

## Perception du handicap des enseignants et suivi scolaire des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme au Cameroun

### [ Teachers' perception of disability and academic monitoring of students with autism spectrum disorder in Cameroon ]

*Guedong Jiogue Gisele Majolie<sup>1</sup> and Tabue Defo Fabrice Rocard<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Ph.D en sociologie rural et du développement rural, faculté des lettres et sciences humaines, université de Dschang, Cameroon

<sup>2</sup>Département de Psychologie, Université de Yaoundé 1, Cameroon

---

Copyright © 2024 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

**ABSTRACT:** For many years, education systems are in a promotion of education pupils with autism spectrum disorder. A considerable number of this category of pupils are found in primary schools of Yaounde town which is likely to change the perception of many teachers. The objectif of this study is to describes the perception of the disability of primary schools teachers regarding school follow-up of pupils with autism spectrum disorder. For data collection of this study, semi-structured interview were carried out with five teachers who have in their classroom pupils with autism spectrum disorder. To better organise the interview, the thematic analyses of data was used. From the results obtained, it appears that the perception of teachers disability is expressed through attention, listening, individual control, the use adapted teaching matériels, additional hours, patience and the desire to succeed wich shows that, teachers have a positive perception of disability in general and the autism spectrum disorder in particular. This perception of disability by teachers will be an element favoring school follow-up of students with autism spectrum disorder.

**KEYWORDS:** Disability perception, school follow-up, teacher, student, autism spectrum disorder.

**RESUME:** Depuis de nombreuse années, les systèmes éducatifs sont dans une promotion de scolarisation des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. De ce fait, un nombre considérable de cette catégorie d'élèves se trouvent dans les écoles primaires de la ville de Yaoundé, ce qui est susceptible de changer la perception de nombreux enseignants. L'objectif de cette étude est de décrire la perception du handicap des enseignants du primaire quant au suivi scolaire de l'élève présentant un trouble du spectre de l'autisme. Pour la collecte des données de cette étude, des entretiens semi-directifs ont été effectués auprès de cinq enseignants ayant dans leur classe des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme. Pour mieux organiser les thèmes des verbatim des entretiens, l'analyse thématique des données a été mis en place. À travers les résultats obtenus, il ressort que la perception du handicap des enseignants se traduisant par l'attention, l'écoute, le contrôle individuel, l'utilisation du matériels didactiques adaptés, les horaires supplémentaires, la patience et l'envi de réussite montre que, les enseignants ont une perception positive du handicap en général et du trouble du spectre de l'autisme en particulier. Cette perception du handicap des enseignants va être un élément favorisant le suivi scolaire chez l'élèves avec un trouble du spectre de l'autisme.

**MOTS-CLEFS:** perception du handicap, enseignant, suivi scolaire, élève, spectre du trouble de l'autisme.

## 1 INTRODUCTION

Le Trouble du Spectre Autistique (TSA) est une atteinte neuro développementale connue par ses manifestations anormales, axées sur la communication sociale et des comportements restrictifs et répétitifs. L'autisme est un trouble chronique qui nécessite la participation de l'entourage proche de l'enfant affecté afin qu'il puisse apprendre à vivre avec son trouble. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), à travers une étude publiée en 2017, a rapporté qu'un enfant sur 160 vit avec l'autisme dans le monde.

EN 2013, l'American Psychiatric Association (APA) publiait le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders — Fifth edition (DSM-5). Ce manuel propose une redéfinition du « trouble envahissant du développement (TED) » décrits dans le DSM-IV-TR (APA, 2000), qui devient le « trouble du spectre de l'autisme » (TSA). Originellement, les critères diagnostiques du TED étaient associés à trois catégories de symptômes liés à différents aspects du développement, soit des altérations sur le plan de la communication, des difficultés dans les interactions sociales et des comportements et intérêts à caractère restreint ou stéréotypé. De plus, le TED était divisé en cinq troubles distincts, soit l'autisme, le syndrome d'Asperger, le trouble envahissant du développement non-spécifié (TED-NS), le syndrome de Rett et le syndrome désintégratif de l'enfance (APA, 2000). Dans les critères diagnostiques du DSM-5 (APA, 2013), les sphères développementales nommées plus haut sont remaniées et débouchent sur deux catégories de symptômes. Par contre, le TSA est désormais une catégorie inclusive englobant les troubles distincts définis dans le DSM-IV-TR (APA, 2000), à l'exception du syndrome de Rett, qui devient un diagnostic différentiel.

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, telles 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. Evacuée 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).

En 2012 aux États Unis d'Amérique, Autism And Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) a estimé une prévalence combinée des TSA à 14,5 pour 1000 chez les enfants âgés de huit ans (8 ans), soit un enfant sur 69. Cette étude s'est réalisée dans les 11 sites suivants: Arkansas, Arizona, Colorado, Géorgie, Maryland, Missouri, New Jersey, Caroline du Nord, Caroline du Sud, Utah et Wisconsin)

En France par exemple la prévalence estimée des TED (Troubles Envahissants du Développement) est de 6 à 7 pour mille personnes de moins de 20 ans (soit 1 pour 150) dont autisme infantile: 0,20%, dont autres TSA: 0,47% dont autisme infantile avec retard mental profond: 0,08% a éveillé la pression des parents des enfants autistes et des institutions spécialisées. Cela a contribué au changement des mentalités et a poussé l'Etat Français à faire sienne dans sa politique, la question de la scolarisation des enfants autistes.

En Afrique, peu d'études ont été réalisées dans le cadre des TSA. En 2016, une étude réalisée chez 276 élèves du primaire et 445 du second au sud-est du Nigeria a estimé la prévalence de l'autisme à 2,9%. En 2017, Touré a validé un outil de dépistage de l'autisme: le checklist modifiée de l'autisme chez les nourrissons (M-CHAT-R). Cette validation a concerné Bamako le district et a considéré le contexte socioculturel malien. Lors de cette étude, le risque de TSA était modéré ou élevé chez 10% des nourrissons âgés de 18-24 mois (n=947) après l'administration du M-CHAT-R.

En 2018, Dembélé a mené une étude sur les connaissances, attitudes et pratiques de l'autisme chez 329 personnes à Bamako. L'étude a rapporté que 71.9% des enquêtés qui étaient agents de santé en majorité (82.4% des étudiants; 51.2% des médecins et 12.5% des journalistes) se disaient n'avoir jamais rencontré un enfant autiste auparavant. En 2019, l'étude de Sidibé a trouvé que la fréquence hospitalière du TSA était de 4,5% (n=2,343). L'âge moyen de la première visite ambulatoire chez les enfants autistes dans cette étude était de 7,64 ans.

En 2019, HAIDARA a mené une étude sur les connaissances de l'autisme chez les professionnels de santé de Bamako, utilisant un format de pré test et de post test avec une formation séparant les deux tests. Lors de son étude, les Directeurs Techniques de Centres (DTC) étaient les plus représentés (n=44). Son étude a rapporté qu'avant la formation (pré test), 27,3% des DTC pouvaient diagnostiquer l'autisme contre 81,8% après la formation (Post test). Par ailleurs, aucun D.E.S (n=6) en Neurologie ne pouvait diagnostiquer l'autisme au pré test contre 100% au post test.

Les africains ont une approche singulière sur les troubles mentaux et troubles du comportement. Pour eux, la présence d'un trouble mental ou du comportement chez une personne de la famille, est un signe qu'il y a eu une transgression d'un interdit. Selon Sow (1977) c'est un désordre par opposition à l'ordre culturel, car c'est une violation subie par Ego qui est conçu comme une totalité ordonnée, et constitué par une triple relation polaire qui le situe:

- *Verticalement*: dimension physiologique: par rapport à l'Être Ancestral-pôle majeur. Sur « Lui » repose tout le reste.
- *Horizontalement*: dimension socioculturelle: par rapport au système des alliances et à la communauté élargie.
- *Ontogénétiqument*: dimension de l'Existant: par rapport à son individualité étroitement liée à son lignage et à la famille restreinte. Donc le trouble mental *c'est l'Ego violenté par la rupture, provoquée par une altérité agressive, de l'un ou l'autre de ses liens, issus des pôles fondamentaux constituants* » (Sow, 1977, p30).

Certaines sociétés africaines expliquent l'autisme par des approches magico-religieuses. Les africains attribuent à l'autisme les causes mystiques telles que la colère des dieux, les reflets de la méchanceté humaine, le résultat d'une relation incestueuse, la malédiction d'une lignée liée aux mauvaises pratiques des ancêtres, la transgression des interdits par la femme enceinte et beaucoup d'autres préjugés culturels comme par exemple comme les enfants vendus dans la sorcellerie, enfant serpent. En 2010, lors des 4èmes Journées Camerounaises de l'Autisme, organisées par le Centre Orchidée Home sous tutelle du Ministère camerounais des Affaires Sociales, en prélude à la Journée Mondiale de Sensibilisation à l'Autisme, Dr. Ntonè Enyimè, Pédiopsychiatre constate que « *dans notre société, parfois l'enfant autiste est taxé d'être obsédé autrement dit, habité par les mauvais esprits* ».

En République Démocratique du Congo, il y a des signifiants utilisés pour identifier cette catégorie d'enfant handicapés mentaux à l'instar de l'autisme: *Banamayi* (les enfants possédant les esprits de la rivière); *Kizengi, zengi, Kizengeya* (un idiot); Zoba Zoba, Zowa (un enfant qui ne comprend rien, un vaurien); *Ndoki* (un sorcier); *Diabolo* (un diable); *Niciol* (un retardé mental); *Kiyungu* (un enfant qui ne se retrouve pas dans la vie, qui ne s'adapte pas dans la société); *Eyéek, Etié* (un vaurien, un imbécile), *kilau* (un têtu qui manifeste volontairement des mauvais comportements).

Cette conception africaine du handicap mental ou du trouble du comportement explique même la prise en charge réservée à ces genres de troubles. Pour la plupart des cas, il y a des rites de purifications que subissent les familles qui ont les enfants handicapés mentaux, d'autres aillent déposer l'enfant handicapé au bord de la cour d'eau, autres sont amenés chez les guérisseurs où on les scarifie dans le but de faire sortir d'eux les esprits démoniaques. Au Cameroun, 100.000 enfants étaient atteints d'autisme en 2014 (Koki Ndombo, 2015), un chiffre qui inclut d'autres formes d'autisme.

En 2019 une étude menée par Chiabi et al., a estimé la prévalence de l'autisme chez les enfants d'âge scolaire à 1,87% dans la région de l'ouest du Cameroun. Dans la même mouvance, une autre étude réalisée en 2021, par Ngaba et al., dans la ville de Yaoundé, a déclaré que 0,87% des enfants âgés de 2 à 15 ans présentent un trouble du spectre de l'autisme. Il est à noter que les données épidémiologiques sur l'autisme au Cameroun restent limitées et nécessitent des études plus approfondies sur l'ensemble du territoire pour avoir une image plus précise de la situation. Le manque de sensibilisation et de services adaptés constitue également un défi majeur pour le diagnostic et la prise en charge des personnes avec un trouble du spectre de l'autisme dans le pays.

S'agissant du suivi scolaire des enfants en situation de handicap en général et des enfants en situation de trouble du spectre autiste (TSA) en particulier, un défi reste à relever soit du fait que la nécessité des infrastructures, la mobilisation du budget,

la formation du personnel qualifié reste un impératif majeur pour la réussite scolaire de ceux-ci. Depuis la fin des années 1970, la tendance gouvernementale est d'encourager l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) dans un cadre le plus normalisant possible (Beaupré & Poulin, 1993). Cette catégorie inclut, entre autres élèves, ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Dans cette perspective, on peut anticiper que le suivi scolaire exigera certaines adaptations de la part de l'enseignant. À cet effet, un jugement de la Cour d'appel du Québec a décrété, en 2006, que le seul placement d'un élève en difficulté dans une classe ne suffit pas à sa réussite scolaire. Il incombe donc que l'enseignant bénéficie au préalable d'une attention spécifique le préparant au suivi scolaire de l'élève, qu'une adaptation du programme d'enseignement et du matériel pédagogique soit faite en fonction des difficultés présentées par l'élève et que le bulletin scolaire illustre l'évolution de ce dernier à l'intérieur du contexte de classe.

Le suivi scolaire de l'élève atteint du trouble du spectre de l'autisme, quant à lui, renvoie au placement d'un élève présentant des difficultés dans une classe pouvant: a) répondre à ses besoins, b) correspondre à ses capacités et c) être en mesure de faciliter ses apprentissages ou son insertion sociale (Goudreau, 2010; Potvin & Lacroix, 2009). Toutefois, cette pratique ne doit pas brimer les droits des autres élèves de la classe, ni leur causer de contraintes excessives (Goudreau, 2010).

Aussi, le suivi scolaire nécessite une évaluation des capacités de l'élève afin de s'assurer qu'il est en mesure (Beauregard & Trépanier, 2010; Boutin & Bessette, 2009). Selon Beauregard et Trépanier (2010), lorsque cette évaluation indique que l'élève en difficulté n'est pas suffisamment outillé pour le faire, il revient aux enseignants de lui fournir des moyens qui lui permettront un fonctionnement adéquat en classe. Cette capacité de l'enseignant ne peut être faite que lorsqu'il porte une attention particulière à l'élève en situation de handicap.

En France par exemple, des lois insistant sur un pluralisme des prises en charge en plus de l'accompagnement éducatif, pédagogique, thérapeutique et sociales sont mises en place. La loi handicap du 11 février 2005 contre la discrimination des handicapés, donne le droit d'inclusion scolaire de tout enfant porteur de handicap y inclus l'autisme. Partant de ce fait, le suivi scolaire des élèves autistes s'est frayé un chemin dans le système éducatif Français. Les élèves autistes peuvent aujourd'hui être inscrits dans des établissements ordinaires ou spécialisés. Donc, en France le système éducatif est inclusif et cette inclusion repose sur deux points essentiels qui sont les suivants:

- Le déploiement des enseignants référents;
- Un effort croissant de formation des enseignants.

Une étude exploratoire menée par Gibb et al. (2007) auprès d'enseignants du primaire a permis d'identifier certains facteurs susceptibles de nuire à la qualité du suivi d'élèves présentant des besoins spéciaux. Ainsi, des stratégies d'enseignement inappropriées, tels qu'un manque d'habiletés d'adaptation des connaissances sur les besoins des élèves ayant un TSA à un élève en particulier, est une limite au progrès de l'élève. En considérant qu'en classe, l'accent est mis sur la capacité de l'élève intégré à suivre le curriculum scolaire régulier, l'importance de l'adaptation des stratégies d'enseignement devient d'autant plus nécessaire (Gibb et al., 2007).

Dans sa politique de l'adaptation scolaire, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) destinait deux de ses six voies d'action au rôle de l'enseignant travaillant auprès d'élèves en difficulté afin de clarifier ce qui est attendu de lui. Toutefois, lors du bilan de cette politique effectuée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2008, il a été impossible d'évaluer la qualité et la nature des services rendus par les enseignants aux élèves en situation de handicap, car aucun indicateur du suivi scolaire n'était disponible. En effet, il semble qu'aucune recommandation gouvernementale n'ait été suggérée dans la politique de l'adaptation scolaire de 1999 quant aux moyens ou techniques que les enseignants devraient privilégier dans un tel contexte afin d'optimiser la réussite scolaire (Ducharme, 2008).

Ce faisant, les enseignants doivent définir leur rôle et placer leurs priorités de façon individuelle, en se basant sur leur propre définition de ce qu'est de la prise en charge d'un élève présentant le trouble du spectre de l'autisme. En retournant aux travaux de Gibb et de ses collègues (2007) qui soulignent l'importance des stratégies d'enseignement choisies sur la réussite de l'élève, on peut se questionner sur l'effet de l'individualisation des méthodes de travail des enseignants. Ainsi, un choix de méthodes d'enseignement, sans avoir accès à des recommandations de meilleures pratiques à adopter face à des élèves en difficultés, risque de compliquer la tâche de certains enseignants.

Par la politique de l'éducation inclusive, le système éducatif Camerounais donne une place aux enfants handicapés en général et aux enfants autistes en particulier mais en sachant le déficit développemental qu'a connu l'enfant atteint d'autisme, cette place ne suffit pas car il faut en premier temps que les enseignants aient une perception autre du trouble du spectre de l'autisme, en plus une éducation usant des stratégies adaptées et que l'état forme de plus en plus le personnel à ce type de handicap. Il y a un défi à relever à ce niveau car au Cameroun il y a peu d'écoles, de centres ou institutions publiques et privées spécialisés dans l'éducation des enfants atteints d'autisme.

Au Cameroun, le premier instrument est la constitution camerounaise du 18 Janvier 1996. Dans son préambule il est stipulé que « l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction, l'enseignement primaire est obligatoire, l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont les devoirs impérieux de l'Etat ». Aussi la loi 2010 /002 du 13 Avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées donne une place à l'éducation des handicapés en général.

Partant de ces textes juridiques, nous voyons que dans le système éducatif Camerounais, une place particulière est accordée aux personnes handicapées en général. Ici alors on peut se poser la question de savoir quel est l'état de la situation sur le suivi scolaire des enfants atteints d'autisme dans le système éducatif camerounais ? la réponse à cette question reste encore attendue parce qu'il y a peu d'études qui traite la question. C'est pourquoi notre étude vient dans l'objectif d'apporter une réponse quant à la perception des enseignants dans le suivi scolaire des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme.

## **2 METHODOLOGIE**

Cette étude est qualitative, puisqu'elle fait un arrêt sur la compréhension de la perception du handicap des enseignants du primaire quant au suivi scolaire des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme. L'étude se focalise sur l'étude de cas. Le choix porté sur cette recherche est parce que, l'exploration de la personnalité et l'appréhension de la perception du handicap des enseignants du primaire quant au suivi scolaire des élèves avec un TSA est mise en exergue. Cinq enseignants ayant un TSA dans leur classe ont participé à la réalisation de cette étude.

Les participants de cette étude ont entre deux années et cinq années d'expérience. Les enseignants de l'étude travaillent dans les différentes écoles primaires de la ville de Yaoundé. Deux des enseignants de l'étude ont reçu une formation spécialisée concernant le TSA pendant leur cursus professionnel et les trois autres non jamais été confronté pendant leur formation au TSA.

À la suite d'une revue de la littérature sur le sujet du suivi scolaire d'élèves en difficultés et, en particulier, celle des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), un guide d'entretien a été conçu. Ce guide a servi à éclaircir, selon les enseignants les caractéristiques personnelles des élèves présentant un TSA dans leur classe, la relation qu'elles ont avec ceux-ci, la perception qu'ils ont de l'éducation inclusive, les caractères que doivent avoir un enseignant dans une école inclusive, les méthodes propres à l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves en situation de handicap, la perception qu'ils ont du trouble du spectre de l'autisme, les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier d'enseignant en rapport avec les élèves vivant avec un trouble du spectre autistique au quotidien.

La collecte des données s'est réalisée pendant le mois de mai 2024. La rencontre avec les enseignants s'est faite dans leur lieux de travail pendant les poses. Les entretiens réalisés ont duré de 30 à 45 minutes, les cinq entretiens réalisés pour cette étude se sont déroulés en individuel et ont tous été enregistrés à l'aide d'un dictaphone, et ce après l'accord des participants. Chaque enseignant de l'étude a eu à deux entretiens soit dix au total. Concernant le respect de la confidentialité et de l'anonymat, nous les avons surnommées: enseignant un, deux, trois, quatre et cinq.

Les données de l'étude ont été soumises à une analyse thématique (Miles & Huberman, 2003; Paillé & Mucchielli, 2008) afin de dégager des thèmes des verbatim des entretiens préalablement transcrits. L'analyse du contenu des entretiens offre un bon aperçu de la perception de l'éducation inclusive en générale et le trouble du spectre de l'autisme en particulier, en lien avec le suivi scolaire telle qu'elle a été présentée par les enseignants qui ont participé à l'étude.

## **3 RESULTATS**

Nous allons dans cette partie faire en premier temps la présentation des participants de l'étude et en deuxième temps l'analyse des données collectés.

### **3.1 PRESENTATION DES PARTICIPANTS**

Dans cette section, il sera pour nous de faire une présentation des enseignants qui ont participé à la réalisation de cette étude en se focalisant sur leur statut professionnel, sexe, âge, niveau d'étude, ethnie et classe enseignée.

- L'enseignant un

Est un éducateur spécialisé. Agé de 25 ans et de sexe masculin, son niveau d'étude est le master. Il est d'ethnie sawa et enseigne la classe de la CIL (Circle d'Initiation à la Langue). Pendant l'entretien, l'enseignant nous fait comprendre que c'est depuis trois ans qu'il est au contact avec les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme.

- L'enseignant deux

De sexe féminin, elle est une institutrice et âgée de 39 ans, elle est d'ethnie beti et enseigne la classe du CM1 (cours Moins 1), son niveau d'étude est le bac. Elle nous dit dans son discours que c'est depuis cinq ans qu'elle a dans sa classe des élèves avec un TSA.

- L'enseignant trois

Agé de 40 ans et de sexe masculin. Il est un éducateur spécialisé et enseigne la classe du CP (Cours Préparatoire), il est détenteur d'une licence. Il vient de la région de l'ouest et il est d'ethnie bamiléqué. L'enseignant trois pendant les entretiens, nous fait savoir qu'il est avec se type de handicap depuis plus de quatre ans.

- L'enseignant quatre

De sexe féminin, elle est âgée de 30 ans. Originaire de la région du sud (bulu), elle tient la classe du CM2 (Cours Moins 2). Elle est institutrice, son niveau d'étude est le bac. Dans le déroulé de son entretien, elle laisse savoir qu'elle est en relation avec les élèves TSA depuis plus de cinq ans.

- L'enseignant cinq

De sexe féminin, elle est d'ethnie bamiléqué. Elle est âgée de 35 ans et est institutrice. Son niveau d'étude est le probatoire. L'enseignant cinq enseigne la classe du CE1 (Cours Élémentaire 1). L'enseignant cinq est au contact avec les élèves présentant un TSA depuis deux ans.

### 3.2 ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES

#### 3.2.1 PERCEPTION DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS CERTAINES ÉCOLES DE LA VILLE DE YAOUNDE

Pour mieux appréhender la perception des enseignants quant au TSA, il est important de faire un premier arrêt sur leur perception de l'éducation inclusive.

Les cinq enseignants qui ont participé à la réalisation de l'étude déclarent avoir déjà entendu parler de l'éducation inclusive. Deux d'entre eux (1 et 3) affirment l'avoir connue pendant le processus de formation et les trois autres (2, 4 et 5) nous déclarent avoir pris connaissance de l'éducation inclusive dans les médiats, les journées pédagogiques etc. à travers les propos des enseignants, il ressort que d'une manière ou d'une autre, ils ont une idée sur l'éducation inclusive.

Pendant les entretiens avec les enseignants, il ressort de leur discours concernant la perception de la question de l'éducation inclusive et dans quelles sphères sociales (établissements scolaires) ce type d'éducation est mis en pratique dans la ville de Yaoundé que l'éducation inclusive est effective au Cameroun notamment dans les écoles primaires. Pour trois des enseignants (1, 3 et 4), les enseignants manquent quelque fois les connaissances théoriques, techniques et pratique pour encadrer leurs élèves à besoins spécifiques. Cependant pour les deux autres (2 et 5), il se basent sur les effectifs pléthoriques qui existe dans les salles de classes et qui ne permet pas toujours de porter l'attention sur les élèves handicapés. Mais pour eux, il serait important pour chaque enseignant de toujours prendre en compte des élèves en difficulté d'apprentissage.

Quant aux raisons qui ont motivées l'instauration de la question de l'éducation inclusive dans les discours et les pratiques gouvernementales au Cameroun, les enseignants un et trois qui ont participé disent que le gouvernement est dans une promotion pour l'éducation pour tous. L'enseignant deux affirme que la principale raison est basée sur la conformité des standards du system éducatif dans le monde. Pour les enseignants quatre et cinq, le gouvernement est dans une logique de matérialiser un des droits fondamentaux des personnes en situation de handicap.

En ce qui concerne le modèle d'éducation tel qu'il est mis en œuvre dans les écoles primaires dans la ville de Yaoundé, les enseignants de l'étude se rejoignent sur le fait que les avancés sont appréciables. Les enseignants un, deux, trois et quatre proposent qu'il faille renforcer les compétences du personnel enseignant et associer d'autres professionnels spécialisés dans l'encadrement des personnes à besoins spécifiques.

#### 3.2.2 PERCEPTION DU TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME EN SITUATION DE CLASSE DANS CERTAINES ÉCOLES DE LA VILLE DE YAOUNDE

Les enseignants de l'étude quant à la perception du trouble du spectre de l'autisme affirment qu'il est très important d'apporter un supplément de temps quant au suivi des élèves. Pendant les entretiens, ils déclarent avoir déjà entendu parler du TSA. Les enseignants un et trois, disent que c'était dans leur formation d'éducateur spécialisé et les enseignants deux,

quatre et cinq disent que c'est après avoir été recruté dans l'école qu'ils ont été confrontés dans les différentes classes au TSA. Il se traduit des propos des enseignants qu'ils ont une connaissance sur le TSA.

Les participants de notre étude pensent que le TSA est un trouble comme tous les autres. Cependant, il serait nécessaire pour les éducateurs d'avoir de l'écoute, la compassion ainsi que de l'intérêt pour les élèves avec un TSA. Pour eux, chaque enseignant doit être capable de se donner en plus pour l'éducation des élèves avec un handicap. Pour l'enseignant quatre par exemple, il pense qu'avoir un élève avec un TSA dans une classe est une bénédiction de Dieu.

Connaissances des enseignants sur les TSA. Les participants un et trois nomment des caractéristiques du TSA qui sont liées aux trois sphères développementales, soit aux comportements et intérêts restreints ou stéréotypés, aux interactions sociales et à la communication. D'autres éléments descriptifs du TSA soulevés par les enseignants deux, quatre et cinq sont l'anxiété, les comportements perturbateurs et des singularités dans la perception de l'environnement. Finalement, quatre enseignants (deux, trois, quatre et cinq) mentionnent des troubles pouvant être inclus dans les TSA, tels que l'autisme et le TED non-spécifié.

Trois participants (deux, quatre et cinq) ne connaissent pas le diagnostic précis des élèves avec un TSA dans leur classe. En général, ils en dressent un portrait positif tant sur les plans des traits de caractère et du fonctionnement en classe que sur ceux des compétences académiques et de la capacité à s'intégrer au groupe régulier et à son rythme d'avancement. Trois enseignants (un, deux et cinq) notent des difficultés chez les élèves présentant un TSA dans leur classe, sans pour autant les juger insurmontables. En ce qui concerne les sphères d'atteintes du TSA, les cinq participants de l'étude identifient la communication comme susceptible de causer le plus de problèmes pour le suivi scolaire de l'élève.

Bien que quatre enseignants (deux, trois, quatre et cinq) relèvent de la rigidité chez l'élève ayant un TSA, seulement trois (trois, quatre et cinq) d'entre eux identifient la sphère comportementale comme la plus nuisible dans son intégration. La proportion est la même en ce qui concerne la sphère des interactions sociales. Malgré ces résultats, deux enseignants (quatre et cinq) disent que le TSA présent chez l'élève dans leur classe n'est pas trop apparent, ni par conséquent trop dérangeant pour le fonctionnement général.

Pour quatre participants (un, deux, trois et quatre), les caractéristiques individuelles de l'élève ayant un TSA sont un critère important dans la faisabilité de son suivi scolaire. Ainsi, les symptômes du TSA présents chez ces derniers ne doivent pas être trop incapacitants, l'élève devant notamment être verbal et en mesure de socialiser. De plus, les cinq participants mentionnent que l'élève doit être en mesure de suivre le cursus scolaire régulier.

Les cinq participants mentionnent que la formation spécialisée offerte par les écoles de formations est un déterminant important du suivi scolaire. À cet effet, deux enseignants (un et trois) ont bénéficié de formations sur le suivi scolaire d'élèves présentant un TSA en classe. Leur opinion sur ces formations est partagée, un d'entre eux les jugeant motivantes et stimulantes, l'autre y percevant les adaptations suggérées comme stressantes, notamment en raison d'un manque de temps pour appliquer efficacement les adaptations suggérées. De plus, les deux se plaignent d'un manque de lien avec la pratique professionnelle réelle à l'intérieur des formations reçues ainsi que de périodes d'enseignement trop courtes ne permettant pas assez d'élaboration sur la matière.

Les trois enseignants (deux, quatre et cinq) n'ayant pas reçu de formation spécialisée en attribuent la cause à eux même. Finalement, quatre participants (deux, trois, quatre et cinq) proposent des moyens de compenser le manque de formations ou encore les éléments manquant dans celles-ci, par exemple par la recherche de l'expertise de leurs collègues et par des lectures.

En ce qui concerne l'expérience en matière de trouble du spectre autistique dans les écoles, les participants dans leur propos disent ne pas avoir le choix. Par exemple l'enseignant un affirme au cours des entretiens qu'il est presque tout le temps en train de le contrôler, le canaliser pour qu'il soit concentré dans la prise des notes. Pour les autres enseignants, c'était très compliqué au début mais, au fil du temps, ils se sont adaptés et trouvent de l'intérêt à s'occuper d'eux. Il ressort des discours des participants que le fait pour eux d'avoir des élèves avec un TSA va créer une capacité d'adaptation, une flexibilité dans l'horaire et la sensibilité aux besoins de l'élève.

S'agissant de la prise des notes en classe par les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme, les enseignants de l'étude utilisent plusieurs stratégies. Par exemple pour les enseignants un, trois et cinq, la prise des notes n'est pas toujours l'objectif principal en situation de classe. Parce que pour eux, l'élève peut faire des copies mais ne rien comprendre à ce qu'il recopie. Voilà pourquoi il est nécessaire pour les enseignants avec les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme d'utiliser une pédagogie efficace. Pour ces trois enseignants, il faut par exemple un aménagement du contenu, simplifier les leçons et aller à l'essentiel.

Dans le discours des enseignants deux et quatre, il est important d'associer pendant les leçons, des supports visuels (pictogrammes, routine et consignes écrites) dans le but de faciliter la compréhension. Il est important de signaler que les cinq participants de l'étude se disent confiants quant à leur capacité à le faire quant aux adaptations nécessaires à la tâche du suivi

des élèves. Les participants affirment qu'en situation de classe, chaque élève avec un trouble du spectre de l'autisme présente des comportements différents, certains peuvent écrire, recopier, imiter et d'autres non. Tous s'accordent sur le fait que en tant qu'enseignant, il faut maintenir un horaire fixe et des vérifications fréquentes du travail exécuté par l'élève ayant un TSA.

Dans un contexte de classe où il y a les enfants avec un handicap et ceux ne vivant pas avec un handicap, les enseignants de notre étude se rejoignent sur le fait qu'il faut d'abord établir le profil de fonctionnement individuel de chacun de nos élèves. Aux élèves avec un handicap, les enseignants deux, quatre et cinq, disent qu'il faut leur accorder un temps supplémentaire de soutien question de se rassurer pour chacun de l'accès effectif au contenu. Alors que les enseignants un et trois disent favoriser l'entraide entre les élèves de profils variés.

Pour le matériel pédagogique utilisé envers les élèves avec un TSA, nous observons que les participants sont toujours dans une quête de bien faire. C'est pourquoi ils se demandent toujours ce qu'il faut modifier et comment ? afin que tout le monde puisse avoir accès au contenu de la leçon. Dans cette logique, plusieurs supports sont utilisés (physiques, manipulable, photos, dessins, images etc.). Le fait que ces outils sont achetés ou fabriqués par les participants, montre à suffisance que les enseignants de l'étude portent une attention particulière quant au suivi scolaire des élèves présentant un TSA.

Comme dans tout métier, il existe des difficultés qu'il faut surmonter dans la pratique. Les enseignants un, quatre et cinq, portent plus la difficulté sur les parents qui ne sont pas outillés et parfois démissionnaires. Les enseignants deux et trois parlent plus des ressources techniques, matériels. Pour eux, les formations ne sont pas toujours accessibles. De plus, d'autres facteurs nuisibles à cette relation sont soulevés par les enseignants, dont un manque d'implication des parents dans le processus scolaire et la difficulté que peuvent avoir ces derniers à accepter le diagnostic de leur enfant.

Pour surmonter les difficultés, les enseignants un et trois organisent les rencontres avec les familles pour leur donner les petites astuces et conseils spécifiques sur les problèmes que rencontrent leurs enfants. Les enseignants deux, quatre et cinq pour être au même niveau, fabriquent ou recyclent le matériel didactique. Les trois enseignants (deux, quatre et cinq) qui non pas reçu la formation, disent se former sur le terrain et parfois payent eux même les frais de formation.

De ce qui précède, nous observons à travers les entretiens que, les participants de l'étude sont dans une logique de mettre les élèves avec un TSA au même niveau d'apprentissage que les élèves ne présentant pas un handicap dans leur différente classe. Le fait pour ces participants de prendre en compte l'éducation inclusive, va traduire la perception de ceux-ci quant au suivi scolaire des élèves avec un TSA. Allant dans ce sillage, plus l'enseignant perçoit le handicap comme étant surmontable, plus, le processus de suivi s'installe et l'élève en situation de handicap réussit dans sa scolarisation.

#### 4 DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de décrire la perception du handicap des enseignants du primaire quant au suivi scolaire de l'élève présentant un TSA. Les entretiens réalisés ont permis d'épiloguer sur les éléments importants à la réussite d'un tel projet, les connaissances des participants sur l'éducation inclusive et la perception qu'ils ont du TSA. L'étude a aussi permis de dégager certaines informations sur les relations entretenues entre les différentes personnes impliquées dans le suivi scolaire. Il en ressort que, conformément aux travaux de Bélanger (2006), les déterminants du suivi scolaire de ces élèves s'inscrivent à l'intérieur de l'intervention. Ainsi, comme il est mentionné dans la présentation des résultats, il arrive que la bonne volonté de l'enseignant quant à l'utilisation de supports visuels (pictogrammes, routine et consignes écrites,...) permet d'adapter l'enseignement à un élève ayant un TSA. De plus, l'encadrement individualisé de ce dernier, par exemple en vérifiant de façon plus systématique son travail, permettrait à l'enseignant d'assurer le suivi scolaire de l'élève (Bélanger, 2006; Massé, 2004; Poirier et al., 2005; Rousseau, Vézina & Dionne, 2006).

Toutefois, il est nécessaire de dire que la perception du handicap des enseignants c'est-à-dire la manière dont ils intègrent le handicap est très capitale pour le suivi scolaire de l'élève avec un TSA. Cette étude va en droite ligne avec celles de (Odom, 2000; Mesibov & Shea, 1996; Rivard & Forget, 2006) qui stipulent que plus l'enseignant intègre le trouble dans son fonctionnement psychique, la relation de l'enseignant avec son élève autiste est de bonne qualité, plus le suivi scolaire de l'élève s'intensifie.

Un autre critère de faisabilité, soulevé par les participants de l'étude, est la capacité à suivre le cursus scolaire régulier, cette donnée allant de pair avec les observations de Gibb et de ses collègues (2007). Tel que proposé par Laurin et Doré (2003) et par Topping (1988), plusieurs enseignants ont besoin de mobiliser de l'énergie psychique ainsi que faire recours au soutien par les pairs afin d'avoir une perception positive du trouble pour pouvoir aider l'élève avec un TSA dans son apprentissage en classe.

Avec (Laushey & Heflin, 2000; Poirier et al., 2005), tout indique que la manière donc les enseignants perçoivent le handicap ont un effet important sur l'apprentissage chez l'élève ayant un TSA, il apparaît ainsi important de les préparer à sa réussite



scolaire. En effet, en sensibilisant ces derniers aux particularités du TSA (ex. le mode d'entrée en relation, le caractère restreint de certains comportements et intérêts,...), ils deviennent plus aptes à adopter des comportements adéquats envers l'élève avec un TSA. Ce faisant, l'élève ayant un TSA évitera peut-être d'être rejeté par ses enseignants, une situation identifiée par certains participants comme une atteinte au bon déroulement du suivi scolaire.

Ainsi, pour plusieurs participants, la relation entre avec les élèves semble plus facilement établie. Ils expliquent la situation par une tâche de suivi maison-école qui revient fréquemment ainsi que par un manque de temps à leur disposition pour effectuer ce type de suivi au quotidien. Néanmoins, il ressort du discours des enseignants que, bien qu'ils n'assurent généralement pas ce suivi eux-mêmes, il leur apparaît primordial. Les participants déplorent que l'absence de collaboration avec les parents ne permette pas de créer de lien et brime le suivi, ce qui confirme les avancés de Bélanger (2006) et Massé (2004).

L'accompagnement en classe de l'élève présentant un TSA dépend de la perception que les enseignants se font du trouble (Poirier et al., 2005). Ainsi, la majorité des enseignants interrogés bénéficient de l'aide d'un des collègues à l'intérieur de leur classe et ce à une fréquence adaptée aux besoins de l'élève avec un TSA. Alors que plusieurs mentionnent que cette aide est bénéfique pour tous, d'autres soulèvent des difficultés relevant de la relation entretenue entre l'élève ayant un TSA et les parents. Ceci dit, la perception du handicap des enseignants impacte sur le suivi scolaire des élèves avec un TSA.

La présente recherche comporte deux limites qu'il importe de souligner. Ainsi, en raison de la nature exploratoire du devis de recherche, il incombe de s'attarder à la composition de l'échantillon. Ainsi, il devient difficile de généraliser des résultats basés sur un échantillon formé d'un petit nombre de participants, qui sont exclusivement des personnes travaillant dans la ville de Yaoundé. De plus, l'étude se limitant à l'école primaire, la problématique du suivi scolaire d'élèves ayant un TSA en classe demeure incomplet. Toutefois, il est estimé qu'en se concentrant sur ce niveau scolaire, il a été possible de réduire la variabilité issue de trop grands écarts d'âge entre les élèves avec un TSA et de structures scolaires qui varient de façon importante entre le primaire et le secondaire.

## **5 CONCLUSION**

Le manque de formation universitaire concernant les élèves en difficulté place parfois les enseignants qui arrivent sur le marché du travail dans des situations susceptibles de dépasser leurs capacités (Boutin et Bessette, 2009). D'ailleurs, plusieurs participants mentionnent s'être retrouvées dans un contexte d'intégration d'un élève présentant un TSA sans avoir manifesté leur intérêt pour le faire ou encore sans avoir une expérience connexe à cette situation d'enseignement. Il semble qu'un bon moyen de pallier ce problème serait d'augmenter la disponibilité de formations spécialisées dans les milieux scolaires (Ilanlongo, 2007).

Ainsi, ces mêmes enseignants se disent intéressées à participer à ce type de formations, en autant que leur commission scolaire leur en facilite l'accès. Chez ceux qui ont reçu une formation à l'enseignement aux élèves ayant un TSA, le manque de temps pour réaliser les adaptations proposées ressort comme un obstacle majeur. Ces enseignants soulèvent aussi qu'ils aimeraient avoir un lien plus direct avec la pratique professionnelle réelle à l'intérieur des formations spécialisées et que celles-ci leur soient offertes dans un format plus long afin qu'ils puissent bénéficier d'une plus grande élaboration sur la matière. En contrepartie, comme il est mentionné dans les travaux de Bélanger (2006), de McGregor et Campbell (2001), bon nombre d'enseignants se tournent vers leur expérience pour pallier les manques en termes de formation spécifique.

Toutefois, Il est donc important que la question de l'efficacité des établissements scolaires inclusifs au Cameroun soit pensée afin que les enseignants puissent avoir de plus en plus une autre perception du handicap pour prendre en compte les réalités des enfants avec un TSA (Teil, 2006). En outre, les différents intervenants (élèves, enseignants, administrateurs, etc.) devraient être préparés à affronter le défi de l'éducation inclusive, afin de parvenir à réduire ses effets dévastateurs sur le suivi scolaire de l'élève en situation de handicap. Ceci pourrait contribuer non seulement à accroître le sentiment du vivre-ensemble, mais aussi à faciliter l'adaptation et l'apprentissage chez tous les élèves pris dans un tel contexte. Au regard de ce qui a été dit, il ressort que plus l'enseignant à une perception positive du handicap, plus le suivi scolaire des élèves avec un TSA va se mettre en place.

## REFERENCES

- [1] American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, dc. Autor.
- [2] Beaupré, P. & Poulin, J.-R. (1993). Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire; une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4 (2), 165-176.
- [3] Beauregard, F. & Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- [4] Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: Attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.63-90). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- [5] Boutin, G. et Bessette, L. (2009). Inclusion ou illusion ? Élèves en difficultés en classe ordinaire: Défis, limites et modalités. Montréal: Éditions Nouvelles.
- [6] Chiabi, A., Mah, E., Mvondo, N., Bogne, J. B., Nguefack, S., Mbuagbaw, L., & Mbonda, E. (2019). Prevalence and parttern of autism spectrum disorder in a pediatric cohort in a tertiary hospital in Cameroon. *The Pan African Medical Journal*, 32 (54), 114-130.
- [7] Dembélé, B. S. (2018). *Autisme au Mali: Connaissances, Croyances Attitudes et Pratiques (cas de Bamako)*. [Thèse en médecine]. faculté de médecine et d'odontostomatologie de Bamako.
- [8] Ducharme, D. (2008). L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Montréal: Éditions Hurtubises.
- [9] Fombonne, e. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorder an update. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33 (4), 365-382.
- [10] Gallup, G. G. (2003). Self-awareness and the emergence of mind in primates. *American Journal of Primatology*, 2 (3), 237-248.
- [11] Gibb, K, Tunbridge, D., Chua A. & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23 (2), 109-127.
- [12] Goudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.). *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- [13] HAIDARA, M. S. (2019). Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. *Western Psychological Services*, 34 (1), 228-240.
- [14] Ialongo, A.G. (2007). *Les conditions pour réussir l'intégration scolaire*. Québec: Université de Montréal.
- [15] Kirby, A. (2005). The effects of mutation on cognitive function. *Journal of Contemplative Study*, 12 (4), 215-232.
- [16] Laurin, M.-H. & Doré, R. (2003). Effet d'un programme de tutorat par les pairs et de l'utilisation de scénarios sociaux sur les interactions sociales entre élèves ordinaires et autistes. Acte du colloque recherche défi 2003. Numéro spécial, mai 2003.
- [17] Laushey, M. K. & Heflin, J. L. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 183-193.
- [18] Massé, L. (2004). Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau et C. Dionne (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.373-394). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- [19] Mc Gregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5 (2), 189-207.
- [20] Mesibov, G. B. & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 337-346.
- [21] Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthode*. [Qualitative Data Analysis, An expanded Sourcebook] (2e éd.) Bruxelles: De Boeck Université.
- [22] Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/pdf/politi00.pdf>
- [23] Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/pdf/197065.pdf>
- [24] Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Rencontres des partenaires en éducation: Document d'appui à la réflexion, Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation).
- [25] Ministère des affaires sociales. (2010). *Journées Camerounaises de l'Autisme*. Cameroon radio and television.

- [26] Ngaba, G. P., Noukeu Njinkui, D. B., Wamba, G., Faukeng, C. F., Dikoume, C. N., & Ngaha Kouam, D. (2021). Screening of autism spectrum disorder among children aged 2 to 15 years in Yaounde Cameroon. *Frontiers in Psychiatry*, 12 (33), 38-69.
- [27] Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 20-27.
- [28] Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *Analyse qualitative en sciences humaines* (2ième éd.). Paris: Armand Colin.
- [29] Poirier, N., Giroux N., Paquet, A. & Forget J. (2005) L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 24 (2), 265-286.
- [30] Potvin, P. & Lacroix G. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Réseau d'information pour la réussite éducative. *Journal of Psychology*, 34 (1), 130-140.
- [31] Rapin, I. (1997). Autism the new england. *Journal of Medicine*, 337 (2), 97-104.
- [32] Rivard, M & Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques*, 12 (3), 271-295.
- [33] Rogé, B. (2003). L'importance de l'interaction sociale dans le développement de l'enfant autiste. *Revue de psychologie de l'enfant*, 45 (2), 124-148.
- [34] Rousseau, N., Vézina, C. & Dionne, C. (2006). Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire: la tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.281-298). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- [35] Shatock, J. (2003). Les effets du stress sur la production de cortisol. *Journal of Experimental Psychology*, 45 (3), 289-312.
- [36] Sidibé, F. (2019). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11 (1), 115 - 129.
- [37] Sow, I. (1977). Psychiatrie dynamique africaine. Paris: Payot.
- [38] Teil, V. (2006). Les enfants handicapés. *Journal of Developmental Disability*, 34 (2), 23-38.
- [39] Topping, K. J. (1988). The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning. London: Croom Helm.
- [40] Touré, H. B. (2017). Validation of two parent-reported autism spectrum disorders screening tools M-CHAT-R and SCQ in Bamako, Mali. *Emeurologicalsci*, 15 (3), 178-188.
- [41] Yazbak, F. E. (2004). Autism in the united states: a perspective. *Journal of american physicians and surgeons*, 9 (4), 103-107.