

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES

DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
THE SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF SOCIOLOGY

**RESEAUX DE SOUTIEN SCOLAIRES ET PRISE EN CHARGE DES
ENFANTS VIVANT AVEC UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME
(TSA) DANS LA VILLE DE YAOUNDE : CAS DE PROMHANDICAM ET
AZOBE**

*Mémoire présenté et soutenu publiquement le 30 mars 2026, en vue de
l'obtention du diplôme de Master en sociologie*

Spécialité : Population et développement



Par :

ABATSONG Rykielle Mégane

Titulaire d'une Licence en sociologie

Membres du jury

Président : LEKA ESSOMBA Armand

(Pr) Université de Yaoundé I

Rapporteur : MANGA Jean-Marcellin

(CC) Université de Yaoundé II

Examineur : MBEN LISSOUCK Ferdinand

(CC) Université de Yaoundé I

Année Académique 2025-2026

ATTENTION

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES	v
LISTE DES ILLUSTRATIONS.....	v
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I : L’AUTISME AU CAMEROUN : DE LA COMPREHENSION AUX ENJEUX SOCIAUX ET POLITIQUES	23
I. QU’EST-CE QUE L’AUTISME ?	24
II. LES BESOINS SPECIFIQUES DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA	31
III. POLITIQUES PUBLIQUES EN FAVEUR DES PERSONNES AUTISTES AU CAMEROUN.....	35
CHAPITRE II : PHENOMENOLOGIE ET ENJEUX DES RESEAUX DE SOUTIEN SCOLAIRES.....	42
I. LES RESEAUX DE SOUTIEN DANS LE MONDE DE L’AUTISME.....	43
II. L’INCLUSION SCOLAIRE : UN DEFI POUR LES RESEAUX DE SOUTIEN	46
III. LES ACTIVITES D’ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF	56
IV. LES ACTIVITES D’ACCOMPANEMENT SOCIAL ET MORAL.....	62
CHAPITRE III : L’ADAPTATION PEDAGOGIQUE AU SERVICE DE L’INCLUSION : LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA EN MILIEU SCOLAIRE.....	71
I. PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA.....	72
II. PRATIQUES D’INCLUSION SOCIALE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA	86
III. DIFFICULTES DANS LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS AUTISTES	95
CHAPITRE IV : PERCEPTIONS PARENTALES SUR LE TRAVAIL DES RESEAUX DE SOUTIEN SCOLAIRES.....	100
I. LES PARENTS FACE AUX TROUBLES DU SPECTRE DE L’AUTISME DE LEURS ENFANTS	101
II. LE ROLE DES RESEAUX DE SOUTIEN.....	109
III. PERCEPTIONS DES PARENTS D’ENFANTS VIVANT AVEC LE TSA SUR LE TRAVAIL DES RESEAUX DE SOUTIEN	115
CONCLUSION GENERALE	123
BIBLIOGRAPHIE	129
ANNEXES.....	x
TABLE DE MATIERES.....	xxiii

À

Ma grand-mère, Marie Abatsong

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Leur expertise, leur soutien et leurs conseils ont été une réelle source d'inspiration pour nous. Nous remercions particulièrement :

- Le Docteur Jean-Marcellin Manga, notre encadrant, qui a dirigé notre travail de recherche. Notre sincère gratitude va à son endroit pour son soutien et ses conseils tout au long de ce projet. Nous le remercions également pour la confiance qu'il nous a accordée et pour nous avoir donné l'opportunité de développer nos compétences. Ses remarques constructives et ses encouragements nous ont été d'une grande aide ;
- Tout le corps enseignant du département de sociologie pour les différents enseignements et les acquis scientifiques qui nous ont été d'une grande utilité tout au long de notre cursus académique ;
- Nos informateurs de PROMHANDICAM, d'AZOBE SCHOOL et tous les parents d'enfants vivant avec un TSA pour les informations sans lesquelles ce travail aurait difficilement pu être réalisé ;
- Le Laboratoire Camerounais d'Etudes et de Recherches sur les Sociétés Contemporaines (CERESC), en particulier Messieurs Franklin Tchoutezo et Elvis Essono et Madame Béatrice Nama pour leurs discussions et relectures ;
- Nos camarades, Borel Tchuoateng et Christian Ondoa, qui ont participé à toutes les discussions qui se sont faites autour de ce travail ;
- Monsieur Guy Roger Oloume, notre cousin, pour son orientation vers la filière sociologie, son encadrement ainsi que son soutien matériel et financier durant notre cursus ;
- Monsieur et Madame Oloume Roger pour leur hospitalité et leurs conseils qui nous ont été d'une grande aide tout au long de notre parcours académique ;
- Monsieur Dominique Yakana (notre père) et Madame Judith Sanama (notre mère) pour leur écoute et leurs encouragements dans les moments difficiles ;
- Monsieur Patrick Lesbois, notre compagnon, pour son soutien moral, matériel et financier ;
- Mes frères, sœurs, cousins et cousines pour leur amour, leurs encouragements et leurs conseils qui m'ont permis de tenir et d'aller jusqu'au bout de ce travail ;

LISTE DES ACRONYMES

APA : American Psychological Association

ASPEA : Association des parents d'enfants autistes

FALSH : Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines

IPES : Institut Privé d'Enseignement Supérieur

ISPPA : Institut Supérieur de Psychopédagogie Appliquée

MINAS : Ministère des Affaires Sociales

PROMHANDICAM : Service pour la Promotion des Personnes Handicapées du Cameroun

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TED : Trouble envahissant du développement

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES SIGLES

CBM : Christian Blind Mission

CIM : Classification internationale des maladies

CFTMEA : Classification française des troubles mentaux de l'enfance et de l'adolescence

CP : Cours préparatoire

DSM : Manuel diagnostic des troubles mentaux

FSE : Faculté des sciences de l'éducation

IFC : Institut Français du Cameroun

IMC : Infirme moteur cérébral

JCA : Journée camerounaise de l'autisme

ODD : Objectifs de Développement Durable

ONG : Organisation Non Gouvernementale

OMS : Organisation mondiale de la santé

PEI : Plan éducatif individuel

RDC : République démocratique du Congo

TED-NS : Trouble envahissant du développement non-spécifié

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

TND : Trouble neuro-développemental

USA: United States of America

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Image 1: hétérogénéité des symptômes et des troubles associés à l'autisme.....	27
Image 2: Bâtiment administratif de l'association PROMHANDICAM	44
Image 3: Image d'illustration de l'école des parents.....	66

RESUME

Cette recherche intitulée « *Réseaux de soutien scolaire et prise en charge des enfants vivant avec un trouble du spectre de l'autisme à Yaoundé : Cas de PROMHANDICAM et AZOBE* » émane d'un double constat. D'une part, les difficultés sociales, financières et psychologiques des parents d'enfants vivant avec un TSA. D'autre part, la création de réseaux de soutien ou encore associations, qui militent et prennent en charge cette catégorie de personnes dans la ville de Yaoundé. De ce qui précède, le problème identifié dans ce travail est celui de limites du dispositif formel de prise en charge des enfants vivant avec un TSA. La question principale est la suivante : Comment comprendre le recours aux réseaux de soutien scolaire et quel rôle jouent-ils dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA ? Pour y répondre, nous formulons l'hypothèse suivante : Les réseaux de soutien scolaires jouent un rôle d'accompagnement dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA en coordination avec les services, ils orientent des familles vers les ressources appropriées, sensibilisent les communautés, créent un environnement favorable à l'inclusion scolaire des enfants et soutiennent les familles dans leur parcours de prise en charge. Dans cette recherche, une théorie a été mobilisée pour fournir un cadre conceptuel. Il s'agit ici de la théorie des réseaux sociaux. Celle-ci nous a permis de comprendre la dynamique des relations entre les acteurs au sein des réseaux et la manière dont ceux-ci mobilisent leurs réseaux pour avoir accès aux ressources. Les outils de collecte de données que nous avons mobilisés sur le terrain sont : l'observation documentaire dans les archives au sein des réseaux de soutien et dans les bibliothèques, les entretiens semi-structurés avec les d'associations, des responsables d'écoles, des enseignants, des parents ainsi que l'assistance sociale et l'observation directe concernant les interactions entre les enseignants responsables, les apprenants et les parents. Les résultats de cette recherche montrent que les réseaux de soutien jouent un rôle d'accompagnement sur les plans éducatif, social et moral. Sur le plan éducatif, ils offrent une formation scolaire qui contribue au développement intellectuel des enfants vivant avec un TSA. Sur le plan social, les différentes activités ludiques et créatives proposées par ces réseaux permettent aux enfants vivant avec un TSA de se confronter au quotidien aux enfants neurotypiques afin de favoriser leur inclusion dans la société. Sur le plan moral, les réseaux de soutien constituent une base de réconfort et d'encouragement dans le but de permettre aux enfants vivant avec un TSA et leurs familles de mieux vivre leur handicap. De plus, les réseaux de soutien accompagnent l'Etat dans la mise en place des structures adéquates pour favoriser l'éducation inclusive. Ils apportent également aux parents un accompagnement lié à l'éducation et la formation de ceux-ci en terme de connaissance face à leur condition.

Mots clés : Accompagnement, Autisme, Inclusion scolaire, Prise en charge, Réseau de soutien

ABSTRACT

This research entitled “Educational Support Networks and the Care of Children Living with Autism Spectrum Disorder in Yaounde: The Cases of PROMHANDICAM and AZOBE” stems from a twofold observation. On one hand, there are social, financial, and psychological difficulties faced by children living with ASD. On the other hand, there is a growing number of support networks and associations that advocate for, and care for this category of individuals in the city of Yaounde. From the above, the identified problem in this study is that of the limits of the formal care system for children living with ASD. The main research question of this dissertation is therefore: How can we understand the use of educational support networks and what role do they play in the care of children living with ASD? To answer it, we formulate the following hypothesis: Support networks play a supporting role in the care of children living with ASD in coordination with the services, they direct families to the appropriate resources, raise awareness among communities, create an environment favourable to the school inclusion of children and support families in their care journey. In this research, a theoretical framework was used to provide a conceptual lens through which to interpret the observed reality. This is the theory of social network. This theory helped us understand the dynamics of relationships between actors within the networks as well as how these actors mobilize their networks to access resources. The data collection tools we used in the field included: documentary observation in the archives of support networks and in libraries; semi-structured interviews with association leaders, school administrators, teachers, parents, social worker, as well as direct observation of interactions between teachers, learners, parents. The main findings of this research show that support networks play a role in providing educational, social, and moral support. On the educational level, the support networks offers schooling that contributes to the intellectual development of children living with ASD. On the social level, the various recreational and creative activities proposed by these networks allow children with ASD to interact daily with neurotypical children, thereby promoting their inclusion in society. On the moral level, the support networks serves as a source of comfort and encouragement, helping children with ASD and their families to better cope with their condition. Furthermore, support networks assist the state in establishing appropriate structures to promote inclusive education. They also provide parents with guidance and training, helping them to better understand and manage their children’s condition.

Keywords: Autism, Care, Inclusive Education, Support, Support Network

INTRODUCTION GENERALE

I. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Notre volonté de travailler sur la prise en charge et l'insertion sociale des enfants atteints de l'autisme au Cameroun naît d'une expérience cinématographique. Après avoir regardé le film « 2 Avril »¹, une réalisation des cinéastes Noël Kenmoé et Michel Pouamo. Ce long-métrage qui dure 1h20 minutes produit par PDP ENTERTAINMENT en 2020, avec pour acteurs principaux. Kwessi² l'enfant vivant avec un TSA, Nènè³ mère de Kwessi et Kagame⁴ père de Kwessi. Ce film relate le quotidien d'un jeune couple de classe moyenne qui élève son unique garçon d'une dizaine d'années atteint de l'autisme. Ignorant de quoi souffre exactement leur enfant, Nènè et Kagame se retrouveront entraînés à consulter les marabouts et, par la suite, les hommes de Dieu cherchant désespérément une solution au problème de leur enfant. Différents des autres, Kwessi est souvent confronté au rejet de la société. Alors que c'est déjà pénible pour ce couple d'accepter le handicap de leur enfant, ils font également face aux frais exorbitants de prise en charge médicale et scolaire de leur enfant.

Après avoir regardé ce long métrage qui a comme titre la date de la journée mondiale de sensibilisation à l'autisme, trois points ont retenus notre attention. Le premier est celui du rejet de Kwessi au niveau de l'école. Ce rejet émane d'une difficulté d'intégration et d'une progression lente par rapport aux autres. Le deuxième concerne la difficulté qu'avaient les parents de KWESSI à s'accorder afin de lui donner une meilleure éducation et à lui apprendre de nouvelles choses. Entre ignorance, regards et commentaires des autres, ils avaient du mal à trouver une certaine stabilité non seulement pour leur couple mais aussi pour l'éducation de leur enfant. Le troisième porte sur la difficulté d'inclusion de Kwessi dans la société à cause de l'influence des représentations sociales. Il ne pouvait jouer avec les enfants du quartier parce qu'il était traité d'enfant « sorcier » par les voisins qui interdisaient leurs enfants de l'approcher.

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)⁵, l'autisme est un trouble neuro-développemental (TND) caractérisé par un développement déficient, manifesté avant l'âge de trois ans, avec une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines suivants : interaction sociale réciproque, communication, comportement restreint et répétitif. Le Manuel statistique et diagnostique des troubles mentaux traduit de l'anglais Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) établit trois catégories de

1. Réalisé par Kenmoé N. et Pouamo, M., et produit par PDP Entertainment, 2020.

2. Kwessi, petit garçon autiste.

3. Emy Dany Bassong actrice camerounaise.

4. Serge Belang acteur camerounais.

5. OMS, Troubles du Spectre Autistique, OMS, 2023.

troubles en fonction du niveau de l'autonomie de la personne : léger, modéré ou sévère⁶. D'après l'OMS⁷, les études récentes évaluent la prévalence médiane au niveau mondial à 62 sur 10 000, c'est-à-dire qu'environ un enfant sur 160 présente un trouble du spectre de l'autisme et une incapacité associée.

En Europe, le taux médian est de 61,9% sur 10 000 (fourchette 30,0-116 sur 10 000). En France par exemple, d'après le Ministère du Travail, de la Santé et de la Solidarité, les troubles du spectre de l'autisme (TSA) représentent entre 0,9% et 1,2% des naissances, soit environ 7500 bébés chaque année ; environ 100 000 jeunes de moins de 20 ans et près de 600 adultes sont autistes. Pour les Amériques (Nord et Sud), le taux médian est de 65,5% sur 10 000 (fourchette 34-90 sur 10 000)⁸. Aux USA, la prévalence de l'autisme était seulement de 1 sur 5000 en 1975 et n'a cessé de croître ces dernières années, augmentant de 150% depuis l'an 2000. Pour ce qui est de l'Afrique, l'on ne dispose pas, dans les documents de l'OMS, de chiffres exhaustifs sur le nombre d'enfants autistes. Selon les prévalences internationales, le Maroc par exemple compte 680 000 personnes autistes dont 216 000 enfants, avec un taux de naissance estimé à 12 800 par an soit 35 naissances par jour⁹. Au Cameroun, d'après un rapport¹⁰ du Ministère de la Santé Publique (Minsante) datant de 2016, près de 3000 enfants naissent autistes chaque année et plus de 100 000 cas sont recensés à travers le pays. Cette maladie reste encore peu connue car n'ayant pas de statistiques bien définies sur le nombre de personnes atteintes sur l'étendue du territoire national.

Le TSA affecte des enfants indépendamment de leur milieux socio-économiques, de leur culture ou de leur race. Par conséquent, c'est une pathologie qui a une ampleur mondiale et un impact négatif aussi bien sur l'enfant atteint que sur la famille et la société. D'abord, l'autisme a un impact sur l'enfant car les enfants vivant avec le TSA sont enclins à certains problèmes de santé tels que les troubles neurologiques, gastroentérologiques d'alimentation ou de sommeil¹¹. Par ailleurs, les enfants vivant avec un TSA peuvent présenter des comportements problématiques (violence, crise de colère) ce qui peut constituer des risques pour eux-mêmes et leur entourage¹². D'après un rapport de l'association Autisme Cameroun, les enfants vivant

6. APA, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V. (5th Ed), 2013.

7. OMS, Mesures globales et coordonnées pour la prise en charge des troubles du spectre autistique, rapport du secrétariat, 2013, P2.

8. Ibid. P2

9. Maroc Diplomatique, L'autisme au Maroc : un tableau sombre, 2020.

10. Actu Cameroun, journée mondiale de sensibilisation à l'autisme, 2023.

11. Autisme Info Servie, L'autisme c'est quoi ?

12. Idem.

avec un TSA rencontrent des difficultés de scolarisation car il existe peu de structures spécialisées¹³. Ensuite, au-delà de l'enfant, l'autisme a un impact sur la famille. Les parents ayant un enfant vivant avec le TSA peuvent présenter des symptômes de dépression ou de détresse psychologique, mais aussi des problèmes liés aux finances¹⁴. Enfin, l'autisme a impact sur la société car les personnes vivant avec un trouble du spectre de l'autisme ont un développement social compromis. Ils sont socialement isolés et intellectuellement handicapés, au point d'avoir des difficultés à travailler, à se marier ou encore à faire des enfants.¹⁵

Au Cameroun, le gouvernement, les organisations non-gouvernementales (ONG) et la société civile s'investissent dans la prise en charge des personnes autistes, notamment à travers la formation des éducateurs spécialisés¹⁶. Ainsi que le prouve la création de l'Institut Supérieur de Psychopédagogie Appliquée (ISPPA). C'est un institut privé d'enseignement supérieur (IPES), placé sous la tutelle académique de l'université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation et précisément du département de l'éducation spécialisée. Les mesures gouvernementales ont été prises pour favoriser l'inclusion à travers l'aménagement des établissements publics ordinaires afin de faciliter l'accès des élèves et étudiants porteurs de handicap dans les salles de classes comme le stipule la loi N°2010/002 du 13 avril 2010, dans son article 4. Au niveau de la société civile, nous avons la création des associations militantes et la création des centres spécialisés qui prennent en charge les enfants vivants avec les troubles du spectre de l'autisme, ainsi que leurs familles. Enfin, nous avons la célébration de la journée mondiale de sensibilisation à l'autisme qui est un événement national organisé par un ensemble d'acteurs (ministère des affaires sociales, ministère de la santé et les ONG) qui accompagnent les enfants vivant avec le TSA. Pendant cette journée, les conférences et les campagnes de sensibilisation sont organisées dans le but faire connaître cette pathologie aux populations.

Réfléchir sur la prise en charge des enfants autistes amène à interroger la dynamique d'accompagnement (réseaux de soutien) tout autant que l'impact de cette prise en charge des enfants autistes ainsi que les défis auxquels sont confrontés les parents. Par ailleurs, les défis de l'insertion sociale des enfants autistes sont pluriels. Ces défis incluent la stigmatisation et la discrimination qui limitent les opportunités d'interaction sociale et d'intégration dans la

13. Autisme Cameroun, Les difficultés de prise en charge des enfants Autistes, 2023.

14. Gossou T., et Akounda Koudema, « L'Afrique face au défi de l'autisme », *Africa Rdv*, 2020.

15. Sigman, M. et al, « L'autisme et son impact sur le développement social des jeunes enfants », *encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, <https://www.enfant-encyclopedie.com>, 2005

16. Article 25 alinéa 1 loi 2010/002 du 13 avril 2010.

société¹⁷. De plus, les enfants autistes rencontrent des difficultés à comprendre et interpréter les signaux sociaux subtils, ce qui peut entraîner des malentendus et des situations inconfortables dans les interactions sociales¹⁸. En outre, la dimension de l'accessibilité aux soins sanitaires et éducatifs pour les enfants autistes reste également un défi important.

II. PROBLEME

La déclaration universelle des droits de l'homme adoptée en 1948 reconnaît l'éducation comme droit en indiquant dans son article 26 que « toute personne a droit à l'éducation ». Par ailleurs, la convention relative aux droits des personnes handicapées dans son article 24, reconnaît le droit des personnes handicapées à l'éducation, sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances¹⁹. Dans le but de l'atteinte du quatrième Objectif de Développement durable (ODD 4a) qui se donne pour mission de promouvoir la création ou l'aménagement des infrastructures scolaires afin qu'elles soient inclusives, sûres et accessibles à tous les apprenants, quel que soit leur situation de handicap ou leur sexe, dans une perspective de non-violence et d'égalité des chances en matière d'apprentissage. Parmi les enfants handicapés visés par cet objectif, figurent en bonne place les enfants vivant avec un TSA. Les politiques et les actions réalisées dans ce cadre visent donc à favoriser l'autonomie, le bien-être, l'épanouissement et l'insertion sociale des enfants vivant avec le TSA. Il s'agit donc de construire une société au sein de laquelle tous les enfants, indépendamment de leur handicap y compris les enfants vivant avec un TSA se sentent à l'aise ayant accès à tous les services auxquels tous les enfants peuvent prétendre.

Malgré l'existence des initiatives telles que la construction des centres spécialisés, l'aménagement des écoles ordinaires et l'organisation des Campagnes de sensibilisation, la prise en charge des enfants vivant avec un TSA reste un défi majeur. Ce défi constitue un problème social en ce sens que sa non-résolution entrave l'épanouissement social des enfants vivant avec un TSA en limitant leur accès à l'éducation, aux loisirs et à la santé²⁰. Cependant, sur le terrain, il existe une catégorie d'acteurs qui se déploie dans l'accompagnement et la prise en charge des enfants vivant avec un TSA en complément des actions gouvernementales. C'est

17. Alena, V et al, portrait de la stigmatisation et de l'acceptation des personnes autistes et de leurs proches au Québec, *santé mentale et inclusion sociale*, Rapport, 2013, P22.

18. Cenomy, l'autisme chez l'enfant : développer la participation sociale et la communication, 2023, <https://cenomy.fr>

19. ONU, convention relative aux droits des personnes handicapées, ONU, New York, 2006.

20. Mbass, A., et al, connaissances, attitudes et pratiques des professionnels de la santé sur l'autisme à Yaoundé, *health sciences and diseases*, vol 18 (1), 2017.

la raison pour laquelle ce travail se propose de questionner le rôle qu'ils jouent concrètement dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA. De ce fait, il est nécessaire d'examiner comment ces réseaux fonctionnent réellement, qui ils incluent, quelles ressources ils mobilisent et comment ils contribuent à améliorer la qualité de vie des enfants vivant avec un TSA et de leurs familles. Le problème de recherche dans ce travail est donc celui du rôle des réseaux de soutien scolaire dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA.

III. REVUE DE LA LITTERATURE

La revue de littérature portant sur le rôle des réseaux de soutien dans l'accompagnement des enfants vivant avec le TSA synthétise le contenu de diverses publications scientifiques auxquelles nous avons eu accès sur cette question. Elle est articulée en quatre axes, suivant les affinités thématiques, qu'il y a entre lesdits travaux de recherche. Le premier axe regroupe les travaux qui portent sur les représentations sociales de l'autisme (III.1), le second englobe ceux qui portent sur l'inclusion scolaire des enfants atteints de TSA (III.2). Le troisième quant à lui rassemble les travaux qui parlent de la prise en charge des enfants atteints de TSA (III.3) et le quatrième regroupe les travaux portant particulièrement sur le travail des réseaux de soutien (III.4).

III.1. Les représentations sociales de l'autisme

Cette partie rend compte des travaux qui parlent des représentations sociales de l'autisme. De ce fait, il y a deux groupes de lecture sur la question. Le premier analyse le phénomène en Afrique du Nord. On y trouve le travail des représentations sociales de l'autisme en contexte marocain, qui sont encore dominées par les registres culturel et traditionnel. Des notions telles que « l'ayn » (le mauvais œil), et « l'oum khaiba » (la mauvaise maman) sont encore utilisés comme des figures du bouc émissaire pour lutter contre l'inacceptation de l'atteinte mentale²¹. En ce qui concerne l'Afrique subsaharienne, dans la culture de la République Démocratique du Congo (RDC), les enfants vivant avec un TSA sont souvent identifiés comme étant des « Bana mayi » (les enfants qui possèdent les esprits de la rivière), « Kizengi, Kizengeya, Zengi » (un idiot), « Zoba Zoba, Zowa » (un enfant qui ne comprend rien, un vaurien), « Ndoki » (un sorcier), « Diabolo » (un diable), « Nkiol » (un retardé mental), « Kiyungu » (un enfant qui ne retrouve pas dans la vie, qui ne s'adapte pas dans la société)²². Au Cameroun, les enfants

21. Ababou, M., & Hamouich R., « Les représentations sociales de l'autisme et son discours étiologique au Maroc », *Revue Internationale du Chercheur*, Volume 3 : Numéro 4, pp : 234-257, 2022.

22. Mukau, Ekwel, J., et al, Approche des représentations sociales de l'autisme en Afrique, *Enfances et Psy*, 4(49), 2010, P121-129.

autistes sont souvent considérés comme des enfants nés pour mourir, les enfants serpent car, ils ne veulent pas rester dans le monde des vivants et perturbent la dynamique familiale en naissant et mourant plusieurs fois²³. Les parents les perçoivent comme habités par un esprit malin. S'intéressant aux jeunes et à la gestion du handicap, Rosine Ntsama nous fait comprendre qu'au Cameroun, le handicap est perçu différemment selon les croyances²⁴. D'après ce qui précède, les représentations sur les personnes autistes sont fortement dominées par les croyances, les cultures et les traditions au Maroc et en RDC et au Cameroun. Ainsi, au Maroc, elles sont le plus centrées sur la mère tandis qu'en RDC et au Cameroun ces représentations s'adressent directement à l'enfant vivant avec un TSA. Les travaux précédents mettent en avant les représentations sociales autour de l'autisme mais, ils ne prennent pas en compte l'aspect de l'inclusion.

III.2. L'inclusion scolaire des enfants vivant avec un TSA

Tout en considérant les difficultés auxquelles font face les enfants atteints du TSA, les travaux interrogés dans cette partie font également ressortir l'efficacité de l'inclusion scolaire de ces enfants. Parlant des obstacles à l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un TSA, nous apprenons que, ce qui fait barrière c'est les savoirs et savoir-faire attendus des élèves au sein de l'école ordinaire. Les caractéristiques des élèves vivant avec un TSA ne sont pas en accord avec les facteurs environnementaux scolaires attendus, car ces derniers présentent des lacunes sociales²⁵. Certains travaux des chercheurs et spécialistes sur les questions d'éducation spécialisée rendent compte de l'efficacité de l'inclusion en mettant en avant la nécessité d'une intégration précoce des enfants vivants avec un TSA. On apprend que les enfants vivant avec un TSA ont besoin d'être inclus le plus tôt possible dans un environnement éducatif similaire à celui des enfants qui ne sont pas porteurs de handicap, leur permettant une participation aux mêmes activités²⁶ ; cette intégration leur permet non seulement d'être plus autonomes mais aussi de

23. Lolo, B., « La dyade de la relation mère-enfant ou la prise en charge de l'enfant africain ». *Transition*, 199.

24. Ntsama, R., « Les jeunes et la gestion du handicap en république du Cameroun ». *Entre modernité et tradition*, Perpignan presse universitaire de Perpignan, p. 183-199.

25. Emery, R., intégration en classe ordinaire des enfants présentant un trouble du spectre autistique : obstacles et propositions, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, vol 1, p 29-35, 2013 ; Lapeyre, M., l'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue ? *Reliance*, 16 (2), 36-42 ; Philip, C., et al, scolariser les élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion. Paris : Dunod, 2012 ; Barthélémy, C., et al, Les personnes atteintes d'autisme : Identification, Compréhension, Intervention, 2008.

26. Hansen, S. G., et al, Children with autism in the inclusive preschool classroom: a systematic review of single-subject design interventions on social communication skills. *Review journal of autism and developmental disorders*, 1(3) 192-206, 2014. Teisseyre, N. et Schintone, G., Autisme et inclusion scolaire en classe maternelle in « Espace de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance », *Enfance et parentalité*, P221-234, 2021.

faire des progrès scolaires²⁷. En effet, pour que les enfants vivant avec un TSA bénéficient de l'intégration, il faut certaines conditions qui sont entre autres le degré d'adaptation du programme de la classe requis par l'enfant et la formation des enseignants d'intégration car ces enseignants doivent recevoir une formation spécifique²⁸.

III.3. La prise en charge des enfants atteints de TSA

Dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA, le rôle des réseaux de soutien est décisif et reconnu de nos jours. L'accompagnement prodigué par ces réseaux se déploie à plusieurs niveaux, car il cible différentes catégories d'acteurs, qui part des enfants vivant avec un TSA aux personnes évoluant dans leur périmètre familial, en passant par les enseignants. Cette partie englobe donc les travaux qui présentent non seulement des dynamiques qui s'effectuent autour de la prise en charge des enfants vivant avec un TSA, mais aussi des difficultés de cette prise en charge. Certains travaux analysent les besoins des parents en matière de prise en charge de leurs enfants. Ces besoins sont relatifs à l'individualisation, à l'adaptation des enseignements et à la formation des enseignants. En effet, les parents expriment trois besoins par rapport à la scolarité de leur enfant : le premier besoin est celui d'individualiser et d'adapter l'enseignement à travers des programmes spécifiques. Le second est celui de la formation des enseignants, car il est nécessaire que les enseignants soient formés aux spécificités du TSA. Le troisième est celui du soutien, ou encore l'importance de se sentir soutenu par les professionnels²⁹. D'autres travaux présentent les difficultés que rencontrent les enseignants au niveau de la prise en charge scolaire des enfants vivant avec le TSA. Ces difficultés sont souvent liées à la formation des enseignants ou aux comportements symptomatiques des enfants vivant avec un TSA. La scolarisation des enfants avec un TSA peut entraîner un mal être chez les enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une formation spécialisée³⁰. Le stress des enseignants de maternelle qui accueillent un enfant présentant les comportements symptomatiques d'un TSA est dû aux comportements perturbateurs voir violents de ces derniers. Les enseignants spécialisés semblent mieux s'adapter, car ils sont mieux formés au travail avec ces enfants et notamment lorsqu'ils utilisent les approches

27. Mesnier, J., « l'inclusion scolaire en milieu ordinaire des élèves atteints d'un trouble du spectre de l'autisme », Education, 2021 ; Gauthier, J., l'impact de l'inclusion d'un enfant qui a des besoins particuliers en classe régulière, colloque sur la recherche en réadaptation. Montréal, Université de McGill, 2003.

28. Poirier, N. et al, « l'inclusion scolaire des enfants autistes », *revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286, 2005 ; Tremblay, P., L'inclusion d'un élève avec TSA-Syndrome d'Asperger dans une classe de Co-enseignement : Une étude de cas in « Déficience intellectuelle et autisme : pratique d'inclusion scolaire, p 47-73, 2014.

29. Chatenoud, C., et al, La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme, Montréal, édition nouvelles, 2014.

30. Feuilladiou, S., et al, impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants. In Actes du colloque « ce que l'école fait aux individus », pp 1-13, 2008.

comportementales³¹. Certains travaux rendent compte de l'impact de la prise en charge : le TSA est considéré par les parents comme une épreuve sur la relation du couple qui peut modifier la dynamique du couple³². Le stress parental est très présent chez les parents d'enfant TSA et spécialement chez les mères³³. Par ailleurs, la présence de plusieurs types de soin dans l'accompagnement des enfants avec le TSA est vécu péniblement par les parents d'où la nécessité d'un accompagnement psychologique³⁴. D'autres travaux rendent compte de la collaboration parent-professionnels dans la prise en charge. En effet, cette collaboration améliore les pratiques d'accompagnement de l'enfant et sa famille, influence positivement le développement de l'enfant, et la qualité de vie des familles et aussi sur l'engagement la stabilité du personnel³⁵. Le caractère efficace de la prise en charge perçue par les parents permet de diminuer leur détresse. Il est important d'impliquer les parents dans la prise en charge de leur enfant, ce qui permet non seulement de diminuer leur stress, mais aussi d'augmenter leur sentiment d'auto-efficacité³⁶.

III.4. Le travail des réseaux de soutien

Cette partie rassemble les travaux qui rendent compte de la façon dont les réseaux de soutien (familiaux, sociaux, professionnels) interviennent dans l'accompagnement des personnes vivant avec un TSA. Un premier groupe de travail se concentre sur l'entourage familial des personnes vivant avec un TSA afin d'examiner la manière dont celui-ci est soutenu par leurs proches dont leur famille. On découvre que ces réseaux jouent un rôle appréciable à travers le poids de l'habitus familial et les rapports de force sociaux familiaux dans la détermination du choix thérapeutique³⁷. Plus précisément, les réseaux familiaux ne se limitent pas à un soutien affectif ou matériel, ils jouent un rôle structurant dans les décisions liées à la trajectoire thérapeutique. Ainsi, la trajectoire thérapeutique choisie par le réseau est influencée par l'habitus familial. Contrairement au groupe précédent, celui-ci s'intéresse à

31. Pepe, A., et al, comparison of occupational stress in response to challenging behaviours between general and special education primary teachers in Northern Italy. *International journal of special education*, 28(1), 14-26, 2013.

32. Baeza-velasco, C., et al, Elever un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : quel impact sur le couple ? in *Familles et Trouble du Spectre de l'autisme*, Dunod, P 238-245, 2019.

33. Ratté, V., et al, Le vécu des mères d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : comprendre d'adaptation parentale pour mieux soutenir en période de stress, *Revue de psychoéducation*, 51(1), P151-173, 2022.

34. Tchokote E.C., souffrance psychique des familles ayant un enfant vivant avec le Trouble du Spectre Autistique (TSA) au Cameroun : une analyse de l'effet de la coprésence des types de soins, *L'autre*, P 362-372, 2023.

35. Elouard, P., Autisme : le partenariat entre parents et professionnels, un facteur favorable à la bientraitance, *AFD*, 2012.

36. Prével, A., prise en charge ABA d'enfants avec TSA : une participation nécessaire des aidants et des parents, *psychologues et psychologies*, N°278, P 25-30, 2022.

37. Djouda, Feudjo, Y., B., Réseaux relationnels et processus de soutien aux malades de la tuberculose au Cameroun, *Redes, Revista Hispana para el Analisis de Redes sociales*, 18(6), P145-162, 2010.

l'accompagnement des personnes atteintes du TSA proprement dit. Ces travaux écrits par des psychologues cliniciens, rendent compte des difficultés que rencontrent les parents et les enseignants qui travaillent avec les enfants vivant avec un TSA. Ces difficultés sont notamment liées aux capacités de concentration limitées de l'enfant, à son manque d'interaction sociale avec d'autres enfants et à ses conduites inadaptées³⁸. Les enseignants qui ne se sentent pas aptes à répondre aux besoins éducatifs spécifiques des élèves vivant avec un TSA peuvent présenter des symptômes de stress, pouvant causer leur épuisement³⁹. Au niveau de la famille, l'éducation d'un enfant vivant avec un TSA est plus difficile que celle d'un enfant neurotypique du fait des difficultés de comportementales, de l'inadaptation, de la diminution des capacités de communication et des difficultés de socialisation. En outre, les parents font également face à plusieurs problèmes sur le plan financier, sur le plan de la conjugalité avec la rupture des relations conjugales qui entraîne la monoparentalité et la fragilité du réseau social⁴⁰. Ces problèmes augmentent également leur stress⁴¹.

III.5. POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

Dans le champ du travail des réseaux de soutien, bien qu'il existe des travaux sur le rôle des réseaux relationnels, des difficultés des réseaux familiaux et professionnels, il y a les catégories et des aspects qui ne sont pas assez présents. C'est le cas par exemple de la catégorie associative qui peut encore faire l'objet d'une contribution dans ce champ. Pour ce qui est du domaine de l'inclusion scolaire, bien que certains travaux aient mis en avant les difficultés et l'efficacité de l'inclusion scolaire, l'aspect de l'impact de cette inclusion sur les enfants neurotypiques peut faire l'objet d'une réflexion dans ce domaine. En ce qui concerne la prise en charge des enfants vivant avec un TSA, certains travaux se sont attardé sur les dynamiques qui s'effectuent autour de cette prise en charge, y compris les besoins des parents, l'impact de la collaboration entre les parents et les professionnels et les difficultés liées à cette prise en charge. Par contre, l'accent

38. Rattaz, C., et al, Etat des lieux des pratiques d'accompagnement sanitaire et médico-social des personnes avec trouble envahissant de du développement (TED) dans trois régions françaises. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61(1), P31-38, 2013.

39. Denis P., Goussé v., Les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple des troubles du spectre autistique, *psychologie et éducation*, P 37-51, 2013 ; Avramidis, E., et al, A survey into attitude to wards the inclusion of children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211, (2000b).

40. Sénéchal, C., et al, Impact de l'autisme sur la vie des parents. *Santé mentale au Québec*, 34(1), 245-260 ; Cappe, E., et al, « étude de la qualité de vie et des processus d'ajustement des parents d'un enfant ayant un trouble autistique ou syndrome d'Asperger : effet de plusieurs variables socio-biographiques et caractéristiques liées à l'enfant », *l'Evolution Psychiatrique*, vol 77, N°2, P181-199 ; Reichman, N.E., et al, « effects of child health on parents' relationship status », *Demography*, Vol 41, N°3, 569-584.

41. Dell'Armi, M., et al, adaptation et validation française du « Family Needs Questionnaire » : évaluation des besoins familiaux des parents d'enfants avec troubles du spectre de l'autisme, *journal de thérapie comportementale et cognitive*, 2016.

sur les groupes scolaires qui prennent en charge des enfants vivant avec un TSA n'a pas été mis en avant dans ces travaux scientifiques. Pour finir, dans le domaine des représentations sociales de l'autisme, bien qu'on sache davantage sur la manière dont le handicap est représenté par la société africaine, les répercussions de ces représentations sur la prise en charge et l'accompagnement des enfants vivant avec le TSA reste encore inexplorées. En d'autres termes, comment les représentations sociales influencent les pratiques de prise en charge et d'accompagnement des enfants vivant avec un TSA.

En faisant le choix de mener une recherche sur le rôle des réseaux de soutien dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA, ce travail poursuit les réflexions de Yves Bertrand Djouda Feudjo⁴² sur le rôle des réseaux relationnels et de Nathalie Poirier⁴³ sur les conditions de prise en charge d'enfants à besoins spécifiques au sein des établissements scolaires. Il s'agit d'apporter une contribution à l'étude de la prise en charge des catégories vulnérables en partant de l'accompagnement des enfants vivant avec un TSA pour se consacrer à la prise en charge par les réseaux de soutien scolaires. Cette contribution se situe au croisement de la sociologie de la santé et celle de l'éducation. En effet, cette recherche permet de comprendre comment les enfants vivant avec un TSA s'épanouissent à la vie quotidienne de l'école et cela malgré leur condition de santé. Ce travail de recherche permet également d'analyser les dynamiques sociales qui entourent ces réseaux, y compris les normes, et les interactions.

IV. QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre recherche s'organise autour de quatre questions de recherche : une principale et trois secondaires.

IV.1. Question principale

Comment comprendre le recours aux réseaux de soutien scolaire et quel rôle jouent-ils dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA ?

IV.2. Questions secondaires

- De quelle manière sont organisées les activités au sein des réseaux de soutien scolaires de la ville de Yaoundé ?

42. Djouda, Feudjo, Y., B., Réseaux relationnels et processus de soutien aux malades de la tuberculose au Cameroun, *Redes, Revista Hispana para el Analisis de Redes sociales*, 18(6), P145-162, 2010.

43. Poirier, N. et al, « l'inclusion scolaire des enfants autistes », *revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286, 2005.

- Quelles sont les pratiques mises en place par ces réseaux pour favoriser la prise en charge et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec le TSA dans la ville de Yaoundé ?
- Comment le travail des réseaux de soutien scolaires est-il perçu par les parents ?

V. HYPOTHESES DE RECHERCHE

Les réponses à ces interrogations s'organisent autour de quatre hypothèses de recherche dont une principale et trois secondaires

V.1. Hypothèse principale

Les réseaux de soutien scolaires jouent un rôle d'accompagnement dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA en coordination avec les services, ils orientent des familles vers les ressources appropriées, sensibilisent les communautés, créent un environnement favorable à l'inclusion scolaire des enfants et soutiennent les familles dans leur parcours de prise en charge.

V.2. Hypothèses secondaires

- Les activités de prise en charge s'organisent en une approche multidisciplinaire intégrant des activités éducatives, les activités d'accompagnement sociales et morales ;
- Les pratiques mises en place par les réseaux de soutien scolaires pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un TSA dans la ville de Yaoundé sont deux ordres que sont : des pratiques éducatives et des pratiques d'inclusion scolaire ;
- Le travail des réseaux de soutien scolaires est perçu comme un soulagement par les parents d'enfant vivant avec un TSA bien que ceux-ci soulignent plusieurs limites ;

VI. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce travail de recherche se construit autour des quatre objectifs de recherche dont un principal et trois secondaires.

VI.1. Objectif principal

Analyser le rôle des réseaux de soutien scolaires dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA dans la ville de Yaoundé.

VI.2. Objectifs secondaires

- Décrire la structuration des activités de prise en charge mises en place par les réseaux de soutien scolaires ;
- Mettre en évidence les pratiques mises en place par les réseaux de soutien scolaires pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un TSA à Yaoundé ;
- Identifier les perceptions sociales des parents d'enfant vivant avec un TSA sur le travail des réseaux de soutien scolaires ;

VII. CHAMP METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Toute démarche scientifique s'appuie sur un cadre méthodologique cohérent, garantissant la rigueur, la reproductibilité et la validité des connaissances produites. En sociologie, méthodologie désigne l'ensemble des règles, des procédures et des outils utilisés pour interroger, analyser et interpréter la réalité sociale, dans un cadre théorique défini⁴⁴. Elle ne se limite pas à la simple description des techniques mais engage une réflexion sur la manière dont se construit la connaissance sociologique⁴⁵. Ainsi, cette section se propose de présenter les modèles théoriques mobilisés, les méthodes de collecte de données, ainsi que les techniques d'analyses des données.

VII.1. Le cadre théorique

La mobilisation d'un cadre théorique constitue une étape importante dans toute recherche en science sociale, car elle permet de structurer l'analyse et d'éclairer les phénomènes étudiés à travers un prisme précis. Une théorie peut être comprise comme un ensemble cohérent de proposition logiquement organisées, visant à expliquer la réalité.

Dans le cadre de ce travail de recherche, pour mieux appréhender l'objet, l'analyse repose sur la théorie des réseaux sociaux.

- La théorie des réseaux sociaux

Désignant un ensemble d'éléments interconnectés, la notion de réseau a un caractère polysémique dans le langage courant. D'un côté, elle possède souvent une connotation positive lorsqu'elle est employée à propos d'une forme organisationnelle ou de voies de communication.

44. Quivy, R., & Van Campenhoudt, L., Manuel de recherche en science sociales, (5ed), Dunod, 2011.

45. Bourdieu, P. et al., Le métier de sociologue : préalables épistémologiques. Mouton/Bordas, 1968.

Le réseau renvoie ainsi dans le domaine du management, à des modes d'organisation souples et décentralisés, pensés comme plus efficaces que des structures hiérarchiques traditionnelles. La notion de réseau s'est imposée récemment en sciences sociales⁴⁶.

En effet, dans son acception dominante, elle vise à caractériser soit un système de relations interindividuelles ou inter-organisationnelles⁴⁷, soit les relations propres à un individu⁴⁸. Ces relations peuvent être symétriques ou non. Elles sont définies par l'existence des contacts (interconnaissance, participation conjointe à un évènement), la forme prise par les interactions (collaboration, contrôle), la nature du bien matériel ou symbolique échangé (amitié, commerce). Le réseau est considéré comme un cadre dans lequel s'insère l'action d'un individu et qui est de nature à la contraindre ou au contraire à la faciliter⁴⁹. Quelle que soit la perspective adoptée, il s'agit de porter l'attention plus sur les propriétés relationnelles des individus que sur un attribut attaché à priori à leur personne ou aux groupes dont ils sont issus.

*« Un réseau social est un ensemble de relations entre un ensemble d'acteurs, lui-même organisé ou non. Ces relations peuvent être de nature fort différente et les acteurs sont principalement des individus, mais pas nécessairement »*⁵⁰. Pierre Mercklé démontre progressivement l'importance de l'analyse des réseaux qui semble être le meilleur moyen d'étudier les structures sociales et de s'interroger sur leurs rôles.

En outre, la théorie des réseaux sociaux part du postulat selon lequel, la structure des relations interpersonnelles influence le comportement, les interactions et les résultats individuels au sein d'un réseau social⁵¹. En d'autres termes, cette théorie part du principe que les connexions entre individus, groupes ou organisations sont cruciales pour comprendre un large éventail de phénomènes sociaux. Par ailleurs, la position d'un individu dans un réseau, ses liens avec d'autres acteurs, ainsi que la configuration globale des connexions au sein du réseau, ont une influence sur les aspects tels que les ressources, la diffusion des idées, l'influence sociale et la prise de décision.

La théorie des réseaux sociaux nous a permis de comprendre la dynamique des relations et des interactions entre les différents acteurs impliqués dans la prise en charge des enfants

46. Giles Boenisch, « Pierre Mercklé, Sociologie des réseaux sociaux », Questions de communication, 19 /2011, 399-400.

47. Un réseau complet.

48. Un réseau personnel.

49. Giles Boenisch, *op.cit.*

50. Mercklé, P., La sociologie des réseaux sociaux, Paris, La Découverte, 2004.

51. Giles Boenisch, « Pierre Mercklé, Sociologie des réseaux sociaux », Questions de communication, 19 /2011, 399-400.

vivant avec un TSA au sein des réseaux de soutien. Ces différentes interactions se sont traduites non seulement par les différentes collaborations entre les enseignants, mais aussi par les acteurs externes du réseau et les parents. Ces collaborations se matérialisent précisément dans le chapitre 3 par les réunions et les ateliers de formation de ces derniers. Elle nous a également aidé à décrire les connexions entre les professionnels de la santé (assistance psychologique), les éducateurs (enseignants), les familles, les ONG et associations qui jouent un rôle dans la prise en charge de l'autisme. Cette théorie nous a permis de visualiser comment l'information, le soutien et les ressources humaines et matérielles circulent à travers ces réseaux. Dans le chapitre 4, la théorie des réseaux sociaux nous a permis de comprendre comment les parents mobilisent leurs réseaux pour avoir accès à certaines ressources tels que l'accompagnement et les ressources matérielles.

VIII. Type et lieu d'étude

La méthode choisie dans le cadre de ce travail de recherche est qualitative. Jugée plus pertinente au regard de l'objet d'étude qui est la prise en charge des enfants vivant avec un TSA et les formes de soutien mobilisés dans leur parcours scolaire. Ce choix s'inscrit dans une démarche compréhensive visant à appréhender en profondeur les logiques d'action, les expériences vécues, ainsi que les stratégies d'adaptation mobilisées par toutes les catégories d'acteurs dans un contexte où l'inclusion scolaire reste encore un chantier en construction. En effet, cette méthode a permis de recueillir les données riches et contextualisées, en donnant la parole aux acteurs eux même à travers les entretiens semi-structurés et des observations directes. Cette posture méthodologique permet ainsi de restituer la complexité du vécu des acteurs, de mieux saisir les interactions sociales et les formes de coordination dans une perspective qui donne toute sa place à la subjectivité, aux contextes locaux et aux relations sociales.

Cette recherche s'est faite dans la ville de Yaoundé et particulièrement au sein de la structure PROMHANDICAM-ASSOCIATION et au complexe scolaire Azobe school.

IX. Population d'étude et échantillon

Pour la collecte de données, nous avons déterminé la population d'étude et l'échantillon auprès desquels les informations ont été recueillies. La population d'étude retenue pour cette étude est constituée d'acteurs directement impliqués dans la prise en charge et le soutien scolaire des enfants vivant avec un TSA. L'échantillonnage s'est fait par boule de neige et

l'échantillon comprend 16 informateurs dont un responsable d'association, deux responsables d'école, sept enseignants, cinq parents et une assistante sociale. Ce choix raisonné repose sur la volonté de croiser les regards des différents types d'acteurs engagés à des niveaux complémentaires du dispositif d'inclusion (famille, école, institution). Une telle diversité permet d'accéder à une meilleure compréhension des mécanismes de soutien, des pratiques effectives sur le terrain et des difficultés rencontrées.

X. TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNEES

Comme technique de collecte de données nous avons utilisé l'observation directe et les entretiens semi-structurés

X.1. L'observation directe

L'observation directe est une méthode de collecte de données où le chercheur lui-même procède directement au recueil des données sans s'adresser aux sujets concernés et qu'il enregistre selon son plan et une grille d'observation préalablement élaborée. Pour Bachelard⁵², l'observation est un processus de conquête et de construction de la réalité sociale. Elle vise à saisir la réalité sociale telle qu'elle se manifeste dans la vie quotidienne des personnes observées.

Dans le cadre de cette recherche, l'observation est structurée par une grille d'observation⁵³. Pour faire cette observation, nous avons fait une demande de stage à la direction de l'association PROMHANDICAM, qui nous a été accordée pour une durée de trois semaines. Pendant ce stage, nous avons observé les pratiques de prise en charge des enfants autistes au sein des réseaux de soutien. Ensuite, les interactions entre les différentes familles et les réseaux de soutien et les dynamiques d'intégration. Par ailleurs, ces observations ont été menées à l'école inclusive PROMHANDICAM. Pendant les séances d'observation, nous avons observé les enfants vivant avec un TSA et leurs pairs, les acteurs de soutien et les parents. En ce qui concerne le moment de l'observation, nous avons couvert différentes périodes de la journée et différents jours de la semaine pour saisir la variabilité des situations. En outre, nous avons observé les différentes activités dans lesquelles sont inclus les enfants vivant avec un TSA.

52. Bachelard, B., La formation de l'esprit scientifique, Paris, 1934.

53. Cf. Annexes.

X.3. L'entretien semi-structurée

L'entretien repose sur des principes visant à éviter l'influence de l'enquêteur. D'après Madeleine Grawitz, il s'agit d'un « *procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé* »⁵⁴. Il se distingue des autres instruments de recueil des données par la mise en œuvre du processus de communication et d'interaction exigé et la richesse de l'information collectée. Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour l'entretien semi-structurée qui est une technique de collecte de données dans laquelle, l'enquêteur utilise un guide d'entretien tout en offrant une certaine flexibilité pour poser des questions supplémentaires en fonction des réponses de l'enquêté.

C'est un type particulier de technique de recherche qui consiste pour le chercheur d'obtenir de l'enquêté des informations à travers une situation de communication plus ou moins directive ou libre. Pour ce faire, nous avons interrogé les différentes parties prenantes impliquées dans la vie des enfants autistes au sein des réseaux de soutien. Pour la catégorie des responsables d'associations, nous avons discuté sur les thèmes tels que la présentation de l'association, les connaissances sur l'autisme, le travail de l'association, les collaborations et les difficultés rencontrées. Pour ce qui est des responsables d'écoles, les thèmes qui ont meublé notre discussion sont entre autres les connaissances sur l'autisme, les missions et politiques de l'école, la formation et le soutien, les collaborations, les difficultés et défis. En ce qui concerne l'assistance sociale nous avons discuté sur leur connaissance sur l'autisme, leur rôle au sein de l'établissement, leurs activités et services, les collaborations et les difficultés rencontrées. Les connaissances sur l'autisme en lien avec la scolarisation, les trajectoires de formation, les pratiques d'enseignement et d'accompagnement, les collaborations les difficultés et les défis sont les différents thèmes que nous avons abordés avec les enseignants. S'agissant des parents d'enfant vivant avec un TSA, nous avons abordés les thèmes tels que les connaissances sur l'autisme, les relations avec les réseaux de soutien, les perceptions de l'autisme et difficultés rencontrées.

Dans le contenu des entretiens, nous avons abordé les sujets tels que les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enfants autistes dans la vie quotidienne, le rôle et l'importance des réseaux de soutien dans leur prise en charge et leur insertion sociale, les stratégies de soutien qui se sont avérées efficaces, les lacunes dans les services actuels et les suggestions d'améliorations.

54. Grawitz M., 2004, Lexique des sciences sociales, paris, Dalloz édition 8.

Par ailleurs, pour les lieux des entretiens, nous avons privilégié des lieux où les participants se sentaient à l'aise et en sécurité pour partager leurs expériences. Cela s'est fait dans les centres de soutien, dans les écoles, dans les cabinets et par téléphone. En ce qui concerne le moment des entretiens, nous avons aussi adopté des horaires qui convenaient aux participants afin de respecter leur disponibilité et leur confort. Les entretiens semi-structurés nous ont permis d'obtenir des perspectives détaillées et nuancées sur la vie quotidienne des enfants vivant avec un TSA ainsi que sur les systèmes de soutien en place. Nous avons de ce fait préparé une liste de questions à aborder tout en laissant également la place pour les réponses spontanées.

XI. TRAITEMENT ET ANALYSE DE DONNEES

Le traitement et l'analyse de données s'est faite en trois étapes :

La première est celle de la transcription qui consiste à reproduire fidèlement les données recueillies sur le terrain à partir des enregistrements effectués à l'aide d'un magnétophone ainsi que les notes prises le journal d'entretien. L'usage du magnétophone a permis de conserver de manière fiable les propos recueillis des entretiens. Par ailleurs, le journal de terrain a servi à consigner les éléments contextuels, les détails ainsi que les attitudes des personnes interrogées. La transcription a été réalisée de manière progressive, au fur et à mesure de la collecte, afin d'assurer une continuité et une fidélité au discours initial.

Une fois la transcription achevée, l'étape suivante a été la catégorisation des données. Elle a consisté à regrouper les informations présentant des similitudes ou relevant de thématiques communes. Ce tri a facilité une exploitation plus rigoureuse et une analyse plus approfondie, tout en évitant les redondances. Le classement des données s'est appuyé sur leur contenu et leur signification, dans le but de mettre en évidence les récurrences tant dans les discours que dans les comportements.

La troisième étape est celle de l'analyse qui a été faite en cohérence avec les méthodes de collecte de données utilisées sur le terrain. Dans le cadre de l'enquête qualitative, les informations issues observations et des entretiens individuels ont été traitées par le biais de l'analyse de contenu. Cette méthode repose sur un examen rigoureux, structuré et systématique des documents écrits. Il est question ici d'extraire et d'interpréter des manière pertinente les données recueillies auprès des participants.

XII. CONSIDERATIONS ETHIQUES

Il est question dans cette partie d'aborder les considérations d'éthiques liées à la protection des participants, le consentement éclairé et la confidentialité.

- Avant l'enquête de terrain

Les autorisations ont été délivrées par le chef du Département de sociologie afin de faciliter la collecte de données sur le terrain.

- Pendant l'enquête de terrain

Avant la participation des informateurs, un consentement éclairé a été remis dans le but de manifester leur volonté à apporter leur contribution à cette recherche.

Nous avons approché les participants qui ont non seulement été jugés mentalement et physiquement aptes à répondre ou à participer aux entretiens mais aussi qui ont lu et approuvé le formulaire de consentement éclairé.

Nous avons veillé à ce que les participants se sentent à l'aise et en sécurité pour partager leur expérience.

- Après l'enquête de terrain

L'anonymat : les noms ou prénoms de nos informateurs ont remplacés par des pseudonymes.

La confidentialité : les données recueillies lors de cette recherche ont été exploitées à des fins académiques uniquement.

XIII. DEFINITION DES CONCEPTS OPERATOIRES

Dans le cadre de ce travail de recherche, il est important de définir les concepts utilisés pour comprendre et analyser l'objet étudié. Cette définition permet de clarifier les notions utilisées et d'assurer une compréhension commune des phénomènes étudiés.

XIII.1. Autisme

C'est un trouble du neuro-développement qui se manifeste principalement par une altération des interactions sociales et de la communication, ainsi que par des intérêts restreints et répétitifs. Il apparaît dès la petite enfance et évolue tout au long de la vie. Selon *American Psychiatric Association*, le trouble autistique constitue un désordre de la psychopathologie

caractérisé par une distorsion du développement de plusieurs fonctions psychologiques impliquées dans le développement global de l'enfant. Il se manifeste au cours des trente premiers mois de la vie⁵⁵.

XIII.2. Prise en charge

La prise en charge désigne l'action de prendre en charge une personne, un objet ou une situation, en assumant la responsabilité de s'en occuper et de trouver des solutions⁵⁶. Selon le dictionnaire Robert, la prise en charge signifie accepter et supporter une personne sans attendre de rémunération⁵⁷. Le dictionnaire Larousse quant à lui définit la prise en charge comme une obligation matérielle coûteuse ou une dépense⁵⁸. En médecine, la prise en charge désigne l'ensemble de soin et traitement médicaux prodigué à un patient dans le but de diagnostiquer, traiter et prévenir une maladie⁵⁹.

Dans le cadre de notre travail de recherche, la prise en charge est comprise à trois niveaux. Le premier niveau est le niveau social, où elle est entendue comme un accompagnement et un soutien apporté à des personnes vulnérables ou en difficultés, telles que les personnes âgées, les enfants, les familles, ou les personnes porteuses de handicap⁶⁰. Second est le niveau éducatif où elle désigne un accompagnement et soutien pédagogique apportés aux élèves ou aux étudiants pour les aider à atteindre leurs objectifs éducatifs⁶¹. Le troisième est le niveau psychologique où elle est comprise comme étant la thérapie ou le soutien psychologique destiné à aider les personnes à gérer leurs émotions, leurs pensées et leurs comportements⁶².

XIII.3. Réseaux de soutien

Un réseau est un ensemble structuré de relations sociales entre des personnes ou des groupes qui échangent des ressources diverses⁶³. Mercklé Pierre ajoute que ces réseaux ne sont figés : ils se construisent, maintiennent ou se transforment en fonction des contextes⁶⁴. Mitchell Clyde définit le réseau social comme étant un ensemble particulier d'interactions (linkages)

55. American Psychological Association, 1994, « Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders », 4^e éd, Washington, DC. Pp 132.

56. Linternaute.com, Prise en charge : Définition simple et facile ; <https://www.linternaute.fr>, consulté le 1er juillet 2025.

57. Robert, P., *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 1999.

58. Dictionnaire Larousse, 2018.

59. OMS, Rapport sur la santé dans le monde, 2006, P.12.

60. Fédération internationale des travailleurs sociaux, Définition du travail social, 2014, P.2.

61. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Education pour tous, 2015, P.15.

62. *American Psychological Association, psychothérapie*, 2020.

63. Degenne, A., et Forsé, M., Les réseaux sociaux, Paris, Armand Colin, 2004, (2^e éd).

64. Mercklé, P., La sociologie des réseaux sociaux, Paris, La Découverte, 2004.

entre un ensemble limité de personnes, avec la propriété supplémentaire que les caractéristiques de ces interrelations, considéré comme une totalité, peuvent être utilisées pour interpréter le comportement social des personnes impliquées⁶⁵. Le réseau de soutien désigne l'ensemble des relations sociales, formelles et informelles, sur lesquelles un individu ou une famille peut compter pour faire face à une situation difficile. Yves Bertrand Djouda Feudjo définit les réseaux relationnels comme étant l'ensemble des relations interpersonnelles que les familles mobilisent pour faire face aux incertitudes de la vie quotidienne, particulièrement dans les contextes marqués par la précarité⁶⁶. Il insiste sur leur dimension sociale et affective, mais aussi sur leur fonction stratégique dans la gestion des parcours de santé. Il souligne que ces réseaux sont pluriels, souvent informels et structurés autour de la parenté, du voisinage ou des appartenances communautaires. Ils s'activent de manière flexible en fonction des besoins des individus. Par ailleurs, ces réseaux de soutien fournissent un accompagnement qui est un processus de soutien personnalisé qui vise à aider une personne ou un groupe à atteindre ses objectifs, à développer ses compétences et à renforcer son autonomie. Il désigne aussi une démarche qui consiste à soutenir et guider une personne ou un groupe dans leur parcours, leur développement ou leur projet⁶⁷. Il vise à renforcer l'autonomie et la capacité de la personne.

XIII.4. Inclusion scolaire

L'inclusion est une approche qui vise à créer des environnements d'apprentissage et des communautés qui valorisent et soutiennent la diversité de tous les individus. Dans le monde du travail, l'inclusion est comprise comme un processus qui consiste à créer des environnements de travail et des organisations qui sont accueillants, solidaires et valorisants pour tous les employés, quelle que soit leur origine, leur culture ou leurs capacités⁶⁸. En outre, l'inclusion est également un processus de libération qui permet au individus et aux groupes de participer pleinement à la société et de prendre contrôle de leur propre vie.

L'inclusion scolaire est une approche qui pédagogique qui vise à intégrer tous les élèves y compris ceux avec des besoins spécifiques, dans les classes et les activités scolaires ordinaires, en créant des environnements d'apprentissage accueillants pour tous⁶⁹. Selon l'UNESCO,

65. Mitchell, J.C., *social network*, in *Urban Situation*, Manchester, Manchester University Press, vol 3, 1974, P.279-299.

66. Djouda, Feudjo, Y., B., Réseaux relationnels et processus de soutien aux malades de la tuberculose au Cameroun, *Redes, Revista Hispana para el Analisis de Redes sociales*, 18(6), P145-162, 2010.

67. L'accompagnement : une nébuleuse, *Education permanente*, 179, 13-24, 2009.

68. Hahir, T., Eliminating ableism in education, *Harvard Educational Review*, 72(1), 1-12, 2002, P.12.

69. Plaisance E., L'inclusion scolaire : un enjeu pour l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 167, 5-16, 2009.

l'inclusion scolaire est un processus qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves, en particulier ceux qui sont plus vulnérables ou exclus⁷⁰.

XIV. Plan du travail

Ce travail a est structuré en quatre chapitres complémentaires. Le premier chapitre s'intitule « *l'autisme au Cameroun : de la compréhension aux enjeux sociaux et politiques* ». Il fait un état de lieu sur la question de l'autisme dans le but de faciliter sa compréhension à travers sa définition, son évolution et ses enjeux socio-politique. Le deuxième chapitre porte sur la « *phénoménologie et enjeux des réseaux de soutien scolaires* ». Il analyse le défi de l'inclusion scolaire tout en présentant les activités mises en place par les acteurs de soutien pour répondre à ce défi. Le troisième chapitre est intitulé « *l'adaptation pédagogique au service de l'inclusion : le travail des enseignants* ». Il explore le travail des enseignants dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA en milieu scolaire. Le quatrième et dernier chapitre porte sur « *les perceptions parentales sur le travail des réseaux de soutien scolaires* ». Il a pour objectif de décrire les différentes perceptions des parents par rapport au travail des réseaux de soutien scolaire.

70. UNESCO, Guide pour l'inclusion scolaire, UNESCO, 2017.

**CHAPITRE I : L'AUTISME AU CAMEROUN : DE LA
COMPREHENSION AUX ENJEUX SOCIAUX ET
POLITIQUES**

Le présent chapitre s'inscrit dans une réflexion sur la question de l'autisme au Cameroun. L'objectif ici est de comprendre l'autisme sous différents angles : de la définition scientifique et de son évolution historique à ses enjeux sociaux et politiques publiques dans le contexte camerounais. En abordant ces différents aspects, nous cherchons à analyser les réponses apportées par la société et les pouvoirs publics face à ce phénomène, tout en mettant en lumière les besoins spécifiques des personnes vivant avec un TSA. La question centrale qui oriente la rédaction du premier chapitre de notre travail est celle de savoir comment l'autisme est compris et pris en charge au Cameroun. Pour répondre à cette question, nous suggérons que : l'autisme est perçu comme un handicap par les dispositifs publics qui encadre le handicap et les vulnérabilités au Cameroun et sa prise en charge est faite non seulement par les pouvoirs publics mais aussi par les ONG et associations. De ce fait, notre analyse est structurée en trois grandes parties. Dans une première section, il est question de définir ce que c'est que l'autisme en retraçant son évolution historique, d'aborder ses causes et donner un état des lieux épidémiologique au Cameroun. La deuxième met l'accent sur les besoins spécifiques des enfants vivant avec un TSA, notamment en matière d'éducation, de soutien émotionnel, d'accompagnement social et alimentaire. La dernière section est consacrée aux politiques publiques mises en place pour accompagner les personnes vivant avec le TSA, en analysant le cadre réglementaire de ces politiques, ainsi que leurs limites.

I. QU'EST-CE QUE L'AUTISME ?

Cette section se propose de présenter l'autisme comme un problème de santé au Cameroun. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps définir ce que c'est que l'autisme tout en montrant son évolution dans la caractérisation et en donnant ses manifestations. Ensuite, nous allons présenter les causes qui sont de divers ordres : génétique, environnementale et neurobiologique. Nous allons également mettre un accent sur la situation épidémiologique du TSA.

I.1. De l'autisme au trouble du spectre de l'autisme : définition et évolution historique

L'autisme et le syndrome d'Asperger sont considérés dans les Classifications Internationales des Maladies (DSM-IV-TR et CIM 10)⁷¹, comme deux formes spécifiques des Troubles Envahissants du Développement (TED). Le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) est caractérisé par des déficits dans les interactions sociales, la communication, ainsi que par des comportements et des intérêts restreints. La notion de spectre fait référence à l'idée selon laquelle il existe des caractéristiques et des niveaux de gravité variés, allant de légers à sévères. La notion de spectre permet aussi de rendre compte de l'aspect multidimensionnel du syndrome. Les enfants vivant avec un TSA ont des caractéristiques comportementales communes mais d'intensité variable. Ce qui multiplie la variété des profils cliniques et des besoins éducatifs relativement à leur scolarisation.

Les symptômes de l'autisme peuvent aller d'un handicap (qui peut être lourd) avec une absence totale de communication et des troubles associés importants, à l'existence d'une relative autonomie associée à des capacités intellectuelles parfois hors norme⁷². En effet, les enfants autistes peuvent présenter des capacités intellectuelles exceptionnelles notamment dans les domaines de la logique, de la mémoire, de la créativité et de l'innovation⁷³. Ces capacités sont souvent associées à une pensée visuelle et spatiale, ainsi qu'à une concentration accrue. Cela permet aux personnes vivant avec un TSA d'exceller dans des domaines où leur intérêt et leur talent se rencontrent.

Il faut noter que jusque dans les années 1970, l'autisme était classé dans la rubrique des psychoses infantiles⁷⁴. Les pionniers Kanner⁷⁵ et Asperger⁷⁶, en publiant leur étude de façon indépendante (Kanner à Baltimore en 1943, Asperger à Vienne en 1944 pendant la seconde guerre mondiale) ont apporté leur contribution à l'identification d'une nouvelle entité clinique.

71. La dernière version de la CFTMEA (classification française des troubles mentaux de l'enfance et de l'adolescence) se rapproche des classifications internationales (DSM-IV-TR- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders et CIM 10 classification internationale des maladies) puisqu'elle mentionne en équivalence des psychoses les troubles envahissant du développement et introduit le syndrome d'Asperger comme nouvelle catégorie nosologique. La fédération française de psychiatrie suggère depuis 2005 d'utiliser la terminologie employée par la CIM 10 pour faciliter les comparaisons en recherche ou alors d'indiquer la correspondance diagnostique si une autre classification est utilisée.

72. Lenoir P, Malvy J, Bodier-Rethore C, *L'autisme et les troubles du développement psychologique*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2007.

73. *Idem*.

74. Kanner L, "Austistic Disturbances of Affective Contact." *Nervous child: Journal of psychopathology, psychotherapy, mental hygiene, and guidance of childs* 2, 1943, 217-50.

75. Kanner, L., Psychiatre américain, il est le premier à décrire l'autisme comme étant un trouble inné.

76. Hans Asperger, pédiatre autrichien qui est à l'origine de la découverte du syndrome d'Asperger.

Ils ont tous les deux choisi le terme « *autistique* » pour qualifier la nature des troubles observés. Le terme « *autistique* » fait référence à l'autisme, terme préalablement introduit en psychiatrie par Eugene Bleuler en 1911 pour décrire les symptômes majeurs de la schizophrénie (perte de contact avec la réalité, rétrécissement des relations) qui conduisent les schizophrènes à s'exclure de la vie sociale par le repli sur soi d'où le terme « *autisme* » dérivé du grec « *autos* » qui signifie « *soi-même* ».

Par ailleurs, le contexte historico-théorique dans lequel ont travaillé Kanner et Asperger pour caractériser cette nouvelle entité permet d'expliquer pourquoi les croyances sur l'origine de ces troubles ont pu perdurer à travers les décennies suivantes. En effet, à cette période d'entre-deux guerres, les écrits sur les maladies mentales de l'enfant étaient fortement inspirés par la psychanalyse. Les thèses affirment que les enfants atteints d'autisme ont été perturbés dans leurs premières relations en raison d'un rapport négatif à une mère distante et froide ; l'autisme étant considéré comme le résultat d'un trouble relationnel conduisant l'enfant à se replier pour se protéger.

Dans les premières versions du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM I et II) publiés par l'*American Psychological Association* (APA) en 1952 et 1968, l'autisme se retrouvait dans la rubrique des « *réactions schizophréniques ou schizophrénie, forme de l'enfance* »⁷⁷. Plus tard, les DSM III et IV ainsi que la Classification internationale des Maladies (CIM9, CIM10) l'ont placé sous une rubrique distincte appelée troubles envahissants du développement (TED) comprenant le trouble autistique (autisme), le syndrome d'Asperger ainsi que d'autres Troubles du Développement Non Spécifiés (TED-NS)⁷⁸. L'on a de ce fait la mise sur pied d'un diagnostic de « *trouble autistique* ». Ces différents changements ont été influencés par de multiples controverses. D'abord l'impact des changements de classification des maladies ensuite, les actions des parents d'enfant et enfin le développement des marchés lucratifs dans le domaine de la santé. L'on assiste alors à une hausse d'intérêt des scientifiques dans le domaine de recherche sur l'autisme.

Depuis 2013 jusqu'à nos jours, l'APA dans le DSM V offre une nouvelle terminologie, qui est les « *troubles du spectre de l'autisme* »⁷⁹ car on a ramené toutes les pathologies qui étaient incluses dans les TED à l'autisme. Cependant, bien que cela ramène à la même déficience, les degrés et les caractéristiques sont variés qu'on ne peut les uniformiser d'où la

77. Bettelheim B, *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*. New York, Free Press 1967.

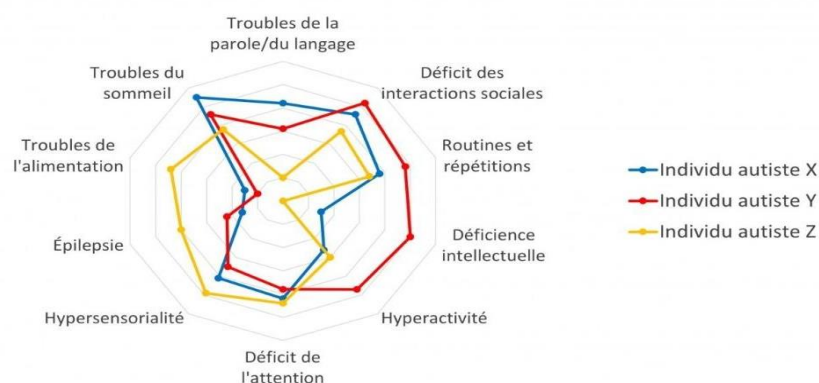
78. American Psychological Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental: DSM-III*, 1980, (3d ed).

79. American Psychological Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental: DSM-V*, 2013, (5th ed).

notion du « spectre ». Cette conception élimine désormais la catégorie des TED, parce que les différents diagnostics sont reliés entre eux sur le plan de leurs étiologies. Ainsi, on parlera désormais de troubles du spectre de l'autisme (TSA), dans lequel l'autisme est classé sur un continuum allant de léger à sévère en ce qui concerne ses manifestations chez l'enfant. Les manifestations du trouble varient en termes d'expression et de sévérité. Ainsi, il est de même au cours de la vie chez un individu⁸⁰. Au-delà des critères diagnostiques, les personnes avec un TSA présentent fréquemment des troubles ou des difficultés associées : une déficience intellectuelle⁸¹, des troubles psychiatriques⁸², des troubles du sommeil⁸³, des difficultés alimentaires⁸⁴ ou des comportements déficients⁸⁵. La littérature sur la question indique que d'autres auteurs relèvent qu'environ 30% des personnes ayant un TSA présentent un problème d'épilepsie⁸⁶.

Image 1 :

IMAGE 1: HETEROGENEITE DES SYMPTOMES ET DES TROUBLES ASSOCIES A L'AUTISME



Source : Institut pasteur France, juin 2022.

80. Haute autorité de santé (2010). Autisme et autres trouble envahissant du développement : état des connaissances hors mécanisme physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentales. Récupéré le 1 août 2003 de <http://www.has-sante.fr>.

81. Fombonne, E, *Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. Journal of autism and developmental Disorders*, 33(4), 2003, 365-382.

82. Joshi, G et al, *The heavy Burden of psychiatric comorbidity in Youth with Autism Spectrum Disorders: A Large Comparative Study of a Psychiatrically Referred Population. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(11), 13, 2010, 1361-1370.

83. Richdale, A, Schreck, K, *Sleep problems in autism spectrum disorders: prevalence, nature and amp; possible biopsychological astiologies. Sleep Medecine Reviews*, 13(6), 2009, 403-411.

84. Matson, J, Fodstad, J, *The treatment of food selectivity and other feeding problems in children with Autism Spectrum disorders. Reseach in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 2009, 455-461.

85. Jang, J et al, *Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 20011, 1028-1032.

86. Tuchman, R, Cuccaro, M. et Alessandri, M., *Autism and epilepsy: historical perspective. Brain and development*, 32(9), 2010 709-718.

Ce schéma présente la variabilité des symptômes sur trois individus (X, Y et Z) atteints de l'autisme. En effet, le diagramme en cercle montre la gravité d'un symptôme et les diagrammes en couleur montrent l'expression de chaque symptôme chez un individu. La configuration que fait l'expression de chaque symptôme chez chaque individu montre quel est le symptôme qui est présent et selon quelle gravité. De ce fait, sur une échelle de 6 allant de 1 à 6, selon l'ordre croissant de gravité c'est-à-dire qu'à 1, on a un ordre de gravité très faible tandis qu'à 6 on a un ordre de gravité très fort. Par exemple pour ce qui est du trouble du sommeil, on se rend compte qu'il est très exprimé (6/6) chez l'individu X, alors que chez l'individu Z il est à (4/6). Par ailleurs, le trouble de l'alimentation est moins grave chez l'individu X (2/6) et chez l'individu Y (1/6) par rapport à l'individu Z (5/6). Pour ce qui est de la déficience intellectuelle, il est exprimé à (2/6) chez l'individu X, à (6/6) chez l'individu Y et à (1/6) chez l'individu Z. Ce schéma permet donc de comprendre la diversité de l'expression des symptômes sur plusieurs profils, créant ainsi un spectre différent pour chaque individu atteint.

Ce que la communauté scientifique avait très tôt perçue comme de « l'autisme » après les travaux de Kanner et Asperger est un ensemble de pathologies mal connues par la communauté si bien qu'il n'y a que sous le prisme du syndrome qu'il puisse être identifiable. Raison pour laquelle « l'autisme » ne fait pas l'objet d'une maladie mais d'un ensemble de trouble depuis les psychoses, jusqu'aux troubles du spectre en passant par les réactions schizophréniques et les troubles envahissants.

I.2. Etiologie du trouble du spectre de l'autisme : une revue des facteurs génétiques, environnementaux et neurobiologique.

Selon les études disponibles, quatre principaux facteurs expliquent le TSA. Il s'agit de :

- Cause organique et génétique : plusieurs études se sont succédées pour étayer cette approche. Parmi les plus connues, il existe une étude réalisée sur des jumeaux ayant permis d'établir un taux d'hérédité allant jusqu'à 90% dans la transmission des gènes défectueux⁸⁷ du TSA chez les jumeaux monozygotes ; comparativement à 5% chez les jumeaux dizygotes. Cela s'expliquerait par le fait que les jumeaux identiques se développent dans le même environnement et partagent le même code génétique⁸⁸. Par ailleurs, dans une autre étude Carney

87. Par gène défectueux nous entendons des gènes qui ont subi une modification de leur séquence d'ADN, entraînant une modification de leur fonction normale. Cela peut avoir des conséquences sur le développement, la croissance et le fonctionnement de l'organisme.

88. Rosenberg, R et al, 2009, *Characteristics and Concordance of Autism Spectrum Disorder Among 277 Twin Pairs*. *JAMA Pediatrics*, 163(10), 907-914.

et al. Soulignent qu'une centaine de gènes défectueux ont effectivement été identifiés dans l'étiologie du TSA⁸⁹.

- Cause environnementale : plusieurs hypothèses liées à l'environnement ont été énoncées comme étant les causes ou les facteurs de risque de l'autisme. En ce qui concerne l'environnement spatial, il s'agit par exemple des expositions à des toxines et à des polluants atmosphériques. En outre, en ce qui concerne l'environnement médical, nous avons par exemple des souffrances néonatales, la prise ou non de certains médicaments durant la grossesse, l'exposition à certains virus et à certains vaccins ont également été cités comme cause de l'autisme. Toutefois, plusieurs de ces causes ont été invalidées par des résultats de recherche approfondies. C'est le cas entre autre de l'hypothèse du vaccin ROR contre la rubéole, les oreillons et la rougeole qui était pointé du doigt comme étant la cause de l'autisme qui a été réfuté par Taylor et son équipe en 1999⁹⁰.

- cause neurobiologique : selon les résultats de plusieurs études, le TSA serait causé par une anomalie développementale du cerveau, tant au niveau de sa structure qu'au niveau du fonctionnement des différentes aires cérébrales. Ces défauts de croissance et de fonctionnement neuronaux ont été démontrés entre autre par Wegiel et al⁹¹.

I.3. Situation épidémiologique

En occident, certaines études montrent que l'autisme correspond à environ une naissance sur 1000 si l'on utilise les critères diagnostiques plus stricts⁹². Cette étude a utilisé des données provenant de 32 études et à inclus des enfants âgés de 0 à 18ans. En effet, les chiffres de prévalence sont passés de 1 à 4 pour 10. 000 dans les années 1980 de 1 à 4 pour 1000 dans les années 2000⁹³. Cette évolution est liée d'une part à l'élargissement du « spectre » de l'autisme ; d'autre part, elle témoigne également d'une meilleure formation des praticiens de première ligne qui identifient les formes même légères d'autisme à tous les âges de la vie. Ainsi, la prévalence du trouble montre qu'en moyenne 12 à 13 enfants sur 10.000 sont diagnostiqués

89. Carney, R., Wolpert, C. et al, *Identification of Me CP2 mutations in a series of females with autistic disorders. Pediatric neurology*, 28(3), 2003, 205-211.

90. Taylor, B, Miller, E et al, *Autism and measles, mumps, and rubella vaccine: no epidemiological evidence for a causal association. The Lancet*, 353(9169), 1999, 2026-2029.

91. Wegiel, J, et al, *Brain-region-specific alterations of the trajectories of neuronal volume growth through out the lifespan in autism. Acta Neuropathologica communication*, 2, 2014, 28.

92. Fombone E, *Epidemiology of pervasive developmental disorders. Pediatric Research*, 65(6), 2009, 591-598

93. Académie Nationale de Médecine, *L'autisme : actualité, évolution des concepts et perspectives*, 2009.

autistes avec une proportion plus grande chez les garçons soit environ 3 à 4 fois plus. Constatation qui pèse en faveur d'une origine génétique de l'autisme⁹⁴.

Selon une étude de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 2020, la prévalence de l'autisme est d'1 enfant sur 160 (soit 0,62%) dans le monde entier. Cette étude a utilisée des données provenant de 21 pays et a inclus des enfants âgés de 2 à 17 ans⁹⁵. L'étude du Centre pour le Contrôle et la Prévention des maladies (CDC) de 2020 a estimé que la prévalence de l'autisme est d'environ 1 enfant sur 54 (soit 1,85%) chez les enfants de 8 ans aux Etats-Unis⁹⁶. Cette étude a utilisé des données provenant de 11 sites d'études.

Une étude publiée en 2015 dans la revue « *Pan African Medical Journal* » a estimé la prévalence de l'autisme au Cameroun à environ 2,5 pour 1000 enfants⁹⁷. Un chiffre qui inclut les formes atypiques et sans doute une partie au moins des psychoses déficitaires. Ceci rend compte des statistiques officielles car il y a des cas qui n'ont pas été répertoriés sur toute l'étendue du territoire national. L'élargissement du cadre de l'autisme a en effet, surtout consisté à l'inclusion des cas dans lesquels un syndrome autistique plus ou moins complet est associé à un retard mental majeur. Selon une étude publiée dans la revue « *Journal of Autism and Developmental Disorders* » en 1993, environ 50 % des cas d'autisme définis par les critères du DSM III.-R, le QI est inférieur à 50⁹⁸. Ainsi l'autisme, tel que le délimitent ces critères, inclut une large part des psychoses déficitaires et même certaines dysharmonies psychotiques de la classification française de troubles mentaux de l'enfance et de l'adolescence (CFTMEA).

La CIM 10 et le DSM IV marquent un retour vers une conception plus limitée et plus spécifique de l'autisme. C'est ce que traduit, en particulier, la diversification du chapitre des troubles envahissants du développement et l'introduction du syndrome d'Asperger dont les relations avec l'autisme restent, cependant, discutées, car l'incidence peut avoir pris de l'ampleur. Mais il est également possible que l'évolution, la modification des définitions et des systèmes de classification soient responsables de cette augmentation⁹⁹. Ce trouble est universel, c'est-à-dire que des signes cliniques ont été découverts dans divers endroits et à diverses

94. Newschaffer CJ et al, *The epidemiology of autism spectrum disorders*, *Annu Rev Public Health*, Vol 28, 2007, P. 253-58

95. Organisation Mondiale de la Santé, Autisme, 2019.

96. Centre pour le contrôle et la prévention des maladies, 2020. *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 years*, *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 11 Sites, United States, 2016.

97. Koki Ndombo, P., et al, *Prevalence of autism spectrum disorder in Cameroon*. *Pan African Medical Journal*, 20, 2015, 247.

98. Rutter, M et al, *Autism and developmental receptive language disorder: a comparative follow-up in early adult life*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23 (3), 1993, 531-546.

99. Happé F., *Autism and introduction to psychological theory*, UCL press London, 1994.

époques. L'autisme débute avant trois ans mais est normalement diagnostiqué ultérieurement¹⁰⁰. Après avoir présenté ce que c'est que l'autisme, il convient à la suite de ce travail de présenter les besoins spécifiques des enfants vivant avec un TSA.

II. LES BESOINS SPECIFIQUES DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA

Les enfants vivant avec un TSA présentent des caractéristiques variées et des besoins spécifiques liés à leur développement et à leur bien-être. Par besoins spécifique nous comprenons toutes exigences particulière qui découlent des caractéristiques individuelle d'une personne, nécessitant des mesures adaptées pour y répondre. Ces besoins peuvent résulter de divers facteurs à l'exemple du handicap. Dans le cadre de l'autisme, les enfants vivant avec un TSA ont plusieurs besoins qui peuvent être regroupés en plusieurs catégories, allant de l'accompagnement éducatif à l'accompagnement social en passant par les besoins thérapeutiques.

II.1. Les besoins en matière de communication

L'un des besoins les plus important des enfants vivant avec le TSA concerne la communication. Ils peuvent rencontrer des difficultés importantes à la fois dans la compréhension et dans l'expression du langage. La communication verbale, non verbale et la capacité d'établir un contact visuel sont altérées, ce qui rend l'interaction avec l'entourage plus difficile.

D'abord, des déficits sur le plan de la réciprocité sociale et émotionnelle. Le développement typique de l'enfant est caractérisé par l'émergence de signes sociaux dans les premiers mois de vie. Par exemple, le nourrisson s'oriente vers des voix familières, il attire l'attention de ses proches par du babillage et il engage le contact physique, tel qu'en agrippant le doigt d'autrui. Ces signes sociaux favorisent le développement du lien entre le nourrisson et ses parents en établissant un contact bidirectionnel entre ceux-ci. Toutefois, cette affinité sociale est souvent lacunaire chez les enfants vivant avec un TSA et peut se définir par une indifférence apparente envers les autres. Un manque d'intérêt à orienter leur regard lorsqu'ils sont interpellés par leur nom ou lors de communications sociales peut typiquement être observé. Aussi, le contact physique est parfois peu recherché par ces enfants et peut même leur être aversif. De

100. Arapi et Unapei, 2008. L'autisme, où en est-on aujourd'hui ? Etat des connaissances, repères pour les accompagnants, Paris Cedex : Unapei.

plus, une maladresse est constatée face au manque de bilatéralité dans l'interaction, ce qui tend à être plus saillant à l'adolescence lorsque les demandes d'interactions sociales deviennent plus complexes. D'une part, il est possible que l'enfant vivant avec un TSA montre peu d'intérêt à soutenir une interaction sociale. L'interlocuteur peut ainsi avoir l'impression de lui faire un interrogatoire, la conversation suivant un tour de rôles étant souvent limitée ou absente. D'autre part, il est commun qu'il s'intéresse peu aux pensées, aux sentiments et aux expériences de son interlocuteur. Il peut donc amorcer une communication basée exclusivement sur ses intérêts et omettre d'établir le contact social nécessaire pour attirer et maintenir l'attention de l'interlocuteur¹⁰¹.

Ensuite, les enfants vivant avec un TSA montrent typiquement une atteinte de la communication non verbale. Outre le langage verbal, la communication sociale comprend également le langage non verbal, dont le contact visuel, la gestuelle et l'expression d'émotions. Chez l'enfant vivant avec un TSA, une absence du contact visuel ou un manque de modulation du regard lors des interactions tendent à être objectivés. Pour qu'un contact visuel soit bien modulé à l'interaction sociale, ce dernier doit être présent à trois temps, soit en début de conversation au cours de la conversation et en écoute de la réponse. L'enfant vivant avec un TSA peut, par exemple, initier une interaction verbale avec son interlocuteur sans coordonner un contact visuel. Le contact visuel apparaît à des moments sporadiques lors de la conversation sans être suffisamment maintenu pour établir un contact social optimal. Aussi, l'interlocuteur peut ressentir que l'enfant le regarde à travers, comme s'il fixait un objet en arrière-plan. Sur le plan de la gestuelle, il est commun que l'enfant présentant un TSA emploie peu de gestes pour communiquer. Par exemple, le pointage du doigt vers un objet et l'utilisation de gestes descriptifs servant à accentuer le message verbal sont souvent absents dans leurs discours. Lorsque des gestes sont utilisés, ils sont rarement coordonnés avec le regard. Par ailleurs, le décodage et l'expression des émotions sont souvent lacunaires chez eux, pouvant générer des incompréhensions et affecter l'établissement et le maintien des relations sociales à l'adolescence. En effet, les enfants vivant avec un TSA ont des difficultés à identifier les sentiments d'autrui, soit à capter les subtilités des expressions faciales et de les relier à des émotions vécues. En outre, la modulation de l'expression faciale peut parfois être réduite chez ces enfants et peuvent être caractérisés comme ayant un affect généralement neutre¹⁰².

101. Lussier, F., et al., Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent : Troubles développementaux et de l'apprentissage (3e éd), Paris, Dunod, 2017.

102. American Psychological Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5), American Psychological Association, 2013.

Enfin, le développement, le maintien et la compréhension des relations sociales tendent à être difficiles pour les enfants vivant avec un TSA et ce, notamment à l'adolescence lorsque l'interaction sociale devient un facteur déterminant dans l'établissement d'amitiés. Il peut être complexe pour eux de décoder les intentions et les pensées d'autrui. Dans un tel cas, ils arrivent difficilement à ajuster leur comportement afin de répondre à une attente sociale. Son approche envers ses pairs peut être maladroite et peu relationnelle. Par exemple, il peut se concentrer de manière obsessionnelle sur un intérêt restreint ou sur l'application des règles d'un jeu. De plus, il peut être plutôt concret dans sa pensée et se montrer peu habile à s'engager dans des jeux imaginaires comparativement à ses pairs. Il n'est pas rare qu'un enfant vivant avec un TSA soit en retrait social, son intérêt envers ses pairs et envers les activités de groupe étant plutôt limité. Pour ces raisons, le développement des relations sociales durables tend à être un enjeu important pour les jeunes présentant un TSA¹⁰³.

Les difficultés de communication se présentent sous différentes manières. Si certains n'ont pas de langage oral, d'autres peuvent s'exprimer mais avec certaines singularités comme l'emploi systématique d'un mot à la place d'un autre. Ils ont également des difficultés pour comprendre les émotions des autres si celles-ci ne sont pas clairement expliquées. Certains enfants vivant avec un TSA et qui ont une communication non verbale utilisent des gestes et des pictogrammes pour communiquer. Bien que ces modes de communication soient adaptés, ils ont souvent des difficultés à se faire comprendre. Ces barrières communicationnelles entravent non seulement les interactions, mais aussi l'inclusion de cette catégorie de personne.

II.2. Comportements, activités ou intérêts stéréotypés, restreints et répétitifs

Les comportements stéréotypés et répétitifs chez l'enfant vivant avec un TSA lui offrent une stimulation sensorielle. Ces comportements se manifestent par le mouvement, le langage ou l'utilisation d'objets. Sur le plan moteur, le maniérisme des mains, le sautillement, le tournoiement et le balancement sont communs. Sur le plan langagier, l'écholalie immédiate ou différée, l'utilisation de néologismes et de phrases idiosyncrasiques peuvent être employées par le jeune. La répétition des mots des énoncés provenant des conversations, des films visionnés antérieurement et l'utilisation de mots des formulations inventées pour désigner un objet ou une action réelle en sont des exemples. Par ailleurs, l'enfant présentant un TSA peut montrer une utilisation peu fonctionnelle des objets. Il peut se servir d'un objet d'une manière qui diffère de

103. Lussier, F., et al., Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent : Troubles développementaux et de l'apprentissage (3e éd), Paris, Dunod, 2017 ? P.35.

son utilité actuelle. Aussi, il peut s'intéresser à une seule partie d'un objet. Par exemple, il est possible de constater qu'un enfant vivant avec un TSA s'intéresse exclusivement à tourner la roue d'une petite voiture sur elle-même, à aligner ses jouets dans un ordre précis, à les monter en tour et ce, sans élaboration de scénarios de jeu imaginaire¹⁰⁴.

Sur le plan des activités restreintes et répétitives, la faible tolérance que peut vivre l'enfant vivant avec un TSA aux changements dans son environnement peut l'amener à adhérer de manière inflexible à des routines et à des rituels verbaux ou non verbaux. Par exemple, il peut manifester une forte réaction émotionnelle face aux transitions et aux imprévus à l'horaire. Cette rigidité peut amener ses parents à suivre une routine quotidienne prévisible, à produire une description détaillée d'événements anticipés, à préparer les mêmes repas voire à utiliser des salutations précises lorsqu'ils s'adressent à lui¹⁰⁵.

L'enfant vivant avec un TSA présente également des intérêts restreints qui se distinguent par leurs spécificités et leurs intensités anormales. Ces intérêts occupent un temps démesuré au détriment de ses autres activités de vie. Il peut avoir un attachement à des objets insolites ou un intérêt excessivement circonscrit à un sujet donné. Les intérêts restreints peuvent permettre au jeune d'acquérir des connaissances remarquables par rapport au sujet d'intérêt. Cependant, ils peuvent également nuire aux échanges sociaux du fait que l'enfant vivant avec un TSA démontre une tendance à parler démesurément de son intérêt, sans concevoir que ses pairs ne partagent pas le même niveau d'enthousiasme pour le sujet¹⁰⁶.

Le profil de l'enfant vivant avec un TSA se caractérise par des particularités sensorielles, telles qu'une hyper- ou une hypo-réactivité aux stimuli sensoriels ainsi qu'un intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement. Par exemple, il est possible de constater une indifférence à la douleur et à la température ainsi que des réactions aversives à des sons, à des odeurs ou à des textures spécifiques. Il est aussi possible d'observer une fascination visuelle pour les lumières, les mouvements, dont le mouvement rotationnel de l'eau de la cuve qui se vide. Une tendance à sentir ou à toucher excessivement les objets peut également être objectivée¹⁰⁷. Les enfants vivant avec un TSA font face à plusieurs difficultés, raison pour

104. American Psychological Association, *op.cit.* P35.

105. *Idem*

106. Lussier, F., et al., Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent : Troubles développementaux et de l'apprentissage (3e éd), Paris, Dunod, 2017.

107. *Idem*

laquelle le gouvernement Camerounais met sur pieds des politiques publiques en faveur de ces personnes. La présentation de ces politiques fera l'objet de la section suivante.

III. POLITIQUES PUBLIQUES EN FAVEUR DES PERSONNES AUTISTES AU CAMEROUN

Cette section se propose de discuter des politiques publiques (mesures gouvernementales) en faveur des personnes vivant avec le TSA au Cameroun. D'abord, il sera question pour nous d'examiner le dispositif réglementaire qui structure la prise en charge des personnes vivant avec le TSA au Cameroun tout en présentant les différentes lois de celles-ci. Ensuite, nous allons évoquer quelques initiatives mises en place par le gouvernement dans le but de faciliter l'intégration sociale des personnes autistes. Enfin, nous allons apporter quelques limites à cette politique publique.

III.1. Cadre réglementaire

Avant toute chose, l'autisme est considéré comme un handicap¹⁰⁸ et en tant que tel, bénéficie des mesures et des politiques publiques adressées au handicap. Ainsi, le Cameroun est un pays qui dispose d'une législation qui protège et organise les personnes handicapées. Celle-ci est composée d'un ensemble de textes et de lois sur l'égalité de tous permettant aux personnes porteuses d'un handicap de bénéficier des services publics comme toutes les autres personnes (accès à l'éducation, l'accès aux bâtiments publics).

Législation sur l'égalité devant la loi : le préambule de la constitution révisée du 18 janvier 1996 relève l'égalité devant la loi pour tout être humain. « *Le peuple camerounais proclame que l'être humain, sans distinction de race, de religion, de sexe et de croyance possède des droits inaliénables et sacrés* ». Par ailleurs, il affirme son attachement aux libertés fondamentales inscrites dans la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* du 10 décembre 1948, la *Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples* du 28 juin 1981 d'une part, et les conventions internationales relatives aux droits de l'homme ratifiées par le Cameroun d'autre part. parmi ces libertés, certains principes occupent une place de choix. Il s'agit de :

- « *Tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs* ;

108. Loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.

- La nation protège et encourage la famille, base naturelle de la société humaine. Elle protège la femme, les jeunes, les personnes âgées et les personnes handicapées ;

- 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 des devoirs impérieux de l'Etat ; »

Une analyse des dispositions de la constitution permet de relever un ensemble d'articles adressés à l'intérêt que porte la constitution du Cameroun à l'endroit des personnes handicapées. Outre l'égalité devant la loi, la constitution insiste davantage sur la nécessité de protéger les personnes handicapées au-delà de toutes les autres catégories, catégorie à laquelle appartiennent les personnes vivant avec le TSA. En outre, l'Etat assure en plus à l'enfant et à tous les enfants y compris les enfants vivant avec le handicap tel que les enfants vivant avec le TSA, le droit à l'éducation.

En plus de la constitution, il existe d'autres textes sur la non-discrimination au Cameroun. C'est le cas de la loi n°2010 / 002 du 13 avril 2010 portant sur la protection et la promotion des personnes handicapées. Cette loi précise que : présente les peines et sanctions encourues en cas de discrimination. Sont punis d'un emprisonnement de trois à six mois et d'une amende de 100.000 (cent mille) à 1.000.000 (un million) de francs CFA ou de l'une des deux peines seulement, les responsables d'établissements scolaires, professionnels et universitaires qui font une discrimination dans l'admission, le recrutement des personnes handicapées. Chapitre IV (45). Est puni des peines prévues à l'article 242 du code pénal quiconque refuse de fournir une prestation due à une personne handicapée conformément à la présente loi et aux textes d'application. (46) pénalise la discrimination

Cette même loi va plus loin en obligeant l'Etat à construire les infrastructures permettant à toutes les personnes indépendamment de leur handicap d'avoir accès aux espaces et services publics. En effet, la loi n°2010 / 002 permet aux personnes handicapées d'avoir l'accès aux bâtiments et aux transports, l'accès à l'information, à l'éducation, à la formation et à l'emploi. Il s'agit de la mise à disposition et de la possibilité d'accéder ou d'utiliser les différents services sociaux par tous, sans avoir besoin nécessairement de recourir à une aide particulière. L'obligation en ce qui concerne l'accès aux infrastructures dispose que les bâtiments et installations publics et privés ouverts au public doivent être conçus de façon à faciliter l'accès et l'usage aux personnes handicapées (article 33 alinéas 1). Au moment de leur rénovation ou lors des transformations importantes, les bâtiments et installations existants publics et privés,

ouverts au public doivent être réaménagés de façon à en faciliter l'accès et l'usage aux personnes handicapées. L'autorisation de construire ou d'exploiter est subordonnée au respect des dispositions des alinéas 1 et 2 de l'article 33. De même, la construction des voies de communication doit prendre en compte les aménagements réservés aux personnes handicapées (article 33 alinéas 4).

Par ailleurs, la même loi recèle des dispositions en faveur de la scolarité gratuite pour les enfants handicapés et ceux nés des parents handicapés indigents. Cette prise en charge consiste en l'exemption totale ou partielle des frais scolaires et universitaires et l'octroi des bourses (article 29 alinéas 1 et 2). Les élèves et étudiants handicapés bénéficient des mesures particulières, notamment la dispense d'âge, la mise à disposition d'un matériel didactique adapté et d'enseignants spécialisés (art 31). Ces dispositions en ce qui concerne l'éducation est aussi valable pour la formation professionnelle. En ce qui concerne la carte d'invalidité, dans son article 41, il est institué au profit des personnes handicapées, une carte nationale d'invalidité dont les modalités d'établissement et de délivrance sont fixées par voie réglementaire. De plus, dans l'alinéa 1 de l'article 22, les personnes handicapées reconnues indigentes et titulaire d'une carte nationale d'invalidité bénéficient d'une prise en charge totale ou partielle par l'Etat, dans les institutions spécialisées et les formations sanitaires, publiques ou privées en ce qui concerne leur réadaptation médicale et leur rééducation fonctionnelle.

Des mesures semblables sont prises pour l'accès des personnes handicapées à l'emploi. Les dispositions demandent de réserver 10% des postes aux personnes handicapées, mais dans la limite des postes disponibles. Les personnes handicapées justifiant d'une formation professionnelle ou scolaire bénéficient des mesures préférentielles, notamment la dispense d'âge lors des recrutements aux emplois publics et privés par rapport aux personnes valides, lorsque le poste est compatible avec leur état. (Art 39 alinéas 1). Le handicap ne saurait constituer un motif d'exclusion ou de discrimination. En aucun cas, le handicap ne peut constituer un motif de rejet de leur candidature ou de discrimination (article 39 alinéas 2). Au-delà de ces dispositions juridico-légales, l'Etat du Cameroun a mis en place des mesures afin de faciliter l'insertion socioprofessionnelle de cette couche défavorisée.

Par ailleurs, le décret N°2018/6233/PM du 16 juillet 2018 fixant les modalités d'application de la loi N°2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées ; dans son article 3 alinéa 1 stipule que l'éducation et la formation professionnelle des personnes handicapées sont assurées, soit dans les établissements et centre

de formation classiques, soit dans les établissements et centre de formation spécialisés créés ou subventionnés par l'Etat selon la nature ou le degré de déficience.

Depuis 1996, la constitution reconnaît spécifiquement le devoir que l'Etat a d'assurer la protection des personnes vulnérables, de leurs offrir l'éducation, le travail. De manière concrète, il a fallu attendre 2010 au Cameroun soit 14 ans plus tard pour voir arriver une loi spécifique adressée à la condition des personnes handicapées. Par contre, la loi sur la protection et la promotion des personnes handicapées existe depuis 1996 au Gabon. L'arrivée tardive de ces textes montre le manque d'intérêt que le législateur Camerounais a vis-à-vis de la gestion personnes handicapées en adoptant cette loi longtemps après les pays comme le Tchad (2007), le Gabon (1996) et la République centrafricaine (2000).

III.2. Initiatives gouvernementales

Pour améliorer la prise en charge et l'inclusion des personnes autistes, le gouvernement a mis sur pied plusieurs initiatives. Bien qu'elles demeurent encore limitées, plusieurs actions ont émergé ces dernières années, à l'instar de la création du centre national de réhabilitation des personnes handicapées, qui offre une prise en charge des enfants autistes et organise des campagnes de sensibilisation pour changer la perception de cette condition dans la société. Ce centre est également celui qui a la charge de délivrer les cartes nationales d'invalidités pour les personnes handicapées.

De concert avec le monde, l'Etat du Cameroun a institué les journées camerounaises de l'autisme (JCA) qui sont désormais animés par une grande mobilisation des pouvoirs publics et des communautés autour du thème de la journée mondiale de l'autisme chaque 02 Avril. En outre, le Ministère des Affaires Sociales a également montré son engagement en lançant des événements comme la « semaine camerounaise contre l'autisme », visant à sensibiliser à la maladie et à améliorer la formation des professionnels de la santé. Un aspect crucial des initiatives gouvernementales est la formation de professionnels spécialisés dans la prise en charge de l'autisme. C'est ainsi que, l'Institut Supérieur de Psychopédagogie Appliquée (ISPPA) a ouvert ses portes en 2015. Cet établissement basé à Douala a pour mission de former les pédagogues spécialisés dans l'encadrement des enfants TSA.

De plus, nous avons la création d'une Faculté des Sciences de de l'Education (FSE) au sein de l'université de Yaoundé I en 2014 par le Ministère de l'enseignement supérieure. Cette faculté a été créée dans le but de répondre aux défis de la formation des enseignants et des spécialistes de l'éducation, y compris ceux impliqués dans l'éducation spécialisée. Cette

institution universitaire s'engage à renforcer la qualité de la recherche et de l'enseignement supérieure, en particulier dans des secteurs comme l'éducation spécialisée qui inclut l'accompagnement des personnes ayant des besoins spécifiques comme les personnes autistes.

La FSE a développé des programmes spécialisés permettant aux étudiants de se former sur des pratiques pédagogiques adaptées, tout en contribuant à la sensibilisation et à la formation des professionnels capables de mieux intégrer ces personnes dans le système éducatif camerounais. Ces initiatives s'inscrivent dans la stratégie plus large du gouvernement et de l'université pour renforcer l'offre de formation et l'intégration sociale des personnes autistes.

III.3. Limites des politiques publiques actuelles

Bien qu'essentielles, les politiques publiques en faveur des personnes vivant avec un TSA en général et des enfants vivant avec un TSA en particulier présentent plusieurs limites qui entravent leur efficacité.

D'abord, nous avons l'absence d'une politique spécifique. Au Cameroun, il n'existe pas encore de cadre juridique clair dédié exclusivement aux personnes vivant avec le TSA. Les personnes vivant avec le TSA sont souvent intégrées dans les politiques générales sur le handicap, ce qui ne répond pas toujours à leurs besoins spécifiques.

Ensuite, nous avons le manque de financement. Les programmes en faveur de l'autisme sont souvent sous-financés, ce qui limite la portée des initiatives, notamment pour les diagnostics précoces, les traitements ou l'éducation spécialisée. Les familles doivent souvent supporter les coûts élevés des thérapies et des soins, ce qui accroît les inégalités d'accès. Par ailleurs, les structures spécialisées pour les personnes autistes comme les écoles inclusives et les centres de soin sont rares et souvent limitées aux grandes villes. Au Cameroun, les programmes visant à améliorer l'éducation, la santé et les moyens de subsistance des personnes handicapées sont pour la plupart des programmes à petite échelle confiés à des organisations confessionnelles ou caritatives¹⁰⁹.

Le décret d'application de la loi sur le handicap au Cameroun, dans son article 3 alinéa 1 stipule que l'éducation et la formation professionnelle des personnes handicapées doivent être assurée par les établissements classiques¹¹⁰. Cependant, la difficulté qui demeure est celle de la

109. Jolley E et al, Education and social inclusion of people with disabilities in five countries in West Africa: a literature review. *Disability and Rehabilitation*, 40(22), 2018, 2704-2712.

110. Décret N°2018/6233/PM du 16 juillet 2018 fixant les modalités d'application de la loi N°2010/002 du 13 avril.

formation du personnel de prise en charge scolaire, car il n'existe pas encore de cadre modulaire qui forme les enseignants à prendre en charge les personnes vivant avec le handicap dans les salles de classe classiques.

La coordination insuffisante : les politiques manquent souvent de coordination entre les secteurs clés tels que la santé, éducation et travail social¹¹¹. Cette absence de coordination entraîne une fragmentation des efforts, rendant difficile la mise en œuvre des politiques globales et cohérentes (lacunes dans les services et mauvaise allocation des ressources)¹¹². Par conséquent, il est essentiel de mettre en place des politiques et des programmes intégrés qui favorisent la collaboration entre les différents secteurs pour offrir des services globaux aux enfants autistes et à leurs familles¹¹³.

Toutefois, depuis la promulgation de ces textes, même si on peut noter dans quelques services publics une avancée dans ce sens, plusieurs d'entre eux ne se sont pas encore arrimés à ladite loi, car on note une mise en œuvre restreinte des mesures de prescription contenues dans ces textes. Cela rend donc difficile voire même impossible l'accessibilité des personnes handicapées aux services sollicités. Face aux limites des actions gouvernementales, des acteurs particuliers tels que PROHANDICAM et l'école des familles AZOBE s'attellent à apporter leur soutien aux enfants vivant avec un TSA ainsi qu'à leurs familles.

Il était question dans ce chapitre de comprendre l'autisme sous différents angles de par sa définition et de son évolution historique à ses enjeux sociaux et politiques publiques dans le contexte camerounais. De ce fait, nous avons d'abord défini le concept de TSA, tout en présentant l'évolution qu'il a subie au cours des années, quittant de psychose infantile au TSA en passant par les réactions schizophréniques et les TED. Par ailleurs, les différentes manifestations ainsi que quelques causes ont également été abordées. Ensuite, nous avons présenté les besoins spécifiques des enfants vivant avec un TSA, il s'agit des besoins en matière de communication, d'interaction, d'éducation ; les besoins sensoriels, cognitifs et émotionnels. Enfin, nous avons abordé les politiques en faveur des personnes autistes au Cameroun. Après avoir étudié le cadre réglementaire, fort a été de constater que les personnes TSA ne disposent pas d'un cadre réglementaire propre à leur situation mais elles bénéficient de celui prévu pour l'ensemble des personnes handicapées de façon générale. Nous apprenons dans ce chapitre que,

111. World Health Organization, Autism Spectrum Disorders 2013.

112. United Nations Children's Fund. The State of the World's Children 2014.

113. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. L'éducation pour les enfants autistes, 2017.

l'autisme est un trouble neuro-développemental qui a subi plusieurs transformations dans sa caractérisation. Après avoir examiné les besoins spécifiques des enfants vivant avec un TSA et les politiques publiques en faveur de ces enfants, il est important de se pencher sur les actions concrètes mises en œuvre par les réseaux de soutien non seulement pour combler les lacunes des pouvoirs publics mais aussi pour soutenir ces enfants et leurs familles, ce qui fera l'objet du second chapitre.

**CHAPITRE II : PHENOMENOLOGIE ET
ENJEUX DES RESEAUX DE SOUTIEN
SCOLAIRES**

Ce chapitre a pour objectif d'analyser le défi de l'inclusion scolaire. De ce fait, la question qui oriente ce travail est la suivante: quelles sont les activités mises en place par les réseaux de soutien pour relever le défi que pose l'inclusion scolaire¹¹⁴? À la suite de cette question, l'hypothèse que nous suggérons est la suivante : pour relever le défi de l'inclusion scolaire, les réseaux de soutien mettent sur pied des activités d'accompagnement scolaire, social et moral. À travers cette analyse, il met en lumière les défis rencontrés, les initiatives éducatives et sociales, les dispositifs d'accompagnement des familles et les actions de renforcement des compétences des nœuds¹¹⁵ ou des acteurs de soutien impliqués dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA. Ce travail est structuré quatre sections. La première, présente les réseaux de soutien scolaire tels que PROMHANDICAM et AZOBE ainsi que leur structuration. Dans la deuxième, il aborde la problématique de l'inclusion scolaire comme un défi permanent pour les réseaux de soutien qui prennent en charge les enfants vivants avec un TSA. La troisième section présente les activités d'accompagnement éducatif telles que les activités scolaires artisanales, créatives et les activités de formation du personnel enseignant. La quatrième section est consacrée aux activités d'accompagnement social et moral qui comprennent les activités ludiques, la recherche des partenaires, l'école des parents la réunion des parents et les séances de suivi psychologiques pour les enfants vivant avec un TSA.

I. LES RESEAUX DE SOUTIEN DANS LE MONDE DE L'AUTISME

Cette section se propose de faire une présentation de quelques réseaux de soutien qui prennent en charge les personnes handicapées en général et les personnes autistes en particulier ainsi que les enfants dits neurotypiques¹¹⁶. Cette brève présentation prendra en compte la genèse de ces structures, leur structuration et leurs différents objectifs et missions. Parmi ces réseaux de soutien, nous allons nous limiter sur les cas de PROMHANDICAM, association à but non lucratif qui prend en charge tous les types de handicaps sans distinction, ainsi que son école inclusive. Nous avons également l'école des familles AZOBE EFEDI qui est une école privée de l'association des parents EFEDI. Cette école, depuis plus de 4 années prend en charge les enfants autistes de type léger afin d'assurer leur inclusion.

114. Par inclusion scolaire nous entendons toute politique de gouvernance qui requiert l'implication et l'acceptation de tous les individus, indépendamment de leur situation.

115. Les nœuds ou les acteurs de soutien sont compris comme des individus ou des groupes impliqués dans le réseau. De façon restreinte, ces acteurs peuvent être des enseignants, des parents, des assistants sociaux, des responsables d'associations et d'écoles.

116. Les enfants neurotypiques sont des enfants qui ne présentent aucune forme de handicap physique ou mentale.

I.1. PROMHANDICAM-ASSOCIATION

PROMHANDICAM, services pour la promotion des personnes handicapées du Cameroun est une œuvre sociale privée à but non lucratif, fondée le 15 août en 1975 par le feu Daniel de Rouffignac, reconnue officiellement en 1979 (décision N°79/0025/D/MINAS/SG/SCES/BS du 09 Avril 1979) par le Ministère des affaires sociales. En 1989, PROMHANDICAM devient une association et s'appelle dorénavant PROMHANDICAM-ASSOCIATION, reconnue à son tour par le Ministère de l'Administration Territoriale, après avis favorable de la Présidence de la République¹¹⁷. Jusqu'à là dirigée par son président fondateur, la direction de PROMHANDICAM-ASSOCIATION est laissée à une équipe des nationaux en juin 1990 lorsque ce dernier rentre définitivement dans son pays(France) pour cause de maladie où il rendra l'âme le 23 mars 1991.

Sa gestion a été confiée depuis 1994 à la Congrégation des Fils de l'Immaculée Conception¹¹⁸ (CFIC), grâce à une convention de partenariat signée entre les deux parties, famille religieuse de son directeur général et dont le siège est à Rome en Italie. Malgré cette relation avec la congrégation, l'association est laïque. PROMHANDICAM reçoit régulièrement de l'aide venant de plusieurs organisations différentes y compris la Fédération Suisse des Aveugles et Malvoyants¹¹⁹ qui la subventionnent par le biais de Christian Blind Mission (CBM) et l'ONG Raoul Follereau.

IMAGE 2: BATIMENT ADMINISTRATIF DE L'ASSOCIATION PROMHANDICAM



117. <http://promhandicam-asso.org>, consulté le 20 janvier 2025.

118. La CFIC, fondée en 1865 par le Louis-Marie Monti, est une congrégation religieuse masculine de droit pontificale, qui s'occupe des malades et des orphelins.

119. La Fédération Suisse des Aveugles et Malvoyant est une association à but non-lucratif qui soutient les personnes handicapées de la vue et leur encouragent face aux problèmes rencontrés en leur offrant des aides.

Source : Photo prise par Abatsong, le 11 octobre 2024

L'objectif primordial poursuivi par PROMHANDICAM est de développer toute action susceptible de favoriser l'épanouissement des personnes handicapées, leur intégration socio-économique et leur participation au processus de développement inclusif de la société.

Pour réaliser cet objectif, PROMHANDICAM mène des activités aussi multiples que diversifiées à savoir :

- Education inclusive ;
- Scolarisation des enfants à besoins éducatifs spécifiques et spéciaux dans un cadre inclusif ;
- Accompagnement scolaire des apprenants du primaire, du secondaire et universitaire ;
- Développement local inclusif à base communautaire ;
- Centre d'éducation spécialisé pour enfants retardés mentaux légers et IMC ;
- Centre d'écoute animé par les psychologues d'école et cliniciens de « Action sociale ».

Les différentes missions de PROMHANDICAM sont celles de promouvoir l'épanouissement des personnes handicapées au Cameroun, ainsi que toute action susceptible de faciliter l'inclusion holistique des personnes handicapées. Elle promeut également l'éducation inclusive des enfants et jeunes vivants avec un handicap dans les écoles ordinaires et facilite l'accès aux soins et aux services de réhabilitation des personnes handicapées¹²⁰

I.2. L'école des familles AZOBE EFEDI

AZOBE school est un complexe scolaire primaire et secondaire qui fait partie du réseau des EFEDI (Ecole Famille Education Intégrale) situé dans la ville de Yaoundé. Fondée par le Dr Esther Tallah, pédiatre et militante pour l'amélioration des conditions de vie des jeunes au Cameroun, l'école AZOBE naît dans un contexte où l'éducation de qualité et l'implication des familles étaient des priorités. Elle a été mise sur pied en 2015 dans le but de proposer une éducation de qualité, à la fois académique et morale, en mettant l'accent sur les valeurs chrétiennes et humaines.

L'école AZOBE se veut également un lieu où les valeurs chrétiennes sont transmises à travers une éducation intégrée qui combine savoir académique et formation morale. L'un des objectifs essentiels de l'école est de garantir une éducation accessible à tous, en offrant une

120. <http://promhandicam-asso.org>, consultée le 20 janvier 2025.

formation complète qui prépare les jeunes à la vie professionnelle et à leur rôle de citoyens responsables. Depuis 4 ans maintenant, l'école AZOBE accueille en son sein des enfants à besoins éducatif spéciaux et particulièrement les enfants vivant avec un TSA. Une initiative rendue possible par un psychologue et éducateur spécialisé qui a posé les premiers jalons de l'inclusion au sein de l'établissement. Durant l'année scolaire 2022-2023, il y avait en tout 6 enfants autistes repartis dans différentes classes pour leur suivi. Après avoir présenté les réseaux de soutien, la seconde section aborde le défi de l'inclusion scolaire au sein de ces réseaux.

II. L'INCLUSION SCOLAIRE : UN DEFI POUR LES RESEAUX DE SOUTIEN

Dans l'accomplissement de leurs différentes missions de prise en charge, les acteurs de soutien font face aux exigences de l'inclusion. Cette section a pour but de présenter l'inclusion scolaire comme un challenge permanent pour les réseaux de soutien. De ce fait, l'adoption de l'inclusion dans les écoles, qu'elles soient spécialisées ou ordinaires, émane de la responsabilité des différentes catégories d'acteur des réseaux de soutien de première ligne que sont les responsables d'école, les enseignants et les élèves. La prise en charge des enfants vivant avec un TSA nécessite une approche globale et coordonnée du travail de tous ces acteurs. Les réseaux de soutien jouent un rôle important dans cette prise en charge en offrant aux familles et aux enfants vivant avec un TSA un accès à des ressources sociales et morales, à des services et à des opportunités de socialisation.

II.1. Les responsables d'écoles

D'après Frederick Ebot Ashu, « *Le responsable d'école est un manager pédagogique et administratif chargé d'élaborer et d'implémenter le projet éducatif de l'établissement, de coordonner les activités pédagogiques avec l'équipe enseignante [...] Il est également interlocuteur des élèves, des familles*¹²¹. » De ce fait, ils sont des acteurs centraux dans réseaux de soutien. Pour faire face aux défis que posent l'inclusion scolaire, les responsables d'école pensent un modèle d'école différent du modèle d'école traditionnel bien que faisant partie du système éducatif général qui s'appuie essentiellement sur les notes et les classements des apprenants.

121. Ashu, F. E., Développement de la direction et de la gestion des écoles au Cameroun : un guide pour les systèmes éducatifs, les écoles et les chefs d'établissement, Yaoundé, Edition Notre Savoir, 2023, P. 25.

Dans une école ordinaire on part du postulat selon lequel tous les enfants à l'entrée ont le même niveau, raison pour laquelle ils sont mis ensemble dans une même salle de classe. Etre responsable d'écoles inclusives c'est aussi avoir la capacité d'admettre dans les différentes classes, des enfants qui n'ont pas réellement ou qui n'ont pas souvent le niveau des enfants neuro-typiques. Léa, psychomotricienne et éducatrice spécialisée depuis 7 années, ayant à son actif un cabinet de soin pour enfant à besoins spécifiques notamment les enfants vivant avec un TSA, pour référer un enfant vivant avec un TSA dans une salle de classe ou dans un groupe, les enseignants et accompagnateurs se réfèrent à son bilan psychomoteur. Il existe notamment des programmes spécifiques adaptés aux enfants vivant avec un TSA.

Oui bien évidemment, il y a les programmes spécifiques, par exemple il y a ce qu'on appelle les bilans. Le bilan psychomoteur permet de connaître vraiment la capacité de chaque enfant. Donc quand on a regroupé les bilans de chaque enfant, on voit leurs capacités et d'autre peuvent avoir les mêmes capacités et on les met ensembles. Donc ils vont suivre un certain programme ensemble. D'autres qui sont moins développés, ils vont suivre un certain programme ensemble, tous n'ont pas le même programme. C'est après ce suivi qu'on les réfère dans les salles de classes inclusives¹²².

Admettre un enfant vivant avec un TSA dans une salle de classe inclusive, nécessite connaître les compétences de ce dernier. Pour se faire, les acteurs de soutien centraux utilisent ce qu'elle nomme dans son récit les « bilans psychomoteurs ». Le bilan psychomoteur est présenté comme un outil fondamental pour évaluer les capacités individuelles de chaque enfant. De plus une fois les bilans effectués, les enfants sont regroupés en fonction de leurs capacités similaires. Cette approche favorise un apprentissage adapté, où les enfants peuvent progresser ensemble dans un environnement qui répond à leurs besoins communs. Ces bilans permettent aux responsables d'écoles et aux enseignants qui sont les acteurs centraux de proximité, de connaître non seulement les capacités de chaque enfant mais aussi de connaître la classe dans laquelle l'enfant doit être orienté. Il est nécessaire de noter que tous les enfants ne suivent pas le même programme. Cette personnalisation des parcours éducatifs est importante pour répondre aux différents niveaux de développement et d'apprentissage des enfants. L'évaluation psychomotrice et le regroupement en fonction des capacités sont des pratiques importantes pour offrir une éducation adaptée et efficace. Cela permet non seulement de maximiser le potentiel de chaque enfant, mais aussi de créer un environnement d'apprentissage collaboratif où chacun peut se sentir valorisé et soutenu. Les résultats d'ici montrent que l'inclusion pose un défi de réorganisation des pédagogies au niveau de l'admission des élèves et au niveau de la

122. Léa, entretien fait le 11 juin 2024

conception des programmes. Sur la même question, Franck Sahaguian, parlant de l'éducation inclusive, énonce que, le défi de l'inclusion engendre de profonds bouleversements dont la nécessité de repenser la pédagogie car cela permet de rendre accessible les apprentissages pour les enfants à besoins spécifiques¹²³.

Les responsables d'écoles n'ayant pas qualité à produire des épreuves adaptées aux enfants vivants avec un TSA se rapprochent des spécialistes afin d'avoir des épreuves adaptées pour les enfants à besoins spécifiques. Dans la suite de ses propos, Léa développe le fait que,

Ce domaine ne concerne même pas l'école proprement dite, ça concerne les coordinateurs de ces écoles parce que nous sommes spécialistes. Parfois les écoles nous demandent les épreuves pour ces enfants, ils ne peuvent pas avoir des épreuves. Ce qu'ils ont c'est comme j'ai dit les notes d'observations de leur évolution personnelle parce que vous pouvez avoir quatre enfants autistes Asperger mais tous n'ont pas la même capacité. Donc ça va être très difficile pour une école d'harmoniser des épreuves pour ces enfants-là. Ça n'existe même pas¹²⁴.

La question de l'évaluation des enfants autistes ne relève pas seulement de l'école, mais surtout des coordinateurs qui sont spécialistes dans ce domaine. Cela indique une reconnaissance de la nécessité d'une expertise spécifique pour traiter les besoins éducatifs spécifiques de ces élèves. Elle souligne le fait que même parmi les enfants ayant un même diagnostic, les capacités et les besoins peuvent varier considérablement. Par conséquent il est difficile d'appliquer des épreuves standardisées qui ne tiennent pas compte des différences individuelles. Ces propos mettent en exergue les limites des évaluations harmonisées dans le contexte de l'éducation inclusive. Elle affirme qu'il est « *très difficile* » pour une école d'harmoniser des épreuves pour ces enfants car cela ne correspond pas à leur réalité. Cette affirmation appelle à un dépassement des pratiques éducatives par les responsables d'écoles et à une réflexion sur la manière dont les écoles peuvent mieux s'adapter aux besoins spécifiques des élèves autistes. Il est important pour les responsables d'établissement inclusifs de collaborer avec des spécialistes pour développer des méthodes d'évaluation plus appropriées et inclusives. Les responsables des écoles inclusives, face à la diversité des besoins des enfants autistes doivent adapter les pratiques éducatives pour qu'elles soient plus inclusives. C'est dans ce sens

123. Sahaguian, S., l'éducation inclusive, in L'aide humaine à l'école, le livre des AES, Gallet, C., et al, 2020, P 147-180.

124. Léa, entretien mené le 11 juin 2024

qu'Yves qui est enseignant et responsable d'école primaire à l'école des familles AZOBE déclare :

C'est vrai que ça dépend de la forme d'autisme à laquelle on fait face, mais, généralement, ils ont besoin d'une évaluation plus spécifique, une évaluation plus adaptée je veux dire. C'est un défi important pour les écoles¹²⁵.

Les évaluations traditionnelles ne sont pas adaptées à ces élèves, car ces derniers peuvent avoir des difficultés à comprendre les instructions ou à communiquer leur réponse étant donné de leur difficultés¹²⁶. Il est important de reconnaître que l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles est un processus continu qui nécessite une collaboration étroite entre les enseignants et les professionnels. Cela nécessite une approche globale et coordonnée, qui prend en compte les besoins individuels de chaque élève et qui vise à promouvoir l'inclusion et la participation de tous les élèves. Les responsables de l'école et les enseignants doivent être prêts à adapter dans leur quotidien et à trouver des moyens afin d'intégrer ces enfants à la vie scolaire quotidienne. La nécessité de collaboration se révèle être importante dans le processus de prise en charge dans la mesure où, les responsables de ces écoles inclusives n'ayant pas des compétences requises produire des leçons ou des épreuves adaptées à ces enfants, doivent aller au-delà afin de chercher des collaborateurs qui les aideront dans ces tâches. C'est dans le même ordre d'idée que nous montrent les travaux de Franck Sahaguian¹²⁷ pour qui, la prise en charge des enfants à besoins spéciaux nécessite une collaboration avec plusieurs partenaires que ce soit au niveau médical, paramédical mais aussi avec les parents.

Contrairement aux écoles ordinaires dont les enseignants proviennent la plupart du temps des écoles de formation des instituteurs, les responsables d'écoles inclusives doivent se charger de la formation de leur personnel enseignant en organisant des sessions de formation et des séminaires dans le but de les outiller sur la gestion des enfants à besoins spécifiques, en particulier ceux vivants avec un TSA. A ce propos, Yves, enseignant et responsable d'école primaire à l'école des familles AZOBE dit :

Au niveau des enseignants, des encadrateurs, c'est nécessaire qu'ils soient outillés dans ce sillage-là. C'est pour ça que nous avons fait plusieurs formations avec des accompagnateurs psychosociaux, avec des spécialistes qui sont venus outiller nos enseignants sur l'accompagnement quotidien de ces enfants. Et avec ces formations, les enseignants parviennent déjà à gérer les formes les plus légères¹²⁸.

125. Yves, entretien mené le 21 juin 2024

126. Cf Chapitre 1

127. Sahaguian, S., l'éducation inclusive, in L'aide humaine à l'école, le livre des AES, Gallet, C., at al, 2020, P 147-180.

128. Yves, entretien mené le 21 juin 2024 à AZOBE School.

Dans cet extrait, l'informateur met en avant l'importance de la formation des enseignants et des encadreurs pour l'accompagnement des enfants vivant avec un TSA. Pour répondre aux besoins spécifiques des élèves vivant avec un TSA, les enseignants doivent être outillés. Cela implique une formation continue dispensée par des spécialistes, ce qui est essentiel pour développer des compétences adaptées à l'accompagnement de ces enfants. Il mentionne que grâce à ces formations, les enseignants réussissent à gérer les formes les plus légères de TSA. Cela indique qu'à défaut d'avoir des spécialistes, organiser des formations adéquates permet aux enseignants qui, à la base ne sont pas des enseignants spécialisés, de gérer les formes d'autisme les plus légères. Cette capacité à gérer les cas moins complexes est un pas vers l'inclusion. La synergie entre enseignant et accompagnateur est importante pour créer un environnement éducatif inclusif où chaque enfant peut s'épanouir selon ses capacités.

La responsabilité d'une école inclusive implique un leadership collaboratif. Les responsables doivent travailler en étroite collaboration avec une équipe pluridisciplinaire comprenant des enseignants spécialisés, des psychologues scolaires, des Assistants de Vie Scolaire¹²⁹ (AVS) et d'autres professionnels. Cela nécessite une capacité à mobiliser les ressources et à créer un environnement où chaque membre du personnel est soutenu dans ses efforts pour répondre aux besoins variés des élèves. De plus, les responsables doivent veiller à ce que les pratiques pédagogiques soient adaptées et que les enseignants soient formés pour gérer la diversité au sein des salles de classe. Allant dans le même ordre d'idée, Julia Midelet et al. Affirment :

« Le responsable d'école inclusive est porteur d'un projet co-construit et partagé, destiné à rendre l'école accessible et accueillante pour tous, en tenant compte de la diversité des besoins ; il impulse une culture inclusive, coordonne les pratiques pédagogiques et anime une collaboration interpersonnelle avec les enseignants, les AVS, les familles et les partenaires¹³⁰. »

II.2. Les enseignants

L'enseignement dans une école inclusive présente des défis importants. Selon Elise Tenret et al., l'enseignant dans une école inclusive n'est pas seulement un transmetteur de savoir : il devient un acteur de l'adaptation pédagogique, capable d'identifier les besoins

129. Un Assistant de Vie Scolaire est une personne qui a la charge de suivre les enfants en situation de handicap et particulièrement les enfants vivant avec un TSA en milieu scolaire afin de suivre leur évolution.

130. Midelet, J., et al., Enseignant spécialisé personne ressource pour l'éducation inclusive : repères et outils pour une nouvelle fonction, Paris, Champ Social, INSHEEA-Recherches, 2023, P38.

spécifiques de ses élèves, de différencier son enseignement et de coopérer avec les autres professionnels de l'éducation, dans le respect des principes d'équité et de justice sociale¹³¹. Cela implique non seulement la transmission des connaissances, mais aussi l'adaptation aux besoins diversifiés de chaque élève. D'après Léa psychomotricienne et éducatrice spécialisée, il est important pour les enseignants d'écoles inclusives de comprendre le comportement et de maîtriser la communication non verbale pour des enfants vivants avec un TSA car certains n'ont pas acquis le langage. C'est dans cette logique qu'elle affirme :

Il y a la socialisation comme j'ai dit tantôt. D'autres n'aiment pas l'approche d'une autre personne. Il faut les comprendre, entrer dans leur bulle, savoir qu'ils aiment, savoir ce qu'ils n'aiment pas, la communication non verbale. Parce que d'autres n'ont pas acquis le langage comme vous et moi par exemple. Ils n'ont pas acquis ce langage-là donc il y a d'abord ça, il y a aussi l'éducation proprement dite donc le travail, comment travailler avec lui, comme gérer son comportement. S'ils pleurent, parce que d'autres pleurent souvent sans arrêt tu ne sais pas pourquoi il pleure donc tu dois essayer de comprendre son comportement¹³².

Pour enseigner dans une salle de classe inclusive, il est primordial de comprendre chaque enfant. Il est nécessaire d'entrer dans leur imaginaire pour identifier leur préférences et aversions, ce qui est nécessaire pour établir une connexion. Les enfants autistes peuvent avoir des réactions variées face aux stimuli environnementaux. La mention de la « *communication non verbale* » met en évidence un aspect fondamental du soutien aux enfants autistes, qui ne maîtrisent pas le langage verbal. Les éducateurs doivent de ce fait développer des compétences pour interpréter les signaux, afin de mieux comprendre les émotions et les besoins des enfants TSA. Les enseignants doivent être en mesure de gérer les comportements émotionnels comme le fait de pleurer sans raisons apparentes. Ils doivent avoir une observation plus attentive et une compréhension approfondie des comportements des enfants vivant avec un TSA. Dans le suivi de ces enfants, est important de connaître que les réactions, comme le fait de pleurer, peuvent être une forme de communication. Pour le suivi des enfants vivant avec un TSA, il est important pour les enseignants et accompagnateurs de maîtriser la communication verbale.

Pour pallier à ces problèmes de communication, les enseignants des écoles inclusives adoptent d'autres formes de communication. Eloge, 35ans, maitresse de la SIL à l'école inclusive PROMHANDICAM, où elle enseigne depuis 4ans, a recours au langage de signes

131. Tenret, E., et al., L'école inclusive : Enjeux, pratiques, résistances, Paris : La Découverte, 2021, P.42.

132. Léa, entretien mené le 11 juin 2024 à Mobile Essos.

pour faire comprendre aux enfants vivants avec un TSA les instructions dans sa salle de classe.

*Dans ma salle de classe j'ai 4 enfants autistes et deux sont non verbaux donc ils ne s'expriment pas. Ce que je fais avec eux c'est que j'utilise la langue des signes. Par exemple quand ils sont tous debout et que je veux qu'ils s'assoient, quand je fais le signe aux déficients auditif de s'asseoir, je fais de même pour eux et ça marche plutôt bien parce qu'ils s'assoient*¹³³.

L'utilisation de langue des signes dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA et qui ont des difficultés à exprimer leur pensée est une approche mise en avant par Eloge. Il est important d'adapter les pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques de chaque enfant présent dans la classe. En utilisant les gestes pour donner les instructions, ça lui permet non seulement de se faire comprendre par les enfants vivant avec un TSA mais aussi de créer un environnement où chaque enfant se sent inclus. En tant qu'enseignante dans une école inclusive, sa communication ne se limite pas à la parole mais elle doit aller au-delà car généralement dans les salles de classe inclusives on retrouve des élèves qui ne peuvent souvent pas s'exprimer de manière verbale. En effet, les enfants vivants avec un TSA et qui ont des difficultés à s'exprimer bénéficient d'un apprentissage par imitation et par observation, ce qui leur permet suivre les instructions et de s'intégrer dans la classe.

Si être un enseignant dans une école normale requière une certaine patience, enseigner dans une école inclusive requière deux fois plus de patience, d'empathie et de tolérance. Pour Yves,

*C'est des cas où il faut être beaucoup plus patient, beaucoup plus ménagé, il faut être très compréhensif, très tolérant. Parce qu'il faut comprendre qu'il n'agit pas de son propre gré, il ne fait pas exprès d'être violent par exemple ou de refuser de faire telle ou telle activité et d'être distrait, il ne fait pas exprès. Donc il faut avoir cette compréhension, cette empathie au quotidien qui est une nécessité pour les suivre. Ce n'est pas évident surtout quand on a un effectif en classe, on pense aux autres*¹³⁴.

L'éducation des enfants vivants avec un TSA, en particulier les cas les plus graves,¹³⁵ nécessite une approche empreinte de patience, de compréhension et d'empathie. Il faut être à mesure de comprendre que les comportements tels que la violence ou le refus de participer aux activités ne sont pas des choix délibérés, mais plutôt des manifestations de leur condition. En tant qu'éducateur, il est important de développer une sensibilité aux émotions et

133. Eloge, entretien mené le 11 octobre 2024

134. Yves, entretien mené le 21 juin 2024

135. Cf. chapitre 1

comportements de ces élèves, afin de mieux comprendre leur besoin et d'ajuster les méthodes d'enseignement en conséquence.

La nécessité d'une approche empathique est renforcée par le fait que les enfants autistes peuvent être particulièrement vulnérables aux stimuli environnementaux. Les bruits forts, les lumières vives ou les interactions sociales peuvent rapidement devenir accablants pour eux. Dans ce contexte, la patience devient une vertu importante pour l'accompagnateur. Ce dernier doit être prêt à prendre le temps nécessaire pour aider ces enfants à naviguer dans leur environnement scolaire en leur aidant à gérer leur anxiété. Cependant, cette approche peut s'avérer complexe dans un cadre scolaire où l'effectif est élevé. Les enseignants doivent jongler avec les besoins variés de tous les élèves, ce qui peut rendre difficile la mise en œuvre d'une attention individualisée. Il est important de trouver un équilibre entre le soutien aux enfants vivants avec un TSA et la gestion des autres élèves.

Pour beaucoup d'enseignants, participer à la mise en œuvre de l'inclusion requière de faire des ajustements, c'est ce que nous le dit Yves dans ces propos :

Le plus grand défi, c'est d'adapter le quotidien d'une école normale entre guillemets à l'inclusion des enfants à besoins spécifiques. Il faut pouvoir avoir des adaptations. Maintenant, les adaptations peuvent être dans la conduite quotidienne des leçons. Les adaptations peuvent aussi être dans la conduite des évaluations, parce qu'ils ne vont pas être évalués comme leurs camarades de classe¹³⁶.

Le défi de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles est un enjeu crucial pour l'école au Cameroun. En effet, l'un des principaux défis pour les écoles est d'adapter leur quotidien pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant. Comme besoins spécifiques, nous avons les besoins de soutien sensoriels, les besoins de soutien dans l'apprentissage, dans la communication et dans la socialisation. Cela nécessite une approche flexible et adaptable, qui prend en compte les besoins de chaque élève de façon individuelle. Les écoles doivent de ce fait être prêtes à adapter leur programme scolaire, leurs méthodes d'enseignements et leurs évaluations afin de répondre aux besoins de ces élèves.

Etre enseignant dans une école inclusive nécessite également un réajustement au niveau des heures de cours en tenant des enfants à besoins spécifiques qui ne peuvent pas toujours être à l'établissement dans le mage horaire prévue par l'établissement. Erve, 35 ans, psychologue et éducateur spécialisé à Azobe school depuis 8ans, déclare que :

136. Yves, entretien mené le 21 juin 2024

La présence, tu sais l'école commence à 7h15 mais les enfants autistes doivent bien dormir pour ne pas être déséquilibré pendant la journée car le sommeil chez eux c'est très important. Parfois ils doivent arriver en retard et lorsqu'ils arrivent en retard, on a déjà fait peut-être deux cours et il faut rattraper, il faut qu'il copie le cours, il faut lui expliquer, ils sont parfois en retard sur le programme. Il y a un défi lié à l'examen, faut parfois traduire leurs copies ou alors leur réexpliquer les choses qui pouvaient passer simplement chez certains enfants¹³⁷.

Il ressort de ses propos que, l'horaire matinal (7h15) présente une contrainte significative pour les enfants vivant avec un TSA dont l'équilibre psychologique dépend souvent de la qualité du sommeil. De ce fait, la fatigue et le décalage horaire peuvent générer des perturbations importantes dans leur apprentissage et leur capacité de concentration. Par ailleurs, lorsqu'ils arrivent en retard, ils doivent non seulement récupérer le contenu des cours déjà dispensés, mais aussi faire face à un rythme d'apprentissage qui peut leur sembler complexe. L'enseignant doit se charger de l'accompagner dans ce processus et de leur expliquer ce qui a été dit ou fait pendant leur absence. Dans cette logique, Erve souligne qu'ils sont souvent en retard sur le programme. Contrairement aux enseignants des écoles ordinaires, les enseignants des écoles inclusives doivent avoir une certaines flexibilités au niveau des heures de cours. Par ailleurs, l'évaluation constitue un défi supplémentaire. Les modalités d'examen traditionnelles ne sont pas toujours adaptées à leurs capacités car elles nécessitent des traductions, des explications et une approche différenciée.

Etre enseignant dans une école ordinaire par rapport à une école inclusive implique des différences fondamentales dans l'approche pédagogique et la gestion de la diversité des élèves. Dans une école ordinaire, l'enseignant suit généralement un programme standardisé, où l'accent est mis sur l'enseignement uniforme de tous les élèves. Les méthodes d'évaluation et d'enseignement sont souvent rigides. En revanche, dans une école inclusive, l'enseignant doit adapter ses méthodes et son matériel pédagogique pour répondre aux besoins variés de chaque élève, en collaborant avec des spécialistes tels que les accompagnateurs psychosociaux pour élaborer des stratégies d'apprentissage personnalisées. En outre, pour un enseignant des écoles inclusives, l'évaluation est un outil pour mesurer les progrès en fonction des objectifs personnel de chaque élève, plutôt qu'une simple comparaison avec les normes établies. Les enseignants en milieu inclusif doivent faire preuve d'une grande flexibilité et d'une capacité d'adaptation constante. Ils doivent être prêts à ajuster leurs plans de cours en fonction des besoins du moment et à intégrer diverses méthodes. Cela peut inclure l'utilisation des techniques visuelles ou auditives pour

137. Erve, entretien mené le 26 juin 2024

s'assurer que chaque élève puisse accéder au contenu enseigné. En gros, être enseignant dans une école inclusive demande un engagement fort envers la diversité et une volonté de transformer l'environnement en le rendant inclusif.

Nos résultats corroborent les conclusions de Léna Bergeron et al¹³⁸, en montrant que l'hétérogénéité des classes propres au contexte de l'inclusion scolaire requiert un travail de l'enseignant dans la gestion de la diversité des profils présent dans cette classe. Cette gestion implique plusieurs adaptations au niveau de la diversité des profils, de la communication, de la conduite des leçons et des évaluations. L'enseignant doit de ce fait développer d'autres formes de compétences pour pallier à toutes ces difficultés.

II.3. Etre élève vivant avec un TSA : un parcours complexe

L'école représente un environnement social particulièrement complexe pour un élève vivant avec un TSA. Les interactions quotidiennes sont souvent un véritable parcours du combattant. Comprendre les codes sociaux implicites, saisir l'humour, interpréter les expressions faciales et les nuances émotionnelles constituent des difficultés permanentes. Dans la cour de récréation, ces difficultés se manifestent par un sentiment d'isolement, une difficulté à intégrer les jeux collectifs et un risque accru de marginalisation ou de harcèlement. C'est dans cette même logique que Yves déclare :

Le premier défi c'est d'abord l'intégration sociale. Ce sont des enfants qui sont dans une bulle, la difficulté c'est de pourvoir les sortir de cette bulle pour qu'ils puissent intégrer la présence des autres, le vécu avec les autres c'est un défi énorme pour eux. Il y a les difficultés psychomoteur parce qu'il faut qu'ils s'adaptent aux jeux, il faut qu'ils s'adaptent aux jeux avec les autres¹³⁹.

L'inclusion des enfants vivant avec un TSA révèle une dynamique sociale complexe. Le concept de « bulle » évoqué dans le verbatim illustre métaphoriquement leur isolement social intrinsèque. Cette métaphore traduit non seulement une distance physique, mais surtout une distance qui a des répercussions dans les interactions sociales. En outre, les difficultés des enfants vivant avec un TSA ne se limitent pas à la simple interaction verbale mais s'étendent aux compétences motrices et corporelles. La difficulté d'adaptation aux jeux collectifs et dans la coordination des mouvements, représentent autant d'obstacles quotidiens au sein de l'école, nécessitant ainsi un accompagnement particulier d'où l'intervention des AVS. Ces difficultés

138. Bergeron, L., et al, La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion, éducation et francophonie, Vol 39 (2), 2011, P87-104.

139. Yves, entretien mené le 21 juin 2024

deviennent des marqueurs sociaux qui entravent l'inclusion, révélant les mécanismes subtils par lesquels la différence se négocie dans l'espace social.

L'environnement scolaire peut rapidement devenir une source d'inconfort pour les enfants vivants avec un TSA. Le moindre bruit, sonnerie, conversation et froissement de papier peut être perçu comme une agression sonore insupportable. Les lumières fluorescentes, les odeurs, les textures des vêtements ou du matériel scolaire représentent autant de stimuli potentiellement déstabilisants pour eux. Cette hypersensibilité peut provoquer des réactions de stress, d'anxiété, voire des moments de « *shutdown*¹⁴⁰ » où l'élève se coupe totalement de son environnement pour se protéger.

Dans la littérature, la notion « *l'inclusion* » repose premièrement sur un principe éthique, celui du droit à l'éducation. Elle est en inadéquation avec l'exclusion de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs handicaps. Selon Éric Plaisance¹⁴¹, elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter ou d'intégrer les enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée en raison des différences ou des particularités. Ainsi, l'école devient donc un lieu de diversité, un lieu plus ouvert, où chacun reçoit un enseignement qui prend en compte ses compétences et ses besoins. C'est donc ce changement de paradigme qui impose aux professionnels de l'école de faire évoluer leur regard sur les élèves qu'ils accompagnent, de repenser leurs stratégies pédagogiques et didactiques, d'entrer dans une logique de collaboration et de partenariat avec d'autres acteurs impliqués dans le suivi des élèves. Après avoir présenté le défi de l'inclusion, il convient de présenter les activités d'accompagnement mises sur pied par les réseaux de soutien pour répondre à ce défi.

III. LES ACTIVITES D'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF

Cette section a pour objectif de présenter les différentes activités accompagnement éducatif mises en place par les réseaux de soutien pour les enfants vivant avec un TSA. Par activités d'accompagnement éducatif, nous entendons toutes pratiques qui visent à promouvoir l'apprentissage et la socialisation des personnes en situation de handicap en particulier des enfants et des adolescents. Ces activités ont pour objectifs de : développer les compétences sociales, améliorer les résultats scolaires, améliorer l'apprentissage, promouvoir la responsabilité et l'autonomisation. Il s'agit ici de présenter trois types d'activités. D'abord, les

140. Le Shutdown désigne un état un état de débordement provoquant un retrait ou un blocage temporaire, nécessitant du temps et de l'espace pour se calmer.

141. Plaisance, E., Autrement capables : école, emploi, société, pour l'inclusion des personnes handicapées, Paris, 2009.

activités d'accompagnement scolaire : l'aide aux devoirs et les révisions en suite les activités artisanales et créatives et enfin les sessions de formation du personnel enseignant.

III.1. Les activités d'accompagnement scolaire : l'aide aux devoirs et les révisions

Les activités d'accompagnement scolaire sont des pratiques qui sont mises sur pied dans le but d'aider les élèves déficients ou non dans leur apprentissage et leur développement scolaire. Pour Cousin Olivier, les activités d'accompagnement scolaires désignent l'ensemble des actions pédagogiques, éducatives ou sociales mises en œuvre en dehors du temps de classe, visant à soutenir les apprentissages, renforcer la motivation des élèves, favoriser leur autonomie, et réduire les inégalités scolaires¹⁴². Parlant de l'importance de l'accompagnement scolaire, selon Salomon Tchameni Ngamo, c'est un levier d'inclusion, car il permet à l'enfant en situation de handicap de retrouver une place dans la classe, à travers pédagogie différenciée et du tutorat¹⁴³. Comme activités d'accompagnement scolaire nous avons l'aide aux devoirs et les révisions.

III.1.1. L'aide aux devoirs

Yveline Fumat et al.¹⁴⁴, Parlant de l'accompagnement des élèves vivant avec un TSA en contexte Québécois, définissent les séances d'aide aux devoirs comme des activités qui consistent à réexpliquer une leçon, à guider les étapes successives d'un raisonnement, à faire réciter et à vérifier que les réponses données sont justes dans le but d'éviter tout décrochage à l'enfant.

Pendant notre stage au sein de l'école inclusive PROMHANDICAM, nous avons eu l'occasion d'observer l'implication de Nadine, 30 ans, enseignante spécialisée en classe du CP à l'école inclusive PROMHANDICAM depuis 3 années. En effet, lors d'un séjour dans la classe de Nadine, elle mettait en évidence le fait que, lorsqu'elle finit de dispenser une leçon, pendant que les élèves qui ont les capacités pour copier la leçon le font, elle marque une pause pour aider une élève nommée Marie, petite fille vivant avec un TSA à faire ses devoirs d'écriture. Pour le faire, elle utilise une méthode qui consiste à écrire une lettre à l'aide des traits discontinus sur lesquels Marie doit repasser au crayon afin de ressortir la lettre complète.

142. Cousin, O., « Sociologie de L'école » (2e éd.), Paris, Armand colin 2010, P.88.

143. Tchameni, Ngamo, S., « Enfants à besoins éducatifs particuliers : pratiques pédagogiques et inclusion au Cameroun ». Yaoundé, L'Harmattan, 2016, P.141.

144. Fumat Y., et al, « Une expérience d'aide aux devoirs par les étudiants de science de l'éducation », *Education et Socialisation*, 16/20002, 2024.

Nadine prend également le temps pour aider de façon individuelle l'élève Marie qui présente un TSA à faire les devoirs et cela, pendant les heures de cours. Par ailleurs, elle le fait aussi avec d'autres élèves vivant avec un handicap comme les trisomiques et les déficients visuels l'un près l'autre tout en variant les méthodes utilisées en fonction de la déficience.

Le constat que nous avons fait pendant cette observation nous amène à dire que Nadine prenait plus de temps à travailler avec les enfants vivant avec un handicap présent dans la classe, ce qui à partir notre observation créait une inégalité dans le suivi des enfants dans la mesure où tous les enfants ne recevaient pas la même attention. Allant dans le même ordre d'idée, Salomon Tchameni Ngamo note que dans certaines écoles, l'enseignant se retrouve seul dans une classe hétérogène, sans assistant et doit jongler entre les rythmes et les besoins divers et cela provoque des sentiments d'épuisement¹⁴⁵. Par conséquent, ce sentiment déséquilibre et cause des résistances à l'inclusion et renforce les inégalités pédagogiques.

III.1.2 Les révisions

Par révision, nous entendons toute activité qui permet de revoir, d'examiner et de corriger un travail dans le but de permettre aux élèves de garder en mémoire les leçons passées ou de ne pas se déconnecter des leçons déjà faites. Il faut noter que la révision n'est pas une pratique propre à l'école inclusive. Cousin Olivier définit les révisions comme étant :

« Une forme d'accompagnement scolaire lorsqu'elles sont encadrées, organisées pour soutenir l'élève dans la réappropriation des contenus vus en classe. Elles s'inscrivent dans une logique de remédiation, d'aide individualisée et sont souvent proposées aux élèves en difficulté dans le cadre de dispositifs spécifique¹⁴⁶. »

Lors de notre période d'observation dans la classe de Nadine, nous avons constaté que les révisions se font de lundi à vendredi, entre 8h et 8h30 avant de passer à la leçon suivante. Ces révisions se font de manière régulière pour que les élèves n'oublient pas les leçons. Raphael par exemple qui est un petit garçon de 6 ans, vivant avec un TSA, il a tendance à oublier rapidement du fait de son hyperactivité et de son manque de concentration concentrer. Pour lui faire retenir des leçons, l'enseignante opte pour la révision des notions vues dans les leçons précédentes et cela peut se faire sur plusieurs minutes et sur plusieurs jours de la semaine pour qu'il assimile la notion. Cette approche selon Nadine est particulièrement efficace pour aider

145. Tchameni, Ngamo, S., *op.cit.* P.119.

146. Cousin, O., *op.cit.*

les élèves vivant avec un TSA parce que cela permet de consolider leurs connaissances et ça les permet également de rester en éveil.

Ces observations permettent de comprendre la nécessité pour l'enseignante de créer un environnement d'apprentissage inclusif et adapté aux besoins de tous les élèves. Sa patience et son empathie permettent aux élèves vivant avec un TSA de surmonter leurs difficultés afin d'atteindre les objectifs fixés. L'aide aux devoirs et les révisions d'assurer une meilleure prise en charge scolaire des enfants vivant avec un TSA. Selon Koki Ndombo, l'accompagnement scolaire des enfants vivant avec un TSA dans les écoles camerounaises reste embryonnaire et repose souvent sur des initiatives associatives ou familiales. Il s'agit surtout d'activités d'appui aux apprentissages, d'aide à la concentration et de médiation avec les enseignants¹⁴⁷.

III.2. Les activités artisanales et créatives

Les activités artisanales et créatives sont des activités pratiquées dans les réseaux de soutien dans le but de permettre aux enfants vivant avec un TSA de s'épanouir artistiquement. Boisseau Pierre, les définit comme étant « *l'ensemble des ateliers et pratiques éducatives mobilisant la manipulation, la création manuelle ou antistatique tels que le dessin, la peinture, le modelage, le collage, le bricolage et la peinture*¹⁴⁸. » C'est le cas de l'atelier de création des bijoux. Cette activité inclut le tri, l'enfilage et l'agencement de perle de différentes tailles, couleurs et forme pour concevoir des accessoires comme des bracelets, des colliers, etc. Cette activité est utilisée à des fins récréatives, éducatives ou même thérapeutiques pour développer la motricité fine, la patience et la créativité.

Pour Pierre, 54ans, marié et responsable administratif et financier au sein de l'association,

*On leur apprend à nouer les perles pour en faire des bracelets. On dit qu'après le vert, il faut mettre le rouge ; après le rouge c'est le vert, on ne met pas deux rouges avant de mettre un vert. C'est des exercices comme ça qu'on fait, et ils apprennent aussi à distinguer les couleurs*¹⁴⁹.

Il met en lumière une méthode éducative adaptée pour accompagner les enfants autistes à travers des activités concrètes, comme la fabrication de bracelets avec des perles. Cette tâche, structurée autour d'un enchaînement précis (alterner les couleurs rouge et verte), leur permet de développer des compétences essentielles, notamment la reconnaissance des couleurs, la mémorisation des séquences et le respect des consignes. En manipulant les perles, les enfants

147. Ndombo, Koki, P., « Autisme et prise en charge en Afrique subsaharienne : enjeux éducatif et défis, Yaoundé » : Editions CLE.

148. Boisseau, P., « Pédagogie de l'inclusion : outils et pratiques pour la classe », Paris Rets, 2013, P.112.

149. Pierre, entretien mené le 30 septembre 2024 à PROMHANDICAM.

améliorent également leur motricité fine et leur coordination œil-main, tout en renforçant leur attention et leur capacité à se concentrer.

Au-delà de l'apprentissage technique, cette activité favorise leur développement cognitif tout en introduisant des concepts fondamentaux de logique et d'organisation. Elle illustre une approche pédagogique qui valorise les progrès individuels, même dans des domaines perçus comme simples. En distinguant les couleurs ou en respectant un ordre donné, les enfants font des avancées significatives, souvent perçues comme des étapes importantes dans leur processus de développement, surtout pour des enfants qui peuvent avoir des difficultés à traiter certains stimuli visuels ou à suivre des instructions.

L'évaluation des progrès des enfants autistes ne doit pas se limiter à des critères scolaires classiques comme la lecture ou l'écriture. Les progrès se mesurent aussi dans les petites victoires quotidiennes : suivre une règle, reconnaître une couleur ou compléter une tâche. Les activités artisanales et créatives constituent un levier important dans la pédagogie inclusive dans la mesure où leur dimension concrète et expressive permet d'intégrer les élèves en difficultés en leur offrant un rapport moins normé au savoir et à l'école¹⁵⁰. Ces apprentissages pratiques, adaptés à leurs besoins spécifiques, contribuent à leur autonomie, à leur confiance en eux et à leur inclusion dans un cadre éducatif stimulant et bienveillant. Ces résultats vont dans la même logique que ceux de Franck Sahaguian¹⁵¹ dans lesquels l'école ne représente qu'une partie de la vie d'un enfant. De ce fait, les activités de loisirs et les temps périscolaires doivent aussi être appréhendés dans la démarche inclusive avec un but de continuité de l'accompagnement des enfants à besoins spéciaux et des enfants vivant avec un TSA en particulier.

III.3. La formation du personnel enseignant

Les enseignants sont des acteurs majeurs dans le processus de prise en charge des enfants au sein des réseaux de soutien. De ce fait, leur formation ne peut se réduire à un simple ajout de module sur le handicap. Elle suppose une transformation en profondeur des représentations, des pratiques pédagogiques et des modalités d'évaluation dans une logique de co-construction entre école ordinaire et éducation spécialisée¹⁵². Selon Pierre, directeur administratif et financier au sein de l'association PROMHANDICAM la formation des enseignants est

150. Boisseau, P., *op.cit.*

151. Sahaguian, S., l'éducation inclusive, in *L'aide humaine à l'école*, le livre des AES, Gallet, C., at al, 2020, P 147-180.

152. Plaisance, E., « Education inclusive et besoins éducatifs particuliers ». Paris, presses Universitaires de France, 2010, P.67.

importante raison pour laquelle ils font des partenariats avec des organismes pour former le personnel enseignant. A ce propos il affirme :

On négocie beaucoup pour que nos enseignants soient formés. Nous avons eu ces derniers temps beaucoup de chance, un partenariat avec programme CLE¹⁵³, c'est une organisation canadienne, ils ont envoyé plusieurs spécialistes venir former nos enseignants à coût zéro, je dis à coût zéro et ça c'est quelque chose. Et si vous allez voir un mois de formation combien ça coûte, les yeux et les oreilles. Or, ils nous ont formé tous nos enseignants. Ils ont fait un mois au Cameroun pour former nos enseignants et ils ont choisi de rester pour voir s'ils vont appliquer ce qu'ils ont reçu comme connaissances. On peut dire que c'est une chance, quand on négocie ce genre de partenariat, ça vient quand même booster¹⁵⁴.

Pour assurer la formation continue de leur personnel enseignant, ils passent par des négociations. Ils font des partenariats avec des organismes tels que Programme Clé qui envoie des spécialistes former leurs enseignants gratuitement. Il fait mention des yeux et des oreilles qui sont des organes du corps humain pour faire référence au coût de la formation, une manière pour lui de dire que la formation coûte très chère. De ce fait, ils négocient des partenariats à l'instar de celui avec Programme Clé pour faire former leur personnel enseignant. Non seulement ils forment les enseignants mais aussi ils font un suivi pour voir si les enseignants mettent bien en pratique les connaissances acquises durant la formation. Selon lui, c'est une chance de négocier ce genre de partenariat et cela vient également leur donner un coup de pouce.

Dans un contexte où la formation à l'éducation spécialisée reste encore entravée, la négociation des formations du personnel enseignant est un enjeu très important pour les responsables des réseaux de soutien. Il s'agit donc ici de la nécessité de la formation continue du personnel enseignant. Gaudreau Nancy¹⁵⁵ dans ses travaux parle également de la formation des enseignants mais en terme de son importance et de son impact. Pour lui, il est important que les enseignants soient outillés en terme de formation car cela leur permet de comprendre ces enfants et d'intervenir de manière à contribuer positivement à leur développement personnel, social et scolaire. La réussite des élèves qui présentent les besoins éducatifs spéciaux en milieu scolaire inclusif est possible lorsque les intervenants sont prêts à les accueillir. A côté des activités d'accompagnement éducatif, il existe aussi des activités d'accompagnement social et moral qui feront l'objet de la section suivante.

153. Le Programme de coopération volontaire Compétence, Leadership, Education (programme CLE) est un programme mis sur pied par la fondation canadienne Paul Gérin-Lajoie dans le but d'améliorer le bien-être social des communautés plus vulnérables et marginalisées.

154. Pierre, entretien mené le 30 septembre 2024, à PROMHANDICAM.

155. Gaudreau, N., La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces, Vol 39(2), 122-144 ? 2011.

IV. LES ACTIVITES D'ACCOMPANEMENT SOCIAL ET MORAL

Cette section se propose de présenter les différentes activités d'accompagnement social mises en place par les réseaux de soutien pour les enfants autistes. On entend par activités d'accompagnement social, toutes pratiques qui visent à promouvoir l'apprentissage, la socialisation et le développement personnel des individus, en particulier celui des enfants et des adolescents. Ces activités ont pour objectifs de : développer les compétences sociales, améliorer l'apprentissage, favoriser la socialisation et l'intégration, promouvoir la responsabilité et l'autonomisation. Pour Jean-Yves Rochex et al., l'accompagnement des élèves ne saurait se limiter à la seule remédiation scolaire : il doit intégrer les dimensions sociales, psychologiques et morales qui pèsent sur leur trajectoire éducative. Dans cette section, nous allons présenter trois types d'activités à savoir : les activités de soutien au développement de l'enfant (activités ludique et séances de suivi psychologique), les activités de collaboration avec les familles (école des parents et réunions des parents par classe) et les activités de développement stratégiques (la recherche des partenariats).

IV.1. Les activités de soutien au développement des enfants

Il s'agit ici de présenter quelques activités de développement des enfants telles que les activités ludiques et les séances de suivi psychologiques des enfants au sein des réseaux de soutien.

IV.1.1. Les activités ludiques

Par activités ludique nous entendons toute activité qui ont pour but de divertir, éduquer et favoriser l'inclusion des enfants. Ces activités comprennent la participation aux activités culturelles et aux célébrations des évènements.

Les pratiques d'insertion sociales que nous avons observé lors notre séjour au sein de l'école inclusive PROMHANDICAM sont entre autres la participation des enfants autistes à des célébrations d'événements culturelles en interprétant des chants et incarnant des rôles dans les sketches. Cette participation est importante dans leur processus de socialisation. Ces initiatives leur permettent de s'intégrer dans des environnements collectifs et de développer des compétences sociales essentielles, souvent difficiles à acquérir dans leur quotidien. Ces moments sont également des opportunités pour exprimer leurs émotions, renforcer leur confiance en eux et interagir avec d'autres enfants ou adultes.

Lors des fêtes ou des commémorations, les enfants autistes prennent part à des activités festives telles que des spectacles ou des animations. Ces événements les exposent à des dynamiques sociales variées où ils apprennent à partager des moments de joie collective, à s'adapter à des rythmes différents et à respecter des règles de groupe. Cela peut inclure des interactions comme applaudir, attendre leur tour ou jouer un rôle actif dans des performances. Le chant est une activité qui combine aspects créatifs, sensoriels et sociaux. En chantant avec un groupe, les enfants développent leur capacité à suivre un rythme, à synchroniser leurs actions avec les autres et à écouter les consignes. Cela leur permet également de s'exprimer d'une manière non verbale, souvent plus accessible pour eux que les interactions directes.

Pendant la cérémonie de rentrée solennelle de l'école inclusive PROMHANDICAM qui s'est tenue le lundi 23 septembre 2024 au sein de la salle de conférence de l'association PROMHANDICAM, plusieurs élèves ont chanté l'hymne nationale et d'autres chants de bien venu. Ce qui a particulièrement attiré notre attention pendant cette cérémonie c'est que bien que les enfants neuro-typiques étaient présents lors de la cérémonie, les enseignants ont donné le micro à Nael qui est un petit garçon de 10 ans atteint de TSA pour qu'il interprète un chant pour souhaiter la bienvenue aux invités. Malgré le fait qu'au début il semblait stressé comme n'importe qui pouvait l'être, il a fini par prendre confiance. Il pouvait d'ailleurs compter sur ses camarades pour l'accompagner et ceux qui ne parlent pas accompagnait avec des gestes. Et ce spectacle se déroulait sous l'acclamation du public.

Les sketches permettent aux enfants de travailler sur la mémorisation, la coordination, et l'expression verbale ou corporelle. En jouant un rôle ou en récitant un texte, ils explorent des situations sociales simulées, ce qui peut améliorer leur compréhension des codes sociaux. Cela les aide aussi à mieux gérer leurs émotions, à interagir avec leurs pairs, et à renforcer leur estime de soi lorsqu'ils parviennent à accomplir une performance devant un public. Par ailleurs, à l'occasion de la journée internationale de prévention des catastrophes, nous avons observé les enfants vivant avec le TSA jouer des sketches dans lesquels ils venaient en aide à leurs pairs en situation de malaise ou d'accident et cela sous la direction d'un agent de la croix rouge qui était venu spécialement pour leur apprendre également les gestes de premier secours.

Ces activités offrent des opportunités pour renforcer leurs compétences en communication et en interaction sociale. Elles permettent également d'améliorer leur tolérance aux stimulations extérieures (sons, lumières, foule) dans un cadre bienveillant. Ces initiatives valorisent leurs talents et leurs efforts, ce qui favorise leur inclusion et leur acceptation par la

communauté. Les activités de société sont donc bien plus qu'un divertissement : elles constituent des outils éducatifs et thérapeutiques qui contribuent à leur insertion sociale. Ces résultats corroborent avec ceux de Flavie Bédard-Bruyère et al¹⁵⁶ qui dit que la participation aux activités ludiques permet aux enfants TSA de développer les compétences à l'orale en amorçant les situations d'interaction ou en répondant à celle-ci en participant à la vie de l'école. De plus, ces activités favorisent la création de nouveaux liens sociaux, un sentiment d'appartenance au groupe et développent la communication chez ces enfants.

IV.1.2. Les séances de suivi psychologique

La cellule d'écoute psychologique est une unité de prise en charge qui mène des activités de prise en charge ou d'accompagnement psychologique en direction des enfants vivant avec un handicap et leurs familles, ainsi que des enseignants qui les encadrent. Elle a pour mission de lutter contre les maladies chroniques et mentales des enfants en participant aux campagnes de sensibilisation, et en organisant des séances de suivi et d'accompagnement psychologique. L'école inclusive PROHANDICAM met un psychologue à la disposition de ses élèves et de ses enseignants dans le but de les encadrer pendant l'année scolaire.

Rosine, mariée et mère d'un enfant autiste de 13 ans déclare qu'au sein de l'école inclusive PROMHANDICAM,

Il y a un service psychologique, il y a des psychologues qui s'occupent des enfants. Même comme je dirais que c'est bas. Peut-être il y a un psychologue ou deux psychologues pour tout l'établissement. A un moment, c'est insuffisant et puis tous les enfants ne sont pas suivis mais sinon ils sont là. J'ai eu à travailler avec un des psychologues pendant un bon moment et j'ai observé l'enfant a vraiment changé par rapport au travail qu'il faisait avec le psychologue. Il n'est plus anxieux, son hyperactivité a baissé et il a pu intégrer la SIL¹⁵⁷.

Le service de psychologie bien que présent dans l'établissement, est caractérisé par un nombre limité de professionnels « souvent un ou deux psychologues » pour l'ensemble de la structure. Cette configuration restreinte a pour conséquence directe le fait que tous les enfants ne peuvent pas bénéficier d'un accompagnement psychologique. Cependant, l'impact d'un suivi psychologique peut être remarquable. Dans l'exemple présenté, le travail d'un psychologue

156. Bédard-Bruyère, F., et al, Participation à une activité de chorale et retombées en littératie : une étude de cas de trois élèves autistes au primaire ayant une déficience intellectuelle, 7(1), 318-334, 2023.

157. Rosine, entretien mené le 26 octobre 2024

a permis à un enfant de réduire significativement son anxiété et son hyperactivité, lui permettant finalement d'intégrer une classe ordinaire (la SIL).

Les résultats de ce travail mettent en avant l'importance et l'efficacité d'un soutien psychologique dans l'accompagnement des enfants vivants avec le TSA car, ce soutien apporte des changements en terme de l'amélioration des comportements. Dans ce même ordre d'idée et au-delà de l'amélioration au niveau du travail, Romuald Blanc¹⁵⁸ et al, dans leurs travaux soulignent le fait que, malgré la différence des enfants vivant avec un TSA, le suivi psychologique améliore les intersections sociales, la communication et la résistance aux changements. Ils révèlent également une diminution des comportements autistiques au cours de la prise en charge.

IV.2. Les activités de collaboration

Dans ce pan du travail, nous avons abordé les différentes activités telles que l'école des parents et la réunion des parents par classe. Elles mettent en collaboration l'école avec les parents d'enfants déficient en générale et les parents d'enfants vivant avec un TSA en particulier.

IV.2.1. L'école des parents

Par école des parents, nous entendons un ensemble d'activités de capacitation des parents qui ont pour but de permettre aux parents d'apprendre non seulement sur le handicap de leur enfant, mais aussi d'apprendre des méthodes et des astuces de gestion de ces enfants au quotidien. Selon Éric Plaisance, l'école des parents dans le contexte de l'inclusion désigne un dispositif de formation, d'information et de soutien mis en place à l'intention des parents d'élèves, notamment ceux dont les enfants présentent des besoins éducatifs particuliers¹⁵⁹. Pour assurer la prise en charge continue des enfants autistes, les responsables d'écoles par le biais de séminaristes et des enseignants organisent des activités de capacitation des parents d'enfants autistes. Pour Nadine,

Ce qu'on fait souvent, on a l'école des parents, souvent on organise l'école des parents où on sensibilise les parents, on leur donne des méthodes sur comment travailler avec les enfants. Parfois on fait même venir des séminaristes pour ça, pour les parents¹⁶⁰.

158. Blanc, R., et al., La thérapie d'échange et de développement, une rééducation neurofonctionnelle de la communication sociale, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 288-294, 2013.

159. Plaisance, E., 2010, op.cit. P.38.

160. Nadine, entretien mené le 2 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

Pour elle, afin de former les parents, ils organisent des réunions de parents. Pendant ces réunions, ils sensibilisent les parents, ils donnent également aux parents des méthodes pour travailler avec les enfants. Quand besoin se fait sentir, ils font venir des séminaristes pour aider les parents. Afin que le suivi soit continu, les réseaux de soutien s'assurent de former les parents car ils sont également des acteurs dans le processus de prise en charge de ces enfants. Pendant notre stage, nous avons assisté à l'école des parents animé par les formateurs de « programme clé ». Elle s'est tenue le 25 octobre de 10h à 14h à l'école inclusive PROMHANDICAM et elle avait pour thème la sexualité chez les enfants trisomiques et TSA. Pendant cet échange, les formateurs expliquent aux parents comment les enfants vivant avec le TSA se comportent sexuellement, qu'il peut également arriver qu'à partir d'un certain âge ces derniers ressentent des désirs sexuels et peuvent aller jusqu'à pratiquer la masturbation. Ils expliquent également qu'il ne faut pas les blâmer parce que c'est normal, il faut plutôt leur apprendre qu'ils ne peuvent pas le faire partout mais plutôt dans un endroit intime. Après cet exposé, certains parents ont exposé leur préoccupation, et la question du devenir intime de leur enfant revenait assez souvent

IMAGE 3: IMAGE D'ILLUSTRATION DE L'ECOLE DES PARENTS



Source : Photo prise par Abatsong, le 25 octobre 2024

Pour Myriam Rousseau¹⁶¹, la formation parentale propose aux parents les outils et les stratégies leur permettant de promouvoir le développement de leur enfant et d'agir sur l'intensité des comportements défis¹⁶². La participation à ces formations leur permet également d'augmenter leurs connaissances sur les caractéristiques du TSA et de mieux analyser les situations problèmes afin d'apporter des ajustements à l'organisation de leur vie de famille ainsi que leurs interactions avec ces enfants. Bears et al.¹⁶³, décrit la formation parentale comme un continuum allant de l'information à l'entraînement parental.

IV.2. 2. Les réunions des parents par classe

Une autre de ces activités, c'est l'organisation des réunions par classe. Toujours dans le but des échanges et du soutien aux parents sur la prise en charge et le suivi des enfants, et contrairement à Rachel, enseignante spécialisée à l'école inclusive PROMHANDICAM depuis 2 années, qui privilégie des échanges dans un espace virtuel, Eloge, enseignante spécialisée, privilégie les rencontres en présentiel. Elle organise donc à cet effet les réunions des parents par classe. La réunion de parents par classe est une rencontre entre les parents et l'enseignant dans le but de discuter des besoins et préoccupations spécifiques, de partager des expériences et stratégies et d'obtenir des informations et conseils, afin d'améliorer la prise en charge. De ce fait, Eloge affirme :

On organise parfois les réunions de parents par classe parce que peut-être certains parents peuvent se sentir frustrés, ils peuvent avoir honte d'exposer leurs problèmes devant d'autres parents. Donc le fait que vous soyez en infime partie, une petite quantité, ils se sentent à l'aise de s'exprimer librement. Donc on organise des réunions par salle de classe¹⁶⁴.

Elle organise les réunions restreintes avec parents de sa classe dans le but d'éviter que ceux-ci ne se sentent frustrés et pour permettre aux parents de s'ouvrir sur la situation qu'ils vivent au quotidien avec leurs enfants. Elle estime que certains parents peuvent être intimidés par la présence d'un grand nombre de personnes, ou alors ils peuvent avoir honte de parler de leurs situations. C'est la raison pour laquelle elle préfère qu'ils soient en infime quantité pour leur permettre d'être plus à l'aise et plus ouverts. Ces réunions sont importantes dans la mesure où elles permettent aux parents d'exposer leur problème afin qu'avec les éducateurs ils puissent

161. Rousseau, M., et al., Les effets d'un programme de formation parentale francophone sur les comportements-défis d'enfants autistes, *Revue québécoise de psychologie*, 39(2), 5-21, 2018.

162. Par comportement défis nous entendons toute attitude et action qui va à l'encontre des règles et des attentes des figures d'autorités et/ou des normes sociales.

163. Bears, K., et al., Parent training in autism spectrum disorder: what's in a name? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18, 170-182, 2015.

164. Eloge, entretien mené le 11 octobre 2024 à PROHANDICAM.

trouver des meilleures stratégies de prise en charge en fonction des données qui leur sera servies par les parents et en fonction de leurs différentes observations.

Les réunions des parents par classes s'organisent lorsque soit le parent ou l'enseignant souhaite discuter ou s'entretenir à propos de l'enfant. Elle implique souvent l'enseignant ou l'accompagnateur, le parent et/ou l'assistante sociale. Pendant ces réunions, ils s'entretiennent généralement sur des sujets qui concernent la prise en charge médicale, le suivi scolaire ou encore social de l'enfant pris en charge. Ces réunions durent en moyenne 1h de temps et permettent aux enseignants et aux parents de mieux cerner le handicap de l'enfant et de créer un environnement favorable à sa prise en charge. Elle permet aussi aux parents d'exposer les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien avec leurs enfants. Pendant notre période d'observation, nous avons pu assister à une de ces réunions vendredi le 11 octobre 2024. Elise, mère d'un enfant vivant avec un TSA, a rencontré des problèmes dus au changement de l'enseignant de son enfant. En effet, l'enfant ne parvenait pas s'adapter avec sa nouvelle enseignante et ce changement a eu des répercussions sur son comportement. Elle est donc venue rencontrer Eloge qui a suivi cet enfant l'année précédente afin de savoir ce qui n'allait pas et pour qu'elle donne quelques astuces à la nouvelle enseignante sur la manière de gérer cet enfant afin qu'il soit concentré pendant les leçons¹⁶⁵.

Les réunions avec les parents sont présentées comme un moyen efficace qui permet de trouver et de mettre sur pied des stratégies de prise en charge. Dans ce même ordre d'idée, Dominique Glasmann¹⁶⁶, qui, au-delà de la stratégie, considère que ces réunions améliorent les relations entre les familles et les responsables dans la mesure où l'école de ces enfants est considérée comme un espace de médiation dans lequel toutes parties concernées ont leur mot et contribution à apporter. Éric Plaisance note également que la participation des familles dans l'école inclusive ne peut être réduite à une présence passive. Les activités dans lesquelles on inclut les parents leur donne un moyen de comprendre les besoins de leur enfant et les stratégies pédagogiques déployées¹⁶⁷.

IV.3. Les activités de développement stratégiques

La recherche de partenariat est un processus qui consiste à identifier, à établir et à développer des relations de collaboration entre le réseau de soutien et les acteurs interne ou

165. Extrait du journal d'entretien.

166. Glasmann, D., L'accompagnement scolaire : un espace de « médiation » ? *Education et Socialisation*, 16/2000, 2024.

167. Plaisance, E., 2010, op.cit., P.104.

externe à ce réseau. Pour mener à bien leurs différentes missions, ils ont besoin des partenaires pour les accompagner dans leurs tâches au quotidien. De ce fait, Pierre, 54ans, responsable administratif et financier au sein de l'association PROMHANDICAM, qui a la charge de trouver ces partenaires dit :

Aujourd'hui avec les technologies de l'information et de la communication, (TIC) tout est sur internet hein vous voyez par exemple que j'ai un document comme celui-ci, c'est un répertoire des donateurs en Afrique francophone et dans le monde. Tout ça, est sur internet ce qui est mis au jaune avec le surligneur c'est des organisations avec lesquelles nous pouvons collaborer parce qu'elles font dans le même domaine que nous, elles font les mêmes activités. Nous leur écrivons, nous leur présentons par exemple une situation, s'ils pensent qu'ils peuvent nous accompagner dans cette initiative, ils se déclarent. Ils font une première visite, une deuxième visite et puis on commence à mettre les choses ensemble et ça part sur des conventions parfois signées¹⁶⁸.

L'identification des partenaires repose sur une analyse stratégique précise, facilitée par les TIC. Le répertoire des donateurs en Afrique francophone et dans le monde met en évidence une méthode systématique de sélection, où les organisations surlignées en jaune représentent des acteurs partageant des domaines d'intervention et des objectifs similaires, constituant un vivier de collaboration prometteuse. Par ailleurs, le processus de rapprochement s'articule autour d'étapes méthodologiques telles que la présentation initiale d'une situation, l'évaluation mutuelle des compatibilités sectorielles, la réalisation des visites exploratoires et une potentielle formalisation par des conventions. Cette approche progressive permet de construire des partenariats solides sur une compréhension approfondie des enjeux et des dynamiques communs. Internet et les outils numériques ont facilité cette démarche, permettant aux organisations de transcender les barrières géographiques et institutionnelles. La recherche des partenaires devient ainsi un exercice stratégique où la convergence des missions et des activités prime, garantissant des collaborations plus efficaces et porteuses de sens.

En outre, à défaut d'aller vers des organisations pour des partenariats, ces organisations peuvent également venir vers l'association par le biais de leur site internet dans lequel ils présentent leurs différentes activités. Selon Pierre,

Comme nous avons un site sur internet, ces organismes peuvent également le visiter et s'ils apprécient ce que nous faisons, ils nous écrivent pour nous accompagner. C'est comme ça qu'on a noué avec Programme CLE. Ils entendaient parler de nous comme nous faisons dans l'éducation inclusive et eux aussi font dans l'éducation inclusive.

168. Pierre, entretien mené le 30 septembre 2024.

*Eux ils ne donnent pas les moyens financiers, mais ils forment les enseignants en éducation inclusive, voilà leur principe*¹⁶⁹.

Le site internet est un outil de visibilité stratégique, permettant aux acteurs du secteur de découvrir et d'apprécier les initiatives des réseaux de soutien qui font dans l'éducation inclusive. Dans le cas spécifique évoqué par Pierre, la convergence s'est opérée autour du thème de l'éducation inclusive. Le partenaire Programme clé a identifié l'organisation à travers sa présence numérique, établissant un premier contact basé sur une compréhension commune des enjeux éducatifs. Bien que ces partenariats ne se traduisent pas toujours par un soutien financier direct comme c'est le cas avec Programme Clé, ils se concrétisent par un échange de compétences en l'occurrence la formation des enseignants à l'éducation inclusive.

La recherche de partenariats apparaît comme une dimension stratégique incontournable dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire de façon concrète, en particulier dans les contextes marqués par les ressources limitées. Pendant notre période de stage, nous avons observé que PROMHANDICAM s'appuie sur des partenariats avec des associations locales et internationales afin de compenser les insuffisances en terme de formation du personnel enseignants et même des parents. Comme le note Plaisance Éric, l'école inclusive ne peut fonctionner en vase clos. Elle doit s'ouvrir à des partenaires extérieurs capables de contribuer à l'adaptation des parcours éducatifs¹⁷⁰.

Dans ce chapitre qui s'achève, il a été question de décrire les différentes activités mises en place par les réseaux de soutien afin de faire face au défi de l'inclusion des enfants vivant avec un TSA. Il en ressort que l'inclusion est un défi permanent pour les réseaux de soutien scolaire. En effet, pour s'arrimer aux exigences que pose cette transformation, les responsables d'établissement scolaire inclusif, les enseignants et les élèves eux-mêmes adoptent une ligne de conduite assez rigoureuse dans la gestion de l'établissement, la conduite des leçons et même dans la qualité des relations entretenues au sein de l'établissement. Cependant, les activités d'accompagnement éducatif, social et moral sont mises sur pied, pour permettre aux enfants de s'épanouir, tant sur le plan académique que social. De plus, l'implication active des responsables d'établissements scolaires, des parents et des enfants est importante pour pérenniser l'impact positif de ces actions. Dans la prise en compte de l'inclusion scolaire comme défi, les établissements scolaires inclusifs mettent en place des activités

169. *Idem*.

170. Plaisance, E., 2010, *op.cit.*, P.132.

d'enseignement, de loisir et l'accompagnement social afin de permettre à tous les apprenants, déficient ou non de trouver leur place et de parvenir à leur épanouissement académique et social. Dans la mise en œuvre de ces différentes activités, chaque intervenant a son rôle à jouer, autant les enseignants, les parents, les responsables des établissements et même les enfants. Au-delà de ces activités formelles, il y a un travail de prise en charge vis-à-vis des enfants vivant avec un TSA en contexte d'inclusion scolaire au sein de ces établissements. C'est l'analyse de ce travail qui fera l'objet du troisième chapitre.

CHAPITRE III : L'ADAPTATION PEDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'INCLUSION : LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA EN MILIEU SCOLAIRE

Dans ce chapitre, il est question d'explorer le travail des enseignants dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA en milieu scolaire. La question qui oriente ce travail est celle de savoir : quelles sont les pratiques mises en place par les réseaux de soutien scolaire pour favoriser la prise en charge des enfants vivant avec un TSA en milieu scolaire ? A la suite de cette interrogation, nous suggérons que, le travail des réseaux de soutien scolaire dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA en milieu scolaire consiste à mettre en œuvre des pratiques adaptées aux besoins de l'inclusion de ces enfants en milieu scolaire. Pour se faire, ce travail est structuré en trois grands axes. D'abord, il est question de décrire les pratiques de prise en charge en milieu scolaire, y compris les pratiques d'accompagnement éducatif, les outils utilisés dans l'accompagnement, les techniques d'apprentissage et le déroulement des évaluations. Ensuite, nous analysons quelques pratiques d'inclusion des enfants vivant avec un TSA en milieu scolaire telles que la médiation des conflits en milieu scolaire, l'intégration des enfants autistes à des groupes de travail ainsi que la sensibilisation. Enfin, nous présentons quelques difficultés que rencontrent les acteurs de soutien éducatif dans la prise en charge éducative des enfants vivant avec un TSA. Il s'agit ici des difficultés matérielles, des difficultés dans le suivi, dans la formation du personnel inclusif et dans la gestion des crises de ces enfants.

I. PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA

Cette section se propose d'analyser les pratiques de prise en charge des enfants vivant avec le TSA en milieu scolaire. Il s'agit ici des pratiques pédagogiques, des outils utilisés dans l'accompagnement, des techniques d'apprentissage et les dispositifs mis en place lors du déroulement des évaluations.

I.1 Pratiques pédagogiques

Dans cette sous-section, nous traitons des différentes pratiques pédagogiques mises en place par les acteurs de soutien dans l'accomplissement de leur objectif final qui est la prise en charge des enfants vivant avec un TSA.

I.1.1 La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est une pratique pédagogique dans l'accompagnement éducatif. Pour Philippe Meirieu et al., « *la différenciation pédagogique consiste à organiser les situations d'apprentissage de façon à répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, en adaptant les contenus, les méthodes et les rythmes d'apprentissage, afin de favoriser la réussite*

de tous¹⁷¹. » Nous avons décelé cette pratique à travers l'expérience de Rodrigue, maître du CM2, ayant 7 années d'expérience dans l'enseignement spécialisé à l'école inclusive PROMHANDICAM. Il déclare que :

Pour enseigner, j'ai des pratiques, je me base sur deux pédagogies c'est-à-dire la pédagogie différenciée et également la pédagogie Montessori. La pédagogie différenciée me permet de m'occuper individuellement de chaque enfant, de lui apporter le besoin adapté à son type de handicap ; et la pédagogie Montessori c'est elle également qui me permet de laisser l'enfant apprendre à son propre rythme sans toutefois le mettre la pression ou le frustrer¹⁷².

Pour lui, malgré la nécessité d'utilisation de plusieurs pratiques dans l'accompagnement éducatif des enfants autistes, il y en a particulièrement deux qui sont adaptées à la complexité de la salle. Il s'agit de la pédagogie différenciée et la pédagogie Montessori. Il entend par pédagogie différenciée, cette pédagogie qui lui permet de s'occuper individuellement de chaque enfant et de lui apporter les exigences spécifiques à son type de handicap. Il utilise cette pédagogie dans le but de prendre en charge chaque enfant de façon individuelle afin de s'assurer que personne ne soit négligée bien qu'étant dans une salle dans laquelle l'on retrouve des enfants ayant des handicaps ou des degrés variés du handicap. En ce qui concerne la pédagogie Montessori, elle permet de laisser les mages de manœuvre à l'enfant afin de lui permettre d'évoluer à son propre rythme pour éviter la pression ou les frustrations. Par ailleurs, puisque chaque enfant est différent, ces méthodes ne marchent pas toujours pour tous les enfants et il en est conscient. La pédagogie Montessori est une approche éducative développée par Montessori Marie au début du XXe siècle, centrée sur le respect du rythme de l'enfant, l'autonomie, la liberté encadrée et l'apprentissage par la manipulation¹⁷³. L'utilité pour lui de recourir à ces pédagogies réside dans la personnalisation de l'apprentissage qui permet à chaque enfant d'évoluer à leur propre rythme afin de développer des compétences de manière autonome. Par ailleurs, la pédagogie Montessori selon auteur ne s'arrête pas au fait de permettre à chaque enfant d'évoluer à son rythme, mais va plus loin en privilégiant un environnement où c'est l'enfant qui choisit librement des activités adaptées à son développement¹⁷⁴.

La pédagogie différenciée et Montessori aident à réduire les difficultés d'apprentissage et à améliorer la motivation en proposant des approches d'apprentissages personnalisés et en utilisant des matériaux pédagogiques spécifiques ; ce qui est particulièrement important pour

171. Meirieu, P., et Avanzini G., Apprendre... oui, mais comment ? Paris, ESF Editeur, 1990, P.45.

172. Rodrigue, entretien mené le 1er octobre 2024 à PROMHANDICAM.

173. Lillard, A., S., *Montessori: The science behind the genius* (2nd ed.), New York, NY: Oxford university press, 2011.

174. *Idem*.

les élèves qui ont des besoins spécifiques tels que les enfants autistes. La différenciation pédagogique est définie par Stradling et Saunder¹⁷⁵ comme un processus de correspondance entre les buts d'apprentissage, les tâches, les activités, les ressources offertes et les besoins, les styles et les rythmes d'apprentissage des apprenants, en vue surtout de favoriser la réussite scolaire. Legrand Louis¹⁷⁶ la présente comme une « *activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics* ».

I.1.2 L'illustration

L'illustration est une pratique pédagogique qui consiste à soutenir une idée ou un argument à l'aide d'un exemple concret ou d'un fait réel. Cette pratique pédagogique est utilisée par Nadine, enseignante spécialisée dans la classe du CP à l'école inclusive PROHANDICAM depuis 3 ans. Elle vise à aider les enfants porteurs de handicap à se familiariser avec l'objet de leçon à travers des images ou des pictogrammes. Pour Nadine,

Dans une école inclusive, pour enseigner vraiment les méthodes ne sont pas standards. L'enseignement, c'est au cas par cas ; donc ça dépend des cas que vous avez. Par exemple, on prend peut-être le cas de la lecture. Par exemple, avec les enfants ordinaires je vais présenter mon document ; on va dire ce qu'on voit et je vais passer dessus. Or avec l'enfant spécifique, on va d'abord s'appuyer longtemps sur l'image, il faut d'abord qu'il maîtrise l'image. On va faire un jeu, à un niveau on montre l'image et le mot, en suite on va cacher l'image et on laisse le mot. Et là, ça sera avec le matériel concret parfois quand ça ne va pas. Pour donner un mot avec la lettre A, prenons sable, vous avez déjà présenté la photo à l'enfant, avez fait ce petit jeu, maintenant au moment de lire, parfois il est coincé. Ce que tu fais, tu pars dehors tu prends le sable, tu lui montre, c'est comme ça que ça se passe¹⁷⁷.

Ces propos démontrent clairement la manière dont l'illustration est mise en pratique dans l'éducation. Pour elle, enseigner dans une classe inclusive ne nécessite pas une norme ou une méthode standard, l'ajustement se fait en fonction des cas de leçon dispensée dans la classe. En d'autres termes, Nadine n'utilise pas toujours d'une méthode particulière pour dispenser ses enseignements. L'exemple de la leçon de lecture où l'enseignante s'appuie sur l'image pour aider l'enfant vivant avec un TSA à comprendre et à assimiler le mot en étude représente la manière dont la méthode de l'illustration est mise en pratique dans l'accompagnement éducatif. Par ailleurs, elle utilise également des jeux et des activités interactives pour rendre l'apprentissage engageant et dynamique tout en incluant du matériel concret dans le but de

175. Stradling, B., et al., *Differentiation in practice: Responding to the needs of all learners.*, Alexandria, VA: ASCD, 1993, P129.

176. Legrand, L., « *La différenciation de la pédagogie* ». Paris, France : Editions Scarabés, 1986, P38.

177. Rachel, entretien mené le 17 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

permettre à tous les élèves qui ne peuvent pas lire à partir de l'image de se familiariser avec l'objet de façon plus concret. Ainsi, l'illustration selon Jean Houssaye consiste à utiliser des exemples, des cas concrets, des images, des schémas ou des situations vécues pour faciliter l'assimilation des savoirs et renforcer la compréhension des élèves¹⁷⁸. En effet, elle ne se limite pas à l'image ou au support visuel, elle peut être verbale, pratique ou conceptuelle.

I.1.3 Le soutien parallèle

Le soutien parallèle est une pratique d'accompagnement mise sur pied par Erve dans son travail au quotidien avec les enfants vivants avec un TSA. Nous avons perçu cette pratique à travers l'expérience d'Erve, psychologue et enseignant spécialisé à l'école des familles AZOBE. Pour lui, bien qu'il existe plusieurs méthodes utilisées dans l'accompagnement pédagogique des enfants autistes, il utilise le soutien parallèle qui consiste à avoir en plus de l'enseignant, un accompagnateur de vie scolaire. Cet accompagnateur a pour rôle d'apporter une solution aux différents problèmes que rencontrent l'enfant déficient afin de permettre à l'enseignant de dispenser ses leçons.

Il est accompagné par un éducateur spécialisé pour remédier au problème de lenteur, au problème d'inconfort et à certaines différences qui peuvent surgir durant la pratique de certains apprentissages et qui peuvent freiner plus ou moins l'enseignement¹⁷⁹.

Ce que nous apprenons des propos Erve, c'est que l'accompagnement des enfants autistes comporte deux étapes. Nous avons une première étape que nous qualifierons de psychologique. Il s'agit ici de faire comprendre à l'enfant qu'il n'est pas si différent de l'autre et par conséquent, il est capable d'avoir non seulement les mêmes compétences que ses camarades mais aussi qu'il est capable de faire tout ce que ses camarades font. La deuxième étape de cet accompagnement est celle qui consiste à engager un éducateur spécialisé dans le but d'apporter du soutien à l'enfant déficient et de l'aider à résoudre les différents problèmes qui de par son handicap peuvent surgir tout au long de l'année scolaire. Cela permet à l'enseignant de mieux atteindre ses objectifs scolaires pendant l'année.

Le soutien parallèle ici est compris comme une collaboration entre un enseignant et un éducateur spécialisé, collaboration pendant laquelle l'éducateur spécialisé accompagne l'élève afin de permettre à l'enseignant de faire son travail et d'atteindre ses objectifs. C'est aussi ce

178. Houssaye, J., « Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie », Paris, ESF éditeur, 2014.

179. Erve, entretien mené le 26 juin 2024 à AZOBE school.

que Marilyn Friend et al.¹⁸⁰, appellent le coenseignement et le défini comme étant un partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves, incluant ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont d'autres besoins particuliers, afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée. En favorisant la non-séparation et en encourageant les professionnels de l'enseignement à créer à travers la collaboration, des pratiques innovantes et efficaces, le coenseignement rend le système éducatif plus responsable de la diversité des élèves.

I.1.4. Les évaluations

Après avoir passé les différents enseignements, pour s'assurer que l'enfant vivant avec le TSA ait compris et assimilé ses leçons, il va passer par un test d'évaluation comme tous les autres enfants, déficients ou non. C'est donc l'occasion pour l'enseignant de vérifier si l'objectif a été atteint ou pas. De ce fait, les évaluations se déroulent différemment en fonction du handicap et de la gravité du handicap parce qu'ils ne peuvent pas avoir les mêmes exercices. Parlant des évaluations, Yves affirme :

C'est une évaluation adaptée donc maintenant on va voir quels sont les défis par exemple pour les élèves qui ont une forme d'autisme assez grave, on voit avec l'accompagnateur psychosocial quels sont les défis à atteindre, quels sont les compétences qu'on souhaite voir chez l'enfant et c'est ça qu'on évalue. On ne va pas l'évaluer avec une évaluation écrite de façon stricte dans la classe parce que sinon il ne sera pas apte¹⁸¹.

La préparation de l'évaluation se fait en deux phases : la première phase consiste à définir les objectifs à atteindre avec l'aide d'un accompagnateur psychosocial. La seconde est celle qui consiste à énoncer clairement les compétences que l'enfant est censé développer. L'évaluation n'est par conséquent pas écrite comme avec les autres enfants neuro-typiques, car il ne sera pas apte à le faire et à avoir des « bons » résultats. Pour évaluer les enfants autistes, il faut tenir compte de certains paramètres comme les défis et les objectifs à atteindre ; leur évaluation n'est pas toujours écrite mais elle peut l'être si par exemple le handicap de l'enfant est assez léger et si ce dernier suit le programme de base.

En outre, Nadine, dans sa classe, procède de deux façons en fonction de la gravité et du degré du handicap. Les autistes légers, qui peuvent suivre le programme de l'éducation de base

180. Friend, M., et al., *Co-teaching : An illustration of the complexity of collaboration in special education*. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 20, 9-27, 2010, P11.

181. Yves, entretien mené le 21 juin 2024 à AZOBE school.

composent normalement comme tous les autres, à la seule différence qu'ils ont un temps d'évaluation plus long. Si par exemple dans une salle inclusive, une évaluation doit durer deux heures de temps pour les enfants neuro-typiques, les enfants porteurs de handicap auront trente (30) minutes de plus pour leur permettre de terminer les différentes épreuves. C'est dans ce même ordre d'idée que Nadine déclare :

Ceux qui ont des capacités de pouvoir suivre le programme de l'éducation de base, ils ont les mêmes épreuves que les autres avec un temps beaucoup plus long au niveau de la composition. Pour ceux qui ne peuvent pas vraiment suivre le programme de l'éducation de base, ils ont des épreuves adaptées je l'ai mentionné. Des épreuves sont beaucoup plus basées sur les images. Donc, parfois, je les évalue après les autres. L'enfant peut attendre l'évaluation des autres passés et après l'évaluation des autres, je prends l'enfant, de façon individuelle on travaille ensemble et l'évalue en fonction de ce qu'il me fournit comme travail. Les pictogrammes que nous utilisons pour enseigner aux enfants déficients, par exemple pour une épreuve nous pouvons avoir beaucoup plus d'image pour les déficients ce qui nous permet de les évaluer facilement¹⁸².

Ainsi, les enfants ayant un handicap plus grave auront leur évaluation individuelle avec des épreuves adaptées. Ces épreuves peuvent avoir beaucoup plus d'images que celles des enfants neuro-typiques, parce qu'ils fonctionnent beaucoup plus avec du concret. L'évaluation peut se passer après celle des autres enfants, question de se concentrer sur eux, parce que c'est une évaluation individuelle basée sur les aptitudes et les capacités de chaque enfant déficient. Par ailleurs, seulement pour les enfants autistes, il peut y avoir plusieurs épreuves différentes, en fonction des degrés et les aptitudes qui peuvent varier d'une personne à une autre.

Ainsi, les moments d'évaluation dans les milieux inclusifs sont des moments assez complexes à cause de l'hétérogénéité des profils des apprenants. C'est dans la même lancée qu'Yves et Nadine font preuve de flexibilité d'adaptation tant au niveau des épreuves qu'au niveau du temps accordé. Ces résultats corroborent avec ceux de Mélanie Renaud¹⁸³, qui parlant des stratégies évaluatives, met en avant la flexibilité, l'adaptation, la tendance à s'éloigner des cahiers pour mettre en avant les activités vues et faites dans la classe. Pour elle, l'erreur doit être un levier à l'apprentissage tout comme l'évaluation doit permettre de construire sur cette erreur au lieu de sanctionner l'élève.

182. Nadine, entretien mené le 2 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

183. Renaud, M., Analyse des stratégies évaluatives et des modalités de collaboration mises en place par des enseignants du primaire pour favoriser l'évaluation en contexte d'éducation inclusive, Mémoire de Master en éducation inclusive, 2024.

I.2 Les outils utilisés dans les pratiques pédagogiques

Dans le cadre des pratiques pédagogique, les enseignants mobilisent une diversité d'outils afin de faciliter l'apprentissage, d'adapter leur enseignement aux besoins des élèves et de rendre les savoirs plus accessibles.

I.2.1 Le cahier double ligne et le crayon

Pour l'accompagnement éducatif, Nadine, enseignante spécialisée à l'école inclusive PROMHANDICAM n'utilise pas d'outils spécifiques mais les outils que tous les élèves utilisent au quotidien, tout en les adaptant ces outils aux besoins spécifiques de chaque enfant.

Pour les enfants autistes je n'utilise aucun outil, je ne peux pas dire qu'ils ont des outils spécifiques, si oui je ne les utilise pas. Si les objectifs fixés au départ sont concentrés sur l'écriture par exemple, je peux commencer d'abord au crayon. Je travaille avec l'enfant, ensuite on peut passer au bic¹⁸⁴ ou pas, selon la façon dont l'enfant évolue. Je n'ai pas de matériel spécifique pour suivre les enfants autistes, je peux demander soit le cahier double ligne comme je suis au CP¹⁸⁵ ou surtout je demande les cahiers double ligne, je commence dedans. Si l'enfant d'adapte rapidement au crayon on passe au Bic sinon il travaille au crayon jusqu'en fin d'année¹⁸⁶.

Nadine n'utilise pas d'outils spécifiques dans le suivi des enfants autistes. Elle adapte certains outils à partir des objectifs fixés. Dans le cadre d'une leçon d'écriture, par exemple, elle utilise le crayon ou le bic en fonction de l'évolution et du niveau d'adaptation de l'enfant. Ce qu'il faut comprendre de ces propos, c'est que malgré l'existence d'une multiplicité d'outils utilisés pour le suivi des enfants autistes, elle préfère utiliser les outils que tous les élèves utilisent tout en adaptant en fonction de leur évolution.

Elle mentionne explicitement dans son récit qu'elle n'utilise pas d'outils spécifiques pour les enfants autistes. Cela peut sembler surprenant, car les enfants autistes ont souvent des besoins spécifiques qui nécessitent des approches pédagogiques adaptées. Nadine se concentre sur les objectifs fixés au départ pour l'enfant autiste, tels que l'écriture. Cela montre qu'il est important de définir des objectifs clairs et précis pour les enfants autistes afin de leur permettre de développer leurs compétences. La concentration sur les objectifs peut également aider à maintenir la motivation et l'engagement des enfants autistes dans le processus d'apprentissage. Elle utilise des outils classiques comme le crayon et le bic pour enseigner l'écriture aux enfants autistes. Cela montre que les outils traditionnels peuvent être efficaces pour les enfants autistes,

184. Crayon à bille.

185. Cours préparatoire

186. Nadine, entretien mené le 2 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

à condition qu'ils soient utilisés de manière adaptée et flexible. L'utilisation d'outils traditionnels peut également aider les enfants autistes à se sentir plus à l'aise et plus confiants dans leur environnement d'apprentissage afin que l'intégration soit effective et réelle.

I.2.2. Le matériel didactique concret

Le matériel didactique concret est un ensemble d'outils et de ressources pédagogiques utilisés pour faciliter l'apprentissage et la compréhension des concepts et des notions. Il s'agit du matériel qui peut être manipulé, observé et exploré par les élèves pour acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Par matériel didactique, nous entendons tout objet ou substance qu'on peut manipuler, voir ou toucher physiquement. Nous avons décelé l'utilisation ce matériel à travers le travail de Rodrigue, enseignant spécialisé à l'école inclusive PROMHANDICAM. Pour lui, pour enseigner, il utilise

Beaucoup de matériel didactique concret. Oui ils doivent manipuler, c'est pour ça que devant moi il y a beaucoup de matériel là pour qu'ils puissent être en contact avec la leçon et pour qu'ils puissent comprendre de quoi il s'agit. Donc, avec eux, il faut beaucoup utiliser le matériel didactique concret¹⁸⁷.

Le matériel didactique est utilisé dans l'enseignement pour rendre l'apprentissage plus interactif. Il permet aux élèves de développer leurs compétences sensorielles, motrices et cognitives en manipulant et en explorant des objets et des matériaux. Par exemple, les matériaux mathématiques tels que les blocs et les cubes aident les élèves à comprendre les concepts de géométrie et de mesure. De même, les maquettes et les modèles peuvent aider les élèves à comprendre les concepts scientifiques et technologiques. L'utilisation du matériel didactique concret est essentielle pour aider les enfants autistes à apprendre et à se développer. Les enfants autistes ont souvent des difficultés à comprendre les concepts abstraits et idées théoriques. Le matériel didactique concret leur permet de toucher, de voir et de manipuler les objets, ce qui facilite leur compréhension et leur apprentissage.

De plus, le matériel didactique concret aide également les enfants autistes à améliorer leur communication, à renforcer leur confiance en eux et à développer leurs compétences sociales. Les cartes de communication, les images et les objets concrets peuvent aider les enfants à exprimer leurs besoins et leurs désirs à comprendre les attentes et les règles sociales. En utilisant du matériel didactique concret, les enseignants créent un environnement d'apprentissage plus inclusif et plus efficace pour les enfants autistes. L'utilisation du matériel

187. Rodrigue, entretien mené le 1er octobre 2024 à PROMHANDICAM.

concret tel que les images peuvent être nécessaire dans le suivi des autistes non verbaux. Par autiste non verbal nous entendons, tout individu qui a un TSA et qui ne possèdent pas ou très peu de capacités de communication verbale. Pour Jean-Pierre Astilfi, le matériel concret permet à l'élève de mieux comprendre les notions abstraites en les rendant tangibles par la manipulation, l'observation et l'expérimentation¹⁸⁸. Il constitue un outil pour les apprenant en difficulté ou en situation de handicap, car il facilite l'accès au savoir par une approche plus active.

I.2. 3. le plan éducatif individuel (PEI)

Le PEI est un outil pédagogique qui permet de faciliter le suivi scolaire des enfants déficient. Il s'agit d'un document co-construit par les acteurs de l'éducation qui vise à définir les objectifs adaptés aux capacités et aux besoins de chaque élève. Cet outil est utilisé par Rachel, enseignante spécialisée à l'école inclusive PROMHANDICAM dans son travail avec les enfants vivant avec un TSA au sein de la salle de classe. Elle affirme que :

Pour suivre leur évolution, on a ce qu'on appelle le PEI, c'est le plan éducatif individuel donc avec ça tu évolues. Il y a une fiche que tu établies avec le parent par rapport à l'évolution de l'enfant. Tu notes les objectifs que tu donnes à l'enfant en collaboration avec la maison. Quand tu as fixé ton objectif, tu as défini les termes donc le nombre de temps pour pouvoir apprendre telle chose à l'enfant. Au terme, tu peux vérifier à partir de là si réellement l'enfant a compris. Et comme je parlais d'échelle, c'est comme ça que vous marquez le diagramme, c'est comme ça que tout ce que vous faites si l'enfant a compris. Et quand tout est précis, tu peux revenir tu prends n'importe quel exercice, tu vois si l'enfant assimilé¹⁸⁹.

Nous apprenons que, le PEI permet d'organiser les modalités d'intervention pédagogiques, de suivi et d'évaluation. Pendant les enseignements, elle utilise le plan éducatif individuel (PEI) qui est une fiche établie avec la collaboration des parents dans le but non seulement de faciliter le suivi de l'enfant, mais aussi d'assurer la continuité du suivi entre l'école et la maison. L'utilisation du PEI consiste à établir une fiche à l'intérieure de laquelle l'enseignant note les objectifs à atteindre et la durée de la réalisation de ces derniers. Par ailleurs, elle utilise également une échelle sur laquelle elle marque les différentes évolutions de l'enfant. Cette échelle permet également de réviser afin de s'assurer que l'enfant a assimilé les enseignements et qu'il ne les pas oubliés.

Chaque enfant autiste a des besoins et des caractéristiques uniques ; et un PEI permet de prendre en compte ces besoins spécifiques pour élaborer des objectifs et des stratégies

188. Astolfi, J.-P., l'erreur, un outil pour enseigner, *ESF*, 30, 33-53, 1997.

189. Rachel, entretien mené le 17 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

d'apprentissage adaptées. Cela permet également de coordonner les interventions des différents acteurs qui travaillent avec l'enfant tels que les enseignants, les thérapeutes et les parents, pour garantir une approche cohérente et efficace. Ces résultats corroborent avec ceux de Linda Belblidia¹⁹⁰ qui nomme le PEI dans ses travaux le projet éducatif ou le plan individualisé. Pour elle, le projet éducatif est un projet intégré qui fait dans le but d'éviter les ségrégations internes d'enfants, les intolérances individuelles et les clivages professionnels. Ce projet permet de fixer les buts à atteindre, les modalités d'évaluation, les ressources nécessaires, les différentes interventions les objectifs scolaires et les comportements attendus par l'enseignant. Le plan individualisé doit donc faire état de la situation de l'élève, par conséquent prendre en compte les résultats des évaluations, ses forces, ses faiblesses et ses besoins. Ainsi, tous ces résultats seront également transmis aux parents.

I.3. Les méthodes d'enseignement

Ce sont des différentes méthodes mises sur pied par les enseignants dans le but de faciliter l'apprentissage des enfants vivant avec un TSA.

I.3.1 Apprentissage basé sur les objectifs et sur le temps de concentration

L'apprentissage basé sur le temps de concentration est une technique mise sur pied par Rodrigue lors de ses enseignements. Rodrigue, enseignant spécialisé utilise cette méthode dans ses enseignements au quotidien. Pour lui, chaque enseignant définit ses propres objectifs, non seulement en fonction de sa classe, mais aussi en fonction de ses attentes dans l'évolution des enfants qu'il encadre. Il affirme dans ses propos que :

Chaque enseignant a ses objectifs, l'enfant qui est à la SIL, sa maitresse ou son maitre va travailler en fonction des objectifs fixés par l'enseignant, ainsi que dans toutes les salles de classe. Moi également étant maitre du cours moyen deux, ce qui sur l'objectif principal sera d'abord l'obtention de l'examen. Les objectifs secondaires seront d'apporter un changement et améliorer leurs conditions en tant qu'enfant à besoins spécifiques¹⁹¹.

Il fait une distinction entre les objectifs principaux qui restent dans le sillage de la scolarisation et les objectifs secondaires qui sont beaucoup plus sociaux et personnels. De ce fait, les objectifs principaux sont donc liés à l'obtention de l'examen, ce qui suggère que l'enseignant se concentre sur les résultats scolaires. Les objectifs secondaires quant à eux, sont définis en fonction des besoins de l'enfant ; ce qui suggère que l'enseignant adopte une

190. Belblidia, L., Une école dite « inclusive » : attitude des enseignants face à la déficience et à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, Master en science de l'éducation, 2011.

191. Rodrigue, entretien mené le 1er octobre 2024 à PROMHANDICAM.

approche pédagogique personnalisée. Ce que nous comprenons de ce verbatim c'est que sa technique d'enseignement est basée sur les enfants et leurs différents besoins. C'est à partir de ces différents objectifs qu'il adapte ses enseignements.

Le temps d'enseignement désigne la durée pendant laquelle un enseignant passe ses enseignements à un groupe d'élèves ou à un élève de façon individuelle. Il s'agit de la période de temps pendant laquelle l'enseignant présente des informations, explique des concepts, guide les activités des élèves et évalue leurs progrès. De ce fait, puisque l'autisme s'accompagne très souvent de certains troubles comme le trouble de l'attention, les enfants autistes ont donc souvent du mal à se concentrer pendant une leçon ou une activité, car ils se lassent très rapidement. C'est dans ce sillage qu'Eloge, enseignante spécialisée à PROMHANDICAM, dispense ses leçons en fonction du temps de concentration de chaque enfant. Pour elle,

Il faut d'abord comprendre que les autistes ont un temps de concentration limité. Il faut d'abord partir sur cette base-là, parce que si on se concentre à faire une leçon qui dure 2h pour un enfant autiste, il finira par se lasser. Il ne trouvera même plus d'importance à la leçon. Donc, il faut d'abord trouver le timing pour travailler avec cet enfant et là maintenant, je base mes enseignements en fonction de ce temps de concentration. Raison pour laquelle j'ai un sablier là devant moi. Et également, s'il y a une leçon qu'il n'a pas comprise je vais lui donner un temps où on va travailler à deux pour mieux expliquer peut-être ça sera pendant la récréation ou bien à la fin de l'heure de classe. Je vais l'appeler pour m'occuper de lui individuellement¹⁹².

Dans ses propos, elle met en évidence l'importance de prendre en compte le temps de concentration limité des enfants autistes. Les enfants vivant avec un TSA ont des difficultés à se concentrer pendant des périodes prolongées et qu'il est donc important d'adapter son enseignement en conséquence.

En outre, elle fait mention d'un sablier qui est un instrument de mesure de temps qui utilise le flux de sable ou de matière granuleuse entre deux récipients pour indiquer le temps écoulé. Le sablier est souvent utilisé pour mesurer des périodes de temps courtes telles que des minutes ou des secondes. Elle l'utilise pour chronométrer son enseignement et l'ajuster au temps d'attention de l'enfant vivant avec un TSA. Cette pratique permet non seulement de capitaliser le temps de concentration de l'enfant mais aussi de lui permettre d'apprendre de manière efficace tout en prenant en compte les limites que lui impose son handicap. Elle offre également un enseignement individualisé pendant des heures creuses dans la mesure où l'objectif de la leçon n'a pas été atteint ou encore si le temps n'a pas été suffisant pour l'enfant

192. Eloge, entretien mené le 11 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

de comprendre la leçon. En effet, ce verbatim souligne que les séances d'apprentissage trop longues peuvent entraîner une diminution de l'intérêt et de la motivation de l'enfant. Par conséquent, il est donc crucial de déterminer un rythme d'apprentissage adapté à ses besoins. Pour atteindre les objectifs, il utilise un sablier et propose des séances de travail individuelles afin d'aider les enfants à comprendre certaines zones d'ombre et à combler ses lacunes. Allant dans le même ordre d'idée, Cécile Rattaz précise que les professionnels travaillant avec les enfants vivant avec un TSA rencontrent des difficultés liées notamment aux capacités de concentration limitée de l'enfant¹⁹³. Elle va plus loin en soulevant son manque d'interaction sociale avec les autres enfants et ses conduites inadaptées et souvent dérangeantes pour l'inclusion de la classe.

I.3.2 Apprentissage basé sur les jeux et la relaxation

L'apprentissage basé sur les jeux et la relaxation est une approche pédagogique qui utilise les jeux et les activités de relaxation pour favoriser l'apprentissage et le développement des compétences chez les enfants, en particulier ceux ayant des besoins spécifiques tels que les enfants autistes. Nous avons identifié cette méthode d'enseignement dans le travail de Rachel, enseignante spécialisée. Pour passer ses enseignements,

Je me rends aussi élève, je pratique avec eux beaucoup plus sous forme de jeux. Donc j'essaye de rendre l'enseignement relax. A des moments, je deviens comme une comédienne. Je change de voix, je peux dire qu'aujourd'hui je parle comme une blanche, je commence aussi à whitiser juste pour intéresser l'enfant¹⁹⁴.

Ce qu'il faut comprendre dans ces propos, c'est que pour passer ses enseignements, elle se rend élève et pratique avec les enfants sous forme de jeux, ce qui permet de rendre l'enseignement plus relax et amusant. De plus, elle met en valeur sa créativité et son imagination en changeant de voix et en s'inventant des personnages, dans le but de rendre l'enseignement attractif. Elle fait mention du terme *whitiser*. Dérivé du mot « *white* », qui peut vouloir dire « blanc ». De ce fait, le terme *whitiser*, en jargon camerounais désigne généralement le fait de parler avec un accent français dans l'imaginaire camerounais¹⁹⁵. En effet, Rachel fait preuve de créativité au quotidien dans le but de rendre ses enseignements intéressants. Elle institue des petits jeux et change de voix pendant les leçons dans une classe

193. Rattaz, C., et al, Etat des lieux des pratiques d'accompagnement sanitaire et médico-social des personnes avec trouble envahissant de du développement (TED) dans trois régions françaises. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61(1), P31-38, 2013.

194. Rachel, entretien mené le 17 octobre 2024

195. Telep, S., « Whitiser, c'est parler comme un blanc ». Langage, subjectivité et postcolonialité chez des militants afrodescendants d'origine camerounaise à Paris, Thèse de doctorat en science du langage, 2019. <https://theses.fr/2019UNIP5083>

inclusive dans laquelle on retrouve plus d'enfants ayant des handicaps différents et certains normaux. Il est intéressant de rendre l'environnement favorable pour que chaque élève puisse trouver leur compte. Caroline Thiebaud¹⁹⁶ met en lumière dans ses travaux l'importance du jeu dans l'apprentissage des mathématiques. Pour l'auteure, le jeu permet de mémoriser, de ré-contextualiser les connaissances acquises ; il permet non seulement d'entrer dans l'apprentissage avec motivation, mais aussi de placer l'élève au centre de son apprentissage.

I.3.3 Apprentissage basée sur la sollicitation et l'interaction

L'apprentissage basé sur la sollicitation et l'interaction est une approche pédagogique qui met l'accent sur la participation active et la collaboration entre apprenants et enseignants. Cette approche vise à créer un environnement d'apprentissage interactif et dynamique, où les apprenants sont sollicités pour participer, réfléchir, discuter et résoudre des problèmes. Nous avons identifié cette pratique dans le travail d'Eloge qui use de cette méthode afin d'attirer leur attention sur la leçon en cours :

Pour la ramener, ce que je fais c'est de la solliciter, parfois je lui remets à la page, je viens toucher la page en étude pour qu'elle puisse être concentrée sur la page. Et je la sollicite beaucoup quand elle lève le doigt, je lui passe la parole. Je la sollicite et elle intervient beaucoup, surtout quand nous étudions les images, je lui la fait donc parler, elle s'exprime aussi ; même comme le résultat attendu n'est pas celui qu'on aurait souhaité, mais ça lui permet de s'exprimer et de se socialiser aussi¹⁹⁷.

Pour amener ses élèves à participer au cours, elle use de deux méthodes qui sont l'éveil et la sollicitation. L'éveil ici consiste à ramener l'enfant lorsqu'il est distrait ou quand il est dans sa bulle. Pour Baron-Cohen S, l'expression « être dans sa bulle » désigne le fait d'être complètement absorbé par un monde intérieur où les sollicitations extérieures semblent peu accessibles¹⁹⁸. En d'autres termes, cela signifie être détaché de l'environnement extérieur, des autres personnes et des événements qui se déroulent autour de soi. Dans le cas de l'autisme, « être dans sa bulle » est une description de l'état d'un enfant autiste qui est complètement absorbé dans son propre monde et qui a des difficultés à interagir avec les autres et à comprendre les stimuli extérieurs. La sollicitation quant à elle est le fait de faire intervenir l'enfant pendant les leçons. Si l'enfant est intéressé par la leçon, elle lui donne la parole pour que celui-ci puisse s'exprimer et donner son point de vue. Etant consciente du fait que les enfants autistes ont des problèmes de concentration et d'interaction, elle privilégie des techniques qui permettent à

196. Thiebaud, C., « Le jeu, une expérience sociale pour réapprendre les mathématiques en ASH », Repères-IREM, N°87, 2012.

197. Eloge, entretien mené le 11 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

198. Baron-Cohen, S., « L'autisme : une autre intelligence ». Paris : Odile Jacob, 2005.

ceux-ci de rester non seulement en contact avec la leçon, mais aussi avec le reste de la classe y compris la maîtresse par le biais des interactions. Selon Banda et Kubina¹⁹⁹, la sollicitation est une stratégie pendant laquelle l'enseignant encourage l'enfant à répondre à des questions difficiles en abordant les échanges à partir des questions faciles et agréables à répondre. En outre, la stratégie de la sollicitation a l'avantage de créer un moment positif chez l'enfant et de lui apporter un sentiment de compétence.

I.3.4 Apprentissage basée sur la répétition

L'apprentissage basé sur la répétition est une technique d'enseignement qui consiste à répéter des informations, des compétences ou des tâches à plusieurs reprises pour les intégrer dans la mémoire à long terme²⁰⁰. Cette technique a été repérée dans le travail de Mme Nadine qui, Pour passer ses enseignements, une des techniques qu'elle utilise

Avec les enfants autistes, je dirais les répétitions parce que l'autiste a besoin de répétitions. Ce sont des enfants qui oublient vite pour les cas un peu plus profonds. Nous avons parfois des enfants autistes très intelligents, nous tenons à noter ça. Mais pour ceux qui ne peuvent pas retenir, parce que tout ce qu'on enseigne doit être gravé dans la mémoire. Et si la mémoire n'est pas captive, il faut utiliser les répétitions pour pouvoir graver les enseignements dans leur mémoire²⁰¹.

Pour enseigner aux enfants autistes, elle utilise les répétitions car, les autistes ayant des degrés un peu plus profonds oublient vite. Elle souligne dans ses propos que ce n'est pas tous les autistes qui oublient vite, mais qu'il existe certains autistes qui se souviennent de leur leçon. Ainsi, étant donné que les enseignements sont faits pour rester dans la mémoire, les autistes qui ne peuvent pas retenir, ceux dont la mémoire n'est pas très captive. Elle utilise les répétitions pour les aider à garder les informations.

I.3.5. Le choix de la bonne minuterie pour enseigner aux enfants TSA

Enseigner les enfants vivant avec un TSA nécessite de choisir le temps opportun pendant lequel ce dernier sera disposé et intéressé à écouter. Pour passer ses enseignements, Nadine s'organise dans la classe en fonction du moment propice de tout un chacun pour passer ses enseignements et pour pouvoir tirer le meilleur d'eux. Elle affirme :

Nous créons le temps, chaque enfant a son moment favorable, il y a ceux qui doivent être évalués ou enseignés très tôt le matin. Donc, nous organisons selon la journée et nous connaissons à quel moment travailler avec tel ou tel enfant. Parce que ces

199. Banda, D. R., & Kubina, R. M., Les effets d'une technique de séquençage de requête à haute probabilité pour améliorer les comportements de transition. *Education et traitement des enfants*. 29, 507-516, 2006.

200. Cf. section III du chapitre II

201. Nadine, entretien mené le 2 octobre 2024 à PRMHANDICAM.

*enfants, chacun a en lui son moment favorable qu'il faut exploiter pour lui enseigner ou bien, l'évaluer*²⁰².

En effet, pour pouvoir mieux enseigner et s'assurer que l'enfant vivant avec un TSA puisse comprendre et retenir les différentes notions véhiculées dans la leçon, elle maximise ses enseignements pendant le temps propice pour chaque enfant. Elle crée le temps pour pouvoir travailler individuellement avec les élèves et capitalise en fonction de leur moment propice. Le choix de la bonne minuterie pour passer ses enseignements est importante, car chaque enfant est différent et donc ils n'ont pas toujours le même temps d'attention. De ce fait, conséquent certains seront plus disposés à recevoir des enseignements en matinée contrairement à d'autres. Ainsi, l'importance d'adapter les enseignements en fonction du d'attention est dû au fait que cela permet de maximiser leur engagement, leur compréhension et leur réussite dans les apprentissages. Après avoir analysé les pratiques de prise en charge des enfants vivant avec un TSA en milieu scolaire, il convient à la suite de ce travail d'examiner les pratiques d'inclusion sociales de ces derniers.

II. PRATIQUES D'INCLUSION SOCIALE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA

Dans cette section, il est question d'aborder les différentes pratiques d'inclusion scolaire mises en place par les acteurs de soutien pour les enfants vivants avec le TSA. Il s'agit ici de la médiation des conflits en milieu scolaire, de l'intégration des enfants vivants avec un TSA à des groupes de travaux, et la sensibilisation à l'acceptation.

II.1 Médiation des conflits en milieu scolaire inclusif

Dans le contexte du milieu scolaire inclusif où cohabitent des élèves aux profils, besoins et comportements variés, les situations de tensions ou de conflits sont fréquentes et parfois invivables. Ces conflits peuvent naître des malentendus, des troubles du comportement et des difficultés de communication.

II. 1.1 La conciliation

Pour assurer l'inclusion scolaire des enfants autistes ainsi que celle des enfants neurotypiques, les enseignants ont des pratiques d'insertion sociale. L'une de ces pratiques est celle que nous avons appelée dans ce travail la conciliation. Cette pratique a été identifiée dans l'expérience de Rodrigue pour qui,

202. Nadine, entretien mené le 2 octobre 2024 à PRMHANDICAM.

En cas de conflit il faut prendre les deux parties, les écouter et trouver le juste milieu. Eviter que l'enfant en situation de handicap ne se sente blessé et l'enfant normal aussi, parce qu'on ne peut pas prendre le parti de l'autre parce qu'il est porteur d'un handicap. C'est pour ça qu'il faut être très subtil avec eux lorsqu'il y a des disputes. Donner un raisonnement où chacun va se sentir concerné et qui ne va pas porter préjudice à l'autre²⁰³.

Nous apprenons de ces propos qu'en cas de disputes entre les enfants vivants avec un TSA et leurs pairs, Rodrigue opte pour une conciliation qui est une pratique qui consiste à écouter les deux parties, à comprendre leurs besoins et leurs intérêts afin de trouver un accord mutuellement acceptable. En effet, il fait recours à cette pratique dans le but d'éviter les frustrations lors de la résolution des conflits. Pour faciliter l'inclusion, il est important de faire recours à la conciliation au quotidien, car cela favorise l'acceptation qui est une phase importante de l'inclusion. La frustration de l'un des élèves concernés par la dispute peut être un frein à l'inclusion dans la mesure il pourrait y avoir des situations de renferment voir des situations de rejets qui sont hostiles à l'inclusion. Il est de ce fait important pour les enseignants d'adopter la conciliation quand on sait que l'un des objectifs de l'inclusion c'est le fait d'accepter l'autre avec ses différences. Ainsi, il est nécessaire la démarche de résolution des disputes d'apporter un raisonnement équilibré qui ne va pas opposer mais plutôt concilier les deux parties en conflit. Pour Ariane Dupont et al., la neutralité dans l'intervention permet un climat scolaire plus apaisé, réduit les récidives de conflits et favorise l'intégration des élèves à besoins éducatifs spéciaux²⁰⁴.

II.1.2 L'arbitrage partial

L'arbitrage partial ici est compris comme une forme de règlement de conflit dans laquelle l'arbitre prend une décision qui favorise l'une des parties au détriment de l'autre. Cette prise de position peut être influencée par plusieurs paramètres tel que le handicap de l'une des parties. Nadine, enseignante spécialisée, en cas de problème privilégie l'enfant vivant avec un TSA à celui neurotypique. Elle affirme que :

En cas de bagarre par exemple, moi j'ai pour habitude de privilégier l'enfant autiste, si un enfant autiste a un conflit avec celui normal. Moi je privilégie ceux qui sont beaucoup plus sensibles parce qu'à part les scènes de violence ; même en cas de scènes de violence. Parce nous comprenons déjà que l'enfant est différent. Nous ne pouvons pas violenter l'enfant, nous amenons à comprendre que l'acte posé n'a pas été appréciée. Il y a des méthodes pour le faire ; parfois si l'enfant ne comprend pas ce qui se passe, je peux amener l'enfant en dehors de la salle, nous marchons. Et

203. Rodrigue, entretien mené le 1 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

204. Dupont, A., et al., Inclusion et gestion des conflits en milieu scolaire : l'importance de la neutralité du médiateur. *Journal de Pédagogie et de Psychologie Educative*, 28(1), 15-30, 2023.

ensuite nous revenons parce que parfois sur le coup, l'enfant ne veut pas comprendre qu'il est en erreur, vous baladez question d'oublier ce qui s'est passé et maintenant quand vous revenez donc, vous faites passer le message. C'est à peu près ça donc, j'utilise de beaucoup de méthodes pour pouvoir régler les conflits²⁰⁵.

Nous apprenons de ces propos qu'en cas de bagarre, peu importe le fait que les torts soient partagés, elle prend le parti de l'enfant vivant avec un TSA, car, ce dernier plus sensible et est différent des autres. Ainsi, elle a recours à une approche qui ne va pas mettre à mal l'enfant autiste, même si ce dernier a eu recours à la violence. En outre, pour calmer la situation, recours à deux méthodes que sont la marche et la sensibilisation qui permettent non seulement de calmer l'enfant mais aussi de faire comprendre à ce dernier que l'acte posé n'a pas été apprécié. L'enfant autiste est très souvent irrité quand une situation l'embarrasse ou encore quand son environnement n'est pas adéquat et l'enseignante Nadine en est consciente raison pour laquelle elle le fait sortir de la classe afin de l'amener marcher dans la cour pour qu'il puisse se calmer. Par ailleurs, pour Vézina Sophie et al., l'arbitrage partial engendre un sentiment d'injustice chez les élèves lésés, ce qui peut provoquer des frustrations et de l'isolement²⁰⁶. Dans un contexte scolaire inclusif où chaque élève doit se sentir respecté et reconnu, une telle partialité compromet des valeurs d'équité et des respects.

II.1.3 La sensibilisation, la communication et la tolérance

La sensibilisation est une pratique d'inclusion qui vise à informer, à éduquer et à faire comprendre aux autres l'importance de la communication sociale et de l'acceptation malgré les divergences. Selon Yves, responsable à l'école primaire des familles AZOBE.

Nous avons eu ce cas par exemple avec l'enfant qui a fait le CE2 l'année dernière, lorsqu'il est arrivé au CE1. Lorsqu'il est arrivé, l'intégration sociale n'était pas évidente. Il avait cette petite facilité à vouloir taper quand il ne se faisait pas comprendre, il agissait de façon violente. Bien sûr, il a fallu agir pour parler, pour lui rappeler la nécessité de comprendre les autres. Faire aussi comprendre aux autres qu'il ne fallait pas lui faire telle ou telle chose, parce qu'il pouvait avoir certaines réactions. L'année dernière, c'était beaucoup plus atténué, l'interaction était plus évidente durant l'année scolaire dernière, il n'a pas eu d'agressivité²⁰⁷.

Pour lui, lors des différents conflits ou lors des crises au sein de l'établissement, il fait appel à la sensibilisation et à la communication pour, non seulement faire comprendre à l'enfant autiste la nécessité de comprendre les autres, mais aussi, faire comprendre aux autres comment

205. Nadine, entretien mené le 2 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

206. Vézina, S., et al. Neutralité et perception d'injustice en médiation scolaire : effets sur la dynamique de groupe. *Revue Internationale des Médiation Sociale*, 15(2), 45-62, 2021.

207. Yves, entretien mené le 21 juin 2024 à AZOBE School.

est-ce que ce dernier se comporte et quelles peuvent être ses réactions. Il donne dans son propos l'exemple d'un enfant autiste qui a intégré l'école en classe de CE1 et qui avait des comportements violents, quand il ne se faisait pas comprendre. La sensibilisation à l'éducation et à la communication a été importante dans la mesure où il fallait faire comprendre à l'enfant qu'à part la violence, il y a d'autres manières d'exprimer ce qu'on ressent, afin de se faire comprendre par les autres. Elle a également été importante dans le processus d'éducation des enfants normaux sur ce que c'est que l'autisme et sur comment les personnes autistes pourraient réagir quand ils sont contrariés, afin qu'ils puissent savoir qui ils ont en face et comment réagir à ces différents comportements. En effet, l'usage de la sensibilisation permet d'avoir un environnement scolaire sain avec des interactions plus évidentes car les élèves sont tous sensibilisés et informés. Par conséquent, ils savaient comment se comporter les uns vis-à-vis des autres.

Par ailleurs, pour Erve, psychologue et éducateur spécialisé, dans le processus d'inclusion, il y a un prix à payer. L'inclusion est un processus qui consiste à créer un environnement où tous les individus, quelles que soient leurs origines, leurs capacités, leurs croyances ou leurs orientations se sentent valorisés et intégrés. Elle vise à éliminer les barrières et les obstacles qui empêchent les individus de participer pleinement à la vie sociale. Il affirme :

Dans l'inclusion, il y a un prix à payer. Vous venez dans un monde trouver des gens qui ont une certaine manière de vivre et de se comporter. L'enfant qui vient avec sa manière de se comporter doit s'insérer et lorsqu'il doit s'insérer, il doit mettre de côté certains comportements et accepter les comportements des autres. Ça veut dire qu'il met un peu de lui de côté pour épouser le comportement des autres. Les autres également mettent un peu de côté pour épouser également une partie de son comportement et ça forme un tout. Maintenant, il y a des cas où surtout dans la première année, vous savez le plus difficile, c'est le niveau 1 et le niveau 2 chez ces enfants, quand ils ont encore des comportements difficiles à effacer. Mais une fois que vous avez bien travaillé la première année, lorsque la SIL et le CEP sont réussis, tout devient un jeu, parce qu'ils ont compris comment ça fonctionne, ça devient facile. L'enfant ne pourra plus chercher à jouer seul. Lorsqu'il faut jouer le basket par exemple, il sait qu'il faut envoyer la passe. Le foot, pareil, il faut tirer, il faut jouer et pas seul, ceci-cela. Donc, il commence à jouer en équipe, il commence à courir en suivant la direction de ses camarades et lorsqu'il s'assoit, il regarde devant au tableau, il ne regarde pas derrière ou à la fenêtre. Il est capable de s'aligner, il est capable de dire bonjour lorsqu'il arrive et de dire au revoir lorsqu'il part, d'aller au tableau, de lever la main pour répondre à une question oui tout ça²⁰⁸.

En effet, pour parvenir à l'inclusion, il faut être capable de mettre certains comportements de côté pour pouvoir accepter les comportements des autres et vice-versa pour

208. Erve, entretien mené le 26 juin 2024 à AZOBE School.

former un tout. Il met un accent sur l'importance des difficultés des enfants autistes à s'intégrer pendant leurs premières années de scolarisation mais, passé ces années, ils comprennent mieux comment fonctionnent l'intégration. Il est important de travailler sur le comportement des enfants autistes afin qu'ils puissent s'arrimer aux différents principes de l'inclusion et qu'ils adoptent des comportements corrects en classe ou avec ses camarades. L'idée du prix à payer dans ces propos fait allusions aux enfants vivant avec le TSA qui, selon Erve doivent s'arrimer à la vie en société. Ainsi, étant dans un environnement scolaire qui requiert une certaine attitude et une certaine manière de se tenir, ils ont dans une certaine logique obligation d'adopter des comportements favorables à ceux en vigueur dans l'environnement qu'ils côtoient. Il faut également noter que pendant les premières années, cette intégration n'est pas évidente. C'est avec le temps que les enfants vivant avec le TSA apprennent certains codes sociaux tels que le jeu en équipe ou encore la manière de se tenir dans une salle de classe.

La sensibilisation des pairs est une stratégie qui a pour objectif de préparer les pairs à modifier leur attitudes en sollicitant leur tolérance. Ce résultat corrobore avec ceux de Francis Corneau et al.²⁰⁹ pour qui, la sensibilisation des pairs est une stratégie qui a pour objectif de préparer les pairs à modifier leur attitudes en sollicitant leur tolérance. Pour ce faire les élèves sont informés le plutôt possibles des difficultés vécues par l'enfant ayant un TSA. Cette sensibilisation a pour but de leur faire comprendre que, les comportements « *dérangeants* » des enfants vivant avec un TSA soient en grande partie involontaires. Pour eux, cette sensibilisation est un point très important dans la réussite de l'inclusion.

II.2 Intégration des enfants vivant avec un TSA aux groupes de pairs

Pour une meilleure inclusion scolaire, les acteurs de soutien scolaire mettent en avant l'intégration des enfants autistes à des groupes d'étude et/ou de jeux pour leur permettre de se sentir inclus. Cette pratique constitue un levier fondamental pour favoriser la socialisation, le sentiment d'appartenance et l'inclusion.

II.2.1 Activités à caractère collectif

Pour rendre possible l'inclusion, il est important de mettre en avant les activités à caractère collectif. Ce sont des activités qui impliquent la participation de plusieurs individus ou groupes qui travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun. Pour permettre aux enfants autistes de s'intégrer Yves, responsable primaire va :

209. Corneau, F., et al., « Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits ». Revue de psychoéducation, 43(1), 1-36.

Fonctionner avec les activités, par exemple pendant la récréation, on va l'amener aller jouer avec les autres pour qu'il ne reste pas dans son coin. Pendant les activités sportives, on va faciliter les jeux à caractère collectif comme le foot et moins individuel. On va créer des activités de groupe, même dans la classe ; peut-être on va faire une activité de mathématiques de groupe, on forme des groupes et on le met dans un groupe en insistant à ce qu'il participe. Bien sûr, c'est des activités qui facilitent vraiment leur intégration ; parce que les laisser à part, c'est plutôt tuer cette intégration-là²¹⁰.

L'encouragement des enfants vivant avec le TSA à pratiquer les activités à caractère collectif comme les jeux ou les exercices de groupe paraît pour lui comme des astuces qui permette de faciliter l'intégration en milieu scolaire. Cette pratique évite que ce dernier ne se retrouve seul pendant que les autres s'amuse. Aussi, il privilégie les jeux comme le football par exemple qui ont besoin des équipes pour se faire. Le choix football comme jeu n'est pas anodin, car ce sport repose sur la coopération, la solidarité et la complémentarité. Cela connote au-delà de l'aspect tactique, un esprit d'équipe qui développe les compétences sociales telles que l'entraide, la communication et la gestion des émotions. Selon Lopez et al., le football favorise l'apprentissage du vivre ensemble, car il enseigne que le succès ne dépend pas d'un seul individu, mais d'un groupe²¹¹. Dans les écoles, cette dimension collaborative du football contribue également à prévenir les conflits, renforcer l'inclusion et construire les relations de confiance. Allant dans le même ordre d'idée, le football agit comme un ciment social, capable de rassembler des personnes autour d'un même sentiment de fierté et d'identité collective. Au-delà des jeux d'équipe, il est important de privilégier dans l'enseignement des exercices en groupe pour favoriser la participation de ces enfants.

II.2.2 Fabrication du lien amical

Pour une meilleure intégration des enfants, autistes, Rodrigue préconise l'amitié entre les enfants autistes et les enfants normaux. Pour se faire, il

Demande à ses camarades de se rapprocher de lui d'un, de deux je fais en sorte qu'il ne reste pas seul, c'est-à-dire s'il est sur un banc seul, je fais en sorte qu'il s'assied avec quelqu'un. Après, je commence à lui apprendre comment faire pour interagir avec les autres. Par moment, il m'est déjà arrivé de gronder, de dire à un enfant que je ne veux plus te voir seul. A chaque fois que tu me vois, il faut que tu sois avec les autres. Pour lui, à un moment, c'était d'abord difficile, mais au fur et à mesure, quand il me voyait, il se mettait avec les autres, il jouait et il a fini par prendre goût à être avec les autres²¹².

210. Yves, entretien mené le 21 juin 2024 à AZOBE.

211. Lopez, A., et al. L'esprit d'équipe dans les sports collectifs, *Revue Européenne de psychologie Appliquée*, 66(4), 177-189, 2016.

212. Rodrigue, entretien mené le 1 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

Pour favoriser l'intégration, il utilise deux techniques. La première consiste à demander à ses camarades de classes de se rapprocher de lui pour qu'il soit en compagnie des autres. De plus, pour remédier à ces problèmes d'auto-exclusion, il se rassure toujours qu'il soit assis avec au moins un de ses camarades. La deuxième consiste à utiliser la réprimande pour que l'enfant soit avec les autres. Il fait comprendre dans ces propos que les débuts sont souvent difficiles mais qu'avec le temps et l'habitude, il finit par s'y habituer et à prendre goût à être en présence des autres. C'est ce que Corneau et al.²¹³, appellent le cercle d'amis, qu'ils définissent comme étant une stratégie qui consiste à réunir de façon régulière un groupe de pairs et un enfant vivant avec un TSA et à les encourager à discuter entre eux.

II.2.3 Intégration à des groupes de travail et responsabilisation

Rachel, dans sa démarche, préconise l'intégration à des petits groupes et la responsabilisation en confiant à l'enfant autiste des petites tâches à faire. De ce fait,

Pour les autistes, il y a certains qui ne veulent pas de contact, ils sont dans leur coin. Maintenant on les amène à être avec les autres, on les sensibilise d'abord parce que les enfants ordinaires sont déjà sensibilisés ; ils savent qu'il n'y a pas de différence entre eux. Maintenant, pour l'autiste puisque, c'est une maladie, on l'amène d'une certaine manière pour qu'il soit avec les autres. Donc on l'intègre dans les petits groupes de travail, on lui donne des petites tâches. On le rend responsable pour qu'il ne se sente pas lésé, pour qu'il soit avec les autres²¹⁴.

Elle note dans son propos que certains enfants autistes ne veulent pas de contact et aiment rester dans leur coin. Elle est consciente de cette particularité et pour y remédier, elle fait usage de deux approches. La première approche consiste à sensibiliser les enfants autistes sur l'importance d'être avec les autres et de faire des choses ensemble. La deuxième approche consiste à amener l'enfant autiste à être avec les autres non seulement en l'intégrant à des groupes de travail mais aussi en lui attribuant des responsabilités pour qu'il se sente à l'aise et pour qu'il puisse trouver sa place au milieu des autres et par conséquent dans la société. Ces deux approches sont faites dans le but de rendre l'enfant vivant avec le TSA responsable.

II.3 L'acceptation

Pour parvenir à une meilleure inclusion, tout commence par l'acceptation. Pour Nadine, tant que les enfants ne s'acceptent pas avec leurs différences, il est très difficile de parvenir à un environnement inclusif. Les acteurs de soutien scolaire en sont conscients, raison pour

213. Corneau, F., et al., Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits. Revue de psychoéducation, 43(1), 1-36.

214. Rachel, entretien mené le 17 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

laquelle ils préconisent l'acceptation afin que leur travail soit fait dans un environnement favorable pour tous. Nadine sensibilise au début de l'année tout en rappelant aux enfants qu'ils ne seront pas tous pareils dans la classe, qu'ils auront des camarades différents. Pour elle,

Au début de l'année, nous faisons comprendre aux enfants qu'ils ne sont pas tous les mêmes. Qu'ils auront des camarades différents, mais face à ces camarades, ils doivent apporter leur soutien ; ils ne doivent pas se moquer de leurs camarades parce que leurs camarades qui ne sont pas comme eux peuvent aussi leur apporter beaucoup de choses. Donc il faut juste les accepter²¹⁵.

Dans le contexte d'une classe constituée des élèves ayant une variété de profils différents, l'acceptation est importante. Elle désigne l'attitude d'ouverture et d'inclusion face à la diversité. Cette sensibilisation permet aux enfants normaux d'accepter les autres avec leur différence. Elle permet également d'évoluer dans un environnement sain où tout le monde se sent à l'aise et inclus.

Par ailleurs, malgré tous ces mécanismes mis en place par les enseignants, il peut souvent y avoir des écarts de comportement au cours de l'année mais avec beaucoup de dialogue, les enfants finissent par comprendre et d'entraider. A ce propos, Nadine qui dit :

Il y a parfois les écarts de comportement que nous observons au cours de l'année. Mais nous essayons toujours de leur rappeler que leurs camarades sont différents mais ils peuvent toujours nous apporter quelque chose de bien. Il faut les aider quand ils ont des difficultés et grâce à Dieu ça passe, parce que ces enfants ils comprennent rapidement la situation²¹⁶.

Grâce à cette sensibilisation, nous avons observé certaines pratiques pendant notre séjour au sein de la classe du CP. En effet, pendant notre période d'observation dans la classe de Nadine, nous avons vu certains élèves comme le dénommé Jo, petit garçon d'environ 9 ans, qui était plus aptes à copier les cours, le faire pour sa camarade Nati, petite fille vivant avec un Trouble du Spectre de l'Autisme qui ne l'était pas afin de lui permettre d'avoir la leçon dans son cahier et de permettre à l'enseignante de passer à la leçon suivante étant donné qu'il faut beaucoup de temps à certains pour pouvoir finir de copier la leçon. Nous avons également observé les élèves qui étaient plus aptes à la lecture apprendre à ceux qui ne l'étaient pas à lire pendant la pause. Cette observation nous a permis de comprendre à quel point les élèves étaient patients et tolérants les uns envers les autres. Grâce à la sensibilisation, ils ont compris que certains de leurs camarades rencontrent des difficultés et ils essayent de rendre leur quotidien plus agréable en leur apportant leur aide à travers des petites tâches.

215. Nadine, entretien mené le 2 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

216. *Idem*.

Erve, psychologue et enseignant spécialisé, observe certains comportements vis-à-vis des enfants autistes à l'école. Certains enfants développent de l'empathie vis-à-vis de leurs camarades autistes tandis que d'autres ne sont pas tolérants. Pour lui,

Souvent les enfants normaux eux, dans leur tête, ils connaissent que son camarade par exemple n'est pas bien dans sa tête, il souffre d'un problème et lui, il a tendance parfois à le mettre de côté ou alors à développer de l'empathie pour certains. D'autres ne sont carrément pas tolérants si on peut le dire ainsi, très dures. Parce que lorsque l'enfant, par exemple, va piétiner le pied, il va carrément gifler ou alors bousculer. Donc, on observe ces comportements-là chez les enfants normaux et ce qu'on fait, c'est qu'on leur fait comprendre qu'ils ne sont pas si différents que ça, et même si l'enfant ne parle pas on leur fait comprendre que l'enfant parle comme tout le monde bref on essaye d'équilibrer la chose parce que si tu ne le fais pas, si l'enfant constate qu'il y a une différence entre lui et l'autre, ça va beaucoup biaiser la formation et l'apprentissage. Ils vont se sentir soit trop supérieurs ou alors marginalisés si je peux dire comme ça pour les enfants à besoins spécifiques ; et les enfants normaux vont se sentir supérieurs. Donc on essaye d'équilibrer, de leur faire comprendre qu'il n'y a pas une grande différence. On passe l'information, on les sensibilise et on surveille, on réplique, on sanctionne lorsqu'il y a des comportements déplacés pour essayer de mettre à jour tout ce qu'il faut²¹⁷.

Face aux enfants autistes, les autres enfants adoptent généralement deux types de comportement. Certains développent de la tolérance tandis que d'autres développent l'intolérance. Face à ces comportements, il essaye d'apporter un équilibre en faisant comprendre aux enfants qu'ils ne sont pas différents et que personne n'est supérieure à l'autre. Pour maintenir cet équilibre, il met sur pied deux systèmes : un système de surveillance et un système de sanction. Le système de surveillance a pour rôle de détecter tous ceux qui ont des comportements malveillants envers leurs camarades de classe. Le système de sanction quant à lui permet punir tout écart de comportement. Il est important d'avoir cet équilibre pour que certains ne sentent pas supérieurs et d'autres marginalisés. Cet équilibre est également important pour avoir un environnement inclusif où tout le monde se sentira à l'aise malgré leur spécificité. Cet équilibre est possible grâce à la sensibilisation et aux différents organes de régulations tels que les punitions, les sanctions et autres. Après avoir analysé les pratiques d'inclusion, il convient à la suite de travail de présenter quelques difficultés que rencontrent les acteurs de soutien scolaires au quotidien.

217. Erve, entretien mené le 26 juin 2024 à AZOBE School.

III. DIFFICULTÉS DANS LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS AUTISTES

Cette section se propose d'analyser les difficultés auxquelles font face les acteurs de soutien scolaire. Il s'agit des difficultés matérielles, Les difficultés dans le suivi, les difficultés dans la formation du personnel et dans la gestion des crises et du temps d'attention des enfants vivant avec le TSA.

III.1. Les difficultés matérielles

Dans l'accomplissement de leur mission, les acteurs de soutien scolaire font face à plusieurs difficultés telles que la difficulté matérielle. Cette difficulté a été identifiée dans l'expérience d'Yves,

Oui des difficultés matérielles ça c'est clair, parce que pour l'instant nous n'avons pas un matériel adapté de façon stricte à la condition de l'inclusion des enfants autistes parce qu'il a même un matériel qui est nécessaire pour leur suivi au quotidien au-delà des puzzles, qu'on peut avoir à l'école. Parce que eux, ils fonctionnent plus avec du concret qu'avec de l'abstrait et donc il faut diversifier le matériel concret, ce qui est très couteux et pas évident, parce que si on demande aux familles de fournir tout ce matériel, ça devient très couteux. Au niveau de l'école, on essaye d'en acheter mais ce n'est pas évident²¹⁸.

En effet, les enseignants de l'école des familles AZOBE rencontrent des difficultés au niveau de la disponibilité du matériel adapté aux différentes conditions de l'inclusion des enfants autistes. Au-delà du puzzle qui est un jeu pour travailler la concentration et la créativité des enfants autistes, il y a un manque de matériel adapté pour la prise en charge des enfants autistes au sein de l'école. Etant donné que les enfants autistes fonctionnent plus avec le matériel concret, il est donc important de diversifier ce matériel qui leur permettra de mieux s'imprégner des leçons. Il n'est pas évident pour l'école, encore moins pour les familles, de se procurer le matériel adéquat, car il est très couteux. De ce fait, il faut dire que, bien que les réseaux de soutien se déploient dans le suivi des enfants autistes, le coût du matériel adéquat est un grand frein dans l'accomplissement de leurs différents objectifs vis-à-vis de l'inclusion des enfants autistes dans la société.

Par ailleurs, ce manque de matériel adéquat pour prendre en charge les enfants autistes pousse certains enseignants comme Rodrigue à mettre à profit son esprit créatif afin de trouver des moyens de contournement pour palier à cette difficulté. Il affirme que :

218. Yves, entretien mené le 21 juin 2024 à AZOBE School.

Ici on a plus des difficultés. La plus grande difficulté ici se trouve dans le matériel didactique, oui, c'est le plus gros problème, parce que nous sommes souvent obligés d'adapter le matériel ou de créer, à travers notre imagination ou alors ce qu'on fait à côté, à l'extérieur, on essaye de reproduire. Parce que dans ce métier, si vous n'avez pas l'esprit créatif, vous ne pouvez rien faire. Imaginez, par exemple, qu'on fait une leçon de mathématiques, l'enfant n'a pas la capacité d'assimiler par exemple la table de multiplication. C'est à toi de créer un tableau où tu vas associer les chiffres et les bâtonnets en même temps, les images pour qu'il puisse assimiler. Tu fabriques en fait chaque jour des outils ; donc la plus grande difficulté ici est liée au matériel didactique²¹⁹.

Pour lui, la plus grande difficulté se retrouve dans l'accessibilité du matériel didactique. Face à cette difficulté, il fait usage de deux méthodes de contournement. La première consiste à adapter le matériel didactique traditionnel à la condition de l'autisme. La seconde est celle de créer du matériel adapté aux différents besoins des enfants, en fonction de leur particularité. A défaut d'avoir du matériel Rodrigue met son imagination et sa créativité au service de son travail afin d'accomplir leurs objectifs. En effet, en fonction des matières et des lacunes de chaque enfant, l'enseignant met sur pied des méthodes qui pourront aider les enfants autistes à comprendre la leçon. La créativité est importante dans la mesure où elle permet aux enseignants d'atteindre leurs objectifs malgré le manque de matériel didactique.

III.2. Les difficultés dans le suivi des enfants autistes

Dans le suivi des enfants autistes au niveau scolaire, les enseignants rencontrent plusieurs difficultés. Pour Nadine,

Parfois l'effectif au niveau de la classe en général. Quand ces enfants sont nombreux, c'est difficile de travailler avec chaque enfant tous les jours. Donc parfois, on ne parvient pas à couvrir les besoins de la classe, à suivre chaque enfant individuellement chaque jour. Quand ils sont nombreux, ça complique un peu la tâche²²⁰.

Autrement dit, quand l'effectif de la classe est pléthorique comme dans la classe de Nadine où on retrouve 27 enfants, il devient difficile pour elle de suivre les enfants étant donné que chaque enfant doit être suivi de manière individuelle. Le fait que les enfants soient nombreux a pour conséquence le suivi partiel, c'est-à-dire qu'à la fin de la journée, il est souvent impossible de les suivre tous en une journée. En réalité, enseigner dans une classe inclusive nécessite des enseignements individuels car chaque enfant déficient a des besoins particuliers et c'est à l'enseignant de lui apporter des enseignements en fonction de ces besoins-là. Elle est donc consciente que vu l'hétérogénéité des cas présents dans la classe, il est impossible que tous les enfants soient pris en charge tous les jours si les effectifs sont pléthoriques. Ce qu'il

219. Rodrigue, entretien mené le 1 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

220. Nadine, entretien mené le 2 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

faut comprendre de ces propos c'est que l'effectif de la classe influence la manière dont les enfants seront suivis au quotidien. Plus l'effectif est grand, moins il y a de possibilité de répondre à tous les besoins.

III.3. Difficultés dans la formation du personnel inclusif

Contrairement à l'école inclusive PROMHANDICAM, l'école des familles AZOBE rencontre des difficultés au niveau de la formation de leur personnel enseignant aux différents modules de l'inclusion ou de l'éducation spécialisée. Pour Yves, responsable primaire à l'école des familles AZOBE,

*Le problème majeur, le principal, c'est la formation, parce que jusqu'à présent au Cameroun, malheureusement l'Etat dit les écoles doivent être inclusives, mais au niveau de la formation des enseignants, il n'y a aucun cadre modulaire qui forme à l'inclusion, que ce soit des autistes, que ce soit des enfants à besoins spécifiques. Pour ça, il faut aller dans des écoles spécialisées or, si on veut avoir des écoles plus inclusives, il faut assurer la formation des enseignants. Parce que la plupart des enseignants, d'ailleurs ça a été mon cas, se retrouve face à des cas d'autismes sur le terrain et il faut gérer et ce n'est pas toujours évident. La formation, si on pouvait vraiment mettre l'accent sur la formation, ça faciliterait l'intégration des enfants.*²²¹

Pour lui, le problème majeur qu'il rencontre dans l'accomplissement de leur mission est celui de la formation et la raison qu'il donne c'est que jusqu'à présent, il n'existe pas de « cadre modulaire » qui forme réellement à l'inclusion ou à l'éducation spécialisée dans la formation des enseignants. En d'autres termes, il déplore le fait que la formation des enseignants n'est pas faite de manière à ce que ces derniers accueillent des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Pour faire cette formation, il faudrait se référer aux écoles spécialisées. Nous avons pu observer cela lors de notre stage à l'école inclusive PROMHANDICAM car, la majorité de leurs enseignants ont été formés sur place grâce à leurs partenariats avec différents organismes tel que Programme clé et CBM. Pour lui, les enseignants font face à des cas d'autisme une fois arrivés sur le terrain et la gestion n'est pas toujours évidente pour quelqu'un qui n'a jamais été en contact avec eux.

III.4. Difficultés dans la gestion des crises et le temps d'attention

Dans la gestion quotidienne des enfants autistes, les enseignantes comme Eloge, enseignante spécialisée font face à des difficultés dans la gestion des crises. Les crises chez les enfants autistes sont des épisodes de comportement intense et perturbateur qui peuvent être déclenchés par divers facteurs tels que les stimulations sensorielles (bruit, lumière, etc.), la

221. Yves, entretien mené le 21 juin 2024 à AZOBE School.

frustration, la colère, la peur, l'anxiété, les changements de routine et les difficultés de communication et de compréhension. A ce propos, Eloge affirme :

Il peut arriver généralement qu'ils fassent des crises. Maintenant puisque les autistes sont différents, quand tu connais les autistes qui sont dans ta salle de classe, ça va te donner une facilité. Ce qu'on fait généralement, c'est que s'il y a une crise ou un problème, on cherche à comprendre la provenance. Ça peut être parce que son camarade a fait quelque chose qui l'a énervé sans savoir. Ça peut aussi provenir de plusieurs facteurs ; peut-être il est venu avec ça de la maison, peut-être il est fatigué. Donc il faut d'abord chercher le facteur de la crise avant de pouvoir savoir comment le calmer²²².

Les crises des enfants proviennent généralement de trois facteurs. Le premier facteur est celui dû à l'environnement de l'école, le second est celui de la maison et le troisième est dû à la fatigue. Pour gérer ces crises, elle cherche d'abord à comprendre la provenance de cette dernière avant de pouvoir apporter des solutions. En effet, la gestion des crises est très importante dans la prise en charge des enfants autistes car ils peuvent être irrités, par plusieurs choses. Il est donc primordial pour les enseignants et accompagnateurs de comprendre les enfants pendant ces moments afin de leur apporter des solutions adéquates.

Nous avons également des difficultés liées au temps d'attention qui est réduit chez les enfants autistes car ils se lassent assez rapidement et cela est un frein pour certains enseignants lors des cours. Pour Rachel,

Leur temps d'attention est très réduit, et puis il y a ceux qui vont à leur rythme, vous êtes obligés de les suivre à leur rythme. Ça se sont des difficultés que nous avons. Si l'enfant ne comprend pas, vous ne devez pas avancer et puis si par exemple certains ont les problèmes de motricité, s'il faut copier un résumé, ça serait difficile. En une journée, vous faites deux leçons. Donc, ce n'est pas vraiment évident²²³.

Les difficultés qu'elle rencontre avec les enfants autistes au quotidien se situent au niveau de leur temps d'attention qui est assez réduit et au rythme de leur évolution. Dans les cas où l'enfant ne comprend pas la leçon, il est impossible d'avancer et cela freine non seulement l'enseignante qui doit finir son programme, puisqu'elle a des élèves qui suivent le programme normal. Cela freine aussi les autres enfants de la classe. Nous pouvons comprendre pourquoi à l'école des familles AZOBE, ils font appel à des assistants de vie scolaire pour suivre l'enfant autiste au quotidien. Cela permet aux enseignants de mieux dispenser leurs cours et de poursuivre normalement leur programme. Ces difficultés ralentissent la productivité des enseignants au niveau des classes. Cécile Rattaz souligne que les professionnels qui travaillent

222. Eloge, entretien mené le 11 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

223. Rachel, entretien mené le 17 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

avec les enfants vivant avec un TSA rencontrent des difficultés liées notamment aux capacités de concentration limitée de l'enfant. Il va plus loin en soulevant son manque d'interaction sociale avec les autres enfants, ses conduites inadaptées et souvent dérangeantes pour l'inclusion de la classe²²⁴.

Pour Yves, le temps d'apprentissage des enfants autistes est très réduit. Pour lui, le temps d'apprentissage que l'enfant autiste prend pour assimiler une leçon n'est pas le même que celui d'un enfant neurotypique comme il le souligne dans ces propos que :

Le temps d'apprentissage également, c'est une difficulté. Comme je l'ai dit tantôt, le temps que l'enfant prend pour assimiler la leçon n'est pas la même chose chez un enfant normal. S'il faut une heure pour retenir une leçon de mathématiques, lui il va prendre heures ou trois heures, parfois une journée et pendant que vous serez entrain de lui faire comprendre cette leçon, ils vont passer à autre chose, ils ne vont pas t'attendre. Parce qu'on ne peut ne pas sacrifier le reste de la classe pour une personne²²⁵.

Selon Yves, il faut plus de temps à l'enfant vivant avec un TSA pour assimiler une leçon par rapport à l'enfant neurotypique. Ainsi, cela représente une difficulté car pour retenir une leçon car cela peut leur prendre une journée. Dans le souci de satisfaire la majorité, l'enseignant passe à autre chose c'est-à-dire à la leçon suivante car selon lui, il ne peut sacrifier le reste de la classe pour un élève.

Dans ce chapitre, il était question d'analyser le travail des réseaux de soutien dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA en milieu scolaire. Il en ressort que pour parvenir à leur objectif final qu'est l'inclusion scolaire des enfants vivant avec un TSA, les réseaux de soutien mettent sur pied plusieurs stratégies afin de prendre en charge ces enfants en milieu scolaire. D'abord, les enseignants mettent en place des pratiques d'enseignements qui leur permettent de gérer les différents profils d'apprenant présents dans les classes. Ensuite, ils adoptent des outils d'enseignements afin de faciliter l'apprentissages des enfants vivants avec un TSA. Enfin, ils préconisent également des pratiques d'insertion sociales pour gérer les conflits en milieu scolaire et favoriser l'inclusion des enfants autistes en milieu scolaire. Toutefois, dans l'accomplissement de leurs différentes missions, les acteurs de soutien scolaire font face à plusieurs difficultés de prise en charge qui souvent peuvent freiner leur travail au quotidien. De ce fait, examiner les perceptions sociales des parents sur travail de ces réseaux de soutien fera l'objet du chapitre suivant.

224. Rattaz, C., et al, Etat des lieux des pratiques d'accompagnement sanitaire et médico-social des personnes avec trouble envahissant de du développement (TED) dans trois régions françaises. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61(1), P31-38, 2013.

225. Yves, entretien mené le 21 juin 2024 à AZOBE School.

**CHAPITRE IV : PERCEPTIONS PARENTALES SUR
LE TRAVAIL DES RESEAUX DE SOUTIEN
SCOLAIRES**

Ce chapitre se propose de décrire les perceptions que les parents ont sur le travail des réseaux de soutien. De ce fait, la question qui oriente l'écriture de ce travail est celle de savoir : comment le travail des réseaux de soutien est-t-il reçu par les parents d'enfants vivant avec un TSA dans la ville de Yaoundé ? pour répondre à cette question, l'hypothèse que nous émettons est que, le travail des réseaux de soutien est généralement bien perçu par les parents, car ils offrent à leur enfant un cadre d'épanouissement, d'éducation et ils permettent à ces enfants d'améliorer leur comportement grâce à la prise en charge. Par ailleurs, ces derniers notent certaines limites de ce travail telles que le manque de personnel qualifier, la mauvaise collaboration entre eux parents et ceux qui prennent en charge ces enfants et également l'insuffisance des professionnels de soutien. Dans sa rédaction, ce chapitre est structuré en trois grandes parties : d'abord, il est question d'aborder les difficultés des parents d'enfants vivant avec un TSA telles que la charge émotionnelle et psychosociale, les défis pratiques et logistiques. Ensuite, nous analysons le rôle des réseaux de soutien y compris le soutien émotionnel, le soutien matériel, financier et technique. Enfin, nous examinerons quelques perceptions des parents d'enfants sur le travail que fourni les réseaux de soutien.

I. LES PARENTS FACE AUX TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME DE LEURS ENFANTS

L'annonce souvent pressentie du TSA chez un enfant paraît comme choc, une désorganisation concrète et sociale qui provoque une perte de sens qui avait été mis dans la parentalité, les projets s'effondrent, le familial devient source de questionnement²²⁶. Même si les parents supposent les problèmes de leur enfant, ils n'envisagent jamais la totalité de la réalité du handicap parce qu'ils ne l'ont pas vécu eux-mêmes et que l'ampleur du bouleversement que cette réalité engendrera dans la famille est difficilement intégrable²²⁷.

I.1. Charge émotionnelle et psychosociale

Cette partie a pour but d'analyser quelques difficultés des parents d'enfants vivant avec un TSA au quotidien, et comment ces difficultés affectent les dynamiques familiales et les projections des parents pour l'avenir.

226. Dormoy, L., Le soutien aux parents d'enfants avec TSA. *Le journal des psychologues*. 1(353), 42-47, 2018.
227. *Idem*.

I.1.1. L'abandon de soi face au handicap de son enfant

La charge émotionnelle et psychosociale est l'une des difficultés spécifiques que rencontrent les parents d'enfant autiste. Face à cette charge, certains parents se trouvent contraint à lâcher prise face au handicap de leur enfant. C'est dans cette logique que Rosine, mariée et Mère d'un enfant TSA de 13 ans, dans le contexte de la découverte du TSA de son enfant a considéré cela comme une défaite. Elle affirme :

(Soupir) c'était vraiment choquant ; déjà avec ce que je vivais avec l'enfant je m'imaginais déjà que quelque chose n'allait pas chez lui ; c'est après que j'ai compris. Pour moi c'est comme une défaite mais pour la grande famille tout le monde compatit aussi et on comprend que ça peut arriver²²⁸.

Elle affirme dans ces propos que, la découverte du TSA de son enfant a été choquante, et le fait d'avoir un enfant TSA est perçu comme une défaite pour elle. Par ailleurs, au niveau de la famille, tout le monde est plutôt compréhensif. L'expérience de Rosine décrit un cheminement émotionnel marqué par une intuition initiale : « *quelque chose n'allait pas chez l'enfant* », suivi du diagnostic d'autisme qui confirme les pressentiments et provoque un sentiment de « *défaite* » personnelle. L'expression du choc et du sentiment de défaite peut traduire une forme de disqualification symbolique²²⁹ où l'enfant ne correspond plus aux normes attendues par la société et où la parentalité peut être remise en cause. Par ailleurs, la réaction familiale contraste avec l'état émotionnel individuel car la famille manifeste de la compassion et une compréhension bienveillante, considérant le trouble autistique comme une réalité possible et acceptable. La réaction familiale introduit donc un registre communautaire dans lequel le soutien familial fonctionne comme un capital social²³⁰, jouant un rôle de protecteur face à la stigmatisation. On observe ainsi une coproduction du sens du handicap au sein du groupe familial, où l'individu n'est pas isolé dans son vécu mais replacé dans une logique collective d'acceptation et de solidarité.

Ces propos illustrent le processus psychologique complexe traversé par un parent face au diagnostic du trouble du spectre de l'autisme, oscillant entre inquiétude personnelle et soutien familial rassurant. Au-delà du soutien familial, le sentiment d'incompréhension, d'inquiétude, de culpabilité et d'échec montrent la souffrance des parents lors de la découverte du handicap de l'enfant en général et du TSA en particulier.

228. Rosine, entretien mené le 26 octobre à Mimboman.

229. Bourdieu, P., La distinction. Critique sociale du jugement, Paris, Minuit, 1979 ;

230. Bourdieu, P., Le capital social. Notes provisoires, Actes de la recherche en science sociales, 31, 1980, P.2-3.

I.1.2. Le bouleversement de l'équilibre familial

La gestion d'un enfant atteint du TSA peut bouleverser l'équilibre familial, plaçant les parents et particulièrement la mère, dans une situation de vulnérabilité émotionnelle. Ce parcours devient un véritable marathon psychologique où chaque jour représente un défi. C'est ce que décrit Claire, mariée, mère de trois enfants dont la cadette est autiste. Elle affirme dans ses propos que :

Je n'avais plus le sommeil, les nerfs étaient gonflés. Non seulement il faut supporter les crises de l'enfant, mais il faut aussi supporter les crises de l'homme qui est à côté de toi. Comme si c'est toi la maman qui était responsable de toutes ces choses-là. Ce n'était pas du tout facile²³¹.

En effet, elle décrit une période de détresse personnelle, caractérisée par des troubles de sommeil et une situation de stress. Elle se trouve donc confrontée à une double charge émotionnelle entre la gestion des crises de l'enfant et la gestion des réactions potentiellement culpabilisantes de son partenaire qui se traduit par le fait de la tenir pour responsable de la situation de leur enfant. Son expérience met donc en évidence le stress psychologique vécu par les parents et les mères en particulier qui doivent non seulement faire face aux défis quotidiens liés au handicap de leur enfant, mais aussi de naviguer dans un environnement familial potentiellement conflictuel et accusateur.

Par ailleurs, le parcours de parent d'enfant vivant avec le TSA revêt souvent des expériences tumultueuses non seulement au niveau du couple, mais aussi cela s'étend jusqu'à la fratrie comme le souligne Claire dans ces propos :

Je n'avais plus de vie au fur et à mesure que le temps passait, c'était vraiment l'enfer. Ça a dû jouer sur mon ménage parce que rares sont les hommes qui sont patients, ce n'était pas facile. C'est arrivé au stade où je lui ai dit que s'il faut choisir, je choisis mon enfant et tu peux te débrouiller ailleurs. Même sa grande sœur voulait déjà quitter la maison, elle me dit qu'elle n'arrive pas à dormir, vraiment ce n'était pas facile²³².

D'abord, l'expérience familiale face à l'autisme se révèle être un parcours épuisant qui dégrade progressivement les mécanismes d'adaptation et d'équilibre domestique. Claire décrit un moment de son expérience comme étant « l'enfer », moment pendant lequel son sommeil, sa tranquillité et sa qualité de vie se dégradent de plus en plus transformant son quotidien en un combat permanent contre l'épuisement. Cette détérioration progressive ne se limite malheureusement pas à sa propre expérience, mais déteint sur l'ensemble du système familial

231. Claire, entretien mené le 4 octobre 2024 à Madagascar.

232. Claire, entretien mené le 4 octobre 2024 à Madagascar.

créant ainsi des tensions et des fractures relationnelles profondes qui menacent l'unité et la stabilité du foyer. Ensuite, la dynamique conjugale se trouve particulièrement mise à l'épreuve, relevant les limites de la patience masculine face à certaines situations. Pour elle, rare sont les hommes qui sont capable de maintenir une attitude compréhensive ce qui la mène à un choix, celui de s'occuper de son enfant en priorité, quitte à sacrifier sa relation maritale. L'impact de la gestion d'un enfant vivant avec un TSA s'étend bien au-delà du couple parental, atteignant les autres membres de la famille et particulièrement les autres enfants de la fratrie. Le passage de la grande sœur, qui envisage quitter la maison tant la situation devient insupportable, illustre la dimension systémique du traumatisme familial. L'impossibilité de dormir, l'atmosphère permanente de tension et d'incertitude créent un environnement délétère qui menace l'équilibre psychologique de chaque membre de la famille.

I.1.3. La prise de conscience du parent sur la différence de l'enfant

La découverte de la différence chez un enfant constitue un moment charnière dans le parcours parental. Cette différence parfois perçue comme une rupture par rapport aux attentes sociales et familiales, confronte les parents à un processus de redéfinition de leur rôle. Ainsi, la prise de conscience ne se fait pas de manière immédiate ni uniforme. Elle est souvent traversée par des de déni, d'acceptation progressive et de mobilisation active pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant. Stéphanie mariée, enseignante d'université et mère d'un enfant de 11ans vivant avec un TSA a pris la situation de son enfant d'une toute autre manière. Elle affirme :

Moi particulièrement ça ne me dérange pas parce que je me suis outillée en termes de lecture sur ce que c'est que l'autisme ; ce n'est pas la fin du monde, c'est juste un enfant spécial. Mais on est conscient qu'il sera différent toute sa vie, on est également conscient qu'il aura besoin d'accompagnement. Mais en même temps on comprend que ce n'est ni de sa faute, ni de notre faute. On naît autiste, on ne devient pas autiste. Donc ce n'est pas de la faute de quelqu'un, c'est un état de santé qui vient tout seul²³³.

Les propos de Stéphanie témoignent d'une compréhension profonde du trouble du spectre de l'autisme, fruit d'un travail personnel intense de recherche et d'acceptation. Contrairement aux réactions précédentes de désespoir et de culpabilité, elle a choisi de s'instruire sur ce qu'est réellement l'autisme, développant une perspective nuancée et bienveillante. Sa démarche démontre que la connaissance est une voie puissante pour transformer l'angoisse en compréhension, en considérant l'autisme comme une condition neurologique parmi tant d'autres variations humaines. Ainsi, sa vision est construite sur plusieurs principes fondamentaux : l'autisme n'est pas la fin du monde. Par ailleurs elle affirme que son enfant est

233. Stéphanie, entretien mené le 8 août 2024 à l'université de Yaoundé I.

« *spécial* » sans pour autant être diminué, reconnaissant simultanément les défis futurs, tout en réfutant catégoriquement d'attribuer toute notion de faute ou de responsabilité à qui que ce soit. Cette approche révèle une maturité émotionnelle remarquable, où l'acceptation remplace la culpabilisation et où la compréhension côtoie l'amour maternel. Par ailleurs, dans son propos, elle démystifie l'autisme en disant « *qu'on nait autiste, on ne devient pas autiste* ». Cette affirmation déconstruit les mythes sociaux²³⁴ en repositionnant l'autisme comme un état de santé naturel, survenant indépendamment de toute intervention humaine.

I.1.4. La comparaison comme mécanisme d'acceptation

La comparaison joue un rôle central dans la construction progressive de l'acceptation. En effet, en observant d'autres parce ours similaires, certains parents trouvent des repères qui leur permettent de relativiser, de se projeter ou de mieux comprendre la singularité de leur propre situation. Selon Festinger Léon, la comparaison sociale est un mécanisme par lequel l'individu évalue les opinions et ses capacités en se référant à autrui. Ainsi, Marie-Grâce réfugiée rwandaise et mère de deux enfants vivant avec un TSA s'est appuyer sur la situation des autres enfants qu'elle a rencontrée au sein de l'école inclusive que son enfant fréquente pour relativiser sa situation.

*Moi j'ai reçu comme c'est venu. Parce que moi la première fois que je suis venue ici, comme je suis arrivée, j'ai vu les enfants, moi j'ai dit que Dieu merci ma part est même normale. Parce que tu arrives là-bas, même à l'hôpital il y a toutes les catégories des enfants, il y a toutes les catégories tu vois même tu dis que mieux ma part. j'ai reçu comme c'est venu*²³⁵.

Elle exprime son expérience lors des premières fréquentations de l'école inclusive PROMHANDICAM. Grâce à cette proximité avec les autres enfants de cette école, il s'est installer une forme d'acceptation ou encore de résignation face à la situation. Le fait d'avoir observé les autres enfants présents, lui a fait ressentir un sentiment de gratitude car elle remercie « Dieu » dans ses propos parce qu'elle estime que son enfant comparé à d'autre est « normal ». En d'autre termes, en établissant une comparaison de sa propre situation à celle des autres, elle trouve que sa condition n'est pas pire, voire meilleure. Cela lui a également permis de prendre conscience situation de son enfant. En outre, ces propos révèlent plusieurs

234. Cf. Revue de littérature.

235. Marie Grace, entretien mené le 25 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

dimensions importantes telles que la relativisation des difficultés, la gratitude, la diversité des expériences qui mène à une acception de la réalité vécue.

I.2. Les préoccupations financières des parents

Les parents d'enfant vivant avec un TSA font face à plusieurs difficultés financières. C'est le cas par exemple de Stéphanie pour qui : « *sa véritable préoccupation c'était que nous sommes dans un pays où il faut de l'argent pour la santé. Il fallait travailler deux fois plus, il faut épargner deux fois plus que pour les enfants dits normaux*²³⁶. » Ces propos mettent en lumière la dimension des réalités économiques auxquelles les familles ayant un enfant vivant avec le TSA sont confrontés, particulièrement dans un contexte où l'accès aux soins de santé est conditionné par les capacités financières. Sa préoccupation centrale dépasse largement la gestion immédiate du handicap, pour s'inscrire dans une projection stratégique à long terme qui exige de gros efforts. Contrairement au parcours des enfants dits « normaux », l'accompagnement d'un enfant vivant avec un TSA implique une mobilisation financière considérablement plus importante, obligeant la famille à repenser ses stratégies de survie et de développement. Cette projection dans l'avenir se construit comme une telle équation où s'entremêlent des enjeux économiques, éducatifs et sociaux. Le parent doit de ce fait travailler dur, mais aussi épargner davantage.

Concernant la question du coût moyen de scolarité des enfants vivant avec un TSA dans les écoles dites inclusives, en raison de la situation des certains enfants TSA, il est important que celui-ci soit accompagné par un AVS, ce qui augmente les dépenses annuelles de certains parents. Parlant des dépenses Stéphanie affirme :

*Ah beuh oui !!! Je peux vous chiffrer ça, je peux vous les chiffrer. En dehors de la scolarité 300.000F, l'AVS c'est 100.000F par mois. Je ne vous parle pas du bus scolaire, des fournitures scolaires c'est-à-dire à lui tout seul nous en sommes au moins à 800.000F par année scolaire*²³⁷.

Les propos de Stéphanie laissent entrevoir la lourde charge financière face à laquelle les parent d'enfants vivant avec un TSA sont confronté au quotidien en ce qui concerne leur prise en charge au niveau scolaire. Elle déplore non seulement le coût élevé de la scolarité, mais aussi

236. Stéphanie, entretien mené le 8 août 2024 à l'université de Yaoundé I.

237. Stéphanie, entretien mené le 8 août 2024 à l'université de Yaoundé I.

les frais supplémentaires qui s'appliquent aux enfants vivant avec un TSA pour leur accompagnement.

En outre, Thomas, entrepreneur retraité et père d'un enfant vivant avec un TSA se heurte aux différents problèmes qui accompagnent la situation de son enfant entre la cherté des médicaments et les troubles qui accompagnent le TSA. A ce propos, il affirme :

Ils ont des problèmes, l'autisme s'accompagne avec d'autres maux, parfois c'est l'infirmité, parfois c'est l'épilepsie. Donc il faut un grand suivi, il faut les médicaments au quotidien pour les maintenir en forme pour qu'ils puissent suivre au moins les cours et c'est médicaments sont cher. Et nous avons parfois les séances chez l'orthophoniste qui coutent en moyenne 15000 et vous pouvez avoir deux à trois séances par semaine, ce qui revient à 30 voire 45000f par semaine. Vous voyez qu'on ne s'en sort pas²³⁸.

Le TSA ne se présente pas comme une condition isolée, mais comme un syndrome complexe qui s'accompagne fréquemment des comorbidités médicales multiples, créant un paysage sanitaire particulièrement complexe et exigeant pour les familles. Ces complications associées, qu'ils s'agissent d'infirmités physiques ou de troubles neurologies comme l'épilepsie, transforme la prise en charge médicale des enfants vivants avec le TSA en imposant un suivi quotidien. De ce fait, le volet médicamenteux devient alors un élément central de la prise en charge représentant à la fois un outil thérapeutique important et un défi économique majeur. Le nécessaire pour prendre en charge et traiter ces différents maux est couteux selon Thomas. Il déplore les couts exorbitants des séances chez l'orthophoniste qui peuvent aller jusqu'à trois par semaine, en raison de 15000f la séance. Selon lui, un parent moyen ne pourrait s'en sortir avec toutes ces dépenses.

Les parents d'enfant vivant avec un TSA font face à des difficultés financières dans la mesure où ces derniers font face à des dépenses supplémentaires en ce qui concerne la prise en charge de leur enfant. Ce résultat corrobore celui de Carole Sénéchal et al., d'après qui, les difficultés financières sont susceptibles d'affecter la qualité de vie des familles ayant un enfant vivant avec un TSA. Cela peut être sur le plan du matériel adapté pour des services spécialisés supplémentaire.

I.3. L'organisation de la famille au quotidien

Par ailleurs, l'accompagnement d'un enfant autiste transcende largement la dimension économique pour devenir un engagement personnel total, exigeant une vigilance et une

238. Thomas, entretien mené le 1 novembre 2024 à PROMHANDICAM.

disponibilité constante qui transforment l'organisation familiale. Pour Thomas, père d'un enfant autiste de 10 ans,

Les difficultés quotidiennes, sa mère n'étant pas ici, c'est moi qui viens l'accompagner, c'est moi qui viens le récupérer. Je ne peux pas le confier à quelqu'un d'autre parce qu'il peut disparaître. Le premier venu part seulement avec lui. Ça demande du temps, ça demande les moyens, beaucoup de moyens. Je prends deux taxis pour arriver ici et pour rentrer je prends encore deux taxis donc quatre taxis par jour²³⁹.

En l'absence de la mère de l'enfant, l'accompagnement de l'enfant repose sur Thomas. Cela exige ainsi une organisation en terme de déplacement pour accompagner l'enfant à l'école ou en terme surveillance de l'enfant. Cette organisation se traduit par un investissement personnel et financier considérable car il est impossible pour lui de confier son enfant à quelqu'un de peur que son enfant ne disparaisse. Selon, lui l'enfant peut facilement faire confiance aux inconnus d'où l'expression « *le premier venu part seulement avec lui* ». La prise en charge d'un enfant vivant avec le TSA demande une réorganisation et un ajustement du parent au quotidien.

Par ailleurs, les parents comme Stéphanie se préoccupent plutôt de l'avenir de leur enfant et de comment il devra se mouvoir dans la société. Elle affirme :

Il faut beaucoup plus d'attention donc il faut faire tout en double en réalité en termes d'efforts. Et ma préoccupation était davantage comment est-ce qu'on va se déployer sur 2, 3, 4, 5 ans pour l'accompagner, étant donné qu'il va également grandir et qu'il devra affronter un certain nombre de choses par lui-même et avec nous dans la société²⁴⁰.

Pour elle, s'occuper d'un enfant vivant avec un TSA demande beaucoup plus d'attention et d'effort, en ce qui concerne sa prise en charge au quotidien. De plus, cela nécessite aussi de penser l'avenir en terme d'accompagnement. Sa préoccupation est de pouvoir accompagner son fils pour que ce dernier acquiert une certaine autonomie étant donné les différentes péripéties qu'il pourra éventuellement affronter dans la société tout au long de sa vie.

239. Thomas, entretien mené le 1 novembre 2024 à PROMHANDICAM.

240. Stéphanie, entretien mené le 8 août 2024 à l'université de Yaoundé I.

Par ailleurs, pour Marie-Grâce, avoir un enfant vivant avec un TSA laisse le parent dans une perpétuelle inquiétude sur ce qui concerne le retour à la maison après les classes.

Nous qui avons les enfants qui ont les problèmes on a trop les difficultés parce que souvent l'enfant tu vois 18h ton enfant n'est pas encore arrivé moi je prends une fois la voiture ou la moto, je marche même si c'est comment je marche en regardant en route. Ça fait 4 fois que je le cherche comme ça, et chaque fois ça m'inquiète puisque je ne peux pas tout le temps venir le chercher à l'école²⁴¹.

La sortie de l'école est une phase inquiétante en tant que parent d'enfant vivant avec un TSA, ceci est dû au fait que certains jour l'enfant ne rentre pas tôt à la maison et cette dernière se retrouve obliger de sortir le chercher malgré ses occupations car, elle dit ne pas pour voir le faire tout le temps. Les parents face au TSA de leurs enfants rencontrent plusieurs difficultés que ce soit au niveau émotionnel, financier ou encore dans la réorganisation quotidienne. Pour Carole Sénéchal²⁴², le quotidien d'un enfant vivant avec un TSA exige beaucoup plus de temps et d'énergie à sa famille car, les besoins de ces derniers peuvent se prolonger au-delà de la période estimée « normale », compte tenu du fait qu'ils peuvent avoir des difficultés qui les rend dépendant tout au long de leur vie. Pour lui, à long terme, dans le cas de dépendance chronique, tout le cycle de l'évolution familiale se trouve perturbé dans la mesure où les enfants dépendant ne pourront pas, comme les autres quitter le giron familial pour établir et fonder leur propre famille. Il convient donc à la suite de ce travail de présenter le rôle que joue les réseaux de soutien dans l'accompagnement de ces enfants au quotidien dans le but de soulager le quotidien de ces parents et d'apporter une amélioration à leur condition, ce qui fera l'objet de la section suivante.

II. LE RÔLE DES RÉSEAUX DE SOUTIEN

La prise en charge d'un enfant vivant avec un TSA est un défi important pour les parents, tant sur le plan émotionnel qu'organisationnel. Confrontés à des difficultés et à des contraintes lourdes au quotidien, les parents se retrouvent souvent seuls face à leur situation. Ainsi, les réseaux de soutien jouent un rôle d'accompagnement important, car ils permettent non seulement de soulager les parents, mais aussi de rompre l'isolement en leur permettant d'avoir accès à des ressources.

241. Marie-Grâce, entretien mené le 25 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

242. Sénéchal, C., et al., Impact de l'autisme sur la vie des parents. *Santé mentale au Québec*, 34(1), 245-260, 2009.

II.1. Le soutien émotionnel

Dans cette partie, il est question d'analyser le soutien émotionnel qu'apportent les réseaux de soutien aux familles des enfants vivant avec un TSA au quotidien. Il s'agit de l'apport du réconfort, le soutien familial, le soutien matériel et financier.

II.1.1. L'apport du réconfort aux familles

Les réseaux de soutien réconfortent les parents en leur prodiguant un appui à travers les différents liens associatifs au quotidien. C'est le cas de Rosine qui l'affirme dans ses propos :

PROMHANDICAM m'a soutenu, j'ai eu beaucoup de réconfort avec l'enfant du fait même de savoir qu'on n'est pas seul qui avons un enfant qui a un problème. C'est quand j'arrive dans ce centre que je découvre qu'il y a une multiplicité de cas, je fais avec. Ils nous aident, ils soutiennent des enfants, c'est vrai ils nous soutiennent vraiment²⁴³.

Ces propos mettent en évidence un processus de soutien grâce à une expérience collective. L'arrivée au centre pour cette maman d'enfant vivant avec un TSA est une expérience psychologique importante car elle passe d'un sentiment de solitude à une reconnaissance communautaire. Le fait d'apprendre qu'il existe une multiplicité de cas similaire au sien lui permet non seulement de normaliser sa situation, mais aussi de l'accepter ou de faire avec comme elle le dit. PROMHANDICAM est donc présenté ici comme une institution qui soutient et accompagne les enfants tout en amenant les parents à l'acceptation du handicap de leur enfant à travers leur école des parents²⁴⁴. En fréquentant l'école PROMHANDICAM, elle a trouvé du réconfort et du soutien car, cet environnement lui a permis de comprendre qu'elle n'est pas seule dans ce combat, que non seulement il y a plusieurs autres enfants qui ont le même problème que le sien, mais aussi le réseau est là pour la soutenir et l'accompagner.

II.1.2. Le soutien des grands-parents de l'enfant

Les grands-parents occupent une place particulière dans la vie de familiale. Leur présence peut représenter une source précieuse de soutien pour les parents. En apportant leur expérience, leur disponibilité ou simplement une écoute bienveillante, ils contribuent à alléger la charge du quotidien. C'est dans cette lancée que Stéphanie affirme :

Oui j'ai beaucoup de soutien particulièrement de ma mère c'est-à-dire qui l'accompagne dans son parcours scolaire, les exercices à faire à la maison, etc. elle est pédagogue, elle est enseignante de lycée retraitée donc elle est mieux placée que

243. Rosine, entretien mené le 26 octobre à Mimobman.

244. Cf. section IV du chapitre II.

moi pour la prise en charge de ce genre de chose. Elle sait les méthodes qui peuvent marcher et qui ne peuvent pas marcher quand il fait ses devoirs. Elle a réussi déjà à cerner les moments où elle peut capter son attention pour capitaliser sur les exercices, le type d'exercice qu'il peut faire à quel moment de la journée, l'état d'esprit qui est propice à X matière. Les mathématiques on va les faire après une petite séance de jeu, le français on le fait après avoir vu la télé donc elle m'apporte énormément de soutien ça il faut le dire. Je pense que si elle n'avait pas été là, j'aurais déjà abdiqué, j'aurais vraiment abdiqué parce qu'entre mon travail où je dois également m'occuper des enfants des autres, et mon fils qui demande une attention à 80%, je crois que j'aurais déjà déprimé²⁴⁵.

Face à un quotidien complexe dans lequel Stéphanie doit jongler entre travail professionnel et accompagnement d'un enfant vivant avec un TSA qui nécessite une attention particulière, la présence de la grand-mère devient littéralement salvatrice. L'expression « *j'aurais déjà abdiqué* » traduit la charge émotionnelle et physique considérable supportée par le parent. Sa mère représente plus qu'une aide ponctuelle, elle est un rempart contre la dépression, un soutien psychologique permettant de maintenir l'équilibre familial. Sa contribution dépasse donc le cadre éducatif pour devenir un mécanisme de résilience familiale. Pour elle, sa mère lui est d'un grand soutien dans la gestion de l'enfant au quotidien. De ce fait étant ancienne enseignante, sa formation professionnelle et son expérience pédagogique constituent des atouts majeurs pour la prise en charge éducative de l'enfant. La capacité d'adaptation des méthodes d'apprentissage et la capacité de compréhension des moments opportuns pour les différents exercices relève une expertise fine et nuancée. Elle développe des pratiques pédagogiques, tenant compte des particularités de l'enfant, de ses moments de concentration et de ses capacités d'apprentissage.

II.1.3. Les limites des moyens financiers face au soutien

Disposer des moyens financiers ne garantit pas toujours du soutien. Certains parents comme Claire, fondatrice d'une crèche bien qu'étant capable de financer afin d'avoir de l'aide, n'a pas eu le privilège de recevoir soutien. Elle s'est donc retrouvée toute seule dans la gestion de son enfant au quotidien.

Dans ma famille je n'ai pas vu de soutien parce que j'en avais vraiment besoin. Parfois je disais que payer quelqu'un même si c'est 100 mil, je vais donner à qui pour pouvoir dormir même 30 minutes. Vous voyez à quel point, quand je n'ai pas de sommeil ça veut dire que moi-même je commence à disjoncter. Il n'y avait personne, il n'y avait personne pour me tenir cet enfant 30 minutes pour que je dorme. Il y a des choses que l'argent ne peut pas acheter. Moi-même j'avais besoin de sommeil, j'avais besoin de

245. Stéphanie, entretien mené le 8 août 2024 à l'université de Yaoundé I.

*force pour soutenir aussi cet enfant parce que si je m'affalais, elle devait faire comment, c'est un peu ça*²⁴⁶.

Elle relève dans ses propos une expérience marquée par la solitude et d'épuisement. L'absence totale de soutien familiale se manifeste comme une réalité oppressante, où le parent se retrouve seul face à un défi émotionnel et physique considérable. Ainsi, la demande hypothétique de payer quelqu'un pour avoir un peu de repos moyennant une somme d'argent illustre la détresse extrême vécue. Elle met en lumière la dimension invisible du handicap qui est supportée par le parent et souvent ignoré par l'entourage. En tant que tels, ses propos sont en ruptures avec l'idée selon laquelle les ressources financières peuvent résoudre tous les problèmes. Au-delà de la dimension matérielle, la présence ; l'empathie et la solidarité familiale sont importantes dans le processus de prise en charge des enfants vivants avec le TSA. Aussi, ses propos traduisent les mécanismes de résilience parentale face à l'adversité. Malgré l'absence de soutien, Claire garde une conscience aiguë de sa responsabilité en soulignant que si elle abdique, sa fille n'aurait plus de soutien. Elle devient de ce fait une source de soutien et un sujet ayant besoin de soutien. Selon Carole Sénéchal et al., le soutien social influence d'une manière importante le bien-être et la santé des parents d'enfants vivant avec un TSA. Les parents d'un enfant vivant avec un TSA et ayant un besoin accru de soutien voient trop souvent leur réseau social s'effriter en raison de la stigmatisation liée à l'incapacité, aux troubles de comportement de l'enfant ou en raison du manque de temps et l'impossibilité pour ces familles à participer aux activités à la création ou au maintien du réseau social. L'effritement de leur réseau les laisse souvent dans un détresse car, ils ont l'impression que personne ne comprend leur situation²⁴⁷.

II.2. Le soutien matériel et financier

Au-delà du soutien émotionnel, les réseaux, soucieux de la situation financière des familles, leur apportent également aux différentes familles un soutien financier en les appuyant généralement sur le paiement des pensions scolaires de leurs enfants.

II.2.1. Paiement de la pension scolaire

Les réseaux de soutien, grâce à leur collaboration et leurs différents partenariats, apportent à certains parents du soutien matériel et financier. C'est le cas de Thomas, père d'un

246. Claire, entretien mené le 4 octobre 2024 à Madagascar.

247. Sénéchal, C., et al., Impact de l'autisme sur la vie des parents. *Santé mentale au Québec*, 34(1), 245-260, 2009.

petit garçon autiste qui a reçu un soutien financier pour le paiement des frais de scolarité de son fils.

Quand je suis arrivé ici, j'ai posé mon problème à l'ancien directeur car, je n'avais pas assez de moyen pour payer la scolarité de mon fils. Il m'a dit que je peux d'abord commencer à payer la scolarité, qu'il y a les structures viennent parfois. C'était des catholiques anglophones ; j'avais avancé 150 mil ils ont achevé les 100 mil qui restaient ils ont payé²⁴⁸.

Face au manque de moyen de Thomas et son impossibilité de solder les frais scolaires de son fils, il décide d'aller à la rencontre du responsable de l'établissement en espérant trouver une solution afin de régler ces frais. Etant donné que la structure collabore avec les organismes caritatifs et philanthropiques, capable d'intervenir partiellement ou totalement dans le règlement des frais de scolarité, il a sous l'encouragement du responsable de la structure scolaire commencer à régler ces frais et par la suite, une structure catholique anglophone a soldé ces frais scolaires. Ce texte met en exergue l'importance de la communication et de la recherche active des solutions alternatives face aux contraintes financières. Ainsi, les réseaux de soutien, au-delà du soutien émotionnel apportent aux parents du soutien financier grâce à leurs différentes connexions.

II.2.2. Les dons des kits scolaires

L'école inclusive PROMHANDICAM à travers ses partenaires offrent aux enfants vivant avec un TSA des fournitures scolaires dans le but d'aider les parents qui ont une situation financier complexe. C'est le cas du fils de Rosine a reçu un soutien financier et matériel venant des organismes partenaires de l'établissement scolaire de son fils :

L'année dernière c'est une église anglophone qui nous avait aidés. Maintenant cette rentrée scolaire on m'appelle on me dit qu'on veut me rencontrer, j'y suis allé et ils m'ont donné un formulaire de remplir. C'était un organisme qui sélectionnait les élèves pour les aides et j'ai eu la chance mon fils était parmi les 50 qu'on a sélectionnés. Ils ont pris en charge la totalité de la pension soit 250.000f et ils ont donné même les kits scolaires, cette structure s'appelle Asaf. On ne connaît pas comment la rentrée prochaine sera²⁴⁹.

Elle met en évidence l'accompagnement d'un organisme comme une opportunité providentielle. Après un appel et un remplissage de formulaire, la chance sourit à son fils qui fait partie d'un groupe de 50 élèves sélectionnés, symbolisant ainsi un espoir renouvelé dans un contexte éducatif souvent difficile pour les familles à revenus modestes. L'aide d'ASAF est

248. Thomas, entretien mené le 1er novembre 2024 à PROMHANDICAM.

249. Marie Grace, entretien mené le 25 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

de ce fait non seulement financière mais aussi matérielle. Aussi, ce soutien traduit un accompagnement éducatif où, l'objectif n'est pas simplement de soulager les familles quant aux paiements des frais de scolarité de leurs enfants, mais aussi de permettre aux enfants en situation de handicap d'étudier dans de bonne condition. Malgré le soulagement procuré par cet aide, Marie reste préoccupée par une interrogation sur les perspectives futures. L'incertitude quant à la prochaine rentrée scolaire reste certaine.

II.3. La formation des parents sur la prise en charge

En ce qui concerne le soutien sur la prise en charge, les réseaux de soutien organisent des séminaires dans le but d'apporter des savoirs, des pratiques et des astuces aux parents en leur inculquant les méthodes de gestion du TSA afin de faciliter le suivi de ces enfants à la maison. Ces séminaires ont appris beaucoup de choses aux parents tels que Marie Grace :

J'ai eu à assister à des séminaires, ils nous ont appris beaucoup de chose à savoir : comment diagnostiquer un enfant autiste ; comment un enfant autiste se comporte ; comment la communication se passe chez lui, ce n'est pas direct comme un enfant qui n'a pas de problème. Ils nous ont appris les choses dans ce sens, et comment travailler avec eux, comment les gérer peut-être dans une crise comment faire²⁵⁰.

Ayant effectivement pris part à des séminaires, elle dit avoir appris beaucoup de choses. Ainsi, pendant ces séminaires, les points importants tels que le déroulement d'un diagnostic, la gestion pendant les crises, la compréhension du comportement et de la communication d'un enfant vivant avec le TSA, constituent des points importants. Elle met l'accent sur les spécificités de la communication des enfants vivant avec le TSA en soulignant que leur code d'interaction est différent de celui des enfants neurotypiques. Les séminaires ont donc pour but de fournir des outils concrets non seulement pour gérer les moments de crise mais aussi pour comprendre les mécanismes de régulation émotionnels tels que la gestion des crises chez les enfants atteints d'un TSA afin d'améliorer leur vie familiale. Au regard de ce qui précède, les réseaux de soutien jouent un rôle d'accompagnateur dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA. Dans la section qui suit, nous allons décrire quelques perceptions et appréciation des parents d'enfants vivant avec un TSA sur le travail de ces réseaux de soutien.

250. Marie Grace, entretien mené le 25 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

III. PERCEPTIONS DES PARENTS D'ENFANTS VIVANT AVEC LE TSA SUR LE TRAVAIL DES RESEAUX DE SOUTIEN

En ce qui concerne le travail des réseaux de soutien, les avis et appréciations sont partagées par les parents. Certains ont une perception positive, d'autres une perception négative. Cette section se propose donc d'analyser les perceptions que les parents ont sur le travail des réseaux de soutien.

III.1 Perception positives du travail des réseaux de soutien

Cette partie a pour objectif de traiter des perceptions positives en ce qui concerne l'importance du travail des réseaux de soutien dans la prise en charge des enfants vivants avec un TSA. Ces perceptions sont : l'amélioration du niveau éducatif, le changement des comportements et la communication.

III.1.1. L'amélioration sur le niveau éducatif

Parlant de la perception des parents sur le travail des réseaux de soutien, certains sont satisfaits du travail des réseaux de soutien sur le plan de l'amélioration du niveau éducatif de leurs enfants. En d'autres termes, ils sont satisfaits de l'avancement de leur enfant en terme de réussite ou de progrès à l'école.

C'est le cas de Thomas qui, d'entrée de jeu apprécie le travail des réseaux de soutien parce qu'ils donnent l'occasion aux enfants TSA d'être éduquées comme tous les autres enfants. *« Dans l'ensemble, je mets la mention bien à leur travail, dans l'ensemble c'est bien. Ce sont des enfants qui devaient rester à la maison, avec tous les noms qu'on les donne là, PROHANDICAM les prend, les éduque et c'est une bonne chose²⁵¹. »* Pour lui, le travail du réseau de soutien PROMHANDICAM est de bonne qualité et il le reconnaît clairement et y attribue la « mention bien », car il aide à briser les barrières sociales et culturelles qui condamne les enfants vivant avec un TSA à rester isolés en leur offrant une opportunité d'épanouissement et d'éducation.

En outre, Thomas fait une comparaison des progrès de son enfant en école inclusive et en école ordinaire en soulignant que l'école inclusive a un environnement plus propice et favorable à l'apprentissage de ces enfants par rapport à l'école ordinaire.

On m'a dit qu'il y a une école inclusive à Mimboman, je viens je l'inscris ici on m'a dit que la pension c'est 250mil j'ai sorti, j'ai payé. J'ai vu la première année il y avait

251. Thomas, entretien mené le 1 novembre 2024 à PROMHANDICAM.

une petite amélioration. Il pouvait écrire A B C les trois lettres-là. Subitement j'ai perdu mon emploi et je l'ai fait rentrer aussi à l'école ordinaire ça n'a pas donné. Ici les effectifs certes sont pléthoriques mais ils s'occupent de ces enfants²⁵².

Ces propos démontrent la difficulté de son parcours car il a été confronté aux défis de l'éducation pour un enfant vivant avec un TSA. D'abord, la première inscription de son enfant dans une école qui lui a été recommandée a été d'un avis positif et cela est visible sur les résultats car l'enfant parvenait déjà à écrire les trois premières lettres de l'alphabet. Cette phase ne va malheureusement pas durer car ayant perdu son travail, il se retrouve contraint d'inscrire son enfant dans une école ordinaire et les résultats n'étaient pas satisfaisant. Ce qu'il faut retenir de ces propos c'est qu'il existe un décalage entre la prise en charge dans les écoles inclusives et celle dans les écoles ordinaires. Bien que les effectifs soient pléthoriques dans les écoles inclusives, les responsables font les efforts de s'occuper des enfants de façon à avoir des résultats satisfaisants.

Parlant toujours de l'avancement scolaire Marie-Grâce affirme :

Moi j'ai eu des changements depuis le début, jusqu'à mes enfants ont avancé à l'école. Moi je vois l'avancement de mes enfants, j'ai eu peur quand ils finissent là est-ce qu'il peut s'en sortir mais il a fait l'école comme les autres, il est arrivé il fréquente avec les autres. Présentement, un est à l'école là où il n'y a même pas un enfant qui a un problème mais il s'en sort, il ne sort même pas le dernier. C'est ça alors que je suis contente sur ça là²⁵³.

Malgré ses inquiétudes sur la situation de son enfant, Marie est contente et satisfaite car elle a observé des changements au niveau de l'avancement scolaire de ce dernier. Cette satisfaction vient également du fait que son enfant a pu fréquenter avec les autres et comme les autres alors qu'elle ne s'y attendait pas. De ses deux enfants vivant avec un TSA, l'un est désormais dans une école dans laquelle il n'y a pas d'enfants vivant avec un TSA c'est-à-dire une école ordinaire, mais ce dernier arrive à se fondre dans la masse au travers de ses résultats puisque cette dernière dit qu'il ne sort pas dernier de la classe et cela est un exploit pour elle. L'évolution de son est observable à deux niveaux. Le premier est celui de l'intégration dans une école ordinaire et le second est celui de place que ce dernier a su se faire dans ce nouvel

252. Thomas, entretien mené le 1 novembre 2024 à PROMHANDICAM.

253. Marie-Grâce, entretien mené le 25 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

environnement. Ces deux niveaux d'évolution montrent donc que la socialisation à l'école inclusive a été une réussite.

III.1.2. Changement au niveau des comportements et de la communication

Au-delà de l'avancement scolaire, certains parents sont satisfaits du travail des réseaux de soutien car ils observent des changements positifs au niveau des comportements et de la communication. A ce propos, Marie-Grâce affirme :

Depuis que l'enfant est à PROMHANDICAM il y a du changement dans les comportements ; puisque qu'avant quand il était plus petit, il était hyperactif, aujourd'hui il peut se concentrer déjà pour faire quelque chose. La communication aussi a changée, puisqu'avant, la communication n'y était pas mais aujourd'hui il peut déjà communiquer, il dialogue²⁵⁴.

Ces propos font ressortir des changements significatifs en terme de communication et de comportement. En effet, grâce à la prise en charge effectuée à PROMHANDICAM, elle observe des changements à deux niveaux. D'abord au niveau la concentration, ensuite au niveau de la communication. L'enfant peut désormais se concentrer pour faire une activité et il peut désormais communiquer, ce qui n'était pas possible avant et qui l'est désormais grâce à la prise en charge. Nous apprenons de ces propos que, les résultats de la prise en charge ne sont pas seulement scolaire. Au-delà des résultats scolaires, la prise en charge peut également être appréciée sur des activités de vie quotidienne telles que la communication qui est importante pour les interactions sociales et la concentration est souvent rare chez les enfants vivant avec un TSA. Pour Céline Voiseux²⁵⁵, plusieurs parents ont trouvé satisfaction du travail des réseaux de soutien sur plusieurs plans tels que : l'adaptation sociale de leur enfant, consolidation des acquis, diminution des comportements inappropriés, amélioration de la communication et acquisition de l'autonomie, appréciation de l'inclusion sociale et scolaire.

III.2. Les perceptions négatives des parents sur le travail des réseaux de soutien

Cette partie a pour objectif de traiter des perceptions négatives en ce qui concerne l'importance du travail des réseaux de soutien dans la prise en charge des enfants vivants avec un TSA. Ces perceptions sont : la mauvaise qualification du personnel, l'influence de l'attitude

254. Marie-Grâce, entretien mené le 25 octobre 2024 à PROMHANDICAM.

255. Voiseux, C., et al., Attentes, besoins et perceptions des parents et des professionnels. *La nouvelle revue-Education et société inclusive*, 241-261, 2019.

du personnel féminin, la qualité de la collaboration, l'insuffisance du personnel, la non prise en compte des besoins de l'enfant.

III.2.1. La mauvaise qualification du personnel

Dans le processus de prise en charge des enfants vivant avec un TSA, les parents sont souvent assez regardant sur la qualification du personnel de soutien. De ce fait, Malgré le travail qu'abattent les réseaux de soutien au quotidien, les parents ont pu relever certaines limites de ce travail. A ce propos, Thomas affirme :

Il y a le personnel qui est qualifié mais malheureusement la majorité n'est pas qualifiée. Une structure comme celle-ci vraiment on devrait prendre des professionnels et les enseignants qui ont l'amour du travail. Il y a les enseignantes comme Nadine c'est une référence mais elles sont rares²⁵⁶.

Pour Thomas, les réseaux de soutien doivent encore s'améliorer sur la qualité des services offerts. En effet, il déplore les effectifs pléthoriques et le manque de personnel qualifié dans ces écoles. Ce déficit de personnel qualifié peut avoir une influence sur la qualité du travail produit. Par ailleurs il recommande de prendre des professionnels qui ont l'amour du travail. Il a d'ailleurs pris un exemple sur Nadine qu'il considère comme étant une référence au sein de l'établissement. Le manque de personnel qualifié constitue de ce fait une entrave qui a un effet considérable sur la qualité du travail des réseaux de soutien scolaire.

III.2.2. L'influence de l'attitude du personnel féminin

L'attitude du personnel féminin a été relevé par Thomas comme étant une entrave au travail des réseaux de soutien. Pour lui, cette attitude un impact considérable sur la qualité du travail produit dans les réseaux de soutien

Et une chose que j'ai constaté il y a trop de personnel féminin et ce n'est pas bien, on devait mixer. Je me suis plain, je leur ai dit que qui dit femme ne dit pas toujours maternelle ; il y a les hommes qui sont même plus maternelle que les femmes. Et nous sommes dans une société, il faut mixer. Le seul homme c'est le maitre du cours moyen deux qui est là. Parfois je viens souvent laisser mon enfant, je pars me placer, tu vois les femmes elles sont là jusqu'à 9h elles sont toujours en train de causer. il y a un excès de personnel féminin et un excès d'effectif²⁵⁷.

En effet, tout part d'un constat selon lequel l'effectif du personnel féminin serait trop représenté au niveau de l'établissement scolaire inclusif c'est-à-dire ce personnel-là qui est en contact direct avec les enfants. Pour lui, il est plus judicieux de varier le personnel car la gente féminine ne veut pas automatiquement dire maternelle. En d'autre termes, ce n'est pas parce

256. Thomas, entretien mené le 1 novembre 2024 à PROMHANDICAM.

257. Thomas, entretien mené le 1 novembre 2024.

qu'elles sont des femmes qu'elles aiment les enfants. Il souligne le fait qu'il y a des hommes qui sont beaucoup plus paternel et qui ont par conséquent cette sensibilité-là à s'occuper des enfants à besoin éducatif spéciaux. D'un autre côté il déplore les attitudes femmes qui selon lui passent beaucoup trop de temps dehors à causer entre elles au lieu de s'occuper des enfants. D'un côté on a un personnel féminin trop représenté, et d'un autre on a un excès d'effectif.

III.2.3. La qualité de la collaboration

La qualité de la collaboration est un élément important dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA. Pour assurer une prise en charge continue, les acteurs de soutien doivent collaborer tous ensemble. Ainsi, une mauvaise collaboration peut entraîner une fissure dans la prise en charge comme le souligne Thomas qui dit :

Pour les responsables, on dit que la perfection n'est pas de l'ordre des humains mais ils sont bon, les responsables. C'est le personnel enseignant parfois qui ne collabore pas. Chaque fois qu'on veut faire une observation, c'est comme si on était en train de l'accuser or on devait être un, la collaboration devait être bonne. Souvent pour m'adresser à l'enseignant je suis obligé de passer par la direction parce que si je vais comme ça on va dire que je me plains trop. Je me plains parce que je fais le suivi de mon enfant. Il y a d'autres qui viennent, ils jettent seulement et ils s'en vont ; chacun sa formation²⁵⁸.

Bien que les responsables des réseaux de soutien soient « bons », il ne dira pas autant des enseignants. Pour lui, la collaboration avec ces derniers n'est pas toujours évidente car ils voient des observations comme des accusations alors que le parent et l'enseignant doivent être unis, la collaboration doit être bonne. Face au comportement de certains enseignants qui, pour lui n'acceptent pas des observations, il est souvent obligé faire recours à la direction pour s'adresser à l'enseignant de son enfant de peur qu'on ne lui colle une étiquette de celui qui se plaint trop. En effet, il souligne que ses plaintes sont dues au suivi de son enfant qu'il effectue lui-même.

Pour Patrick Rateau, la collaboration entre les parents et les professionnels et éducateur est importante dans le dispositif de prise en charge et bénéfique pour la scolarité de l'enfant, son évolution et pour les parents, car ils se sentent soutenus dans leur rôle. Cette collaboration permet également de faciliter la transmission des savoirs d'instaurer une relation de confiance

258. Thomas, entretien mené le 1 novembre 2024 à PROMHANDICAM.

qui assure une cohérence dans la prise en charge de l'enfant au quotidien par un échange d'informations en ce qui concerne la vie de l'enfant en milieu scolaire²⁵⁹.

III.2.4. L'insuffisance du personnel d'assistance psychologique

Le personnel psychologique a pour rôle de suivre les enfants vivant avec un TSA ou une autre déficience afin de les aider à mieux s'inclure au sein de l'établissement scolaire. Rosine déplore non seulement l'insuffisance de l'assistance psychologique mais aussi le manque de personnel enseignant.

Quand je dis que tous les enfants ne sont pas suivis c'est dans le sens de la disponibilité, il faut être disponible. Peut-être le psychologue est là, il y a tellement d'enfants pour toute une journée. Quand un enfant sort, tel autre enfant entre, ainsi de suite. A un moment le psychologue aussi est fatigué et peut-être il ne vient pas tous les jours. Le psychologue est peut-être là deux fois par semaine ; le jour où le psychologue est là, il faut recevoir des enfants et les enfants sont assez nombreux. Vous connaissez le Cameroun, à un moment il fallait négocier avec le psychologue pour être reçu²⁶⁰.

Elle souligne le fait que tous les enfants ne sont pas suivis par le service de psychologie car malgré la présence d'un psychologue pour répondre aux besoins des enfants, ce service reste insuffisant vu la multitude d'enfant qui doivent bénéficier de cet accompagnement. Non seulement le psychologue en question n'est pas présent à l'établissement tous les jours, mais le jour où il y est, il y a beaucoup d'enfants qui doivent se faire suivre et cela rend le travail et l'accès aux rendez-vous difficiles. La conséquence directe de ce qui précède est donc la « négociation » des séances de travail avec le psychologue directement. En discutant avec Rosine, nous apprenons que la négociation avec le psychologue se fait moyennant finance. Au-delà du fait que le parent paye les frais scolaires qui comprend également les honoraires pour les séances de suivi psychologique, elle donne encore de l'argent au psychologue pour espérer avoir une rendez-vous afin de faire suivre son enfant.

III.2.5. La mauvaise prise en charge des enfants

Toujours en ce qui concerne les perceptions des parents d'enfants vivant avec un TSA sur le travail des réseaux de soutien, certains parents tel que Claire notent une mauvaise prise en charge des enfants dans ces établissements. Elle affirme :

259. Rateau, P., le rôle particulier des parents dans le spécialisé et leur implication dans le PIA, intervention lors du « 40^e colloque de l'enseignement spécialisé ». Représentant des parents du conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, organisé par la FAPEO, Liège, 2010.

260. Rosine, entretien mené le 26 octobre à Mimboman.

J'ai pu l'inscrire quelque part où les enfants avaient les mêmes problèmes et je n'ai pas été satisfaite. Partout où je l'amenais, c'était quand même des trucs qui s'occupaient des enfants a besoin spécifique. Je n'ai pas du tout été contente, j'ai été vraiment déçue, j'ai été vraiment déçue de la façon avec laquelle on traitait les enfants. Quand nos enfants partent là-bas ils se disent que comme nos enfants ne parlent pas nous on ne saura pas le quotidien de ces enfants. Or nous les mamans et même leur entourage nous connaissons et quand on se plaint ou si on se plaint ils vont dit que mais la preuve c'est où. Ils savent que l'enfant ne peut pas témoigner, mais nous on connaît ce qui se passe oui. J'ai remarqué que plus l'enfant allait plus ça devenait compliqué avec les crises j'ai dû faire rester l'enfant à la maison. J'ai changé de place ça n'a pas donné.

Claire n'a pas été satisfaite de la manière dont son enfant était prise en charge au niveau de la structure dans laquelle elle avait mis son enfant. Pour elle, les enfants vivant avec un TSA surtout ceux qui ne peuvent pas parler sont vulnérable et exposés dans ces établissements. Elle exprime sa déception face au traitement que les réseaux de soutien donnent au enfants et particulièrement le sien. Cette mauvaise prise en charge selon elle conduit à une aggravation des crises chez l'enfant, ce qui l'a poussé à prendre la décision de garder son enfant à la maison.

Stéphanie enseignante d'université n'a toujours pas été satisfaite de la prise en charge scolaire de son enfant et cela malgré les multiples changements à la recherche d'une meilleure prise en charge.

Alors je vais vous dire que mon fils a fait 1, 2, 3, 4 écoles jusqu'ici, non 5, 4 à Yaoundé, une à Douala, ça toujours été, jusqu'ici c'était un vrai calvaire parce que ces écoles n'ont pas de prise en charge, même si elles le disent. Le personnel n'est pas formé pour ça donc prise en charge « zéro ».

La mauvaise formation du personnel pousse les parents à souvent changer d'établissement à la recherche d'une meilleure prise en charge. C'est le cas de Stéphanie qui a un parcours assez compliqué après avoir changé plus de quatre établissement à son fils. Pour elle, la prise en charge dans les établissements reste encore très bas à cause du fait que les enseignants ne sont pas formés.

Il était question dans ce chapitre de décrire les perceptions sociales que les parents ont sur le travail de réseaux de soutien. Il en ressort de ce chapitre que, les parents d'enfants vivant avec le TSA ont plusieurs besoins tant au niveau émotionnel qu'au niveau financier et

organisationnel. Par ailleurs, du fait de ces différents besoins, les réseaux de soutien jouent un rôle d'accompagnateur en améliorant le bien-être familial, en renforçant les compétences parentales et en créant de nouvelles connexions sociales. Malgré ce soutien, les différents avis sur ce travail restent mitigés au niveau des parents. Pour certains, ils perçoivent positivement le travail des réseaux de soutien car grâce à leurs accompagnements, ils notent un changement au niveau des comportements et de la communication des enfants pour certains, et pour d'autres au niveau de l'avancement scolaire. Par contre certains parents déplorent le manque de personnel qualifié, le manque de professionnels d'accompagnement, les attitudes du personnel, la mauvaise prise en charge des enfants.

CONCLUSION GENERALE

Le travail de recherche qui se termine a émergé en saisissant les phénomènes en lien non seulement avec la prévalence de l'autisme, mais aussi l'impact que cette pathologie a sur les familles et les acteurs qui sont engagés dans la prise en charge des cas d'autisme dans la ville. Partant de là, nous avons choisi d'interroger le rôle des réseaux de soutien dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA dans la ville de Yaoundé. Pour ce faire, nous avons formulé l'hypothèse suivante : Les réseaux de soutien jouent un rôle d'accompagnement dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA en coordination des services, ils orientent des familles vers les ressources appropriées, sensibilisent les communautés, créent un environnement favorable à l'inclusion scolaire des enfants et soutiennent aux familles dans leur parcours de prise en charge. Pour rendre compte de notre terrain, nous avons mobilisé la théorie des réseaux sociaux de Pierre MERKLE.

Le terrain empirique qui nous permis de discuter de la validité de notre problématique est celui des écoles inclusives. Nous avons fait notre travail de terrain au sein de deux écoles inclusives : l'école inclusive de l'association PROMHANDICAM et l'école des familles AZOBE, de l'association EFEDI. Nous y avons mené des entretiens approfondis avec 16 informateurs parmi lesquels 1 responsable d'association, 2 responsables d'écoles, 7 enseignants, 5 parents, 1 assistante sociale. Les entretiens ont porté sur les connaissances sur l'autisme, les relations parents/éducateurs, les représentations sociales sur le travail des réseaux de soutien, les différentes collaborations, les pratiques d'accompagnement et les difficultés.

Les données recueillies de ces échanges ont été complétées par une observation directe et une recherche documentaire. Ce travail a été construit en quatre chapitres complémentaires

Le premier est une présentation générale de l'autisme ainsi que les différents enjeux politiques et sociaux autour de ce handicap. Tout au long de ce chapitre, nous avons d'abord donné une définition de l'autisme et son évolution dans sa caractérisation, son étiologie et la situation épidémiologique. Nous avons par la suite fait une analyse des dispositifs publics en faveur des personnes vivant avec un TSA au Cameroun, une présentation du cadre réglementaire, des initiatives gouvernementales et des limites de ces dispositifs publics. Enfin nous avons présenté quelques besoins des enfants vivants avec un TSA. A travers ce chapitre, l'on découvre que le concept d'autisme a connu plusieurs dénominations dans sa caractérisation (trouble de l'enfance, psychose infantile, TED, TSA) depuis les années 1920. Ces différentes dénominations ont été influencées par le contexte historico-social et par les découvertes scientifiques sur les différents diagnostics. Par ailleurs, le Cameroun n'est pas doté pas d'un

cadre réglementaire qui régle la prise en charge des personnes vivant avec le TSA de manière spécifique. Par contre, il possède un cadre réglementaire pour le handicap en général et les personnes atteintes de TSA font partie de cette catégorie comme le stipule la loi N°2010/002 du 13 avril 2010 dans son article 3 qui classe les autismes dans la catégorie du handicap mental. Le TSA ne saurait être réduit au handicap mental mais il peut être compris comme étant une maladie handicapante dans la mesure où, en plus d'affecter la santé, il entraîne une limitation des capacités physiques ou mentales d'une personne, l'empêchant de se mouvoir dans la vie quotidienne. Par ailleurs les enfants vivant avec un TSA ont plusieurs besoins que leur imposent leur situation notamment en matière de communication, d'interaction sociale, les besoins liés à la compréhension émotionnel et les besoins d'accompagnement éducatif.

Le second chapitre a permis de saisir principalement le défi de l'inclusion tant au niveau de la gestion des réseaux de soutien scolaires par les responsables qu'au niveau de la dispensation des leçons par les enseignants. Il fait également une présentation des réseaux de soutien scolaires engagés dans la prise en charge des enfants autistes dans la ville de Yaoundé en décrivant leur historicité et leurs missions. L'inclusion scolaire est un défi au niveau des réseaux de soutien scolaires. Nous apprenons dans cette partie que l'inclusion est un challenge d'abord pour les responsables d'écoles, car cela nécessite une certaine subtilité au niveau de l'admission des élèves dans les salles de classe quand tous n'ont pas le même niveau et les mêmes capacités. Les responsables d'écoles doivent de ce fait collaborer avec des professionnels dans le but d'admettre ces enfants dans les classes mais aussi les évaluer car, ils n'ont pas toujours les mêmes types d'évaluation bien qu'étant dans la même salle de classe. Ensuite, l'inclusion scolaire est également un défi pour les enseignants. Être enseignant dans une école inclusive nécessite plusieurs ajustements que ce soit au niveau de la transmission des connaissances ou au niveau de l'adaptation aux besoins diversifiés des élèves présents dans la classe. Il faut noter que, dans une salle de classe inclusive, l'on peut retrouver des enfants porteurs de handicap physique, mental mais aussi des enfants qui ne sont pas porteur de handicap. Il est donc important pour un enseignant d'école de maîtriser plusieurs manières de communiquer mais aussi d'avoir une flexibilité au niveau de la gestion des horaires de cours et des comportements des enfants. L'enseignement dans une école inclusive implique des différences dans l'approche pédagogique et dans la gestion de la diversité de façon générale.

Enfin, l'inclusion scolaire présente aussi un défi pour les élèves vivant avec un TSA dans la mesure où il faut plusieurs adaptations. Ce chapitre fait également un récapitulatif sur les activités d'accompagnement éducatif mises sur en place par les réseaux de soutien. Il s'agit

entre autres des activités scolaires qui ont pour but d'accompagner les enfants vivants avec un TSA tout au long de l'année afin de les permettre d'obtenir de bons résultats. Les activités d'accompagnement social qui ont pour objectif d'assurer non seulement l'épanouissement des enfants vivant avec un TSA, mais aussi d'apporter un soutien à leurs différentes familles. Les activités d'accompagnement permettent de garder une bonne cohésion entre les différents acteurs de soutien qui interviennent dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA, il s'agit ici des parents, des enseignants et des responsables.

Le troisième chapitre analyse le travail des réseaux de soutien dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA. Les réseaux de soutien mettent sur pied des pratiques de prise en charge des enfants vivant avec un TSA. En effet, pour dispenser les leçons dans les salles de classe inclusives, les enseignants utilisent des pratiques d'enseignement telles que l'ajustement pédagogique, l'illustration, le soutien parallèle, qui leur permettent de mieux dispenser leurs enseignements dans les classes inclusives. Par ailleurs, au-delà du matériel classique tel que le stylo à bille et le cahier, ils utilisent certains outils tels que le Plan Éducatif Individuel afin de mieux suivre l'évolution scolaire de l'enfant vivant avec un TSA. Ils disposent également de méthodes d'enseignement l'apprentissage basé sur la concentration, les jeux et la relaxation, les apprentissages basés sur la sollicitation, l'interaction, la répétition et le choix du bon minutage pour dispenser les leçons au cours de la journée. Pour faciliter l'inclusion des enfants vivant avec un TSA, les acteurs de soutien mettent sur pied des pratiques d'inclusion scolaire pour des enfants vivant avec un TSA. Ces pratiques sont entre autres la conciliation, l'arbitrage partiel, la sensibilisation, l'éducation à la communication, l'intégration des enfants aux groupes de jeux et de travail, la priorisation des activités à caractère collectif, fabrication du lien amical et l'acceptation. Ces pratiques visent à faciliter les relations entre les enfants déficients et les autres enfants dans le but d'avoir un environnement meilleur. Les acteurs de soutien font face à plusieurs difficultés qui les freinent dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA. Parmi ces difficultés, on peut noter les difficultés matérielles, dans le suivi des enfants, dans la formation du personnel inclusif, la gestion des crises et du temps d'attention.

Le chapitre quatre a décrit le rôle des réseaux de soutien et les perceptions des parents d'enfants vivant avec un TSA sur le travail des réseaux de soutien. En effet, les parents d'enfants vivant avec un TSA ont des besoins au quotidien. Il s'agit ici de la charge émotionnelle et psychosociale que leur apporte la gestion du handicap de leur enfant au quotidien. Par ailleurs, ils font aussi face aux défis pratiques et logistiques qui peuvent être au niveau de la gestion des finances ou au niveau de la gestion des besoins de l'enfant. Les réseaux

de soutien jouent un rôle d'accompagnateurs car ils offrent aux familles un soutien émotionnel à travers un fil associatif, ils fournissent aux familles un soutien matériel et financier, en participant au paiement des frais de scolarité, en attribuant des bourses scolaires aux enfants et en favorisant une nette amélioration au quotidien de l'enfant ; ils apportent également aux parents un soutien technique car, ils organisent des séminaires afin d'outiller les parents pour une meilleure prise en charge de leur enfant au niveau de la maison et des informations sur le déroulement du diagnostic ou encore sur la manière de gérer les crises chez ces enfants. Les perceptions que les parents ont sur le travail des réseaux de soutien sont positives de manière générale. Bien que ce travail soit bien perçu, les parents notent des défaillances notamment au niveau des effectifs qui sont parfois pléthoriques et qui empêchent d'avoir un meilleur suivi. Ils notent également une surreprésentation du personnel féminin, la mauvaise collaboration ou encore le manque de personnel de suivi.

Dans une perspective plus précise, trois principaux résultats émergent à l'issue de ce travail de recherche. Le premier qui répond à la question de savoir comment s'organisent le travail des réseaux de soutien dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA, nous apprenons que, au-delà des différentes organisations, pour répondre au défi de l'inclusion, les réseaux de soutien mettent sur pied différentes activités d'accompagnement qui sont : les activités d'accompagnement éducatif, sociales et morales organisées au sein du réseau par les différents acteurs de soutien internes et externes au dit réseau.

Ensuite, à la question de savoir quelles sont les pratiques mises en place par les réseaux de soutien scolaires pour favoriser la prise en charge des enfants vivant avec un TSA, il en ressort que les réseaux de soutien, grâce à leurs différentes activités, offrent la possibilité aux enfants vivant avec un TSA d'accéder à un environnement scolaire et de s'y intégrer. Ils mettent en place des pratiques pédagogiques et des pratiques d'inclusion scolaire afin de permettre à ces enfants de s'adapter à cet environnement. Grâce à leurs différentes pratiques et techniques, ils permettent aux enfants vivant avec un TSA de suivre un cursus scolaire et d'avoir une meilleure inclusion dans la société. Cependant, ces réseaux font face à plusieurs difficultés notamment dans l'obtention du matériel. Au niveau scolaire, la difficulté se trouve dans le suivi des enfants car ces derniers ont des besoins divers et variés. Les difficultés se font également ressentir dans la formation du personnel inclusif.

Enfin, pour ce qui est de la manière dont le travail des réseaux de soutien est reçu par les parents d'enfants vivant avec un TSA, nous apprenons que leur travail est généralement bien

perçu par les parents car ces derniers notent des améliorations dans la prise en charge de leurs enfants. Les réseaux de soutien sont importants dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA car, les familles qui bénéficient des différents services qu'offrent ces réseaux se sentent soulagées tant au niveau financier qu'au niveau émotionnel. Ces familles ont une nette amélioration sur leur qualité de vie et leur bien-être.

L'originalité de ce travail se manifeste par l'intérêt qu'il porte sur l'étude du travail des réseaux de soutien dans la prise en charge des enfants vivant avec un TSA à Yaoundé. Contrairement à d'autres travaux tels que ceux de Sylviane Feuilladiu sur l'impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques et ceux de Pierre Denis et Véronique Goussé sur les défis de l'inclusion scolaire qui s'intéressent spécifiquement aux approches médicales ou éducatives, ce travail met en avant le rôle que jouent les réseaux de soutien dans l'accompagnement scolaire des enfants vivant avec le TSA et leurs familles. En effet, la prise en charge du TSA dépasse la simple dimension médicale pour s'intéresser à la dimension éducative et sociale. La prise en charge devient donc un enjeu de transformation sociale impliquant non seulement les institutions éducatives, mais aussi les familles. En analysant la dynamique des réseaux de soutien à partir de la théorie des réseaux sociaux, ce travail a mis en évidence la manière avec laquelle les réseaux de soutien offrent un environnement d'accueil et d'inclusion pour les enfants vivant avec le TSA.

A la suite de ce travail, les différentes perspectives que nous pourrions avoir sont celles qui s'intéressent principalement à une étude comparative entre les réseaux de soutien scolaire publics et les réseaux de soutien scolaire privés qui interviennent dans la prise en charge des enfants vivant avec le TSA dans la ville de Yaoundé. Nous pourrions également nous intéresser à l'influence des réseaux de soutien sur la qualité de vie des parents d'enfants vivant avec un TSA.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

- Abric, J.C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris P.U.F, 1994.
- Bonnot de Condillac, E., *Traité des systèmes*, Paris, Fayard, 1978.
- Bourdieu, P. *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
- Elouard, P., *Autisme : le partenariat entre parents et professionnels, un facteur favorable à la bientraitance*, Paris, AFD, 2012.
- Grawitz, M., *Lexique des sciences sociales*, paris, Dalloz, 8, 2004.
- Jodelet, D., *Représentations sociales et mondes de vie*, Paris, édition des archives contemporaines, 2015.
- Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1961.
- Ricœur, P., *La métaphore vive*, Paris, Seuil, 1975.
- Von Bertalanfy, L., *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod, 1991.

OUVRAGES SPECIFIQUES

- Ashu, F. E., *Développement de la direction et de la gestion des écoles au Cameroun : un guide pour les systèmes éducatifs, les écoles et les chefs d'établissement*, Yaoundé, Edition Notre Savoir, 2023.
- Baron-Cohen, S., *L'autisme : une autre intelligence*, Paris : Odile Jacob, 2005.
- Barthélémy, C., et al., *Les personnes atteintes d'autisme : Identification, Compréhension, Intervention*, 2008.
- Bettelheim B, *The Empty Fortress: Infantil Autism and the Birth of the Self*. New York, Free Press 1967.
- Boisseau, P., *Pédagogie de l'inclusion : outils et pratiques pour la classe*, Paris Rets, 2013.
- Chatenoud, C., et al, *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme*, Montréal, édition nouvelles, 2014.
- Cousin, O., *Sociologie de L'école*, Paris, Armand colin 2010.
- Degenne, A., et Forsé, M., *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin, 2004, (2^e éd).
- Derguy, C., et al, *Familles et trouble du spectre de l'autisme*, Paris, Dunod, 2019.
- Happé F., *Autism and introduction to psychological theory*, UCL press London, 1994.

- Houssaye, J., *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 2014.
- Legrand, L., *La différenciation de la pédagogie*. Paris, France : Editions Scarabée, 1986.
- Lemieux, V., *Les réseaux d'acteurs sociaux*, Paris, Presses Universitaire de France, 1999.
- Lenoir P. et al., *L'autisme et les troubles du développement psychologique*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2007.
- Lillard, A., S., *Montessori: The science behind the genius* (2nd ed.), New York, NY: Oxford university press, 2011.
- Lussier, F., et al., *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent : Troubles développementaux et de l'apprentissage* (3^e éd), Dunod, 2017.
- Meirieu, P., et Avanzini G., *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF Editeur, 1990.
- Mercklé, P., *La sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Découverte, 2004.
- Midelet, J., et al., *Enseignant spécialisé personne ressource pour l'éducation inclusive : repères et outils pour une nouvelle fonction*, Paris, Champ Social, INSHEEA-Recherches, 2023.
- Midelet, J., et al., *Enseignant spécialisé personne ressource pour l'éducation inclusive : repères et outils pour une nouvelle fonction*, Paris, Champ Social, INSHEEA-Recherches, 2023.
- Mimche, H., Djouda Feudjo, Y., B., *Famille et santé en Afrique : interrogations plurielles*, Paris, L'Harmattan, 2018.
- Ndombo, Koki, P., *Autisme et prise en charge en Afrique subsaharienne : enjeux éducatif et défis*, Yaoundé : Editions CLE.
- Nyemb, M., *Comment j'ai sauvé mon enfant de l'autisme*, L'Harmattan, 2023.
- Philip, C., et al, *scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion*. Paris : Dunod, 2012.
- Plaisance, E., *Autrement capables : école, emploi, société, pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, 2009.
- Plaisance, E., *Education inclusive et besoins éducatifs particuliers*. Paris, presses Universitaires de France, 2010.
- Reichhart, F., *Du handicap à l'accessibilité : vers un nouveau paradigme*, INS HEA, 2021.

- Stradling, B et al., *Differenciation in pratice: Responding to the needs of all learners.*, Alexendria, VA: ASCD, 1993.
- Tchameni, Ngamo, S., *Enfants à besoins éducatifs particuliers : pratiques pédagogiques et inclusion au Cameroun*. Yaoundé, L'Harmattan, 2016.
- Tchoungui, E., *Le jour où tu es né une deuxième fois*, Paris, Flammarion, 2018.
- Tenret, E., et al., *L'école inclusive : Enjeux, pratiques, résistances*, Paris : La Découverte, 2021.

ARTICLES

- Ababou, M., & Hamouich R., « Les représentations sociales de l'autisme et son discours étiologique au Maroc », *Revue Internationale du Chercheur*, 3 (4), 2022, 234-257.
- Akoa, M., « Handicap et inclusion scolaire en milieu populaire camerounais », dans *Revue internationale de l'éducation familiale*, 1 (51), 2023, 23-41.
- Astolfi, J.-P., « l'erreur, un outil pour enseigner », *ESF*, 30, 1997, 33-53.
- Avramidis, E., et al, "A survey into attitude towards the inclusion of children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority», *Educational Psychology*, 20(2), 191-211, (2000b).
- Baeza-velasco, C., et al, « Elever un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : quel impact sur le couple ? », in *Familles et Trouble du Spectre de l'autisme*, Dunod, 2019, 238-245.
- Banda, D. R., & Kubina, R. M., « Les effets d'une technique de séquençage de requête à haute probabilité pour améliorer les comportements de transition ». *Education et traitement des enfants*. 29, 2006, 507-516.
- Baron-Cohen, S., et al. « Reading the Mind in the Eyes, Test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism » *Journal child psychology and pervasive*, 41(2), 2000, 241-251.
- Bears, K., et al., « Parent training in autism spectrum disorder: what's in a name? » *Clinical Chid and Family Psychology Review*, 18, 2015, 170-182.
- Bédard-Bruyère, F., et al, « Participation à une activité de chorale et retombées en littératie : une étude de cas de trois élèves autistes au primaire ayant une déficience intellectuelle », *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 2023, 318-334.
- Bergeron, L., et al, « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion », *éducation et francophonie*, 2, 2011, 87-104.

- Blanc, R., et al., « La thérapie d'échange et de développement, une rééducation neurofonctionnelle de la communication sociale », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 2013, 288-294.
- Boenisch, G., « Pierre Merklé, Sociologie des réseaux sociaux », *Questions de communication*, 19, 2011, 399-400.
- Bourdieu, P., *Le capital social. Notes provisoires, Actes de la recherche en science sociales*, 31, 1980.
- Cappe, E., et al, « étude de la qualité de vie et des processus d'ajustement des parents d'un enfant ayant un trouble autistique ou syndrome d'Asperger : effet de plusieurs variables socio-biographiques et caractéristiques liées à l'enfant », *l'Evolution Psychiatrique*, 77(2), 2012, 181-199.
- Carney, R., Wolpert, C. et al, "Identification of Me CP2 mutations in a series of females with autistic disorders". *Pediatric neurology*, 28(3), 2003, 205-211.
- Chalgahf, H., et al., « Evaluation des connaissances du réseau d'alerte de première ligne pour les troubles du spectre autistique dans une population nord-africaine (Tozeur, Tunisie) », *Revue québécoise de psychologie*. 44(1), 2023, 185-199.
- Corneau, F., et al., « Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits ». *Revue de psychoéducation*, 43(1), 2014, 1-36.
- Dell'Armi, M., et al, adaptation et validation française du « Family Needs Questionnaire » : évaluation des besoins familiaux des parents d'enfants avec troubles du spectre de l'autisme, *journal de thérapie comportementale et cognitive*, 26, 2016, 150-161.
- Denis P., Goussé V., « Les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple des troubles du spectre autistique », *psychologie et éducation*, 2013, 37-51.
- Djouda Feudjo, Y., B., « Réseaux relationnels et processus de soutien aux malades de la tuberculose au Cameroun », in *Redes-Revista hispana para el analisis de redes sociales*, 18, 2010, 146-162.
- Dormoy, L., « Le soutien aux parents d'enfants avec TSA », *Le journal des psychologues*. 1(353), 2018, 42-47.

- Dupont, A., et al., « Inclusion et gestion des conflits en milieu scolaire : l'importance de la neutralité du médiateur », *Journal de Pédagogie et de Psychologie Educative*, 28(1), 2023, 15-30.
- Durkheim, E., « Représentations individuelles et représentations collectives ». *Revue de métaphysique et de morale*, VI (3), 1898, 273-302.
- Emery, R., « Intégration en classe ordinaire des enfants présentant un trouble du spectre autistique : obstacles et propositions », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 2013, 29-35.
- Fombone E., "Epidemiology of pervasive developmental disorders". *Pediatric Research*, 65(6), 2009, 591-598.
- Fombonne, E, "Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update", *Journal of autism and developmental Disorders*, 33(4), 2003, 365-382.
- Friend, M., et al., « Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education ». *Journal of Educational and Psychological consultation*, 20, 2010, 9-27.
- Fumat Y., et Monjo, R., « Une expérience d'aide aux devoirs par les étudiants de science de l'éducation », *Education et Socialisation*, 16(2000), 2024.
- Gaudreau, N., « La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces », *Education et francophonie*, 39(2), 2011, 122-144.
- Glasmann, D., « L'accompagnement scolaire : un espace de « médiation » ? » *Education et Socialisation*, 16(2000), 2024.
- Gossou T., et Akounda Koudema, « L'Afrique face au défi de l'autisme », *Africa Rdy*, 2020.
- Hansen, S. G., et al., "Children with autism in the inclusive preschool classroom: a systematic review of single-subject design interventions on social communication skills" *Review journal of autism and developmental disorders*, 1(3), 2014, 192-206.
- Jang, J et al., "Symptom severity and challenging behavior in children with ASD" *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 2011, 1028-1032.
- Jolley E et al, "Education and social inclusion of people with disabilities in five countries in West Africa: a literature review" *Disability and Rehabilitation*, 40(22), 2018, 2704-2712.

- Jolley E et al., “Education and social inclusion of people with disabilities in five countries in West Africa: a literature review”, *Disability and Rehabilitation*, 40(22), 2018, 2704-2712.
- Joshi, G et al., “The heavy Burden of psychiatric comorbidity in Youth with Autism Spectrum Disorders: A Large Comparative Study of a Psychiatrically Referred Population”, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(11), 2010, 1361-1370.
- Kanner, L, “Austistic Disturbances of Affective Contact. Nervous child”, *Journal of psychopathology, psychotherapy, mental hygiene, and guidance of childs* 2(1943), 1943, 217-225.
- Klin, A., et al., “Social and communication disorders in autism spectrum disorders”, *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 2007, 199-222.
- Koki Ndombo, P., et al, « Prevalence of autism spectrum disorder in Cameroon », *Pan African Medical Journal*, 20, 247, 2015.
- Lapeyre, M., « L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue ? », *Reliance*, 16 (2), 2005, 36-42.
- Lolo, B., « La dyade de la relation mère-enfant ou la prise en charge de l'enfant africain ». *Transition*, 31, 1991, 193-201.
- Lopez, A. et al. « L'esprit d'équipe dans les sports collectifs », *Revue Européenne de psychologie Appliquée*, 66(4), 2016, 177-189.
- Matson, J, & Fodstad, J, “The treatment of food selectivity and other feeding problems in children with Autism Spectrum disorders”, *Reseach in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 2009, 455-461.
- Mbass, A., et al, « Connaissances, attitudes et pratiques des professionnels de la santé sur l'autisme à Yaoundé », *health sciences and diseases*, 18 (1), 2017.
- Mbassa, D., « Les représentations sociales et culturelles du handicap de l'enfant en Afrique noire », *perspective psy*, 1(54), 2015, 30-43.
- Mitchell, J.C., « Social network, in Urban Situation, Manchester », *Manchester University Press*, 3, 1974, 279-299.
- Mukau, Ebwel, J., et al, « Approche des représentations sociales de l'autisme en Afrique », *Enfances et Psy*, 4(49), 2010, 129-129.
- Newschaffer C., J., et al, « The epidemiology of autism spectrum disorders », *Annu Rev Public Health*, 28, 2007, 253-58.

- Ntsama, R., « Les jeunes et la gestion du handicap en république du Cameroun. Entre modernité et tradition », *presse universitaire de perpignan*, 2012, 183-199.
- Pepe, A., et al, “Comparison of occupational stress in response to challenging behaviours between general and special education primary teachers in Northern Italy”, *International journal of special education*, 28(1), 2013, 14-26.
- Poirier, N. et al, « l’inclusion scolaire des enfants autistes », *revue de psychoéducation*, 34(2), 2005, 265-286.
- Poirier, N., et al, « Les critères diagnostiques de l’autisme et du syndrome d’Asperger : similitudes et différences » in *santé mentale au Québec*, 23(1), 1998, 130-148.
- Prével, A., « Prise en charge ABA d’enfants avec TSA : une participation nécessaire des aidants et des parents », *psychologues et psychologies*, 278, 2022, 25-30.
- Rattaz, C., et al, « Etat des lieux des pratiques d’accompagnement sanitaire et médico-social des personnes avec trouble envahissant de du développement (TED) dans trois régions françaises ». *Neuropsychiatrie de l’enfance et de l’adolescence*, 61(1), 2013, 31-38.
- Ratté, V., et al., « Le vécu des mères d’enfants ayant un trouble du spectre de l’autisme : comprendre d’adaptation parentale pour mieux soutenir en période de stress », *Revue de psychoéducation*, 51(1), 2022, 151-173.
- Reichman, N.E., et al, “Effects of child health on parent’s relationship status”, *Demography*, 41(3), 2004, 569-584.
- Richdale, A., Schreck, K, “Sleep problems in autism spectrum disorders: prevalence, nature and amp; possible biopsychological astiologies”, *Sleep Medecine Reviews*, 13(6), 2009, 403-411.
- Rosenberg, R., et al, “Caractéristiques and Concordance of Autism Spectrum Disorder Among 277 Twin Pairs”, *JAMA Pediatrics*, 163(10), 2009, 907-914.
- Rouillard-Rivard et al, « Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l’autisme », *Revue psychoéducation*, 47(1), 2018, 23-52.
- Rousseau, M., et al., « Les effets d’un programme de formation parentale francophone sur les comportements-défis d’enfants autistes », *Revue québécoise de psychologie*, 39(2), 2018, 5-21.

- Rutter, M., et al., “Autism and developmental receptive language disorder: a comparative follow-up” in *early adult life. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23 (3), 1993, 531-546.
- Sahaguian, S., « L’éducation inclusive », in *L’aide humaine à l’école*, le livre des AES, Gallet, C., et al, 2020, 147-180.
- Sénéchal, C., et al., « Impact de l’autisme sur la vie des parents », *Santé mentale au Québec*, 34(1), 2009, 245-260.
- Sigman, M. et al, « L’autisme et son impact sur le développement social des jeunes enfants », *encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, <https://www.enfant-encyclopedie.com> , 2005.
- Takoguen G.L. & Djouda Feudjo, Y.B., « Représentations familiales du handicap et accompagne socio-thérapeutique de l’enfant handicapé au Cameroun », in *Famille et santé en Afrique : interrogations plurielles*, par Mimche, H., et al., Paris, L’Harmattan, 2018, 203-223.
- Taylor, B, et al, “Autism and measles, mumps, and rubella vaccine: no epidemiological evidence for a causal association”, *The Lancet*, 353(9169), 1999, 2026-2029.
- Tchokote E., C., « Souffrance psychique des familles ayant un enfant vivant avec le Trouble du Spectre Autistique (TSA) au Cameroun : une analyse de l’effet de la coprésence des types de soins », *L’autre*, 24(3), 2023, 362-372.
- Teisseyre, N. et Schintone, G., « Autisme et inclusion scolaire en classe maternelle » in « Espace de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance », *Enfance et parentalité*, 2012, 221-234.
- Thiebaud, C., *Le jeu, une expérience sociale pour réapprendre les mathématiques en ASH*, Repères-IREM, 87, 2012.
- Tremblay, P., « L’inclusion d’un élève avec TSA-Syndrome d’Asperger dans une classe de Co-enseignement : Une étude de cas » in *Déficiência intellectuelle et autisme : pratique d’inclusion scolaire*, 2014, 47-73.
- Tuchman, R. et al., « Autism and epilepsy: historical perspective”, *Brain and development*, 32(9), 2010, 709-718.
- Vézina, S., et al. « Neutralité et perception d’injustice en médiation scolaire : effets sur la dynamique de groupe », *Revue Internationale des Médiation Sociale*, 15(2), 2021, 45-62.

- Voiseux, C., et al., « Attentes, besoins et perceptions des parents et des professionnels », *La nouvelle revue-Education et société inclusive*, 2019, 241-261.
- Wegiel, J, et al, “Brain-region-specific alterations of the trajectories of neuronal volume growth throughout the lifespan in autism” *Acta Neuropathologica communication*, 2, 28, 2014.
- Zeidan J. et al., “Global prevalence of autism: a systematic review update”, *Autism reseach*, 15(5), 2022, 778-790.

THESES ET MEMOIRES.

- Amor Ndjabo, M., « L’expérience de l’incapacité motrice à Yaoundé au Cameroun : une analyse des perturbations biographique », thèse de doctorat en sociologie, Université Catholique d’Afrique Centrale, 2018.
- Belblidia, L., « Une école dite « inclusive » : attitude des enseignants face à la déficience et à l’intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers », Mémoire de Master en science de l’éducation, 2011
- Bihoyubusa, M., « Accessibilité à la scolarisation et capacité de mentalisation de l’enfant autiste d’âge scolaire », mémoire de master en science de l’éducation, Université de Yaoundé I, 2017.
- Djoumessi, Y.S., « Méthodes d’apprentissage et capacitation cognitive chez l’autiste », mémoire de master en science de l’éducation, Université de Yaoundé I, 2023.
- Donfack E., « Attributions causales de l’autisme et ajustements parentaux en contexte camerounais », sciences de l’éducation, université de Yaoundé I, 2019.
- Kameni Yamdjeu, S.D., « Appropriation de la pédagogie inclusive et niveau de performance des élèves à besoins particuliers », mémoire de master soutenu en vue de l’obtention du diplôme de professeur des écoles normales d’instituteurs, Ecole Normale Supérieure, 2019.
- Meneng, Ntiembo, S., « L’expérience des parents issus de l’immigration ayant un enfant atteint du trouble du spectre de l’autisme au Québec », mémoire de master en service social, Ecole de Service social, 2020.
- Mesnier, J., « L’inclusion scolaire en milieu ordinaire des élèves atteints d’un trouble du spectre de l’autisme »,., mémoire en science de l’éducation, Université de Franche-Comté, 2021.

- Noutcha, R., « Des œuvres missionnaires au traitement social du handicap au Cameroun, du protectorat à la république », thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives, université de strasbourg2, 2004.
- Renaud, M., « Analyse des stratégies évaluatives et des modalités de collaboration mises en place par des enseignants du primaire pour favoriser l'évaluation en contexte d'éducation inclusive », Mémoire de Master en éducation inclusive, Université du Québec, 2024.
- Simo Fotso, A., « Coût du handicap de l'enfant pour les ménages au Cameroun », thèse de doctorat en science économiques, Université cheikh Anta Diop, 2016.
- Telep, S., « Whitisier, c'est parler comme un blanc ». Langage, subjectivité et postcolonialité chez des militants afrodescendants d'origine camerounaise à Paris », Thèse de doctorat en science du langage, 2019. <https://theses.fr/2019UNIP5083>

RAPPORTS ET DICTIONNAIRES

- Académie Nationale de Médecine, L'autisme : actualité, évolution des concepts et perspectives, 2009.
- Alena, V et al, « Portrait de la stigmatisation et de l'acceptation des personnes autistes et de leurs proches au Québec », *santé mentale et inclusion sociale*, Rapport, 2013.
- American Psychiatric Association, « Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders », 4^e éd, Washinnton, DC, 1994.
- American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistcal Manual of Mental: DSM-III, (3d ed), 1980.
- American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistcal Manual of Mental: DSM-V, (5th ed), 2013.
- Arapi et Unapei, *L'autisme, où en est-on aujourd'hui ? Etat des connaissances, repères pour les accompagnants*, Paris Cedex : Unapei, 2008.
- Cenomy, l'autisme chez l'enfant : développer la participation sociale et la communication, 2023, <https://cenomy.fr>.
- Dictionnaire Larousse, 2018.
- Fédération internationale des travailleurs sociaux, Définition du travail social, 2014.

- Feuilladiéu, S., et al, impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants. *In Actes du colloque « ce que l'école fait aux individus »*, pp 1-13, 2008.
- Gauthier, J., l'impact de l'inclusion d'un enfant qui a des besoins particuliers en classe régulière, *colloque sur la recherche en réadaptation*. Montréal, Université de McGill, 2003.
- Linternaute.com, Prise en charge : Définition simple et facile ; <https://www.linternaute.fr>
- OMS, Rapport sur la santé dans le monde, 2006.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Education pour tous, 2015.
- Robert, P., Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 1999.
- UNESCO, Inclusion et éducation : tous sans exception, Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Paris, 2020.

ANNEXES

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES ARTS, LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

BP : 755 Yaoundé

Siège : Bâtiment Annexe FALSH-UYI, à côté AUP

E-mail : depart.socia23@gmail.com

« Une sociologie ancrée dans un terroir et ouverte au monde »



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS
AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF SOCIOLOGY

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur **LEKA ESSOMBA Armand**, Chef du Département de Sociologie de l'Université de Yaoundé I, atteste que Madame **ABATSONG Rykielle Mégane**, Matricule **19G714** est inscrite en Master II, option Population et développement. Elle effectue, sous la direction du Docteur **MANGA LEBONGO Jean Marcelin**, un travail de recherche sur le thème : « **Prise en charge et insertion sociale des enfants atteints des troubles du spectre de l'autisme dans la ville de Yaoundé** ».

Dans le cadre de cette recherche, elle aura besoin de toute information non confidentielle, susceptible de l'aider à bien conduire sa recherche.

En foi de quoi, la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le **25 MARS 2024**

Le Chef de Département

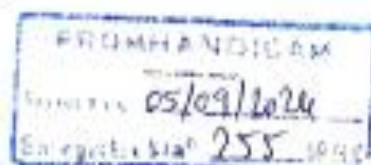
ARMAND LÉKA ESSOMBA

Professeur

ABATSONG RYKIELLE

Yaoundé le 05 septembre 2024

Tél : 699585048



A

Objet : Demande d'autorisation d'enquête. Monsieur le directeur général de PROMHANDICAM - ASSOCIATION

Justice Ecole
Monsieur le directeur général,

En vue de la réalisation de mon projet de mémoire de Master à la faculté des Arts, lettres, et sciences Humaines (FALSH) de l'université de Yaoundé, dans la filière biologie, nous venons auprès de vous solliciter une autorisation d'enquête au sein de la structure dont vous avez la charge.

En effet, nous menons depuis peu une étude ayant pour thème central la « prise en charge des enfants atteints des troubles du spectre de l'autisme: une étude à partir des réseaux de soutien de la ville de Yaoundé ». Cette étude a pour objectif principal de mettre en lumière l'impact des réseaux de soutien dans la prise en charge et l'insertion sociale des enfants autistes dans la ville de Yaoundé. Cette enquête ira du 3 au 27 septembre 2024.

En espérant obtenir une réponse favorable à notre requête, veuillez recevoir Monsieur le directeur général, l'expression de notre parfaite considération.

ABATSONG RYKIELLE

PROMHANDICAM-ASSOCIATION
 SERVICES POUR LA PROMOTION DES PERSONNES HANDICAPÉES
 DU CAMEROUN
 MENDOMAN II
 B.P. : 4918 Yaoundé
 Tél : 00237 683093467
 www.promhandicam-assoc.org
 E-mail: promhandicamassociation@gmail.com



La vie :
 Par Amour, Partager et Servir,
 Pour la Vérité et la Justice,
 Combattre.

N° 628 /PHC-ASS/DG/SD/24

ATTESTATION DE FIN DE STAGE

Je soussigné, Monsieur **Paul Bernard NOAH**
 Directeur Général de **PROMHANDICAM-Association**,

Atteste que la nommée, **ABATSONG RYKIELLE MEGANE**, née
 le 13/04/2001 à CSI D'ASSALA, a effectué un stage d'observation à
 l'Ecole Maternelle et Primaire Inclusive dans notre institution du 16
 Septembre 2024 au 10 Octobre 2024.

En foi de quoi cette attestation lui est délivrée pour servir à toutes
 fins utiles.

Fait à Yaoundé, le 27 NOV 2024



P. B.
Pierre Bernard Noah
 DAF PROMHANDICAM

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

Titre de la recherche : Prise en charge des enfants vivant avec un Trouble du Spectre de l'Autisme dans la ville de Yaoundé : une étude à partir des réseaux de soutien scolaire

Chercheure : Mme Rykielle Mégane Abatsong

Directeur de recherche : Dr. Jean Marcellin Manga

A / RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce travail de recherche vise à analyser le rôle des réseaux de soutien dans la prise en charge des enfants autistes dans la ville de Yaoundé.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à certaines questions qui vous seront posées lors de l'entretien. Ces questions porteront sur vos connaissances en ce qui concerne l'autisme et sa gestion. Vous pourrez refuser le cas échéant à répondre à une plusieurs questions selon votre confort. L'entretien avec votre consentement sera enregistré afin d'assurer le dynamisme des échanges et de faciliter l'analyse subséquente de vos réponses.

3. Confidentialité

Les renseignements recueillis pendant notre recherche sont anonymes et confidentiels. Ils ne peuvent être exploités dans un but autre que celui scientifique. La participation à cette recherche est volontaire. Aucun renseignement permettant de vous identifier ne figure sur ce formulaire de consentement éclairé et sur l'entretien qui vous est soumis. Comme dans toute étude scientifique, nous souhaitons avoir le maximum d'informations pour confirmer la variabilité de nos résultats. Toutefois, ces informations pourront être utilisées dans les publications scientifiques, mais sans que l'on puisse vous identifier personnellement. Votre participation à cette étude est librement consentie et vous avez le droit de vous retirer à tout moment au cours de la recherche.

B/ CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessous, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature du participant :

Nom, prénom :

Date :

Je déclare avoir expliqué le but et la nature de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse :

Noms, prénoms :

Date :

Un exemplaire de ce formulaire de consentement signé doit être remis au participant.

GRILLE D'OBSERVATION

I. IDENTIFICATION

- Lieu de l'observation.....
- Date de l'observation.....Début.....Fin.....
- Séance observée.....

II. PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE OU D'ACCOMPAGNEMENT

- Gestes d'accueil des enseignants avec les enfants autistes
- Gestes de séparation des enseignants avec les enfants autistes
- Actions des enseignants face aux situations éducatives, sanitaires et disciplinaires.....
- Les réponses des enfants autistes vis-à-vis des actions du réseau de soutien.....

III. RAPPORTS FAMILLE-RESEAU DE SOUTIEN

- Identification des membres des familles.....
- Postures des membres des familles en attentes de la sortie des enfants autistes.....
- Interactions entre familles et réseau de soutien.....
- Attitude de la famille au contact du réseau de soutien

IV. DYNAMIQUES D'INTEGRATION

- Les activités de groupe entre les enfants autistes et leurs pairs.....
- Participation aux activités de groupe, exclusion ou auto-exclusion.....
- Etat d'esprit au milieu des pairs (tristesse, enthousiasme, indifférence)

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES PARENTS

Objectif : Connaître les perceptions et les expériences des parents d'enfants autistes concernant les réseaux de soutien.

I : Identification de l'enquêté

Nom et prénom ou pseudo :

Sexe :

Age :

Niveau d'étude :

Profession :

Religion :

Ethnie :

Statut matrimonial :

Nombre d'enfant :

Quartier de résidence :

II : Connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme

III : Relations avec les réseaux de soutien

IV : Perceptions du trouble du spectre de l'autisme par les parents

V : Les difficultés rencontrées

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES RESPONSABLES D'ASSOCIATIONS

Objectif : Connaître le travail des associations dans l'accompagnement des enfants autistes.

I : Identification de l'enquêté

Nom et prénom ou pseudo :

Sexe :

Age :

Profession :

Poste au sein de l'association :

Ancienneté au poste :

Ancienneté au sein de l'association :

Religion :

II : présentation de l'association

III : Connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme et travail de l'association

IV : Partenariats et collaborations

V : Difficultés rencontrées

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LE PERSONNEL DE L'ASSISTANCE SOCIALE

Objectif du guide : Connaitre le travail de l'assistance sociale dans la prise en charge des enfants autistes.

I : Identification

- Noms et prénoms ou pseudo :
- Sexe :
- Profession :
- Poste occupé :
- Ancienneté à l'établissement :
- Religion :

II : Connaissances sur trouble du spectre de l'autisme

III : Rôle de l'assistance sociale

IV : Activités et services

V : Défis difficultés et perspectives

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE INCLUSIVE

Objectif : Connaître les expériences et les pratiques des enseignants dans les écoles inclusives pour les enfants autistes.

I : Identification

- Noms et prénoms ou pseudo :
- Sexe
- Profession :
- Classe enseignée :
- Religion :

II : Connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme en lien avec la scolarisation

III : Trajectoires de formation des enseignants

IV : Pratiques d'enseignement et d'accompagnement

V : Collaborations

VI : Difficultés et défis

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES RESPONSABLES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

Objectif : Connaître le rôle, les stratégies et les défis de l'école inclusive pour les enfants autistes.

I : Identification

II : Connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme

III : Missions et politiques

IV : Formation et soutien

V : Collaborations

VI : Difficultés, défis et perspectives

LISTE DES INFORMATEURS DE TERRAIN

N°	Prénoms	sexe	Age	Catégorie d'acteurs	Occupation professionnelle	Date de l'entretien
1	Pierre	M	54	Responsable d'association	DAF	30-09-2024
2	Madeleine	F	45-50	Responsable d'école inclusive	Directrice	08-10-2014
3	Yves	M	33	Responsable d'école inclusive	Enseignant	21-06-2024
4	Jeanne	F	45-50	Personnel d'école	Assistante sociale	30-09-2024
5	Cyntiche	F	30-35	Personnel d'école	Enseignante	11-06-2024
6	Erve	M	35	Personnel d'école	Enseignant	26-06-2024
7	Nadine	F	35-38	Personnel d'école	Enseignante	02-10-2014
8	Rodrigue	M	34	Personnel d'école	Enseignant	01-10-2014
9	Eloge	F	35-38	Personnel d'école	Enseignante	11-10-2024
10	Rachel	F	30-35	Personnel d'école	Enseignante	17-10-2024
11	Loïc	M	24-26	Personnel d'école	Enseignant	11-10-2024
12	Stéphanie	F	39	Parent d'enfant vivant avec TSA	Enseignante d'université	08-08-2024
13	Rosine	F	30	Parent d'enfant vivant avec TSA	Femme au foyer	31-10-2024
14	Thomas	M	55-65	Parent d'enfant vivant avec TSA	Retraité	01-11-2024
15	Marie-Grâce	F	36	Parent d'enfant vivant avec TSA	Commerçante	25-10-2024
16	Claire	F	42	Parent d'enfant vivant avec TSA	Directrice de crèche	04-10-2024

TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES.....	v
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
I. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET.....	2
II. PROBLEME	5
III. REVUE DE LA LITTERATURE	6
III.1. Les représentations sociales de l'autisme	6
III.2. L'inclusion scolaire des enfants vivant avec un TSA.....	7
III.3. La prise en charge des enfants atteints de TSA	8
III.4. Le travail des réseaux de soutien	9
III.5. POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE	10
IV. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	11
IV.1. Question principale	11
IV.2. Questions secondaires	11
V. HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	12
V.1. Hypothèse principale	12
V.2. Hypothèses secondaires	12
VI. OBJECTIFS DE RECHERCHE	12
VI.1. Objectif principal	12
VI.2. Objectifs secondaires	13
VII. CHAMP METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE	13
VII.1. Le cadre théorique.....	13
VIII. Type et lieu d'étude	15
IX. Population d'étude et échantillon	15
X. TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNEES.....	16
X.1. L'observation directe.....	16
X.3. L'entretien semi-structuré	17
XI. TRAITEMENT ET ANALYSE DE DONNEES.....	18
XII. CONSIDERATIONS ETHIQUES.....	19
XIII. DEFINITION DES CONCEPTS OPERATOIRES	19

XIII.1. Autisme	19
XIII.2. Prise en charge	20
XIII.3. Réseaux de soutien	20
XIII.4. Inclusion scolaire.....	21
XIV. Plan du travail.....	22
CHAPITRE I : L'AUTISME AU CAMEROUN : DE LA COMPREHENSION AUX ENJEUX SOCIAUX ET POLITIQUES	23
I. QU'EST-CE QUE L'AUTISME ?.....	24
I.1. De l'autisme au trouble du spectre de l'autisme : définition et évolution historique	25
I.2. Etiologie du trouble du spectre de l'autisme : une revue des facteurs génétiques, environnementaux et neurobiologique.	28
I.3. Situation épidémiologique	29
II. LES BESOINS SPECIFIQUES DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA	31
II.1. Les besoins en matière de communication	31
II.2. Comportements, activités ou intérêts stéréotypés, restreints et répétitifs.....	33
III. POLITIQUES PUBLIQUES EN FAVEUR DES PERSONNES AUTISTES AU CAMEROUN	35
III.1. Cadre réglementaire	35
III.2. Initiatives gouvernementales	38
III.3. Limites des politiques publiques actuelles	39
CHAPITRE II : PHENOMENOLOGIE ET ENJEUX DES RESEAUX DE SOUTIEN SCOLAIRES.....	42
I. LES RESEAUX DE SOUTIEN DANS LE MONDE DE L'AUTISME.....	43
I.1. PROMHANDICAM-ASSOCIATION	44
I.2. L'école des familles AZOBE EFEDI	45
II. L'INCLUSION SCOLAIRE : UN DEFI POUR LES RESEAUX DE SOUTIEN ..	46
II.1. Les responsables d'écoles.....	46
II.2. Les enseignants	50
II.3. Etre élève vivant avec un TSA : un parcours complexe.....	55
III. LES ACTIVITES D'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF	56
III.1. Les activités d'accompagnement scolaire : l'aide aux devoirs et les révisions	57
III.1.1. L'aide aux devoirs.....	57
III.1.2 Les révisions	58
III.2. Les activités artisanales et créatives.....	59
III.3. La formation du personnel enseignant	60
IV. LES ACTIVITES D'ACCOMPANEMENT SOCIAL ET MORAL.....	62

IV.1. Les activités de soutien au développement des enfants.....	62
IV.1.1. Les activités ludiques	62
IV.1.2. Les séances de suivi psychologique.....	64
IV.2. Les activités de collaboration	65
IV.2.1. L'école des parents.....	65
IV.2. 2. Les réunions des parents par classe.....	67
IV.3. Les activités de développement stratégiques	68
CHAPITRE III : L'ADAPTATION PEDAGOGIQUE AU SERVICE DE	
L'INCLUSION : LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DANS LA PRISE EN CHARGE	
DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA EN MILIEU SCOLAIRE	71
I. PRATIQUES DE PRISE EN CHARGE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN TSA	
.....	72
I.1 Pratiques pédagogiques	72
I.1.1 La différenciation pédagogique	72
I.1.2 L'illustration.....	74
I.1.3 Le soutien parallèle	75
I.1.4. Les évaluations.....	76
I.2 Les outils utilisés dans les pratiques pédagogiques.....	78
I.2.1 Le cahier double ligne et le crayon.....	78
I.2.2. Le matériel didactique concret	79
I.2. 3. le plan éducatif individuel (PEI).....	80
I.3. Les méthodes d'enseignement	81
I.3.1 Apprentissage basé sur les objectifs et sur le temps de concentration	81
I.3.2 Apprentissage basé sur les jeux et la relaxation.....	83
I.3.3 Apprentissage basée sur la sollicitation et l'interaction	84
I.3.4 Apprentissage basée sur la répétition	85
I.3.5. Le choix de la bonne minuterie pour enseigner aux enfants TSA	85
II. PRATIQUES D'INCLUSION SOCIALE DES ENFANTS VIVANT AVEC UN	
TSA	86
II.1 Médiation des conflits en milieu scolaire inclusif	86
II. 1.1 La conciliation	86
II.1.2 L'arbitrage partial	87
II.1.3 La sensibilisation, la communication et la tolérance.....	88
II.2 Intégration des enfants vivant avec un TSA aux groupes de pairs.....	90
II.2.1 Activités à caractère collectif.....	90
II.2.2 Fabrication du lien amical	91

II.2.3 Intégration à des groupes de travail et responsabilisation	92
II.3 L'acceptation	92
III. DIFFICULTÉS DANS LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS AUTISTES ...	95
III.1. Les difficultés matérielles	95
III.2. Les difficultés dans le suivi des enfants autistes	96
III.3. Difficultés dans la formation du personnel inclusif	97
III.4. Difficultés dans la gestion des crises et le temps d'attention	97
CHAPITRE IV : PERCEPTIONS PARENTALES SUR LE TRAVAIL DES RESEAUX DE SOUTIEN SCOLAIRES	100
I. LES PARENTS FACE AUX TROUBLES DU SPECTRE DE L'AUTISME DE LEURS ENFANTS	101
I.1. Charge émotionnelle et psychosociale	101
I.1.1. L'abandon de soi face au handicap de son enfant	102
I.1.2. Le bouleversement de l'équilibre familial	103
I.1.3. La prise de conscience du parent sur la différence de l'enfant	104
I.1.4. La comparaison comme mécanisme d'acceptation	105
I.2. Les préoccupations financières des parents	106
I.3. L'organisation de la famille au quotidien	107
II. LE ROLE DES RESEAUX DE SOUTIEN	109
II.1. Le soutien émotionnel	110
II.1.1. L'apport du réconfort aux familles	110
II.1.2. Le soutien des grands-parents de l'enfant	110
II.1.3. Les limites des moyens financiers face au soutien	111
II.2. Le soutien matériel et financier	112
II.2.1. Payement de la pension scolaire	112
II.2.2. Les dons des kits scolaires	113
II.3. La formation des parents sur la prise en charge	114
III. PERCEPTIONS DES PARENTS D'ENFANTS VIVANT AVEC LE TSA SUR LE TRAVAIL DES RESEAUX DE SOUTIEN	115
III.1 Perception positives du travail des réseaux de soutien	115
III.1.1. L'amélioration sur le niveau éducatif	115
III.1.2. Changement au niveau des comportements et de la communication	117
III.2. Les perceptions négatives des parents sur le travail des réseaux de soutien	117
III.2.1. La mauvaise qualification du personnel	118
III.2.2. L'influence de l'attitude du personnel féminin	118
III.2.3. La qualité de la collaboration	119

III.2.4. L'insuffisance du personnel d'assistance psychologique.....	120
III.2.5. La mauvaise prise en charge des enfants.....	120
CONCLUSION GENERALE	123
BIBLIOGRAPHIE	129
ANNEXES.....	x
TABLE DE MATIERES	xxiii