

Vers une meilleure compréhension des élèves handicapés

Pendant des siècles, les sociétés soi-disant civilisées et se considérant chrétiennes, ont systématiquement ignoré leurs membres handicapés. Et ceci malgré les paroles de Jésus : « Lorsque tu donnes un festin, invite des pauvres, des estropiés, des boiteux, des aveugles. » (Luc 14 : 13.) Et le roi leur répondra : « Je vous le dis en vérité, toutes les fois que vous avez fait ces choses à l'un de ces plus petits de mes frères, c'est à moi que vous les avez faites. » (Mat 25 : 40.) Comment se peut-il que tant de chrétiens aient ignoré ces directives ?

Avant le dix-neuvième siècle, on ne s'intéressait guère aux personnes aveugles, sourdes, ou handicapées. Le mot *handicap* avait une connotation plutôt négative dans la langue anglaise, et se rapportait aux mendiants, souvent aveugles ou boiteux, qui mendiaient, chapeau à la main, dans les rues de la ville. Ce n'est que vers le milieu du vingtième siècle que, grâce à des systèmes de bienfaisance sociale, on a commencé à se préoccuper des handicapés. Au début, l'assistance était maigre, mais avec le temps, cette attitude inhumaine s'est améliorée, ainsi que notre langage.

Aux Etats-Unis, la première loi concernant les droits des personnes handicapées — section 504 de l'acte de réhabilitation professionnelle — ne fut promulguée qu'en 1973 ; selon cette loi, tout handicapé, en tant que citoyen,



avait droit aux mêmes opportunités de travail ainsi qu'à l'accès au même équipement.

Deux ans plus tard, en 1975, avec la promulgation de la loi publique 94-142, le gouvernement des Etats-Unis créa un programme social en faveur des étudiants handicapés. Quinze ans plus tard, en 1990, le gouvernement américain renouvela cette résolution et en modifia l'appellation en *Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)*.

D'autres pays se sont également efforcés de pourvoir aux besoins des personnes désavantagées, notamment ceux d'Europe du Nord. La Norvège et la Suède inaugurèrent de nombreux programmes sociaux et construisirent de nombreux équipements pour handicapés.

La question du langage demeure encore ouverte. Un terme danois, en français « normalisation », invite à la création d'un environnement aussi normal que possible pour les personnes désavantagées. En Amérique du Nord, le langage « inclusif » est de plus en plus de rigueur. Malheureusement, certains pays utilisent encore des termes comme « défaut » pour caractériser certaines personnes handicapées.

Le problème d'éducation

Alors que nos sociétés luttèrent pour la création d'une éthique et d'une économie ayant en vue une meilleure intégration des personnes désavantagées dans la société, les éducateurs se débattaient avec les différentes méthodes d'instruction. La solution la plus populaire fut appelée « éducation spécialisée ». D'après H. L. Mencken, « tout problème appelle une solution simple, nette... et fautive ». A plusieurs égards, ce jugement s'applique à l'éducation spécialisée.

Alors que l'instruction publique remplace peu à peu les programmes d'éducation spécialisée par l'intégration des élèves désavantagés dans un système d'éducation plus inclusif et plus normalisé, les éducateurs chrétiens optent encore pour la continuation de tels programmes d'éducation spécialisée.¹

En effet, à y regarder de plus près, les programmes d'éducation spécialisée, quoique fondés sur les meilleures intentions, présentent des résultats désastreux.² Sans le vouloir, nous avons contribué au problème. Il semblerait que l'éducation spécialisée soit en fait une forme implicite de discrimination.³

Les éducateurs chrétiens ont pour

Avant le dix-neuvième siècle, on ne s'intéressait guère aux personnes aveugles, sourdes ou handicapées.

devoir de se tenir au courant des raisons de l'échec de l'éducation spécialisée, et de demeurer lucides sur les effets déshumanisants de tels programmes, à commencer par la définition des termes.

Une définition de l'éducation spécialisée

Les discussions les plus récentes à propos de l'éducation des enfants désavantagés se réfèrent à la définition du P.L. 94-142 qui n'a pas changé dans les 18 années de son histoire. « L'expression " éducation spécialisée " signifie un type particulier d'instruction conçu pour les besoins uniques d'un enfant désavantagé et mis gratuitement à la disposition des parents ou des tuteurs. »⁴

Le terme n'était jamais sensé se rapporter à un endroit, un programme, ou un système — comme le conçoit l'opinion générale. Les lois d'état et fédérales définissent l'éducation spécialisée comme n'étant rien d'autre qu'un *type d'instruction*. Pourquoi donc cette évolution vers un système d'éducation exclusif et discriminatoire ? Quelle leçon devons-nous en déduire pour mieux pourvoir aux besoins de nos élèves désavantagés ?

Au cours des années, nous avons laissé les réalités socio-politiques définir le terme d'éducation spécialisée. L'éducation spécialisée est devenue un phénomène sociologique plutôt qu'un effort de la part des éducateurs.⁵ Si le concept n'était à l'origine rien d'autre qu'un *type d'instruction*, pourquoi tant de réticence de la part des éducateurs à l'appliquer en tant que tel ?

Toute personne mérite une éducation spécialisée — axée sur ses propres besoins. Malheureusement, l'instruction individuelle s'est limitée à celle des handicapés, que l'on s'est hâté de définir à notre avantage.

Qu'est-ce qu'un handicap ?

Il existe plusieurs niveaux de handicaps — lorsqu'on se base sur la « norme ». Cette dernière se voit définie culturellement plutôt qu'à partir des besoins de la société.

Le classement sous la rubrique « normale » ou « anormale » est une convention de langage. En effet, chacun crée sa propre définition du normal à partir de sa propre vision du monde. Mais dans ce cas, tout devient normal — ce qui revient à dire que rien ne l'est.

Mais si rien n'est normal, que nous reste-t-il de nos définitions ? La solution consiste peut-être à changer nos conventions, nos préjugés par rapport à ce qui est normal et ce qui ne l'est pas.

Aux Etats-Unis, nous plaçons beaucoup d'importance sur la diversité — d'idées, de langage, d'apparence, de religion. Mais nous n'engageons pas nécessairement le dialogue entre ces diversités. Nous demeurons plantés dans notre propre camp : « Mes idées sont meilleures que les tiennes. » C'est cette mentalité qui a mené à la création de cette « norme » autour de laquelle notre société évolue. C'est aussi la raison fondamentale pour laquelle les écoles chrétiennes ont choisi de n'éduquer que les élèves considérés « normaux ».

Les étudiants handicapés sont considérés anormaux parce qu'ils n'entrent pas dans la norme des examens standardisés. Les tests sont définis de telle sorte que certains réussissent là où d'autres échouent. Il s'ensuit que ce sont toujours les mêmes qui réussissent et toujours les mêmes qui échouent, ce qui en dit long sur cette soi-disant « norme ». Parce que nous utilisons les mathématiques — science exacte — dans la procédure d'élimination, nous sommes convaincus d'avoir à faire avec une vérité absolue. Une différente procédure, ayant pour base d'autres critères d'élimination, produirait certainement des résultats différents.

Les programmes d'éducation spécialisée, quoique fondés sur les meilleures intentions, présentent des résultats désastreux.

- Chaque personne est « normale » dans beaucoup d'aspects.
- Chaque personne est « handicapée » dans beaucoup d'aspects.

Le but de l'éducation ne serait donc pas de diagnostiquer la « norme » et d'en déduire des catégories, *mais de distinguer entre les différents degrés d'accomplissement.*

Certains éducateurs ont suggéré que la seule différence entre l'éducation spécialisée et l'enseignement normal se définissait au niveau de la proportion des professeurs et des élèves. La réduction du nombre d'élèves pour le nombre des professeurs n'a rien de « spécial » en soi. L'enseignement se fait seulement de façon plus intensive. Tout étudiant a parfois besoin d'attention individuelle — comme pour les cours de musique, cours particuliers, etc. Un étudiant ayant des difficultés à suivre en classe n'est pas nécessairement handicapé, mais aurait seulement besoin que le professeur adopte une autre approche. De même, un étudiant qui a besoin de cours particuliers du fait que l'apprentissage lui vient plus lentement, n'a pas pour autant besoin d'un programme spécialisé.

L'a priori des catégories

Le problème des catégories demeure. En effet, il est plus facile de se tenir aux généralisations que de se pencher réellement sur les problèmes spécifiques à l'individu. Nous acceptons donc toutes ces théories comme des faits établis, et adoptons la norme prescrite.

Notre société a tendance à assimiler toute structure théorique et à se l'approprier comme une certitude établie. La bureaucratie est une invention de notre société en vue de cette fonction. Toute bureaucratie n'en devient pas nécessairement néfaste, mais la « consolidation des catégories » demeure son œuvre propre, où la structure en vient à remplacer l'individu.

L'histoire de Procruste,⁶ dans la mythologie grecque, en est le meilleur exemple. Procruste était un hôtelier qui s'était distingué du fait que logement et nourriture étaient offerts gratuitement au voyageur. Néanmoins, le voyageur devait remplir une condition : sa taille devait correspondre à celle du lit. Si la personne était trop courte, Procruste l'étirait sur un cheval. Si la personne était trop longue, Procruste lui coupait les jambes ou les pieds. Tous ceux dont

Vers une définition du handicap

Malheureusement, nous avons tendance à créer des catégories pour les besoins des autres. Ceux qui ne correspondent pas à la norme, nous les classifions sous la rubrique « handicapés ». Au lieu de nous pencher sur les besoins propres à chaque individu, nous tombons dans les généralités. Nous créons une catégorie nouvelle, pour laquelle nous nous montrons plus cléments, envers laquelle nos attentes sont moindres, et une certaine condescendance se développe.

Par exemple, considérons le handicap suivant : l'incapacité de communiquer. Une telle rubrique n'a rien à voir avec des individus sourds, limités mentalement, ou émotionnellement déroutés. Un sourd-muet peut

parfaitement communiquer avec les mains. Une personne qui apprend à une vitesse différente est tout de même capable d'apprendre. Le handicap en question ne lui est pas applicable.

Nous sommes tous capables de nous adapter à des expressions différentes, et de varier notre langage de façon à faciliter la compréhension mutuelle. C'est le résultat qui compte — si la personne arrive à communiquer. Selon cette définition, ce sont les personnes « normales », mais incapables de communiquer, qui sont en fait « handicapées ».

Les éducateurs doivent garder à l'esprit ces quatre vérités fondamentales :

- Chaque personne est unique.
- Chaque personne a des besoins propres.

la taille correspondait à celle du lit se trouvaient fort bien et n'avaient que louanges pour le bon Procruste. Mais beaucoup aussi y trouvaient la mort. L'hospitalité gratuite ne leur convenait pas.

Les catégories sont aussi *inclusives*. La tentation est grande de forcer l'individu dans une catégorie, plutôt que de modifier la catégorie. Le handicap est tout d'abord défini, puis l'attention est portée sur ce handicap dans le but de le dépasser. Telles sont les a priori de l'éducation spécialisée. Nous avons vu comment ces a priori se sont avérés erronés.

Mais permettez-moi de vous démontrer en détail comment ces a priori — pourtant parfaitement honorables — nous ont conduits sur une fausse route. Toute catégorie d'éducation spécialisée peut être distinguée en tant que fait ou théorie. Considérez seulement la liste suivante :

Aveugles/mal-voyants, sourds/malentendants, et handicapés physiques. Ces handicaps sont les plus évidents de tous. Le diagnostic est fondé sur des bases physiques nécessitant peu d'interprétation théorique.

Troubles émotionnels. Cette catégorie est clairement théorique car il n'y a pas d'évidence physique. Le diagnostic se base sur plusieurs sous-conditions elles-mêmes théoriques. Le résultat en est d'autant plus ambigu qu'il est sujet à des interprétations variées. Un élève diagnostiqué comme souffrant de troubles émotionnels par telle évaluation, peut être considéré normal par une autre évaluation.

Troubles scolaires. Cette rubrique est encore controversée. Elle correspond vaguement à un certain type de comportement aboutissant à une faible performance scolaire.⁷ Il existe une certaine base neurologique à de tels troubles, mais sous des formes facilement détectables et relativement insignifiantes.⁸

Retardés mentaux. Ce concept n'a jamais poussé plus loin que la théorie. A cause des anomalies physiques associées aux individus sévèrement retardés, cette catégorie s'est infiltrée dans les mentalités comme un fait accompli. En fait, ce sont les symptômes physiques qui constituent les faits ; la catégorie est la théorie.

Lorsque les théories sont catégorisées, et que ces catégories sont

acceptées comme telles, il s'ensuit la progression suivante : A l'origine nous avons la théorie de la débilité mentale. Puis vint la théorie des débiles mentaux en besoin de traitement spécial. Comme il n'y avait pas assez d'argent, la théorie fut modifiée pour ne comprendre que les plus sévèrement atteints. Mais comme les besoins demeuraient, d'autres catégories furent créées. Vint alors la catégorie des « troubles scolaires », avec la même séquence d'événements. Puis la dyslexie, la dysgraphie, et la dyscalculie. Dans tous ces cas, le

traitement des symptômes l'emportait sur la recherche des causes. Tout récemment, nous avons été témoins de la montée spectaculaire de la catégorie *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* — pour les enfants très agités, incapables de se concentrer en classe. Les besoins sont clairement définis, mais au lieu de s'en occuper, la société s'invente encore des catégories.

Toute catégorie définit les individus selon leur comportement. Bien que certains types de comportement soient liés à l'échec scolaire, il existe peut-être des causes plus profondes faisant partie du développement normal de l'enfant ou résultant de méthodes d'enseignement inadéquates. Par exemple, les garçons étant normalement plus actifs que les filles, nous serons donc tentés de définir cette explosion d'énergie comme ADHD. Nous sentant impuissant devant un tel élève indiscipliné, nous préférons le qualifier d'« anormal ».

Vers une éducation appropriée

Nous n'avons plus besoin de séparer les élèves handicapés des autres. Les besoins des étudiants désavantagés se définissent d'eux-mêmes. N'est-il pas



question d'« éducation gratuite et appropriée » d'après les termes légaux ? Cette éducation ne pourrait-elle pas devenir telle que les élèves handicapés puissent eux aussi en bénéficier ? En ce qui concerne les élèves sévèrement handicapés, l'instruction spécialisée va de soi, en vertu des différentes techniques d'enseignement et d'équipement se rapportant aux élèves aveugles, sourds, ou physiquement handicapés. Par exemple, les étudiants physiquement handicapés ont besoin de chaises roulantes et de cannes. Les étudiants aveugles ou mal-voyants nécessitent un enseignement en Braille, des séances d'orientation et de mobilité. Les étudiants sourds ou malentendants ont besoin d'appareils acoustiques, et d'un enseignement par communication non verbale.

Néanmoins, lorsque les désavantages se définissent comme étant émotionnels, mentaux ou scolaires, le problème est plus difficile à cerner. Dans ce cas, l'éducation spécialisée se présente généralement comme un échec. La plupart des étudiants intégrés à ces programmes en souffrent en raison des défauts de

l'enseignement qui leur a été donné. Leurs symptômes témoignent moins d'un non-fonctionnement organique que d'une mauvaise instruction.⁹

Un programme spécialisé peut sembler idéal pour la condition de votre enfant. Mais cela ne veut pas dire qu'il recevra une éducation appropriée. Souvent les éducateurs en question ne sont pas eux-mêmes convaincus de leurs propres méthodes d'enseignement. La recherche abonde en différentes méthodes d'enseignement ; toutes prétendent faciliter l'apprentissage de l'élève, mais très peu s'avèrent applicables dans les écoles publiques, et encore moins dans les écoles chrétiennes.

Les seuls handicaps dont les écoles chrétiennes se préoccupent, d'après Sutton et Everett,¹⁰ sont ceux appartenant au groupe théorique. Les étudiants aveugles, sourds, ou physiquement handicapés ne reçoivent aucune aide des écoles chrétiennes, et deviennent la responsabilité du secteur public.

L'éducation publique est en voie de développer un programme où tous les besoins sont reconnus, y compris ceux des handicapés.¹¹ Les écoles chrétiennes devraient également suivre cette filière.


Fonds

Pourquoi ce désintérêt des écoles chrétiennes pour les élèves désavantagés ?¹² Le manque de fonds est la raison la plus souvent invoquée. Mais comment un administrateur ou un professeur qui se dit chrétien peut-il justifier une telle indifférence ?

Cette exclusion au niveau national — d'après les faits récoltés par Sutton¹³ — témoigne de l'inconséquence de ces écoles par rapport au fondement de leur foi : « Toutes les fois que vous n'avez pas fait ces choses à l'un de ces plus petits, c'est à moi que vous ne les avez pas faites. » (Mat 25 : 45.)

Il est temps que les écoles chrétiennes trouvent une façon

Il est plus facile de se tenir aux généralisations que de se pencher sur les problèmes spécifiques à l'individu.

d'éduquer *tous* les enfants de Dieu, et pas seulement ceux dont l'avenir se définit comme prometteur d'après un critère standardisé. Les écoles publiques ont pris conscience que l'intégration des handicapés dans le système scolaire normal ne leur coûterait pas plus cher qu'un programme discriminatoire et exclusif. Il est grand temps que les écoles paroissiales appliquent leurs propres principes de base dans le but de servir tous leurs étudiants. Non pour suivre la mode mais pour faire face à leur responsabilité. 

Dr James A. Tucker est professeur de psychologie et d'éducation à Andrews University, Berrien Springs, Michigan, et directeur du University Center for Assessment and Learning. Avant de se joindre au corps enseignant d'Andrews University, le Dr Tucker était directeur du Bureau of Special Education, en Pennsylvanie.

NOTES ET REFERENCES

1. Joe P. Sutton, Connie J. Sutton et E. Gail Everett, « Special Education in Christian/Fundamentalist Schools : A Commitment to All Children ? » *Journal of Research on Christian Education* 2/1 (printemps 1993), p. 65-79 ; National Association of State Boards of Education (NASBE), « Special Education : New Questions in the Era of Reform », *Issues in Brief* 11/6 (1991), p. 1-16 ; *Winners All : A Call for Inclusive Schools* (Alexandria, Va. : NASB, 1992) ; Scott B. Sigmon, *Radical Analysis of Special Education* (New York : The Falmer Press, 1987) ; Thomas M. Skrtic, *Behind Special Education* (Denver : Love Publishing, 1991) ; Margaret C. Wang, *Education*

Research and Practice : Synthesis of Findings (Oxford, Angleterre : Pergamon Press, 1990) ; James E. Ysseldyke, B. Algozzine et M. L. Thurlow, *Critical Issues in Special Education* (Boston : Houghton Mifflin, 1992).

2. Louis C. Danielson et G. Thomas Bellamy, « State Variation in Placement of Children With Handicaps in Segregated Environments », *Exceptional Children* 55/5 (février 1989), p. 448-455 ; G. V. Glass, « Effectiveness of Special Education », *Policies Studies Review* 2/1 (1983), p. 65-78 ; Dorothy K. Lipsky et Alan Gartner, *Beyond Separate Education : Quality Education for All* (Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 1989) ; James A. Tucker, « Less Required Energy : A Response to Danielson and Bellamy », *Exceptional Children* 55/5 (février 1989), p. 456-458.
3. Miriam K. Freedman, « The Elevator Theory of Special Education », *Education Week* (15 février 1995), p. 44 ; Lipsky et Gartner, *Beyond Separate Education : Quality Education for All* ; Jeannie Oakes, *Keeping Track : How Schools Structure Inequality* (New Haven, Conn. : Yale University Press, 1985).
4. Section 140 (a) (16), Individuals With Disabilities Act.
5. Gerald Coles, *The Learning Mystique* (New York : Pantheon Books, 1987) ; Skrtic, *Behind Special Education*.
6. Charles H. Hargis, *Teaching Low-Achieving and Disadvantaged Students* (Springfield, Ill. : Charles C. Thomas, 1989), p. 142.
7. Charles H. Hargis et Marge Terhaard-Yonkers, « Do Grades Cause Learning Disabilities ? » *Holistic Education Review* 2/3 (1989), p. 14-18.
8. Coles ; Sigmon.
9. Edward E. Gickling et Verlinda P. Thompson, « A Personal View of Curriculum-Based Assessment », *Exceptional Children* 52/3 (novembre 1985), p. 205-218.
10. Sutton, et al., *The Journal of Research on Christian Education* (1993).
11. NASBE, *Issues in Brief* (1991) ; NASBE, *Winners All : A Call for Inclusive Schools* (1992) ; *NASDSE's Commitment for the 90's* (Alexandria, Va. : National Association of State Directors of Special Education, 1992).
12. Sutton, et al., *Journal of Research on Christian Education*.
13. Id.