

Pratiques éducatives, inclusion scolaire et développement des habilités communicationnelles
et sociales chez les enfants autistes

Perspectives psycho-socio-anthropologiques armées d'une analyse quantitative

Résumé

L'enseignement en situation d'inclusion scolaire des enfants autistes suppose de les inscrire dans des pratiques éducatives à même de susciter chez eux, entre autres, le développement des habilités sociales et communicatives. On sait que chaque enseignant s'inscrit différemment dans ces pratiques et fait usage de certaines plus que d'autres. Mais très peu d'études ont cherché à identifier les pratiques éducatives que privilégient les enseignants, celles qui répondent à leurs besoins spécifiques et qui ont, par conséquent, un réel impact sur le processus de développement de leurs habilités sociales et communicatives. L'objectif de l'étude est d'examiner l'adéquation entre les pratiques éducatives proposées par les enseignants en situation d'inclusion scolaire et les besoins spécifiques des enfants autistes en matière d'éducation. Elle a reposé sur un devis qualitatif faisant appel à une combinaison de méthodes des observations et entretiens individuels. L'étude a concerné 5 éducateurs et 07 enfants autistes de trois institutions scolaires. Les données recueillies ont été analysées à l'aide de la *Grille d'identification de stratégies pour développer la communication et les habiletés sociales* (Julien-Gauthier, 2005). Les résultats révèlent que les enseignants privilégient 25 stratégies d'intervention sur les 65 répertoriés par la grille ; qu'il y a une défaillance des connaissances des éducateurs, quant aux stratégies éducatives qu'ils utilisent, en ce sens qu'elles sont souvent très éloignées des réels besoins sociaux spécifiques de l'enfant autiste ; qu'il y a une mauvaise planification et coordination des activités de l'intervention.

Taneyo Nde Kenneth Max, Licence en Psychologie et professeur des ENIEG. Etudiant en master en psychologie du développement, Département de psychologie, Université de Yaoundé I, Yaoundé-Cameroun, Tel. 00237 694 354 244, email. : lindadjampou@gmail.com

André Wamba, PhD. Anthropologie médicale. Chargé de cours. École Normale Supérieure, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I, Yaoundé/Cameroun, Tel. : 00 237 670 100 669 (Email : wandre71@yahoo.fr) ;

Maingari Daouda, P.hD, Maître de Conférences. École Normale Supérieure, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I, Yaoundé/Cameroun, Tel. : 00 237 697 640 818 (Email : maingari@yahoo.fr)

Introduction

Au Cameroun, un nombre de plus en plus croissant d'écoles proposent des classes dites d'intégration qui se définissent par des pratiques pédagogiques diverses et variées proposées aux enfants autistes. Un recensement du Ministère de la Santé Publique souligne qu'en 2013, plus de 100 000 enfants sont autistes. L'étude de Bigras, Pomerleau, Malcuit et Blanchard (2008) indique que la fréquentation par un enfant d'une école inclusive est corrélée fortement à l'accroissement de compétences diverses chez celui-ci qui lui faisaient défaut en classe spéciale. De plus, l'étude des pratiques éducatives dans l'environnement social et physique indique que l'organisation des écoles inclusives facilite le développement et l'apprentissage chez les enfants autistes qui ont un retard global de développement (Julien-Gauthier, 2008). Toutefois, on connaît peu les pratiques éducatives destinées à ces enfants, visant l'amélioration de leurs habiletés dans les différents secteurs de développement. Bien que ce sujet soit assez documenté ailleurs dans le monde, en Afrique en général et en particulier au Cameroun, il reste totalement flou et inexploré par l'ensemble des recherches scientifiques. Alors que les écoles inclusives connaissent actuellement un essor important, on déplore, paradoxalement, le peu de recherches réalisées dans ces milieux (Palacio-Quintin et Coderre, 1999), notamment dans le domaine de l'inclusion (Dionne, Julien-Gauthier et Rousseau, 2006). De plus, les pratiques mises en œuvre dans ces milieux sont aussi peu reconnues, même par les éducateurs qui les appliquent avec difficulté. Cette étude a pour but de connaître les pratiques éducatives utilisées dans les écoles inclusives de la ville de Yaoundé, afin d'aider l'enfant autiste qui a un retard global de développement à communiquer et à réussir son intégration scolaire.

Le cadre d'analyse

L'étude s'appuie sur un cadre d'analyse écologique (Bronfenbrenner, 1979, 1996) selon lequel le développement survient au cours de processus interactifs réciproques entre l'enfant et son environnement social, physique et culturel. Ces structures portent sur trois niveaux : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. De tous ces niveaux, le microsystème correspond aux différents contextes dans lesquels l'enfant joue un rôle direct en tant que personne participante (Bronfenbrenner, 1979; Cloutier, 2005). L'étude des pratiques éducatives en milieu scolaire inclusif fait appel à des éléments qui se situent principalement

dans le microsystème. Il comprend les stratégies d'intervention utilisées auprès de l'enfant ou de ses pairs et les actions planifiées par les éducateurs pour développer la communication en contexte scolaire. L'évaluation des besoins de l'enfant dans ce contexte permet de connaître les principales habiletés qu'il doit acquérir sur les plans de la communication et du social. On sait que l'enseignement en situation d'inclusion scolaire des enfants autistes suppose de les inscrire dans des pratiques éducatives à même de susciter chez eux, entre autres, le développement des habiletés sociales et communicatives. On sait également que chaque enseignant s'inscrit différemment dans ces pratiques et fait usage de certaines plus que d'autres. Mais on ne comprend pas toujours pourquoi très peu d'études ont cherché à identifier les pratiques éducatives que privilégient les enseignants, celles qui répondent à leurs besoins spécifiques et qui ont, par conséquent, un réel impact sur le processus de développement de leurs habiletés sociales et communicatives. Même s'il existe une kyrielle de pratiques éducatives utilisées en contexte d'éducation inclusive, il manque cependant des connaissances sur celles qui répondraient de manière appropriée aux besoins spécifiques d'éducation, de santé et de développement social et communicatif des enfants autistes en matière d'éducation.

Le développement de la communication

Pour Françoise Dolto, «Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication, l'entraide et la solidarité visant à un but commun : l'épanouissement de chacun dans le respect des différences » (1987). La communication est l'élément de base de la socialisation d'un individu. C'est un élément phylogénétique qui s'inscrit dans le patrimoine de l'espèce et qui garantit sa survie et son épanouissement harmonieux au sein de son groupe d'appartenance. Les enfants qui présentent un retard global de développement éprouvent des difficultés à communiquer (Wetherby et Prizant, 1992), difficultés qui ont pour effet, entre autres, de limiter considérablement leur développement individuel et leur intégration sociale (Rondal, 1996). De plus, les problèmes de développement reliés à la communication sont souvent associés à des désordres comportementaux et émotionnels (Tardif, Coutu, Lavigueur & Dubeau, 2003).

Bien au-delà de la capacité à décoder le message qui lui est transmis ou à se faire comprendre de son entourage, l'enfant a besoin d'une attention particulière pour d'une part, susciter et faciliter la communication ; et d'autre part, créer les occasions et la nécessité de communiquer

et ainsi favoriser l'ensemble de ses apprentissages (Brown & Conroy, 2002; Rondal, 1999). Il existe un lien étroit entre la communication et la théorie écologique du développement, car les changements dans les habiletés de la communication chez l'individu ont un impact notoire sur l'entourage de celui-ci, ce qui, à son tour, influence son développement par de nouvelles attentes encore plus grandes que les précédentes. C'est à travers de multiples interactions vécues dans un environnement signifiant que l'enfant développe des habiletés de communication.

Les caractéristiques des enfants autistes

Selon le DSM-IV-TR (2000), l'autisme appartient à la grande famille des Troubles Envahissants du Développement. Il se caractérise principalement par le développement nettement anormal ou déficient de l'interaction sociale et de la communication et par un répertoire restreint d'activités et d'intérêts. Trois grands symptômes caractérisent le diagnostic du trouble autistique :

- 1) les relations sociales;
- 2) le retard de langage avec difficulté de communication (écholalie et inversion pronominale);
- 3) les agissements rituels et compulsifs.

Ainsi, Volkmar et Pauls (2003) caractérisent le trouble autistique par des déficits, en ce qui concerne les interactions sociales, la communication, ainsi que la présence d'activités et d'intérêts restreints. On observe que les enfants autistes peuvent ignorer les autres ou qu'ils ont peu de conscience des autres, même de leurs proches comme des frères et sœurs. En ce qui concerne les problèmes de communication, on remarque chez ces enfants un retard et parfois même une absence de langage, une capacité limitée à engager et soutenir une conversation avec les autres, et une incapacité à jouer à des jeux d'imagination (faire semblant). Enfin, les enfants ayant un trouble autistique ont des intérêts stéréotypés et limités, des habitudes ou des rituels inflexibles et non fonctionnels, des préoccupations persistantes pour certaines parties d'objets et des maniérismes moteurs répétitifs. Ce profil des enfants autistes reste tout aussi sévère et encore plus handicapant lorsque ceux-ci sont intégrés dans des écoles. Face à leurs pairs, les difficultés s'accroissent et on passe à une marginalisation totale de l'enfant. Des retards sur le plan cognitif compromettent l'organisation de la base sémantique de la communication (Rondal, 1996) et son vocabulaire est plus restreint que celui des enfants sans

incapacités (Yoder, Kaiser, Alpert et Fisher, 1993). De plus, les habiletés expressives de communication ainsi que la capacité à prendre l'initiative (Rondal, 1999) se développent plus lentement (Nader-Grosbois, 2006).

METHODOLOGIE

Il s'agit d'une étude de cas multiple. L'étude de cas a été choisie parce qu'elle permet de saisir la complexité d'une situation donnée, telles que les pratiques éducatives en milieu inclusif. Elle permet également d'effectuer une analyse systématique des particularités et de la complexité d'une situation et de connaître les principaux éléments qui composent ou qui guident l'action éducative dans un contexte aussi particulier et subjectif (Stake, 1995). Dans la recherche en intervention située, cette perspective est particulièrement utile pour mesurer différentes facettes d'un même phénomène (Greene, Caracelli et Graham, 1989). Elle consiste essentiellement à combiner des données qualitatives avec des données quantitatives, dans le but de compléter, d'illustrer ou de préciser les résultats obtenus (Li, Marquart et Zercher, 2000). En conséquence, les instruments utilisés pour connaître les pratiques éducatives s'appuient sur le même cadre d'analyse (approche écologique), et permettent de recueillir des données de nature qualitative et quantitative, de façon simultanée et interactive lors d'un épisode unique de présence dans chacun des milieux. Ainsi, avons-nous combiner les techniques qualitatives : observations et entretiens individuels, et les techniques quantitatives : l'«*Assessment, evaluation, and programming system for infants and children* » (Bricker, 2002).

Les cadres

L'étude est réalisée dans 3 écoles inclusives situées dans la ville de Yaoundé, au Cameroun :

1. L'Ecole Primaire CESAM-CRERA ;
2. L'Ecole Primaire Inclusive de Promotion du Handicap au Cameroun (PROMHANDICAM) ;
3. L'Ecole Primaire Inclusive du Centre National de rééducation des Handicapé d'Etoug-Ebe.

Depuis près de 5 ans, ces écoles accueillent en leur sein des enfants souffrant de divers types de handicap, dont les enfants autistes et, en particulier un programme spécifique pour la prise en charge des enfants souffrants de Troubles Envahissants du Développement.

Les participants. L'étude a concerné deux types de participants : les éducateurs et les enfants souffrant d'autisme inscrits régulièrement dans l'une des trois écoles inclusives ci-dessus.

Les enfants. Les pratiques éducatives ont été observées auprès de sept (07) enfants présentant un trouble autistique avéré (diagnostiqué par un psychologue clinicien). Il s'agit de 06 garçons et 01 fille. Les âges varient entre 08 et 16 ans. L'âge moyen des enfants est de 10 ans. Ces enfants présentent tous un retard global de développement. Tous sont inscrits à temps plein dans leurs différentes écoles.

Les éducateurs. Cinq (05) éducateurs, dont un homme de 55 ans et de 04 femmes dont l'âge est compris entre 26 et 55 ans, ont participé à l'enquête, représentant les 03 écoles ou institutions que nous avons visitées. La moyenne d'âges est de 40 ans. Les éducateurs possèdent une expérience moyenne de 7.3 ans. Pour ce qui est de l'expérience en tant qu'éducateur spécialisé, nous avons une moyenne de 12 ans, ce qui montre qu'ils ont passé plus de temps en tant qu'éducateurs spécialisés qu'en tant que professionnels des écoles classiques. Le nombre d'années passées jusqu'alors à l'école inclusive, en termes de moyenne de tous les individus interrogés est de 12 ans avec un pic maximal de 20 ans et un plancher de 08 ans. Nous avons un pourcentage de 66.66 % pour les éducateurs ayant au moins 08 ans d'expérience, soit une proportion de 2/3 des enquêtés. Quant aux formations, 04 sur les 5 éducateurs que nous avons rencontrés ont un Certificat d'Aptitude Professionnelle des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP). Tous ont participé à des formations professionnelles sous forme de séminaires orientées vers la prise en charge des enfants autistes en contexte d'inclusion scolaire.

Le déroulement de la recherche

1. Dans chacune des écoles participantes à l'étude, nous avons consacré une période d'observation de 4 à 6 heures, au moyen d'une technique d'observation de type « *interactif* ». Nous observions les situations pour collecter des données, tout en étant

présent lors des activités (Merriam, 1998). Cela correspond à une journée complète qui se termine par une rencontre avec l'éducateur ou l'intervenant disponible.

2. Pendant la journée d'observation, un enregistrement sur bande vidéo de 60 minutes est réalisé. Celui-ci porte sur les activités et les routines de l'école, auxquelles participent l'éducateur et l'enfant ou ses pairs.
3. Nous évaluons à partir d'une grille d'observation les besoins de l'enfant ou principales habiletés à acquérir, notamment sur le plan de la communication et de la socialisation, lesquels sont confirmés par l'éducateur en charge de l'intervention après une confrontation en fin de journée.
4. Lorsque la collecte de données est terminée (si possible le lendemain), nous visionnons l'enregistrement et identifions les stratégies d'intervention utilisées par les enseignants participant à l'étude : présence d'une stratégie (données quantitatives) et mode d'application de la stratégie dans le milieu (données qualitatives)
5. La cotation des stratégies est notée lors d'un premier visionnement des épisodes d'enregistrement et révisée lors du deuxième visionnement.

Les instruments

L'instrument utilisé pour évaluer les besoins des enfants sur le plan de la communication est la traduction française de l'« *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children* » (Bricker, 2002). Il permet de connaître les besoins de l'enfant ainsi que les principales habiletés à acquérir sur le plan de la communication, dans le contexte du milieu scolaire.

L'instrument utilisé pour identifier la présence de stratégies d'intervention pour développer la communication est la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005). L'instrument comprend 65 stratégies d'intervention naturalistes, dont 31 stratégies d'intervention pour développer la communication (expression verbale ou non verbale). Il permet de noter la présence d'une stratégie et d'inscrire des informations au sujet de son application dans le milieu. Les instruments ont été complétés par des entretiens avec les éducateurs, afin de recueillir leur avis concernant les différentes pratiques éducatives qu'ils

privilégient dans leurs activités quotidiennes. Les données ainsi collectées ont été analysées en utilisant la méthode de l'analyse de contenu (Grawitz, 1996; Landry, 1992; Pourtois et Desmet, 1988; Robert et Bouillaguet, 1997), en étant attentif aux thèmes en lien avec les besoins spécifiques des enfants en matière de développement communicatif et social ; aux stratégies éducatives proposées par les enseignants ; et à l'adéquation entre celles-ci et ces besoins.

Les résultats

1. L'évaluation des principaux besoins des enfants

a) La communication

L'étude a permis d'identifier quatre niveaux de communication chez les enfants : le niveau pré-linguistique, du langage symbolique, de la compréhension des mots et de la production des signaux de communication. En ce qui concerne le premier niveau, les résultats indiquent que 5 enfants sur les 7 que nous avons rencontrés se situent au niveau pré-linguistique et présentent effectivement des besoins sur le plan de la communication. Autrement dit, 71.42% des enfants accueillis dans les différents centres et instituts sont encore à un stade antérieur à la parole. Le deuxième niveau concerne la communication langagière symbolique ou de la transition vers les mots. Il s'agit d'une communication où l'enfant est capable de représentation. Concernant ce niveau de développement, nous avons remarqué que 4 enfants sur 7 présentent des besoins, soit un pourcentage de 57.14%. Soulignons que les deux premiers niveaux du langage inscrivent les enfants autistes dans la communication pré-linguistique. La compréhension des mots et des phrases s'inscrit dans le troisième niveau de la communication, où, dix besoins sont identifiés dans la grille. Les résultats de notre travail révèlent que 3 enfants sur les 7 ayant pris part à la recherche présentent un réel besoin de compréhension des mots et phrases, soit un pourcentage de 42,85%. Au quatrième niveau, à savoir celui de la production de signaux de communication, de mots et des phrases, nous avons relevé que 5 enfants sur 7 présentent une difficulté ou des besoins. Ce dernier niveau correspond au langage expressif, où l'enfant acquiert les compétences verbalisation.

b) Le domaine social

Dans le domaine social, trois niveaux principaux de communication ont été identifiés: les interactions avec les adultes familiaux, l'environnement et les pairs. Le premier niveau, les interactions avec un adulte familial, comprend la recherche et le maintien d'interactions

sociales et de la communication avec un adulte familial. Ici, 4 enfants sur 7, soit 51.14% rencontrent des difficultés à interagir, sur le plan social et à produire un langage communicationnel avec les adultes de leur entourage. Le deuxième niveau des habiletés sociales renvoie aux interactions avec l'environnement. Il est question ici des besoins principaux comme adopter un comportement adéquat pour satisfaire ses besoins physiques, adopter les stratégies appropriées pour se calmer et la participation aux routines sociales. Sur les 7 enfants qui ont participé à la recherche, 1 seulement présentait ce besoin soit un pourcentage de 14.28%. Les données nous montrent que les fonctions instrumentales – manger, boire, les besoins vitaux comme manger et faire ses besoins – ne doivent pas être la primeur de l'intervention bien au contraire. C'est pourtant un fait qui est souvent éludé dans les curricula conçu pour les enfants autistes. Le troisième niveau est celui des interactions avec les pairs et celui dont les résultats sont les plus alarmants. En effet, ici 6 enfants sur 7, soit 85.71% éprouvent d'énormes difficultés à communiquer, et à entrer en interaction avec leur pair. Il s'agit ici par exemple des besoins d'amorcer et de maintenir une relation sociale avec un pair, de rechercher, provoquer et maintenir une relation de communication avec celui-ci.

2. Les stratégies éducatives

Au total, 144 stratégies éducatives d'intervention ont été identifiées chez les éducateurs, ce qui correspond à une moyenne de 28.6 stratégies mises en place pour chaque enseignant. La compilation de ces différentes stratégies montre la présence effective, chez eux, de 34 stratégies sur les 65 répertoriées, soit un pourcentage de 52.30%. Les 34 stratégies abordent les niveaux de la grille d'identification, tels que présents dans le « *Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier & Dionne, 2006).

Les résultats montrent que les interventions qui relèvent ***de l'environnement social et physique du milieu*** sont identifiées en moyenne chez 4 des 5 éducateurs. Autrement dit, 81.81 % des éducateurs mettent en place dans leurs pratiques des stratégies visant à améliorer l'environnement social et physique du milieu. En ce qui concerne le deuxième niveau, à savoir les ***interventions ciblées pour développer la communication et les habiletés sociales***, on observe à la lecture du tableau que 80,59% des éducateurs appliquent cette approche. Dans les deux premiers niveaux, tous les éducateurs pratiquent au moins une stratégie

d'intervention. Les récits des éducateurs tendent tous vers les mêmes conclusions. En effet, si on s'en tient à ce que l'Éducateur #01 nous a révélé pendant l'entretien, les pratiques les plus utilisées et appliquées sont celles qui relèvent des interventions sur le milieu physique et l'environnemental direct de l'enfant :

Educateur #01 : « *Le décor d'une classe d'un enfant en difficulté doit être conçu en fonction du besoin de l'enfant Plusieurs situations obligent l'éducateur à emménager la salle de classe en sa convenance. Une chose est sûre c'est que la salle de classe dans son aménagement doit être mobile et dynamique* »

Le troisième niveau définit les **stratégies relatives aux activités d'apprentissage social**. Ici, 60% de réalisations ont pu être observées. Ceci n'est pas le cas pour le quatrième niveau d'intervention du modèle gradué concernant les interventions spécialisées et intensives. Parmi les éducateurs, nous observons ici que les sujet # 04 et sujet # 05 qui font partie tous deux de la même école, ont obtenu des score de 0. Le pourcentage ici demeure également le plus faible de tous les quatre niveaux du modèle gradué, comme cela transparait dans les propos de l'enseignante #02 qui, répondant lors de l'entretien à la question posée de savoir de quelles approches théoriques elle s'inspire, souligne : « *Pour ma part aucune interventions spécialisées ne m'est familière, de tout ce que vous nous avez citez. C'est vrai que lors des séminaires on nous en parle souvent mais en vrai je ne sais pas comment ça se passe* ». De là, nous observons que plus le niveau monte moins les pratiques sont observées. C'est que les deux premiers niveaux sont de complexité moindre par rapport aux deux derniers qui nécessitent une formation précise des éducateurs et certains moyens auxquels ils n'ont pas forcément accès, surtout en ce qui concerne les techniques intensives et spécialisées telles que le TEACCH (Traitement par l'Education des Enfants Présentant de l'Autisme ou un Handicap de la Communication), l'approche Montessorienne, et PECS (Picture Exchange Communication Système), etc.

3. Profil des pratiques éducatives mises sur pied par les éducateurs dans un contexte d'inclusion scolaire.

Au terme de l'analyse des résultats collectés, il nous est possible de définir un profil de l'ensemble des pratiques mises sur pied par les différents éducateurs. Il s'agit d'un recensement des différentes pratiques qu'ils mettent en œuvre, afin de dégager sous la forme d'un tableau synoptique l'ensemble de leurs pratiques. Il est alors défini un ensemble de

stratégies que développent les éducateurs dans toutes les écoles inclusives que nous avons visitées. Nous avons choisi de prendre les stratégies qui apparaissent chez au moins 80% des éducateurs¹. A ce titre, nous avons dressé le tableau suivant regroupant l'ensemble des stratégies mises sur pied les éducateurs pour prendre en charge et assurer l'éducation des enfants autistes dans leur classe, afin de faciliter leur développement communicationnel et social.

Tableau 4: Profil des pratiques éducatives pratiquées par les éducateurs.

Numéro	Stratégies	Pourcentage
STRATEGIES D'INTERVENTION SUR L'ENVIRONNEMENT		
1	Détenir de l'information au sujet de l'enfant	100%
2	Activités pour favoriser l'émergence de liens sociaux	100%
3	Réaliser les activités de sensibilisation à la différence	100%
4	Présence de pairs de même sexe	100%
5	Présence de pairs sans incapacités	100%
6	Activités de jeu libre	80%
7	répartir les enfants en petits groupes	80%
8	aménagement de l'espace	80%
STRATEGIES D'INTERVENTION POUR DEVELOPPER LA COMMUNICATION PRE-LINGUISTIQUE		
9	La reconnaissance spécifique	100%

¹ La fréquence est définie comme le nombre de fois qu'une stratégie d'intervention est utilisée (ex. : l'élaboration linguistique est identifiée cinq fois dans une période d'observation d'une heure).

10	Imitation physique	100%
11	Imitation vocale	100%
12	Le langage descriptif	80%
STRATEGIES D'INTERVENTION POUR DEVELOPPER LA COMMUNICATION		
13	Utilisation d'images ou des symboles	100%
14	Féliciter ou renforcer les enfants	100%
15	Susciter la communication entre les enfants	100%
16	Répondre aux tentatives de communication	100%
17	Décrire les activités ou commenter	100%
18	Varié les occasions d'apprentissage	80%
19	Encourager discrètement	80%
20	Adapter le matériel	80%
21	Adapter ou modifier l'environnement	80%
22	Modéler la communication ou l'interaction	80%
23	Répéter élaborer reformuler	80%
24	Utiliser un délai de réponse	80%
25	soutenir la conversation	80%
STRATEGIES D'INTERVENTION POUR DEVELOPPER LES HABILETES SOCIALES		
26	Stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales	0%
ACTIVITES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE SOCIAL		

27	Activités spécifiques d'apprentissage social	0%
INTERVENTIONS SPECIFIQUES OU INTENSIVES		
28	Interventions spécifiques ou intensives	0%

De ce qui précède, sur l'ensemble des 65 stratégies proposées par Julien-Gauthier (2006), les résultats de la compilation des données obtenues de notre étude sur le terrain montrent que les éducateurs interrogés pratiquent 25 stratégies, soit un pourcentage de 39.06% qui est au-dessus de la moyenne.

Discussion

Cette recherche vise à l'avancement des connaissances sur les pratiques éducatives pour développer les habiletés sociales et la communication, éléments clés pour la réussite de l'inclusion harmonieuse de l'enfant autiste. Elle revêt une importance particulière puisque les recherches sur les écoles inclusives comme sur les enfants autistes restent peu nombreuses dans le contexte camerounais. La nécessité d'effectuer des recherches directement dans les milieux scolaires des enfants est soulignée par de nombreux auteurs qui insistent notamment sur la pertinence des observations réalisées "*sur le terrain*" (Bayne et Bailey, 1993). C'est cela que nous avons privilégié dans cette recherche l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979). Elle souligne l'importance du facteur environnemental dans le développement d'habiletés sociales et communicationnelles, en tant que facteur sine qua non pour l'inclusion scolaire de l'enfant autiste. L'objectif visé étant de comprendre comment les pratiques éducatives des éducateurs influencent le développement de ces habiletés chez l'enfant autiste. En inscrivant l'enfant autiste dans l'écosystème éducatif, social, communicationnel et humain dans lequel il évolue, notre recherche apporte une contribution à l'ensemble des travaux sur les pratiques éducatives en lien avec le développement de la communication et des habiletés sociales des enfants autistes dans les écoles primaires, ce qui permet d'améliorer le processus d'implémentation de l'école inclusive au Cameroun, et de mieux maîtriser les pratiques inclusives.

La discussion des résultats porte sur les pratiques éducatives (sur l'environnement social et physique du milieu, les pratiques éducatives pour développer la communication, les pratiques éducatives pour développer les habiletés sociale) telles qu'elles ont été observées de manière

empirique en lien avec la théorie des pratiques sociales éducatives (Julien-Gauthier, 2006), tout en insistant sur la praxis des activités des éducateurs en rapport aux besoins spécifiques en éducation et en santé des apprenants. Lorsqu'on fait allusion aux pratiques éducatives en contexte d'inclusion, la place de l'environnement physique reste aussi importante. En effet, il s'agit ici de l'aménagement du milieu, de l'écosystème matériel dans lequel évolue l'enfant, suivant la perspective de Bronfenbrenner (1979). Il implique également de prendre en compte l'ambiance de travail créée par l'éducateur, ce qui est une condition importante au développement des conduites pro-sociales des enfants (avec ou sans incapacité) (Moreau, Maltais et Herry, 2005). Les informations recueillies lors de cette étude indiquent que 80% d'éducateurs ne disposent pas d'outils, de matériels spécifiques de jeux sociaux, de jouets, des informations sur l'enfant (ses intérêts, ses goûts, son dossier médical) indispensables à la composition des groupes sociaux souples et hétérogènes (un enfant avec incapacité et un ou plusieurs autres enfants sans incapacités) lors des activités spécifiques. La non prise en compte de tels paramètres peut entraver la bonne marche de l'inclusion. Pourtant, Julien-Gauthier (2008) explique que l'intervention auprès de l'enfant en difficultés ne doit pas seulement porter sur incapacités, mais aussi et surtout sur ses capacités, sur ce qu'il est capable de faire, sur ce qu'il aime faire, sur ses goûts, ses intérêts et en fonction de ceux-ci, la constitution des groupes de travail avec ses pairs devient moins difficile, et porte davantage de fruits. Il est important pour les éducateurs de connaître l'enfant qu'ils ont en face d'eux, ce qu'il peut déjà faire, ce qu'il aime faire, car, la réalisation d'activités avec des pairs de différents âges favorise les interactions sociales et de communications de l'enfant avec ses pairs.

L'une des caractéristiques principales de l'autisme reste le mutisme sélectif et le défaut de développement du langage dont ils font l'objet. C'est pourquoi les pratiques éducatives dans ce sens s'appuient plus sur un langage pré-linguistique. Dans cette étude, dix stratégies ont été recensées auprès des éducateurs, dont trois sont principalement utilisées par 100% des éducateurs. Parmi elles, *l'imitation vocale* qui consiste pour l'éducateur à imiter la production de l'enfant en reproduisant exactement, de façon partielle ou plus élaborée ses vocalisations. Il est approprié tant pour les enfants au stade de la communication pré-linguistique que symbolique (100%), au même titre que L'imitation physique (100%) et la reconnaissance spécifique (100%). Les éducateurs utilisent un langage purement descriptif. Dans la mesure où, le langage descriptif et l'élaboration linguistique permettent, selon Warren et Yoder (1998), à l'enfant de comprendre tout le pouvoir de la communication qui devient pour lui une

façon de répondre à ses besoins et de susciter une réponse de la part de l'adulte et des personnes de son environnement immédiat. Vocaliser, répéter des mots en continu, faire des geste (des membres, des muscles faciaux) favorisent le développement du vocabulaire des jeunes enfants avec ou sans autisme (Warren et Yoder, 1998). Pour les enfants qui ont des difficulté à dépasser le stade pré-linguistique, les éducateurs devraient donc accroître ce style de communication qui a l'avantage d'être incitatif, et qui relève du modelage et incite l'enfant à participer aux interactions..

En ce qui concerne la communication verbale (accès à la parole) chez les enfants autistes, l'acquisition du langage passe par des étapes similaires que chez les enfants typiques. Mais les vitesses cependant varient, selon la difficulté ou la profondeur du trouble. Le trouble de la communication ne relève pas chez l'enfant autiste d'une déformation de la parole, mais plutôt de difficultés à s'exprimer qui font partie du spectre autistique ou de l'ensemble des disfonctionnement que traversent les enfants autistes (Nader-Grosbois, 2001). L'emphase est mise dans cette étude sur l'expression de l'enfant, la compréhension des messages qui lui sont adressés.

En contexte d'inclusion scolaire, la qualité du développement des compétences communicationnelles de l'enfant dépend directement de la qualité des stratégies appliquées dans ce contexte. Dans cette recherche les besoins relatifs à la communication que nous avons intitulés « production des signaux de communication », sont évalués à environ 71,42% chez les apprenants qui ont participé à l'étude. C'est l'un des plus grands besoins recensés dans cette étude. L'analyse des résultats obtenus dans notre recherche montre que les stratégies pour développer la communication chez les enfants autistes apparaissent comme celles qui sont les moins bien appliquées et réalisées. En effet, c'est le seul groupe de stratégies qui comportent des pourcentages nuls (0%), notamment celui d'« agir sur les comportement indésirable ».

La mauvaise connaissance des caractéristiques du développement de l'enfant normal de manière générale et de l'enfant autiste de manière spécifique peut expliquer ce fait. De nombreux auteurs à l'instar de (Japel, Tremblay, & Côté, 2005) mettent en lumière l'importance de la formation des éducateurs, tout particulièrement sur le développement langagier et cognitif des jeunes enfants. Une étude québécoise réalisée auprès d'éducateurs en milieu familial montre que les formations jugées les plus utiles par ces éducateurs concernent le développement de l'enfant, notamment les domaines du langage, le domaine affectif, le

domaine cognitif (Coutu, Lavigueur, Dubeau, & Tardif, 2003). Une autre hypothèse pour tenter d'expliquer les difficultés éprouvées par les enfants à « *s'exprimer davantage, en utilisant des mots d'objets ou d'événements* » (Educateur #3) peut être liée à une sous-exploitation des éducateurs de certains contextes sociaux – les périodes d'activités libres ou les périodes de transition –, qui a pour conséquence de réduire les occasions d'apprentissage ou de pratique des habiletés d'expression. L'enfant autiste peut éprouver cependant des difficultés à travailler en groupe. Dans ce cas, les apprentissages individuels ou en groupes restreints peuvent être envisagés. Cependant en contexte d'inclusion scolaire, les éducateurs disposent de peu de temps et parfois de peu de ressources pour appliquer de telles approches. Une issue serait de proposer aux responsables d'établissement d'aménager des espaces spécifiques (disposant de matériel didactique approprié) en marge de la salle de classe ordinaire dans lesquels les éducateurs pourraient continuer de travailler en aparté avec l'enfant sur une période précise des enseignements spécifiques (02 ou 03 heures par jour). Nous suggérons une alternance dans le processus inclusif avec des phases dans la classe ordinaire, et des phases dans une classe spéciale.

En ce qui concerne les pratiques éducatives pour développer les habiletés sociales des enfants autistes, nous dirons que l'apprentissage de celles-ci nécessite l'adaptation des interventions éducatives et la réalisation d'activités ciblées nécessaires pour l'émergence, la consolidation ou l'utilisation spontanée de comportements pro-sociaux (Malmskog et McDonell, 1999). Les difficultés des enfants à susciter, amorcer et maintenir une interaction sociale efficace peut lui être préjudiciable lorsqu'il est inclus dans un milieu comme l'école. Nous recueillons également des résultats intéressants, en ce qui concerne la stratégie « **intervenir là où l'enfant porte son intervention** » qui a été observée dans une proportion de 40% seulement des effectifs des éducateurs interrogés, soit 2 éducateurs sur 5. Pourtant, nous savons que l'intervention là où l'enfant porte son attention permet à l'éducateur d'être plus sensible aux intérêts, goûts et préférences de l'enfant, informations sur lesquelles il peut s'appuyer par la suite, pour faciliter les apprentissages de l'enfant. La stratégie d'intervention qui consiste pour l'éducateur à se joindre aux activités et à participer avec l'enfant est identifiée chez 100% des éducateurs. Elle permet de soutenir la participation de l'enfant tout en servant de modèle aux pairs dans leurs interactions avec lui. Lors de l'utilisation de cette stratégie, l'éducateur aide l'enfant à participer de la même façon que ses pairs et l'amène à adopter des comportements analogues. Toutefois, les notes de terrain du chercheur révèlent que plusieurs enfants

éprouvent des difficultés importantes liées à leur participation et nécessitent une présence ou un soutien constant de la part de l'éducateur.

Pour Julien-Gauthier (2008), lorsque l'éducateur se joint aux activités, il peut également offrir à l'enfant une aide qui vise à estomper graduellement le soutien nécessaire à sa participation pour développer l'autonomie dans la réalisation des activités chez celui-ci. Plusieurs stratégies peuvent alors être utilisées : débiter l'activité avec l'enfant et prévoir des moments pour qu'il ait l'occasion de poursuivre seul ou de prendre certaines initiatives ; lui offrir des repères dans l'environnement pour baliser ou pour structurer sa participation et le rendre plus autonome ; remplacer graduellement une aide physique avec soutien verbal par les seules consignes verbales ; etc. Toutefois, les notes de terrain révèlent de nombreuses situations où l'éducateur adresse des messages à l'enfant, messages qui comprennent des éléments abstraits et l'enfant n'arrive pas à bien saisir ce qu'on attend de lui, ce qui rend encore plus difficile les interactions sociales.

Pour être efficace, les stratégies éducatives doivent être contextuelles. Les mots, les situations que choisit l'éducateur doivent être en rapport direct au vécu quotidien de l'enfant (la famille, l'école, le quartier, les amis), afin de lui permettre de développer un ensemble de compétences qui lui seront utiles dans la vie de chaque jour. L'éducateur devrait donc privilégier des activités de simulation, de mise en contexte dans lesquelles l'enfant est amené à agir « comme-si » il était dans une situation réelle. Des programmes pédagogiques dans ce sens existent déjà, mais sont peu connues dans notre contexte à l'instar du programme FLUPPY (Capuano, 1990, 2010), des épreuves de la théorie de l'esprit, le système de communication par échanges d'images ou Picture Exchange Communication System (PECS), qui sont de réelles innovations dans ce sens. L'ensemble des activités menées dans ce cadre devra faire l'objet d'un rapport constant de l'ensemble des acteurs (les parents, les éducateurs) concernant les progrès de l'enfant, ses difficultés et ses apprentissages dans les différentes parties de son écosystème direct. Une collaboration étroite entre les différents intervenants (éducateurs, personnel spécialisé, parents) doit être encouragée. Les éducateurs ne disposent pas souvent de l'ensemble de connaissances dont ils ont besoin pour mener à bien leur travail. La coopération avec les autres intervenants leur permettrait dans cette mesure de combler cette lacune.

Le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB, 2016) a rendu public un arrêté portant transformation de certaines écoles publiques en écoles inclusives sur toute l'étendue du

territoire national. Cependant, aucune mesure d'accompagnement, en termes de réformes pédagogiques, structurelles encore moins organisationnelles n'a été mise sur pied. Les résultats de cette étude fournissent aux autorités compétentes les outils dont ils ont besoin pour mettre en œuvre une véritable stratégie d'action raisonnée et objective, en vue d'accroître les compétences des éducateurs, notamment de leurs pratiques éducatives en lien avec l'inclusion scolaire des enfants souffrant d'incapacités diverses et spécifiquement d'autisme.

Les limites de l'étude

Une première limite dans l'étude des pratiques éducatives réside dans la méthodologie utilisée. En effet, la périodicité de l'observation qui a permis la collecte des données (passer en moyenne six heures, soit une journée dans chaque école) notamment par le biais d'une observation ponctuelle, ne permet pas d'obtenir et de cerner la dynamique des pratiques des éducateurs. Pour autant que celles-ci ne s'inscrivent pas toujours comme un événement ponctuel, mais comme un processus qui s'écrit tout au long de son activité, s'améliore, se complexifie depuis le début de l'année scolaire jusqu'à son terme. Il serait intéressant lors de recherches futures de penser à effectuer une étude longitudinale des pratiques éducatives. De même, l'outil utilisé à savoir la *Grille d'identification de stratégies pour développer la communication et les habiletés sociales* (Julien-Gauthier, 2005) ne permet pas de saisir avec détails les pratiques qui relèvent de l'improvisation, de l'expérience individuelle et personnelle de l'éducateur qui échappent à une grille factuelle mais qui sont par contre décisives dans sa pratique quotidienne. L'observation *in situ* crée aussi une frustration chez l'observé, ce qui ne lui permet pas de s'exprimer naturellement et le comportement naturel devient plus difficile à capter. Les études devraient donc s'armer des approches méthodologiques à même de rendre compte des activités des éducateurs en train de se faire. C'est le cas dans les recherches menées ailleurs par Marton (1986, 1993) en contexte d'analyse des conceptions des enseignants à propos de l'enseignement, où fait appel à l'approche phénoménographique pour étudier la manière dont les enseignants expérimentent ce dont ils sont capable de faire, en fonction des conceptions qu'ils ont de l'enseignement. Le recours à une telle approche permettrait de limiter les biais méthodologiques en observant l'éducateur, l'enfant dans son écosystème et selon son propre point de vue (Qu'est ce qu'ils vivent, comment perçoivent-ils la réalité, leur activité ; qu'est ce qui fait sens pour eux ?).

Dans cette recherche, l'accent mis sur la communication et les habiletés sociales peut limiter la portée heuristique des résultats sur le plan de l'inclusion scolaire. Bien que ces deux domaines soient importants, il n'en demeure pas moins qu'ils ne sont pas les plus importants pour l'inclusion harmonieuse de l'enfant autiste. Nous pouvons notamment mentionner les habiletés cognitives, motrices et adaptatives (comme les fonctions instrumentales). De plus, l'étude des pratiques éducatives pourraient s'affranchir du seul cadre de l'école et se démobiliser dans un autre cadre de l'écosystème de l'enfant autiste, notamment la famille en s'intéressant aux pratiques parentales en lien avec le développement de ses habiletés sociales et communicationnelles.

Conclusion

Il était question d'examiner l'adéquation entre les pratiques éducatives proposées par les enseignants en situation d'inclusion scolaire et les besoins spécifiques en éducation et en santé des enfants autistes, notamment sur le plan de la communication et des habiletés sociales. Les résultats obtenus suggèrent des failles dans les pratiques quotidiennes d'accompagnement des éducateurs pour favoriser le développement de la communication et des habiletés sociales chez l'enfant autiste. Ces failles ont une influence sur le développement des enfants et sont pour la plupart induites par la qualité de la formation de base décontextualisée des éducateurs qui ne disposent pas de connaissances suffisantes sur le développement des enfants en général et des enfants autistes en particulier. Des formations spécifiques sous forme de recyclage des acteurs sont proposées. Une réforme à la base des institutions et un accompagnement spécial des éducateurs, des parents et de l'ensemble des professionnels (psychologue, éducateurs spécialisés, Ministère de tutelle, médecins, ergothérapeute, orthophoniste, psychomotricien, etc.) du secteur est envisagée ainsi que la coopération de ces différentes composantes du microsystème de l'enfant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bricker, D. D. (2002). *Assessment, evaluation and programming system for infants and children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard university press
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle "processus-personne-contexte-temps" dans la recherche en psychologie du développement: principes, applications et implications. In R. Tessier et G. Tarabulsky (eds.), *le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (pp. 9-59). Sainte-Foy: presses de l'université du Québec.
- Brown, W. H. et Conroy, M. A. (2002). Promoting peer-related social communicative competence in preschool children. In h. Goldstein, l. A. Kaczmarek & k. M. English (eds.), *promoting social communication. Children with developmental disabilities from birth to adolescence* (pp. 173-210). Baltimore: Paul h brooks publishing co.
- Capuano, F. (1990). Fluppy : un programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire. Document Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Capuano, F., Poulin F., Vitaro F., Verlaan P. et Vinet I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation*, 39 (1), 1-26.
- Cloutier, r. (2005). Théories du développement de l'enfant. In r. Cloutier, p. Gosselin & p. Tap (eds.), *psychologie de l'enfant* (pp. 1- 34). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Conroy, M. A., Brown, w. H. (1997). Promoting language for children with developmental delays in inclusive settings: effective strategies for early childhood educators. In w. H. Brown & m. A. Conroy (eds.), *including and supporting preschool children with developmental delays in early childhood programs* (pp. 65-78). Little rock: Southern early childhood association.
- Conroy, m. A., brown, w. H. (2002). Preschool children. Putting research into practice. In h. Goldstein, l. A. Kaczmarek & k. M. English (eds.), *promoting social communication. Children with developmental disabilities from birth to adolescence* (pp. 211-231). Baltimore: Paul h brooks publishing co.
- Dionne, C., Julien-Gauthier, F. Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. In c. Dionne & n. Rousseau (eds.), *transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 235-251). Québec: presses universitaires du Québec.
- Dolto, F. (1987). *Tout est langage*. Paris: librairie générale française.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M. et Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of policy and practices in intellectual disabilities*, 3(1), 3-10.
- Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and pre-schoolers. *Language, speech, and hearing services*

in schools, 33, 268-28

- Goldstein, H. et Kaczmarek, L. (1992). Promoting communicative interaction among children in integrated intervention settings. In s. Warren & I. Reichle (eds.), *causes and effects in communication and language intervention* (pp. 81-111). Baltimore: Paul h. Brookes publishing co.
- Goldstein, H. Kaczmarek, L. A. et Hepting, N. H. (1996). Indicators of quality in communication intervention. In s. L. Odom & m. E. McLean (eds.), *early intervention early childhood special education. Recommended practices* (pp. 197-219). Texas: proeddo.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: dalloz.
- Guralnick, M. L., Hammond, M. A., Connor, R. T. et Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child development*, 77(2), 312-324.
- Guralnick, M. L. et Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. J. Guralnick (ed.), *the effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore: Paul Brookes publishing co.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. L. Guralnick (ed.), *early childhood inclusion: focus on change* (pp. 3 35). Baltimore: paul h brookes publishing co.
- Huot, R. (1992). *La pratique de la recherche en sciences humaines*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Japel, C, Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4).
- Jourdan Ionescu, C. (2003). L'intervention précoce et les programmes de prévention. In m. J. Tassé & d. Morin (eds.), *la déficience intellectuelle* (pp. 159-181). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Julien-Gauthier, F. (2006). *Pratiques éducatives pour développer la communication chez les enfants qui présentent un retard global de développement dans les services de garde du Québec*. Paper presented at the 7e congrès québécois de réadaptation. ; from [http://www.aerdpq.org/docs/b5 Francine julien gauthier.pdf](http://www.aerdpq.org/docs/b5_Francine_julien_gauthier.pdf)
- Julien-Gauthier, F. (2008). *Étude des pratiques éducatives en milieu de garde pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants (3-5 ans) qui présentent un retard global et significatif de développement*. Thèse de doctorat université de Québec trois rivières et université de Montréal. Thèse publiée.
- Julien-Gauthier, F. (2003a). L'impact de l'inclusion d'un enfant qui a des besoins particuliers en classe régulière, *colloque sur la recherche en réadaptation*. Montréal: université McGill.
- Julien-Gauthier, F. (2003b). L'impact de l'inclusion d'un enfant qui a des besoins particuliers en classe régulière, *colloque sur la recherche en réadaptation*. Montréal: université

McGill.

- Julien-Gauthier, F. & Dionne, C. (2006). *Agir sur l'écologie du milieu de garde pour faciliter l'inclusion d'un enfant handicapé et développer ses habiletés sociales et de communication*. Paper presented at the 74e congrès de l'association francophone pour le savoir (acfas).
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-zinc (eds.), *la recherche en éducation: étapes et approches* (3 Ed., pp. 209-233). Sherbrooke: éditions du ccp.
- Karsenti, T., Keller, D., & Honing, A. S. (1993). Curriculum to promote positive interactions of preschoolers with a disabled peer introduced into the classroom. *Early Child développement and care*, 96, 27-34.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. *Recherche sociale: de la problématique à la recherche de données*, 337-359
- Lettre circulaire conjointe n° 34/06 lc/minesec/minas du 02 aout 2006 relative à l'admission des enfants handicapés et ceux nés de parents handicapés indigents dans les établissements publics d'enseignement secondaire.
- Macdonald, J. D. (2004). *Communicating partners*. London: Jessica Kinsley publishers.
- Marton, F. (1986). Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21 (3), 28-49).
- Marton, F., Dall'alba, G. et Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 276-300.
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented pre-linguistic communication intervention. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 15(1), 21-29.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2 Ed.). San Francisco: jossey-bass publishers.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données*. Paris: de Boeck.
- Minas – Minesup lettre circulaire conjointe n° 08/0006/lc/minesup/minas du 09 juillet 2008 relative au renforcement de l'amélioration des conditions d'accueil et d'encadrement des étudiants handicapés ou vulnérables dans les universités d'état du Cameroun.
- Ministère de l'Education de Base, Arrêté N°7007/A/Sd/SDG/MINEDUB/SG/DEMP du 04 Août 2016 portant transformation de certaines Ecoles Primaires Publiques et Ecole Primaires Publiques d'Application en Ecole Primaire Publique et Ecole primaire Publique d'Application Inclusive (EPPI et EPPIA).
- Nader Grosbois. (2001). Profils longitudinaux cognitifs et communicatifs d'enfants à retard mental. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(2), 145-179.
- Nader Grosbois. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique*. Bruxelles: de Boeck.

- Courtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie d'instrumentation de sciences humaines*. Bruxelles: Mardaga.
- Peck, C. A. (1989). Assessment of social communicative competence: evaluating environments. *Seminars in speech and language*, 10(1), 1-15.
- Peck, C. A. (1993). Ecological perspectives on the implementation of integrated early childhood programs. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. Bricker (eds.), *integrating young children with disabilities into community programs* (pp. 3-15). Baltimore: Paul Brookes publishing co.
- Robert, A. D., Bouilla guet, a. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rondal, J.-A. (1996). *Faire parler l'enfant retardé mental*. Bruxelles: éditions Labor.
- Rondal, J.-A. (1999). Retards mentaux. In j. A. Rondal & X. Seron (eds.), *troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 589-637). Sprimont, Belgique: Mardaga.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Californie: sage Publications.
- Tardif, G., Coutu, S., Lavigueur, S. et Dubeau, D. (2003). Retards de développement et problèmes d'adaptation sociale chez les jeunes enfants. 1. Un survol de la documentation. *La revue canadienne de la petite enfance*, 9(2), 97- 107.
- Tétreault, S., Beaupré, P. et pelletier, M.- E. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap*. Québec: university Laval.
- Warren, S. F., Yoder, P. J. (1998). Facilitating the transition from preintentional to international communication. In A. Wetherby, S. F. Warren et J. Reichle (eds.), *transitions in prelinguistic communication* (pp. 365-384). Baltimore : Paul Brooke's publishing co.
- Wetherby, A. M., Prizant, B. M. (1992). Profiling young children's communicative competence. In S. Warren & J. Reichle (eds.), *causes and effects in communication and language intervention* (vol. 1). Baltimore: Paul h Brookes publishing co
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Alpert, C., Fisher, R. (1993). Following the child's lead when teaching nouns to pre-schoolers with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 158-167.