

L'inclusion scolaire des enfants autistes

The School Inclusion of Autistic Children

Nathalie Poirier, Annie Paquet, Normand Giroux and Jacques Forget

Volume 34, Number 2, 2005

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097674ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097674ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. & Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265–286.
<https://doi.org/10.7202/1097674ar>

Article abstract

Integration of children on the Autistic Spectrum Disorder into their regular neighborhood classrooms has not been extensively studied. The predominant special class TEACCH model is partly responsible for that state of things. Additionally, these children when functioning at low or middle levels are often regrouped with mentally retarded students; they are not then looked at as a separated entity in the mainstreaming literature. Nevertheless, inclusion of children with the autistic condition has been successfully practiced in a few settings. This article focused on such an experience. Conditions for inclusion to be profitable are identified. One of them, the adaptation of the regular curriculum, is a must. Teachers' training is another issue. Thirdly, the child has to be adequately prepared by intensive preschool behavioral intervention to become task-oriented, to communicate and socialize. Finally, inclusion requires shadow servicing in the regular setting. The article reports on North America practices of inclusion.

L'inclusion scolaire des enfants autistes

The School Inclusion of Autistic Children

N. Poirier¹

A. Paquet¹

N. Giroux¹

J. Forget¹

1. Université du Québec à
Montréal

Correspondance :

Normand Giroux,
Département de psychologie,
Université du Québec à
Montréal (Québec)
C.P. 8888,
Succursale Centre-Ville
Canada,
H3C 3P8

Résumé

L'intégration des enfants atteints d'un trouble envahissant du développement (TED) en classe «ordinaire», notamment celle des enfants de moyen ou de bas niveau de fonctionnement, n'est pas une problématique très étudiée. Une première raison de cet état de choses tient à la prédominance en milieu scolaire du modèle TEACCH reposant sur la formule de la classe spéciale. De plus, les études sur le mainstreaming des enfants handicapés par l'autisme font souvent partie de recherches sur l'intégration des élèves présentant un retard mental; les deux clientèles sont alors assimilées l'une à l'autre. Toutefois, en dépit de leurs difficultés propres, les enfants autistes, sous certaines conditions, bénéficient d'intégration. L'une de ces conditions concerne le degré d'adaptation du programme de la classe requis par l'enfant. Une autre concerne les enseignants d'intégration: ils doivent recevoir une formation. Il faut aussi préparer l'enfant à cette expérience par un programme d'intervention précoce intensive. Des mesures d'accompagnement sont également requises, une fois l'intégration faite dans la classe ordinaire. Ce texte décrit les pratiques qui ont cours en Amérique du Nord.

Mots clés : autisme de moyen ou bas niveau de fonctionnement, inclusion scolaire, adaptation du programme, formation des enseignants, accompagnement, intervention précoce intensive

Abstract

Integration of children on the Autistic Spectrum Disorder into their regular neighborhood classrooms has not been extensively studied. The predominant special class TEACCH model is partly responsible for that state of things. Additionally, these children when functioning at low or middle levels are often regrouped with mentally retarded students; they are not then looked at as a separated entity in the mainstreaming literature. Nevertheless, inclusion of children with the autistic condition has been successfully practiced in a few settings. This article focused on such an experience. Conditions for inclusion to be profitable are identified. One of them, the adaptation of the regular curriculum, is a must. Teachers' training is another issue. Thirdly, the child has to be adequately

prepared by intensive preschool behavioral intervention to become task-oriented, to communicate and socialize. Finally, inclusion requires shadow servicing in the regular setting. The article reports on North America practices of inclusion.

Key Words : low and middle levels of autistic functioning, school inclusion, program adaptation, teacher training and shadow services, early intensive intervention

La scolarisation en milieu ordinaire des élèves atteints d'un trouble envahissant du développement, dont le plus commun, le trouble autistique, suscite des controverses aussi bien chez les chercheurs que chez les intervenants de l'éducation ou en provenance des groupes associatifs (i.e des groupes de défense). Ainsi, les organismes de promotion des droits de la personne handicapée ont, sur le sujet, une position souvent radicale. Ils réclament l'intégration de tous les enfants en classe « ordinaire » (celle d'une majorité de pairs non handicapés), peu importe la nature du handicap ou sa gravité (Office des personnes handicapées du Québec, 1982; COPHAN, 1999). Les instances scolaires, quant à elles, ne sont pas toujours favorables à une telle orientation (Saint-Laurent, 1992). Quelques litiges ayant trait à l'intégration d'enfants autistes ont été judiciairisés par des parents (Senécal, 2002). Le fait est qu'il existe des divergences de vue quant à la pertinence de l'intégration de certains groupes d'enfants handicapés dont précisément les enfants autistes (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Des élèves se révélant dysfonctionnels sur le plan cognitif et social, comme les enfants autistes de moyen ou de bas niveau (lents ou déficients), sont en effet difficiles à intégrer. En dépit de cela, d'aucuns soutiennent que dans une situation d'intégration, ces enfants réalisent des apprentissages significatifs en particulier sur le plan social (Brady, McEvoy, Whelaby et Ellis, 1987). D'autres remarquent plutôt le rejet dont ils font l'objet de la part des enseignants et des pairs (Gottlieb, Cohen et Goldstein, 1974). Les études sur l'efficacité de l'intégration scolaire en termes d'apports au développement, quel que soit le type de handicap, sont nombreuses et leurs résultats, bien que disparates, demeurent néanmoins généralement positifs. Ainsi, il a été démontré que dans nombre de cas, l'intégration scolaire permet à l'individu de s'insérer par la suite de façon plus adéquate dans la communauté (Brown et al., 1986).

Le présent article analyse la question de l'intégration scolaire des enfants autistes en milieu « ordinaire » (c'est-à-dire régulier) au Québec, dans les classes et les écoles de leurs quartiers. L'ordre d'enseignement visé est le préscolaire et le primaire, soit de 4 à 12 ans (Wagner, 1999). L'intégration au secondaire a des implications différentes et comporte des barrières plus grandes (Wagner, 2001) : c'est donc une autre problématique. L'article se centre sur le cas des enfants autistes peu ou moyennement performants (souvent désignés comme « de bas niveau », le cas-type, sans exclure les élèves autistes de haut niveau et ceux présentant un syndrome d'Asperger). Sans être une recension exhaustive des études sur la scolarisation de ces enfants ni une analyse des traitements requis (par exemple, de nature pharmacologique, psychologique ou éducative), l'article présente les enjeux posés par leur scolarisation à l'école de tout le monde. Il vise à identifier les modalités d'intervention favorisant ce processus.

Définition de l'autisme

Le trouble autistique est le plus connu et le plus fréquent des troubles envahissants du développement. Les autres sont le syndrome de Rett (très hypothéquant d'un point de vue scolaire), le trouble désintégratif de l'enfance (très rare), le syndrome d'Asperger (très différent) et le trouble envahissant du développement non spécifié (dont l'autisme atypique), une appellation nosologique fréquemment utilisée, mais souvent temporaire, surtout en bas âge. Les systèmes diagnostiques actuels, particulièrement le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4^e édition* (DSM-IV) et la *Classification internationale des maladies, 10^e version* (CIM-10) proposent des critères semblables pour le diagnostic du trouble autistique. Le DSM-IV (American Psychiatric Association, 1996) exige pour sa reconnaissance un minimum de six manifestations parmi douze, regroupées dans trois catégories: (a) une altération qualitative de l'interaction sociale; (b) une altération des capacités de communication; (c) des intérêts et activités restreints et stéréotypés. Il faut aussi la présence d'un retard ou un caractère anormal du fonctionnement, débutant avant l'âge de trois ans, dans au moins un des domaines de l'interaction sociale, du langage, et du jeu symbolique ou du jeu d'imagination. Une révision récente du DSM-IV (*DSM-IV Text Revised*) apporte des précisions sur les caractéristiques diagnostiques, notamment en ce qui concerne les difficultés de langage de nature pragmatique, plus importantes chez les individus de haut niveau. Le texte remanié ajoute aussi que dans 20% des cas, les parents ont observé un développement normal pendant la première ou les deux premières années de la vie.

Rapin (1997) a fait une synthèse du trouble dans laquelle elle aborde, outre les manifestations, les causes, l'évolution et le pronostic. Elle confirme que les données empiriques suggèrent une ou des origines neurobiologiques et génétiques de l'autisme. Plusieurs chercheurs croient qu'une prédisposition ou une vulnérabilité de cette nature pourrait se combiner à des facteurs d'environnement précipitants, tels les modifications dans l'évolution des maladies infectieuses, les pesticides, les médicaments, les changements alimentaires, les additifs et agents de conservation, la dysbiose intestinale et les métaux lourds (Shattock, 2003). Les vaccins aussi, en bas âge, ont été mis en cause sans qu'aucune recherche ne puisse conclure au lien causatif de façon probante, bien que se multiplient les éléments incriminants (Kirby, 2005). Un tel courant de pensée «organistique» sur les causes de l'autisme contrevient de façon décisive aux hypothèses antérieures de souche psychanalytique, aujourd'hui récusées. La prépondérance des preuves empiriques actuelles ne supporte aucunement l'idée selon laquelle la cause profonde de l'autisme résiderait, par exemple, dans les attitudes inconscientes supputées des mères «réfrigérateurs». Bernadette Rogé (2003) estime, en faisant référence aux théories psychodynamiques accusant les parents d'être responsables de la condition de leur enfant, que ces prétentions sont aujourd'hui intolérables (p. 2) :

(Je dois) me montrer beaucoup plus sévère à l'égard des personnes qui encore aujourd'hui s'accrochent avec une conviction suspecte à des modèles que tout porte à remettre en question. Si l'indulgence est en effet de mise pour les pratiques du passé, il me semble très coupable de s'adonner de nos jours à un type d'errances intellectuelles qui pour être parfois brillantes n'en sont pas moins erronées sur le plan scientifique et destructrices sur le plan humain. L'origine biologique de l'autisme peut maintenant être affirmé... une fois

évacuée la choquante théorie de la responsabilité parentale, il devient possible de s'associer aux parents pour comprendre l'autisme, en alléger les conséquences au quotidien, et permettre aux familles d'accéder à une meilleure qualité de vie.

Du trouble autistique résultent une incapacité complexe et une entrave majeure au développement qui apparaissent dans les trois premières années de la vie. De plus, la gamme autistique, en se matérialisant, varie à l'infini. Chaque enfant est un cas différent et son intégration, un cas d'espèce. Quant à la prévalence de l'autisme, elle n'est pas connue avec certitude, mais on estime que l'ensemble des TED pourrait atteindre 60 cas sur 10000 (Fombonne, 2003). Aux États-Unis, selon le US Department of Education, l'augmentation sur dix ans (1992-93 à 2002-03) a été de 870% (Gallup, 2003). Au Québec, l'alarme est également sonnée (Yazbak, 2004). Enfin, rappelons que l'autisme affecte quatre fois plus de garçons que de filles et ne connaît aucune barrière ethnique, sociale ou économique (Autism Society of America, 2000).

Bref historique

Des événements ont marqué le mouvement de l'intégration scolaire des enfants handicapés et celui-ci s'est alimenté à diverses sources: l'émergence du principe de la normalisation, l'adoption de chartes des droits de la personne, la reconnaissance du droit à la différence, les politiques en matière d'éducation et les recherches démontrant que si l'intégration n'est pas plus efficace sur le plan des apprentissages que les milieux ségrégués, elle ne l'est pas moins (Garon, 1992).

Aux États-Unis, ce mouvement a été influencé dans les années soixante par le militantisme de parents d'enfants handicapés. Ils reprochaient au milieu scolaire d'avoir privé leurs enfants d'une éducation appropriée en les ségréguant dans des écoles spéciales. Ainsi, nombre d'entre eux ont poursuivi en justice des autorités scolaires responsables du placement de leur enfant dans ces écoles spéciales. Leurs revendications pouvaient aussi s'appuyer sur le fait que le système scolaire américain avait reconnu le droit des enfants noirs à bénéficier de l'école publique de leur quartier alors que des études cherchaient à démontrer que les Afro-américains étaient moins doués que les Blancs de type caucasien, eux-mêmes moins ressourceés que les Asiatiques. Entre autres, Herrnstein et Murray (1994) rapportaient une différence moyenne de QI égale à un écart-type entre les Afro-américains et les Euro-américains. Nonobstant cette différence, ces premiers avaient accès à l'école ordinaire; pourquoi s'est-on demandé, les enfants handicapés n'auraient-ils pas ce même droit d'accès (Forget, 1995)? Enfin, en réaction à l'accumulation de jurisprudences contradictoires sur le droit de ces enfants à l'intégration scolaire, le gouvernement américain promulguait en 1975 la loi 94-142 (*Education for All Handicapped Children Act*), établissant le droit de tous les enfants handicapés d'obtenir des services de scolarisation et ce, dans le cadre le plus normal possible. Cette loi, plusieurs fois amendée et consolidée, est aujourd'hui connue par l'acronyme IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*) (Berkamn, 1997).

Individuals with Disabilities Education Act

Il est possible d'identifier six implications de cette loi en regard de l'éducation des enfants handicapés: (a) le droit de chaque enfant à recevoir une éducation appropriée et adaptée à ses particularités, quel que soit le degré du handicap; (b) le droit d'obtenir une évaluation non discriminatoire afin d'orienter l'enfant dans un environnement approprié; (c) l'obligation pour les organismes scolaires d'avoir un plan d'intervention personnalisé pour chaque enfant handicapé, plan qui inclut l'identification de ses besoins et les services permettant d'y répondre; (d) le placement de l'enfant dans le milieu le moins restrictif possible lui assurant des occasions de contact avec des enfants normaux; (e) le droit des parents de révoquer le plan d'intervention lorsqu'ils le jugent inadéquat et (f) la participation de ces derniers à la planification et à la réalisation du projet éducatif de leur enfant.

Malheureusement, le Département américain de l'Éducation n'a pas à ce jour mis au point des contrôles fédéraux suffisamment efficaces pour le respect de la Loi par les divers États. Plusieurs de ses dispositions sont ignorées par les établissements scolaires, obligeant encore les parents à recourir aux tribunaux pour obtenir les services prévus par IDEA.

Le jugement Eaton

Plus récemment et plus près de nous, la Cour Suprême du Canada a été saisie d'un litige entre des parents et une instance scolaire ontarienne, à propos de l'intégration en classe ordinaire de niveau primaire de leur fille Emily, une enfant polyhandicapée. La Cour a rendu un jugement qui a maintenant force jurisprudentielle (connu comme « le jugement Eaton »), selon lequel plus la condition de l'enfant requiert une adaptation et une singularisation du plan ou des stratégies d'enseignement, plus devient précaire et même néfaste son intégration en classe régulière. Dans le cas de l'enfant précitée, la Cour a jugé que le meilleur placement était la classe spéciale (Cour Suprême du Canada, 1996; 1997). Elle a aussi établi que ce n'est pas l'opinion des parents qui prévaut dans le choix de la ressource éducative et du placement scolaire. Au Québec, à la suite de ce jugement, la Loi sur l'Instruction publique a été amendée pour renforcer le droit de gestion des instances scolaires dans ce type de situation. L'article 235 de la Loi de l'Instruction publique a en effet reçu un nouveau libellé en 1997 qui impose à l'élève handicapé, candidat à l'intégration, le fardeau de la preuve de faisabilité et non au système scolaire, de non faisabilité (Giroux, 1999); la présomption de capacité à s'intégrer est sinon perdue, du moins hypothéquée. L'article reformulé contient aussi des ambiguïtés sur l'atteinte possible aux droits des autres élèves et sur la notion de « contrainte excessive », laquelle peut justifier une non intégration (Senéchal, 2002).

La déclaration de l'UNESCO à Salamanque

En 1994, à l'initiative de l'UNESCO, 92 gouvernements nationaux et 25 organisations internationales réunis à Salamanque ont signé une déclaration concernant les principes, les politiques et les pratiques éducatives en matière d'éducation spéciale. Pour Ainscow (1999), cette déclaration est la plus importante jamais signée en faveur de l'inclusion scolaire. En effet, elle affirme que le meilleur moyen pour combattre les attitudes discriminatoires envers les personnes différentes

et bâtir une société pour tous est de s'assurer que l'école s'engage à respecter une orientation éducationnelle d'inclusion.

Évidemment, cette déclaration ne vise pas spécifiquement les enfants autistes. Elle concerne tous les enfants qui ont des besoins spéciaux en raison de différences personnelles, que celles-ci soient de nature biologique, psychologique, sociale ou culturelle; ce qui par voie de conséquence inclut l'autisme.

***Mainstreaming*, intégration et inclusion**

Trois termes apparentés sont employés pour identifier le processus d'insertion scolaire: *mainstreaming*, intégration et inclusion. Il convient de faire les distinctions qui s'imposent car en dépit de leur similitude, ils véhiculent des optiques différentes.

Le concept de *mainstreaming* désigne le placement et le maintien de l'enfant handicapé dans un environnement scolaire non restrictif, idéalement la classe de ses pairs dans son école de quartier. En fait, le vocable désigne une idéologie selon laquelle l'enfant doit être placé dans un environnement normalisé tout en recevant les services spécialisés nécessaires à son maintien dans ce milieu (Gélinas, 1981). Le concept s'appuie sur l'idée empruntée au mouvement d'émancipation des Noirs américains que « equal opportunity means same opportunity ».

Par comparaison avec une telle perspective, l'intégration est un concept et un modèle de services découlant d'une idéologie de réparation. Elle appelle un changement de condition de vie des personnes jusque-là objet de ségrégation, telles les enfants autistes placés en institution (Forget, 1995). Beaupré (1989) identifie quatre composantes de l'intégration: les composantes physique, temporelle, sociale et éducationnelle. Selon cette conception, l'intégration physique signifie que l'enfant handicapé est placé dans une classe spéciale, mais dans la même école que les autres enfants. Ce type d'arrangement peut être considéré comme de la cohabitation. La composante temporelle réfère au temps passé en classe ordinaire. Il s'agit ici d'assigner l'élève avec handicap à une classe ordinaire pour certaines activités et pour un certain nombre d'heures. L'intégration sociale réfère aux activités autres que scolaires, telles les repas, le transport et les récréations que les enfants handicapés partagent avec leurs pairs. La composante éducationnelle concerne l'ensemble des activités scolaires proprement dites que les enfants handicapés partagent en classe avec les autres enfants. Bien que certains enfants handicapés reçoivent leur éducation en classe ordinaire, en groupe, l'intégration ne signifie pas que toutes les mesures d'aide personnalisée puissent être éliminées, au contraire (Schultz, Carpentier et Turnbull, 1991).

Selon Gearheart (1974), une gamme d'options de placement scolaire doit être disponible: la classe dite d'intégration qui peut désigner la classe ordinaire où l'enseignant est le responsable unique de l'ensemble des activités, celle où l'enseignant reçoit une aide extérieure, celle où l'enseignant et l'enfant reçoivent de l'aide, la classe-ressource (une classe satellite à la précédente, occasionnellement visitée), la classe spéciale, l'école spéciale, l'enseignement en centre hospitalier et l'enseignement à domicile. Ce sont toutes des formes d'intégration relative. Ce type de structuration des services aux élèves en difficulté a été popularisé au Québec sous le terme de système en cascade (COPEX, 1976). Il s'agit de maintenir l'enfant le plus haut possible dans la cascade.

Il faut rappeler que la loi américaine IDEA identifie le *mainstreaming*, et non l'intégration, comme le modèle devant régir les services éducatifs. En fait, le *mainstreaming* peut être vu comme une forme radicale d'intégration qui comporte deux paramètres: (a) la scolarisation en classe ordinaire; (b) ce, pour la plupart du temps. Une autre façon de distinguer les deux concepts est d'identifier le *mainstreaming* à l'intégration des services personnalisés nécessaires au maintien de l'enfant non pas dans le milieu le plus normal possible, mais dans le milieu normal, c'est-à-dire la classe ordinaire de l'école de quartier et ce, le plus longtemps possible (Lavallée, 1981).

Au début des années quatre vingt-dix, le terme de *full inclusion* a fait son apparition. Constatant que les vocables d'intégration et de *mainstreaming* étaient souvent indifférenciés, quelques chercheurs (voir Stainback et Stainback, 1992) ont proposé le concept d'inclusion. Ces auteurs recommandent d'abandonner le terme d'intégration parce qu'il implique que l'élève a préalablement été exclu de la classe ordinaire ou de l'école de quartier. L'inclusion que ces mêmes auteurs désignent aussi par l'expression d'intégration totale s'appuie sur l'idéologie selon laquelle l'accès à la classe ordinaire est un droit pour tous, y compris les enfants handicapés. Il revient à l'école à s'adapter aux besoins de chaque élève. Autrement dit, l'inclusion ne laisse personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire tout en fournissant un soutien pédagogique, psychologique, social et médical nécessaire au maintien de l'enfant dans cette communauté.

Dans la perspective retenue ici, la notion d'inclusion est équivalente à celle de *mainstreaming*. Cependant, dans les disciplines où il est en usage (géologie, mathématiques, médecine, informatique, etc.) le vocable d'inclusion s'applique à une chose incorporée à une autre, mais qui demeure différenciée d'elle. Cette restriction nous apparaît valable nonobstant la qualité de ce qui est mis en oeuvre pour accomplir cette «intégration». Sur le plan linguistique, il est certain que le terme d'inclusion présente un avantage sur celui de *mainstreaming*: il est français, bien que peu usité, et univoque. Enfin, rappelons que l'UNESCO (1994) privilégie aussi le terme d'inclusion.

Les environnements éducatifs disponibles

Depuis quelques années, les enfants autistes fréquentent de plus en plus l'école publique. Lahaie (2003) rapporte que la Commission scolaire de Montréal compte aujourd'hui 42 classes d'enfants autistes; c'est en 1989 qu'elle avait ouvert une première classe de ce type en école régulière, sur son territoire. D'autres instances scolaires connaissent un développement similaire, bien que plus modeste.

D'importantes disparités fonctionnelles existent entre les enfants atteints d'un trouble envahissant. Ceux dont le syndrome est moins grave (on pense ici aux enfants autistes de haut niveau ou aux enfants Asperger), peuvent progresser à l'intérieur d'une variété de structures incluant la classe ordinaire, avec ou sans aide, ou encore la classe-ressource (classe périphérique associée à des services d'aide pour certains apprentissages). D'autre part, les enfants autistes de bas ou de moyen niveaux intellectuels sont souvent placés dans des classes spéciales avec des élèves ayant un retard mental léger ou moyen, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage graves ou présentant des troubles du comportement. Par ailleurs, des pédagogues ayant proposé non pas la classe régulière mais la classe spéciale comme prototype de

service pour les enfants autistes, s'est imposé le modèle développemental et psychoéducatif TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped CHildren*) mis au point par Schopler (1997). Dans ce modèle, l'accent est placé sur la structuration éducationnelle du lieu de scolarisation, la classe. L'aménagement préalable de chaque activité (avec son matériel prédisposé dans un panier), de l'horaire individuel (segmenté en autant d'éléments que l'enfant peut en accomplir) et de l'espace du local de classe (divisé en aires de jeu, de travail solitaire, de collation, etc.), avec à l'appui de multiples repères visuels, en sont les composantes essentielles. Le but est d'augmenter l'autonomie de l'élève en lui apprenant à suivre par lui-même une programmation adaptée, balisée de pictogrammes. C'est le modèle qui prévaut dans plusieurs réseaux publics en Amérique du Nord. Bien entendu, la classe spéciale n'est pas une classe d'inclusion.

Dans une entrevue qu'il accordait à la revue *The Advocate* (1994), Schopler, invité à qualifier le concept de *mainstreaming*, exprime clairement ses réserves sur celui-ci. Il rappelle que les termes de *mainstreaming*, d'intégration et d'inclusion ont reçu plusieurs définitions, mais que les trois font référence à la participation de la personne handicapée à sa communauté non handicapée de référence. Pour lui, le programme TEACCH s'inscrit dans ce courant de services. En même temps, il note que dans certains milieux militants, ces concepts sont devenus des idéologies sociales permettant de revendiquer l'inclusion de tous les enfants dans le même milieu éducatif, le milieu régulier. Cette attitude radicale nie, selon Schopler, la réalité de besoins particuliers des personnes autistes et ne respecte aucunement le libre choix des parents qui voudraient privilégier la classe ou l'école spéciale. Enfin, il souligne que dans certains cas, le *mainstreaming* peut défavoriser l'intégration sociale de la personne (par exemple, lorsque l'enfant présente des comportements stéréotypés ou ritualistiques, des conduites agressives ou étranges, etc.).

En plus des modèles scolaires proprement dits (école ou classe spéciale, classe-ressource, etc.), des programmes ad hoc et individualisés découlant des principes de l'analyse appliquée du comportement (identifiés par l'acronyme ABA, pour *Applied Behavior Analysis*) ont aussi été proposés et superposés aux diverses structures d'accueil. Ce sont des provisions pédagogiques d'appoint qui s'écartent du concept de *mainstreaming* en ceci qu'elles singularisent pour un enfant donné et un problème précis le contenu ou la didactique d'enseignement. Des mini-programmes ABA sont greffés aux programmes des classes d'accueil ne compromettant pas l'inclusion de l'élève dans la mesure où les services éducatifs demeurent le moins restrictifs possible et comprennent: (a) l'application d'un programme et d'une didactique appropriés à l'enfant, (b) la reconnaissance de ses besoins les plus saillants, (c) le recours à des techniques éducatives compatibles avec le milieu, par ailleurs (d) reconnues efficaces et (e) un travail d'équipe multidisciplinaire (Simpson, 1991).

Avantages et inconvénients de l'inclusion : échos divergents de la littérature

Des études démontrent que la scolarisation des enfants autistes dans une classe ordinaire présente des avantages. Ainsi, l'exposition à des enfants non autistes permet d'améliorer les comportements sociaux des premiers (McHale et Gamble, 1986), leur rendement scolaire (Kamps, Barbetta, Leonard et Delquadri, 1994), leurs capacités de discrimination et de classification (Charlop, Schreibman et Tryan, 1983),

leur langage et de façon générale, leur niveau de communication (Koegel et Rincover, 1974). Ils développent une meilleure image d'eux-mêmes (Carroll, 1967). Ils sont davantage considérés de façon positive par leurs pairs et les enseignants, comparativement aux enfants autistes non intégrés (Raab, Nordquist et Cunningham, 1986).

Toutefois, l'intégration présente aussi des inconvénients. Ainsi, les pairs et enseignants de l'enfant autiste ont parfois, en présence de conduites bizarres ou dérangeantes, des attitudes négatives (Wooten et Mesibov, 1986), les enfants reçoivent moins d'attention (McHale et Gamble, 1986), leur rendement scolaire est plus faible (Meyers, MacMillan et Yoshidar, 1980) et les méthodes d'enseignement utilisées en classe ordinaire ne sont pas toujours adaptées à leurs particularités (McHale et Gamble, 1986).

Les difficultés d'inclusion

Les difficultés d'intégration des enfants autistes dans les classes ordinaires sont souvent dues aux particularités de leur fonctionnement: relations sociales limitées, absence ou limitation du langage expressif et même parfois réceptif, comportements stéréotypés ou bizarres, agressivité, fonctionnement intellectuel lent, rareté de réponses appropriées, empan d'attention limité, faible généralisation des acquis, dépendance aux renforceurs primaires (insensibilité aux renforceurs secondaires comme l'approbation), vulnérabilité à l'environnement, etc. Les enseignants sont confrontés à cet ensemble de problèmes peu familiers. Plus les différences s'accroissent, plus la présence de l'enfant devient un irritant et une entrave à un enseignement centré inévitablement sur la moyenne de la classe. Cependant, des stratégies d'intervention pour gérer ces difficultés ont été expérimentées. Les meilleures approches demeurent de type comportemental (Herbert, Sharp et Gaudiano, 2002; Giroux, Sénécal, Forget, Schuessler et Paquet, 2003).

Les relations sociales limitées

Outre l'entrave générée par l'incapacité à bien communiquer, la difficulté des enfants autistes à établir des relations sociales demeure une source de ségrégation, même en contexte d'inclusion. Ceci se manifeste par un évitement des contacts verbaux ou physiques, des difficultés à exprimer de l'affection, une absence ou une rareté de contact visuel, parfois une indifférence au son de la voix (Kratowill et Morris, 1991). Ils préfèrent souvent être seuls et jouer de façon inusitée et restrictive avec des objets. Ces particularités expliquent leur difficulté à répondre aux demandes de l'enseignant, être attentifs sans besoin d'incitatifs (« *prompts* »), avoir un contact visuel soutenu lequel agit comme une sorte de voie royale de communication, prendre l'initiative du jeu, éprouver de l'amitié et l'exprimer (McHale et Gamble, 1986). Prises ensemble, ces caractéristiques contribuent à l'isolement puis au rejet social des pairs (Wooten et Mesibov, 1986) ainsi qu'aux attitudes négatives des enseignants (McHale et Gamble, 1986) déjà aux prises avec des élèves nombreux et parfois turbulents. Bien entendu, tous ces problèmes et symptômes varient en fonction du niveau de l'atteinte. Des enfants autistes ne présentent pas certains de ces traits. Leur intégration en est facilitée.

Afin d'améliorer ce genre de situation, Russo et Koegel (1977) ont expérimenté une technique opérante avec jetons pour renforcer les comportements sociaux

appropriés d'un enfant autiste de cinq ans en classe régulière. Les résultats montrent que ce type de technique permet une amélioration des capacités sociales d'un tel élève. De plus, lorsque les pairs jouent un rôle de modèles ou de tuteurs, les effets positifs sur les capacités sociales des enfants concernés sont plus importants encore (Wooten et Mesibov, 1986).

La communication entravée

Il est connu que les enfants autistes présentent des difficultés sur le plan du langage réceptif et expressif; ils se trouvent ainsi privés d'un levier majeur de développement et d'interface avec l'environnement. De fait, près de la moitié ne parleraient pas (Kratochwill et Morris, 1991); mais un tel estimé est aujourd'hui remis en question. Parmi ceux qui acquièrent un langage, plusieurs présentent des anomalies telles que l'écholalie, l'inversion des pronoms personnels (Rutter, 1978), des difficultés à utiliser des termes abstraits ou un langage métaphorique. Ils ont aussi des particularités en ce qui concerne l'intensité et le ton de la voix (Coleman et Gillberg, 1986).

Les méthodes d'enseignement comme les cours magistraux ou l'apprentissage coopératif, où la parole domine, ne sauraient convenir à des enfants atteints de troubles envahissants à moins qu'ils ne soient verbaux, voire très verbaux (c.-à-d. aspergers). Certains éducateurs privilégient des stratégies non verbales reposant sur l'image et le pictogramme et incluant la communication par signes (dont la langue signée) ou par symboles. Cependant, ces formules alternatives ne sont pas faciles à implanter en classe ordinaire. Par exemple, un horaire fait de pictogrammes, bien en vue de l'enfant sur son pupitre, ne lui sera utile pour se repérer et se rassurer que si l'enseignant suit cet horaire, ce qui souvent n'est pas le cas. Pour résoudre ce genre de difficulté, Koegel, O'Dell et Koegel (1987) ont développé un programme de langage nommé le *Natural Language Paradigm*. Ce programme s'applique lors de séances où l'intervenant et l'enfant s'adonnent à des activités récréatives permettant l'apprentissage de réponses verbales. Lorsque l'enfant communique verbalement, sa performance est renforcée par l'approbation de l'adulte et l'accès à des jouets. Ce programme a l'avantage d'intégrer des composantes similaires à celle de l'enseignement normal du langage et permet d'augmenter la motivation de l'enfant à répondre aux demandes de son environnement social.

L'un des plus récents programmes supplétifs d'apprentissage du langage, d'orientation comportementale, est celui de Sundberg et Partington (1998). Ces auteurs ont développé une méthode d'enseignement du langage aux enfants autistes inspirée des principes de l'analyse du comportement, plus particulièrement du livre *Verbal Behavior* de Skinner. La méthode se sert de toutes les occasions que l'enfant rencontre dans sa vie quotidienne pour en faire une situation didactique. Ce ne sont pas les concepts et les notions qui sont enseignés de façon linéaire et additive mais les opérations contextualisées des applications de ces notions (on n'enseigne pas le concept de « pomme », mais celui de « je veux une pomme », « je mange une pomme », « je coupe une pomme » (Petiot, 2003). Les résultats obtenus semblent convaincants: plusieurs enfants communiquent même dans des environnements nouveaux et non routiniers, c'est-à-dire qu'ils généralisent; ils expriment aussi leurs besoins et leurs émotions de façon intelligible.

Les comportements stéréotypés ou bizarres

Les progrès de l'enfant autiste sont souvent inhibés par ses comportements inadaptés. De tels comportements peuvent inclure des composantes stéréotypées interférant avec l'apprentissage du langage ou celui de compétences sociales (l'autostimulation dissuade le contact social) et occupationnelles (l'accaparement du temps par l'émission de rituels empêche une occupation productive). Bartak et Rutter (1976) identifient quatre types de comportements inadaptés chez ces enfants: (a) un attachement récurrent pour des objets inusités; (b) des préoccupations bizarres; (c) des rituels quasi-obsessifs et (d) une résistance au changement. La moindre modification des routines peut susciter des crises difficiles à gérer pour la plupart des parents, des enseignants ou des éducateurs.

L'enfant peut se lever au milieu d'une activité et marcher autour de la pièce, vocaliser des chaînes de sons, jouer avec un objet de façon stéréotypée, ranger de façon obsessionnelle des choses, s'autostimuler, etc. De tels comportements réduisent la probabilité d'accéder à des interactions sociales avec les pairs et augmentent la probabilité d'un rejet. De plus, ils perturbent la classe, interfèrent avec les apprentissages scolaires et suscitent l'intervention disciplinaire de l'enseignante (McHale et Gamble, 1986).

Afin de mieux gérer ces comportements, plusieurs techniques comportementales ont été mises à l'essai: la guidance adaptée, le renforcement de comportements incompatibles, l'extinction, la surcorrection et le retrait (Foxy, 1982), deux formes de punition. En raison du fait que suite à la loi IDEA, les interventions punitives ont été critiquées, voire désavouées, elles ne seront généralement appliquées qu'après que les autres mesures aient échoué et encore. Ainsi prendra place un modèle dit « à restriction minimale » qui oblige l'intervenant à utiliser d'abord des mesures non intrusives telles que les procédures de renforcement, des stratégies écologiques ou éducatives, avant de recourir à des punitions comme le retrait avec exclusion (le « *time-out* »), voire le contrôle physique en cas d'agression (Paquet et Schuessler, 2003). L'un des problèmes qui se pose ici est que plusieurs écoles n'ont pas de politique officielle quant aux interventions de nature restrictive, punitive ou intrusive. Des pratiques-maison minimales, sortes de façons de faire apprises à l'expérience, ont pu s'établir à la suite d'une difficile intégration, par exemple celle d'un enfant handicapé ayant des problèmes graves du comportement. Elles prévoient généralement un retrait avec exclusion (un isolement hors la classe d'appartenance, par exemple dans le corridor). Mais cette gestion des comportements-problèmes ne reçoit pas souvent l'aval officiel des instances scolaires et les pratiques qui en découlent restent déficitaires.

Le fonctionnement intellectuel lent

L'autisme comprend des enfants de tous les niveaux d'intelligence. Quelques-uns ont un niveau normal ou même supérieur (*American Psychiatric Association*, 1996). Cependant, de 67% à 81% d'entre eux, estimait-on il y a quelques années, ont un niveau intellectuel inférieur à la normale et peuvent être considérés comme déficients légers, moyens, profonds ou sévères (Rapin, 1997). Ces données sont aujourd'hui mises en doute. D'autre part, pour compliquer les choses, quelques enfants autistes, déficients au plan cognitif, ont des talents exceptionnels (musique, calcul, dessin, etc.).

Des éducateurs éprouvent une fascination pour ces phénomènes et croient que les enfants autistes possèdent généralement une intelligence normale. Cette croyance s'explique par leur excellente mémoire routinière ou encyclopédique, parfois leurs capacités motrices, leurs expressions faciales sérieuses et l'absence d'anormalité physique (Kratochwill et Morris, 1991). De plus, un certain romantisme présente les enfants autistes comme des enfants dont l'intelligence n'est que voilée et qui, bien que captifs de leur monde intérieur, sont capables de s'épanouir si on les aime tels qu'ils sont. Ces attitudes occultent la réalité.

Il est essentiel que l'enseignant soit informé des particularités fonctionnelles et comportementales de l'enfant autiste qui se trouve dans sa classe. Et qu'il adopte des mesures ponctuelles d'aide. Par exemple, ceux qui ont un retard intellectuel moyen, requièrent une programmation beaucoup plus allégée, individualisée, et différenciée que les enfants autistes de haut niveau (Bartak et Rutter, 1976).

L'absence de réponses appropriées

Les enfants autistes ont des difficultés à intégrer des données sensorielles et à y réagir. Lovaas, Schreibman, Koegel et Rehm (1971), dès leurs premières recherches empiriques en autisme, et d'autres plus tard (Ornitz, 1985), ont montré qu'ils répondent souvent à un nombre limité d'indices et à une seule modalité sensorielle, auditive ou visuelle. Ils ont des difficultés à intégrer les différentes modalités sensorielles. McHale et Gamble (1986) ont montré que cette particularité avait pour conséquence de rendre le matériel pédagogique habituel inadéquat.

La difficulté de généralisation

Les enfants autistes présentent des difficultés à généraliser leurs acquisitions (Dunlap, Koegel et Egel, 1979). Ce problème se retrouve aussi bien au niveau de la généralisation du stimulus (des sources de stimulation semblables) que de la généralisation de la réponse (des réactions modulées, adaptées). Ils focalisent leur attention sur des éléments spécifiques de la situation et sont incapables de transférer leurs acquisitions à d'autres contextes. D'autre part, les techniques de renforcement et de modelage semblent favoriser l'émergence de classes de réponses très spécifiques, ce qui favorise peu la généralisation de comportements adaptatifs. Ainsi, Rutter et Bartak avaient dès 1973 identifié différentes approches éducatives, montrant que les changements de comportements appris et observés dans un environnement éducatif spécifique ne se généralisent pas à la maison ou dans d'autres lieux. La généralisation des acquis (par décontextualisation et recontextualisation) est depuis longtemps un problème posé à l'équipe éducative de l'enfant autiste. Afin de le surmonter, Koegel et Rincover avaient en 1977 tenté de réduire l'écart entre des environnements différents (un milieu clinique versus un milieu naturel) en (a) diminuant le taux de renforcement dans les situations cliniques et (b) en fournissant des renforçateurs occasionnels lors de contextes non cliniques. La combinaison de ces deux procédures a produit une performance durable dans les deux situations, clinique et non clinique.

Lovaas, Koegel, Simmons et Long (1973) et plus récemment Schreibman (1997) mentionnent qu'une des stratégies pour favoriser la généralisation des acquis est de s'éloigner du style « d'enseignement » en laboratoire (avec un ratio d'un intervenant par enfant) pour aller vers des enseignements en milieu plus naturel (où

prévalent des ratios de deux intervenants pour quatre, cinq ou six enfants quand ce n'est pas davantage). Ils ont ainsi démontré que la généralisation des apprentissages est d'autant plus difficile que l'enfant les accomplit dans le contexte artificiel d'un seul et même intervenant. Afin d'équilibrer cette façon de faire, Handleman (1984) suggère d'exposer l'enfant à une variété d'éducateurs et d'environnements. L'exposition graduelle à plusieurs cadres éducatifs facilite le transfert des apprentissages et la généralisation à l'environnement naturel par la suite.

Des parents trop isolés

L'implication des parents est aussi une variable incontournable de l'intégration scolaire et de l'éducation de l'enfant autiste. En général, ils sont peu actifs dans le choix du placement scolaire en raison du nombre limité d'alternatives disponibles. À part le niveau préscolaire où l'intégration est plus aisée, on leur offrira typiquement une classe TEACCH, parfois une classe régulière avec un service d'accompagnement de quelques heures. Au Québec, les meilleures commissions scolaires vont jusqu'à donner 15 heures d'accompagnement dans les premières années de scolarisation.

Les parents demeurant les premiers experts de leur enfant, leur connaissance pratique de son fonctionnement mérite d'être mise à contribution à l'école lorsqu'il y entre. Ils savent par expérience quelle est sa capacité d'autonomie ou quelle durée de stress il peut tolérer. Et aussi, quelles sont les mesures aptes à lui faire vivre une situation de grand groupe, où le bruit domine, où tout se bouscule sans cesse. Par exemple, l'exposition sur une période prolongée à un enseignement notionnel (comme en français) met à rude épreuve sa capacité de compréhension verbale, fait monter son anxiété et peut préparer une désorganisation comportementale. La plupart des parents ont observé ces réactions et peuvent aider l'enseignant à les prévenir. Ainsi, on mettra au point un système de communication (avec des images, des pictogrammes ou des mots, s'il est de plus haut niveau) que l'école utilisera et enrichira pour couvrir un ensemble de situations (aller à la toilette, relâcher une tâche ardue, s'éloigner d'une source de bruit, etc.). Les parents et l'enseignant peuvent aussi intégrer à ce cahier un référentiel pictural des principales émotions qui permet à l'enfant d'exprimer ce qu'il ressent dans une situation d'école ou de famille, en pointant sur des visages qui les représentent (la joie, la peine, l'anxiété, la tristesse, la colère, etc.). L'enseignant, tout comme le parent, jugera par une lecture occasionnelle de ce registre si l'enfant devient stressé, dépassé, fatigué, et pourra lui accorder un répit hors classe, un allègement de tâche, une pause-santé (de l'eau, un fruit, un jeu préféré, un retrait-détente ou un exercice de relaxation). Les situations plus délicates, par exemple retrouver des amis à la récréation ou dans le voisinage de la maison, exigera un enseignement d'appoint par la technique des scénarios sociaux (Gray, 1993), sorte de mini-leçons illustrées et ordonnées à enseigner à l'enfant la résolution d'un « problème » social contextualisé (par exemple, comment demander à un ami de jouer avec moi; quoi dire s'il refuse). On inventoriera ces problèmes au préalable.

En somme, en autisme, la famille précède, prolonge et complète l'école; c'est connu, mais combien difficile à concrétiser sur une base quotidienne ! Il faut un cahier de communication minutieusement complété, indiquant en détail ce que les-uns et les autres observent et font. L'enfant transporte le cahier matin et soir. Au besoin, l'enseignant et le parent se contactent par téléphone. Dans leur effort d'éducation, la

famille et l'école ne doivent faire qu'un: il ne peut y avoir deux projets éducatifs, mais un seul, intégré, unifié, consolidé.

Pour des auteurs comme Hinerman (1983), il est essentiel d'offrir aux parents d'enfants autistes un programme de formation aux techniques comportementales. Ceux-ci sont alors habilités à enseigner à leur enfant les mêmes savoir-faire, et selon les mêmes modalités, qu'à l'école. Et vice-versa. De cette façon, les apprentissages surviennent et s'améliorent en parallèle à l'école et à la maison. D'ailleurs, peu importe l'orientation théorique sur laquelle s'appuie le programme, cette implication parentale constitue un point commun des traitements éducatifs contemporains tels que le modèle TEACCH (Schopler, 1997), le programme intensif de Lovaas (1987), la thérapie d'échange et de développement de Barthélémy, Hameury et Lelord (1995).

La dépendance aux renforçateurs primaires

Une difficulté liée à l'autisme est que ces enfants sont peu sensibles aux contingences de renforcement normalement efficaces dans une classe ordinaire: le sourire de l'enseignante, un encouragement, les notes scolaires, la tâche elle-même (McHale et Gamble, 1986). Plusieurs programmes d'intervention tentent de traiter cette insensibilité en utilisant des stimuli de renforcement puissants tels la nourriture ou des privilèges. Mais ce type de renforçateurs est peu compatible avec le fonctionnement courant d'une classe. L'absorption de nourriture en pleine classe sera remarquée et contribuera à singulariser l'enfant autiste en plus de requérir l'intervention contingente de l'adulte, également visible des autres. Les privilèges seront convoités, un effet secondaire déplorable qui obligera l'enseignant à expliquer aux autres élèves les besoins qui caractérisent l'enfant différent... Une technique permettant de gérer ce problème est de jumeler le plus tôt possible ces renforçateurs primaires à des stimuli conditionnés (un mot d'approbation par l'enseignant ou un pair, une proximité physique accrue, un contact discret de la main, etc.). Ces stimuli secondaires sont appelés à remplacer les conséquences plus primaires. Ainsi, il faut introduire des conséquences naturelles lors des dernières étapes d'un programme de préparation à l'intégration, et même introduire des relations non contingentes, comme il en existe dans les situations de la vie quotidienne (Koegel et Rincover, 1977). Selon ces auteurs, l'obtention occasionnelle de renforçateurs de façon non contingente au comportement ciblé favorise le maintien dans le temps des acquis. Ceci s'expliquerait par une réduction de la possibilité pour l'enfant de discerner le programme de renforcement dans chacun des contextes.

Le degré de structuration de l'environnement éducatif

Afin de faciliter l'attention à la tâche et l'acquisition des éléments prévus dans le programme scolaire, il est nécessaire de fournir à l'enfant autiste un environnement structuré où il peut bénéficier d'une attention individuelle et d'une guidance occasionnelle. En somme, il ne peut être laissé seul en permanence en situation de classe c'est-à-dire de groupe (Lansing et Schopler, 1978). Cependant lors de l'intégration en classe ordinaire, cette condition de l'attention individuelle est difficile à respecter à moins qu'il ne soit accompagné d'un adulte ou qu'un pair soit mobilisable pour l'aider. De fait, l'expérience montre que la plupart pour ne pas dire la presque totalité des enfants autistes, sauf ceux de haut niveau, doivent pouvoir compter sur une telle aide, pour une portion majoritaire, parfois entière de leur temps d'inclusion.

Par ailleurs, l'enfant autiste habitué à l'aide individuelle en devient dépendant et ne répond qu'à cette personne particulière. Il peut alors éprouver des difficultés sérieuses à être attentif lorsqu'un enseignant, qui en plus d'être peu familier avec sa condition, donne une explication au groupe et non à sa personne même. D'autre part, l'aide individuelle, sous forme de présence en situation de groupe d'un accompagnateur de l'enfant autiste (un « shadow »), est un service reconnu efficace mais d'un coût très élevé pour des instances publiques. Plusieurs préféreront sacrifier l'expérience d'inclusion et se satisfaire d'une classe TEACCH.

Réunir les conditions propices

Il ressort de l'analyse précédente que la capacité d'intégration de l'enfant autiste en classe ordinaire dépend d'abord de lui-même, en ceci qu'il lui faut avoir appris un répertoire de comportements adaptés, rendant sa participation fonctionnelle dans la classe ordinaire d'accueil. Or peu d'enfants autistes développent de telles capacités, car peu sont soumis en bas âge à un programme d'entraînement intensif visant leur réadaptation fonctionnelle. C'est pourtant la première et la plus déterminante des conditions. Lovaas, dans son dernier ouvrage (2003), a bien noté ce point (p. 338; traduction libre):

N'assumez pas qu'un enfant, sans une préparation minutieuse, va apprendre de nouveaux comportements du fait de son placement en classe régulière. Nous ne connaissons pas de données indiquant que le seul fait d'exposer un enfant atteint d'autisme à ses pairs l'aide dans son développement. Par exemple, plusieurs enfants autistes grandissent dans l'entourage d'une fratrie; ils ne semblent pas apprendre mieux que ceux qui n'en ont pas. Nous recommandons que l'intégration ne soit tentée qu'après que l'enfant eut maîtrisé l'ensemble des habiletés enseignées dans ce livre.

Un programme de type comportemental élaboré dans le but de développer et de consolider les préalables à une intégration scolaire réussie peut s'avérer crucial (Schuessler et Paquet, 2003). Avant d'intégrer l'enfant autiste dans une classe ordinaire, les intervenants doivent s'assurer qu'il possède les habiletés qui augmenteront la probabilité de faire de cette expérience un succès. Selon ce programme, des sphères d'habiletés telles que l'attention à la tâche, la communication, la socialisation, l'autonomie personnelle, la gestion des transitions interviennent au premier titre. Suite à une évaluation de ces habiletés, des objectifs précis sont ciblés et un enseignement intensif et systématique est mis en place avant l'intégration. Krantz et McClannahan (1999) suggèrent, dans le même ordre d'idée, que l'enfant atteint d'autisme doive, après avoir bénéficié d'un programme d'intervention précoce intensive, posséder des habiletés préalables à l'intégration (capacité d'attention, de tolérance au délai de renforcement, de répondre aux consignes de groupe, de communication et de généralisation des acquis). Ces préalables lui seront enseignés avant que l'on ne débute, de façon progressive, son intégration scolaire si l'on veut en assurer la réussite.

Préparation intensive à-la-Lovaas?

Certaines réserves exprimées par des chercheurs et des praticiens d'autres obédiences théoriques que comportementales sur l'étude originale de Lovaas et les

subséquentes, notamment la question des gains de QI et celle des groupes de contrôle, persistent aujourd'hui, mais l'évidence accumulée supporte nettement les conclusions de Lovaas (Senéchal, Forget, & Giroux, 2003; Giroux, Senéchal, Forget, Schuessler, & Paquet, 2003). Ces critiques résiduelles ont été résumées dans une recension récente des méthodes d'intervention relatives à l'autisme, une recension sévère et documentée (Herbert, Sharp, et Gaudiano, 2002). Ces auteurs estiment que dans l'ensemble les études portant sur les programmes ABA suggèrent que ceux-ci sont prometteurs. Par contre, les faiblesses méthodologiques des études existantes limitent encore la portée de leurs conclusions sur l'efficacité omnibus de l'approche.

Eikeseth, Smith et Eldevik (2002) parviennent, dans une recherche récente, à éviter certaines de ces lacunes méthodologiques ajoutant ainsi aux recherches antérieures de revalidation de Lovaas. Cette recherche consistait à comparer deux traitements intensifs (moyenne = 28,5 hres par semaine, pendant un an) dispensés à 23 enfants autistes de 4 à 7 ans dans leurs écoles. Le premier traitement est celui proposé par Lovaas; le second, dit éclectique, consiste en un composite de TEACCH, de Lovaas, de thérapies d'intégration neuro-sensorielle et autres éléments. En somme, le facteur Lovaas était isolé dans la variable indépendante. Aucune mesure aversive ne fut employée ni dans l'un ni dans l'autre groupe.

Les auteurs rapportent qu'après un an d'intervention, les enfants qui avaient reçu l'intervention comportementale intensive de type Lovaas firent des progrès significativement plus grands que les enfants qui avaient reçu le programme éclectique. En moyenne, le groupe intensif gagna 17 points de QI, 13 points en langage réceptif, 23 points en langage expressif et 11 points en comportements adaptatifs. Comparativement, l'autre groupe gagna 4 points en QI, perdit 1 point en langage réceptif, perdit aussi 2 points en langage expressif et ne gagna aucun point en comportements adaptatifs.

Une étude récente confirme cette supériorité de l'intervention comportementale intensive sur les formules dites éclectiques, lesquelles combinent les approches (Howard, Sparkman, Cohen, Green, & Stanislaw, 2005).

Mais en sus des apprentissages à faire survenir en bas-âge, pendant les années de plasticité neurologique, d'autres mesures doivent accompagner l'enfant autiste dans son expérience d'inclusion scolaire.

Les adaptations pédagogiques requises dans les classes d'accueil

Une condition qui ressort pour rendre l'intégration d'un enfant autiste viable et profitable dans une classe ordinaire est la possibilité d'introduire des adaptations pédagogiques dans la classe d'accueil. Celles-ci varient en nombre et en nature, selon l'enfant, son niveau intellectuel, et la souplesse du modèle d'enseignement en place. Une altération de la didactique, en principe plus facile, précédera celle du programme, plus réfractaire. Et plus ce dernier se différenciera pour accommoder l'élève atteint d'autisme, plus l'intégration deviendra précaire, voire factice. On sait que dans le cas des autistes de haut niveau, des aménagements relativement mineurs suffisent (Tréhin, non-daté), bien que leur insertion sociale demeure problématique. Le cas des enfants moins performants sur le plan cognitif accentue le besoin d'un assouplissement de l'environnement et du régime scolaire. En matière d'adaptations

pédagogiques, le recours à l'image et de façon générale au visuel, plus qu'à la seule communication verbale et écrite, demeure un choix obligé. Ensuite, l'accompagnement par un éducateur ou un bénévole, total ou partiel, permanent ou occasionnel, en somme un accompagnement modulé en fonction de chaque enfant, est une mesure nécessaire pour une intégration durable, bien que la mesure soit coûteuse. Enfin, un éventail de mesures de soutien sont possibles (retrait-détente, exercices de relaxation, scénarios sociaux, retourner à la maison pour dîner, etc.), qui cherchent toutes à sécuriser l'enfant et à l'habiliter à être exposé à l'univers du milieu qui l'accueille. Ainsi, l'information produite par l'environnement ne deviendra pas suffocante parce que trop prégnante, ni envahissante parce que non filtrée. L'esprit analytique de l'enfant autiste aime prendre appui sur chaque élément auquel on l'expose si ces éléments sont proposés en agencement séquentiel.

La formation des enseignants d'intégration

En raison de la prévalence actuelle en milieu d'éducation des théories socio-constructivistes auxquelles sont réfractaires les élèves autistes, les apports possibles des pédagogies comportementalistes pour leur éducation sont rarement recherchés. Les enseignants ne les connaissent pas. Certaines, comme l'enseignement direct, explicite ou de précision, que ce soit celui des compétences sociales, émotionnelles autant que scolaires (lire, écrire, compter) constituent des leviers indispensables pour construire l'adaptation ultérieure optimale de ces enfants. Il ne faut pas, et c'est ce qu'évitent les formes « instructionnistes » d'éducation ou de réadaptation, sous-estimer le pouvoir de l'intelligence même limitée et y faire appel par conditionnement, dans une entreprise où les enjeux sont vitaux. À cet égard, les enseignants d'aujourd'hui formés comme ils le sont à l'enseignement socio-constructiviste et enclins à la pédagogie de la découverte (Giroux et Forget et al., 2001) ne sont pas au départ de bons candidats pour accueillir des élèves autistes dans leurs classes et les y intégrer. La raison en est simple: dans la perspective socio-constructiviste, la connaissance est une construction individuelle et dépend d'une médiation sociale, celle de l'enseignant ou d'un substitut; mais l'apprentissage demeure l'initiative de l'élève. L'enfant autiste a besoin de plus qu'une médiation. C'est une instruction constante qu'il lui faut. De plus, sa capacité d'autonomie, d'exploration, d'essais et erreurs, d'insight, etc. est atteinte tout comme la maîtrise de la théorie de la pensée (être capable de concevoir et de se représenter ce que les autres pensent). Faute de guidance, d'aide extérieure, de balises et de séquences prédéfinies d'apprentissage, son cheminement restera difficile et la formule de la classe spéciale continuera à prévaloir pour les élèves présentant un trouble autistique de fonctionnement moyen ou bas.

Conclusion

En conclusion, nous laisserons la parole d'abord aux auteurs d'une analyse récente du concept de l'inclusion totale pour enfants autistes (Mock et Kauffman, 2005; pp. 123-124 qui y voient une utopie (traduction libre) :

la philosophie de l'inclusion totale, peut, à notre avis, être considérée comme délusionnelle car (...) elle repose déraisonnablement sur ce que nous savons, à savoir qu'à défaut d'un « traitement » différent (requis par l'enfant autiste), le « traitement » est inéquitable.

En somme, il n'est pas vrai que la seule adaptation de l'enseignement puisse suffire.

Nous citerons aussi les éditeurs de cet ouvrage dans lequel, enfin, une recension sérieuse de toutes les pratiques en autisme est proposée (Jacobson, Foxx et Mulick, 2005; traduction libre) :

Tout au long de ce livre, il peut sembler que plusieurs descriptions d'alternatives efficaces et scientifiquement fondées aux modes et autres traitements douteux (qui prévalent en autisme) sont à caractère béhavioral. Ce n'est pas un hasard car il existe une littérature considérable, avec évaluation par les pairs, qui supporte les méthodes comportementales dans le domaine des incapacités développementales et en autisme.

Un dernier point est celui d'un certain paradoxe inhérent à la notion d'inclusion des élèves handicapés en classe ordinaire. Il n'est pas certain qu'une classe ordinaire qui intégrerait l'ensemble des stratégies éducatives et comportementales nécessaires à cette inclusion puisse s'appeler une classe « ordinaire ». Elle apparaîtra plutôt extraordinaire. Pour avoir ainsi su moduler ses pratiques pédagogiques et accommoder tous ces enfants, et leurs différences, ne serait-elle pas alors une classe d'avenir?

Épilogue

Au Québec, il n'y a pas de programme éducatif officiel, de guide pédagogique pour l'autisme applicable à la période de la scolarisation (de 4 à 21 ans). Le site Internet de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires en attestait en date du 24 janvier 2005 (<http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/>). C'est tout dire de l'état des initiatives ministérielles passées pour ces enfants, l'école spéciale ayant été introduite à Montréal dans les années 40. De plus, il y a peu de statistiques disponibles sur le nombre d'enfants atteints de ces troubles intégrés en classe ordinaire. Ouellet (1997) estimait ce groupe à 17% des enfants TED. En 1997-1998, le niveau préscolaire comptait 97 élèves autistes, le niveau primaire, 312 et le niveau secondaire, 229 (ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Vraisemblablement, on pourrait craindre qu'une minorité d'entre eux soit intégré de façon durable à la classe de leurs pairs non handicapés, or Paquet et al. (2004) ont récemment établi que 38% des enfants atteints d'un TED sont intégrés en classe ordinaire, cette donnée étonne et rassure tout à la fois. Quant au point de vue légal de l'intégration, le jugement de la Cour Suprême du Canada a récemment permis à certaines provinces de resserrer leurs critères d'accès à la classe ordinaire. C'est le cas du Québec. L'impact est peu perceptible encore, mais pourra se révéler déterminant à long terme.

Sur le plan de la recherche empirique, la problématique de l'intégration scolaire de ces enfants n'a pas fait l'objet d'études systématiques en dépit de la quantité impressionnante de recherches sur leur condition psycho-médico-sociale. C'est le modèle TEACCH qui semble se généraliser dans nombre de milieux scolaires (Lachance, 1994 ; Normand et al., 1991).

Deux types de recherches sont à réaliser dans le contexte québécois. D'une part, il serait nécessaire d'établir un répertoire des écoles et des classes spécialisées

(selon le modèle TEACCH ou autres) qui offrent des services ségrégués aux enfants autistes, comme l'ont fait, en partie, Beaugerie-Perrot et Lelord (1991) pour la France. D'autre part, il faudrait identifier les programmes d'inclusion partielle ou totale en classe ordinaire des enfants autistes et évaluer leur efficacité. En fait, ce travail devrait être fait dans l'ensemble des pays de l'UNESCO, permettant ainsi d'avoir un portrait réel des conditions de scolarisation de ces enfants.

Références

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- American Psychiatric Association (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4e édition*. Paris: Masson.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV, Text Revised*. Washington, DC: auteur.
- Autism Society of America (2000). *What is Autism ?* Récupéré du WWW le 10 janvier 2004 à <http://www.autism-society.org/site/PageServer>
- Bartak, L., & Rutter, M. (1976). Differences Between Mentally Retarded and Normally Intelligent Autistic Children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6, 109-120.
- Barthélemy, C., Hameury, L., & Lelord, G. (Eds.). (1995). *L'autisme de l'enfant. La thérapie d'échange et de développement*. Paris: Expansion Scientifique Française.
- Beaugerie-Perrot, A., & Lelord, G. (1991). *Intégration scolaire et autisme*. Paris: P.U.F.
- Beaupré, P. (1989). *Les conditions d'intégration et l'évolution du développement des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en maternelle et en classe à effectif réduit*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.
- Berkamn, M. (1997). The Legal Rights of Children with Disabilities to Education and Developmental Services. In D. Cohen & F. Volkmar (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, (pp.808-827). New York, NY: Plenum.
- Brady, M. P., McEvoy, M.A., Whelaby, J., & Ellis, D. (1987). Using Peers as Trainers to Increase an Autistic Child's Social Interaction. *The Exceptional Child*, 34, 213-219.
- Brown, L., Shigara, B., Ford, A., Nisbet, J., Van DeVenter, P. Swett, M., York, J., & Loomis, R. (1986). Teaching Severely Handicapped Students to Perform Meaningful Work in Non-Sheltered Vocational Environments. In R. Morris, & B. Blatt (Eds.), *Special education: Research and trends*, (pp. 131-189). New York, Pergamon.
- Carroll, A. (1967). The Effects of Segregated and Partially Integrated School Programs on Self-Concept and Academic Achievement of Educable Mental Retardates. *Exceptional Children*, 34, 93-99.
- Charlop, M., Schreibman, L., & Tryan, A. (1983). Learning Through Observation: The Effects of Peer Modelling on Acquisition and Generalization in Autistic Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 355-366.
- Coleman, M., & Gillberg, C. (1986). *Biologie des syndromes d'autisme*. St-Hyacinthe: Edisem.
- Conseil supérieur de l'éducation, ministère de l'Éducation du Québec (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Avis à la Ministre de l'éducation. Québec.
- COPEX (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: ministère de l'Éducation.
- COPHAN (1999). *Projet de politique de l'adaptation scolaire: commentaires et recommandations de la Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec*. Montréal: Confédération des organismes pour personnes handicapées (COPHAN).
- Cours Suprême du Canada (1996, 1997). *Le conseil scolaire du Comté de Brant et le procureur général de l'Ontario contre Carol Eaton et Clayton Eaton. Jugement et Motifs déposés*. Récupéré du WWW le 25 janvier 2005 à <http://www.scc-csc.gc.ca/>
- Dunlap, G., Koegel, R.L., & Egel, A.L. (1979). Autistic Children in School. *Exceptional Children*, 45, 552-558.
- Eikeseth, S., Smith, T., & Eldevik, E. (2002). Intensive Behavioral Treatment at School for 4- to 7 Year-Old Children with Autism. *Behavior Modification*, 26, 1, 49-68.
- Fombonne, E. (2003). The Prevalence of Autism. In *Journal of the American Medical*

- Association, 289, (1), 87-89. Récupéré du WWW le 26 juin 2003 à: <http://jama.ama-assn.org/cgi/content/full/289/1/87>
- Forget, J. (1995). Réflexions en marge du livre de BEAUGERIE-PERROT & LELORD: Intégration scolaire et autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 6, 77-82.
- Foxx, R. (1982). *Decreasing Behaviors of Severely Retarded and Autistic persons*. Champaign, IL: Research Press.
- Gallup, R. (2003). *Autism Increases 870% in The United States, 1992-93 to 2002-03*. Récupéré du WWW le 6 janvier 2004 à <http://lists.envirolink.org/pipermail/sareport/Week-of-Mon-20031027/000116.html>
- Garon, M. (1992). *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Les éditions Yvon Blais.
- Gélinas, A. (1981). *Analyse critique de l'évolution de l'éducation spéciale*. Ste-Luce-sur-Mer: Coopérative d'édition universitaire en éducation.
- Gearheart, B.R. (1974) *Organization and Administration of Educational Programs for Exceptional Children*. Springfield, IL: Thomas.
- Giroux, N. (1999). *Histoire d'un imperceptible glissement (ou comment l'érosion du principe d'intégration scolaire des élèves handicapés est survenue sous l'effet cumulé des révisions de la politique ministérielle de l'adaptation scolaire et d'autres événements)*. Présentation à la Confédération des organismes pour personnes handicapées (COPHAN). Montréal : auteur.
- Giroux, N., Forget, J., & al. (2001). *Pour un (nouveau) départ assuré en lecture, écriture, mathématiques et autres apprentissages personnels ou sociaux. Guide pédagogique destiné aux enseignants en difficulté. 2e édition revue et augmentée*. Montréal: Laboratoire des sciences appliquées du comportement, Université du Québec à Montréal & Conseillers en enseignement de précision.
- Giroux, N., Senéchal, C., Forget, J., Schuessler, K., & Paquet, A. (2003). En réponse à Cantin et Motron. L'autisme: les faits, sans interprétation. *Revue de psychoéducation*, 32, 2, 393-407.
- Gottlieb, J., Cohen, L., & Goldstein, L. (1974). Social Contact and Personal Adjustment As Variables Relating to Attitudes Toward EMR Children. *Training School Bulletin*, 71, 9-16.
- Gray, C. (Ed.) (1993). *The Original Social Story*. Arlington, Tx: Future Horizons Inc.
- Handleman, J.S. (1984). Mainstreaming the Autistic-Type Child. *The Exceptional Child*, 31, 33-39.
- Herbert, J.D., Sharp, I.R., & Gaudiano, B.A. (2002). Separating Fact From Fiction in the Etiology and Treatment of Autism. A Scientific Review of the Evidence. *The Scientific Review of Mental Health Practice*, 1, 1. Récupéré du WWW le 9 septembre 2002 à <http://www.scientificmentalhealth.org/SRMHP/vol1/no1/articles/herbertetal.html>
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York : The Free Press.
- Hinerman, P.S. (1983). *Teaching Autistic Children to Communicate*. Rockvill, MD: Aspen.
- Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of Intensive Behavior Analytic Treatments for Young Children with Autism. In *Research in Developmental Disabilities*, 26, 359-383.
- Jacobson, J. W., Foxx, R. M., & Mulick, J. A. (2005). *Controversial Therapies for Developmental Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kamps, D.M., Barbetta, P.M., Leonard, B.R., & Delquadri, J. (1994). Classwide Peer Tutoring: An Integration Strategy to Improve Reading Skills and Promote Peer Interactions Among Students with Autism and General Education Peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 49-61.
- Kirby, D. (2005). *Evidence of Harm. Mercury in Vaccines and the Autistic Epidemic: A Medical Controversy*. New-York : Martin's Press.
- Koegel, R.L., & Rincover, A. (1974). Treatment of Psychotic children in a Classroom environment: Learning in a Large Group. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 45-59.
- Koegel, R.L., & Rincover, A. (1977). Research on the Difference Between Generalization and Maintenance in Extra-Therapy Responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 1-12.
- Koegel, R.L., O'Dell, M.C., & Koegel, L.K. (1987). A Natural Language Teaching Paradigm for Nonverbal Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 187-200.
- Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1999). Strategies for Integration: Building Repertoires that Support Transitions to Public Schools. In P. M. Ghezzi, W.L. Williams, & J.E. Carr. (Eds.) *Autism Behavior*

- Analytic Perspectives*. Reno, NV: Context Press.
- Kratochwill, T.R., & Morris, R.J. (1991). Childhood Autism. In T.R. Kratochwill & R.J. Morris (Eds.), *The Practice of Child Therapy*, (pp. 271-302). New York: Pergamon Press.
- Lachance, T. (1994). TEACCH: une approche efficace pour l'éducation des enfants autistes. *Vie pédagogique*, 88, 10-11.
- Lahaie, C. (2003). *L'autisme et les TED au Québec en 2003*. Conférence au Congrès annuel de l'Autisme et troubles envahissants du développement - Montréal (ATEDM).
- Lansing, M. D., & Schopler, E. (1991). L'éducation individualisée : une école publique pilote. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *L'autisme : une réévaluation des concepts et du traitement* (pp. 542-560). Paris: PUF.
- Lavallée, M. (1981). Où en est-on avec l'intégration au Québec? In A. Gélinas, M. Lavallée & H. Caglar (Eds.), *L'intégration au Québec: trois perspectives*. (pp. 11-22) Montréal: L'association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage.
- Lovaas, I.O. (2003). *Teaching Individuals with Developmental Delays: Basic Intervention Techniques*. Austin, Tx: ProEd.
- Lovaas, I.O. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Lovaas, I.O., Koegel, R.L., Simmons, J.Q., & Long, J.S. (1973). Some Generalization and Follow-up Measures on Autistic children in Behavior Therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 131-166.
- Lovaas, I.O., Schreibman, L., Koegel, R.L., & Rehm, R. (1971). Selective Responding by Autistic Children to Multiple Sensory Input. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 211-222.
- McHale, S.M., & Gamble, W.C. (1986). Mainstreaming Handicapped Children in Public School Settings. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Social Behavior in Autism*, (pp. 191-212). New York: Plenum.
- Meyers, D., MacMillan, E., & Yoshida. (1980). Regular Class Education of EMR Students, from Efficacy to Mainstreaming: A Review of Issues and Research. In J. Gottlieb (Ed.), *Educating Mentally Retarded Persons in the Mainstream*. Baltimore: University Park Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves*. *Politique de l'adaptation scolaire*. Récupéré du WWW le 10 janvier 2003 à <http://www.meq.gouv.qc.ca/>
- Mock, D. R., & Kauffman, J. M. (2005). The Delusion of Full Inclusion. In J. W. Jacobson, R. M. Foxx & J. A. Mulick (2005). *Controversial Therapies for Developmental Disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 113-128.
- Normand, B., Neveu, M., Turcotte, S., Bossé, R., Cloutier, M., Leroux, G., & Gagnon L. (1991). *École St-Pierre Apôtre. Projet classes autisme 1991-1992*. Document manuscrit. Montréal: auteur.
- Office des personnes handicapées du Québec (1982). *A part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées: un défi pour tous*. Québec: Direction générale des publications gouvernementales du ministère des Communications.
- Organisation Mondiale de la Santé (1993). *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement*. CIM-10. Paris: Masson.
- Ornitz, E. (1985). Neurophysiology of Infantile Autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 251-162.
- Ouellet, M. (1997). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: MEQ.
- Paquet, A., & Schuessler, K. (2003). *Programme transitoire intensif visant l'intégration d'enfants autistes en classe régulière*. Montréal: École Giant Steps.
- Paquet, A., & Schuessler, K. (2003). *Procédure d'intervention en situation de crise*. Montréal: École Giant Steps.
- Paquet, A., Schuessler, K., Leclerc, J., Beauchesne, E., Forget, J., Giroux, N., & Stephenson, R. (2004). *Les politiques concernant l'organisation des services éducatifs offerts aux élèves TED dans les établissements scolaires du Québec*. Communication au 9^e congrès de l'AIRHM, Rimouski, Université de Rimouski.
- Pétiot, É.-M. (2005). *Adaptation française d'une partie de la procédure de l'évaluation de base dans la méthode Sunnberg & Partington*. Mémoire de maîtrise en éducation, UQÀM.
- Rapin, I. (1997). Autism. *New England Journal of Medicine*, 337, 2, 97-104.
- Raab, M.M., Nordquist, V.M., & Cunningham, J.L. (1986). Promoting Peer Regard of an Autistic child in a Mainstreaming Preschool Using Pre-Enrolment Activities. *Child Study Journal*, 16, 265-283.

- Rogé, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*, Paris: Dunod.
- Russo, D.C., & Koegel, R.L. (1977). A Method for Integrating an Autistic Child into a Normal Public School Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 579-590.
- Rutter, M. (1978). Diagnostic and Definition of Childhood Autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 139-161.
- Rutter, M., & Bartak, L. (1973). Special educational treatment of autistic children: A comparative study. Follow-up finding and implications for services. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 241-269.
- Saint-Laurent, L. (1992). *L'éducation des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère*. Montréal: Office des personnes handicapées du Québec.
- Schopler, E. (1994). Entrevue avec Eric Schopler. *The Advocate*. Affichée sur le site de Autism Society of America (<http://www.autism-society.org/site/PageServer>)
- Schopler, E. (1997). Implementation of TEACCH Philosophy. In D.J. Cohen, & F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, (pp. 767-795). New York: John Wiley.
- Schreibman, L. (1997). Theoretical Perspectives on Behavioural Intervention for Individuals with Autism. In D.J. Cohen, & F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and developmental disorders*. New York: John Wiley.
- Schulz, J.B., Carpenter, C.D., & Turnbull, A.P. (1991). *Mainstreaming Exceptional Students: A Guide for Classroom Teachers*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Senéchal, C. (2002). *Intervention précoce en autisme: conditions scientifiques, contextes jurisprudentiels et politiques gouvernementales*. Thèse de doctorat. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Sénéchal, C., Forget, J., & Giroux, N. (2003). Les programmes de type Lovaas et la réadaptation en autisme infantile. *Revue de psychoéducation*, 32 (1), 123-148.
- Shattock, P. (2003). *Liens de causalité entre les facteurs environnementaux et l'autisme*. Conférence au Congrès annuel de l'Autisme et troubles envahissants du développement - Montréal (ATEDM).
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Sundberg, M., & Partington, J. (1998). *Teaching Language to Children with Autism or Other Development Disabilities*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts.
- Tréhin, C. (non-daté). *Les autistes de haut niveau et ceux atteints du syndrome d'Asperger*. E.D.I. Formation: Le Cannet, France.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Wagner, S. (2001) *Inclusive Programming for Middle-School Students with autism*. TX: Future Horizons.
- Wagner, S. (1999) *Inclusive Programming for Elementary Students with autism*. TX: Future Horizons.
- Wooten, M., & Mesibov, G.B. (1986). Social Skills Training for Elementary School Autistic Children with Normal Peers. In E. Schopler, & G.G. Mesibov (Eds.), *Social Behavior in Autism*, (pp. 305-319). New York: Plenum, 305-319.
- Yazbak, F. E. (2004). *Autism Skyrockets in Quebec: A Secret no More*. TL Autism Research Falmouth, Massachusetts . Récupéré du WWW le 24 janvier 2005 à http://www.redflagsweekly.com/conferences/autism/2004_jan25.html