plus tard, aux conclusions de Binet et Simon concernant l'éducation des enfants « *idiots* ». C'est un infatigable partisan de l'éducation pour tous, quelles que soient les compétences de chacun, au contraire des deux psychologues. Il désavoue aussi tout traitement chirurgical *des anormaux*, alors en expérimentation. Il donne son nom à une maladie dont il expose le tableau clinique : *la sclérose tubéreuse de Bourneville*. Médecin complet, il poursuit une carrière très riche et diversifiée : création d'une formation pour la professionnalisation des infirmières, rénovation de l'obstétrique dont il fait une spécialité, travail auprès de l'administration en tant que membre des conseils supérieurs d'hygiène publique, du conseil supérieur de l'assistance publique et du conseil de surveillance des asiles d'aliénés (Jeanne, 2007) (Gateau-Mennecier, 2003).

Il est difficile de comprendre le parcours de Bourneville sans évoquer son engagement politique. Républicain radical, militant contre l'Empire, il est opposé à l'exécution des fédérés pendant la Commune (Gateau-Mennecier, 2003). C'est un laïc convaincu et un franc-maçon. Durant toute sa carrière, il combat la religion et le fanatisme qu'il considère comme étant à l'origine de nombreux préjugés sur les enfants « *anormaux* ». Il défend la laïcisation des

hôpitaux. Il sera respectivement conseiller municipal à Paris, conseiller général de la Seine et député en 1881 (Gateau-Mennecier, 2003) (Jeanne, 2007). Bourneville utilise ses différents mandats pour effectuer des réformes en profondeur dans le domaine de l'Assistance Publique et de l'hygiène (Gateau-Mennecier, 2003) : loi de laïcisation des hôpitaux en 1881 et révision de la loi de 1838. Il s'investit également dans la prise en charge des enfants dès deux ans (Gateau-Mennecier, 2003) et propose des structures de suivi une fois les enfants sortis des asiles (Gateau-Mennecier, 2003). Il défend également, dans la même optique, la création d'asile-école « médico-pédagogique ».

Journaliste, Bourneville publie dans plusieurs revues. Il fonde le « *Mouvement médical* » en 1864, revue progressiste traitant de l'hygiène, des questions sociales et de la politique (Gateau-Mennecier, 2003) (Jeanne, 2007), les « *Archives de neurologie* », « *l'Année médicale* » et participe à des journaux aussi hétéroclites que « *Le Panthéon de l'industrie et des arts* » ou « *le Réveil* » (Gateau-Mennecier, 2003). Il a également un attrait pour la photographie, technologie récente, et participe à la « *Revue photographique des hôpitaux* » qui propose à la fois des photographies des malades et des explications des affections qui les touchent.

Après une carrière intense, Bourneville quitte progressivement ses différentes fonctions. En opposition avec Binet sur la question de la création des classes de perfectionnement auxquelles il aurait préféré les *asiles-écoles*, il participe de loin aux débats et au vote de la loi de 1909. Il décède la même année.

Écrivain prolifique, le travail de synthèse de la méthode médico-pédagogique de Bourneville s'appuie sur plusieurs ouvrages, tous disponibles sur le site de Gallica et dont les références se trouvent dans la bibliographie. Outre des préfaces aux ouvrages de Seguin et Itard, des monographies, des rapports et courriers à destination de l'administration, Bourneville a rédigé une série de comptes rendus sur l'administration du service qu'il dirige. Ce sont ces comptes rendus sur lesquels nous allons essentiellement nous appuyer pour dresser un panorama du traitement médico-pédagogique qu'il a mis en place.

III.B/ La méthode médico-pédagogique

Bourneville s'inscrit comme continuateur de l'œuvre de Seguin. Il choisit de reprendre, dans les grandes lignes, le *Traitement moral* dont il donne un exemplaire à chacun des professionnels qui exercent dans les instituts dont il a la charge. Il lui rend hommage plusieurs fois, ainsi qu'à Itard.

Le traitement médico-pédagogique de l'idiotie date en réalité d'Itard [...] A part F. Voisin, qui a essayé d'indiquer quel était le meilleur mode d'éducation qu'il fallait adopter pour les enfants qui sortent de la ligne ordinaire, aucun auteur n'avait décrit les méthodes et les procédés qu'il convient d'employer dans le traitement et l'éducation des enfants idiots. C'est à E. Seguin, élève d'Itard, que nous devons la première et la meilleure des méthodes. (Bourneville, 1894 p214-215)

A part les essais généreux, mais sans résultat sérieux de Itard (1801), de Felix Voisin et de Belhomme, on peut dire que, jusqu'en 1838, l'assistance se bornait à des soins tout à fait matériels. C'est à l'un de nos compatriotes, Edouard Seguin, que l'humanité est redevable de la méthode de traitement et d'éducation des enfants déshérités sous le rapport de l'intelligence. (Bourneville, 1888, p. L)

Bourneville décide donc, dès sa prise de fonction au Kremlin-Bicêtre, d'institutionnaliser et de systématiser le recours au procédé décrit dans l'ouvrage de Seguin. Puis, dans un rapport de force avec l'administration, il cherche à étendre ce type de prise en charge à l'ensemble du territoire français et milite pour la création d'*asiles-écoles*. Dans l'institution qu'il dirige, Bourneville ne se contente pas de reprendre le travail de Seguin. Il le médicalise dans un premier temps, souhaitant lui apporter une caution scientifique, puis, il y inclut une série de propositions et l'adapte à l'aide de choix pédagogiques et d'outils plus en phase avec son époque. Il exprime en ces termes ses choix concernant la méthode qu'il met alors en place :

Le traitement médico-pédagogique que nous employons dans notre service de Bicêtre, et dont nous allons donner non pas une description complète mais simplement un aperçu sommaire, en nous limitant à quelques-uns des principaux points, comprend à peu près toutes les méthodes et tous les procédés d'E. Seguin, complétés ou perfectionnés sur différents points, et, qu'on nous passe l'expression, davantage médicalisés, en nous inspirant des idées formulées par l'un de ceux qui, après Seguin, se sont plus sérieusement occupés du traitement de l'idiotie. Nous voulons parler de M. Delasiauve (Bourneville, 1895, p78)

L'approche de Bourneville est celle d'un médecin. Il semble moins préoccupé que ses prédécesseurs par des considérations d'ordre philosophique. Ses propositions éducatives et thérapeutiques n'en sont pas moins riches d'enseignement sur l'évolution de l'éducation des enfants « *anormaux* » en cette fin de siècle. Ses descriptions du travail entrepris à Bicêtre nous montrent ce que donne une méthode appliquée systématiquement aux enfants. Deux points nous éclairent sur notre sujet, le premier concerne ses références idéologiques et le second, l'organisation de Bicêtre telle qu'il la décrit.

III.C/ Les références idéologiques de Bourneville

Bourneville puise ses références dans plusieurs répertoires épistémologiques. Le premier, médical, correspond à son parcours universitaire et professionnel. Le second s'entrevoit dans ses prises de positions intellectuelles et les valeurs qu'il défend dans ses écrits. Le dernier, pédagogique, traduit une curiosité et un attrait non-négligeable pour ces questions alors en plein essor. Chacune de ses références a un impact sur ses choix professionnels auprès des enfants de l'institution.

III.C.1/Bourneville le médecin

Le travail de Bourneville auprès des enfants *anormaux* est une synthèse de deux disciplines comme le laisse entrevoir l'intitulé de son traitement : la médecine et la

pédagogie. Mais c'est comme médecin qu'il écrit et qu'il se présente. Pour lui, la charge de diriger les établissements accueillant ces enfants revient aux médecins. Aliéniste, il est connu également pour son travail en neurologie et la découverte de la *sclérose tubéreuse de Bourneville*. En tant que médecin, Bourneville accorde une importance spécifique à l'observation et au diagnostic, piliers de la méthode médico-pédagogique. Comme Seguin avant lui, Bourneville se sert de ses connaissances médicales pour adapter les différentes prises en charge des enfants à leurs capacités.

Plusieurs courants ont marqué le 19^{ème} siècle en matière de médecine asilaire : la médecine morale de Pinel, la théorie de la dégénérescence de Morel ou encore les théories hygiénistes alors en plein essor. C'est également le siècle du positivisme d'Auguste Comte, dont le courant va venir influencer la méthodologie dans de nombreux domaines de recherches. Observations, recherches expérimentales sont autant d'outils utilisés pour transformer des intuitions en « *vérité* ». Pour Bourneville, cela se traduit autour de deux points : un parti pris médical pour la nécessité de l'éducation et un travail influencé par les théories hygiénistes et la physiologie.

Comme médecin-asilaire, Bourneville prend résolument parti pour ceux de ses prédécesseurs qui se sont engagés dans l'éducation des *anormaux*. A ce titre, il récuse et critique, par exemple, le travail de Morel et les théories de la dégénérescence qui préfigure l'eugénisme du 20^{ème} siècle. Cette théorie insiste sur l'origine héréditaire des maladies mentales, et notamment de l'idiotie, ainsi que sur leur incurabilité voire sur leur aggravation au fil du temps rendant vaine toute tentative éducative. Bourneville, lui, croit en l'éducation des enfants *anormaux* comme condition d'une amélioration de leur existence. Cette position, il la justifie par l'efficacité des prises en charge des enfants à l'intérieur de ses établissements. Efficacité qu'il décrit et détaille à de nombreuses reprises dans des ouvrages à destination des autorités administratives, contre lesquelles il engage un combat pour développer l'éducation de ces enfants. Comme Seguin avant lui, Bourneville n'évoque pas, ou peu, les échecs qu'il a pu rencontrer dans ses tentatives éducatives et médicales. Cela lui permet de mieux défendre ses projets mais donne à posteriori une image biaisée de son travail. Malgré tout, nous pouvons nous appuyer sur l'une des caractéristiques du travail de Bourneville pour comprendre d'où lui vient cet engagement éducatif : son travail nosographique. Celui-ci lui a

permis de mieux cerner les enfants, leurs particularités, et de repérer les points pouvant être travaillés avec eux afin de les aider à grandir. La première étape de ce travail consiste, pour le médecin, à donner une définition de ce qu'il entend par *anormalité*, concept global désignant les enfants:

[...] nous ne considérons ici que les anormaux désignés sous le nom des idiots, d'imbéciles, d'arriérés et d'amoraux (imbécillité morale, folie morale), instabilité mentale avec ou sans perversion des instincts. Bien qu'imparfaite, elle nous paraît de nature à guider les médecins et les éducateurs. (Bourneville, 1905, p4)

Aucune norme nationale ou internationale, concernant les troubles mentaux, n'existait à la fin du 19^{ème} siècle . Ces normes seront mises au point bien plus tard, avec l'essor de la psychiatrie. Chaque médecin a donc sa propre classification. Bourneville s'est inspiré du travail de Pinel, qui fait toujours autorité en cette fin de siècle, mais aussi d'Esquirol ou de Delasiauve, deux médecins du début et du milieu du 19^{ème}. La catégorie *anormaux* regroupe donc *les idiots, les imbéciles, les arriérés et les amoraux*. Les enfants atteints d'*idiotie* présentent comme signe clinique un arrêt du développement des facultés intellectuelles, morales et affectives. Ils ont souvent des troubles associés : incontinence, épilepsie, etc. Dans l'institution, ce sont ceux qui ont le plus de difficultés à progresser dans leurs apprentissages. Les *imbéciles* et les *arriérés* ayant plus de facultés intellectuelles, se rapprochent de la « norme » sociale. Mais ce sont des enfants qui ont des grandes difficultés d'intégration. Dans son tableau clinique, Bourneville leur attribue des *tics* et *insuffisances mentales* qui altèrent leur scolarisation. Quant aux *amoraux*, il s'agit d'enfants avec des troubles de l'attention. Ils font preuve d'impulsivité dans leur comportement. Ces définitions et les symptômes qui y sont associés servent de base pour établir le profil clinique de l'enfant à son arrivée dans le service et ainsi l'orienter plus facilement vers la section qui le prendra le mieux en charge suivant ses difficultés.

Bourneville se réfère régulièrement, dans ses écrits, aux disciplines de la physiologie et de l'hygiène. Il doit la référence à la physiologie à son parcours de médecin et à ses lectures. Bourneville considère la physiologie comme l'un des éléments principaux de la création de la

méthode médico-pédagogique, au même titre que la médecine ou la psychologie. La physiologie de Bourneville est-elle la même que celle de Seguin ? Dans les manuels à destination de la formation d'infirmières qui ont été rédigés collégialement et que Bourneville a édité, la physiologie est définie comme suit :

On donne le nom de physiologie à la science qui s'occupe de la manière dont les organes fonctionnent.- La physiologie est le complément nécessaire de l'anatomie. Celle-ci étudie, en effet, les organes de notre corps et les rapports qu'ils ont les uns avec les autres ; la physiologie, au contraire, les considère agissant de manière à produire la vie. (Bourneville, 1878, p85)

Précisant plus loin son point de vue, les auteurs parlent de la physiologie comme de la science permettant de comprendre les différentes interactions des organes du corps humain entre eux, ainsi que les différents flux qui régissent les échanges entre l'environnement de l'être humain et les différentes parties de son corps entre elles. Toutes ces fonctions sont tendues vers un seul but : mouvoir l'être humain. Pour évoquer la façon dont fonctionne le corps humain et ce qu'étudie la physiologie, Bourneville compare le corps à une machine dont l'ensemble des rouages obéit à la *volonté* de l'esprit qui dirige alors ces mouvements vers le but qui leur est assigné.

La physiologie est donc la science du vivant, l'étude des causes et des conséquences de l'ensemble des interactions physiques du corps humain. Celui-ci est perçu comme une machine mue par l'unique *volonté* de l'esprit. Dans ce système physiologique qui régit l'être humain, Bourneville distingue les *fonctions de nutrition* dont dépendent les différentes fonctions du corps nécessaires à la satisfaction des besoins primaires (respiration, circulation, nutrition, etc.) et les *fonctions de relation*, celles qui nous distinguent des plantes et qui nous permettent d'échanger avec les autres membres de notre espèce. A ces deux fonctions s'ajoute le *système nerveux* :

Par lui aussi [le système nerveux], nous avons les moyens de manifester ces deux qualités [la volonté et la sensibilité] et de réagir

sur le monde extérieur : par les annexes du système nerveux, par les organes des sens, nous sommes mis en rapport avec ce qui nous environne, et c'est par ces dernières fonctions, dites de relation, que nous différons des êtres vivants inférieurs [...] (Bourneville, 1878, p88)

Pour compléter cette définition et essayer de comprendre à quoi correspond physiologiquement le corps humain, attardons nous sur la façon dont il perçoit les fonctions de relation et le système nerveux en détaillant trois points : le langage, la motricité et la composition du système nerveux. De plus, ces trois points sont ceux qui sont le plus en relation avec la pédagogie appliquée aux enfants *anormaux* dans ces établissements.

- La parole est résumée à l'organe de la voix et à l'utilisation de signes communs. Elle est ce qui permet de traduire la pensée de l'homme en mots compréhensibles pour un groupe commun d'individus. C'est avec le mouvement que l'être humain entre en contact avec les autres membres de son espèce. Destinée à la formation générale des infirmières, Bourneville, dans son écrit, ne revient pas sur ce qui permet à l'Homme d'acquérir le lexique propre à structurer sa pensée dans les différentes étapes de son développement.
- Les organes sensoriels sont les parties du corps qui nous permettent de prendre connaissance de notre environnement et notamment des différentes qualités des objets et des choses qui le composent . Chacun de ces sens transmet des informations au cerveau et charge celui-ci de les analyser.
- Le système nerveux est composé de nerfs et de centres nerveux, ces derniers ne pouvant être détruits au risque d'enlever ses propriétés au cerveau. Les nerfs sont des transmetteurs d'informations qui amènent la sensation au cerveau. L'acte nerveux consiste donc en ceci :

[...] une sensation arrive au cerveau, et celui-ci envoie par notre volonté un ordre , grâce auquel nous réagissons. (Bourneville, 1878, p150)

- Cet ordre peut être instantané, ne permettant pas de percevoir le cheminement des informations. Le système nerveux est central et intervient sur l'ensemble des fonctions du corps par l'intermédiaire du cerveau.

Cette définition physiologique du corps n'est pas complète sans évoquer le cerveau. Le cerveau est le centre de l'intelligence humaine. Alors qu'il donne la définition d'un aliéné, Bourneville évoque le rôle qu'exercent les impressions sur celui-ci. Son point de vue éclaire, en un sens, la conception que peut avoir Bourneville de la construction de l'intelligence chez l'homme :

Qu'est-ce qu'un aliéné ?- L'Anatomie et la Physiologie vous ont appris que les milles filets nerveux chargés de conduire les impressions résultant du contact des objets extérieurs sur le corps aboutissaient à un gros organe placé dans la tête, le cerveau, et que celui-ci conservait ces impressions, les digérait en quelque sorte, pour renvoyer ensuite, suivant les besoins du corps, qui lui parviennent au moyen d'autres filets nerveux, des ordres aux muscles en communication avec eux, et déterminer des mouvements. Recevoir les impressions, les digérer, se décider à faire tel ou tel acte, selon les besoins du corps, voilà l'activité de l'homme. On la désigne communément sous le nom d'esprit ou d'âme parce que, justement, elle semble être le souffle intérieur de l'homme qui agit à sa guise. Mais elle n'est qu'une forme de l'action du cerveau puisque les êtres vivants (homme ou animaux) chez lesquels le cerveau est blessé ne manifestent plus leur pensée et n'exécutent plus leurs actions comme les êtres ordinaires. (Bourneville, 1889, p34)

Des sensations au cerveau, puis du cerveau au corps, la définition de Bourneville de l'activité humaine et de la pensée, si elle s'appuie sur la physiologie, semble faire écho au sensualisme de Condillac pour qui toute activité humaine et toute intelligence viennent de la sensation. Ce constat pose la question du lien entre le sensualisme, la physiologie et la pédagogie auprès des enfants « *anormaux* » au 19^{ème} siècle. Par son approche de médecin, par ses connaissances en physiologie, Bourneville accorde une importance primordiale aux sensations dans la constitution de l'individu. Ici, tout semble provenir de la sensation qui exerce son influence sur la volonté comme sur l'intelligence, ce que semble indiquer cette dernière citation :

La sensibilité résulte des impressions qui, constamment, depuis la première heure de la vie jusqu'à la dernière, ébranlent notre système nerveux. Ces impressions, qui proviennent du contact permanent de ce qui nous environne, ont fini par transformer ou plutôt ont fait notre personne. Ne nous rappelons-nous pas toute minute mille impressions, mille sensations, desquelles viennent autant d'émotions de diverses natures qui s'enchaînent : c'est la vie. [...] Nos passions, nos opinions, nos désirs sont le produit de la sensibilité. Sensations, sentiments, appétits, instincts, besoins brusques ou modérés par la volonté et l'intelligence ... c'est l'homme même. (Bourneville, 1889, pp34,35)

Ainsi, la physiologie, discipline indispensable à la connaissance du médecin, marque une certaine vision de l'enfant, de son développement. Elle permet au médecin de classer l'enfant dans ces catégories nosographiques. Elle l'influence dans l'orientation que peuvent prendre ses propositions pédagogiques qui sont avant tout, pour Bourneville, des prescriptions médicales, au même titre que peuvent l'être celles de médicaments. Il s'agit, pour lui, de soigner l'enfant par l'éducation et donc de médicaliser l'acte éducatif. Pour Bourneville, un diagnostic *clinique* est posé à l'entrée de l'enfant (Bourneville, 1905) et, à partir de ce diagnostic, l'enfant est orienté vers le service qui lui convient, avec des indications quant au traitement qu'il doit recevoir. Il s'agit ici d'une approche qui fait de la pédagogie l'un des maillons d'un ensemble thérapeutique et donc médical.

Afin de compléter en partie ce tableau concernant la part que le travail de Bourneville doit à la médecine, nous pouvons évoquer l'importance qu'il donne à l'hygiène. Préoccupation majeure de cette fin du XIX^{ème} siècle, l'hygiène occupe une place centrale dans les écrits de Bourneville à la suite de Seguin. Dans le tome V du *Manuel pratique de la garde-malade et de l'infirmière*, publié par Bourneville et rédigé par Paul Sollier, l'hygiène est définie comme une science parallèle à la médecine et qui consiste à tenter de connaître les éléments qui améliorent ou portent préjudice à la santé de l'homme. Les approches hygiénistes vont de pair avec des préoccupations sociales. Dans ses tableaux cliniques, Bourneville évoque l'environnement de l'enfant et il note que, au même titre que l'absence d'éducation, l'absence d'hygiène est en partie responsable de l'aggravation de symptômes déjà présents. Ce qui le pousse à déclarer, lors d'une visite de membres de l'administration à Bicêtre, devant les enfants :

En voyant vos progrès, en constatant que, par un traitement, une hygiène et une éducation méthodiques, il est possible d'améliorer presque tous les enfants atteints de maladies nerveuses, d'en guérir complètement un certain nombre [...] (Bourneville, 1889, p9)

A son arrivée dans le service des enfants de Bicêtre, ses premières observations et ses premières actions auront pour objectif d'améliorer l'hygiène des lieux et des enfants. A cette époque, les enfants étaient entassés avec les adultes dans une même salle, situation propice à la diffusion de maladies contagieuses. Les bâtiments étaient humides, manquaient d'éclairage, d'ouvertures vers l'extérieur, n'étaient pas ventilés. Sa première action est donc de chercher à motiver l'administration pour investir dans de nouveaux locaux, plus adaptés, afin d'accueillir les enfants dans les meilleures conditions possibles. L'hygiène des lieux assurera alors aux enfants des conditions qui leur permettront de progresser dans leurs apprentissages. Enfin, l'hygiène du corps, par des bains réguliers et par la pratique de la gymnastique, contribuera, pour Bourneville, à l'amélioration physique et psychologique des enfants.

Toutes ces prescriptions sur l'hygiène et la physiologie s'inscrivent dans un courant de la prise en charge des enfants *anormaux* qui tend à médicaliser le traitement médico-pédagogique de Seguin et dont Bourneville reconnaît la paternité au Docteur Delasiauve :

Nous rappellerons qu'il comprend la méthode et tous les procédés d'Édouard Seguin, complétés et perfectionnés sur différents points et, qu'on nous passe l'expression, davantage médicalisés, en nous inspirant des idées formulées par l'un de ceux qui, après Seguin, se sont le plus sérieusement occupés du traitement de l'idiotie : nous voulons parler de M. Delasiauve (Bourneville, 1895, p216)

Delasiauve est un médecin de Bicêtre. Il travaille dans un service pour enfants de l'hôpital où il y défend l'éducation des enfants *idiots*. Il sera le mentor de Bourneville qui lui succédera dans le même service.

Hygiène, physiologie, autant de points qui permettent de comprendre les écrits de Bourneville et qui viennent impacter la prise en charge des enfants telle qu'il la conçoit. La physiologie vient profondément influencer le regard de Bourneville dans l'éducation des enfants *anormaux*. En tant que science des interactions de l'homme avec son environnement, elle souligne l'importance des sens comme élément d'approche de l'environnement et comme porte d'entrée du développement de l'intelligence humaine.

III.C.2/Bourneville et la pédagogie

Créateur d'une *Bibliothèque d'éducation spéciale* à destination des professionnels s'occupant des enfants *anormaux*, Bourneville s'est très vite intéressé à la pédagogie. Il a lui-même préfacé les ouvrages d' Itard et de Seguin. Ses propres écrits concernant la méthode médico-pédagogique appliquée à Bicêtre montre un médecin particulièrement au courant des dernières innovations pédagogiques. Il a su les intégrer dans la vie de l'asile. Ces différents points nous permettent de percevoir dans quelle tradition pédagogique il s'inscrit, mais aussi ce qu'il a pu apporter de neuf en cette fin de siècle dans le cadre de l'accompagnement des enfants *anormaux*.

Bourneville exprime à plusieurs reprises son admiration pour Itard, comme pour Seguin, que ce soit au détour d'un rapport, d'un courrier à l'attention de l'administration, ou encore dans les préfaces des ouvrages de ces deux auteurs. De Itard, Bourneville disait ceci :

Itard, imbu des idées de Locke et de Condillac, crut à la perfectibilité de l'enfant et se chargea de son éducation. Cette erreur de diagnostic nous a valu les deux beaux rapports dans lesquels il expose les nombreux procédés qu'il a employés pour perfectionner le malheureux enfant idiot qui lui avait été confié. Ces rapports, à peu près inconnus des médecins, tout à fait ignorés de ceux qui s'occupent de l'enseignement, sont pleins d'aperçus originaux., d'indications ingénieuses, de procédés pédagogiques spéciaux. (Bourneville, 1895 , pp7-8)

Dans la première partie de la citation, Bourneville critique Itard sur deux points : une approche qui s'appuie sur des considérations trop philosophiques (et pas assez médicales) et la croyance trop forte en une perfectibilité de l'enfant qui ne pouvait que le décevoir. Malgré ces deux critiques, il reconnaît bien volontiers l'importance du travail d' Itard pour ses successeurs et ce qu'ils lui doivent, notamment sur certaines de ses préconisations et tentatives pédagogiques.

L'influence de Locke et Condillac sur Itard est perçue par Bourneville comme étant la cause de son engagement dans l'éducation de Victor. Itard aurait retenu, du sensualisme, la possibilité de pouvoir faire progresser tous les enfants quelles que soient leurs difficultés. Bourneville évoque ici une erreur de diagnostic. L'erreur d'Itard est de ne pas avoir perçu l'idiotie de Victor mais d'avoir attribué son retard à sa condition d'enfant sauvage. Il a alors tout donné à l'environnement et ignoré les difficultés physiques et psychiques de son protégé qui sont venues entraver ces apprentissages. Hormis cette erreur, Bourneville reconnaît le travail de précurseur d'Itard et son ingéniosité dans la création d'outils utilisés pour la rééducation de l'enfant. Inscrivant l'évolution du traitement médico-pédagogique sur le temps long, il voit, dans l'action de ce dernier, le geste fondateur de la méthode qu'il applique dans ses établissements :

Ses deux rapports constituent, en quelque sorte, le premier chapitre du traitement et de l'éducation des enfants idiots et dégénérés. (Bourneville, 1895, p166)

Sortant de cette reconnaissance du travail accompli, Bourneville revient alors sur trois points qui lui semblent importants. Il retient, tout d'abord, que l'éducation, mise en place par Itard pour Victor, aurait eu tout à gagner si elle s'était faite en institution. L'éducation collective favorise l'imitation entre les enfants et donc leurs apprentissages. Ensuite, il souligne l'importance de commencer toute tentative éducative des enfants dès leur plus jeune âge. Le résultat est toujours meilleur, les « *mauvaises habitudes* » n'ayant pas eu le temps de s'installer. Enfin, il rappelle, dans son introduction, le temps pris par l'éducation de Victor. Cette temporalité longue, cette éducation fastidieuse, tous ceux qui s'occupent des enfants, familles et professionnels, doivent l'avoir en tête et s'y adapter. Institutionnalisation, prise en charge précoce et respect du rythme de l'enfant sont les trois points qui se retrouveront dans les propositions pédagogiques de Bourneville.

C'est à Edouard Seguin qu'appartient l'honneur et le mérite d'avoir créé la véritable méthode du traitement médico-pédagogique de l'idiotie. (Bourneville, 1895, p9)

Mais c'est surtout pour Edouard Seguin que Bourneville montre le plus d'admiration. Tout d'abord, il le considère comme l'unique pédagogue qui a su développer une méthode qu'il juge efficace dans l'éducation et la prise en charge des enfants *anormaux*. Il va jusqu'à l'évoquer comme le *premier éducateur de notre siècle*. Dans son courrier adressé au préfet de la Seine, Mr Poubelle, Bourneville se livre à un plaidoyer en faveur de son aîné Seguin. Il y souligne le retard pris en France dans la prise en charge des enfants *anormaux*. Il rappelle l'influence de son prédécesseur, particulièrement à l'étranger, en Angleterre et aux États-Unis, où son projet éducatif a été repris dans de nombreux établissements. Bourneville fait du traitement médico-pédagogique de Seguin le pilier de la prise en charge des enfants. Le manuel de ce dernier est mis entre les mains de tous les professionnels amenés à exercer dans les lieux qu'il dirige. Pour Bourneville, reprenant les conclusions de Seguin, les sens servent à recevoir les premières impressions qui cheminent vers l'esprit. Elles sont à l'origine

de plusieurs des opérations de l'esprit. Allant du plus simple au plus complexe, l'esprit, par la rééducation sensorielle, peut arriver progressivement à des connaissances intellectuelles et morales élaborées. Comme Seguin avant lui, pour Bourneville, la sensibilité ainsi que la volonté et l'intelligence sont les trois valeurs les plus importantes du développement humain. Son projet éducatif se concentre alors sur ces trois points. Au delà d'un accord sur les principes, l'essentiel des dispositions pédagogiques de Seguin sont reprises : rééducation physiologique, rééducation sensorielle, travail autour de la main de l'enfant, etc. Elles sont autant de points qui se retrouvent dans la pédagogie de Bourneville.

Mais Bourneville ne s'arrête pas à ce qu'ont pu produire ses prédécesseurs et, en plus de la méthode médico-pédagogique, il crée des ponts avec l'éducation nouvelle et avec les expériences pédagogiques de son époque. Ainsi, en plus des ouvrages de Seguin et du manuel de l'infirmière, les soignants de Bicêtre doivent avoir étudié un manuel rédigé par Mr et Mme Delon. Proches de Marie Pape-Carpentier, ces enseignants libres-penseurs sont les auteurs d'un manuel publié en 1873 : *La méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et Froebel*. Bourneville entretient également des liens avec Jean Macé, créateur de la ligue de l'enseignement, qui sera à l'origine de plusieurs prêts d'images, de cartes ou encore de contenus scolaires à destination des enfants pris en charge dans la grande école de Bicêtre ou à la Fondation Vallée. Enfin, Bourneville met à disposition une boîte pour les leçons de choses, principe pédagogique en vogue en cette fin de 19^{ème} siècle. Pour Ferdinand Buisson (1911) le principe des leçons de choses remonte à Rabelais et Comenius : ce principe consiste à partir d'une observation concrète pour aller vers un savoir abstrait. Bourneville, de par son expérience avec les enfants *idiots*, voit parfaitement à quel point ce précepte est adapté à leur éducation. Son insertion dans la méthode médico-pédagogique, particulièrement dans les enseignements de la grande école, va pour lui de soi et s'inscrit dans la continuité du travail entrepris par l'éducation sensorielle.

III.C.3/Bourneville et ses influences philosophiques

Si la formation médicale de Bourneville a influencé les orientations de certains points du traitement médico-pédagogique, elle est également à l'origine de son inscription au cœur de

deux concepts philosophiques : le positivisme et l'universalisme. Ces concepts sont, en cette fin de siècle, en plein essor et permettent de mieux comprendre le travail de Bourneville.

III.C.3.a/ Positivisme :

Le positivisme a exercé une influence importante sur le travail des médecins du 19^{ème} siècle. Dans la suite du développement de la médecine moderne et du travail d'Auguste Comte, la médecine asilaire se dote de pratiques qui reprennent les caractéristiques de cette philosophie : une méthode rationnelle qui passe par l'observation causale et l'expérience pour pouvoir retrouver un ensemble de lois immuables et universelles. Ces lois sont appelées des lois organiques dans les sciences médicales. S'appuyant sur des faits, les lois naturelles sont des règles qui permettent à Bourneville de lutter contre les préjugés de la religion mais aussi de l'administration.

Dans le temps d'ignorance profonde où l'on voudrait replonger la société moderne, dans ce Moyen-Âge, que des élus du suffrage universel ont choisi pour idéal, il était bien facile, abusant de la crédulité des peuples, de leur inspirer -et à l'occasion leur imposer- la croyance aux « miracles », en d'autres termes, à des faits que l'on prétendait échapper aux lois naturelles.

Endormi durant cette période de si triste et si sombre mémoire, l'esprit humain s'est réveillé peu à peu, et, en dépit des obstacles et des persécutions de tout genre, la science a commencé à se constituer, à posséder elle aussi, ses lois organiques. (Bourneville, 1878, page 1)

Ainsi, en notant chaque année les progrès des enfants dans ses *comptes rendus du service des enfants idiots de Bicêtre*, Bourneville y démontre l'efficacité et l'intérêt de ses méthodes pour le développement de l'enfant. L'éducation et la pédagogie y sont pensées comme des sciences positives, des parties de la médecine, qui prouvent l'éducabilité des enfants « idiots » pour peu que certaines règles soient respectées. Cette influence du positivisme sur

sa pratique s'inscrit dans une continuité avec le travail de son maître Charcot, médecin neurologue, et apporte une plus-value scientifique à la méthode médico-pédagogique.

III.C.3.b/ Universalisme :

Bourneville appartient également à ce courant de pensée universaliste qui se développe et prend de l'importance dans la Troisième République naissante. Militant politique auprès des Républicains les plus radicaux, il s'engage dans des combats en lien avec ce courant de pensée. Le premier de ces combats concerne bien évidemment l'éducation pour tous. Horrifié par les conditions d'accueil des enfants *anormaux* qu'il décrit dans un rapport adressé à l'administration, Bourneville plaide pour une meilleure prise en charge de ces enfants et pour le droit à l'éducation pour tous. La fin du 19^{ème} siècle est le moment où les lois Ferry sont promulguées, faisant accéder, même symboliquement, l'ensemble des enfants à une instruction gratuite et obligatoire. Force est de constater, pour Bourneville, que les enfants *anormaux* sont eux, exclus de ces premières mesures politiques fortes en faveur de l'éducation pour tous. C'est en s'appuyant sur ces contradictions qu'il va militer pour son projet. Afin de répondre à ce déficit institutionnel, il imagine son projet éducatif comme étant directement lié à la création d'*asiles-écoles*. Mais la mise en place du traitement médico-pédagogique ne s'arrête pas pour lui à la porte de ces asiles. C'est dans toutes les écoles qu'il doit être appliqué afin de donner aux enfants une éducation adaptée à leurs compétences en s'appuyant sur la rigueur de la médecine. Grâce à ses connaissances scientifiques, le médecin a une approche, par la raison, de la question pédagogique.

Leurs visites [aux différents membres des administrations] à l'asile-école de Bicêtre devraient au contraire, les inciter à introduire progressivement dans les écoles primaires les procédés qui composent notre méthode. (Bourneville, 1901, p32)

C'est par cette volonté de mise en place d'une éducation égalitaire dans sa forme et son fond que se perçoit l'influence de l'universalisme républicain. L'éducation est perçue comme la condition de l'émancipation des enfants. Elle doit amener chacun d'entre eux à trouver une place dans la société par le travail. Réaliste, il considère malgré tout que certains de ces

enfants auront toujours besoin d'une structure institutionnelle pour les prendre en charge. A ce titre, son projet ne s'arrête pas à la prise en charge des enfants. Il embrasse l'ensemble de la vie de l'enfant. Les enfants doivent être intégrés dans tous les aspects de la vie courante et notamment culturelle et sportive. L'ensemble du projet éducatif de Bourneville est tourné vers la ville, avec la volonté d'inclure les enfants dans la vie du pays, de leur donner une visibilité. Son projet s'inscrit dans une réelle volonté politique et intellectuelle qui fait écho ici à l'universalisme républicain.

Le parcours de Bourneville est riche de croisements entre différents courants de pensées liés à la fois à ses études de médecine, ses engagements politiques et à l'intérêt qu'il porte à la pédagogie auprès des enfants *anormaux*. C'est à partir de ces influences croisées qu'est née la méthode médico-pédagogique.

III.D/ La méthode médico-pédagogique

La méthode médico-pédagogique que propose Bourneville emprunte beaucoup à son prédécesseur Seguin. Elle a malgré tout une certaine originalité dans sa mise en œuvre institutionnelle comme dans l'ajout de nouveaux axes de travail auprès des enfants. L'une des premières décisions de Bourneville, lors de sa prise de fonction comme médecin à Bicêtre, est d'entreprendre un projet de rénovation des locaux accueillant les enfants afin de les rendre conformes à son entreprise éducative. Il éloigne, dans un premier temps, les enfants des adultes. Ensuite, il crée deux quartiers. Le premier, au rez-de-chaussée, regroupe des enfants invalides, l'infirmerie, les cellules d'isolement. C'est un secteur très médicalisé. Le second quartier regroupe la petite et la grande école, ainsi que le gymnase, les ateliers et le réfectoire. Il est dédié essentiellement à l'éducation des enfants. Des jardins, des salles de classes et un musée sont inclus dans l'asile. Dans chaque section, des salles spécialisées sont réservées aux apprentissages des enfants suivant les objectifs privilégiés. Ici se dessine l'une des premières particularités de Bourneville, l'inscription de la méthode médico-pédagogique dans un lieu. Tous ces bâtiments doivent permettre aux enfants d'avoir à leur disposition le matériel indispensable à leur rééducation intellectuelle et physique. Enfin, les enfants sont séparés en trois groupes suivant leurs difficultés. Ils passent de l'un à l'autre en fonction de leur progrès et de leur niveau de développement : les enfants gravement déficients et invalides (le

service des *gâteux*), les enfants gravement déficients et valides (la *petite-école*) et enfin, le groupe des enfants présentant une déficience légère (la *grande école*). Ainsi, progressivement, chaque étape de la prise en charge des enfants va permettre de travailler un point spécifique de leur rééducation : une rééducation fonctionnelle dans le premier service, celui des enfants *gâteux*, une rééducation sensorielle dans le second service, celui de la petite école, et une éducation intellectuelle à la grande école. La prise en charge peut commencer dès le plus jeune âge de l'enfant (2 ans) et ne se termine que lorsque le médecin les juge aptes à sortir de l'*asile-école*.

III.D.1/ Rééducation fonctionnelle

Certains enfants pris en charge par le service de Bourneville à Bicêtre ont de grandes difficultés. Ils ne peuvent pas se déplacer, n'ont pas acquis la propreté, n'ont pas ou peu de langage, etc. Bourneville distingue ceux pour lesquels aucun progrès n'est possible et ceux qui pourront acquérir les premières compétences de la marche et de la propreté. Les premiers bénéficient uniquement de soins hygiéniques, les seconds ont accès à différents outils leur permettant de réaliser ces acquisitions. Accueillis dans le pavillon des *gâteux*, ils commencent une phase de rééducation visant à leur faire acquérir les premiers points indispensables à la vie : la rééducation des fonctions organiques et motrices. Bourneville s'appuie ici sur ses connaissances en physiologie et sur différents outils pour permettre à ces enfants de progresser.

La rééducation des sphincters passe par l'utilisation de chaises percées sur lesquelles sont placés les enfants, soit à heures fixes, soit quand un signe est repéré par les professionnels. En dehors de ces chaises spéciales, des douches sont ajoutées. Elles servent à tonifier les sphincters et la vessie. Bourneville indique, que par ce procédé, certains de ces enfants accèdent à la propreté sans qu'il lui soit possible d'en indiquer la raison. Le médecin propose également de traiter l'incontinence salivaire en donnant aux enfants des bonbons de réglisse ou en leur envoyant dans les muscles orbiculaires de petites décharges électriques destinées à stimuler cette partie de la bouche pour améliorer la déglutition.

L'acquisition de la marche se fait progressivement. Dans un premier temps, les muscles de l'enfant sont stimulés d'abord par des massages et des exercices de flexion puis à l'aide d'un matériel spécialisé. L'enfant est placé dans une chaise balançoire qu'il peut faire fonctionner en poussant avec ses jambes sur un mur. L'effet de balancement est source de plaisir pour lui et l'incite à continuer cet exercice, tonifiant ainsi ses muscles et réapprenant un mouvement. Quand ce mouvement devient plus naturel, les enfants s'exercent à se mettre debout sur des barres parallèles, puis, en dernier lieu, ils apprennent à se déplacer avec l'aide d'un chariot. Enfin, quand ils sont plus assurés, ils peuvent s'exercer à monter et descendre les escaliers sur des escabeaux en bois. Une fois ces premières acquisitions faites, ils vont progressivement être dirigés vers la petite école où ils complèteront leur rééducation motrice avant de passer à une rééducation sensorielle de leurs différents organes. La petite école est faite pour les enfants valides mais encore incontinents et pour les premiers apprentissages du quotidien (propreté, éducation de la main, de la parole, premières notions d'écriture et de lecture).

Pour la rééducation de la main, Bourneville indique se servir de la gymnastique Pichery. La gymnastique Pichery est aussi appelée gymnastique de l'opposant. Elle permet d'exercer le corps à l'aide d'appareils de résistance ou de contrepoids (Buisson, 1911). Mise au point par Jules Léandre Pichery, son utilisation est popularisée à l'ensemble de la France à partir des résultats obtenus à Bicêtre (Brier et Defrance, 2012). A travers les différents rapports annuels de Bourneville, nous constatons, au fil des années, une amélioration du matériel utilisé. Cette gymnastique se fait selon les compétences que les enfants ont pu mettre en œuvre dans son utilisation. Le premier exercice de la gymnastique Pichery concerne la rééducation de la main. Cette rééducation se fait à l'aide d'échelles auxquelles les enfants se suspendent. A l'aide d'un adulte, l'enfant exécute différents mouvements vers le haut et le bas ainsi que vers l'avant et l'arrière. Ces premiers exercices sont, pour Bourneville, l'occasion, par la répétition, d'initier l'enfant à certaines notions de repérage dans l'espace ainsi qu'à le confronter à l'exercice de la parole par imitation. Après cet entraînement de motricité globale, l'enfant est invité à exercer plus précisément sa motricité fine. Il doit alors attraper des bâtons de plus en plus petits, replacer des boules dans leur socle, etc. Au final, il doit être en mesure de se servir correctement de sa main

Ces dispositions rééducatrices sont accompagnées d'un traitement d'hydrothérapie dont Bourneville vante ainsi les bienfaits :

Les bains et les douches jouent un grand rôle dans notre thérapeutique et dans l'hygiène du service. Grâce à ces agents, les enfants gâteurs ou demi-gâteurs sentent moins mauvais, sont moins affaiblis, mieux préparés à la gymnastique. (Bourneville, 1895, p240)

Une fois que la fonction des différents membres a été rééduquée afin de pouvoir être investie pleinement par l'enfant, le traitement médico-pédagogique s'attache à l'éducation sensorielle de l'enfant, éducation qui lui permettra d'affronter les différents apprentissages qu'il trouvera dans le cadre de la grande école.

III.D.2/ Éducation sensorielle

Si le mouvement et la voix nous permettent de communiquer avec les autres êtres vivants, les organes des sens nous font recevoir les diverses notions qui nous prouvent leur existence et leur action. (Bourneville 1878 p136)

C'est par les sens que nous percevons notre environnement et que nous le comprenons, c'est le postulat de l'éducation sensorielle pour Bourneville à la suite de Seguin. Cette partie de l'éducation des enfants de Bicêtre s'insère dans un programme complet dispensé dans la *Petite école*, seconde étape du traitement médico-pédagogique. Cette étape comprend, à la fois, un renforcement des attitudes amenant à l'autonomie de l'enfant, l'apprentissage de leçons plus complexes concernant son environnement proche et les premiers apprentissages scolaires. Bourneville souligne l'importance de l'éducation sensorielle comme prélude à l'apprentissage de notions de plus en plus complexes, permettant à l'enfant d'exercer sa mémoire et sa réflexion. Il en souligne ainsi son importance dans le développement de l'enfant. Ces découvertes sensorielles sont primordiales pour la découverte des premiers apprentissages et ne peuvent être mises de côté. Reprenant les conclusions pédagogiques

d'Itard et de Seguin, l'éducation des sens s'appuie sur un matériel qui met l'accent sur les contrastes. Bourneville le résume ainsi :

B. Sens. - Toucher : râpe et velours, corps chaud et corps froid, corps léger et corps lourd, corps mou et corps dur. - Vue : projections, couleurs, superpositions de formes simples, des lettres en bois sur leur dessin ; dominos en couleurs et dominos ordinaires ; découpage, enfilage, préparation à l'habillement, à la toilette, à l'alimentation. - Ouïe : cloches, piano, violon, flûte, voix humaine ; chants à la gymnastique. - Goût : saveurs opposées puis saveurs se ressemblant. - Odorat : respiration nasales, odeurs fortes et légères, agréables ou désagréables. (Bourneville, 1905, pp10-11)

Pour arriver à ses fins, Bourneville équipe la petite école d'un matériel adapté permettant la mise en œuvre d'apprentissages progressifs basés sur la sensorialité : plonger la main successivement dans l'eau chaude ou froide, toucher des planches avec des sensations contraires (rugueuses/douces), des sensations intermédiaires comme le bois ou la soie, associer des étoffes de même composition et les classer dans des casiers, etc. Le corps est également sollicité dans des exercices de jeux de balles, de boules ou autres, exercices qui sollicitent le toucher comme la vue. Puis, dans un deuxième temps, les enfants sont invités à manipuler des formes géométriques ou des lettres de l'alphabet à toucher. Les sens de l'ouïe et de la vue sont sollicités pour exercer l'attention de l'enfant. Enfin, les sens de l'odorat et du goût sont, eux aussi, soumis à des exercices s'appuyant d'abord sur de forts contrastes pour aller vers des sensations plus modérées. Afin de pouvoir profiter pleinement de cette éducation sensorielle, une salle entière de Bicêtre y est consacrée.

Le matériel est emprunté, dans sa forme et dans son fond, à celui décrit par Seguin avec quelques changements apportés au fil du temps. Grâce au témoignage laissé par Bourneville dans sa collection *Recherches cliniques et thérapeutiques*, il est possible de voir cette évolution du matériel mis à disposition des enfants. S'appuyant sur la créativité de son personnel, il apporte différentes modifications aux premiers objets qu'il crée, ajoutant une certaine originalité liée à son époque et notamment aux différentes avancées dans le domaine

pédagogique. Par exemple, la lanterne magique, utilisée par Bourneville pour fixer l'attention des enfants, est un procédé particulièrement utilisé dans les classes de la fin du 19^{ème} siècle. A cela s'ajoute des procédés nouveaux, comme le livre des étoffes ou encore le tableau des surfaces, qui sont autant d'outils qui invitent à la manipulation et à la stimulation des différents sens. Enfin, Bourneville détaille peu la place du maître dans cet apprentissage sensoriel. Il dit seulement que la professionnelle, car ce doit être une femme, est là, avant tout, pour accompagner le doigt de l'enfant et l'inciter à diriger son attention vers les différentes matières. Il y a ici une différence avec Seguin qui, dans sa pédagogie, donne une place importante au maître pour diriger la *volonté* des enfants.

III.D.3/ Éducation intellectuelle

Pour amener les enfants vers l'autonomie, Bourneville insiste sur la nécessité de leur donner accès au maximum de notions qu'il leur est possible de comprendre. Ces apprentissages se font à la fois dans la *Petite école*, dans la *Petite école complémentaire* puis dans la *Grande école*. L'objectif de cet enseignement est l'autonomie et l'acquisition de compétences professionnelles pouvant leur permettre de se réinsérer dans la société. L'enseignement y est dispensé par des maîtres, le travail y est progressif, adapté aux enfants et concerne tous les domaines de la vie courante.

Le matériel présent dans la salle de classe est un mélange d'équipements éducatifs classiques et d'autres plus spécifiques à l'enseignement spécialisé. Un observateur extérieur y trouverait tout le matériel disponible à l'époque dans les salles de classes : un compendium métrique (une armoire contenant des instruments de mesure), des gravures issues de la collection de Marie Pape Carpentier, des méthodes de lecture etc. A côté, un matériel, emprunté à Seguin, permet aux enfants de manipuler différents objets pour accéder aux notions de poids, de surfaces ou encore à l'apprentissage de la lecture. S'y trouvent également différents matériaux permettant d'exercer préhension et motricité fine comme cette planche avec deux bouts de tissus à boutonner. Sur les murs, un tableau est affiché sur lequel sont classées les lettres par difficulté de prononciation avec, en face, un mot usuel et connu des enfants.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture démarre quand les enfants commencent à entrer dans le langage. Elle passe d'abord par la manipulation de lettres en bois et leur appareillage avec une copie imprimée. Les enfants s'exercent sur des majuscules puis des minuscules avec, dans un premier temps, des lettres de couleur uniforme puis, dans un deuxième temps, des lettres de couleurs différentes afin de distinguer consonnes et voyelles. Par la suite, les enfants sont invités à prononcer une à une ces lettres. Un collaborateur de Bourneville, J.Boyer, enseignant à Bicêtre, a rédigé pour l'occasion une *Méthode spéciale de Lecture à l'usage des enfants arriérés* dans laquelle il décrit l'ensemble des passages qui permettent aux enfants d'accéder à la lecture.

Les enfants dont nous nous occupons ne parlent pas ou parlent mal ; dès que par une méthode particulière nous avons réussi à provoquer chez eux un commencement d'attention et d'imitation, nous devons, afin de ne pas gaspiller un temps précieux, essayer de leur apprendre en même temps à émettre correctement un son, à articuler convenablement une syllabe et à en reconnaître la représentation écrite ; la mémoire visuelle se trouve ainsi exercée parallèlement à la mémoire auditive. (Citation de J Boyer dans Bourneville, 1900, p33)

A partir de cette démarche éducative, les enfants répètent des sons en commençant par des syllabes simples pour aller vers des ensembles plus complexes. Suivant les conseils de Seguin sur la *méthode des contrastes*, l'enseignant privilégie d'abord les consonnes fortes pour aller ensuite vers les consonnes faibles. Puis, une fois l'enfant aguerri dans la répétition de ces syllabes, l'enseignant passe aux exercices de lecture. Il doit alors associer l'image avec le mot, à partir de couleurs, puis de chiffres, de surfaces. Enfin, l'enseignante lui propose d'associer aux mots écrits des objets du quotidien. La posture du professionnel est censée être toujours la même :

[...] placer le mot sur la chose, le faire lire à l'enfant, le lui faire poser lui-même et enfin, en mélangeant les cartons que l'enfant a eus sous les yeux, le lui faire chercher, parmi eux, le carton désignant l'objet qu'on lui présente. (Bourneville, 1900 p56)

Pour Bourneville, cette méthode de reconnaissance globale prépare l'enfant à l'apprentissage de la lecture *mécanique* qu'il juge plus complexe pour eux. Pour appuyer ses propos, Bourneville donne, dans ses différents rapports, plusieurs exemples d'enfants qui accèdent progressivement à la lecture par cette méthode, justifiant ainsi son travail. Pour ce qui est de l'écriture, son enseignement passe d'abord par des entraînements de motricité fine, comme ceux observés précédemment. Puis l'enseignant propose des exercices amenant l'enfant au dessin en dirigeant son geste à l'aide d'instruments comme la *double règle à charnière*. L'enfant trace des traits suivant un certain ordre. Les gestes sont répétés et doivent lui permettre de tracer des lettres en capitales.

L'apprentissage du dessin est également l'occasion d'introduire et de perfectionner des notions de géométrie en s'appuyant sur la reconnaissance de formes à l'intérieur d'images proposées à la reproduction. Couplés à la manipulation de solides, ces outils permettent aux enfants d'avoir une idée des différentes notions en les reliant à des objets de la vie courante. En plus de la géométrie, il leur est proposé une première approche de la numération et du calcul à l'aide de deux outils. Le premier est un casier en bois qui aide à associer chiffres et quantités ; le chiffre est marqué en gros au-dessus d'une case et l'enfant y place le nombre de bâtonnets. Le second, pour les accompagner vers le calcul, est un boulier modifié. Les tiges sont disposées en U les unes à côté des autres et chaque partie est séparée par une planche. En dessous, sur une autre planche, des chiffres sont notés les uns à côté des autres et l'enfant a pour consigne d'y déposer le nombre de boules désirées. L'adulte a la possibilité d'introduire progressivement des additions en modifiant les chiffres pour faire correspondre la quantité au résultat de l'addition. Comme pour les autres apprentissages, la répétition de l'action fixe la notion chez l'enfant.

Une fois acquises les notions de lecture, d'écriture, de calcul et de géométrie, les enfants s'exercent à des notions et des apprentissages plus complexes à l'intérieur de la *grande école*. Les enseignants dispensent des cours de géographie où, pour faire comprendre aux enfants la notion d'espace, le groupe travaille sur des cartes en partant de celles du quartier pour aller jusqu'à la mappemonde. Les journées sont rythmées par des *leçons de choses*. Cette méthode pédagogique est particulièrement en vogue à la fin du 19^{ème} siècle. Bourneville pense que le pédagogue en trouvera la définition qui lui semble la plus juste dans l'ouvrage « *La science*

de l'éducation » d' Alexander Bain, philosophe écossais. Dans cet ouvrage, paru en 1879, Bain décrit trois axes : proposer des objets concrets à l'enfant pour lui permettre d'acquérir des notions abstraites, découvrir les qualités d'un objet par les sens (éducation sensorielle), partir d'une situation observée pour en décliner toutes les connaissances qui lui sont associées (Buisson, 1911). Ces différents points ont sans doute fait écho aux préoccupations éducatives de Bourneville. Pour dispenser ces *leçons de choses*, il équipe progressivement Bicêtre, la fondation Vallée et l'institut médico-pédagogique de Vitry-sur-Seine de jardins, de musées, de bibliothèques pouvant permettre d'assurer cet enseignement. C'est dans l'enceinte de Bicêtre que Bourneville a pu permettre à son projet d' aboutir au mieux en y créant : le jardin des figures géométriques, le jardin des surfaces, le jardin des fleurs, le jardin des potagers, un verger, un champ de céréales, un vignoble et un petit bois avec différentes variétés d'arbres. Toutes ces parties extérieures sont l'occasion de ballades avec les enfants de la grande école afin de leur permettre de progresser sur certaines notions abstraites en partant de leurs observations. Enfin, dans les salles de classes, pour pouvoir continuer cette pédagogie de l'observation, plusieurs boîtes thématiques sont proposées aux maîtres pour ce type de leçons : minerais, objets du quotidien, etc.. D'autres outils propres au 19^{ème} sont utilisés pour les leçons de choses des enfants dans les instituts comme le Musée Scolaire. Popularisés par l'Exposition Universelle de 1878, les musées scolaires sont des lieux d'expositions où les enfants peuvent observer minerais et animaux empaillés. Une salle de projection oxydrique (lanterne magique) est également installée. Elle permet de donner des leçons à l'aide de différentes séries d'images que le maître commente. S'éloignant de la leçon de choses, le commentaire d'images projetées s'apparente plus à une leçon classique utilisant une technologie innovante. C'est sous l'impulsion du Ministère de l'Instruction Publique que ce procédé de projections lumineuses, utilisé dans un premier temps par les universitaires, s'est étendu aux salles de classe à partir de 1895 (Buisson, 1911).

III.D.4/ Éducation des instincts et éducation morale

L'éducation prodiguée par la grande école est complétée par une prise en charge qui se concentre sur ce que Bourneville appelle l'éducation des instincts et l'éducation morale. Cet aspect du travail de Bourneville auprès des enfants prolonge le traitement moral mis en place

par Seguin au milieu du siècle. Elle concerne la sociabilité de l'enfant, la moralité des actions et l'attention portée à son propre corps.

L'éducation des instincts cherche à améliorer l'instinct de conservation des enfants en leur faisant adopter une bonne hygiène de vie. C'est également la partie de l'éducation qui concerne la sexualité des plus grands. Cette partie de l'éducation a une forte connotation morale, dont la proscription de l'onanisme en est l'un des révélateurs les plus importants. Enfin, l'éducation des instincts concerne également tout ce qui a trait à la sociabilité de l'enfant et dont l'attitude de l'adulte est l'un des principaux éléments. Comme pour l'éducation morale de Seguin, la question de l'exemplarité de l'adulte qui encadre l'enfant est primordiale pour Bourneville. C'est en observant l'adulte, et par l'expérience du travail collaboratif ou du rangement, que l'enfant pourra acquérir les notions d'ordre, de coopération voir les notions plus complexes de bien et de mal. En dehors de cet aspect sur lequel Bourneville disserte peu, le principal outil éducatif et pédagogique utilisé pour l'ordre et la morale reste la gymnastique. La Gymnastique de la *grande école*, appelée *Grande Gymnastique*, a pour objectif le développement des capacités physiques de l'enfant, mais aussi de faire régner l'ordre et la discipline dans l'asile de Bicêtre. Le mouvement qui popularise l'utilisation de la gymnastique dans l'éducation prend racine au début du 19^{ème} mais, dans une société marquée par la défaite de Sedan en 1870, cette discipline occupe une place plus importante dans l'enseignement scolaire. L'autre rôle de la gymnastique est de permettre aussi la mise en place d'exercices aidant les enfants à l'acquisition de la concentration et de la précision. C'est le cas, par exemple, de l'exercice du grelot qui consiste à placer un grelot sur les vêtements de l'enfant pour l'inviter, par le jeu, à l'immobilité et au contrôle de son corps.

Les cours de gymnastique sont présents tout au long de la journée, sur des temps formalisés ou informels comme lors de la récréation des enfants. Ils commencent dès le matin, à 8 heures. Les enfants sont placés en groupes dans la cour de l'asile. Ils doivent réaliser toute une série de mouvements, accompagnés par des chants et des tambours. Ces exercices rappellent les entraînements du service militaire. Ce n'est pas un hasard, les manuels de gymnastique du 19^{ème} siècle ayant été, pour nombre d'entre eux, rédigés par d'anciens militaires reconvertis (Defrance, 1976). A la récréation, les infirmiers sont invités à

initier les enfants, le plus souvent possible, à la manipulation de cerceaux et de ballons en organisant de nombreux jeux. Régulièrement, Bourneville leur propose également de prendre part aux différentes compétitions de gymnastique organisées par le département de la Seine, démontrant ainsi une réelle volonté d'insérer les enfants dans le tissu social existant.

La participation des enfants à la vie de la Cité ne s'arrête pas à la gymnastique et, suivant les années, ils sont invités à participer à plusieurs événements en relation ou non avec les apprentissages scolaires. Ainsi, en 1904 :

Les enfants ont encore bénéficié de plusieurs représentations gratuites dans les divers cirques et théâtres installés à la fête du lion de Belfort, à la place d'Italie, à la Foire au pain d'Épice et sur l'avenue de Bicêtre. Les jardiniers sont allés avec leur maître M. V. Mesnard à l'exposition de chrysanthèmes et à l'exposition d'horticulture. (Bourneville, 1905, p42)

Ces différentes sorties rythment la vie de l'institut et des enfants. Elles contribuent à leur socialisation. Elles s'inscrivent dans une démarche qui, avec l'éducation professionnelle, vise à la réinsertion des enfants devenus adultes.

III.D.5/ La professionnalisation

L'objectif de la méthode pédagogique de Bourneville reste l'autonomisation des enfants. Elle passe par l'apprentissage de compétences qui leur permet d'exercer un travail accompagné ou non. Le travail est, pour Bourneville, un facteur d'émancipation qui permet aux enfants de pouvoir accéder à la liberté, à l'autonomie, ainsi qu'à l'inclusion dans la société. Pour y arriver, Bourneville propose donc un enseignement professionnel. La mise en place de cet enseignement passe d'abord par une réforme des ateliers afin que les enfants puissent y avoir accès et s'y investissent. Bourneville détaille, dans des lettres envoyées à l'administration, les bénéfices de l'apprentissage précoce d'un métier. Le travail fournit une occupation aux enfants, permet le maintien de l'ordre et de la discipline dans l'hospice, leur donne aussi la possibilité d'apprendre un métier qui favorisera leur insertion dans la société.

Nous rendrons à la société un nombre de plus en plus grand de jeunes gens instruits, bons ouvriers, capables de gagner leur vie par le travail. (Bourneville, 1889, p9)

Pour Bourneville, les ateliers sont l'occasion de faire fabriquer le matériel dont il a besoin pour sa méthode médico-pédagogique. Dans les ateliers, les enfants peuvent être initiés à plusieurs métiers : menuiserie, serrurerie, imprimerie, brosseur, vannerie, paillage et cannage de chaises, cordonnerie, couture, jardinage. Cet enseignement professionnel se poursuit jusqu'à ce qu'ils possèdent suffisamment de compétences pour pouvoir travailler à l'extérieur des murs asilaires et également pour occuper des fonctions à l'intérieur de l'asile (comme *demi-infirmier* ou *homme de peine*). Ils peuvent ainsi, en exerçant des fonctions dans le cadre de l'asile, participer à leurs propres frais d'hospitalisation. Le travail dans les ateliers s'ajuste aux difficultés physiques et intellectuelles des enfants, à leur rythme, ce que l'administration, pointant le rendement faible des ateliers, a reproché plusieurs fois à Bourneville. Bourneville tente de clarifier sa position sur ce point et déclare :

Nous le redisons encore, ce qui doit primer dans un service comme le nôtre, c'est l'influence morale du travail, qui est l'adjuvant du travail scolaire, des exercices physiques, du traitement médical et non le produit lui-même, bien qu'il ne soit pas à dédaigner. Les enfants eux-mêmes sont heureux de voir que leur travail est productif, qu'il se traduit par des résultats pratiques et que tout ce qu'ils font contribue à leur bien-être, à leur enseignement et à l'entretien de leur section. (Bourneville, 1905, p72).

Cette question de la professionnalisation, au-delà des aspects thérapeutiques, permet tout de même à Bourneville de pouvoir défendre ses différents projets devant l'administration, soulignant l'intérêt que pourrait avoir l'État à financer la prise en charge de ces enfants souvent laissés à l'abandon jusque là.

Conclusion

Malgré les difficultés matérielles rencontrées, Bourneville arrive à mettre en place sa méthode de manière durable et son succès est international. Celle-ci, inspirée en grande partie par Seguin, trouve son originalité dans l'ajout de méthodes issues des pédagogies nouvelles alors en plein essor. Médecin avant tout, Bourneville s'est investi pleinement sur le sujet de l'enfance *anormale*. Il a passé toute sa vie à lutter pour la reconnaissance du droit aux enfants des asiles à recevoir une éducation adaptée à leurs capacités et à leurs compétences. Cette lutte s'est traduite, à la fois, dans le domaine politique, administratif, social, médical, etc. Grâce à ses écrits, à ses combats, Bourneville nous livre un témoignage clé pour la compréhension de la prise en charge des enfants *anormaux* au début de la Troisième République. Par son action, il redonne une place aux enfants *anormaux* dans la société.

Nulle punition corporelle, des soins appropriés à leur situation mentale, une instruction primaire spéciale, un enseignement professionnel varié, et plus encore pour les aliénés, des promenades, des distractions, des sorties, en un mot une plus grande somme de liberté.
(Bourneville, 1890, p. 17)

Pourtant, une fois Bourneville mis à la retraite en 1905, le service périclute et il n'en reste bientôt plus rien, refermant la parenthèse éducative des enfants anormaux ouverte par Itard en 1801. Il faut attendre la fin de la seconde guerre mondiale pour voir fleurir de nouveau les initiatives en faveur d'une éducation des enfants porteurs de handicaps, initiatives portées cette fois-ci par les pédopsychiatres.

Conclusion de la partie

Inspiré par le sensualisme de Condillac, Itard a construit une pédagogie qui s'appuie sur la sensation pour développer l'attention de l'enfant puis ses compétences. Sa pédagogie est centrée sur la stimulation sensorielle, la lecture, l'écriture et l'apprentissage du langage, tout en ayant une confiance très forte en la modification de l'environnement comme moyen le plus efficace pour arriver à ses fins. Si Itard a échoué à faire accéder Victor au langage, ses ouvrages sont parsemés de victoires éducatives qui ont ouvert une première voie pour ceux qui, à sa suite, se sont intéressés à l'éducation d'enfants présentant des troubles importants dans leur développement.

Seguin, lui, a ce souci de proposer une voie éducative et pédagogique qui puisse être empruntée par tous les enfants présentant des troubles, chacun à son niveau et avec ses capacités. Il concentre ses orientations pédagogiques sur la *volonté* des enfants et s'attache à détailler la façon dont celle-ci peut-être dirigée pour pouvoir aller vers d'autres apprentissages plus complexes. Son ouvrage a été rédigé au début de sa carrière et, tout au long de sa vie, il a pu mettre en œuvre ses principes pédagogiques dans les établissements qu'il a dirigés. Sa théorie n'est pas restée cantonnée à la France. Elle a également irrigué le travail des professionnels aux États-Unis. Cette postérité de Seguin en fait un personnage pivot dans les pratiques éducatives et pédagogique auprès des enfants *anormaux*.

Quant à Bourneville, il cherche à faire une synthèse des expériences éducatives de ses aînés et des nouvelles découvertes en pédagogie. Les succès obtenus dans les établissements qu'il dirige permettront à d'autres médecins, comme Maria Montessori, de s'inspirer de la méthode Seguin dans leurs pratiques. Maria Montessori en reprendra les grands principes pour les appliquer aux *casa dei bambini*. Il y a donc, dans ce siècle des éducateurs, une circulation des pratiques dans le temps et l'espace. Cette circulation entraîne une certaine richesse et une certaine diversité dans des apports qui ont permis à ces pédagogies de se structurer.

Hormis l'influence de Condillac sur Itard, les auteurs et courants qui ont marqué ces trois pédagogues sont nombreux : des physiologistes comme Cabanis, Bichat ou Claude Bernard ;

des philosophes idéologues comme Destutt de Tracy, le saint-simonisme, etc. et sans doute aussi d'autres médecins de leur époque comme le Dr Delasiauve. Le foisonnement épistémologique dans lequel évoluent nos trois médecins-pédagogues leur ont permis de développer des propositions éducatives originales qui accordent une importance certaine à des enfants qui, jusqu'ici, n'avait pas fait l'objet d'une attention particulière.

Chacun, à sa façon, a permis de penser l'éducation des enfants « anormaux » en donnant une vision différente de ce que doit être la pédagogie auprès de ces enfants présentant des difficultés dans leur développement. Certaines notions reviennent régulièrement dans ces différentes pédagogies : les besoins de l'enfant, la volonté, l'environnement, l'attention, l'imitation, le traitement moral, etc. Chacune de ces notions est, suivant les auteurs, plus ou moins en lien avec la sensation ou la façon dont ces pédagogues pensent la sensation dans le développement de l'enfant. Ces approches pédagogiques ont des différences et des similitudes qu'il s'agit maintenant de détailler. En effet, au-delà de ces propositions éducatives qui accordent une importance certaine à la sensation et à l'éveil sensoriel, force est de constater que chacun ne place pas la sensation au même niveau dans leur pédagogie. Différentes conceptions de la sensation vont venir influencer des concepts et notions, en leur donnant plus ou moins d'importance ou en les pensant autrement. C'est ce qui va être vu dans la troisième partie.

Partie 3 : sensorialité et pédagogie

Condillac a développé un système de pensée qui s'appuie sur trois grands concepts permettant de rendre compte du développement de l'homme : la sensation, l'idée et le signe. Pour l'abbé, c'est par l'expérience sensorielle que le sujet prend connaissance de sa propre existence et de l'existence des premières notions liées à son environnement. Mais les sensations ne permettent ici que de donner une première idée de ces différents éléments. Et ces idées ne peuvent s'inscrire et s'enrichir qu'une fois mises en liaison les unes avec les autres. Pour Condillac, ce sont bien les signes, et plus particulièrement le langage, qui vont permettre de faire cette liaison. Le langage est ce qui permet d'ordonner la pensée, les informations, les connaissances que les sens nous donnent à percevoir. La théorie sensualiste de Condillac était encore particulièrement vivace à la fin du XVIII^{ème} et au début du XIX^{ème} siècle

Héritière des dernières Lumières (Condorcet, Lavoisier, Sieyès), cette école Révolutionnaire [Les Idéologues], d'inspiration condillacienne, fut représentée initialement par Destutt de Tracy, Cabanis, Volney, Garat, Daunou, etc. Elle exalte sur trois générations, de 1789 à 1830 (Degerando, Neufchâteau, Chaptal, puis Fauriel, Broussais, Stendhal), un culte euphorique de la raison assimilant toute croyance à une crédulité et toute foi à une illusion. (Damien, 2007)

C'est dans le sillage de ces intellectuels révolutionnaires, que cette théorie a été enrichie. A la suite de l'Abbé, ses successeurs directs ont souligné la richesse de la pensée empirique pour comprendre le développement humain. Ils se sont appuyés dessus pour penser les premières réformes révolutionnaires (Damien, 2007 ; Paradis, 1993). Mais les héritiers de Condillac ont aussi éprouvé les limites théoriques du sensualisme et ont proposé d'autres schémas pour les dépasser. Le travail de Cabanis est sans doute, ici, le plus intéressant. Sa pensée dans le domaine de la physiologie laisse entrevoir, à l'époque, un renouveau de la position sensualiste. Il assigne ainsi à la sensation une fonction, celle de nourrir le cerveau, siège du raisonnement, qui par son action (la comparaison, le jugement, etc.) va permettre le développement de la pensée humaine. Sa position de médecin lui permet de réfléchir aux différents comportements observés dans le cadre de la folie et d'en tirer une première

conclusion sur un dysfonctionnement du cerveau et une possibilité de guérison du *fou* (Paradis, 1993). C'est cette pensée transformée du rôle de la sensation qui sera source d'inspiration pour Pinel dans la mise en place de son traitement moral (Paradis, 1993). Ainsi, par l'ajout d'une dimension physiologique dans le cadre d'une pensée sur le rôle des impressions sensorielles dans le développement humain, Cabanis puis Pinel reconnaissent à des individus présumés incurables la possibilité de sortir un jour de leur état :

Mais ce qui rend plus injuste et plus inconséquente encore la séquestration des aliénés dans ces départements [les départements de force] c'est, dit-il, que la folie ne peut pas toujours être considérée comme une altération permanente de l'esprit. (Paradis, 1993)

Ces prises de position ont été source d'influence pour Itard puis pour l'ensemble de ses successeurs jusqu'à Bourneville. Ainsi, grâce à ses successeurs, le sensualisme de Condillac, modifié pour être appliqué à la médecine, a ainsi irrigué le travail des premiers médecins aliénistes (Riese, 1968 ; Perrin, 2013).

C'est sur ce terreau qu'Itard va entreprendre l'éducation de Victor (Lane, 1979). Itard a puisé, dans les travaux théoriques empiriques de Condillac et des idéologues, une inspiration pour sa tentative éducative auprès de Victor, insistant sur le rapport entre les sens, les idées et le langage. L'approche de son travail avec l'enfant sauvage est ainsi centrée sur deux points auxquels il accorde une égale importance :

- Les sens qu'il souhaite éveiller un à un pour amener l'enfant à se faire une idée des choses qui l'environnent et lui permettre ainsi la liaison de ces idées entre elles.
- Le langage, condition primordiale pour que cette liaison des idées s'enrichisse et que le développement de l'enfant reprenne où il pense qu'il s'est arrêté.

Itard, médecin auprès des sourds-muets et partisan, au début de sa carrière, de la méthode orale, juge le langage parlé comme étant la compétence la plus importante à acquérir pour les enfants, cette compétence leur permettant de développer leurs capacités réflexives et étant également facteur d'intégration et de socialisation. Son échec devant l'incapacité de Victor à

accéder au langage signera la fin de son engagement éducatif à ses côtés. A contrario, l'utilisation comme point d'appui d'une philosophie trop sensualiste sera, par la suite, fortement critiquée par son successeur Édouard Seguin.

Dès le début de son activité, si Seguin reconnaît sa dette à l'égard d'Itard et s'il lui rend hommage, réitérant le jugement de François Leuret qui qualifiait son action auprès de Victor de « sublime tentative », il s'en distingue radicalement au point qu'on pourrait presque écrire qu'il s'est construit contre Itard : « Ma méthode n'est pas la méthode d'Itard, il s'en faut du tout au tout, car il s'en faut du principe qui de la sienne à la mienne est diamétralement opposé ».
(Jeanne, 2008)

Il est vrai que ce dernier, préférant une approche plus globale de l'enfant, met au point une méthode originale qui ne repose plus uniquement sur le seul apprentissage sensoriel mais qui donne toute sa place à d'autres concepts et orientations comme le rôle important que jouerait la *volonté* dans les possibilités d'apprentissages des enfants. Nous verrons plus loin ce qu'il reste du sensualisme dans cette pédagogie, sensualisme qui ne se réduit pas à l'importance accordée aux sens mais à leur place dans toute le psychisme des individus. Il en résulte que son approche sensorielle s'appuie sur une *pédagogie active* (Hochmann, 2008). Dans l'approche pédagogique de Seguin, l'élève est amené et dirigé pour utiliser ses sens afin de puiser dans son environnement les éléments propices à son éducation. Seguin ne néglige pas non plus d'explorer d'autres pistes de travail auprès des enfants, en accordant une importance particulière au rôle de l'imitation et de l'attention dans leur éducation et leur développement. Son travail pédagogique trouve ses racines dans l'importance qu'il donne à la physiologie et aux différentes théories que celle-ci propose. A la fin du XIX^{ème} siècle, le travail de Bourneville vient clôturer ce travail sur les méthodes médico-pédagogiques auprès des enfants des asiles. Ce dernier, dans la continuité et l'admiration de Seguin, achève de montrer l'importance de la physiologie dans le traitement *médico-pédagogique*. La physiologie est la science à laquelle il se réfère le plus comme médecin pour comprendre le travail auprès des enfants *idiots* et dans ses propositions éducatives.

Ce sont donc différentes conceptions du rôle de la sensorialité dans le développement de l'intelligence humaine qui vont venir orienter, sur plusieurs points, les méthodes éducatives des médecins-pédagogues du 19^{ème}. Sur un siècle d'éducation et de pédagogie auprès des enfants « *anormaux* », il semble donc que le rôle joué par la sensorialité dans ces différentes approches éducatives a évolué progressivement. Alors que, pour Itard, la sensation est primordiale dans la construction de la méthode utilisée pour éduquer Victor, pour Seguin puis Bourneville, celle-ci devient une fonction comme une autre comprise dans un ensemble de systèmes qui sont dépendants les uns des autres. Deux modèles pédagogiques émergent donc à cette époque :

- Un modèle «sensoriel originel» qui place la sensation au centre du développement de l'enfant et fait dépendre toutes les fonctions de l'entendement de la sensation transformée. C'est le modèle développé par Itard dans ses ouvrages.
- Un modèle «sensoriel systémique » qui fait de la sensation une fonction comme une autre du corps humain, qui a son importance mais qui s'entend dans un ensemble de systèmes dépendants les uns des autres.

Dans cette dernière partie, ces deux modèles vont être présentés et détaillés. Dans un premier temps, il s'agit d'en donner une définition et d'essayer de voir ce qui, dans cette définition, résonne avec l'actualité aujourd'hui de la prise en charge des enfants présentant des troubles psychiques. Dans un second temps, au regard des principales caractéristiques de ces pédagogies, il s'agira de percevoir ce qui les différencie l'une de l'autre. Enfin, dans un troisième temps, un intérêt particulier sera porté sur les outils développés par nos trois pédagogues dans chacun de ces modèles. Ce travail pourra nous permettre de comprendre le sens de leur utilisation dans un cadre éducatif quotidien hier comme aujourd'hui.

I/ Sensation et pédagogie : modèle «sensoriel originel » et modèle «sensoriel systémique »

La présentation du travail engagé par Itard, Seguin et Bourneville a montré que nous étions confrontés à des pratiques éducatives qui donnaient une place importante à la sensation dans leur déroulé pédagogique. Chacun reconnaît ainsi qu'une éducation par les sens est ce qui permet au mieux le développement des facultés et/ou des connaissances de l'enfant :

Quelques physiologistes modernes ont soupçonné que la sensibilité était en raison directe de la civilisation. Je ne crois pas que l'on en puisse donner une plus forte preuve que celle du peu de sensibilité des organes sensoriaux chez le Sauvage de l'Aveyron. (Itard, 1801 p20)

Cette vérité, claire comme le jour, que l'éducation appliquée aux sens parviendrait à les enrichir d'une précision et d'une portée qui réagiraient sur le développement intellectuel [...] (Seguin, 1848 p279)

Si le mouvement et la voix nous permettent de communiquer avec les autres êtres vivants, les organes des sens nous font recevoir les diverses notions qui nous prouvent leur existence et leurs actions. Les sens sont au nombre de cinq : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher. C'est par ces modalités diverses que les corps extérieurs nous font connaître leurs qualités. (Bourneville, 1878, p137)

Mais la sensation n'est pas perçue avec un même degré d'incidence dans le développement intellectuel des enfants. Itard inscrit sa pensée dans une filiation directe au sensualisme de Condillac qui place la sensation comme primat du développement de l'entendement, comme la «*raison directe de la civilisation* » et du développement des sociétés humaines. Seguin puis Bourneville font de la sensation une fonction parmi d'autres du fonctionnement du corps humain. Pour Seguin la sensation est comme une des fonctions

du corps qui, une fois éduquée et entraînée, permet à l'enfant de gagner en intelligence. Bourneville, quant à lui, ne garde de la sensorialité que l'élément qui porte à la connaissance des enfants qu'il accompagne les différents états des éléments des objets présents dans leur environnement.

Dans les trois pédagogies, l'atrophie des sensations permet aux médecin-pédagogues d'expliquer plusieurs des difficultés rencontrées par les enfants dans leur croissance. Le fait de sentir autrement, ou de ne pas sentir, entrave le développement normal et ne permet pas aux enfants de réaliser toutes les expériences sensibles à l'aide desquelles ils peuvent accéder aux premiers apprentissages nécessaires à l'élaboration de notions plus complexes. Les sensations servent également de fondement à des exercices de ré-éducation et d'éducation. A ce titre, elles sont à la base d'un ensemble d'outils construit autour des compétences sensorielles et permettant de stimuler les sens endormis des enfants. Malgré tout, les différences d'approche entre les deux modèles permettent d'en cerner les particularités et de voir ce qui, dans les approches actuelles, fait résonance avec le travail des fondateurs de la pédagogie spécialisée.

I.A/ Le modèle « *sensoriel originel* »

Le modèle « *sensoriel originel* » correspond à la pédagogie exposée par Itard dans ses deux ouvrages concernant l'éducation de Victor. Il est à l'origine du développement des pédagogies qui prennent en compte la sensation pour permettre l'acquisition de connaissances par les enfants. Durant le 19^{ème} siècle, son travail sera partiellement repris par ses successeurs. De même, les outils ou expériences qu'il développe auprès de l'enfant sauvage serviront de base aux propositions de Seguin et Bourneville en la matière. Pourtant le travail d'Itard diffère de ce que feront les seconds. Le modèle d'Itard est un modèle échafaudé par un clinicien qui s'appuie sur l'observation de l'enfant. Il se sert de ce qu'il vit avec l'enfant pour réajuster, plus ou moins, ses propositions suivant les progrès observés ou les difficultés repérées. Voyons quelles en sont les principales caractéristiques, puis une modélisation de son approche permettra de rendre compte, de façon simplifiée, des spécificités de son travail. Enfin, nous évoquerons, à la fin de cette partie, ce qui fait écho aux différentes pratiques d'aujourd'hui.

I.A.1/ Présentation du modèle

Le modèle pédagogique développé par Itard repose sur un principe simple : la sensation est à l'origine de tout développement de l'être humain. Dès qu'il est au contact de son environnement, les sensations qui arrivent à sa connaissance permettent à l'enfant de faire ses premiers pas et l'amènent progressivement vers le langage. Les différents éléments qui l'entourent attirent son *attention* et l'amènent à se déplacer pour pouvoir les explorer et les manipuler. En les manipulant, en les observant, il prend connaissance naturellement de leur fonction et de leur nature et, quand le temps des apprentissages sera venu, ce premier travail que l'enfant a fait permettra à l'éducateur de lui donner corps et sens. Mais pour les enfants comme Victor qui ont eu un arrêt dans leur développement, Itard note que le manque de stimulation appauvrit les sens et donc la possibilité de diversifier ses expériences. Ce retard pris dans le développement n'est pas pour lui irrémédiable mais il ne pourra jamais être aussi abouti que celui d'un enfant qui aura bénéficié, dès son plus jeune âge, d'une éducation classique ou un développement normal. C'est dans la conclusion de son travail qu'il reprend donc ainsi cette observation :

1° que, par une suite de la nullité presque absolue des organes de l'ouïe et de la parole, l'éducation de ce jeune homme est encore et doit être à jamais incomplète ; 2° que, par une suite de longue inaction, les facultés intellectuelles se développent d'une manière lente et pénible ; et que ce développement qui, dans les enfants élevés en civilisation, est le fruit naturel du temps et des circonstances, est ici le résultat lent et laborieux d'une éducation toute agissante, dont les moyens les plus puissants s'usent à obtenir les plus petits effets [...]. (Itard, 1806 p80)

Cette situation est partiellement réversible si l'enfant est pris en charge à l'aide d'une éducation sensorielle :

1° que le perfectionnement de la vue et du toucher, et les nouvelles jouissances du goût, en multipliant les sensations et les idées de notre

Sauvage, ont puissamment contribué au développement des facultés intellectuelles (Itard, 1806 p80)

Itard confirme donc l'importance d'une stimulation sensorielle auprès des enfants qui, comme Victor, ont, par les hasards de la vie, des problèmes liés à une perception atypique des sensations qui les environnent.

L'autre particularité de ce modèle sensoriel, est de montrer que le langage et la socialisation agissent comme des amplificateurs. La socialisation permet de confronter les enfants à un environnement plus riche qui éveillera leurs sens et les amènera vers la communication avec leurs semblables. Elle permet aussi aux adultes de faire « *sentir la liaison* » entre les objets environnants et leur rôle pour l'individu. Ainsi, il n'y a pas de développement intellectuel possible sans socialisation, les sens seuls ne donnant qu'une première information. Le langage, d'abord gestuel, est l'aboutissement de cette socialisation. Petit à petit, le langage verbal va s'installer et permettre à l'enfant de pouvoir communiquer avec les autres, de partager ses savoirs, de pouvoir nommer les choses, les appréhender avec plus de finesse, de développer cette intelligence et les connaissances qui nous viennent des sens.

Pour conclure sur une première présentation de ce modèle, le choix de placer les sensations aux centres des apprentissages chez l'enfant aboutit à deux conséquences qui peuvent être observées dans ce modèle pédagogique :

- Les besoins : pour exercer les sens du jeune sauvage, le médecin a besoin de s'appuyer sur des choses qu'il aime. La pédagogie sensorielle originelle est donc une pédagogie du besoin puisqu'elle demande, pour que l'enfant l'investisse, que les besoins de ce dernier soient pris en compte.
- L'attention : A la suite de cette question du besoin, notons que la pédagogie sensorielle d'Itard insiste particulièrement sur l'*attention* comme nous l'avons signalé plus haut. Si l'attention dérive bien, pour Itard, de la sensation comme les autres

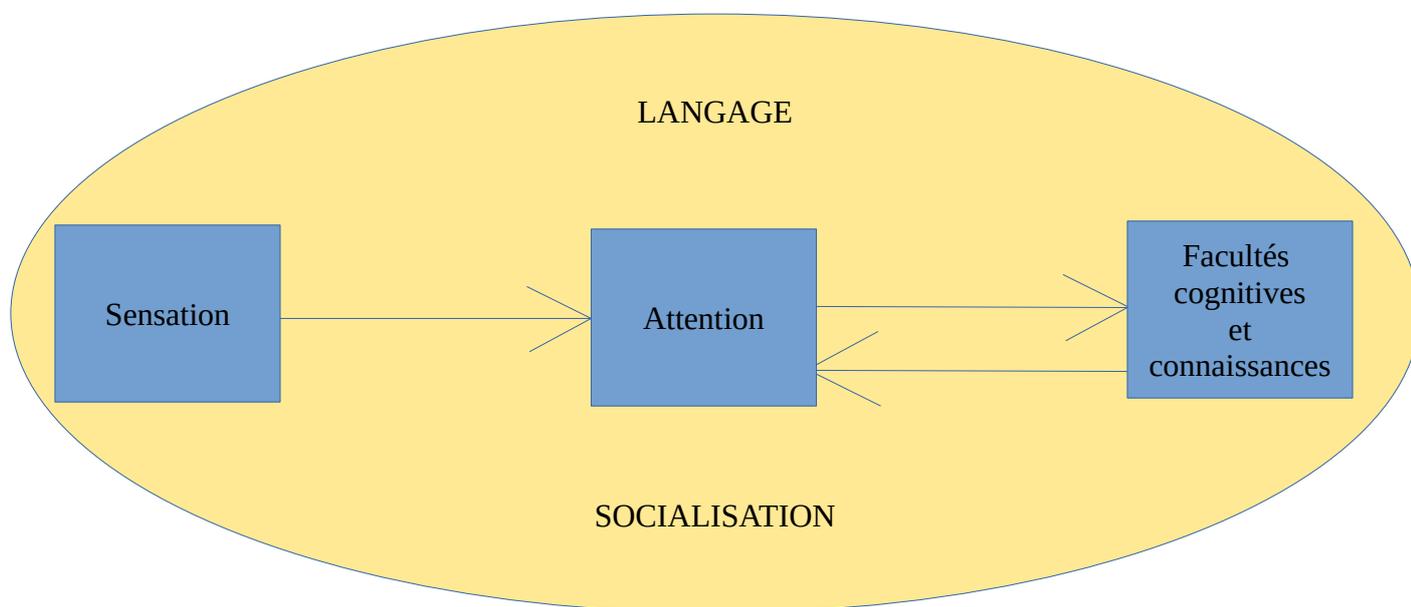
facultés, elle n'en est pas moins une fonction à part, plus importante que les autres dans ce modèle pédagogique.

- Originalité des exercices sensoriels: Mettre les sens au cœur des premiers apprentissages, c'est s'obliger à développer un matériel qui permette la stimulation des sens de l'enfant. Il s'agit de privilégier les contrastes pour lui permettre de bien repérer les différences entre les différentes sensations. C'est également s'appuyer sur des outils originaux pour développer des apprentissages complexes et habituellement naturels comme le langage.

Nous développerons ces trois points dans un chapitre ultérieur afin de relever la particularité de ce modèle pédagogique sensoriel et d'essayer, également, de percevoir la différence qui existe avec l'autre modèle pédagogique.

I.A.2/ Modélisation du modèle

Nous proposons une représentation du modèle pédagogique d'Itard sous cette forme :



Le langage et la socialisation constituent, dans ce modèle pédagogique, l'environnement privilégié du développement de l'enfant. La socialisation est le déterminant des

apprentissages car c'est dans son environnement que l'enfant va trouver la richesse des sensations qui lui permettront de perfectionner ses savoirs et ses connaissances. Son entourage va lui permettre d'attirer son *attention* vers des sensations en particulier, car cette attention n'est pas spontanée et doit être dirigée. C'est tout le travail entrepris par Itard tout au long de son expérience éducative. Quant au langage, il est l'élément nécessaire à la communication avec les autres, il permet à l'enfant de nommer les choses, de se faire comprendre et de faire des raisonnements complexes.

Et dans cet environnement, il y a le processus d'apprentissage proposé dans le modèle pédagogique d'Itard : la sensation provoquerait, selon ce dernier, l'exercice de l'*attention* de l'enfant. *Attention* qui est la faculté nécessaire à la prise en compte de la sensation et à son utilisation par l'enfant pour progresser. Elle lui permet de développer ses facultés cognitives et ses connaissances tout en étant mobilisée par ces dernières. Enfin, le développement de l'enfant viendra, en retour, modifier son *attention* pour être plus sensible et plus à même de repérer de nouvelles sensations sous un nouveau prisme. Au regard de l'expérience d'Itard, cette question de l'attention reste le point critique de sa pédagogie. En effet, l'attention a beaucoup de mal à se stabiliser. La sensation et l'éducation sensorielle ne suffisent pas à permettre la mise en action et l'inscription dans le temps de schèmes qui pourront par la suite se complexifier.

I.A.3/ Actualité du modèle

Au vu des points notés précédemment, il apparaît que le modèle pédagogique sensoriel proposé par Itard recoupe plusieurs modèles actuels de prise en charge, en hôpital de jour, des enfants présentant des troubles envahissants du développement. En s'appuyant sur les particularités des approches actuelles présentées en première partie, il est possible d'observer comment le travail pédagogique d'Itard se rapproche sur plusieurs points du travail d'André Bullinger

En insistant sur l'impact de la socialisation dans le développement sensoriel de l'enfant, Itard propose une lecture du développement qui se rapproche du travail et des apports théoriques d'André Bullinger. En effet, en adaptant l'environnement de Victor, en insistant

sur l'importance du lieu et des stimulations rencontrées, Itard souligne à, l'instar du psychologue, à quel point le *milieu écologique* est une condition sine qua non du bon déroulement du développement de l'enfant au-delà de ses prédispositions naturelles. Itard, en s'appuyant sur l'*attention* de l'enfant pour certains objets de son environnement, essaie de créer une boucle cognitive qui lui permette d'engager les premiers apprentissages liés à son développement. Repérant les réactions sensorimotrices de Victor, il cherche à lui permettre de les dépasser en lui proposant de nouvelles expériences.

Itard est avant tout un clinicien. Il a su repérer les difficultés de Victor même s'il est parfois passé à côté de certaines de ses particularités. Ainsi, le médecin a-t-il pu repérer à plusieurs reprises un dysfonctionnement des sens, que ce soit par un écart important entre la sensation ressentie et sa traduction physique ou par une distinction altérée des différentes sensations qui lui arrivent à destination :

[...] ils [ses yeux] ne distinguaient point un objet en relief d'avec un corps en peinture [...] l'organe de l'ouïe insensible aux bruits les plus forts comme à la musique la plus touchante [...] l'odorat si peu cultivé qu'il recevait avec la même indifférence l'odeur des parfums et l'exhalaison fétide des ordures dont sa couche était pleine [...] enfin l'organe du toucher restreint aux fonctions mécaniques de la préhension des corps. (Itard, 1801 p13)

Ou encore plus loin :

[...] il lui arrivait journellement quand il était auprès du feu et que les charbons ardents venaient à rouler hors de l'âtre, de les saisir avec les doigts et de les replacer sans trop de précipitation sur des tisons enflammés. On l'a surpris plus d'une fois à la cuisine, enlevant de la même manière des pommes de terre qui cuisaient dans l'eau bouillante [...] (Itard, 1801 p20)

Les difficultés sensorielles sont fréquemment repérées dans le travail en hôpital de jour auprès des enfants présentant des troubles envahissants du développement. L'un des consensus observés dans la prise en charge de ces enfants tient à la nécessité d'adapter le lieu de vie (la salle de groupe) à leurs particularités sensorielles. Inspiré par l'approche sensorimotrice de Bullinger, il s'agit d'accorder une importance particulière aux différents stimuli sensoriels présents dans l'environnement de l'enfant afin de les réduire et de les ajuster à son développement actuel. Par exemple, les stimuli visuels peuvent être réduits au maximum afin de permettre aux enfants de se concentrer sur les différentes activités de découvertes sensorimotrices proposées. L'attachement à l'environnement de l'enfant permet de s'ajuster au plus près de ses problématiques et de lui proposer un environnement rassurant dans lequel il lui est possible de faire les expériences qui lui permettront de progresser. Sans pour autant l'empêcher de se confronter à des espaces dans lesquels il devra, par la suite, évoluer, il s'agit donc avant tout de le préparer doucement à une socialisation nécessaire dans un monde parfois inadapté à ses problématiques.

C'est ici la différence avec le travail d'Itard et son modèle. Ce dernier, s'il adapte bien le matériel qu'il propose au jeune Victor, n'essaie pas particulièrement d'adapter l'environnement de l'enfant à sa problématique. Car l'environnement, pour un être vivant, n'est pas que ce qui lui est extérieur. L'environnement est également la projection des besoins et tendances de l'être vivant, il est le produit des interactions physiques et psychologiques des individus. Itard, lui, adopte comme principe l'adaptation de l'enfant à son nouvel environnement. C'est cette adaptation à ce nouvel environnement qui va créer de nouveaux besoins. L'environnement extérieur doit pouvoir ainsi donner une forme au vivant.

Des rapprochements peuvent être faits entre la pédagogie développée dans ce modèle « sensoriel originel » et le travail fait aujourd'hui auprès des enfants présentant des troubles envahissants du développement. Il n'en reste pas moins que des progrès ont été effectués dans la compréhension des problèmes sensoriels des enfants grâce aux différentes recherches en psychanalyse ainsi que dans les domaines des neurosciences. Ces progrès permettent aujourd'hui de mieux comprendre certaines réactions observées chez les enfants (balancement, crise clastique, etc.) et d'ajuster ainsi les prises en charge et l'environnement de l'enfant pour les prévenir. En diminuant les réactions violentes face à des situations

sensoriellement anxiogènes, cette attention particulière à l'environnement des enfants permet ainsi aux professionnels d'éviter les comportements parfois violents observés chez Itard.

I.B/ Le modèle « sensoriel systémique »

Le second modèle concerne donc les pédagogies développées par Seguin puis Bourneville. En sachant que ce dernier, largement inspiré par le premier, a peu renouvelé sa pensée et l'a surtout systématisée dans ce qui s'apparente aux premiers instituts médico-éducatifs de France. Le principe directeur de ce modèle sensoriel systémique est de faire de la sensation une fonction du corps humain comme les autres. La sensation a une importance non négligeable dans l'éducation des enfants mais elle est dépendante d'autres fonctions et la réussite éducative ne peut s'entendre que si toutes les fonctions sont travaillées.

I.B.1/ Présentation du modèle

Le modèle, développé par Seguin et repris puis systématisé par Bourneville, diffère de celui proposé par Itard par la place qu'il accorde à la sensation. Alors que chez Itard la sensation était centrale, pour Seguin et Bourneville, elle intervient parmi un ensemble de fonctions du corps humain qu'il s'agit de prendre en compte pour avoir une vue globale de l'enfant. Ces différentes fonctions peuvent être regroupées en trois pôles : physiologique (le corps), psychologique (les facultés morales) et sensoriel (les sensations). La rencontre de ces trois pôles est ce qui permet de faire une prise en charge adaptée aux problématiques des enfants.

Seguin et Bourneville sont d'excellents cliniciens. Les observations des enfants qu'ils accueillent leur permettent de bien cerner leurs problématiques et de travailler autour de ces trois grands axes à une amélioration de leurs compétences. Ainsi, dans ce modèle, l'éducation des enfants est découpée en deux ou trois parties. Une première partie concerne la rééducation de leurs capacités physiques. Elle passe par des exercices corporels qui permettent aux enfants de retrouver le contrôle de l'usage de leurs différents membres. Ils aident également au rétablissement de l'ensemble des fonctions du système nerveux. Ces deux avancées thérapeutiques favorisent l'amélioration des différentes perceptions du corps.

La seconde partie de l'éducation est centrée sur les premiers apprentissages qui s'appuient essentiellement sur des perceptions sensorielles à l'aide d'un matériel ajusté qui permet la compréhension des différentes notions essentielles aux premiers apprentissages scolaires. L'enfant est préparé à des apprentissages de compétences plus complexes . Ce sera l'objet du troisième temps de cette méthode, l'idéal étant d'aller progressivement vers l'abstraction quand cela est possible.

Dans chacune de ces étapes, les trois dimensions (psychique, physique, environnementale) sont mobilisées pour permettre aux enfants de progresser. L'éducation aux fonctions essentielles, comme par exemple la marche, demande ainsi à l'enfant de mobiliser des capacités d'imitation (psychique), de mobiliser son corps (physique) et de sentir la résistance du matériel utilisé pour la rééducation (sensoriel). Le schéma se répète avec du matériel différent suivant les circonstances et suivant les notions que l'éducateur veut que l'enfant apprenne. Seguin exprime ainsi cette particularité de son modèle pédagogique :

[...] quand je demande que l'éducation embrasse l'homme tout entier, facultés, fonctions et aptitudes comprises, au lieu de développer une seule faculté, la mémoire, au détriment de toutes les autres facultés et de toutes les aptitudes physiques et physiologiques de l'individu ; je ne me crois pas exigeant, car je désire seulement qu'on apporte dans l'éducation de la jeunesse française le même soin que l'on met déjà en Angleterre et en Normandie à l'élevage des races bovines, chevalines, etc. (Seguin, 1848, p254)

Loin d'être reléguée au second plan, la sensation est donc présente partout dans les différentes étapes de l'éducation des enfants *idiots*. Mais, au contraire du modèle précédent, la sensation n'est pas ici la seule faculté qui permette aux enfants de développer leurs compétences intellectuelles. Elle est plutôt une porte d'entrée dans la relation à l'objet et à l'autre qui permet de dépasser les dysfonctionnements liés au handicap de l'enfant afin de l'aider dans ses apprentissages. La sensation est utilisée à chaque moment des apprentissages jusqu'à ce que l'enfant soit en mesure de quitter le parcours éducatif proposé par les deux médecins pédagogues.

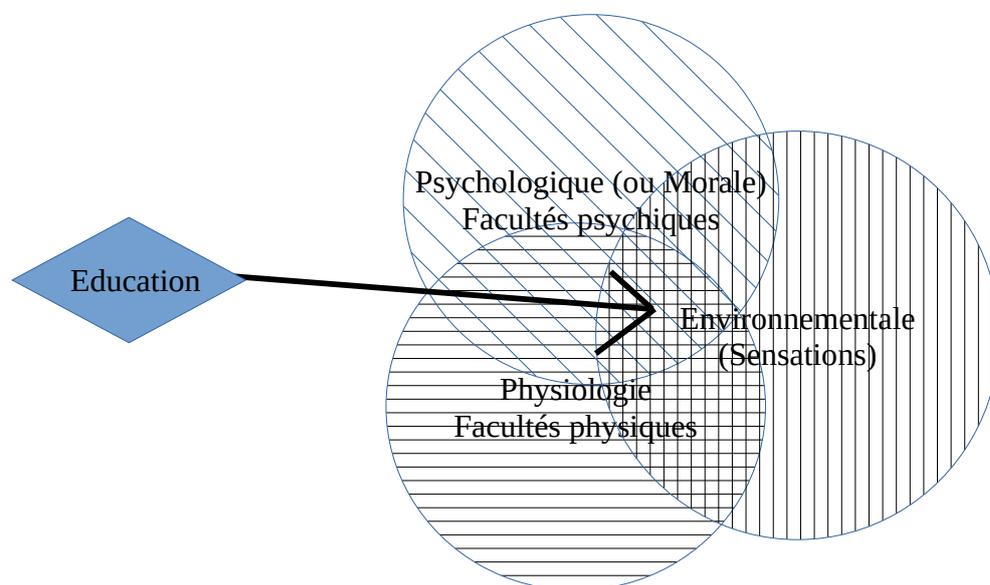
Deux orientations pédagogiques importantes sont repérées comme la traduction de cette pensée qui place la sensation comme faisant partie d'un ensemble :

- Le mouvement : Bourneville insiste plusieurs fois sur l'importance du mouvement et des exercices corporels dans le développement des compétences des enfants.
- La volonté : Pour Seguin, c'est la volonté qui devient l'élément indispensable à la réussite de l'éducation des enfants.

Volonté et mouvement sont donc les incontournables du modèle sensoriel systémique. Dans une prochaine partie, nous irons voir ce que recouvre ces deux termes ainsi que leur traduction pédagogique.

I.B.2/ Modélisation du modèle

Nous proposons une représentation du modèle pédagogique de Bourneville et Seguin sous cette forme :



Ainsi les trois dimensions de l'enfant sont représentées et à leur croisement, il y a le processus éducatif. Il s'agit bien ici de rendre compte de cette nécessité, dans toute éducation,

de s'appuyer sur l'ensemble des facultés de l'enfant afin de pouvoir agir au mieux sur ses difficultés et lui permettre notamment de pouvoir progresser dans ses apprentissages. L'éducation sensorielle fait partie d'un ensemble, elle n'est ni plus ni moins importante mais elle semble nécessaire pour la réussite du programme pédagogique.

I.B.3/ Actualité du modèle

Comme pour le modèle précédent, nous souhaiterions examiner ce qui fait écho ici aux pratiques actuelles dans le domaine de la pédagogie auprès des enfants présentant des troubles envahissants du développement et suivis en hôpital de jour. Trois points nous semblent aujourd'hui encore au cœur du travail : la question du corps, d'une éducation sensorielle et de la volonté.

La question du corps est toujours aussi prégnante dans le travail en hôpital de jour. La motricité a toute sa place dans les plannings des enfants. Ce sont des ateliers qui sont accompagnés par des professionnels de formation psychomotricienne ou par des éducateurs. Suivant là où en est l'enfant dans son développement, différents points sont travaillés. Pour les enfants les plus en difficulté, un travail de réveil musculaire est engagé. Il peut s'agir d'épreuves de force (tir à la corde), de lancers de ballons (d'abord n'importe où puis de façon adressée). Des parcours peuvent être proposés avec des obstacles à monter, des sauts, etc. On retrouve, dans la démarche, les mêmes préoccupations que pouvaient avoir Bourneville et Seguin : réveiller les corps des enfants, leur faire prendre conscience des différentes parties de leur corps et de la façon dont ils peuvent les utiliser, détourner les façons qu'ils ont d'utiliser leur corps pour les amener vers d'autres propositions. Enfin la dimension sociale est importante. Les ateliers moteurs sont l'occasion de faire ensemble, ne serait-ce qu'une ronde. Une dynamique de groupe est recherchée. Elle permet de renforcer les compétences sociales des enfants comme l'imitation.

Le travail autour des sensations est régulièrement mobilisé dans le travail en hôpital de jour que ce soit dans des ateliers spécifiques ou dans le quotidien. On peut retrouver cette même préoccupation à la fois sur ce qu'il est possible de faire mais aussi sur les écueils du travail sensoriel. Dans le modèle développé par Seguin, la sensation, si elle est une fonction

comme une autre, est mobilisée tout au long des apprentissages notamment par la dimension du contraste qui est mobilisé dans les premiers temps du traitement comme dans les moments plus classiques qui concernent les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture. Seguin et Bourneville insistent sur l'importance de la manipulation et donc du sens du toucher dans ces différents temps de l'apprentissage.

A l'hôpital de jour aussi, ce type de matériel est utilisé. Mais ici, il ne s'agit pas de se lancer dans un apprentissage de la lecture et de l'écriture mais plutôt de permettre à l'enfant de s'approprier des objets et de rediriger son attention et son utilisation afin de développer ce que Bullinger appelle « *la capacité instrumentale* » des enfants. Il s'agit donc là de pouvoir travailler avec les enfants les interactions qu'ils entretiennent avec leur environnement. Cette importance accordée à la relation, aux interactions entre l'enfant, les adultes et les objets qui l'entourent, cette conception de l'environnement comme « milieu » est une rupture par rapport au modèle du 19^{ème} siècle. Et cette rupture vient créer une dynamique propre à créer, dans les groupes d'enfants, des moments où l'enfant se saisit à bon escient des supports proposés pour créer de l'interaction et s'approprier des éléments propres à l'aider à comprendre le monde qu'il habite. Il s'agit donc de créer des boucles sensori-motrices qui pourraient permettre d'alimenter l'activité psychique de l'enfant et de développer ses compétences cognitives. Le risque observé dans ces activités étant que l'enfant finisse par détourner l'objet pour en avoir une utilisation « autistique » consistant généralement à s'enfermer dans les propres sensations fournies par l'objet, de rechercher la sensation pour la sensation.

La question et le traitement de la volonté par Seguin s'est aujourd'hui plutôt orientée vers une réflexion sur le désir des enfants : pour exercer sa *volonté*, il faut en avoir le désir et c'est ce désir de vouloir qui est recherché. En effet, ce qui est constaté aujourd'hui, c'est que le désir pour les enfants présentant des troubles envahissants du développement est faible. Ces derniers peuvent être trop envahis par les difficultés liées à leur pathologie pour pouvoir désirer autre chose que la satisfaction de besoins sensoriels qui ont tendance à les enfermer et à les couper de toute relation que ce soit avec leurs pairs ou avec les adultes. Le rôle de l'adulte qui accompagne ces enfants est d'essayer de créer du désir pour autre chose que les sensations ou les objets car ce désir a tendance à les enfermer. Ça passe par un investissement

particulièrement important autour de la relation à l'autre, physiquement et socialement et par un travail théâtral de l'adulte pour pouvoir attirer l'attention de l'enfant et commencer à lui montrer l'intérêt de la relation sociale. Le portage est aussi particulièrement efficace pour rassurer les enfants.

Quelle que soit la modalité retenue, seul un ajustement régulier aux postures de l'enfant ainsi qu'à ses possibilités psychiques et physiques permettra de rediriger le désir vers des fonctions sociales qui lui donneront la possibilité de s'engager dans de nouveaux apprentissages. C'est une nouvelle fois une rupture par rapport aux pédagogies d'Itard, Bourneville et Seguin. Alors que celles-ci prônaient une approche dirigiste où l'enfant devait s'ajuster aux propositions du maître, la relation éducative, aujourd'hui, s'appuie sur une souplesse éducative, pédagogique et thérapeutique qui permet de créer la relation et d'engager un travail sur du long terme avec l'enfant. Grâce à cette posture éducative, il pourra exercer ce que Seguin appelle sa volonté vers d'autres objets/relations que la sensation autocentrée.

Conclusion :

Les deux modèles rendent compte d'une vision de la sensorialité et de la place qui lui est accordée dans un système de pensée du développement de l'enfant et plus spécifiquement du développement des enfants avec troubles. Aujourd'hui encore, le travail auprès des enfants présentant des troubles envahissants du développement prend des chemins qui ont déjà été pris. Les questions soulevées par les prédécesseurs sur le rôle d'un dysfonctionnement des sens dans le développement (Itard), d'un désir autocentré sur la sensation (Seguin), sont des questions que se posent encore les professionnels afin de trouver la meilleure façon d'accompagner ces enfants. La description des orientations pédagogiques spécifiques à ces modèles permettra de mieux les cerner

II/ Les orientations pédagogiques des différents modèles

Nous l'avons vu, chacun des modèles pédagogiques propose des orientations pédagogiques dominantes qui ont leur importance pour comprendre ce qui motive les médecins-pédagogues. A ce titre, nous proposons, dans ce chapitre, de mettre en valeur ces orientations pédagogiques et d'essayer de percevoir les différences qu'il peut y avoir entre les deux modèles. Traiter de ces différents points va permettre de mieux comprendre le rôle de la sensation dans ces modèles. Nous pourrions alors envisager, dans une conclusion pour chaque partie, ce que ces différents concepts apportent aux modèles sensoriels.

Nous nous centrerons donc, dans un premier temps, sur le modèle sensoriel originel en explorant les deux points qui nous ont semblé importants : les besoins et l'attention. Puis nous irons voir du côté des principes pédagogiques de l'autre modèle en questionnant ce qui relève du corps et de la volonté et comment ces différents concepts sont investis dans les pédagogies des trois médecins pédagogues.

II.A/ Le modèle sensoriel « originel » : une pédagogie des besoins et de l'attention

II.A.1.a/ L'attention dans le modèle sensoriel originel

L'attention est la partie de l'éducation qui est la plus présente dans la pédagogie d' Itard. Dans ses descriptions cliniques, il fait le constat que le défaut principal des enfants reste celui de l'attention. Itard constate que Victor, confronté à certains événements, manque d'*attention*. Dans une perspective condillacienne, il fait de l'attention la faculté qui nous permet de nous concentrer sur une sensation. Antoine-Mahut, Winter et Lezé (2021) montrent que, pour Itard comme pour Condillac, l'attention et la sensation ne peuvent se penser détachées l'une de l'autre :

L'émergence de l'esprit repose en grande partie sur ces rapports dynamiques entre la sensibilité des sens et l'attention comme forme essentielle de l'activité de l'âme.

Pour Itard, l'attention est donc au centre d'une relation « *dynamique* » avec la sensibilité (Antoine Mahut, Winter et Lezé, 2021). Il ne lui est donc pas possible de penser l'une sans l'autre. Comme nous l'avons déjà exposé, Itard réveille le système nerveux de Victor pour mobiliser davantage son attention. Cabanis jugeait, lui aussi, que l'attention était directement logée dans les organes sensoriels. Faculté limitée à une certaine somme disponible pour chaque être humain, l'attention permet aux organes d'être plus vigilants aux différentes sensations qu'il reçoit. L'attention fait partie intégrante du processus en deux temps de la perception que nous avons détaillé dans le chapitre précédent. Ainsi, une fois l'attention de Victor stimulée par les différents bains, le médecin cherche à capter cette attention pour entrer en contact avec lui, afin qu'ils puissent s'intéresser ensemble aux mêmes objets. Il part dans un premier temps des besoins de Victor, ces derniers étant ceux vers lesquels Victor montre le plus d'intérêt.

Bruner (1983/2011) a montré comment cette attention partagée entre l'adulte et l'enfant permettait au premier d'attirer l'attention du second sur différents éléments de son environnement. Mais surtout, cette faculté indispensable au développement de l'enfant lui permet de s'inscrire dans la relation avec son entourage et participe à l'apprentissage du langage grâce au développement de la demande (Bruner, 1983/2011). Itard, en essayant de s'appuyer sur l'attention conjointe pour permettre à Victor d'accéder au langage, adopte le même processus. Ainsi, il choisit le prénom de l'enfant sauvage en fonction d'une intonation sur laquelle l'enfant semble se retourner :

Un jour qu'il était dans la cuisine occupé à faire cuire des pommes de terre, deux personnes se disputaient vivement derrière lui, sans qu'il parût y faire la moindre attention. Une troisième survint qui, se mêlant à la discussion, commençait toutes ses répliques par ces mots : Oh ! c'est différent. Je remarquais que toutes les fois que cette personne laissait échapper son exclamation favorite : oh ! le Sauvage de l'Aveyron retournait vivement la tête. Je fis, le soir, à l'heure de son coucher, quelques expériences sur cette intonation, et j'en obtins à peu près les mêmes résultats. Je passai en revue toutes les autres intonations simples, connues sous le nom de voyelles, et sans aucun

succès. Cette préférence pour l'o m'engagea à lui donner un nom qui se terminât par cette voyelle. Je fis choix de celui de Victor. (Itard, 1801, p31)

L'attention de Victor développée et partagée avec son maître permet à ce dernier de lui proposer des connaissances plus complexes et de profiter de cette compétence pour l'amener aux apprentissages de la lecture et de l'écriture. Ainsi, par exemple, il attire l'attention de Victor sur les gestes qu'il fait pour tracer des traits sur un tableau noir. L'un à côté de l'autre, il commence par dessiner des lignes, puis des formes, avant de finir par tracer des lettres. Aucun des apprentissages de Victor n'aurait pu avoir lieu sans cette attention conjointe entre les deux. Itard note que cette faculté a pu advenir grâce aux différentes thérapeutiques permettant la stimulation des organes sensoriels. Mais il est fort probable que la relation qu'il a pu développer avec son élève, une relation suffisamment bonne pour reprendre le vocabulaire de Winicott, a fortement participé à l'émergence de cette faculté. Enfin, notons que dans le cadre de l'apprentissage de la parole, l'attention conjointe entre Itard et Victor ne suffit pas pour que ce dernier accède au langage. Ce semi-échec d' Itard tient sans doute à la complexité du phénomène de la parole chez l'être humain qui dépend autant de phénomènes psychologiques que physiologiques.

II.A.1.b/ L'attention dans le modèle systémique

A l'instar d'Itard, dans leurs descriptions cliniques, Seguin et Bourneville font eux aussi le constat d'un manque d'attention chez les enfants. Seguin, lui, pense que les enfants ont de l'attention mais une attention faible et dirigée uniquement vers des centres d'intérêt restreints. Quant à Bourneville, il adopte le point de vue d'un défaut d'attention chez les enfants. Pour lui, il faut corriger ce défaut par l'éducation sensorielle. Seguin définit *l'attention* comme la capacité qui permet à l'enfant de rentrer en contact avec son environnement extérieur :

ils [les bains] déterminent des sensations perçues par le sensorium de l'enfant, et le disposent à reporter son attention, et ses facultés perceptives, sur le rapport du moi physiologique avec les phénomènes extérieurs (Seguin, 1846, p211)

L'attention ne dépend pas directement des organes sensoriels et le bain, ici, permet de détourner l'attention de l'enfant des perceptions sensorielles dans lesquelles il peut s'enfermer, pour l'orienter vers d'autres éléments de son environnement choisis par l'adulte. En décrivant comment le sens du tact peut faire complètement ou partiellement défaut aux enfants, Seguin livre sa propre réflexion sur comment l'attention vient à l'individu :

N'est-il pas évident que dans le premier cas, l'éducation du tact doit être beaucoup moins faite au point de vue du sens même, puisqu'il existe, qu'au point de vue de son rapport avec la perception intellectuelle de la sensation, et que dans le second cas il faut surexciter d'abord et directement l'appareil nerveux du tact pour provoquer la sensation, avant de demander l'intelligence de faire attention à une sensation qui ne se produit pas encore (Seguin, 1846, p282)

Deux temps pour Seguin : un premier temps où les récepteurs de la main sont en contact avec la sensation et un second temps où l'esprit de l'enfant fait « *attention* » à la sensation. Le siège de l'attention se situerait donc dans l'entendement et ne dépendrait pas uniquement de l'exercice des sens. C'est plutôt la *volonté* qui permet à l'enfant de diriger son *attention* (comme les autres facultés) vers des éléments plus ou moins importants pour son développement, de passer d'une attention active à une attention passive. Car, Seguin distingue deux types d'attention : *une attention instinctive (passive) et une attention volontaire (active)* qu'il définit ainsi :

Car l'attention passive, l'attention à ce que fait un tiers, est bien plus difficile à obtenir d'un enfant que l'attention active qu'il doit apporter à faire un acte qu'on lui a rendu possible (Seguin, 1846, p434)

L'attention passive est l'attention que porte spontanément l'enfant à ce que fait un autre enfant. L'attention active est celle qui permet à l'enfant de se concentrer sur un même objet

avec une tierce personne. Il s'agit donc ici de l'attention conjointe. Elle dépend essentiellement du maître et du rapport qu'il entretient avec l'élève :

[...] d'ailleurs quand il agit, on le rappelle à l'attention, on la soutient quand elle fléchit, on la provoque à nouveau quand elle s'égare, bien mieux que s'il n'y avait pas entre le maître et lui un signe irrécusable d'attention ou d'inattention, l'acte qu'il interrompt ou qu'il continue, sorte de chronomètre de l'aptitude que vous exigez de lui. (Seguin, 1846, p434)

Pour obtenir cette attention, le maître va s'appuyer d'abord sur les bains (pour les mêmes raisons repérées par Itard : réveil du système nerveux). Par la suite, les exercices de gymnastique sensorielle permettent de développer cette attention conjointe entre lui et l'enfant. Dans ses observations, Seguin note qu'il exerce l'attention de l'enfant en s'appuyant sur le sens de la vue qui lui permet, après plusieurs exercices, d'accrocher le regard de l'enfant. Ensuite, Seguin utilise cette attention pour les autres exercices de gymnastique sensorielle, celle-ci lui permettant de faire tout un travail autour de l'imitation. S'appuyant ainsi sur ces nouvelles compétences, Seguin les utilise pour les exercices de gymnastique ou du contrôle du mouvement, dans des exercices de face à face contraints ainsi que dans des exercices plus intellectuels. Le matériel et la méthodologie employés sont réfléchis pour attirer et cultiver l'attention, afin d'aider l'enfant dans la vie quotidienne :

[...] j'avais voulu fixer le regard et l'attention par suite, et toutes les conséquences pratiques de cette conquête, lecture, écriture, dessin, etc. (Seguin, 1846 pp413-414)

Donc Seguin, s'il ne repère pas l'attention de la même façon qu' Itard, trouve, dans cette faculté, les mêmes ressources que lui pour développer les compétences des enfants et les accompagner dans leur développement.

[...] habituellement l'attention est fugitive, elles regardent sans voir, entendent ce qui leur plaît[...] (Bourneville, 1907, p6)

Pour Bourneville, les enfants, quand ils arrivent dans son service, sont, pour la plupart, dépourvus d'attention ou ont une attention très faible et dirigée uniquement vers des besoins primaires. Il considère que l'attention est une fonction qui dépend du psychologique. Il a donc, ici, le même point de vue que Seguin .

« Cette partie [l'éducation psychologique] du traitement médico-pédagogique a commencé avec l'éducation des organes qui a fait naître l'attention ». (Bourneville, 1905, p14)

Mais le développement de l'attention démarre très tôt pour Bourneville. Ainsi, comme ses prédécesseurs, il considère que les différents actes thérapeutiques de l'éducation physiologique (bains, contrastes sensoriels, etc.) sont autant d'étapes qui améliorent l'attention de l'enfant. En développant les différents sens des enfants, il fait progresser leur attention sur les choses qui les entourent. L'éducation contrastée répond, pour lui, à cet objectif car elle permet à l'enfant de porter plus facilement attention aux différences entre deux sensations opposées. De même, l'exercice de la *lanterne magique* (procédé de rétroprojection d'images) permet à l'enfant d'entraîner son regard à se fixer sur une image. Le maître doit également adopter une posture éducative, où par le pointage, il doit attirer ainsi l'attention de l'enfant sur l'exercice en cours. Il s'agit ici aussi, pour Bourneville, de développer l'attention conjointe de l'enfant. Bourneville, lui, souhaite surtout que les enfants soient disponibles pour les activités que l'infirmier propose et qu'ils puissent se concentrer. Afin de les aider dans cette démarche, Bourneville propose également un matériel adapté pour mieux accrocher le regard de l'enfant comme dans cet exemple :

*1° Boîte à trous (Fig. 28). Ce petit appareil a pour but d'apprendre à l'idiot à reconnaître deux grandeurs semblables, mais d'aspect différent, dans l'espèce, des **boules** et des **trous** de même diamètre. Le couvercle de la boîte, fait de trois planchettes indépendantes, permet de présenter à l'**attention** de l'enfant, soit des trous de même grandeur, soit des trous de grandeurs extrêmes, soit des trous de trois grandeurs différentes. Notre élève est exercé à faire passer par ces trous, des boules du diamètre correspondant. Ainsi se trouvent*

*éduqués, en même temps, le sens de la **v**ue, la **m**ain et l'**a**ttention.*
(Bourneville, 1905, pp24-25)

Les dispositifs utilisés par Bourneville sont des dispositifs très scolaires, détachés de tout besoin réel et ayant seulement pour but le développement des facultés. Pour Bourneville, l'attention est donc, avant tout, une étape indispensable dans le développement de l'enfant lui permettant de se concentrer sur les différentes activités pédagogiques qu'il lui propose.

II.A.1.c/ Conclusion

L'attention et plus particulièrement l'attention conjointe sont des éléments indispensables à travailler dans le cadre de la prise en charge des enfants présentant des troubles envahissants du développement. Mais cette attention si difficile à obtenir n'existe que si la relation à l'adulte est suffisamment sécurisée. En quelque sorte, il ne sert à rien de vouloir travailler autour d'un jeu ou d'une activité avec un enfant présentant des troubles envahissants du développement si, auparavant, la relation à l'autre n'a pas permis de construire et d'avoir la possibilité de faire attention ensemble. Comme cela a déjà été évoqué, la relation tient essentiellement, dans un premier temps, à un ajustement aux différents besoins et envies de l'enfant. Une fois que adulte et enfant ont pu conjointement se retrouver autour d'un jeu ou d'une stéréotypie d'un enfant, il devient possible de pouvoir rediriger cette attention vers d'autres choses. L'enfant découvre alors le rôle et l'importance de l'attention conjointe. Ainsi, combien de fois, me suis-je vu prendre un même jeu et faire la même chose, en miroir d'un enfant. Si d'abord il me fuit, parfois, au bout de quelques jours ou quelques mois, j'arrive à stabiliser son attention sur moi, à avoir, d'une certaine façon, sa confiance pour faire des activités que, cette fois-ci, j'ai choisies en fonction de ce que le médecin aura fixé comme axe de travail.

Chacun de nos trois pédagogues reconnaît bien à quel point *l'attention* et plus particulièrement *l'attention conjointe* est la clé du succès d'un accompagnement des enfants présentant des troubles. Et pour cause, *l'attention* est la fonction qui va permettre à l'enfant de pouvoir investir l'objet et de partager avec l'adulte l'intérêt qu'il y porte. C'est une fonction essentielle à la compréhension et à l'acquisition du langage. Mais si chacun

reconnait l'importance de cette faculté, tous ne la perçoivent pas de la même façon. Alors que, pour Itard, cette dernière est miroir de la sensation, pour Seguin et Bourneville, elle reste une fonction de l'entendement comme les autres. Ainsi, pour Itard, le fait que l'attention soit essentiellement liée à la sensation fait qu'il ne perçoit que difficilement le rôle de la relation à l'adulte dans ce processus. Alors que dans les écrits de Seguin et Bourneville, ces derniers, en faisant de l'attention une faculté comme les autres, donnent plus d'importance à la *volonté* comme élément moteur de l'attention. Et, pour que cette volonté soit dirigée vers les objets que leur présente l'éducateur, Seguin et Bourneville insistent sur l'importance de la relation à l'enfant, le matériel sensoriel ne servant qu'à attirer « l'attention vers ».

II.A.2/ Les besoins

Après l'attention, le besoin est l'autre concept directeur de la pédagogie développée par Itard. Il est présent dans deux de ses « vues », la troisième et la cinquième, qui sont censées être le fil directeur de sa réflexion. Nous allons voir, dans cette partie, quelles en sont les particularités et surtout comment elles s'inscrivent dans un modèle sensoriel qui fait de la sensation le principe directeur de l'évolution de l'enfance. Nous essayerons de percevoir l'originalité de Seguin et Bourneville sur le sujet. Enfin, dans un dernier point, nous essayerons de percevoir ce qui fait différence entre les deux modèles pédagogiques et la raison de ces différences.

II.A.2.a/ Les besoins dans le modèle sensoriel originel

La pédagogie développée par Itard s'inspire en grande partie, sur la question des besoins, de la philosophie développée par Cabanis et Condillac. En effet, dans la philosophie de Condillac, comme nous l'avons déjà noté, la recherche de la satisfaction des besoins est liée à la production d'idées et à leur liaison. Le besoin participe donc directement à l'élévation intellectuelle de l'être humain. Pour Cabanis, l'Homme a deux catégories de besoins : des besoins physiques et moraux. La satisfaction de ces besoins est essentielle à l'Homme et c'est ce désir de les satisfaire qui les pousse à être ensemble. Itard reprendra ces deux principes des besoins pour pouvoir les mettre en lien avec sa pédagogie. Ainsi note-t-il que les besoins et la recherche de leur satisfaction est ce qui va pousser Victor à pouvoir produire des idées. Mais

il note également que c'est grâce au plaisir de pouvoir satisfaire ses besoins que le jeune homme va devoir se forcer à communiquer avec les adultes et ses pairs.

Quand il commence l'éducation de Victor, Itard constate qu'il n'est en mesure que de satisfaire des besoins primaires. Il se pose alors la question de savoir comment passer de la satisfaction de ses besoins primaires à celle de ressentir des besoins nouveaux pour des choses qui sont de l'ordre des savoirs premiers (lecture et écriture). De par sa formation empiriste et condillacienne, la réponse, pour Itard, est naturelle. C'est en utilisant ses besoins primaires qu'il va pouvoir amener Victor à exercer ses facultés intellectuelles. Ainsi, le médecin décide-t-il, à plusieurs reprises, d'utiliser des marrons pour l'amener à exercer ses facultés intellectuelles comme ici pour travailler l'attention :

Cependant, je parvins quelquefois à l'attacher à quelques amusements qui avaient du rapport avec les besoins digestifs. Je disposais devant lui, sans aucun ordre symétrique et dans une position renversée, plusieurs petits gobelets d'argent, sous l'un desquels je plaçais un marron. Bien sûr d'avoir attiré son attention, je les soulevais l'un après l'autre, excepté celui qui renfermait le marron. (Itard 1801, p25)

Ou encore ici pour l'exercer à distinguer le chaud du froid :

Mes premières expériences confirmèrent la justesse de cet aperçu. Je mis au fond d'un vase opaque, dont l'embouchure pouvait à peine permettre l'introduction du bras, des marrons cuits encore chauds, et des marrons de la même grosseur, à peu près, mais crus et froids. Une des mains de mon élève était dans le vase, et l'autre dehors, ouverte sur ses genoux. Je mis sur celle-ci un marron chaud, et demandai à Victor de m'en retirer un du fond du vase ; il me l'amena en effet. Je lui en présentai un froid ; celui qu'il retira de l'intérieur du vase le fut aussi. (Itard 1801, p56)

L'autre possibilité, pour Itard, d'utiliser les besoins de l'enfant, c'est d'en créer de nouveaux pour l'amener vers d'autres apprentissages. Il cherche, pour cela, à s'appuyer, par exemple, sur le plaisir ressenti par l'enfant face à des conditions de vie plus douces. Une fois ces nouveaux besoins créés, il peut alors, comme il l'a fait pour les besoins primaires, lui proposer de nouvelles activités qui lui permettent d'acquérir de nouvelles compétences. Car, pour Itard, comme il l'exprime dans une note de bas de page, plus le nombre de besoins est élevé plus l'intelligence de l'enfant s'exerce :

Si donc, après les premiers temps de l'enfance, l'attention ne se porte naturellement que sur les objets qui ont avec nos goûts des rapports connus ou pressentis, on conçoit pourquoi notre jeune sauvage, n'ayant qu'un petit nombre de besoins, ne devait exercer ses sens que sur un petit nombre d'objets (Itard, 1801 p30)

Il faut donc, pour Itard, montrer à l'enfant le plaisir qu'il peut y avoir à découvrir de nouvelles choses, à expérimenter du nouveau matériel afin de lui donner l'envie d'y revenir. Le désir de voir ces nouveaux besoins satisfaits amène alors l'enfant à faire preuve d'ingéniosité mais également à devoir en passer par l'adulte et donc augmenter son désir de socialisation. Avec le risque que ces nouveaux besoins, parfois, lassent l'enfant et qu'il faille alors en amener de nouveaux mais avec des résultats probants pour l'éducation de Victor :

Victor offrait l'affligeant spectacle d'un être que rien de ce qui l'environne n'intéresse, dès l'instant que tous ses désirs sont satisfaits. Cependant la multiplicité toujours croissante de ses besoins, rendant de plus en plus nombreux ses rapports avec nous et nos soins envers lui, ce cœur endurci s'ouvrit enfin à des sentiments non équivoques de reconnaissance et d'amitié. (Itard, 1806 p73)

La pédagogie d'Itard s'intéresse donc particulièrement aux besoins de l'enfant. Il cherche à adapter ses propositions éducatives en fonction des intérêts que l'enfant manifeste. Les éducateurs, qui travaillent avec les enfants qui présentent des troubles envahissants du développement, savent à quel point il est difficile de faire l'impasse sur les centres d'intérêt

de l'enfant au risque de casser la relation à l'adulte et de ne plus pouvoir, à terme, être en mesure de lui proposer de nouvelles activités et de nouveaux centres d'intérêt. C'était ce qu'avait perçu Itard quand il s'est attelé à l'éducation de Victor. Mais, d'un autre côté, il cherche également à ouvrir l'enfant sauvage à ses propres intérêts et besoins, ceux des adultes, et croit en une toute puissance de l'environnement extérieur pour agir sur l'enfant. Cette dichotomie entre deux attitudes en apparence opposées, intérêt et respect des besoins de l'enfant et modélisation de l'environnement pour correspondre aux besoins et aux intérêts de la norme, est une dualité qui se retrouve souvent dans les prises en charge des enfants présentant des troubles envahissants du développement : entre respect de l'enfant et rééducation normative.

II.A.2.b/ Les besoins dans le modèle « sensoriel systémique »

La démarche observée par Seguin et Bourneville est tout autre. L'idée, pour eux, est de partir des profils observés pour en tirer des généralités. Puis ils souhaitent utiliser ces observations pour créer une feuille de route *éducative* de l'enfant, cherchant ainsi à répondre au mieux à leurs besoins. Les besoins de l'enfant sont clairement identifiés dès le début du traitement médico-pédagogique. Une fois de plus, ce modèle pédagogique s'appuie sur la *volonté* des enfants pour distinguer deux types de besoins comme nous l'avons souligné dans un précédent chapitre :

- Les besoins primaires :

[...] la volonté instinctive qui fait manger, boire, crier, et qui agite ou immobilise l'individu sans autre règle que ses appétits [...] (Seguin, 1846 p 463)

Il s'agit donc, ici, de certains besoins principaux liés à la survie comme le besoin de manger ou de respirer ainsi que d'autres comportements que Seguin associe à des besoins mais qui s'apparentent à des comportements d'*auto-stimulation*, d'*agrippement sensoriel* ou de *démantèlement*. Ce besoin primaire repose sur une *volonté* instinctive, c'est à dire une

force qui guide les enfants à vouloir absolument satisfaire leurs besoins et à tout mettre en œuvre pour.

- Le besoin de comprendre : il répond au besoin de compréhension de son environnement. Il est à l'origine d'une recherche des causes des phénomènes observés et d'une volonté d'en reproduire les effets (Seguin, 1848 p 463). Il contribue à façonner les idées et répond à la *volonté intellectuelle et morale*. Il est :

[...] le résultat de l'éducation ; elle [sic] s'acquiert par l'imitation, par l'autorité, par la compression même.

Par compression, Seguin entend « [...] *la répression des manifestations anormales de la volonté [...]* ». Aujourd'hui, nous dirions que Seguin cherche à ce que les enfants ne fassent plus appel à des comportements stéréotypés afin de rediriger leur attention. C'est sans doute là où s'arrête la satisfaction des besoins de l'enfant. Seguin ne tient pas toujours compte des particularités de ses élèves et, dans son entreprise éducative, il cherche avant tout à gommer leur singularité de façon parfois autoritaire. Le risque est de venir casser la relation éducative avec l'enfant. Mon expérience avec les enfants présentant des troubles envahissants du développement m'a plutôt amené, sur ce sujet, à penser le contraire de ce qu'expose Seguin. En effet, pour moi, dans une perspective proche des apports de la psychiatrie, il est important de pouvoir respecter ces comportements stéréotypés parce qu'ils servent à rassurer l'enfant et peuvent lui permettre, dans une relation sécurisée, d'investir des apprentissages complexes. La difficulté est de lui proposer d'alterner entre des moments où il utilise des comportements stéréotypés et d'autres moments où son attention est toute entière tournée vers la relation, le partage autour d'un jeu ou vers une activité d'apprentissage plus classique.

II.A.2.c/ Conclusion

On voit que le besoin n'est pas utilisé de la même manière par chacun des deux modèles. Pour Itard, il s'inscrit dans la pensée des sensualistes Condillac et Bichat. Pour Seguin, le besoin est rattaché à la *volonté* qui reste indéniablement le concept directeur de sa pédagogie. Il s'ensuit une différence dans l'accompagnement pédagogique. Si Seguin indique

que sa pédagogie doit s'appuyer sur les besoins de l'enfant, il s'agit avant tout, pour lui, de s'appuyer sur les besoins qu'il juge « normaux ». Les autres besoins que peuvent éprouver les enfants présentant des troubles envahissants du développement semblent lui poser problème et il souhaite, dans son accompagnement, les voir disparaître. Ce qui pose un problème car la psychanalyse nous a montré que ces comportements stéréotypés jouaient un rôle stabilisateur chez l'enfant (dans sa perception sensorielle notamment) et que, plutôt que de les empêcher, il s'agit de faire avec et de permettre aux enfants de se les approprier. C'est bien évidemment un travail difficile pour l'enfant et pas toujours accessible selon ses possibilités physiques et psychologiques. Itard, lui, voit dans les besoins de Victor un point d'appui pour développer ses compétences intellectuelles. Il lui laisse adopter des comportements stéréotypés, tout en les jugeant sévèrement, puis il cherche à lui donner d'autres besoins pour qu'il les oublie.

Quant à la corrélation entre besoin et langage chez Itard, cette question du besoin est, dans une moindre mesure, utilisée dans les hôpitaux de jour. En effet, afin de pouvoir éviter les sur-stimulations, de nombreux jouets sont rangés dans le placard ou en hauteur. Le besoin est aussi recherché dans cette démarche. Ainsi si l'enfant veut quelque chose, l'adulte va demander à ce que l'enfant entre en relation avec lui pour lui faire une demande. De ce besoin naît un début de relation qu'il s'agit alors d'exploiter et de renforcer par une attitude positive des adultes qui les accompagnent.

II.B/ Le modèle « sensoriel systémique » : une pédagogie du corps et de la volonté

La particularité des modèles pédagogiques développés par Seguin puis Bourneville est de mettre en avant deux points liés l'un à l'autre : le *corps* et la *volonté*. Si une pensée pédagogique qui fait du corps un élément essentiel de sa théorie a un rapport direct à la sensation, le concept de *volonté* donne lui toute son originalité à cette pédagogie. En effet, ce dernier, en donnant une importance moindre à la sensation, trouve dans cette notion l'élément lui permettant à la fois d'affirmer sa différence avec son prédécesseur mais aussi de faire de l'éducation des enfants présentant des troubles graves un *possible* pédagogique.

II.B.1/ Une pédagogie du corps

II.B.1.a/ Le corps dans le modèle « sensoriel systémique »

Système nerveux et organes sensoriels

Le système nerveux et les organes sensoriels ont plus ou moins d'importance dans les pédagogies de Seguin et de Bourneville. Ce sont des organes essentiels pour Seguin dans l'éducation des enfants *idiots*. Pour Bourneville, ils restent une des fonctions, parmi d'autres, de l'organisation du corps. Seguin avait une conception du rôle des terminaisons nerveuses et des organes sensoriels dans le développement de l'individu assez proche d'Itard. Ainsi, au début de son ouvrage, il donne le ton :

[...] l'état anormal du système nerveux et la perturbation de ses fonctions n'étaient pas le fait radical, important, décisif dans l'idiotie ? (Seguin, 1846 p50)

Cette question qui vient terminer une diatribe à l'égard des médecins-aliénistes qui l'ont précédé l'amène à donner cette définition de l'idiotisme comme étant :

L'idiotie est une infirmité du système nerveux, qui a pour effet radical de soustraire tout ou partie des organes et des facultés de l'enfant à l'action régulière de sa volonté, qui le livre à ses instincts et le retranche du monde moral. (Seguin, 1846 p79)

Ainsi, Seguin suggère que nous sommes plus ou moins prêts, en fonction de notre état physique et psychique, à donner une place à la volonté. La volonté ne peut donc pas tout et certains éléments du développement de l'enfant viennent faire obstacle à son utilisation.

Dans le cas de l'idiotie, pour Edouard Seguin, le système nerveux est particulièrement touché. Ce sont les difficultés du système nerveux qui vont empêcher l'enfant d'exercer sa volonté sur son corps et sur ses différentes facultés. Face à cette incapacité à mobiliser les différentes possibilités de son corps ou de son entendement, l'enfant se désocialise et se replie sur lui-même. L'attention accordée par Seguin au système nerveux l'incite donc à privilégier, dans les premiers temps de l'éducation des enfants, des actions qui vont venir réveiller le

système nerveux. L'agitation liée au système nerveux se fait, pour Seguin, au « *détriment des fonctions intellectuelles et musculaires* ». C'est à dire que le système nerveux et la sensibilité défaillante ne sont pas directement responsables des difficultés de l'enfant dans le sens où il ne les produirait plus. Mais si l'enfant a un système nerveux qui surréagit, il ne peut pas investir correctement ses fonctions intellectuelles, toute son énergie « *vitale* » étant engagée dans le rétablissement d'un équilibre des fonctions du système nerveux.

C'est par le système nerveux et les appareils sensoriaux qu'arrivent à l'homme toutes les sensations extérieures qui sont, de beaucoup, les plus nombreuses dans la vie de relation et la vie sociale. (Seguin, 1846 , p279)

Ainsi, pour Seguin, le système nerveux est l'un des « *modes de vitalité* » du corps humain au même titre que d'autres, comme le système musculaire. Il est le siège des fonctions sensorielles et motrices. Il est aussi le siège des émotions et l'un des éléments physiologiques du corps à la base de l'éducation sensorielle. Système nerveux et organes sensoriels transmettent l'information au cerveau qui, poussé par la *volonté*, va mettre en action les différentes fonctions du corps. Seguin décrit longuement, dans plusieurs cas cliniques, le rôle des troubles du système nerveux dans les pathologies des enfants et le rôle d'une éducation des sens comme traitement. L'organisation du corps humain est, pour Seguin, un ensemble de systèmes qui interagissent les uns avec les autres et qui sont poussés par un principe vital : la volonté. C'est ce principe vital qui, pour Seguin, sous tend l'ensemble des possibilités, pour l'enfant, de progresser. Il suppose qu'il fait défaut dans l'ensemble des cas qu'il a pu observer. On peut supposer alors, au regard de ce que nous venons de développer, que Seguin était plus proche des positions vitalistes de Bichat que d'une explication sensualiste du développement, comme Itard avant lui. Enfin, l'importance accordée aux systèmes nerveux et aux appareils sensoriels dans le développement de l'enfant le pousse à conclure ainsi son raisonnement :

Cette vérité, claire comme le jour, que l'éducation appliquée aux sens parviendrait à les enrichir d'une précision et d'une portée qui réagiraient sur le développement intellectuel, cette vérité à peine

entrevue par les sensualistes eux-même, proclamée par Rousseau, n'a pas encore été fécondée : il y a presque toujours un abîme entre ceux qui disent « il y a quelque chose à faire » et ceux qui font. (Seguin, 1846, p279)

Pour Seguin, l'éducation sensorielle, en se concentrant sur les différents organes sensoriels, vient améliorer les systèmes nerveux de l'enfant lui permettant ainsi de l'aider dans son développement intellectuel. Les systèmes nerveux et les organes sensoriels sont donc des fonctions essentielles à prendre en compte dans l'éducation. C'est parce que l'éducateur assigne un rôle aux systèmes nerveux et aux organes sensoriels dans son système éducatif que celui-ci est une éducation intellectuelle et morale, ce qu'il exprime ainsi :

« [...] la gymnastique que j'enseigne tient à l'éducation intellectuelle et morale par le rôle que j'y assigne aux système nerveux et aux organes des sensations ». (Seguin, 1846 p264)

Les systèmes nerveux et les organes sensoriels sont donc des fonctions essentielles à prendre en compte pour l'éducateur s'il souhaite pouvoir aider les enfants qu'il accompagne. Sa réflexion s'inscrit dans une perspective *vitaliste* du corps humain où la *volonté* à un rôle prépondérant à jouer. Trente ans après, Bourneville s'appuiera, lui aussi, dans le cadre de l'éducation médico-pédagogique, sur une approche éducative à base de stimulations et d'éveil sensoriel. Mais en s'appuyant sur d'autres références, il développera une autre idée de ces différentes fonctions qu'il est possible de leur accorder dans le cadre d'un traitement contre l'*idiotie*. Du côté de l'action thérapeutique, a contrario, les pratiques évoluent peu.

La même perception du corps humain et des différents systèmes qui le composent est perceptible chez Bourneville. Comme pour Seguin, le corps est vu comme un ensemble de systèmes reliés entre eux. Mais dans le travail du médecin de Bicêtre, aucune mention n'est faite d'une fonction *vitale*. Débarrassé des principes du vitalisme, Bourneville cherche, par l'expérience et l'observation, à dégager les différents éléments qui dysfonctionnent chez les enfants qu'il accueille. Adoptant le point de vue de la physiologie expérimentale, il étudie, par l'expérience, les différentes fonctions. Il présente de nombreux cas cliniques et semble

avoir effectué des recherches sérieuses sur le traitement de l'épilepsie, sans pour autant arriver à un résultat probant. Ainsi, dans ses premières expériences sur l'épilepsie à Bicêtre, il décide de tester l'effet du bromure d'éthyle, ce qui lui permet d'observer la réaction du système nerveux au médicament. La physiologie expérimentale est donc l'occasion, pour Bourneville, de mieux comprendre certaines maladies en s'intéressant à leurs effets physiologiques. L'étude du système nerveux est aussi une étude systémique. Bourneville tente de retracer les histoires familiales, s'intéressant aux prédispositions génétiques qu'il soupçonne à l'œuvre dans certains cas.

Les fonctions, organes sensoriels, système nerveux, sont prises chacune à part avec un mode de traitement pour chacune d'elles. Les fonctions du système nerveux sont soumises à stimulation suivant leurs spécificités. C'est donc le cas des fonctions sensorielles. Bourneville utilise alors les mêmes traitements que ses prédécesseurs (bains et stimulations sensorielles). La stimulation des fonctions sensorielles et du système nerveux a pour objectif de renforcer l'attention :

Cette partie du traitement médico-pédagogique [l'éducation psychologique] a commencé avec l'éducation des organes, qui a fait naître l'attention. Donner des sensations précises et nettes, qu'on rappelle et fait surgir pour exercer la mémoire et la réflexion. (Bourneville, 1905 p12)

Ainsi, pour Bourneville, comme pour ses prédécesseurs, la stimulation du système nerveux et des organes sensoriels intervient directement sur les ressources psychologiques de l'enfant et lui permet d'investir l'une des fonctions primordiales pour son développement : l'attention. Cette caractéristique commune aux trois médecins-pédagogues souligne l'importance de l'attention dans l'éducation des enfants, ainsi que son lien avec les différents organes sensoriels.

Seguin pense que le froid est plus propice au réveil des terminaisons nerveuses. L'autre intérêt des bains, pour Seguin, est celui de donner à l'enfant une meilleure appréhension de l'unité de son corps et de son individualité. A ces bains, Seguin ajoute un traitement, à base

de *frictions* et de *massages*, pour réveiller la sensibilité et développer la masse musculaire afin de préparer l'enfant à des exercices de gymnastique lui permettant d'apprendre à marcher, sauter, courir, etc.

A la fin du XIX^{ème}, le traitement par bains a pris, dans la pédagogie de Bourneville, le nom d'hydrothérapie. L'orientation prise par le médecin de Bicêtre est donc forte de l'expérience acquise dans les asiles alors que ce type de traitement était à son apogée. En effet, cette technique d'hydrothérapie s'est particulièrement développée et formalisée tout au long du siècle dans les pratiques asilaires :

Trois grandes formes d'hydrothérapie peuvent être distinguées au début de la IIIe République : révulsive, tonique ou au contraire sédative – bref à même de soigner toutes les formes d'aliénation (Quétel, 2012, p360)

L'hydrothérapie a donc continué à être utilisé dans les asiles comme technique coercitive, pour réveiller les patients ou encore pour calmer leur douleur psychique. Bourneville a expérimenté l'hydrothérapie dès son passage dans l'unité des épileptiques de Charcot dont il a été l'assistant. Fort de cette expérience, Bourneville continue à utiliser cette technique auprès du même public avec, en complément, des « bromures ». Les bains sont donc employés dans ce que Bourneville (1905) appelle la *fonction de la vie organique*. Il s'agit, pour lui, de traiter la peau et les fonctions de « *respiration et de circulation* ». Pour Bourneville, le bain a de nombreuses qualités : il favorise le réveil du système nerveux, améliore le système respiratoire et la circulation sanguine.

L'imitation : une approche par le corps.

L'imitation est une faculté qui joue un rôle important dans la pédagogie développée par Seguin et Bourneville. Ils s'appuient sur l'imitation pour accompagner les enfants dans leurs apprentissages et elle est pleinement reliée à leur pensée sur le corps. Phénomène complexe, l'imitation est pour, Cabanis (1801), la faculté la plus importante chez l'Homme. Par l'imitation, les individus puis les sociétés sont amenés à se perfectionner, à engranger des

savoirs faire et des connaissances. Dans les pédagogies de Seguin et de Bourneville, l'imitation intervient sur trois points : la motricité, les apprentissages cognitifs et le langage. Dans le *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, Seguin donne cette définition de l'imitation :

L'imitation (aptitude naturelle que l'homme partage avec les animaux), joue un rôle immense dans tous les actes de la vie; par elle, l'individu se forme à certaines allures, à certains gestes, à certaines habitudes du corps et de la face qui révèlent en lui son degré de distinction naïve ou acquise (Seguin 1846, p271)

Pour Seguin, l'imitation est donc une faculté innée qui est présente chez l'enfant dès sa naissance, ce que souligne également Maine de Biran dans « *l'influence de l'habitude sur la faculté de penser* ». L'individu est amené à utiliser l'imitation tout au long de sa vie pour se développer. Elle est, pour lui, reliée à la volonté de l'enfant. En effet, c'est la volonté de l'enfant qui lui permet de mettre en action son système nerveux et musculaire dans le but de reproduire un geste, une parole, une action. Il pourra ainsi exercer son imitation. En liant imitation, système nerveux, musculaire et volonté, il fait de cette faculté un pivot du traitement moral. Bourneville porte lui aussi le même intérêt pour l'imitation. Elle fait partie intégrante du processus médico-éducatif. Reconnue comme étant présente chez certains enfants dès le début de leur prise en charge, elle est évaluée et notée dans le diagnostic. Bourneville, Seguin et Itard, perçoivent l'imitation comme étant un acte essentiellement physiologique, relié aux compétences motrices des enfants.

S'ils admettent la présence d'une faculté imitative chez les enfants qu'ils accompagnent, les trois médecins-pédagogues reconnaissent, cependant, qu'elle est très peu développée.

Il faut toujours rendre possible, chez eux, l'imitation et partant l'attention, il faut les habituer à savoir vouloir, toutes choses qui chez l'enfant normal et chez l'adulte illettré se sont en quelque sorte spontanément développées.(Bourneville, 1905, p18)

Ainsi, cette aptitude naturelle chez les autres mérite l'attention de l'éducateur afin qu'elle soit de nouveau utilisée par les enfants. Accompagnée du développement de *l'attention*, elle permet à l'enfant de « *savoir vouloir* », c'est à dire d'exercer sa *volonté* comme aurait pu le souligner Seguin avant Bourneville. Seguin, à l'origine du *Traitement moral pour les enfants idiots*, développe une analyse quant à la présence partielle de l'imitation chez ces derniers :

[...] elle tient souvent à l'inhabilité des organes destinés à l'imitation ; quelquefois encore elle tient à l'impossibilité où sont les idiots de fixer leur regard de manière à ce qu'ils puissent se former une image précise des objets qu'il s'agit de reproduire et en outre cette incapacité dépend constamment de l'absence de la volonté.
(Seguin, 1848 p274)

Seguin donne donc, à cette inaptitude, trois raisons qu'il a pu repérer : la possible infirmité des différents organes utilisés dans le processus d'imitation, un défaut de l'attention et un défaut de *volonté*. Exercer l'imitation chez les enfants, c'est donc les entraîner, indirectement, à utiliser leur volonté. Mais si l'imitation est peu présente chez les enfants soignés, il en reste tout de même une petite portion. Bourneville souligne à quel point l'imitation qu'il repère chez les enfants *idiots* peut leur provoquer des difficultés lorsqu'il commence leur éducation. Il note ainsi, à plusieurs reprises, le rôle qu'il attribue à l'imitation dans certaines pathologies psychologiques dont aujourd'hui nous savons qu'elles dépendent d'autres facteurs. Mais, pour lui, l'imitation peut également faire prendre aux enfants des habitudes néfastes à leur éducation. Sur ce point, Pinel a la même analyse :

[...] Mais peut-on méconnaître toute la latitude que peut comprendre le pouvoir de l'imitation dans les enfants les plus bornés ? (Pinel, 1800 p99)

Pinel, en notant cette particularité chez les *idiots*, détaille le pouvoir qu'exerce l'imitation sur eux. De par l'arrêt de leur développement intellectuel, l'imitation devient une action qu'ils répètent sans y mettre de sens. Ce que Cabanis exprime en ces termes :

[...] et quoique cette faculté soit la principale source de notre perfectionnement, il est aisé de sentir que lorsqu'elle passe certaines limites, elle rend incapable de réfléchir, et même de former une volonté. (Cabanis, 1805, p195)

Ces différentes réserves de Pinel sur les capacités des enfants *idiots* de s'appuyer sur l'imitation pour améliorer leurs compétences intellectuelles ne seront pas prises en compte par Seguin et Bourneville. Eux pensent que, grâce aux phénomènes de l'imitation, ils vont pouvoir développer leurs compétences motrices, cognitives et langagières.

L'idée selon laquelle l'imitation pouvait être utilisée pour développer les compétences motrices des enfants vient du fait que la motricité est partie intégrante de l'imitation. Ainsi Maine de Biran note-t-il sur le sujet :

L'imitation est presque entièrement fondée sur la mobilité, car ce ne sont guère que des mouvements que nous pouvons imiter. (Maine de Biran, 1799, p189)

Pour Seguin, l'imitation des différents gestes moteurs permet de diriger l'attention de l'enfant, de contrôler ses mouvements, et de lui permettre d'exercer à nouveau sa volonté. Cette partie de son traitement, où il redirige l'imitation des enfants, se déroule entre la partie physiologique du traitement et l'éveil sensoriel. De même, comme nous avons pu le voir dans la seconde partie, Seguin propose, lui aussi, différents exercices où l'élève et le maître se font face. L'élève est incité à imiter certains mouvements qui vont le préparer progressivement à entrer dans les différents apprentissages : de l'autonomie dans la vie quotidienne aux apprentissages scolaires. Bourneville utilise, lui aussi, les exercices physiques et la gymnastique pour développer les capacités d'attention et d'imitation des enfants.

Ainsi, dans la pédagogie de Seguin, l'imitation est présente tout au long des apprentissages des enfants. L'enfant est constamment incité à observer le maître pour imiter ses gestes, ses paroles. L'imitation est donc utilisée dans les différents processus d'apprentissage. C'est

notamment le cas de l'écriture où, par l'imitation en miroir des différents mouvements du maître, les pédagogues arrivent à amener les enfants vers un apprentissage rudimentaire du graphisme puis de l'écriture. Seguin et Bourneville soulignent également la valeur sociale de l'imitation. Bourneville, comme Seguin, insistent sur l'importance, pour les enfants, de se retrouver à plusieurs dans les différents moments d'apprentissage. Cette prise en charge en groupes motive les élèves qui sont incités à prendre exemple les uns sur les autres. Lors de leurs différentes observations, ils notent ainsi la différence, dans le développement, entre un enfant élevé seul dans sa famille et d'autres enfants élevés au sein d'un groupe de pairs.

Enfin, l'imitation semble privilégiée pour amener les enfants vers la parole.

La parole étant une fonction très complexe exigeant pour répondre à son but concours de plusieurs organes préalablement exercés, nous n'étonnerons personne en disant que, de toutes les fonctions, c'est celle qui présente chez l'idiot les troubles les plus nombreux comme les plus profonds. Elle est avant tout un art d'imitation né, pour ainsi dire, de ce besoin instinctif qui poussa les premiers hommes à se constituer en société. (Bourneville, 1904, p123)

Cette perception du rôle de l'imitation dans l'accès au langage s'inscrit dans la continuité de ce que Condillac a pu développer. En effet, pour ce dernier, le langage s'acquiert par l'imitation, entre individus, de signes et de sons liés à leurs besoins. Ce que Maine de Biran reprendra ainsi :

Ces actions, ces signes extérieurs que l'enfant imite, sont liés (dans l'esprit de ceux qui lui servent de modèles) à des sentiments ; ces sentiments le sont peut-être à quelques idées, et les sentiments comme les idées, à des sons articulés qui expriment en même temps et les uns et les autres; l'enfant saisit d'abord les mouvements et le mot par le même principe d'imitation (Maine De Biran, 1799 p189)

Bruner (1983/2011) rappelle comment cette tradition, qui fait de l'imitation le principal et seul vecteur du langage, remonte à Saint-Augustin et fut longtemps la théorie dominante concernant l'apparition du langage chez l'enfant. Pour lui, l'imitation dépend d'un certain état du développement donné que Vigotsky aurait appelé « *zone proximale de développement* », ce qui contraste avec l'épistémologie qui fait de l'environnement extérieur un élément tout puissant.

Seguin et Bourneville feront de l'imitation le principal vecteur par lequel ils souhaitent permettre aux enfants d'accéder au langage. Pour Seguin, cette imitation intervient dans la *gymnastique de la parole*. C'est l'occasion pour lui de proposer différents exercices. Amener les enfants vers la parole exige d'abord, pour eux, une rééducation physiologique des muscles faciaux en imitation du maître. Puis l'éducateur doit proposer une imitation de différents sons suivant les facilités naturelles qu'il observe chez les enfants. Et progressivement, il doit l'amener vers des mots. Une fois la parole acquise, il dirigera l'enfant vers de nouveaux apprentissages afin qu'il puisse mettre au mieux du sens sur les mots qu'il emploie. L'ensemble des exercices liés à la parole s'appuie donc sur l'imitation, par l'enfant, du maître et de ses pairs.

II.B.1.b/ Le corps dans le modèle originel

La peau au centre de l'approche corporelle du modèle pédagogique d'Itard

Pour aborder la notion du corps dans la pédagogie d'Itard, il faut en passer par le travail de Cabanis. En effet, nous avons déjà pu explorer le rôle des théories de Cabanis dans le travail entrepris par Itard auprès de Victor. Mais, pour mieux comprendre ce qu'Itard doit au médecin et physiologiste, nous allons simplement revenir sur deux points : le rôle des terminaisons nerveuses et l'importance de la peau.

L'intérêt d'Itard est essentiellement tourné vers les organes sensoriels et leur sensibilité, plus que le système nerveux. L'essentiel des descriptions physiologiques de Victor concerne l'atrophie de ses différents sens et le rôle de cette atrophie dans ses difficultés de développement. Les terminaisons nerveuses des organes ne sont pas évoquées en tant que

telles. Mais, quand Itard propose de stimuler l'*enfant sauvage* à l'aide de bains, il s'agit bien, pour lui, de réveiller le système nerveux pour que Victor puisse exercer au mieux son attention. Cette place du système nerveux dans l'*attention* était déjà défendue par Cabanis :

L'observation réfléchie de soi-même suffit pour faire voir que les extrémités sentantes des nerfs reçoivent d'abord, pour ainsi dire, un premier avertissement ; mais que les résultats en étaient incomplets, si l'organe sensitif ne met ces extrémités en état de recevoir et de lui transmettre l'impression toute entière. (Cabanis, 1805, p143)

Il décrit ici un double mouvement. Une première sensation réveille l'attention de l'individu qui met en action l'organe pour aller plus loin dans l'exploration de sa sensation. Ici le système nerveux, comme partie essentielle des organes sensoriels, permet d'exercer les différentes fonctions liées à l'entendement. L'exercice de la « *cruche* », consistant à proposer à Victor l'exploration d'objets dans un pot afin d'en deviner les propriétés, est un bon exemple de ce double mouvement et du rôle du système nerveux. La main de Victor plonge dans la cruche et les terminaisons nerveuses, préalablement stimulées par les « *bains* », repèrent un objet. L'attention de Victor vis à vis de cet objet est réveillée. Il va alors plus avant dans l'exploration, jugeant, comparant les différentes propriétés des objets, cherchant à deviner ce qu'ils sont.

Cette espèce d'exercice dont je ne m'étais pas promis, ainsi que je l'ai déjà dit, beaucoup de succès, ne contribua pas peu néanmoins à augmenter la susceptibilité d'attention de notre élève ; j'ai eu l'occasion dans la suite de voir sa faible intelligence aux prises avec des difficultés bien plus embarrassantes, et jamais je ne l'ai vu prendre cet air sérieux, calme et méditatif, qui se répandait sur tous les traits de sa physionomie, lorsqu'il s'agissait de décider de la différence de forme des corps soumis à l'examen du toucher. (Itard, 1801, p56)

Le succès rencontré par Itard sur cet exercice est dû au fait que Victor a ressenti grand plaisir à faire ce jeu. D'autres activités rencontreront moins de succès. Itard en tirera une conclusion : les terminaisons nerveuses de la main, liées au sens du tact, sont celles qui sont les plus réceptives à une stimulation pour exercer les fonctions intellectuelles. Ce que Cabanis exprime en ces termes :

*Toutes les impressions peuvent, et doivent même se rapporter au tact.
C'est en quelque sorte, le sens général : les autres n'en sont que des
modifications ou des variétés. (Cabanis, 1805 p211)*

Et si le tact est si important, s'il est plus facilement mobilisable, c'est, nous dit Cabanis, parce que la peau est la surface où les terminaisons nerveuses sont les plus nombreuses et les plus sensibles. Cette importance de la peau dans le développement de l'enfant sera à l'origine, bien plus tard, des premières interrogations d'Anzieu sur le rôle de cet organe, interrogations qui l'amèneront à développer sa théorie du « Moi-Peau ». En puisant dans les conclusions de Cabanis la matière pour pouvoir construire l'éducation sensorielle de Victor et rejoignant ses conclusions sur l'importance du tact, Itard montre ici comment son travail s'inscrit dans la continuité du physiologue.

Avant d'aborder un autre point, il nous semble important de pouvoir traiter du lien qui existe entre le corps et l'imitation dans le modèle pédagogique d'Itard. Ce lien vient renforcer ce qui a déjà été dit sur l'imitation en proposant un éclairage sur un autre point.

Le lien entre l'imitation et le corps dans le modèle originel :

L'imitation et le corps sont pleinement reliés dans le modèle pédagogique développé par Seguin et perfectionné par Bourneville. Comment les deux s'articulent-ils dans la pédagogie de Seguin ? Si le modèle pédagogique d'Itard insiste lui aussi, sur l'imitation, il est à noter qu' Itard est le seul qui ait réfléchi à une imitation qui ne soit pas la simple copie de gestes effectués par le maître mais plutôt un tremplin pour la réappropriation de gestes. Cette réappropriation étant l'intérêt principal d'une éducation qui amènerait l'enfant vers l'exercice de sa raison :

De là l'idée d'une imitation toute particulière, dans laquelle il s'agissait non de copier servilement une forme donnée, mais d'en reproduire l'esprit et la manière, sans être arrêté par la différence du résultat. Ce n'était plus ici une répétition routinière de ce que l'élève voyait faire, et telle qu'on pourrait l'obtenir, jusqu'à un certain point, de quelques animaux imitateurs, mais une imitation intelligente et raisonnée, variable dans ses procédés comme dans ses applications, et telle en un mot qu'on a droit de l'attendre de l'homme doué du libre usage de toutes ses facultés intellectuelles. (Itard, 1804 p70)

Itard n'attend pas de son élève qu'il puisse répéter des gestes mais surtout qu'il saisisse le sens de ce qui lui est demandé dans la répétition d'exercices où la dimension corporelle est particulièrement présente. Ainsi, Itard utilise cette imitation contrôlée comme moyen pour l'éducation des mouvements de Victor qui vont lui permettre de s'engager dans des apprentissages plus complexes. Ainsi, alors qu'il souhaite lui enseigner l'écriture, Itard fait imiter de nombreux gestes graphiques à son élève. Il a alors dans l'idée que l'imitation des différents gestes lui permet de mieux les contrôler et de les reproduire. Un fois qu'il a saisi le rapport entre le geste, ce qu'il écrit et le sens du mot, Victor accède à l'écriture. Mais le souhait d'Itard se heurte à l'impossibilité pour Victor d'entrer dans des boucles d'apprentissage et ce n'est que partiellement qu'il accède à une connaissance dont on ne sait pas si elle perdurera alors dans le temps.

L'autre point qui se retrouve dans la pédagogie d'Itard est l'importance qu'il donne, lui aussi, à l'imitation comme principal vecteur d'apprentissage du langage. Ainsi, la baisse des compétences imitatives qu'il constate chez Victor sont à l'origine de son échec pour lui apprendre à parler.

Que cette force imitative destinée à l'éducation de ses organes, et surtout à l'apprentissage de la parole, très énergique et très active dans les premières années de la vie, s'affaiblit rapidement par les progrès de l'âge, l'isolement et toutes les causes qui tendent à émousser la sensibilité nerveuse ; d'où il résulte que l'articulation des

sons qui est sans contredit de tous les effets de l'imitation le résultat le plus inconcevable et le plus utile, doit éprouver des obstacles sans nombre, dans un âge qui n'est plus celui de la première enfance.
(Itard, 1804, p45)

Pour Itard le langage est le fruit, notamment, de l'imitation par l'enfant des sons prononcés par les adultes. Cette imitation se fait naturellement dans la première enfance et une fois passé cet âge des premiers développements, il est plus difficile, pour l'enfant, de rattraper son effort. Cette vision de l'accès au langage, aujourd'hui datée, a le mérite de mettre l'accent sur l'importance des premières expériences dans le développement de l'enfant. Entravées par des causes physiologiques, psychologiques ou sociales, ces premières expériences ne permettent pas à ce dernier d'acquérir les bases nécessaires dont il a besoin pour grandir.

II.B.1.c/ Conclusion

Si le chemin vers une pédagogie du corps n'est pas aussi affirmé dans le modèle pédagogique développé par Itard que dans celui de Seguin et Bourneville, l'importance de la dimension somatique dans la prise en charge d'enfants présentant des troubles du développement avait bien été repérée par les trois pédagogues. Ils attachaient de l'importance au réveil des fonctions corporelles et des terminaisons réceptives. Cette question est toujours d'actualité dans nos prises en charge en hôpital de jour et l'accompagnement éducatif et thérapeutique ne peut pas se passer d'une prise en charge corporelle. Le rôle des psychomotriciens, formés ou non à la méthode Bullinger, est alors primordial. Les psychomotriciens contribuent à donner aux enfants la possibilité de « retrouver » leur corps, de le « sentir » à nouveau, pour pouvoir le réinvestir et s'engager dans d'autres prises en charge. Ils peuvent alors être rassurés et disponibles à l'Autre.

Quant à l'imitation, compétence sociale avant d'être une compétence corporelle, elle est avidement recherchée dans les prises en charge. Mais elle ne peut pas être forcée et elle dépend entre autre de l'engagement de l'enfant dans sa relation à l'Autre. C'est dans la relation que se crée l'imitation. Ainsi, les soignants, les éducateurs, en surjouant certains

gestes, certaines attitudes au quotidien cherchent à permettre à l'enfant de reproduire et d'en percevoir le sens social avant d'en percevoir un sens « pédagogique »

II.B.2/ Une pédagogie de la volonté

La « volonté » est un concept à part dans les pédagogies du XIX^{ème} siècle auprès des enfants « anormaux » car elle est spécifique essentiellement aux pédagogies de Seguin et de Bourneville. En effet, Itard n'évoque pas cette question de la volonté. Il n'en reste pas moins, et nous le verrons, qu'il cherche lui aussi à ce que Victor puisse s'engager dans les apprentissages qu'il lui propose. Ce chapitre nous permettra d'essayer de comprendre ce qu'engage l'absence du concept de volonté dans la pédagogie d'Itard.

II.B.2.a/ La volonté dans le modèle systémique

Pour Seguin, la *volonté* est ce qui permet au corps de se mouvoir et d'agir dans son environnement. Pour rappel, il distingue quatre volontés :

- *la volonté instinctive* relative aux besoins primaires et commune avec les animaux
- *la volonté négative* qui est le fait de vouloir ne pas vouloir.
- *la volonté intellectuelle* qui est ce qui pousse l'Humain vers la connaissance.
- *La volonté morale* qui consiste à agir en fonction du respect de précepte moraux.

Seguin conclut, dans ses observations, que la volonté est présente chez les enfants qu'il accueille sous les formes *instinctive* ou *négative*. Il considère donc que le rôle de l'éducateur ici est d'amener les enfants à utiliser cette volonté pour réaliser des apprentissages de plus en plus complexes et se diriger ainsi vers l'autonomie. Mais dans sa pédagogie comme dans celle de Bourneville, comment s'exerce cette volonté ? Deux fonctions permettent d'exercer la volonté des enfants : l'habitude et le mouvement.

Exercer la volonté par l'habitude

L'habitude semble prendre une place importante dans les pédagogies de Seguin et Bourneville auprès des enfants *idiots*. Seguin (1846) décrit l'habitude comme étant la « [...] répétition des mêmes impressions et des mêmes actes[...] » (p187). Condillac (1754/1798) disait de l'habitude qu'elle était « *une action volontaire, répétée et intégrée* », qu'en recommençant les mêmes actions l'individu a plus de facilité à les faire à nouveau. Les sensualistes lient la sensation et les facultés de l'esprit à l'habitude. Face à une sensation naissent des sentiments de désir et de peine. Et le désir et la peine sont influencés par l'habitude que nous avons eu de ressentir cette sensation. L'individu va alors tout faire pour à nouveau la retrouver (Condillac, 1754/1798). De là naît le besoin qui va pousser l'individu à développer ses facultés. A cette caractéristique du rôle de l'habitude dans le développement intellectuel, Condillac va souligner son importance dans la liaison des idées à partir de ce principe simple : plus nous sommes amenés à avoir des idées et plus nous exerçons les facultés qui nous permettent de les lier entre elles. Il en conclut que l'habitude est un comportement qui permet à l'individu de lier « *naturellement* » les idées, d'utiliser le langage pour communiquer, et d'accéder ainsi à une plus grande variété de signes et de compétences langagières. L'habitude prépare les progrès des compétences de l'esprit et leur permet de s'exercer naturellement (analyse, imagination, mémoire etc.) (Condillac, 1746/1798). Ce que Destutt de Tracy (1801/2004) formule ainsi :

[...] il reste donc convenu que nos mouvements et nos opérations intellectuelles deviennent plus rapides, plus faciles, et moins sensibles, à proportion qu'ils ont été plus fréquemment répétés : c'est là la source de nos progrès et de nos erreurs. (Destutt de Tracy, 1801/2004, p240)

Les mouvements du corps et les opérations intellectuelles, exercés fréquemment, deviennent imperceptibles et permettent alors à l'individu de se concentrer sur de nouvelles connaissances et de nouveaux mouvements qui lui permettront ainsi de s'améliorer. Mais, ce que note Destutt de Tracy, c'est que si les habitudes contractées ne sont pas bonnes alors la connaissance accumulée s'appuie sur l'erreur. Ce que Seguin (1846) résume dans cette citation à propos des enfants qu'il accueille dans la structure qu'il a créée :

Aussi l'habitude est-elle tout pour l'idiot ; tout pour sa perte, tout pour sa rentrée dans la vie [...] (Seguin, 1846, p254)

Car c'est l'autre idée qui entoure l'habitude : celles qui sont contractées durant l'enfance forment l'individu. Elles sont, en grande partie, responsables de leur intelligence, de leur comportement, du retard ou des progrès qu'il peut faire. Seguin (1846), s'intéressant au rôle de l'environnement dans l'*idiotie*, souligne, lui aussi, à quel point les habitudes ont un rôle dans le développement de l'enfant. Ainsi, au début de son *Traitement moral*, il détaille les griefs qu'il a à l'encontre des prises en charge médicales des enfants dans les asiles d'aliénés. Se plaignant du peu de soins qui leur sont accordés et de l'environnement dans lequel ils évoluent, Seguin, feignant l'étonnement face à la similarité des descriptions faites de ces enfants par les médecins, déclare :

[...] les lieux font les habitudes, les habitudes créent les goûts, et de là vient la désespérante monotonie de la hideur (Seguin, 1846, p102)

Ainsi, c'est parce qu'ils accordent une importance primordiale à l'habitude et à l'environnement en tant qu'il produit des habitudes dans le développement de ces enfants qu'ils vont, dans leurs écrits, détailler leurs habitudes. Seguin accorde à la connaissance des habitudes de l'enfant tout un chapitre des monographies qui lui servent de base pour adapter son traitement moral à chaque enfant. Bourneville fera de même dans ses descriptions cliniques. Les deux médecins cherchent alors à changer l'environnement des enfants pour faire naître d'autres habitudes. L'intérêt porté aux habitudes de l'enfant permet d'en dresser un portrait prenant en compte son histoire personnelle et de détailler son comportement :

Ce n'est qu'après cette prise en considération de ce qui appartient en propre à son histoire et à sa personnalité que ses éducateurs introduisent un certain cadrage et combattent très progressivement des habitudes qui leur semblent nuisibles (Hochmann, 2009, p53)

Seguin et Bourneville se méfient des habitudes des enfants. Comme le souligne Hochmann, il s'agit bien de forger d'autres habitudes. La connaissance fine des enfants et de

leur histoire permet de démarrer une prise en charge pour changer leurs habitudes. Ils les jugent souvent « mauvaises ». Pinel avait expliqué comment l'habitude peut entraîner un déficit des organes sensoriels et du système nerveux, dégrader la raison, rendre triste, etc. Les habitudes, pour lui, ont un impact à la fois sur le corps et sur l'esprit. Seguin et Bourneville détaillent les habitudes de la vie quotidienne des enfants : alimentation, sommeil, etc.. Ils s'intéressent également à leurs habitudes comportementales, pointant régulièrement « l'onanisme » ou encore les actes de violences, de vol. Seguin constate que les enfants *idiots* ont leurs propres habitudes. Il compare celles-ci à celles d'enfants du premier âge ou à celles des « animaux ». Il prend, pour exemple, les comportements liés à l'exploration de la sphère orale et il les rapproche d'habitudes liées au premier mode d'alimentation de l'enfant : la tétée. Seguin dira des habitudes qu'il observe que :

L'habitude est une seconde nature. Aussi l'idiotie, dans presque tout ce qu'elle offre de symptômes repoussants, n'est-elle point le fait de la nature, mais le résultat de l'habitude : habitude de tic nerveux, habitude d'inertie, habitude d'inattention, habitude de cris, habitude de malpropreté, habitudes honteuses, la répétition des mêmes impressions et des mêmes actes, et la non-répétition de certaines fonctions normales constituent seuls l'habitus de l'idiot (Seguin, 1846 p187)

Si les habitudes des enfants sont à l'origine de nombre de leurs défauts, c'est qu'il est possible, par l'éducation, de pouvoir leur permettre de s'en créer de nouvelles. La force des habitudes dans ces pédagogies souligne la croyance en la toute puissance de l'environnement extérieur. Si cette puissance rencontre des limites, ce sont celles liées à l'âge des enfants ou encore à des méthodes éducatives mal orientées. Seguin et Bourneville notent ainsi comment ces nouvelles habitudes permettront de donner accès aux enfants à des comportements plus ajustés aux attentes sociales et hygiéniques, mais aussi de les aider à utiliser certaines de leurs fonctions intellectuelles. Il faut que l'enfant puisse prendre de nouvelles habitudes dès le début de la prise en charge. L'habitude est ainsi au centre du processus éducatif. C'est ce que souligne Bichat quand il déclare :

L'éducation n'est-elle pas la direction morale des hommes au moyen des idées qui, s'associant à des émotions et y puisant une force sentimentale, deviennent assez fortes pour créer des habitudes et diriger la volonté? (Bichat, 1799/1852, p323)

Pour Bichat, c'est l'objectif de l'éducation : créer des habitudes pour diriger la volonté de l'enfant vers les apprentissages qui lui seront bénéfiques. Seguin, en venant rompre les habitudes de l'enfant, considère que l'éducateur vient arrêter la *volonté instinctive* de l'idiot afin de lui permettre de la modifier. Seguin constate que les enfants idiots n'ont pas toujours d'incapacités constatées mais qu'ils utilisent mal ou peu leur corps. L'éducation aux nouvelles habitudes passe alors essentiellement par l'éducation du système musculaire, de son tonus et des différents organes moteurs. Seguin cherche à créer des habitudes motrices, intellectuelles, etc. Cette attention apportée au bénéfice des habitudes dans les premiers apprentissages des enfants se retrouvent aussi dans le travail de Bourneville qui déclare :

On commence l'éducation de la propreté et on fait l'éducation de la marche, par l'éducation des réflexes et en créant des habitudes (Bourneville, 1905, p134)

Ces habitudes une fois acquises, Seguin note qu'elles s'inscrivent alors dans la mémoire et deviennent des automatismes permettant à l'enfant de s'améliorer :

Ce persistant et profond enseignement des soins, des habitudes, des exemples, pénètre toujours, jusqu'à un certain point, les intelligences les moins perméables ; sa constance améliore les conditions mentales de l'idiot bien placé [...] (Seguin, 1848 p99)

Ainsi, l'éducateur peut s'appuyer sur les habitudes nouvellement créées pour pouvoir amener l'enfant à progresser. En réfléchissant au rôle des habitudes dans le développement de l'enfant, Seguin et Bourneville en concluent qu'une intervention le plus tôt possible sur l'enfant peut modifier ses habitudes et lui permettre de progresser. Si les enfants sont pris en charge trop tard, les habitudes acquises dans leur prime enfance peuvent les empêcher de

progresser. C'est pourquoi ils accordent une attention particulière aux prises en charge précoces des enfants *idiots*. Pour eux, c'est le meilleur moyen de leur donner des *habitudes* qui vont dans le sens de l'autonomie et de l'apprentissage. Exercer les habitudes des enfants, c'est alors, pour Seguin et Bourneville, diriger leur volonté vers un autre but que celui, premier, de la *volonté primaire*.

Exercer la volonté par le mouvement

La *volonté* est en lien direct avec le *mouvement*. Pour Seguin et Bourneville, ce sont les appareils nerveux qui décident le mouvement.

La culture pédagogique doit surtout porter sur la sphère nerveuse, et la plupart des systèmes d'éducation qui comportent un traitement physique sont fondés sur la propriété que possède le système nerveux de recevoir les impressions, et d'en enregistrer les effets ; ou, en d'autres termes, sur son aptitude à se remémorer le rôle qu'il a joué dans l'acquisition d'un mouvement, et à revivre ce rôle pour répéter le mouvement. (Bourneville, 1902, p117)

C'est donc la capacité du système nerveux à se remémorer le rôle joué dans le mouvement qui lui a amené une sensation et qui va l'inciter à reproduire cette sensation. Les mouvements font partie des fonctions motrices et sont donc en lien avec les fonctions sensitives qui dépendent du système nerveux. Chez les deux pédagogues, le mouvement fait parti du diagnostic clinique. Ainsi Bourneville note que le médecin doit étudier attentivement le mouvement de l'enfant, mouvement qui va ensuite pouvoir le renseigner sur le système nerveux. En physiologie, la question du mouvement est importante tant sont importants les mouvements internes (circulations du sang, des influx nerveux, etc.) et externes (mouvement du corps et des organes). Claude Bernard (1865) montre dans *Introduction à la médecine expérimentale* comment ce rapport entre système nerveux et mouvement a été pris très tôt en compte par des physiologistes et ce grâce à l'expérience. Cabanis note, lui, que la faculté de se mouvoir et de sentir est une caractéristique commune des animaux.

C'est par le mouvement progressif et volontaire, que l'homme distingue particulièrement sa propre vie de celle des animaux : le mouvement est pour lui, le véritable signe de la vitalité. (Cabanis, 1805, p93)

Il explique ainsi que tout mouvement est la conséquence d'une impression sensorielle et il distingue deux mouvements : le mouvement conscient (volontaire) et le mouvement inconscient (instinctif). Seguin et Bourneville constatent que les mouvements des enfants sont souvent désordonnés et parfois inconscients. Ils peuvent aussi être liés à un problème d'ordre médical.

Mais quel est le lien entre la volonté et le mouvement ? Pour le comprendre, il est possible d'aller explorer la pensée condillacienne. Pour l'abbé, face à une sensation comme le plaisir et la douleur, le corps se met en mouvement. Le mouvement entraîne alors la venue de nouvelles sensations. Ces nouvelles sensations vont permettre de renouveler le plaisir ou la douleur. L'individu va chercher à se mettre de nouveau en mouvement pour recréer ou éviter ces sensations. Enfin, la perception du mouvement est ce qui nous permet de prendre conscience de notre corps et d'exercer notre volonté pour que ce corps puisse exécuter le mouvement que notre esprit souhaite qu'il fasse. C'est pour cela que l'enfant utilise spontanément sa *volonté* de se mouvoir sans cesse pour explorer son environnement :

Le plus grand bonheur des enfants paraît consister à se mouvoir : les chutes mêmes ne les dégoûtent pas. Un bandeau sur les yeux les chagrinerait moins qu'un lien, qui leur ôterait l'usage des pieds et des mains. En effet, c'est au mouvement qu'ils doivent la conscience la plus vive qu'ils aient de leur existence. La vue, l'ouïe, le goût, l'odorat semblent la borner dans un organe ; mais le mouvement la répand dans toutes les parties, et fait jouir du corps dans toute son étendue. (Condillac, 1754/1798, p94)

Seguin et Bourneville pensent donc que le mouvement doit être influencé pour exercer la volonté des enfants. En conséquence, ils cherchent à exercer leur influence par leur action

pédagogique sur l'incapacité des enfants à effectuer certaines actions et à progresser dans leur développement. Pour Seguin, les mouvements doivent être réappris car les enfants ne savent pas (et non ne veulent pas) :

Prenez, en effet, les plus stupides celui-ci ne veut pas descendre un pied d'une marche sur l'autre, c'est qu'il ne sait pas opérer une flexion articulaire, garder son équilibre dans le mouvement, mesurer la distance du plan sur lequel il a pris son point d'appui, au plan sur lequel il faudrait descendre, etc. (Seguin, 1846, p67)

Ce sont donc des mouvements désordonnés la plupart du temps, involontaires, parfois trop lents. Bourneville fait les mêmes constatations. Pinel, dans *le Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale*, observe les mêmes comportements des aliénés : des mouvements désordonnés, irréguliers. Ainsi, pour lui, le travail a aussi pour fonction de rediriger les gestes des aliénés vers une tâche plus commune et plus ordonnée. Seguin montre que les enfants ont beaucoup de mouvements mécaniques ou stéréotypés. Ce sont des mouvements qu'ils répètent et auxquels Seguin ne met pas de sens. Et les mouvements mécaniques sont presque toujours liés, observe le pédagogue, à des sensations externes ou internes. De plus, Seguin et Bourneville pensent que leurs difficultés de coordination motrice les empêchent de parler,

C'est pour toutes ces raisons qu'ils cherchent à ce que les enfants contrôlent leurs mouvements afin de les rendre plus utiles dans une perspective éducative. Comme le mouvement est important dans l'éducation, Seguin souhaite que les habits des enfants le facilite. Ensuite, toutes les parties, des premiers apprentissages à ceux plus scolaires, doivent concourir à amener l'enfant vers le mouvement aisé tout d'abord, puis volontaire, pour les besoins les plus élémentaires (se nourrir par exemple) jusqu'à des apprentissages comme la lecture et l'écriture. Dans la première partie de l'éducation de l'enfant, Seguin souhaite qu'il se mette en mouvement grâce à des stimulations nerveuses et motrices. Ces premiers mouvements contrôlés permettent ainsi à l'enfant de pouvoir passer à l'exploration sensorielle des objets, notamment par le tact. Beaucoup d'exercices qui seront détaillés dans la partie suivante contribuent à forcer les mouvements volontaires. Bourneville cherche, comme Seguin, à diriger les mouvements de l'enfant. Il reprend donc ce principe dans

l'ensemble de l'éducation de la petite enfance. Mais il donne encore plus d'importance à l'éducation des mouvements moteurs. Il s'appuie ici aussi sur un matériel spécifique pour, à la fois, travailler sur les mouvements volontaires de l'enfant et sur les mouvements réflexes. Il met ainsi en place une éducation musculaire et physique importante pour développer le mouvement chez l'enfant. Il n'hésite pas à proposer une éducation du mouvement de la main en s'appuyant sur le travail que Seguin a entrepris à la fin de sa carrière.

En s'appuyant donc sur les habitudes des enfants et sur les mouvements du corps, Seguin et Bourneville cherchent à rediriger la volonté des enfants pour la faire passer d'une volonté cherchant à satisfaire les besoins primaires à une volonté intellectuelle et morale. Cette question de la volonté est toujours présente dans nos pratiques mais sous l'angle du désir. La question que posent les prises en charge des enfants présentant des troubles du développement est celle du désir et de la façon dont il est possible de le susciter pour une activité, la communication ou la relation à l'autre. Une fois ce désir investi par l'enfant, les progrès constatés dans le développement sont suffisamment importants pour lui permettre de reprendre, même partiellement, son développement. A contrario, un enfant qui présente des difficultés à désirer autre chose que la sensation pour la sensation ou l'objet pour l'objet s'enferme dans des stéréotypies qui ne lui permettent pas de s'ouvrir aux propositions de l'autre. Et, une fois de plus, c'est dans la relation éducative que se crée le désir pour l'enfant.

II.B.2.b/ L'absence de la volonté dans le modèle originel

L'absence du concept de volonté dans la pédagogie d'Itard ne veut pas dire qu'il n'a pas travaillé sur les deux points que nous avons vus précédemment et qui sont liés directement à la volonté : l'habitude et le mouvement. Voyons, dans un premier temps, ce que le pédagogue a dit de l'habitude et du mouvement et le rapport que ces concepts entretiennent avec la *volonté*.

Itard note que l'habitude est ce qui vient directement influencer l'attention que l'individu porte à certaines de ses sensations plutôt qu'à d'autres. Puis, en retour, l'habitude d'être confronté à ces sensations va influencer les sens qui se concentreront uniquement sur celles-ci en laissant de côté les autres éléments de son environnement. Et c'est ainsi que l'habitude

peut être source d'attention et aussi d'erreur ou non. Itard (1804) explique comment ces nouvelles habitudes vont ouvrir, pour Victor, d'autres possibilités, créer d'autres besoins, lui permettre de sortir du « *cercle uniforme de ces habitudes en quelque sorte automatiques* » pour aller vers de nouvelles habitudes. Itard développe ce point dans sa première vue : contracter de nouvelles habitudes, c'est rediriger les idées de l'enfant. Mais Itard, en relatant son expérience auprès de Victor, note plusieurs fois comment ces habitudes doivent être déconstruites régulièrement pour entraîner l'enfant à exercer au mieux ses facultés intellectuelles les plus élevées. C'est le cas lorsqu'il tente de lui apprendre à faire correspondre un dessin et son objet, comme le note justement Hochmann (2009) :

Itard, en renouvelant les mélanges [d'objet et de dessin], cherche à mettre l'habitude de l'enfant et sa mémoire visuelle en échec, jusqu'à ce que Victor, « fatigué », n'ait plus d'autre ressource que de chercher les correspondances. (Hochman, 2009, p57)

Il s'agit donc avant tout, pour Itard, de faire en sorte que Victor perde ses habitudes pour utiliser d'autres ressources. L'habitude n'est donc pas pensée comme pouvant permettre aux enfants d'acquérir des réflexes qui l'aideront à progresser mais plutôt comme un impensé dont il s'agirait de se débarrasser pour pouvoir mobiliser d'autres compétences qui étaient jusque là entravées. Si, pour Itard, les habitudes sont pensées différemment de Seguin et Bourneville, qu'en est-il pour les théories qui font appel au mouvement ?

Itard décrit ainsi les différents mouvements qu'il observe auprès de Victor :

Un enfant d'une malpropreté dégoûtante, affecté de mouvements spasmodiques et souvent convulsifs, se balançant sans relâche comme certains animaux de la ménagerie, mordant et égratignant ceux qui le servaient [...] n'attachant ni expression ni intention aux gestes et aux mouvements de son corps (Itard, 1801, p12)

Le médecin cherche donc à utiliser les mouvements du jeune sauvage pour les rediriger vers ses objectifs pédagogiques et thérapeutiques. Et pour ce faire, il va se montrer

particulièrement directif. Dans un premier temps, au début de la prise en charge de Victor, Itard décide, face à cet enfant atone, de lui proposer des sorties en extérieur pour le remettre en mouvement afin qu'il puisse à nouveau se confronter à des sensations. Le mouvement est alors pensé ici comme un moyen pour rencontrer de nouvelles sensations et se créer de nouveaux besoins afin qu'il puisse éprouver le désir de les combler. A un autre moment de l'éducation de l'enfant sauvage, Itard va chercher à contrôler le mouvement en guidant la main de l'enfant pour qu'elle effectue les gestes qu'il souhaite.

Itard ne négligera pas non plus les *passions* comme moteur de l'activité motrice de Victor. On retrouve ce lien entre les passions et la motricité chez Bichat. Pour ce dernier, d'autres causes que les sensations déterminent le mouvement et notamment les passions. Les passions sont à l'origine des mouvements organiques qui sont des mouvements où l'individu est passif. Les passions « [...] arrachent à l'empire de la volonté des mouvements naturellement volontaires[...] ». Itard utilise plusieurs fois les passions de son jeune élève pour le pousser dans ses retranchements et l'amener à changer un mouvement qui lui semble aller à l'encontre de son objectif pédagogique et thérapeutique. Pour Itard ce sont donc les réactions aux différentes sensations éprouvées par le corps qui déterminent le mouvement et le fait d'agir sur les *passions* de son élève va lui permettre d'engager un travail éducatif.

Le concept de *volonté* n'est donc pas présent dans la pédagogie d'Itard. Il s'agit là d'une différence fondamentale entre les deux modèles éducatifs. Pour Itard, l'engagement de Victor dans la relation éducative est avant tout motivé par une réponse à ses besoins qui sont eux-mêmes dérivés du plaisir qu'il ressent face à différentes sensations. Deux conséquences issues de ces différences d'approche :

- La première est bien évidemment la place que la sensation a dans le développement général de l'enfant et dans ses apprentissages. A partir du moment où Itard met la sensation de plaisir et le rapport à la sensation comme préambule à tout progrès de son jeune élève, il va tout mettre en place dans son environnement pour que les différentes informations qui lui arrivent par ses sens remplissent un objectif pédagogique et/ou thérapeutique.

- La seconde tient à la relation éducative entre le professionnel et l'enfant. Dans leur modèle pédagogique, Seguin et Bourneville insistent sur l'attitude que le maître doit adopter avec l'élève à travers des attitudes qu'ils préconisent afin de modifier la volonté même de l'enfant pour l'amener à s'investir dans ses apprentissages. Itard cherche bien, parfois, à agir sur les comportements de son élève par des attitudes parfois déplacées. Mais il a dans l'idée que c'est par la modification de son environnement, par la création de nouveaux désirs et besoins que la relation avec Victor va se construire et s'ancrer dans un accompagnement éducatif lui permettant de progresser.

L'absence du concept de *volonté* dans la pédagogie d'Itard n'est pas anodine. Elle met en avant une différence d'approche dans la façon de concevoir certaines fonctions éducatives qui lui sont rattachées (le mouvement, les habitudes, les besoins) et montre un choix éducatif et pédagogique qui aboutit à modifier partiellement la relation éducative entre le maître et l'élève. Aujourd'hui, alors que se pose parfois la question de l'influence que peuvent avoir des pratiques et des attitudes éducatives sur les enfants présentant des troubles du développement, cette différence dans l'approche pédagogique présente un intérêt certain. En effet, il s'agit alors de savoir où se situerait une approche respectueuse de la volonté des enfants tout en leur permettant d'accéder à de nouveaux désirs et besoins les aidant à progresser dans leur relation à l'autre et dans leurs apprentissages.

II.B.2.c/ Conclusion

Le concept de *volonté* est un concept riche et intéressant pour comprendre une des différences entre les deux modèles pédagogiques repérés ici. Outre l'importance accordée au rôle des sensations dans l'éducation, ce concept vient pointer la place qu'occupe le maître dans la relation éducative. La pédagogie de Seguin et Bourneville insiste sur l'attitude du maître, sur les compétences à avoir pour accompagner les enfants, compétences qui sont à même de pouvoir influencer leur *volonté*. Itard, lui, parie avant tout sur une modification de l'environnement pour faire prendre conscience à Victor de l'intérêt qu'il aurait à s'investir dans la relation éducative et dans les apprentissages. Cette question de la relation entre le maître et l'élève, de l'influence que peuvent avoir soit les attitudes du maître, soit les

sensations qui environnent l'élève est particulièrement importante. Ainsi, là où les uns insistent sur l'importance du relationnel les autres évoquent plutôt les possibilités qu'il y a à susciter les passions de leur élève par une modification de l'environnement propice aux apprentissages.

Cette question de la relation éducative et de la forme qu'elle doit prendre est particulièrement intéressante pour éclairer les différentes pédagogies ou thérapeutiques utilisées aujourd'hui dans l'accompagnement des enfants présentant des troubles du développement. Ainsi, alors que certaines pédagogies insistent sur l'importance qu'il y a, pour l'éducateur, d'adopter des comportements qui viendraient modifier certains comportements des enfants (appelés comportements-problèmes), d'autres s'attachent, au contraire, à proposer d'abord un environnement et une attitude relationnelle suffisamment enveloppante pour rassurer l'enfant et lui permettre de s'engager dans la relation éducative. Loin d'être anodines, ces différences de pratiques reposent aujourd'hui sur le postulat que c'est bien dans la relation à l'autre que l'enfant crée les conditions de son développement et pas seulement dans son environnement matériel.

Nous avons vu, à travers l'exploration de plusieurs points saillants des modèles pédagogiques présentés en première partie, comment ces modèles se distinguent sur certains points et se ressemblent sur d'autres. Au delà de ces différents points, il nous semble intéressant maintenant de s'arrêter sur les outils utilisés alors dans les pédagogies des enfants « *anormaux* ». En effet, les outils ont une place centrale dans les pédagogies sensorielles, en partie parce que le fait de donner une importance à la sensation aboutit à la création, à cette époque, d'un matériel riche et intéressant.

III/ Place des outils dans les pratiques éducatives

Dans cette partie, il s'agit de s'intéresser au rôle de la sensation dans les démarches pédagogiques et éducatives d' Itard, Seguin et Bourneville et dans les méthodes qu'ils mettent en place pour tenter de donner aux enfants qu'ils accueillent les outils leur permettant d' évoluer en autonomie dans la société.

Dans les parties précédentes, nous avons vu comment les trois médecins puisent leurs références dans le sensualisme de Condillac, dans la physiologie vitaliste ou dans la physiologie expérimentale. Ils accordent au système nerveux un rôle essentiel dans le développement de l'enfant. En dirigeant l'attention de l'enfant vers l'adulte puis vers un matériel spécifique, le système nerveux et les organes sensoriels permettent à l'enfant d' entrer dans des apprentissages progressifs allant de la vie quotidienne à des connaissances scolaires plus élaborées. Ainsi, dès que l'attention de l'enfant se développe, Itard, Seguin et Bourneville travaillent, avec des différences d'approche, à renforcer trois points essentiels dans le développement de l'enfant : *l'habitude*, *l'imitation* et *le mouvement*. Ces trois points vont permettre à l'enfant de pouvoir continuer les différents apprentissages. Le premier, *l'habitude*, va l'aider à se concentrer plus facilement sur des exercices qui se complexifieront au fil du temps. Le second, *l'imitation*, lui permettra de s'appuyer sur son entourage proche pour améliorer ses connaissances des gestes et des attitudes. Et le dernier, *le mouvement*, l'aidera à contrôler son corps pour entreprendre un travail moteur améliorant différents points de motricité fine et de motricité globale.

Ces trois fonctions sont utilisées ensuite pour investir les différents outils créés par les trois médecins. Ces outils sont présents tout au long de la prise en charge des enfants : depuis l' éducation physiologique qui se concentre sur la rééducation des différents systèmes liés aux principales fonctions du corps humain jusqu'à l'éducation intellectuelle et morale des enfants. La création de ces différents outils, particulièrement innovateurs pour cette époque, s'inspire des différents concepts liés à la perception et à la sensation. Ces outils peuvent être classés en trois catégories : ils sont rééducatifs, ils permettent les apprentissages scolaires et servent à l' éducation motrice. Nous allons voir leur spécificité suivant les modèles pédagogiques observés.

III.A/ Place des outils dans le modèle original

Les outils ont une place intéressante dans les modèles pédagogiques du XIX^{ème} siècle. Ils mettent en lumière les orientations prises par les médecins-pédagogues. En effet, à travers la mise en place et l'utilisation de ces outils, il est possible de percevoir les grands axes pédagogiques que nous avons déjà étudiés lors des précédents chapitres et de mieux comprendre les orientations prises par Itard, Seguin ou Bourneville. Ces outils ont traversé les époques tout en se modifiant profondément sous l'effet des différentes théories qui ont ponctué la prise en charge des enfants présentant des troubles divers. C'est donc ce que nous allons essayer de percevoir dans ce dernier chapitre qui viendra clore ce travail de recherche.

III.A.1/ Les outils utilisés par Itard et leurs relations à la sensation

A travers l'observation des différents outils utilisés par Itard, il s'agit donc de voir le rôle que le médecin pédagogue conçoit pour l'élève dans sa pédagogie. Il est possible de distinguer deux types d'outils : « *passif* » et « *actif* » qui, par la place qu'ils donnent à l'enfant, nous montrent les enjeux d'une éducation tournée vers la sensation.

III.A.1.a/ Une approche passive : l'eau

Lorsque Itard utilise les bains avec Victor, il adopte une démarche qui demande à l'enfant une certaine passivité. Comme nous l'avons déjà souligné, à ce moment de la prise en charge de l'enfant, Itard cherche à réveiller ses centres nerveux. En effet, la technique utilisée qui consiste à lui faire prendre des bains chauds ne demande pas particulièrement à Victor d'être actif. Dans l'esprit d' Itard, ce réveil des sens va lui permettre de préparer l'attention de son élève et le rendre ainsi plus réceptif aux différents éléments de son environnement. Itard utilise les bains et les frictions avec une serviette pour stimuler l'enfant sauvage de l'Aveyron :

Je fis joindre à l'administration des bains l'usage des frictions sèches le long de l'épine vertébrale et même des chatouillements dans la région lombaire. (Itard, 1801, p21)

L'utilisation des bains dans le traitement de la folie est présent dès l'Antiquité. Les raisons de l'utilité d'un tel traitement auprès des individus privés de leur raison sont diverses et variées : au Moyen-Age, par exemple, ils étaient donnés pour améliorer les humeurs des mélancoliques, (Quétel, 2012). Au début du XIX^{ème}, Pinel (1801) note que le bain est utilisé systématiquement auprès des populations des asiles, souvent comme sanction, parfois avec une visée thérapeutique qui lui semble inappropriée. Ce qui ne l'empêche pas d'y avoir recours dans certaines situations. Pinel s'exprime également contre les traitements de bains froids systématiques tels que prescrits par William Cullen (médecin écossais). Il vante plutôt le procédé de la douche ascendante, utilisé pour purger « le tube digestif » (Teyssier, 2022). Mais le bain qui lui semble le plus adapté pour ses patients reste le bain « tempéré », au sujet duquel il déclare :

Je laisse apprécier à sa juste valeur tout ce qu'on peut alléguer en faveur des bains tempérés, les avantages de relâcher la peau, de faciliter la transpiration, de rendre la circulation plus uniforme, de prévenir l'impulsion spéciale du sang vers la tête, de procurer un sommeil tranquille, etc. pour prouver leur efficacité contre la mélancolie et la manie. (Pinel, 1801 p328)

L'utilisation des bains et douches dans le cadre du traitement moral de Pinel ont une visée thérapeutique en provoquant une action sur le corps permettant au patient de se sentir mieux. Les bains administrés à Victor s'inscrivent dans cette tradition. L'attention portée à cette question et à cette méthode thérapeutique vient surtout de la place que donne le médecin à la sensation et au ressenti. Itard souhaite préparer le corps pour permettre à l'esprit d'être plus apte à recevoir les différentes impressions nécessaires à son développement.

III.A.1.b/ Des outils pour rendre l'enfant « actif »

Mais si ces moments où Victor est passif sont rares et réservés à un usage bien particulier (le réveil de l'attention), c'est parce qu'Itard s'est rendu compte, au fil de ses expériences, que l'enfant était beaucoup plus réceptif aux apprentissages quand il en était moteur. Le travail autour du langage permet à Itard d'expérimenter une méthode et un matériel qui, un

siècle plus tard, fera encore l'objet, mais sous une autre forme, d'une attention particulière. Tout commence dans la quatrième vue du premier mémoire. A ce moment de son travail, Itard décrit comment il souhaite travailler l'apprentissage du langage avec Victor. Son premier réflexe est de se placer devant l'enfant avec un objet qu'il souhaite et de le lui montrer en prononçant le mot, espérant que le jeune homme finisse par l'imiter :

En vain, dans les moments où sa soif était ardente, je tenais devant lui un vase rempli d'eau, en criant fréquemment eau, eau ; en donnant le vase à une personne qui prononçait le même mot à côté de lui, et le réclamant moi-même par ce moyen, le malheureux se tourmentait dans tous les sens, agitait ses bras autour du vase d'une manière presque convulsive, rendait une espèce de sifflement et n'articulait aucun son. (Itard, 1801 p32)

Après cet échec, Itard décide de réitérer l'expérience mais en partant d'un désir fort de l'enfant et en lui donnant un objet dont il pouvait se servir pour accompagner sa demande :

Ce ne fut qu'au moment où, désespérant de réussir, je venais de verser le lait dans la tasse qu'il me présentait, que le mot lait lui échappa avec de grandes démonstrations de plaisir [...] (Itard, 1801, p32)

Dans le premier cas, Itard tient le vase, dit « eau », en espérant que l'enfant l'imité mais il ne lui donne aucun moyen de comprendre autrement qu'en gesticulant. L'attitude d'Itard ne permet pas à l'enfant de se saisir de sa proposition, qu'il est bien en peine de comprendre. Avec le lait, il en est tout autre : Victor devient l'acteur et n'est plus simplement spectateur. En effet, la tasse vient le rendre acteur de sa demande. Il la tend et laisse échapper le mot, heureux de se voir verser du lait. Le mouvement associe l'objet tasse, le lait coule et le mot se produit parce que Victor a tous les moyens mis à sa disposition pour arriver à sa fin. Victor utilise aussi bien le langage d'action car il est celui qu'il comprend le mieux, dont il peut se saisir pour faire des demandes et être compris. Mais Itard ne souhaite pas s'arrêter à ce

langage d'action et, plus loin, il détaille comment il essaie d'apprendre à Victor à associer une image et son objet.

Pour commencer, il montre plusieurs fois à Victor, à distance, comment faire l'exercice avec des objets qu'il choisit lui-même. Devant l'échec du jeune homme, Itard utilise un autre procédé. Il décide de partir d'un besoin de Victor qu'il a observé, le besoin de rangement, pour que ce dernier classe des objets qui lui sont familiers. En le rendant actif dans le processus de rangement, Itard découvre que son élève a bien les compétences qu'il cherche à lui faire développer. Il ne lui reste plus alors qu'à multiplier les objets et les changer de place. Il l'amène ainsi progressivement au raisonnement consistant à comparer l'objet avec le dessin pour s'assurer de leur correspondance. Itard reprend, dans la seconde phase de l'apprentissage de Victor, ce type d'exercice. Continuant à s'appuyer sur son besoin de rangement, il le laisse manipuler les différents objets ainsi que les cartons avec leur dénomination. Cette méthode prônée par Itard sera beaucoup utilisée et, aujourd'hui encore, les orthophonistes se servent des compétences visuelles et associatives des enfants pour leur permettre d'accéder à une forme de communication.

Itard a ainsi créé et utilisé divers outils pour permettre à Victor d'être actif dans ses apprentissages. Ainsi, pour exercer son ouïe, il lui demande de prêter attention aux sons qu'il produit et de les reproduire. Il multiplie les exercices où Victor est incité à manipuler et comparer différentes matières, textures, etc. Encore plus loin, pour l'amener vers le geste graphique et le dessin, il lui demande de l'imiter dans ses différents gestes. Quand il crée du matériel, Itard montre à Victor comment s'en servir puis il le laisse le manipuler. C'est le cas, par exemple, avec les différents tableaux de correspondance Forme/Couleur ou quand il lui demande de recomposer le mot LAIT avec des lettres afin d'être servi. Enfin, Itard essaie régulièrement de montrer à l'enfant sauvage les différentes erreurs qu'il peut être amené à faire.

Lorsque l'élève, trompé par l'apparence d'un mot, le désignait à la place d'un autre, je lui faisais rectifier son erreur, sans la lui indiquer, mais seulement en l'engageant à épeler. Épeler était pour nous

comparer intuitivement, et l'une après l'autre, toutes les lettres qui entrent dans la composition de deux mots.(Itard, 1806, p55)

Dans cet exemple, Itard montre qu'il souhaite que son élève se rende compte par lui-même des erreurs qu'il peut commettre. En l'incitant à épeler, il souhaite que Victor analyse et compare le mot qu'il a désigné avec celui correspondant réellement à l'objet.

On a vu, dans mon premier mémoire, que cet organe (la main), primitivement borné à la préhension mécanique des corps, avait dû à l'effet puissant des bains chauds le recouvrement de quelques-unes de ses facultés, celle entre autres de percevoir le froid et le chaud, le rude et le poli des corps. (Itard, 1806, pp55-56)

L'objectif, pour Itard, est donc que Victor puisse réinvestir l'organe à l'origine du toucher et le réutiliser sur d'autres matières. Son attention et sa perception seront alors augmentées et lui permettront de pouvoir être confronté à des objets contrastés afin d'exercer d'autres facultés intellectuelles comme la comparaison et le jugement.

En effet, les outils permettent d'exercer les perceptions sensorielles des enfants à partir d'un matériel qui présente, comme caractéristique principale, de privilégier une approche autour de sensations contrastées et plutôt fortes. Ainsi en est-il dans l'activité du « vase » qu' Itard met en place avec Victor :

Je mis dans le vase des châtaignes et des glands, et lorsqu'en présentant l'un ou l'autre de ces fruits à Victor, je voulus exiger de lui qu'il m'en amenât un pareil du fond du vase, ce fut un gland pour une châtaigne ou une châtaigne pour un gland. Il fallait donc mettre ce sens, comme tous les autres, dans l'exercice de ses fonctions, et y procéder dans le même ordre. A cet effet, je l'exerçai à comparer des corps très disparates entre eux, non seulement par leur forme, mais encore par leur volume, comme une pierre et un marron, un sou et une clef. (Itard, 1806, p56)

Pour Itard, il y a donc un double objectif à utiliser ce type de matériel. Il s'agit, dans un premier temps, d'exercer la perception de l'enfant afin qu'il se concentre sur l'aspect de l'objet. Puis, à travers l'exploration de ses différentes matières, il souhaite permettre à l'enfant d'exercer deux facultés : le jugement et la comparaison. Une fois exercées, ces compétences servent de base et d'appui pour pouvoir progressivement aller vers des apprentissages de plus en plus complexes qui demandent à ce qu'elles soient sollicitées. L'éducation sensorielle de l'enfant est donc considérée comme une base sur laquelle s'appuyer pour aller plus loin dans l'exercice de l'entendement. Ce matériel et son utilisation ont traversé le temps et ils sont aujourd'hui encore utilisés dans les prises en charge des enfants en hôpital de jour mais parfois pour d'autres raisons. C'est ce que nous verrons dans le troisième et dernier point de cette partie.

III.B/ Place des outils dans le modèle systémique

Nous allons évoquer la place des outils dans les pédagogies de Bourneville et Seguin. Malgré une place accordée à la sensation différente de celle qu'Itard avait dans sa méthode, Seguin et Bourneville font appel à plusieurs outils parfois hérités du travail d'Itard. Ce sont les outils qui permettent à l'enfant de travailler à partir de la sensation pour réaliser des premiers apprentissages et pour aller vers des connaissances plus complexes.

III.B.1/Les terminaisons nerveuses

Les outils de soins et d'éducation thérapeutique pour stimuler le corps de l'enfant regroupent les différents instruments utilisés pour stimuler les terminaisons nerveuses et les capacités musculaires des enfants. Leur objectif est d'accroître la sensibilité de l'enfant, de l'amener progressivement à l'apprentissage de la marche, d'améliorer leur préhension fine. Comme il a été souligné dans une partie précédente, Seguin et Bourneville ont insisté sur l'importance des terminaisons nerveuses dans le développement de l'enfant. Elles sont l'un des principaux éléments physiques lui permettant d'explorer les différents éléments de son environnement, étapes indispensables à la construction de la psyché de l'enfant. Ce que Seguin, dans le *Rapport et mémoire sur l'éducation des enfants normaux et anormaux*, résume ainsi :

Quels que soient les organes de nos fonctions, ils sont soumis à l'action du système nerveux ; toutes les actions en dérivent, en sont des réflexes, ou y aboutissent par le moyen de cordon nerveux qui se rendent à l'un des centres nerveux. (Seguin, 1895, p42)

Nous avons déjà vu le rôle qu'exerçaient les bains et les frictions dans le réveil des terminaisons nerveuses. Le travail de Seguin et Bourneville, sur ce sujet, s'appuie donc ici sur les avancées dans la discipline de la physiologie. Ce qui leur importe, ce n'est pas tant, comme Itard, que les centres nerveux puissent recevoir au mieux les différentes sensations de leur environnement mais plutôt que leur capacité à « agir » sur leur environnement se « réveille » et qu'ils puissent investir les différentes propositions éducatives des adultes. La sensation est donc ici secondaire, ce qui compte c'est de provoquer, chez l'enfant, le désir d'agir. Passer par les terminaisons nerveuses permet de provoquer des mouvements involontaires qui deviendront des habitudes et que l'enfant fera inconsciemment, lui permettant ainsi d'investir d'autres médiations.

III.B.2/Perception tactile et apprentissages

Seguin, dans le *Traitement moral et hygiène des idiots*, propose d'exercer la perception des enfants, ainsi que leurs compétences pour juger et comparer, avec des matières très différentes au toucher.

Tous les contrastes perceptibles par le tact, que présentent ces corps, doivent être offerts à l'appréciation de l'enfant en commençant par les extrêmes, puis ramenés à des moyennes presque imperceptibles [...] (Seguin, 1846, p283)

Il s'agit donc également de permettre à l'enfant d'affiner sa perception afin de le rendre plus familier à l'existence de différences imperceptibles entre les choses. Avec le même état d'esprit, Bourneville propose un matériel de ce type pour les enfants :

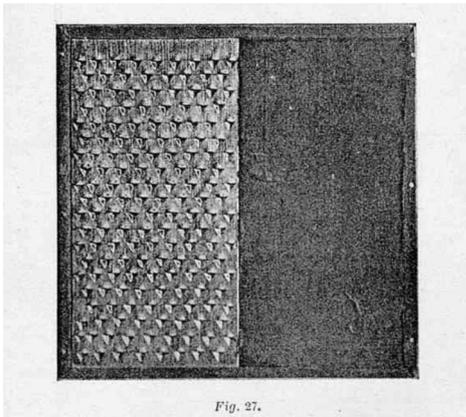


Figure 1: Bourneville, 1900, p24

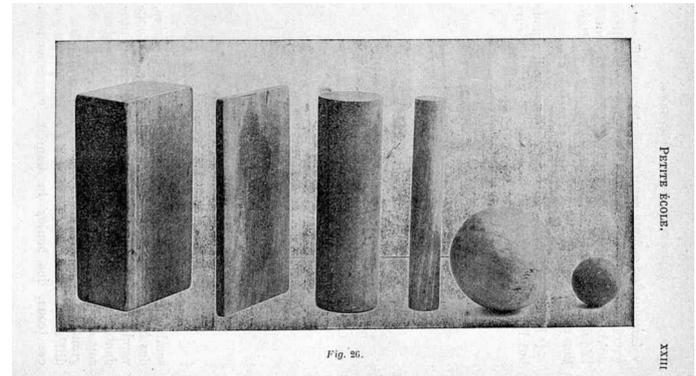


Figure 2: Bourneville, 1900, p23

La première photo représente une planche avec, collées sur cette planche, une matière métallique, froide et rugueuse et une matière plus douce et chaude. Avec ces matières contrastées (qu'il utilise aussi dans des vases), Bourneville souhaite stimuler les extrémités du système nerveux et exercer *l'attention* de l'enfant. Sur la seconde photo, il s'agit de formes en bois que l'enfant est incité à explorer avec la main. Ce matériel a pour fonction, pour Bourneville, de redynamiser les muscles de la main afin de l'exercer à la préhension mais aussi de la préparer à être en contact avec différentes formes géométrique afin que l'enfant en saisisse progressivement les propriétés et les différences.

La sensation, présente dans cette première étape de l'éducation des enfants, trouve également sa place dans les premiers apprentissages des enfants : ceux de la lecture et de l'écriture. L'objectif est, ici aussi, à travers toute une série d'exercices, d'amener les enfants à exercer les différentes fonctions de leur entendement mais sur des situations plus complexes que dans la première partie de leur éducation. Il s'agit alors souvent de comparer, juger les choses mais aussi les nommer et les catégoriser.

Nous avons vu, dans la première partie, comment Itard, dans la cinquième vue de son premier mémoire, détaille certains outils qu'il utilise avec Victor. Ainsi, après l'échec observé dans l'exercice d'appareillage entre un mot et son objet (méthode qu'il importe de l'Institut des sourds-muets), Itard réfléchit à une nouvelle méthode progressive et propose donc un matériel original qui sera repris par la suite par Seguin et Bourneville. Il s'agit, dans un

premier temps, de commencer par appareiller trois formes de couleurs différentes avec leurs images. Puis, une fois que l'enfant est en mesure de comparer les différentes formes, Itard propose le même exercice avec trois formes de même couleur. Progressivement, il arrive à lui proposer un alphabet sous la même forme puis à utiliser ces lettres pour former des mots en rapport avec ses besoins.

Seguin améliorera les propositions d'Itard mais adoptera la même progression dans la méthode en commençant par des carrés de couleurs à associer :

Pour donner aux enfants une idée précise de ce phénomène d'optique, il suffit de tailler de diverses formes de cartons coloriés, soit carrés ou octogones, un de chaque figure pour chaque nuance. On place deux cartons carrés sur une table, soit orangé et bleu, puis on remet à l'enfant les deux cartons octogones orangé et bleu, en lui indiquant et en lui commandant de les poser sur les carrés de la même couleur. [...] On offre aussi d'abord à la comparaison naissante les différences des couleurs avant d'en présenter les analogies ; enfin avec la plupart des élèves plus les tons sont clairs et lumineux, mieux ils sont perçus. (Seguin, 1846 , p306)

A la suite de ces exercices, Seguin initie les enfants aux différences de formes en proposant un encastrement, matériel plus élaboré que ce qu' Itard avait essayé avec Victor. En effet, il crée le premier matériel de ce type afin que l'enfant puisse essayer de comprendre les différences entre les formes géométriques simples et qu'il puisse exercer : « [...] *le tact, la préhension et l'imitation* ». Puis, comme à chaque exercice, Seguin associe la forme à son nom afin d'entraîner l'enfant à nommer les choses.

Bourneville propose à son tour le même type d'exercice qu'il illustre ainsi :

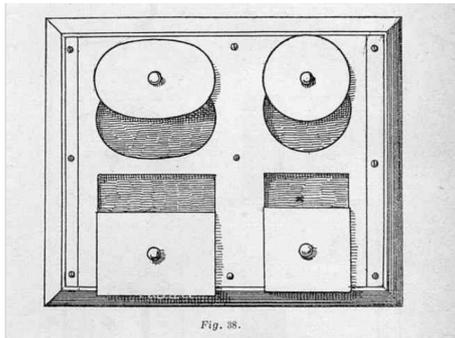


Figure 3: Bourneville, 1900, p33

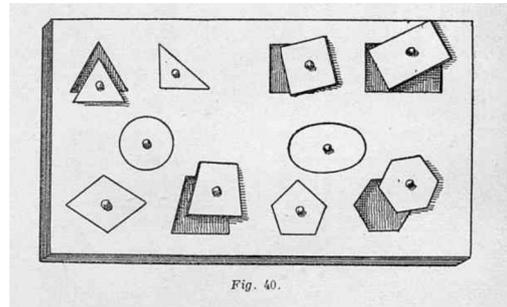


Figure 4: Bourneville, 1900, p35

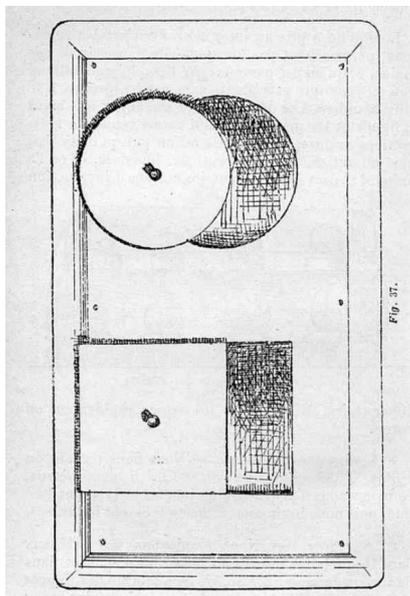


Figure 5: Bourneville, 1900, p32

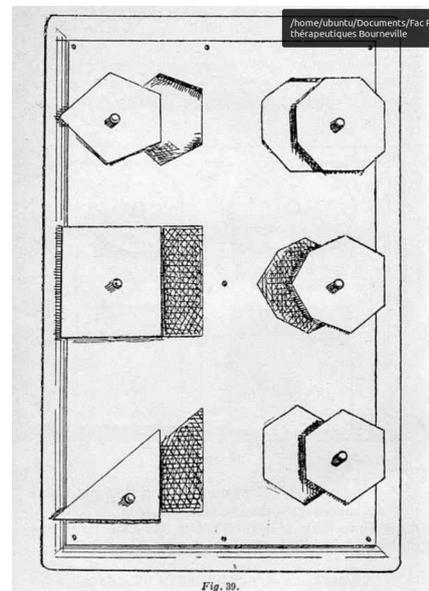


Figure 6: Bourneville, 1900, p34

Il s'agit , pour Bourneville, de donner aux enfants les notions de surfaces. L'enfant est incité à répéter le nom des formes afin d'associer le mot avec la chose. D'autres exercices sont proposés par Seguin puis Bourneville pour que les enfants utilisent leurs sens avec un matériel pédagogique destiné à leur faire comprendre les notions de longueurs, de surfaces, de couleurs, etc. Ainsi, l'enfant est amené à utiliser ses sens, et particulièrement le sens du tact, afin d'exercer ses facultés de comparaison et de jugement qui vont l'aider à percevoir les différences qui existent entre des objets. Ces premiers exercices l'amèneront ainsi à mieux

saisir les exercices abstraits qui lui permettront d'acquérir des notions de mathématique ou de lecture/écriture, ce que Seguin exprime ainsi :

Comme l'étude des figures typiques prépare l'enfant à l'alphabet, de même celle de l'agencement le prépare à la lecture proprement dite. Par l'une, il apprend avec des figures régulières à apprécier l'irrégularité des lettres; par l'autre, il apprend (en combinant diverses parties pour former un tout) à combiner plusieurs lettres dans un son commun, et plusieurs mots pour former une idée; car les combinaisons qu'il aura exécutées avec sa main, à l'aide du regard, il les reproduira plus tard dans l'ordre intellectuel. (Seguin, 1846 p 310)

La manipulation des différentes figures n'est qu'une étape pour d'autres apprentissages. Par l'utilisation de ses sens sur du matériel spécifique, l'enfant accède à de nouvelles idées et s'entraîne à les lier entre elles par différentes combinaisons. Cet entraînement lui sert ensuite lors de l'acquisition de connaissances plus abstraites :

Par la connaissance des figures régulières l'enfant commence à distinguer et à nommer des objets de nulle valeur pour ses goûts. S'il accepte leurs différences de forme et de nom, on peut être sûr que ce n'est pas à l'aide d'une de ces aptitudes instinctives qui absorbent d'ordinaire en lui tout l'intellect, mais en vertu d'opérations des sens et de l'entendement bien nettement formulées, et sur lesquelles on pourra désormais se fier pour le mettre en contact avec les phénomènes de l'ordre spirituel, phénomènes qui sont représentés durablement par les lettres, signes acceptés de la pensée. (Seguin, 1846, p309)

Les opérations liées aux sens et celles liées aux opérations intellectuelles sont, pour Seguin, bien distinctes. Mais elles n'en sont pas moins liées puisque, pour que l'enfant puisse exercer son entendement sur des concepts plus abstraits, il faut qu'il passe d'abord par

l'exercice de ces différentes fonctions grâce à une exploration sensorielle de son environnement. Les sens sont bien, dans le matériel de Seguin et après lui de Bourneville, la première porte d'entrée de l'enfant vers des compétences intellectuelles qui, sans cela, lui serait difficiles.

Le matériel proposé d'abord par Itard, puis perfectionné par Seguin et repris par Bourneville, a une visée éducative qui s'inscrit dans une éducation par les sens. L'idée est d'amener, à chaque fois, l'enfant à exercer ses facultés en explorant des outils créés par l'adulte pour lui donner de premières idées et ainsi lui permettre de comparer, juger et nommer les différents objets. Grâce à ce matériel, l'attention de l'enfant est attirée vers de nouveaux apprentissages qui lui serviront ensuite dans d'autres configurations, notamment dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture. La question reste de savoir comment, aujourd'hui, ces différents outils sont utilisés dans les prises en charge des enfants présentant des troubles envahissants du développement.

III.C/ Actualité des outils des modèles sensualistes du 19^{ème} siècle dans les pratiques éducatives aujourd'hui

Aujourd'hui encore, les différentes médiations utilisées par le médecin de Victor comme par Seguin et Bourneville sont investies, en hôpital de jour, dans les prises en charge des enfants présentant des troubles envahissants du développement. Alors que, pour certaines d'entre elles, les choix théoriques qui les motivent comme les objectifs qu'ils poursuivent sont très différents de ceux d'Itard, pour les autres on peut percevoir une certaine continuité entre ce que souhaitait le médecin pour Victor et ce qui anime aujourd'hui les intervenants dans le domaine de la pédopsychiatrie.

III.C.1/Le bain et l'atelier pataugeoire : une façon de penser le corps....et la relation

Les médiations autour de l'eau sont encore importantes aujourd'hui et elles sont largement utilisées dans les ateliers proposés aux enfants présentant des troubles graves. Inspirés par le travail d'Anne-Marie Latour, tout en étant investis avec créativité par les soignants, ces ateliers ont pour objectif de permettre aux enfants, dans un lieu contenant et rassurant, le

bassin, d'expérimenter avec différents objets mis à leur disposition et surtout de pouvoir créer la relation. Les enfants sont inscrits à l'année sur ces ateliers. Les groupes sont fixes et les professionnels sont toujours les mêmes. Suivant les équipes qui investissent ce type de médiation, les propositions thérapeutiques d'Anne-Marie Latour (organisation de l'atelier, place des adultes, etc.) peuvent être respectées ou non.

Quoi qu'il en soit, mon expérience m'a montré que l'eau reste un espace particulièrement bénéfique pour ces enfants pour peu qu'il soit investi avec bienveillance. Il s'agit ici de permettre à l'enfant de se relâcher, de quitter certaines de ces stéréotypies, de pouvoir transvaser, investir des objets à bon escient. Les apports théoriques proposés peuvent être un cadre à la compréhension de ce qui se joue pour l'enfant mais ils ne sont pas indispensables pour investir cet atelier. J'ai surtout pu constater que c'était les liens créés entre l'adulte et l'enfant dans ces ateliers qui pouvaient aider à la prise en charge. L'utilisation de l'eau comme médiation n'est donc plus une thérapie pour réveiller les perceptions sensorielles de l'enfant, mais c'est avant tout un lieu qui, par son aspect contenant, l'eau enveloppant l'enfant, permet la création d'une relation qui de thérapeutique va devenir éducative. Cette importance d'une création de la relation avant tout autre objectif thérapeutique ou pédagogique est ce qui se retrouve dans l'utilisation d'objets sensoriels et contrastés utilisés dans des ateliers pédagogiques.

III.C.2/Les objets contrastés : attirer l'attention de l'enfant ... pour l'amener vers de nouveaux apprentissages

Dans les ateliers pédagogiques ou éducatifs, il n'est pas rare d'utiliser du matériel aujourd'hui vendu sous l'appellation « *matériel Montessori* » mais dont les origines remontent à Itard. Ce matériel est utilisé de plusieurs façons mais avec toujours pour objectif de créer et maintenir une relation éducative qui est la seule qui permette à l'enfant de progresser dans ses différents apprentissages. Ainsi en est-il des lettres rugueuses ou encore des gros encastresments avec des formes simples et contrastées. Ce matériel a deux buts :

- Le premier est de permettre l'*attention partagée* de l'enfant sur un objet censé l'attirer. Cette étape peut prendre plus ou moins de temps mais elle est indispensable

pour créer la confiance nécessaire à l'utilisation du matériel. Elle passe par une nécessaire découverte du matériel par l'enfant. Pour que le plaisir de faire soit entier, il ne faut pas hésiter à le laisser détourner le matériel et, une fois la relation de confiance établie, l'amener à l'utiliser à bon escient. Souvent ce matériel est une porte d'entrée vers du matériel plus complexe. L'utilisation d'objets permet de faire tiers et rend la relation moins menaçante. Elle aide à l'accès progressif aux apprentissages.

- Car c'est le second but recherché par l'utilisation de ce matériel. Celui de permettre aux enfants accompagnés de réaliser leurs premiers apprentissages. L'attrait que peut représenter le matériel peut être un atout. Il permet à l'enfant de s'en saisir. Progressivement, l'éducateur va chercher à mettre du sens derrière son utilisation. Ainsi, les lettres vont-elles permettre de créer des mots, qui pourront se rattacher à leur signifiant etc. Ces premiers apprentissages peuvent aider l'enfant à progresser dans ses connaissances mais aussi dans sa communication à l'autre.

Complémentaires d'ateliers psychanalytiques, comme la pataugeoire, les ateliers pédagogiques ont les mêmes finalités que celles qu'Itard avait avec le jeune Victor. A une exception près, celle de faire passer la relation éducative avant toute forme d'apprentissage, celle-ci étant reconnue comme la seule garante de la permanence du savoir acquis le temps de la prise en charge.

III.C.3/L'association image/mot : une possibilité d'accéder à la communication.

Enfin le dernier point que nous souhaitons soulever pour mieux percevoir l'actualité du matériel utilisé par Itard dans le cadre des prises en charge des enfants présentant des troubles envahissants du développement en hôpital de jour est celui de l'utilisation d'images à des fins de communication avec les enfants. En effet, aujourd'hui, il est difficile de se passer d'une communication par images avec des enfants qui n'ont pas ou peu de langage. Les méthodes proposées sont nombreuses (makaton, PECS, teachh,...) mais ici aussi, la créativité sur le terrain des éducateurs et des soignants va permettre l'utilisation de tout un panel d'images et de signes destiné à permettre à l'enfant de pouvoir communiquer, comprendre une consigne, se repérer dans le temps et dans l'espace. Un véritable langage se met en place dans les

unités. Pas toujours reproductible dans le foyer ou dans les autres espaces, il n'en reste pas moins intéressant car il permet une meilleure relation avec l'enfant. En effet, donner un moyen d'expression aux enfants présentant des troubles envahissants du développement permet d'éviter en grande partie des « crises » liées à la frustration de ne pas pouvoir se faire comprendre. Loin d'être perçue comme un outil permettant à l'enfant d'accéder au langage, comme c'était le cas pour Itard, l'utilisation d'images pour communiquer est considérée comme un moyen pour l'enfant d'accéder à une relation qui ne soit pas une relation à sens unique mais qui soit faite de réciprocité langagière entre l'adulte et lui.

A travers ces trois exemples, nous avons pu voir comment les outils utilisés par Itard dans l'éducation de Victor sont aujourd'hui encore utilisés mais avec des objectifs pédagogiques et thérapeutiques différents. Car au-delà d'une approche sensorielle pour accéder au langage ou aux apprentissages, c'est avant tout la création d'une relation de confiance qui est recherchée dans les différents ateliers auprès des enfants. C'est à partir de cette relation éducative que va pouvoir se construire l'ensemble de la prise en charge qui, alors, pourra permettre à l'enfant d'acquérir des savoirs faire, des savoirs être et des savoirs nécessaires à son développement et à son insertion dans le tissu social.

Conclusion

L'analyse des pédagogies d'Itard, de Seguin et de Bourneville nous a permis de mettre à jours des différences et similitudes permettant de repérer deux types de modèles qui laissent une place différente à la sensation.

Le premier modèle que j'ai souhaité appeler modèle originel en ce sens qu'il est celui qui le premier a été construit à destination d'enfants présentant des troubles dans leur développement. Ce modèle est exclusivement celui d'Itard. Il est détaché en partie parce que l'influence du sensualisme condillacien y est particulièrement important, ce qui n'est pas le cas des pédagogies de Bourneville et Seguin. Cette influence du philosophe de la sensation a pour conséquence que le développement de l'enfant est perçu à travers le prisme du sensualisme tel qu'il est décrit dans le traité des sensations. Ainsi, l'éducation sensorielle permet d'abord de développer l'attention de l'enfant puis de permettre que cette attention soit dirigée vers des sensations qui lui font découvrir, par la comparaison et le jugement, des notions préalables à une meilleure connaissance des choses. C'est donc tout naturellement que ce modèle pédagogique met en avant deux notions : l'attention et le besoin. L'attention qui permet de capter la concentration de l'enfant sur une activité et qu'Itard pense obtenir essentiellement grâce à des objets qui ont des modalités sensorielles élevées. Le besoin qui est créé, pour Itard, par la rencontre, via la sensation, entre l'enfant et un élément de son environnement. Cette rencontre va être source de plaisir et de déplaisir et créer ainsi le besoin de retrouver cette sensation. C'est la raison pour laquelle Itard accorde cette importance à l'environnement et à sa modification comme élément décisif pour permettre à l'enfant de réaliser des apprentissages.

Le second modèle repéré durant cette période est celui développé par Seguin et Bourneville. Si, dans ce modèle, la sensation a une place importante dans l'éducation des enfants, notamment dans les premiers temps, elle n'est pas au centre du dispositif éducatif. En effet, dans ce modèle pédagogique, trois dimensions peuvent être repérées comme étant nécessaires au développement de l'enfant : une dimension psychique, physique et environnementale. Ainsi, dans chacune des étapes de l'éducation des enfants, il est possible de repérer chacune de ces dimensions. Ainsi la dimension sensorielle de l'éducation, très

présente au début de la prise en charge, s'estompe à mesure que l'enfant acquiert des connaissances et compétences lui permettant d'aller progressivement, quand c'est possible, vers une forme d'abstraction. Dans ce modèle, deux orientations pédagogiques sont repérées : la *volonté* et le *mouvement*. La volonté est une notion particulièrement mobilisée par Seguin. Elle exprime cette faculté de mouvoir son corps pour agir sur son environnement. Seguin avait repéré comment cette faculté était touchée chez les enfants qu'il accueille. Que ce soit parce qu'elle est dirigée vers des centres d'intérêt restreints et répétitifs ou parce qu'elle est absente dans le développement de l'enfant, en dehors de celle liée à la satisfaction des besoins primaires. L'exercice de la volonté se fait alors en proposant de nouvelles habitudes aux enfants (en modifiant leur environnement) ou en dirigeant leurs mouvements corporels pour qu'ils puissent mieux investir l'espace et mieux contrôler leurs gestes. Enfin, le mouvement est travaillé dans cette pédagogie grâce à un investissement important de la dimension corporelle de l'éducation. Ces exercices corporels sont à visée ré-éducative. Il s'agit avant tout de permettre à l'enfant de ré-apprendre certains gestes comme la marche et de re-investir son corps pour aller d'une motricité globale à une motricité fine permettant l'investissement d'un matériel plus complexe pour l'acquisition de notions scolaires qui demandent une meilleure maîtrise de ses gestes (l'écriture par exemple).

Enfin, la place des outils dans ces deux modèles pédagogiques montre un rapport passif/actif à la sensation ainsi qu'une façon de penser le corps et la relation. Le modèle pédagogique développé par Itard propose en effet une double approche. La première, passive, consiste à proposer à l'enfant des bains, des massages, pour lui permettre de se sentir mieux, de stimuler son corps afin d'être en mesure de mieux recevoir les sensations qu'il lui proposera dans un second temps. Le matériel proposé par Itard dans un second temps cherche à rendre l'enfant actif et cherche à développer les compétences qu'il juge essentielles à l'acquisition de compétences plus complexes : l'attention, le jugement et la comparaison. Dans le second modèle pédagogique, les outils utilisés le sont avec une volonté ré-éducative (de la marche par exemple) mais aussi dans une optique d'apprentissage de notions élémentaires. Leur manipulation par l'enfant, dirigée, permet alors de saisir des notions liées à l'espace, au calcul, à l'écriture ou à la lecture. Mais au-delà des outils, c'est bien l'aperçu que nous avons du type de relation éducative privilégié par les 3 pédagogues qui nous permet

de mieux comprendre les enjeux de leurs orientations pédagogiques ainsi que l'approche qu'ils privilégient quant à l'utilisation des compétences sensorielles et corporelles des enfants.

La mise à jour de ces deux modèles, de leurs orientations, de leurs particularités permet de mieux comprendre l'évolution des pédagogies dans ce « *siècle des éducateurs* » (Hochmann). Il est alors possible de percevoir comment la compréhension que l'on a de la sensation dans le développement de l'enfant oriente nos choix pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques.

Conclusion

La question de la sensation en pédagogie est au centre de ce travail de thèse. Ma propre expérience d'éducateur de jeunes enfants en hôpital de jour m'a amené à m'intéresser à cette problématique. En effet, la question du traitement de la sensorialité des enfants dans un environnement où se confrontent des théories opposées s'est imposée. Il s'agissait, alors pour moi, de mieux comprendre les différents axes éducatifs et thérapeutiques auxquels j'étais confronté. Sensibilisé à l'histoire des idées par mon parcours en sciences de l'éducation, j'ai souhaité traiter ce sujet par le prisme des pédagogies créées au 19^{ème} siècle auprès des enfants anormaux, premiers essais d'une éducation des enfants que j'accompagne, et dont encore aujourd'hui, certaines orientations semblent perdurer dans les différents lieux d'accueil des enfants avec des troubles envahissants du développement.

Dans la première partie ont été exposés les différents éléments permettant de cerner notre sujet. Tout d'abord, son actualité, aujourd'hui, dans l'accompagnement des enfants présentant des troubles du développement. En effet, avec des approches différentes, les théories et recherches dans les domaines de la psychanalyse (Anzieu), de la psychologie expérimentale (Bullinger) ou des neurosciences (Mottron) montrent comment la sensorialité altérée est un questionnement permanent pour ceux qui s'intéressent aux questions du développement des enfants avec des profils autistiques. L'importance du concept de sensation dans le développement de l'enfant a été détaillée à partir de la philosophie de Condillac qui a été, à la fin du 18^{ème} siècle et au début du 19^{ème} une épistémè particulièrement influente sur le discours intellectuel. Son déclin a ouvert la voie à d'autres courants et d'autres approches dans la médecine, en particulier la physiologie. Ces courants et ces approches ont enrichi un peu plus les questions autour de la sensualité et le développement de l'Homme. Cette partie se conclut sur l'importance de pouvoir se pencher sur la pédagogie spécialisée comme étant une discipline à part entière, de part la particularité du public à laquelle elle s'adresse comme de ses orientations. Enfin, une explication de ce que représentait, pour l'époque, l'enfance *anormale* a permis aux lecteurs de mieux comprendre, par la suite, à quels enfants s'adressaient cette thèse.

L'ensemble de ce premier travail nous a permis de poser une problématique. Le rapport à la sensation est encore aujourd'hui très présent dans les pratiques et orientations pédagogiques, thérapeutiques et éducatives. Cette question déjà vive dans les pédagogies du 19^{ème} s'est installée dans le sillage du sensualisme du 18^{ème} siècle de Condillac et de ses successeurs les idéologues. Je me suis donc demandé quels étaient les effets de ces différentes perceptions du rôle de la sensation dans l'entendement sur les orientations théoriques et pédagogiques des médecins-pédagogues ainsi que sur leurs pratiques éducatives. Il a été proposé de répondre à cette question en deux temps, un premier temps qui décrit les pédagogies d'Itard, Seguin et Bourneville et un second temps qui vient explorer les différentes façons de penser la sensation et leur impact en terme éducatif et pédagogique.

Dans la deuxième partie, les pédagogies d'Itard, de Seguin et de Bourneville ont été explorées. Elles ont commencé à nous montrer des différences dans le rapport que les trois médecins-pédagogues entretenaient avec le sensualisme de Condillac. Ces différences ont évidemment une incidence sur le rôle qu'ils accordent à la sensation dans le développement des enfants et donc dans leurs propositions éducatives. Itard, en héritier direct du sensualisme, a développé une pédagogie qui laisse une place importante à la sensation dans l'ensemble du parcours éducatif de Victor. De la stimulation sensorielle pour sortir les sens de l'enfant de leur « engourdissement » [sic] aux apprentissages plus complexes de la lecture et de l'écriture, toute sa pédagogie est pensée en fonction des sens. En travaillant autour de la sensorialité du jeune sauvage, Itard s'est questionné autour de l'attention et de l'environnement. Il a perçu comment le défaut d'attention était un facteur aggravant dans la prise en charge éducative des enfants. Quant à sa perception d'un environnement tout puissant dans le développement de l'enfant, elle est à l'origine de la part importante donnée à la modification de cet environnement comme principe éducatif pour faire progresser l'enfant.

Seguin, lui, a choisi une autre voie que celle du sensualisme de Condillac. Ce qui ne veut pas dire que le rapport aux sensations des enfants n'est pas traité, mais il l'est différemment de ce que propose Itard. Ainsi Seguin préfère-t-il axer l'essentiel de sa prise en charge sur le travail autour de la notion de *volonté*. Loin d'être anecdotique, cette question de la *volonté* dans le développement et la prise en charge éducative, pédagogique et thérapeutique des enfants est particulièrement intéressante aujourd'hui encore. Quant à la sensation, elle est

certes présente au cours de nombreux moments de l'éducation des enfants mais elle est prise dans un ensemble éducatif et n'a ni plus ni moins d'importance que d'autres aspects de cette éducation.

Enfin, Bourneville institutionnalise la méthode de Seguin et la met à jour au regard des développements pédagogiques de son époque. Il achève ainsi ce siècle de foisonnement pédagogique et éducatif auprès des enfants anormaux. Dans les écrits décrivant sa pédagogie, la sensation trouve une place importante pendant les premiers apprentissages des enfants puis, par la suite, elle se trouve moins investie. Comme Seguin, la sensorialité des enfants est pensée comme faisant partie d'une prise en charge globale dans laquelle ces trois notions, physique, psychologique et environnementale ont une égale importance,

A la fin de ce chapitre, le constat est établi que, par leur approche pédagogique et leurs influences épistémologiques différentes, les trois pédagogues ont une vision différente de ce qu'est la sensorialité et de son rôle dans le développement de l'enfant. Ces différences vont venir influencer leurs propositions éducatives et permettre l'émergence de ce qui nous a semblé être deux façons de traiter la sensation en pédagogie.

C'est donc dans la troisième partie que nous avons pu montrer les caractéristiques de ces deux modèles.

- **Le modèle originel** : développé par Itard, il place la sensation au début de toute démarche pédagogique et éducative. Il accorde une place importante aux notions d'attention et de besoin. En héritier de Condillac, ces deux notions sont directement liées à la sensation. Ainsi, la sensation ressentie au contact d'un objet de son environnement attire l'attention de l'enfant qui commence alors à l'explorer. L'exploration de ces objets amène l'enfant à ressentir de nouveaux besoins qu'il va chercher à satisfaire. Dans ce modèle pédagogique, l'éducateur doit chercher à attirer l'attention de l'enfant en modifiant son environnement pour créer de nouvelles sensations. C'est pourquoi Itard développera du matériel pédagogique et éducatif permettant de répondre à cette particularité de son accompagnement.

- **Le modèle systémique** : Ce modèle pédagogique correspond aux pédagogies de Bourneville et Seguin. Dans ce modèle, trois dimensions sont repérées comme étant essentielles au développement de l'enfant : une dimension psychique, une dimension physique et une environnementale. La dimension sensorielle prend place au début de la prise en charge, dans une dimension ré-éducative mais également au cours des premiers apprentissages de notions plus complexes. De ce modèle pédagogique, il est possible de retenir l'importance accordée au concept de *volonté* et au *corps*. La *volonté* s'exerce et se travaille à partir des habitudes des enfants et par le mouvement. Le corps est pensé à partir des connaissances de plus en plus fines de la médecine ce qui permet de détailler et de différencier système nerveux et organe sensoriel. Cette approche du corps développe un axe éducatif qui s'appuie sur l'imitation pour permettre aux enfants de développer des gestes et des postures qui ne leur sont pas naturels.

Tout en soulignant l'originalité de chacun de ces modèles, cette dernière partie s'attache à décrire les outils utilisés par les pédagogues. Cette description nous permet de voir comment la sensation est utilisée par les pédagogues et avec quelles orientations : une approche passive/active de la sensation, une optique ré-éducative, des apprentissages de notions élémentaires, etc. La manipulation des outils par l'enfant qui est dirigé par l'adulte, lui permet de progresser dans ses apprentissages. La mise à jour de ces deux modèles, de leurs orientations, de leurs particularités permet de mieux comprendre l'évolution des pédagogies dans ce « *siècle des éducateurs* » (Hochmann). Il est alors possible de percevoir comment la compréhension que l'on a de la sensation dans le développement de l'enfant oriente nos choix pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques.

En conclusion, la sensation est particulièrement présente dans la pratique éducative auprès des enfants présentant des troubles du développement. Mais la question se pose de savoir dans quel environnement épistémologique elle s'inscrit.

Au regard des recherches entreprises ici, nous constatons que les différentes perceptions du rôle de la sensation dans l'évolution de l'enfant ont un effet sur les orientations pédagogiques des médecins-pédagogues ainsi que sur leurs pratiques éducatives. La place de

la sensation dans le développement de l'enfant, telle qu'elle est pensée par Itard, après une lecture qui lui est personnelle de Condillac, n'est pas la même que celle pensée par Seguin et Bourneville.

Les effets produits par ces différences théoriques aboutissent à des choix pédagogiques différents et à des changements dans les pratiques éducatives, dans l'utilisation du matériel pédagogique et dans la relation éducative.

Enfin, au regard de ce qui a été montré, je pense qu'une éducation sensorielle est avant tout une éducation qui pense, d'une façon ou d'une autre, la relation de l'enfant avec son environnement, avec son milieu et que c'est cette relation qui est mise en avant dans les pédagogies d'Itard, de Seguin et de Bourneville et sur laquelle nous devons aujourd'hui être vigilants.

Bibliographie

Bibliographie :

Antoine-Mahut, D., Winter, M., & Lézé, S. (2021). Comment éveiller l'âme de Victor ? : Le problème des idées innées de Descartes à Itard. *Revue d'histoire des sciences humaines*, 38, 69-87. <https://doi.org/10.4000/rhsh.5765>

Anzieu, D. (1995, Oeuvre originale publiée en 1985). *Le moi-peau*. Dunod.

Anzieu, D. (2006). *Le double interdit du toucher*. In *Interdit et tabou* (p. 201-220). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.durie.2006.01.0201>

Anzieu, D. (2007). *Didier Anzieu : Le Moi-peau et la psychanalyse des limites*. Éd. Érès.

Anzieu, D. (2009, Article originale publié en 1993). Chapitre 44 - Une approche psychanalytique du travail de penser. 1993. In *Le travail de l'Inconscient* (p. 825-844). Dunod. <https://www.cairn.info/le-travail-de-l-inconscient--9782100529162-p-825.htm>

Anzieu, D. (2013). *Le penser : Du moi-peau au moi-pensant*. Dunod.

Aristote. (1991). *La métaphysique*. (J. Barthélemy-Saint-Hilaire, P. Mathias, & J.-L. Poirier, Trad.). Presse pocket.

Aristote. (1994). *De l'âme*. (A. Jannone & E. Barbotin, Trad.). Gallimard.

Arnal, T. (2008). *Discipline de la raison et rationalité des actes : Genèse et usages d'une gymnastique du cerveau dans la méthode d'éducation physique et morale d'Amoros (1815-1848)*. *Staps*, 80(2), 85-97. <https://doi.org/10.3917/sta.080.0085>

Arquiola, E., & Montiel, L. (2012). *La médecine en révolution : Sciences et philosophie de la nature au tournant du XVIIIe et du XIXe siècle*. Hermann.

Aubenque, P. (2019). Aristote. In *Encyclopædia Universalis*. Encyclopædia Universalis. Consulté 10 juillet 2019, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/aristote/>

Aubineau, L.-H., Vandromme, L., & Le Driant, B. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. *L'Année psychologique*, 115(1), 141-174. <https://doi.org/10.3917/anpsy.151.0141>

Auroux, S. (2007). *La question de l'origine des langues suivi de L'historicité des sciences*. Presses universitaires de France.

Baertschi, B. (1984). La statue de Condillac, image du réel ou fiction logique? *Revue Philosophique de Louvain*, 82(55), 335-364. <https://doi.org/10.3406/phlou.1984.6300>

Baertschi, B. (1988). Le Problème Du Réalisme Chez Condillac. *Les Études philosophiques*, 3, 371-393. <https://www.jstor.org/stable/41581792>

Baertschi, B. (2000). L'épisode Matérialiste De Maine De Biran. *Les Études philosophiques*, 2, 155-172. <https://www.jstor.org/stable/20849331>

Barbara, J.-G. (2022). Physiologie Animale. In *Encyclopædia Universalis*. Encyclopædia Universalis. Consulté 11 juillet 2022, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/physiologie-animale/>

Bégout, B. (2000). De L'existant À L'existence Maine De Biran Face Au « Grand Problème Des Existences ». *Les Études philosophiques*, 2, 221-242. <https://www.jstor.org/stable/20849334>

Bernard, C. (1878). *La science expérimentale*. Librairie J.-B. Baillière & fils. https://fr.wikisource.org/wiki/La_Science_exp%C3%A9rimentale

Bernard, C. (2013, Œuvre originale publiée en 1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Flammarion.

Bernion, B. (2016). *La sensorialité sur le chemin des émotions*. *Revue française de psychanalyse*, 80(4), 1115-1127. <https://doi.org/10.3917/rfp.804.1115>

Bernot, G. (2011). *Faire s'épanouir pleinement les spécificités TED*. *Enfance*, 2(2), 245-283. <https://doi.org/10.3917/enf1.112.0245>

Bertrand, A. (2002). *Condillac l'origine du langage* (H. Arsleff, Éd.; 1re éd). Presses universitaires de France.

Bichat, X. (1852, Œuvre originale publiée en 1799). *Recherches physiologiques sur la vie et la mort*. Victor Masson et Charpentier Éditeur.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6275881c>

Bonnaterre, P. J. (1799). *Notice historique sur le sauvage de l'Aveyron, et sur quelques autres individus qu'on a trouvés dans les forêts, à différentes époques*. Chez la veuve Panckoucke imprimeur-libraire. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8626260x>

Bourneville, D. M. (1881). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des épileptiques et des enfants idiots et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1880* (Bureaux du progrès médical). A. Delahaye & E. Lecrosnier. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3383>

Bourneville, D. M. (1882). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des épileptiques et des enfants idiots et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1881* (Bureaux du progrès médical). A. Delahaye & E. Lecrosnier. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3372>

Bourneville, D. M. (1883). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des épileptiques et des enfants idiots et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1882* (Bureaux du progrès médical). A. Delahaye & E. Lecrosnier. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3376>

Bourneville, D. M. (1884). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des épileptiques et des enfants idiots et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1883 (Bureaux du progrès médical)*. A. Delahaye & E. Lecrosnier. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3390>

Bourneville, D. M. (1885). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des épileptiques et des enfants idiots et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1884 (Bureaux du progrès médical)*. A. Delahaye & E. Lecrosnier. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3386>

Bourneville, D. M. (1886). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des épileptiques et des enfants idiots et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1885 (Bureaux du progrès médical)*. A. Delahaye & E. Lecrosnier. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3371>

Bourneville, D. M. (1887). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des épileptiques et des enfants idiots et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1886 (Bureaux du progrès médical)*. A. Delahaye & E. Lecrosnier. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3381>

Bourneville, D. M. (1889). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1888 (Bureaux du progrès médical)*. E. Lecrosnier et Babé. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3382>

Bourneville, D. M. (1890). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1889 (Bureau du progrès médical)*. E. Lecrosnier et Babé. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3423>

Bourneville, D. M. (1891). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de*

Bicêtre pendant l'année 1890 (Bureaux du progrès médical). Babé.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3394>

Bourneville, D. M. (1892). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1891 (Bureaux du progrès médical)*. Babé.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3387>

Bourneville, D. M. (1893). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1892 (Bureaux du progrès médical)*. Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3393>

Bourneville, D. M. (1894). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie, l'idiotie et l'hydrocéphalie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1893 (Bureaux du progrès médical)*. Félix Alcan. <http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3417>

Bourneville, D. M. (1895). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1894 (Bureaux du progrès médical)*. Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3391>

Bourneville, D. M. (1896). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1895 (Bureaux du progrès médical)*. Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3377>

Bourneville, D. M. (1897). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1896 (Bureaux du progrès médical)*. Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3392>

Bourneville, D. M. (1898). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1897 (Bureaux du progrès médical)*. Felix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3380>

Bourneville, D. M. (1899). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1898 (Bureau du progrès médical)*. Felix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3395>

Bourneville, D. M. (1900). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1899 (Bureaux du progrès médical)*. Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3384>

Bourneville, D. M. (1901). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1900 (Bureaux du progrès médical)*. Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3420>

Bourneville, D. M. (1902). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1901 (Bureaux du progrès médical)*. Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3378>

Bourneville, D. M. (1903). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1902 (Bureaux du progrès médical)*. Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3373>

Bourneville, D. M. (1904). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de*

Bicêtre pendant l'année 1903 (Bureaux du progrès médical). Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3389>

Bourneville, D. M. (1905a). *Les enfants anormaux au point de vue intellectuel et moral*. Aux bureaux du progrès médical; BIU Santé.

<https://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/resultats/index.php?do=pdf&cote=82252x03>

Bourneville, D. M. (1905b). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1904* (Bureaux du progrès médical & Félix Alcan, Éd.).

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3418>

Bourneville, D. M. (1906). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1905* (Bureaux du progrès médical). Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3367>

Bourneville, D. M. (1907). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1906* (Bureaux du progrès médical). Félix Alcan.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3385>

Bourneville, D. M. (1888). *Recherches cliniques et thérapeutiques sur l'épilepsie, l'hystérie et l'idiotie : Compte-rendu du service des enfants idiots, épileptiques et arriérés de Bicêtre pendant l'année 1887* (Bureaux du progrès médical). E. Lecrosnier et Babé.

<http://patrimoine.sorbonne-universite.fr/idurl/1/3374>

Bourneville, D. M. (1878). *Manuel pratique de la garde-malade et de l'infirmière*. Aux bureaux du progrès médical. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k34147044>

Bourneville, D. M. (1892). *Histoire de la section des enfants de Bicêtre* / par Bourneville,... (Aux bureaux du progrès médical). Bataille et Cie.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k76859q>

Bourneville, D. M. (1895). *Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et dégénérés : Rapport fait au Congrès national d'assistance publique (session de Lyon, juin 1894)* (Aux bureau du progrès médical). Félix Alcan.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57811684>

Brier, P., & Defrance, J. (2012). *La production de gymnastiques médicales pour les enfants malades hospitalisés au XIXe siècle : Spécialisation médicale et différenciation des gymnastiques*. *Sciences sociales et sport*, 5(1), 13-51. <https://doi.org/10.3917/rsss.005.0013>

Brun, J. (2003). *Les atomistes: Vol. 7e éd. (p. 107-120)*. Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/les-presocratiques--9782130540205-p-107.htm>

Brun, P. (2016). *L'éducation émotionnelle chez l'enfant avec trouble du spectre autistique : Enjeux et perspectives*. *Enfance*, 1(1), 51-65.
<https://doi.org/10.3917/enf1.161.0051>

Bruner, J. S. (2011, Œuvre originale publiée en 1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire* (8e éd). Presses universitaires de France.

Bruner, J. S. (2012, Œuvre originale publiée en 1983). *Comment les enfants apprennent à parler : Situation initiale du tout petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Retz.

Buisson, F. (1911). *Leçons de choses*. In *Nouveau dictionnaire de pédagogie et de l'instruction primaire*. Hachette. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3034>

Bullinger, A. (2006). *Approche sensorimotrice des troubles envahissants du développement: Contraste*, N° 25(2), 125-139. <https://doi.org/10.3917/cont.025.0125>

Bullinger, A. (2007). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Eres.
<https://doi.org/10.3917/eres.bulli.2007.01>

Bullinger, A. (2015). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*. Eres.
<https://doi.org/10.3917/eres.bulli.2015.01>

Cabanis, P.-J.-G. (1803). *Du degré de certitude de la médecine*. Chez Crapart, Caille et Ravier. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97635492>

Cabanis, P.-J.-G. (1805a). *Rapports du physique et du moral de l'homme*. (Vol. 1). Chez Crapart, Caille et Ravier. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k77029t>

Cabanis, P.-J.-G. (1805b). *Rapports du physique et du moral de l'homme*. (Vol. 2). Chez Crapart, Caille et Ravier. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k770301>

Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique* (12e éd). PUF.

Canivez, A. (2023). IDÉOLOGUES. In *Encyclopædia Universalis*. Encyclopædia Universalis. Consulté 12 juillet 2023, à l'adresse
<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/ideologues/>

Capul, M. (2014). *Éducation spécialisée et pédagogie spécialisée*. *Empan*, 95(3), 89.
<https://doi.org/10.3917/empa.095.0089>

Capul, M., & Lemay, M. (2013). *De l'éducation spécialisée*. Erès Editions.

Carroy, J., Ohayon, A., & Plas, R. (2006). *Histoire de la psychologie : XIXe - XXe siècles*. *La Découverte*. <https://www-cairn-info.ezproxy.normandie-univ.fr/histoire-de-la-psychologie-en-France--9782707140296.htm>

Chabert, A.-L. (2017). 2. Norme et normativité : Premier cadre conceptuel pour repenser la recherche de l'équilibre organique. In *Transformer le handicap* (p. 41-66). Érès.
<https://www.cairn.info/transformer-le-handicap--9782749254081-p-41.htm>

Chappey, J.-L. (2002). *La société des observateurs de l'homme, 1799-1804 : Des anthropologues au temps de Bonaparte*. Société des études robespierristes.

Chappey, J.-L. (2017). *Sauvagerie et civilisation : Une histoire politique de Victor de l'Aveyron*. Fayard.

Charrak, A. (2003). *Empirisme et métaphysique : L'"Essai sur l'origine des connaissances humaines" de Condillac*. Vrin.

Chatelanat, G., & Pelgrims, G. (2003). *Éducation et enseignement spécialisés : Un champ fragmenté en sciences de l'éducation ?* In G. Chatelanat & G. Pelgrims, *Éducation et enseignement spécialisés : Ruptures et intégrations* (p. 7). De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.chate.2003.01.0007>

Chauffard, P.-É. (1878). *La vie : Études et problèmes de biologie générale*. Librairie J.B. Baillière et Fils. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62671671>

Chauffard, M. (1878). *Claude Bernard*. *Revue des Deux Mondes* (1829-1971), 30(2), 272-310. <https://www.jstor.org/stable/44756178>

Chervet, E. (2016). *Les « sensations de processus »*. *Remarques sur l'association libre et le rôle des sensations internes chez Freud*. *Revue française de psychanalyse*, 80(4), 951-961. <https://doi.org/10.3917/rfp.804.0951>

Chokron, S. (2021). *Troubles de la fonction visuelle et autisme*. In *Des troubles sensoriels aux stratégies thérapeutiques* (p. 15-28). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.amy.2021.01.0015>

Chottin, M. (2014). *La liaison des idées chez Condillac : Le langage au principe de l'empirisme*. *Astériorion*, 12. <https://doi.org/10.4000/asterion.2503>

Ciccone, A. (2001). *Enveloppe psychique et fonction contenante : Modèles et pratiques*. *Cahiers de psychologie clinique*, 17(2), 81-102. <https://doi.org/10.3917/cpc.017.0081>

Classen, C. (1990). *La perception sauvage. Étude sur les ordres sensoriels des enfants " sauvages "*. *Anthropologie et Sociétés*, 14(2), 47-56. <https://doi.org/10.7202/015127ar>

Combe, C. (2016). *L'éveil et l'effroi de la sensation. Réparer, transformer, innover*. *Revue française de psychanalyse*, 80(4), 1138-1148. <https://doi.org/10.3917/rfp.804.1138>

Compayré, G. (1879a). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle (Vol. 1)*. Hachette.

Compayré, G. (1879b). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle (Vol. 2)*. Hachette.

Condillac, E. B. (1798, Œuvre originale publiée en 1746). *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. CH Houel.
http://classiques.uqac.ca/classiques/condillac_etienne_bonnot_de/essai_origine_des_connaissances/origine_des_connaissances.html

Condillac, E. B. (1798, Œuvre originale publiée en 1749). *Traité des systèmes* (CH. Houel).
http://classiques.uqac.ca/classiques/condillac_etienne_bonnot_de/traite_des_systemes/traite_des_systemes.html

Condillac, E. B. (1798, Œuvre originale publiée en 1754). *Traité des sensations Augmenté de l'extrait raisonné*. CH Houel.
http://classiques.uqac.ca/classiques/condillac_etienne_bonnot_de/traite_des_sensations/traite_des_sensations.html

Condillac, E. B. (1798, Œuvre originale publiée en 1775). *Traité des animaux*. CH Houel.
http://classiques.uqac.ca/classiques/condillac_etienne_bonnot_de/traite_des_animaux/traite_des_animaux.html

Condillac, E. B. de (1780). *Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme (Vol. 2)*. DuVillard Fils et Nouffer. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50504r>

Condillac, E. B. (1821). *Oeuvres complètes de Condillac. Tome 5. Lecoindre et Durey /* Tourneux. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64227408>

Coulombeau, C. (2003). *Lessing : La philosophie recherchée. Les Études philosophiques*, 65(2), 173-196. <https://doi.org/10.3917/leph.032.0173>

Cousin, V. (1854). *Du vrai, du beau et du bien*.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k27294s>

Crampe-Casnabet, M. (2003). *Les conceptions philosophiques. Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, 18(2), 271-278. <https://doi.org/10.3917/rfhip.018.0271>

Cruveiller, V. (2019). *Sémiologie sensorielle dans les troubles du spectre autistique : Revue de la littérature. La psychiatrie de l'enfant*, 62(2), 455-470.
<https://doi.org/10.3917/psy.622.0455>

Cupa, D. (2006). *Une topologie de la sensualité : Le Moi-peau: Revue française de psychosomatique*, no 29(1), 83-100. <https://doi.org/10.3917/rfps.029.0083>

Dagognet, F. (2013). *Préface. In Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* (p. 11-27). Flammarion. <https://www.cairn.info/introduction-a-l-etude-de-la-medecine-experimental--9782081307582-p-11.htm>

Damien, R. (2007). *Les Idéologues. Ou le démon des Lumières (1789-1830). Médium*, 11(2), 154-167. <https://doi.org/10.3917/mediu.011.0154>

De Lajonquière, L. (2011). *La condition naturelle d'orphelin et son spectre pédagogique : Le mytique enfant sauvage. Le Télémaque*, 40(2), 75. <https://doi.org/10.3917/tele.040.0075>

Dechaud-Ferbus, M., & Pélissier, C. (2016). *Sentir pour penser. Ou le corps comme organisateur de la psyché. Revue française de psychanalyse*, 80(4), 1051-1063.
<https://doi.org/10.3917/rfp.804.1051>

Defrance, J. (1976). *Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique (1760-1870)*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 2(6), 22-46. <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3482>

Deleuze, G., & Guattari, F. (2005, Œuvre originale publiée en 1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Editions de Minuit.

Delion, P. (2009). *Séminaire sur l'autisme et la psychose infantile (Nouvelle éd.)*. Éd. Érès.

Delion, P. (2015). *Préface*. In *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars* (p. 7-11). Érès. <https://www.cairn.info/le-developpement-sensori-moteur-enfant--9782749248103-p-7.htm>

Derrida, J. (1963). *Cogito et histoire de la folie*. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 4, 460-494. <https://www.jstor.org/stable/40900776>

Derrida, J. (1990). *L'archéologie du frivole*. Galilée.

Descartes, R. (1979, Œuvre originale publiée en 1641). *Méditations métaphysiques : Objections et réponses suivies de quatre lettres* (J.-M. Beyssade, Éd.). GF Flammarion.

Destutt de Tracy, A. L. C. (2004, Œuvre originale publiée en 1801). *Projet d'éléments d'idéologie (1801)*. L'Harmattan.

Duché, D.-J. (2004). 1. *Histoire de la psychiatrie de l'enfant*. In *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent: Vol. 2e éd.* (p. 3-13). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.diatk.2004.01.0004>

Dumont, J.-P. (2002). *Platon : L'Opinion, les Idées, le Bien: Vol. 10e éd.* (p. 39-64). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-philosophie-antique--9782130523390-p-39.htm>

Epicure. (1994). *Epicure : Lettres, maximes, sentences* (J.-F. Balaudé, Trad.). Librairie Générale Française.

E.U. (2023). SÉGUIN EDOUARD (1812-1880). *Encyclopædia Universalis*. Consulté 29 juin 2023, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/edouard-seguin/>

Faes, H. (2018). SENSUALISME. *Encyclopædia Universalis*. Consulté 10 juillet 2018, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sensualisme/>

Ferrari, P. (2015). *L'autisme infantile (7e éd. mise à jour)*. PUF.

Firode, A. (2015). *Empirisme et pédagogie à l'époque des Lumières : La pensée éducative de Condillac en débat*. L'Harmattan.

Foucault, M. (2001a). *Dits et écrits. 1 : 1954 - 1975*. Gallimard.

Foucault, M. (2001b). *Dits et écrits. 2 : 1976 - 1988*. Gallimard.

Foucault, M. (2007, Œuvre originale publiée en 1961). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Gallimard.

Foucault, M. (2014, Œuvre originale publiée en 1966). *Les mots et les choses : Une archéologie des sciences humaines*. Gallimard.

Fouquet, M. (1765). Article « SENSIBILITÉ, SENTIMENT »: Vol. XV.
<http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/article/v15-42-0/>

Freud, S. (1923). *Le moi et le ça*. In *Essais de psychanalyse*. Université du Québec.
http://classiques.ugac.ca/classiques/freud_sigmund_2/essais_de_psychanalyse/Essai_3_moi_et_ca/moi_et_ca.html

Gaberan, P. (1998). *De l'engagement en éducation*. Érés.

Gardou, C. (2005). *Y a-t-il de l'universel dans ce tellement singulier ?* *Reliance*, 15(1), 10.
<https://doi.org/10.3917/reli.015.0010>

Gardou, C. (2006). *Normativité et échec*. *Reliance*, 22(4), 35-36.
<https://doi.org/10.3917/reli.022.0035>

Gardou, C., & Develay, M. (2001). *Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation*. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 15-24. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2768>

Gardou, C., & Pawloff, S. (2015). *Une anthropologie du mal : Le manque, le mal et leurs déclinaisons. Le cas de l'éducation spécialisée*. *Empan*, 98(2), 139-146. <https://doi.org/10.3917/empa.098.0139>

Garrabé, J. (2012). *Histoire de la psychothérapie en France*. *Perspectives Psy*, 51(4), 348-355. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2012514348>

Gateaux-Mennecier, J. (1993). *Représentations psychologiques et régulation sociale au XIXe siècle. L'«arriération», de l'asile à l'institution scolaire*. *Sociétés contemporaines*, 13(1), 179-190. <https://doi.org/10.3406/socco.1993.1113>

Gateaux-Mennecier, J. (2003). *Bourneville, la médecine mentale et l'enfance : L'humanisation du déficient mental au XIXème siècle*. L'Harmattan.

Georgieff, N. (2016). *Qu'est-ce que l'autisme ? (Nouvelle éd.)*. Dunod.

Georgieff, N. (2017). *Les paradoxes de l'autisme : Limites des modèles et théories, perspectives de recherche*. *Perspectives Psy*, 56(4), 308-319. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2017564308>

Gineste, T. (2011, Œuvre originale publiée en 1981). *Victor de l'Aveyron : Dernier enfant sauvage, premier enfant fou (Nouvelle éd. revue et augmentée)*. A. Fayard-Pluriel.

Goguel d'Allondans, T. (2015). 4. *En Aveyron et ailleurs, l'imaginaire autour des enfants sauvages*. In *Le handicap dans notre imaginaire culturel* (p. 95-116). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.gard.2015.01.0095>

Golse, B. (2011). *Des sens au sens. La place de la sensorialité dans le cours du développement*. *Spirale*, 57(1), 95-108. <https://doi.org/10.3917/spi.057.0095>

Golse, B. (2013). *La place des psychothérapies dans la prise en charge des enfants autistes : Au regard du modèle polyfactoriel et des traitements multidimensionnels*. *psychologie clinique*, 36, 41-48. <https://doi.org/10.1051/psyc/201336041>

Golse, B. (2015). *Sur la place des clivages sensoriels dans le développement et les pathologies archaïques*. *Le Carnet PSY*, 190(5), 52-60. <https://doi.org/10.3917/lcp.190.0052>

Golse, B. (2016). *Des sens au sens : La place de la sensorialité Éprouver, percevoir, construire*. *Revue française de psychanalyse*, 80(4), 998-1011. <https://doi.org/10.3917/rfp.804.0998>

Golse, B. (2021). *Note sur le concept d'attention conjointe*. *Spirale*, 99(3), 36-39. <https://doi.org/10.3917/spi.099.0036>

Golse, B., & Haag, G. (2016). *La place des clivages sensoriels dans le développement et les pathologies archaïques*. In *Clivages* (p. 157-177). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.golse.2016.01.0157>

Gontier de Biran, M. F. P. (1799). *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*. Edition Numérique de l'université de Chicoutimi. http://classiques.uqac.ca/classiques/maine_de_biran/influence_habitude/influence_habitude.html

Gouhier, H. (s. d.). *Maine de Biran (1766-1824)*. *Encyclopædia Universalis*. Consulté 3 juillet 2022, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/maine-de-biran/>

Grandin T. (1994). *Ma vie d'autiste*. O. Jacob.

Haag, G. (2006). *Clivages dans les premières organisations du moi : Sensorialités, organisation perceptive et image du corps*. *Le Carnet PSY*, 112(8), 40-42. <https://doi.org/10.3917/lcp.112.0040>

Haag, G. (2007). *Les enveloppes corporeo-psychiques*. In *La pratique du packing* (p. 31-47). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delio.2007.01.0031>

Haag, G. (2021). *Les premiers rassemblements sensoriels : L'arrière-plan et la première verticalité*. In *Des troubles sensoriels aux stratégies thérapeutiques* (p. 43-58). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.amy.2021.01.0043>

Halpern, B. (1966). *Concepts philosophiques de Claude Bernard d'après l'Introduction à l'étude de la Médecine expérimentale*. *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, 19(2), 97-114. <https://doi.org/10.3406/rhs.1966.2483>

Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme : De l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Odile Jacob.

Hochmann, J. (2017). *Histoire de la psychiatrie* (5e éd. mise à jour). PUF.

Hocquard, D. (2001). *La subjectivité dans l'objectivité scientifique des classifications*. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43(1), 19-26. <https://doi.org/10.3917/lett.043.26>

Hoffmann, P. (1996). 4—*Le concept de moral chez Cabanis*. In *Théories et modèles de la liberté au XVIIIe siècle* (p. 59-82). Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/theories-et-modeles-de-la-liberte-au-xviiiie-siecle--9782130477600-p-59.htm>

Hordé, T. (1977). *Les Idéologues : Théorie du signe, sciences et enseignement*. *Langages*, 11(45), 42-66. <https://doi.org/10.3406/lgge.1977.1937>

Hottois, G. (2005). *De la Renaissance à la Postmodernité* (3éd.). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.hotto.2005.01>

Houzel, D. (2010). *Le concept d'enveloppe psychique* (2e éd. actualisée et augmentée). In press.

Huneman, P. (1998). *Bichat : La vie et la mort*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.hunem.1998.01>

- Huneman, P. (2014). *Écrire le cas – Pinel aliéniste*. *Philosophie*, 120(1), 67-94.
<https://doi.org/10.3917/phil.120.0067>
- Isnard, M. (1983). *Grandeur et servitude du moi : Maine de Biran*. In *Genèse de la conscience moderne* (p. 313-321). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.ellro.1983.01.0315>
- Itard, J. M. G. (1801). *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron* (édition numérique).
http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_Aveyron/victor.html
- Jeanne, Y. (2007a). *Désiré Magloire Bourneville, rendre leur humanité aux enfants « idiots »*: *Reliance*, n° 24(2), 144-148. <https://doi.org/10.3917/reli.024.0144>
- Jeanne, Y. (2007b). *Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité*. *Reliance*, 25(3), 129. <https://doi.org/10.3917/reli.025.0129>
- Jeanne, Y. (2008). *Édouard Seguin, le recours à la méthode*. *Reliance*, 27(1), 121.
<https://doi.org/10.3917/reli.027.0121>
- Jolly, P. (1845). *De l'imitation considérée dans ses rapports avec la philosophie, la morale et la médecine*. *bulletin de l'académie royale de médecine*, XI, 190.
- Joly, F. (2019). *La subversion sensorielle ou la sensorialité autistique : Entre fonctions et fonctionnements*. *Autisme et Psychanalyse*, Paris.
<https://www.psynem.org/Hebergement/Cippa/Association/Actualites/Cippa/2993/FJoly.pdf>
- Jumel, B. (2014). *Les troubles de l'attention chez l'enfant : Identification et remédiations*. Dunod.
- Kambouchner, D. (Éd.). (1995a). *Notions de philosophie*. Gallimard.
- Kambouchner, D. (Éd.). (1995b). *Notions de philosophie*. Gallimard.
- Kambouchner, D. (Éd.). (1995c). *Notions de philosophie*. Gallimard.

Kambouchner, D. (2010). *Descartes : Un monde sans fous? Des Méditations Métaphysiques au Traité de l'Homme. Dix-septième siècle*, 247(2), 213.
<https://doi.org/10.3917/dss.102.0213>

Kant, I. (1993). *Réflexions sur l'éducation* (A. Philonenko, Trad.; 7e éd). J. Vrin.

Lane, H. (1979). *L'Enfant sauvage de l'Aveyron : Évolution de la pédagogie d'Itard à Montessori*. Payot.

Léger, L. (2016). *L'attention*. Dunod.

Lemay, M. (2017). *L'autisme aujourd'hui*. Odile Jacob.

Lessing, G. E. (1785). *De l'éducation du genre humain*—Wikisource.
https://fr.wikisource.org/wiki/De_l%E2%80%99%C3%A9ducation_du_genre_humain

Liberman, R. (2011). *Handicap et maladie mentale : Rapports dialectiques* (8e éd. mise à jour). Presses universitaires de France.

Locke, J. (2009, Œuvre originale publiée en 1689). *Essai philosophique concernant l'entendement humain* (P. Coste & P. Hamou, Trad.). Librairie générale française.

Maine de Biran. (1799). *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*. (bibliothèque numérique de l'université du Québec de Chicoutimi).
http://classiques.uqac.ca/classiques/maine_de_biran/influence_habitude/influence_habitude.html

Malson, L. (2007, Œuvre originale publiée en 1964). *Les enfants sauvages : Mythe et réalité*. 10-18.

Maury, L. (2013). *Une philosophie pour la république : L'Idéologie*. Bibnum. Textes fondateurs de la science. <https://doi.org/10.4000/bibnum.880>

Mayeur, F. (Éd.). (2008). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. 3 : De la révolution à l'école républicaine: (1789 - 1930) / Françoise Mayeur.* Perrin.

Mazliak, P. (s. d.). BERNARD CLAUDE (1813-1878). *Encyclopædia Universalis*. Consulté 11 juillet 2022, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/claude-bernard/>

Mialaret, G. (2015). *Les sciences de l'éducation (11e éd. mise à jour).* Presses universitaires de France.

Nicolas, S. (2004). *Préface. In Projet d'éléments d'idéologie (1801) (Reprod. en fac-sim).* L'Harmattan.

Nobile, L. (2012). *La Grammaire de Condillac face au paradoxe de l'origine naturelle du langage.* In B. Colombat, J.-M. Fournier, & V. Raby (Éds.), *Vers une histoire générale de la grammaire française : Matériaux et perspectives : Actes du colloque international de Paris (HTL-SHESL, 27-29 janvier 2011) (p. 151-168).* Honoré Champion éditeur; hal-01363574.

Ortigues, E. (s. d.). EMPIRISME. *Encyclopædia Universalis*. Consulté 10 juillet 2023, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/empirisme/>

Paradis, A. (1993). *De Condillac à Pinel ou les fondements philosophiques du traitement moral.* *Philosophiques*, 20(1), 69-112. <https://doi.org/10.7202/027205ar>

Pelicier, Y., & Thuillier, G. (1979). *Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914).* *Revue Historique*, 261(1 (529)), 99-130. <https://www.jstor.org/stable/40953227>

Pélicier, Y., & Thuillier, G. (1980). *Édouard Séguin : 1812-1880: « l'instituteur des idiots ».* *Économica*.

Pélicier, Y., & Thuillier, G. (1996). *Un pionnier de la psychiatrie de l'enfant : Edouard Seguin, 1812-1880.* Association pour l'étude de l'histoire de la sécurité sociale.

Perez, S. (2015). IV - Le médecin de l'âge industriel : Soigner la nouvelle société (1800-1914). In *Histoire des médecins* (p. 245-334). Perrin. <https://www.cairn.info/histoire-des-medecins--9782262051143-p-245.htm>

Perrin, J.-F. (2015). *Filiations sensualistes ? Le débat sur la mémoire spontanée chez les Idéologues et dans le premier romantisme*. In Y. Citton & L. Dumasy, *Le moment idéologique : Littérature et sciences de l'homme*. ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.2555>

Picavet, F. (1891). *Les idéologues. Essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses, etc. En France depuis 1789*. Les Classiques des sciences sociales. http://classiques.uqac.ca/classiques/picavet_francois/les_ideologues/ideologues.html

Pinel, P. (1801). *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale, ou La manie*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k432033>

Platon. (1992). *Apologie de Socrate Criton Phédon* (É. Chambry, Trad.). Garnier frères.

Postel, J. (2020). *ITARD JEAN-MARC-GASPARD (1774-1838)*. *Encyclopædia Universalis*. Consulté 12 juillet 2020, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/jean-marc-gaspard-itard/>

Prairat, E. (2012). *Considérations sur l'idée de norme*. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1-2), 33-50. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0033>

Quarfood, C. (2002). *Condillac, la statue et l'enfant : Philosophie et pédagogie au siècle des Lumières* (Y. Johansson, Trad.). l'Harmattan.

Quétel, C. (2012). *Histoire de la folie : De l'Antiquité à nos jours*. Tallandier.

Rabischong, P. (2012). *Le handicap* (2e éd. mise à jour). Presses universitaires de France.

Rayou, P., & Henriot-Van Zanten, A. (2018). *Les 100 mots de l'éducation* (3e éd. mise à jour). Que sais-je ?

Reboul, O. (2018). *La philosophie de l'éducation* (12e éd). Que sais-je ?

Retailleau, B. (2016). *Du pari d'éducabilité : Évolution des pratiques éducatives pour des enfants avec troubles du spectre autistique et déficients intellectuels*. l'Harmattan.

Rey, A. (2012a). *Dictionnaire historique de la langue française* (Nouvelle éd. augmentée par Alain Rey). Le Robert.

Rey, A. (2012b). *Dictionnaire historique de la langue française* (Nouvelle éd. augmentée par Alain Rey). Le Robert.

Rey, A. (2012c). *Dictionnaire historique de la langue française* (Nouvelle éd. augmentée par Alain Rey). Le Robert.

Ricoeur, P. (s. d.). *Signe et Sens*. *Encyclopædia Universalis*. Consulté 11 juillet 2019, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/signe-et-sens/>

Riese, W. (1968). *La méthode analytique de Condillac et ses rapports avec l'œuvre de Philippe Pinel*. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 158, 321-336.
<https://www.jstor.org/stable/41090485>

Romagnoli, S. (2002). *LA DÉCOMPOSITION DE LA «SENSATION TRANSFORMÉE» : Maine de Biran lecteur de Condillac*. *Revue de Théologie et de Philosophie*, 134(4), 341-352. <https://www.jstor.org/stable/44359384>

Rousseau, J.-J. (2009, Œuvre originale publiée en 1762). *Émile ou De l'éducation*. Flammarion.

Ruchat, M. (2003). *Histoire de l'éducation spéciale : Une spécificité plurielle*. In G. Chatelanat & G. Pelgrims, *Éducation et enseignement spécialisés : Ruptures et intégrations* (p. 155). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.chate.2003.01.0155>

Saad, M. (2000). *La médecine constitutive de la nouvelle science de l'homme : Cabanis. Annales historiques de la Révolution française*, 320, 55-64. <https://doi.org/10.4000/ahrf.144>

Saint-Yves, I. (1914). *Aperçu historique sur les travaux concernant l'éducation médicopédagogique : Itard (1775-1838), Seguin (1812-1880), Bourneville (1840-1906) [Faculté de médecine et de pharmacie de Lyon]. Bibliothèque interuniversitaire de santé (Paris)*. https://archive.org/details/BIUSante_TLYO1914x103

Séguin, É. (1895). *Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux*. Felix Alcan. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57812123>

Séguin, E. (1997, Œuvre originale publiée en 1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots, 1846*. Association pour l'étude de l'histoire de la sécurité sociale.

Siéroff, É. (2023). *ATTENTION. Encyclopædia Universalis*. Consulté 28 juin 2023, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/attention/>

Simondon, G. (2015). *Première partie : La sensibilité extéroceptive*. In *Sur la psychologie* (p. 383-449). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/sur-la-psychologie--9782130631309-p-383.htm>

Soëtard, M. (2011). *Penser la pédagogie : Une théorie de l'action*. l'Harmattan.

Stanciu, R., & Delvenne, V. (2016). *Traitement de l'information sensorielle dans les troubles du spectre autistique*. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(3), 155-162. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.02.002>

Stanek, V. (2004). *Le désir et la volonté. : Maine de Biran lecteur des cartésiens*. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 129(4), 423. <https://doi.org/10.3917/rphi.044.0423>

Stiker, H.-J. (2009). *Comment nommer les déficiences ?*: *Ethnologie française*, Vol. 39(3), 463-470. <https://doi.org/10.3917/ethn.093.0463>

Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique* (Nouvelle éd). Dunod.

Stiker, H.-J. (2014). *Une perspective en histoire du handicap*. *Alter*, 8(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.11.003>

Sueur, L. (1993). *Les classification des maladies mentales en France dans la première moitié du XIXème siècle*. *Revue Historique*, 586, 483-510.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5620673z>

Sueur, L. (1994). *La fragile limite entre le normal et l'anormal : Lorsque les psychiatres français essayaient, au XIXe siècle, de reconnaître la folie*. *Revue historique*, 591(3), 31-52. Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-historique-1994-3-page-31.htm>

Swain, G., & Gauchet, M. (1994). *Dialogue avec l'insensé : Essais d'histoire de la psychiatrie*. Gallimard.

Teyssier, P. (2022). *Financer le traitement de la folie entre Révolution et Empire : Une approche de la maison de Charenton par les comptes (1797-1814)*. *Annales historiques de la Révolution française*, 407(1), 179-204. <https://www.cairn.info/revue-Annales-historiques-de-la-revolution-francaise-2022-1-page-179.htm>

Toutain, J. (2017). *Désiré Magloire Bourneville et Maria Montessori : Une étude des liens entre pédagogie nouvelle et pédagogies « spécialisée »*. *Mémoire de master en sciences de l'éducation*, sous la direction de Loïc Chalmel, Université de Rouen.

Truchot, J.-P. (2022). *MILIEU INTÉRIEUR*. *Encyclopædia Universalis*. Consulté 11 juillet 2023, à l'adresse <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/milieu-interieur/>

Urban, S. (2016). *L'oralité : Une porte d'entrée dans le monde de l'autisme. Les troubles du comportement alimentaire au regard de la problématique autistique*. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(6), 383-394. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.05.004>

Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*. A. Colin.

Vial, M. (2011). Enfants « anormaux ». *Les mots à la fin du xixe siècle et au début du xxe siècle*. *Alter*, 5(2), 69-88. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2011.02.011>

Vial, M., & Hugon, M.-A. (2009). Anormalité, débilité, inadaptation, handicap socio-culturel, fragilité : Une histoire sans cesse recommencée ? *Spécificités*, 2(1), 21-32. <https://doi.org/10.3917/spec.002.0021>

Wacjman, C. (2008). *Les fondements de l'éducation spécialisée : Principes, méthodes, enjeux*. Dunod.

Wacjman, C. (2013). Enfants anormaux, inadaptés, handicapés : Une continuité idéologique ? *Vie sociale*, 4(4), 159-176. <https://doi.org/10.3917/vsoc.134.0157>

Wacjman, C. (2015). La formation des infirmières institutrices à la petite école de l'asile de Bicêtre (1880-1906). *VST - Vie sociale et traitements*, 128(4), 96. <https://doi.org/10.3917/vst.128.0096>

Wacjman, C. (1991). Edouard Seguin. Empirisme et médecine dans l'éducation des enfants idiots au XIXe siècle. *L'évolution psychiatrique*, 603-629.

Yvon, D., Philip, C., Rogé, B., & Schonon, S. de. (2014). *À la découverte de l'autisme : Des neurosciences à la vie en société*. Dunod.

ITARD, SEGUIN, BOURNEVILLE :

Une étude de la sensation dans les pédagogies spécialisées auprès des enfants anormaux au XIX^{ème} siècle

Mots-clefs : pédagogie spécialisée, enfance anormal, sensation, sensualisme, éducation sensorielle, traitement médico-pédagogique, traitement moral, physiologie

Résumé :

La question des sens, de l'éveil sensoriel et de la sensorialité est très présente dans le travail au quotidien auprès des enfants présentant des troubles envahissants du développement. Les neurosciences, la psychanalyse, la psychologie cognitivo-comportementaliste accordent tous, à leur façon, une grande importance à la question de la sensation dans le développement des enfants ou encore dans le fonctionnement de son processus psychique. Dans leurs écrits, Claude Wacjman, Jacques Hochmann notent comment la philosophie du XVIIIème siècle, et notamment celle de Condillac, a contribué à forger les premières méthodes éducatives spécialisées qui font, encore aujourd'hui, sentir leur influence. Trois pédagogues ont en effet marqué, en France, la prise en charge des enfants présentant des difficultés majeures dans leur développement, enfants appelés alors « anormaux » : Itard, Seguin et Bourneville. Cette thèse est donc l'occasion de venir interroger la place de la sensorialité dans la pédagogie spécialisée en choisissant une approche historique et en questionnant, au regard de cette notion, le travail de ces trois pionniers. Une analyse des différents ouvrages laissés par ces trois auteurs, de la philosophie de Condillac et de ses successeurs, permet de dégager des éléments de réponse quant à la structuration de leur pédagogie au regard de cette question de la sensorialité. Apparaissent alors deux modèles pédagogiques qui perçoivent le rôle de la sensation d'une manière différente : le premier fait de la sensation la condition indispensable au bon développement de l'enfant et le second propose un modèle global, incluant la sensorialité dans un ensemble d'éléments interconnectés. Ces différents modèles obligent alors les acteurs de la pédagogie spécialisée du XIXème à faire des choix, à porter leur attention sur des éléments spécifiques du développement de l'enfant et à créer des outils pour améliorer la prise en charge de chacun. Ces différents éléments, comme une boucle, font alors écho à des pratiques actuelles dans le domaine de l'accompagnement des enfants présentant des troubles variés du développement.

ITARD, SEGUIN, BOURNEVILLE:

A study of sensation in specialized pedagogies for abnormal children in the 19th century

Keywords : special education, abnormal childhood, sensation, sensualism, sensory education, medical-pedagogical treatment, moral treatment, physiology

The question of the senses, sensory awakening and sensoriality is very present in the day-to-day work with children with Pervasive Developmental Disorder. Neuroscience, psychoanalysis and cognitive-behavioural psychology all attach great importance, in their own way, to the question of sensation in children's development and in the functioning of their psychological processes. In their writings, Claude Wacjman and Jacques Hochmann note how eighteenth-century philosophy, and Condillac's in particular, helped to forge the first specialised educational methods, whose influence is still felt today. In France, three educationalists made their mark in the care of children with major developmental difficulties, known at the time as 'abnormal' children: Itard, Seguin and Bourneville. This thesis is therefore an opportunity to examine the place of sensoriality in special education by taking a historical approach and examining the work of these three pioneers in the light of this concept. An analysis of the various works left by these three authors, of Condillac's philosophy and that of his successors, will provide some clues as to how their pedagogy was structured in relation to this question of sensoriality. Two pedagogical models emerge which perceive the role of sensation in a different way: the first makes sensation the essential condition for the child's proper development, while the second proposes a global model, including sensoriality in a set of interconnected elements. These different models meant that those involved in special education in the 19th century had to make choices, focus their attention on specific aspects of children's development and create tools to improve the care they received. These different elements, like a loop, then echo current practices in the field of support for children with various developmental disorders.