

REFLEXIONS EN MARGE DU LIVRE DE BEAUGERIE-PERROT ET LELORD: INTEGRATION SCOLAIRE ET AUTISME ¹

Jacques Forget

Dans certains pays, la question de l'intégration scolaire des enfants autistes s'est posée depuis quelques années. Aux Etats-Unis, Schopler et Reichler (1980) ont montré qu'ils peuvent être scolarisés et Lovaas (1987) démontre qu'il est possible d'intégrer certains d'entre eux en classe ordinaire s'ils bénéficient d'un programme d'intervention individualisé et intensif de 35 heures par semaine. Dans les pays francophones, la question est récente. Mais là comme ailleurs, elle est souvent noyée à l'intérieur de celle des enfants ayant un retard mental. Sans doute la venue du DSMIII-R (APA, 1987) n'est pas étrangère à la reconnaissance de la spécificité de ces enfants. Il est donc évident que la question de leur droit à une scolarisation normale et respectueuse de leurs particularités doit être posée.

Le livre d'Annie Beaugerie-Perrot et Gilbert Lelord - rattachés au Centre hospitalier universitaire Bretonneau de Tours - vient combler une lacune en abordant la question dans le contexte des services médico-pédagogiques français. Ce livre, qui est plutôt un rapport interne de recherche, est divisé en quatre chapitres, une introduction et une conclusion.

BREF HISTORIQUE, IDEOLOGIES ET COURANTS DE SERVICE

Le premier chapitre aborde l'historique des services éducatifs offerts aux enfants arriérés depuis l'expérience d'Itard avec l'enfant de l'Aveyron, la législation française actuelle et l'efficacité de l'intégration en regard de la ségrégation.

Les deux premiers thèmes sont clairs mais la recension des études empiriques sur l'efficacité de l'intégration est un peu décevante. S'il est vrai que "qui trop embrasse mal étreint", ici la brièveté de l'étreinte déçoit. En fait, il y a deux problèmes: une ambiguïté concernant le concept d'intégration et un biais que la recherche ne justifie pas.

Les auteurs notent l'évolution des attitudes sociales envers les jeunes handicapés: à leur élimination physique a succédé une attitude plus bienveillante. Au Moyen-Age, ils sont vivants mais placés dans des environnements particuliers. Cette ségrégation persiste jusqu'au début des années 1960. Aux Etats-Unis, des parents revendiquent alors le droit de leur enfant déficient intellectuel à l'intégration scolaire.

Jacques Forget, D.Ps., Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal (Québec), Canada, H3C 3P8.

1. Beaugerie-Perrot, A., & Lelord, G. (1991) *Intégration scolaire et autisme*. Paris: Presses universitaires de France (p. 127). 10,00 \$ Can. 38 FF.

Ici, il est dommage que les auteurs n'aient pas souligné que ce mouvement a été facilité par les revendications des noirs américains (s'ils pouvaient fréquenter l'école publique, pourquoi pas les handicapés!). Par ailleurs, les auteurs notent que ce concept a été remplacé par celui de "mainstreaming" qui ajoute à l'idée d'intégration celle de courant principal où l'enfant a le droit de rejoindre ses pairs normaux dès l'âge scolaire.

Il faut féliciter les auteurs d'avoir fait cette distinction, trop souvent ignorée. Mais la différence entre intégration et mainstreaming est plus fondamentale que le texte le laisse croire. En même temps, il ne faut pas trop chicaner; depuis les travaux de Kauffman (1975), leur différenciation a évolué et ne fait pas consensus. Par exemple, Lavallée (1981) souligne qu'il existe trois versions de l'intégration: (a) le mouvement par lequel l'enfant passe d'un milieu spécial à un milieu plus normal, (b) celui par lequel il est placé en classe ordinaire, (c) son maintien dans la classe ordinaire. Ce dernier modèle peut être considéré comme la version radicale du mainstreaming puisque celui-ci inclut aussi la classe spéciale dans l'école de quartier.

En fait, l'élimination, la ségrégation et le mainstreaming sont des idéologies sociales. L'intégration scolaire est plutôt un modèle de service relié à l'idéologie du changement de condition des personnes ayant fait l'objet de ségrégation.

La distinction entre idéologie et courant de service est importante: si des modalités de service (scolaire, médical, politique, résidentiel) peuvent faire une certaine unanimité, aucune idéologie ne peut entraîner un consensus social. Par exemple, l'idéologie de l'élimination se traduit au plan politique par le génocide. Il y a en effet peu de sociétés qui privilégient un tel "courant de service". Mais au plan médical, cette idéologie entraîne des attitudes bien différentes: l'euthanasie est loin de faire l'unanimité.

La ségrégation est aussi une idéologie. Au plan scolaire, c'est la création de deux systèmes

d'enseignement (COPEX, 1976): un pour les classes ordinaires, l'autre pour les classes ou les écoles spéciales (tout comme les écoles séparaient les filles des garçons, les blancs des noirs).

Maintenant, l'intégration scolaire est possible parce que la société actuelle désire mettre fin à la ségrégation sociale des individus en proposant une idéologie du changement de condition qui se manifeste par divers courants de service: l'action positive envers les femmes ou les minorités visibles, la désinstitutionnalisation des patients psychiatriques, la normalisation sociale des personnes handicapées, l'intégration scolaire, etc. Ainsi, l'intégration est une modalité éducative au service de l'intégration sociale (Garon, 1992). Elle consiste, comme l'indiquent Beaugerie-Perrot et Lelord, à placer l'enfant dans le milieu le moins restrictif possible. Mais ces derniers auraient dû ajouter qu'elle implique aussi une hiérarchie de services allant de la classe ordinaire à l'éducation en milieu hospitalier, en passant par la classe ressource, la classe ou l'école spéciale. En fait, l'intégration correspond à un système en cascade où l'enfant est placé dans le milieu le plus normal possible (COPEX, 1976; Lavallée, 1986).

Par opposition, le concept de mainstreaming fait référence à une idéologie du courant principal. Il ne s'agit plus d'intégrer l'enfant dans le milieu le plus normal possible, mais bien les ressources nécessaires à son maintien dans son milieu normal, l'école de quartier. Ici, l'école est responsable du dossier scolaire de l'enfant même si celui-ci reçoit des services dans une école spéciale ou en milieu hospitalier (Reinert, 1980).

INTEGRATION ET REJET SOCIAL

Les auteurs résument les études américaines qui ont évalué des projets d'intégration scolaire au niveau de divers handicaps. Ils font ressortir qu'il est impossible de trancher, au plan scientifique, en faveur de l'intégration ou de la ségrégation. Pourtant, ils notent surtout le problème du rejet dont

les écoliers intégrés font l'objet. Nous aurions aimé aussi qu'ils insistent sur les désavantages de la ségrégation. D'ailleurs, d'autres font une lecture différente de ces mêmes recherches:

"La conclusion minimale qu'on peut cependant retenir des études de type comparatif, c'est que, non seulement l'intégration des enfants étiquetés selon divers niveaux de déficience intellectuelle est possible, mais qu'elle donne des résultats au moins aussi bons, et le plus souvent meilleurs que ceux obtenus en milieu séparé" (Garon, 1992, p. 43).

La lacune du livre est de ne pas poser la question qui découle de cette incertitude. Si la science ne peut départager, sur quels critères les écoles vont-ils s'appuyer pour promouvoir ou non une politique d'intégration? Sur les deux seuls autres critères possibles: l'idéologie sociale et le droit. Par exemple, la législation américaine l'a fait avec la loi PL 94-142. Par comparaison, les législations française ou québécoise sont moins coercitives. Et la situation juridique découle elle-même d'une idéologie sociale. Par exemple, les auteurs rapportent la "Circulaire de 1982 du ministère de l'Éducation et du ministère de la Solidarité nationale qui stipule que l'intégration scolaire fait partie de l'effort gouvernemental "pour lutter contre les inégalités sociales". Voilà la raison de l'intégration scolaire. Comment favoriser des attitudes positives envers la différence si l'école privilégie la ségrégation? Il est dommage que les auteurs ne reprennent pas ce concept. En fait, si nous devons nous en tenir à des considérations scientifiques, il n'est pas évident que la promotion de l'égalité de la femme en milieu de travail devrait être retenue. Il serait facile de démontrer que de nombreuses femmes sont rejetées par leurs pairs masculins. Faudrait-il alors favoriser un retour au concept de femme au foyer?

LA SITUATION FRANÇAISE ET AMÉRICAINE

Le deuxième chapitre rapporte diverses expériences américaines et françaises d'intégration. La situation en Belgique et en Espagne est brièvement abordée.

Au niveau américain, les auteurs présentent les modèles des "Teacher deals", des "Islands/dual systems" et du mainstreaming radical. Le modèle TEACCH de Schopler fait l'objet d'une présentation plus exhaustive. Les auteurs soulignent que ce modèle est développementaliste et non comportementaliste, ce que Schopler a toujours reconnu. Mais lorsque les composantes du modèle sont décrites, l'affirmation est toujours discutable: "l'environnement est structuré de sorte que l'aspect même de l'espace montre à l'enfant ce que l'on attend de lui " (la fonction discriminative des stimuli antécédents); "... les activités sont extrêmement structurées" (l'analyse de tâche); "L'enfant travaille selon l'attention dont il est capable, suivis d'une période de détente, avec récompense" (le façonnement et le renforcement).

Il n'est donc pas surprenant que les auteurs passent sous silence le programme béhavioriste de Lovaas (1987) qui permet d'intégrer des enfants autistes en classe ordinaire. Et si ces travaux font l'objet d'une polémique (voir Lovaas, Smith & McEachin, 1989; Schopler, Short & Mesibov, 1989), ils ne devraient pas être ignorés pour autant. De la même façon, il aurait été important de souligner les travaux d'orientation éthologique de Zappella, Chiarucci, Pinassi, Fidanzi et Messeri (1991).

Au niveau de la situation française, les auteurs présentent plusieurs projets éducatifs offerts en centre de psychiatrie infantile, en classe ordinaire, en classe de perfectionnement ou en classe spéciale dans une école publique. Certains s'inspirent de TEACCH. Dans plusieurs cas, le tutorat, l'apprentissage de l'imitation et les projets pédagogiques individuels sont privilégiés. Les

auteurs insistent sur l'importance des attitudes positives et de la motivation du milieu à l'intégration de l'enfant. Ici, Beaugerie-Perrot et Lelord identifient effectivement la variable la plus importante de toute démarche d'intégration scolaire (voir Laplante & Godin, 1983).

DES ETUDES DE CAS

Le troisième chapitre décrit la procédure d'évaluation mise sur pieds par l'équipe de Bretonneau. La préférence des auteurs pour l'évaluation objective et quantitative est évidente. C'est la section la plus développée du livre. La qualité et l'intérêt de ces travaux sont indéniables: à notre connaissance, peu de services médico-pédagogiques sont en mesure de fournir des informations aussi détaillées sur les progrès des enfants.

Par la suite, trois cas d'enfants autistes sont présentés. Leur progression à l'échelle Bretonneau est analysée en détail. Cependant, au niveau des procédures d'intervention, le texte est décevant et légèrement romantique. "En famille, Céline est détendue, épanouie. Elle commence à faire preuve d'humour et d'esprit critique ... on observe une remarquable progression développementale ... Loïc est suivi en thérapie d'échange et de développement, puis en psychothérapie. Très vite émergent des capacités nouvelles".

Quelle est la nature de ces habiletés? D'où provient leur émergence? Est-ce que la psychothérapie est psychanalytique, éclectique ou cognitive? Il semble qu'elle soit psychanalytique puisque les auteurs rapportent un cas où les parents ont refusé une telle recommandation. Alors, quel est le rationnel pour proposer une approche qui s'avère incapable de modifier, de façon pragmatique l'évolution du syndrome (Smith, 1993)?

LA PEDOPSYCHIATRIE DU VECU SCOLAIRE

Dès le début du quatrième chapitre, les auteurs

affirment que "tous les enfants ne peuvent bénéficier de l'intégration scolaire". Cette affirmation montre toute l'ambiguïté du texte. Si l'intégration consiste à placer un enfant dans le milieu le plus normal possible, comment justifier que certains peuvent bénéficier de milieux moins normaux? En fait, le paradoxe provient de la confusion entre intégration et mainstreaming. La question devrait être de savoir si tous les enfants peuvent bénéficier de la classe ordinaire tout au long de leur scolarité.

Deuxièmement, les auteurs semblent défendre une conception médicale de l'intervention éducative. Par exemple, ils indiquent que l'intégration nécessite une locomotive: "un enseignant, un éducateur, un médecin..." Il est clair, et le livre en donne de nombreux exemples, que l'intégration ne peut se faire que s'il y a quelqu'un qui croit à l'intégration. Et il faut noter que les auteurs placent l'enseignant au début de la liste. Ils soulignent d'ailleurs qu'aux Etats-Unis, le problème est considéré comme éducatif plutôt que médical. Mais le rôle du médecin est plus ambigu. S'il est le responsable du plan de service, cela peut se comprendre. Mais s'il est le responsable du plan d'intervention individualisé au niveau de l'intégration scolaire, l'importance des apprentissages scolaires risque de devenir aussi mince qu'une peau de chagrin. Et pourquoi les auteurs ne désignent-ils pas de façon explicite les parents comme des locomotives privilégiées où le rôle des établissements spécialisés seraient de supporter leurs interventions tel que le propose l'OPHQ (1984). En fait, la raison de cette position pédopsychiatrique est que les apprentissages scolaires seraient tributaires de la condition médicale de l'enfant. Pourtant, d'un point de vue intégrationniste, le besoin de réaliser des apprentissages scolaires est central dans le développement de tous les enfants, indépendamment de leur condition économique, raciale ou psychiatrique.

Troisièmement, ils posent la question épineuse du statut de l'autisme: doit-on considérer ce syndrome comme une maladie mentale ou comme un handicap? Pour eux, considérer ces enfants comme des

handicapés les éloigneraient de la médecine et des progrès de la psychiatrie du développement. Peut-être, mais nous ne voyons pas comment. Pourquoi une personne handicapée n'aurait-elle pas le droit à des services médicaux de pointes? Par ailleurs, il aurait été intéressant de savoir ce qu'est la psychiatrie du développement.

La facture "rapport de recherche" du livre devient évidente vers la fin. Par exemple, les auteurs écrivent "Comme nous l'avons vue au cours de cette étude...". De quelle étude s'agit-il? "M. Gilibert mentionnait que ... " Qui est monsieur Gilibert?

Comme le titre l'indique, ce livre présente le problème de l'intégration scolaire des enfants autistes. Est-ce que l'objectif est atteint? Oui parce qu'il apporte plusieurs informations sur la situation médico-pédagogique de ces enfants en France. Non parce que le titre peut déclencher une anticipation

indue. Ceci rappelle l'expérience de Tinklepaugh (1928) sur la représentation cognitive: après avoir entraîné des singes à trouver des bananes sous des caches, l'auteur leurre ces derniers en remplaçant les bananes par de la laitue. Au lieu de manger, les singes cherchent autour d'eux, de façon désorganisée, non pas la nourriture, mais bien les bananes, le stimulus incitatif anticipé. Ici, il est beaucoup question de l'évaluation pédopsychiatrique quantitative. Excellent. Mais nous aurions aimé retrouver les procédures utilisées et les résultats obtenus par les projets d'intégration au niveau des apprentissages scolaires. Mais en même temps, voilà le premier document français publié sur cette problématique. Les questions soulevées sont importantes et le débat ne peut que progresser. Il faut féliciter les auteurs de l'avoir écrit. Leur position, somme toute favorable à une certaine intégration, contraste avec la résignation acquise de certains milieux éducatifs ou médicaux.

BIBLIOGRAPHIE

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1987) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3e rd rev. ed). Washington, DC: Author.
- COPEX (1976) *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Ministère de l'éducation.
- GARON, M. (1992) *La déficience intellectuelle et le droit à l'intégration scolaire*. Montréal: Les éditions Yvon Blais.
- KAUFFMAN, M. J. (1975) Mainstreaming: Toward an explication of the construct. *Focus on exceptional children*, 7(3), 1-17.
- LAPLANTE, G., GODIN, A. (1983) L'identification de facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. *La technologie du comportement*, 7, 103-122.
- LAVALLEE, M. (1981) Où en est-on avec l'intégration au Québec? In: A. Gélinas, M. Lavallée et H. Caglar (Eds.), *L'intégration au Québec: trois perspectives*. Montréal: L'association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage.
- LAVALLEE, M. (1986) *Les conditions d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- 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., SMITH, T., MCEACHIN, J. J. (1989) Clarifying comments on the young autism study: Reply to Schopler, Short, and Mesibov. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 165-167.

- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC
(1984) *A part... égale: L'intégration sociale des personnes handicapées: un défi pour tous*. Les Publications du Québec.
- REINERT, H. R. (1980) *Children in conflict*. St-Louis: Mosby.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R. J. (1980) *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children: Teaching strategies for parents and professionals*. Baltimore: University Park Press.
- SCHOPLER, E., SHORT, A., MESIBOV, G. (1989) Relation of behavioral treatment to "normal functioning": Comment on Lovaas. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 162-164.
- SMITH, T. (1993) Autism. In: T.R. Giles (Ed.), *Handbook of effective psychotherapy*, (pp. 107-133). New York: Plenum.
- TINKLEPAUGH, O. L. (1928) An experimental study of representative factors in monkeys. *Journal of Comparative Psychology*, 33, 99-108.
- ZAPPELLA, M., CHIARUCCI, P., PINASSI, D., FIDANZI, MESSERI, P. (1991) Parental bonding in the treatment of autistic behavior. *Ethology and Sociobiology*, 12, 1-11.