

L'expérience subjective de l'environnement inclusif de l'enfant TDAH à travers le test de Rorschach

Ngnombouowo Tenkue Josué, PhD

Université de Yaoundé 1, Cameroon

Doi: 10.19044/esipreprint.3.2025.p447

Approved: 23 March 2025

Posted: 24 March 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Ngnombouowo Tenkue J. (2025). *L'expérience subjective de l'environnement inclusif de l'enfant TDAH à travers le test de Rorschach*. ESI Preprints.

<https://doi.org/10.19044/esipreprint.3.2025.p447>

Résumé

On sait peu de choses de l'expérience des enfants avec le Trouble Déficitaire d'attention avec Hyperactivité (TDAH) en situation d'inclusion (Ngnombouowo Tenkué, 2024). L'objectif de la présente étude est donc de décrire et de comprendre l'expérience subjective de l'environnement inclusif des enfants TDAH de l'école inclusive du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées d'Etoug-Ebé, Yaoundé. Le phénomène a été exploré à l'aide d'un devis qualitatif. Cinq enfants TDAH ont participé à l'étude. La passation individuelle du test de Rorschach a permis de recueillir les données, qui ont par la suite été soumises à une analyse qualitative interprétative. Les résultats obtenus brossent un portrait holistique de l'expérience des enfants TDAH qui reflètent les aspects négatifs de leur environnement inclusif. Les recommandations pragmatiques, formulées à partir des résultats de l'étude, orientent la pratique inclusive et l'accompagnement de ces enfants au quotidien.

Mots clés : TDAH – inclusion – CNRPH – expérience – environnement inclusif

The Subjective Experience of the Inclusive Environment of the ADHD Child Through the Rorschach Test

Ngnombouowo Tenkue Josué, PhD

Université de Yaoundé 1, Cameroon

Abstract

Little is known about the experience of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in inclusive settings. The aim of this qualitative study is therefore to describe and understand the subjective experience of ADHD children in the inclusive school of the Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées d'Etoug-Ebé, Yaoundé. The phenomenon was explored using a qualitative design. Five ADHD children participated in the study. The data were collected by means of an individual Rorschach test and then subjected to qualitative and interpretative analysis. The results paint a holistic picture of ADHD children's experiences, reflecting the negative aspects of their inclusive environment. Pragmatic recommendations, based on the results of the study, guide the inclusive practice and support of these children on a daily basis.

Keywords: ADHD - inclusion - CNRPH - experience - inclusive environment

Introduction

La politique nationale camerounaise de l'éducation inclusive tire son fondement à deux niveaux. Au niveau international, nous pouvons citer la convention relative aux droits de l'enfant, notamment le droit à l'éducation, sur la base de l'égalité de chance (Art. 28, al. 1 (a) et (b), 1948); la convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée par l'UNESCO, le 14 novembre 1960; la cible 4.5 de l'ODD4, pour lequel le Cameroun s'est engagé. Au niveau national, nous avons les orientations contenues dans les documents cadres (Vision 2035 et la SND-30); les politiques et programmes nationaux d'éducation et de formation; la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun (Loi N°98/004 du 14 avril 1998; la loi N°2021/018: Convention des nations Unies sur les droits des Personnes Handicapées et la loi N°2021/020: Protocole de la Charte africaine des droits des Personnes Handicapées (PNEI, 2024).

L'inclusion impose l'accessibilité du milieu d'accueil et le droit de compensation des conséquences du handicap. Cette volonté politique ambitieuse est louée pour tous. À ce sujet, Gillet-Cazeuse (2022) affirme : « L'école inclusive prise dans le discours médical est le terrain où se jouent

toujours, correction, compensation et redressement » (Ngono Ossango & Mbock, 2023, p. 128). Les politiques d'inclusion au Cameroun soulignent les efforts déployés par le gouvernement pour fournir un soutien social afin d'assurer l'accès aux personnes en situation de handicap. Elles fournissent des orientations pour des pratiques pédagogiques inclusives qui assurent la pleine participation de tous les apprenants vulnérables. C'est le cas de la loi n°83/13 de juillet 1983 porte sur l'éducation des enfants en situation de handicap qui invite les parents d'enfants en situation de handicap à envoyer leurs enfants dans les écoles ordinaires. Cette approche intégrée exige qu'un personnel spécialisé soit recruté pour répondre aux besoins des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires, ainsi que la fourniture de matériel pédagogique approprié.

Selon Jenkinson (1997), l'environnement inclusif doit être conçu pour assurer une interaction maximale entre les élèves handicapés et leurs pairs d'âge chronologique, et à un niveau qui doit également se produire au sein de la collectivité. Chaque enfant est un individu singulier, donc les modifications, les adaptations et les soutiens doivent être conçus avec un seul enfant à l'esprit car cela favorise la participation, l'engagement, l'apprentissage et favorise l'indépendance (Tchombé, 2017). Parmi les enfants ayant des besoins spéciaux se trouvent les enfants avec le Trouble Déficitaire d'Attention avec Hyperactivité (TDAH). Le TDAH est, selon Savalle et al. (2022), un trouble neurodéveloppemental associé à des comportements internalisés et externalisés comme l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. C'est le diagnostic vers lequel sont susceptibles d'évoluer la plupart des enfants dits « difficiles » (Roskam, 2021, p. 8). Avec une prévalence mondiale variant entre 3 et 7%, le TDAH est actuellement le diagnostic neuropsychiatrique le plus fréquemment posé chez les enfants d'âge scolaire (Roskam, 2011). Au Cameroun, cette prévalence est de 6,4% (Ndumbè & al., 2018; Nguefack & al., 2020; Ngnombouowo & al., 2024).

Le TDAH affecte le lien social. C'est la relation à l'autre et au-delà, à la société avec son fonctionnement et ses règles, qui sont mises à mal. Ces enfants semblent incapables de se « caser » au sein de l'ordre social, incapables d'en intégrer les contraintes ni de répondre à ses attentes (Condat, 2011, p. 38). Les enfants TDAH rencontrent des problèmes relationnels au quotidien. Autant en famille qu'à l'école, ils sont souvent traités pour la plupart de mal élevés, fainéants, perturbateurs et de sales gosses (Ngono Ossango & Mbock, 2023). Les travaux actuels sur l'environnement inclusif des enfants à besoins spéciaux en général et les enfants TDAH en particulier (Rousseau, 2006 ; Bélanger & Duchesse 2010 ; Prud'homme & al., 2016 ; Tchombé, 2017; Akakpo-Numado & Djanguenane, 2018 ; Ndikumasabo, 2018 ; Bawa & Yovogan, 2021) se limitent à recueillir les point de vue des

informateurs ou acteurs impliqués (enseignants, enfants non TDAH, parents, paramédicaux, éducateurs spécialisés, etc.). Très peu d'études se sont intéressées sur l'expérience subjective de l'environnement inclusif des enfants TDAH, notamment à l'aide du test de Rorschach. D'où la question de recherche suivante: « Comment les enfants TDAH de l'école inclusive du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées d'Etoug-Ebé vivent-il leur environnement inclusif ? » En d'autres termes, « Quelle est l'expérience subjective des enfants TDAH de l'école inclusive du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées d'Etoug-Ebé ? »

méthodologie

L'étude repose sur un devis qualitatif. La recherche qualitative est pertinente dans ce cas, car elle accorde une place prépondérante au vécu des enfants TDAH en situation d'inclusion. L'approche méthodologique mobilisée est la phénoménologique transcendantale de Husserl (O'Reilly & Cara, 2014). Cette approche offre une compréhension et une description en profondeur de l'environnement inclusif des enfants TDAH, de même qu'elle rend possible l'émergence d'une signification pure et universelle de l'expérience étudiée (Thorne, 2008, cité par Loughery & Woodgate, 2019).

Les participants à cette étude étaient cinq (05) enfants (tous garçons) TDAH de l'école inclusive du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées de Yaoundé. Le principal critère d'inclusion a été d'être diagnostiqué TDAH de type hyperactivité/impulsivité prédominante ou de type mixte, selon le DSM IV (APA, 2000). C'est-à-dire que chez tous les sujets, nous devrions retrouver les critères spécifiques au sous-type « hyperactivité ». Le recrutement s'est réalisé grâce à la collaboration de la psychologue dudit centre. Outre le diagnostic, les autres critères d'inclusion étaient les suivants : être âgés entre 7 et 10 ans sans distinction de sexe ; être élève de l'école inclusive ; avoir obtenu un score $\geq 1,5$ au Connors parents ; avoir obtenu un score $\geq 1,5$ au Connors enseignants ; ne pas présenter de comorbidités associées. Étaient exclus de l'étude les enfants TDAH présentant des comorbidités associées. L'autorisation du Directeur du CNRPH avait été obtenue dans le cadre de la rédaction de ma thèse. Pour bien capturer l'essence de l'expérience vécue par les enfants TDAH au sein de l'école inclusive et en dégager les caractéristiques communes, nous avons employé un échantillonnage raisonné (Dahl & al, 2014).

Les données avaient été collectées à l'aide du test projectif du Rorschach passé aux enfants TDAH. En tant que support de la projection et jouant le même rôle que le miroir, cette épreuve s'avère être l'outil indispensable pour susciter chez ces sujets des phénomènes expressifs d'origine subjective qui se fondent avec l'objet. Pour Claudon (2006), la passation d'un test projectif établit un contexte laissant aux sujets toute

liberté pour exprimer leurs singularités et laissant la possibilité de relation intersubjective avec le clinicien. La démarche d'interprétation de ce test est celle prônée par Chabert et al. (2020).

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des caractéristiques des participants

Pseudonyme	Age	Sexe	Fratrerie	Classe	Sous-types de TDAH
Benoué	09 ans	M	Enfant unique	CE2	TDAH, hyperactivité/impulsivité prédominante
Diamaré	10 ans	M	2 ^e enfant sur une fratrie de trois	CM1	TDAH, hyperactivité/impulsivité prédominante
Kadéi	09 ans	M	Enfant unique	CE2	TDAH, hyperactivité/impulsivité prédominante
Menoua	09 ans	M	1 ^{er} enfant sur une fratrie de deux	CE2	TDAH, hyperactivité/impulsivité prédominante
Mfoundi	10 ans	M	3 ^e enfant d'une fratrie de quatre	CM1	TDAH, type mixte

Source : Ngnombouowo Tenkué (2024)

Résultats

Les expériences les plus courantes de l'environnement inclusif des enfants TDAH sont décrites en termes de représentations de relations et du cadre inclusif.

Les représentations de relations

Les enfants TDAH éprouvent des difficultés à établir une relation d'amour à l'autre au sein de leur environnement inclusif, de même qu'à s'identifier à une personne unifiée (OK). La réactivation des représentations de relations conduit à un mécanisme de régression : « *Un animal noir que le feu a brûlé et on l'a jeté dans la brousse* » (Benoué, Pl. II) ; « *Un scarabée avec les dents de monstre* » (Mfoundi, Pl. III) ; « *Je vois deux papillons rouges* » (Diamaré, Pl. II) ; « *Je vois un cheval* » (Kadéi, Pl. III) ; « *Je vois les éléphants* » (Menoua, Pl. II). Ces enfants éprouveraient des difficultés à établir une relation d'amour à l'autre lorsqu'ils sont dans leur environnement inclusif, de même qu'à s'identifier à une personne unifiée (OK). Le rouge aux planches II et III vient solliciter ces sujets dans leurs modalités de gestion pulsionnelle et génère une certaine anxiété qui paraît liée une difficulté à assumer leur identité sexuée face à l'autre. Dans l'ensemble, les représentations de relations des participants sont absentes.

Le cadre inclusif des enfants TDAH

Le cadre scolaire de ces enfants semble rigide et ne permet pas leur épanouissement. Ceci s'observe à travers les réponses qui n'intègrent pas le blanc de la planche. En effet, en dehors de Mfoundi chez qui l'arrière-plan blanc du Rorschach apparaît, les protocoles de tous les quatre autres participants présentent un mode d'appréhension sans recours aux blancs.

Chez Diamaré, nous avons $G\% = 31$, $D\% = 62$, $Dbl = 00$, $Gbl = 00$. C'est également le cas chez Kadéi, avec un $G\% = 14$, un $D\% = 86$ et $Dd\% = 0$, un $Dbl = 00$, $Gbl = 00$. Chez Menoua avec $G\% = 62$; $D\% = 30$; $Dd\% = 8$ et un $Dbl = 00$, $Gbl = 00$. L'arrière-plan blanc des planches du Rorschach est un cadre, une aire transitionnelle. L'émergence du blanc dans sa qualité contenante, support d'élaboration, porte la trace de la qualité du lien primaire. Ainsi, l'absence de blanc marque une défaillance dans le cadre thérapeutique en tant qu'enveloppe maternelle primitive.

Le blanc en tant que cadre, exerce une fonction de dépôt des mouvements pulsionnels archaïques. La planche VII du Rorschach, avec son importante vacance centrale, constitue un support pour des expressions exacerbées de la problématique du lien entre l'absence et la représentation. Tel n'est pas le cas des réponses observées dans les protocoles de nos participants. Aux planches VII, nous avons respectivement les réponses suivantes : «Ça ressemble à l'intérieur du cou d'un animal sauvage, avec une grande gorge à l'intérieur ; Je vois un marteau qui enfonce un clou. Le clou est au mur » chez Benoué ; « Les poussins. Voici ça ! » Chez Diamaré ; « Je vois deux chats » chez Kadéi ; « Les animaux » chez Menoua et « On dirait deux lapins qui se regardent. Ils ont la même ressemblance ; ils ont de longues pattes et ils ont de très grosses queues » chez Mfoundi. À travers ces réponses, il apparaît que le cadre thérapeutique de ces participants présente des manquements.

Le fond blanc de la planche X au Rorschach est mobilisé de manière privilégiée dans cette fonction, en particulier au travers de la production de réponses humaines ou de visage humain. Les contenus des réponses de nos participants sont à dominance animale. Le pourcentage des réponses "animal" chez Benoué est 54% ; Diamaré 85% ; Kadéi 57% ; Menoua 69% ; Mfoundi 100%. Pour ce thème émergent, toutes les informations issues des protocoles des participants reflètent réellement les éléments associés au thème « rigidité de l'environnement inclusif » à savoir les globalisations et détails dans le blanc (Gbl , Dbl , $Ddbl$), la problématique du lien entre l'absence et la représentation à la planche VII du Rorschach et la production de réponses humaines ou de visage humain à la planche X.

L'impact de l'environnement inclusif sur les enfants TDAH

Les enfants TDAH n'arrivent pas à s'adapter dans leur environnement. Cette inadaptation s'observe à trois niveaux : cognitif, affectif et social. Les espaces imaginaires de ces trois enfants sont présents mais leur utilisation mentale est perturbée et ils sont réduits par rapport à ceux des enfants de la même tranche : le nombre de réponses est réduit, soit 13, 13, 14, 13 et 17 réponses respectivement chez Benoué, Diamaré, Kadéi, Menoua et Mfoundi ; la saisie perceptive est essentiellement formelle, avec

un contrôle formel F% = 39 ; F% = 92, F% = 50 ; F% = 100 et F% = 100 respectivement chez Benoué, Diamaré, Kadéi, Menoua et Mfoundi ; les réponses banales sont rares, traduisant une faible capacité globale d'adaptation par les réponses avec une seule banalité par protocole. Les kinesthésies humaines sont presque inexistantes chez les cinq participants.

Le mode d'appréhension de la tâche (Les localisations des percepts) est fortement global chez Benoué (G% = 62) et Menoua (G% = 62) et détaillé chez Diamaré (D% = 62), Kadéi (D% = 86) et Mfoundi (D% = 52). Leurs opérations de symbolisation au Rorschach élargissent leur représentation comme s'il s'agissait d'appréhender un objet forcément total et global, très proche d'une image de corps globale, très proche de la réalité de la vision du corps et de son entité somatique. La plupart de leurs contenus est animale, avec A% = 54 contre H% = 15 ; A% = 85 contre H% = 0 ; A% = 57 contre H% = 29 ; A% = 69 contre H% = 8 et A% = 100 contre H% = 0 respectivement chez Benoué, Diamaré, Kadéi, Menoua et Mfoundi.

Les participants font preuve d'une réactivité émotionnelle labile tournée vers l'extérieur (TRI extratensif). Ils sont davantage soumis à leur vécu émotionnel et affectif, et présentent davantage d'impulsivité et de suggestibilité. Chez Benoué le Type de Résonance Intime (TRI) = 0K/4,0C, chez Diamaré le TRI = 0K/1,0C ; chez Menoua le TRI = 0K/2,0C ; chez Kadéi le TRI = 0K/0,0C et chez Mfoundi le TRI = 0K/2,0C. On relève également des attitudes régressives et infantiles chez eux. Chez certains, on peut observer une inhibition ou d'une restriction des dispositions émotionnelles, avec un fonctionnement exagérément rationnel, par étouffement de la vie affective et personnelle.

De manière générale, les enfants TDAH du Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées n'arrivent pas à s'inscrire, à trouver une place où se poser. Leurs processus de pensée sont peu diversifiés, l'investissement de l'intelligence pauvre, les facteurs de socialisation sont presque absents, ils éprouvent des difficultés dans leur rapport au réel, leur dynamique affective est marquée par une instabilité. Ils bougent ou parlent quand ils ne sont pas supposés le faire. Ils ne sont pas là où sont attendus, ni dans l'espace, ni dans le temps, ni dans la relation. Leur environnement inclusif, en tant qu'espace, n'est pas favorable à leur épanouissement.

Discussion

Il ressort de l'analyse des protocoles de Rorschach des participants à cette étude que leur environnement inclusif est rigide, scopique. Cela peut être dû aux excès d'interdits dont font face ces enfants au quotidien (Ngnombouwo Tenkué et al., 2023). Ils ne se reconnaissent pas comme membre de l'institution (école) et l'institution ne leur accorde aucune place.

Ce qui remet en cause leur processus de subjectivation (Kaës, 2014), préalable à leur adaptation (cognitive, affective et sociale). Pour Freud (1912), les institutions (scolaires ou thérapeutiques) sont des lieux qui favorisent l'émergence de la violence, une violence légale dont une des modalités est l'interdit. Cet interdit, ces règles, structurantes pour l'institution, mettent ces enfants dans des situations de tensions, de conflit entre les membres de l'institution et eux. Pourtant, selon l'UNESCO (2020), l'éducation inclusive est une approche qui vise à transformer les systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des apprenants. Elle impose l'accessibilité du milieu d'accueil et le droit de compensation des conséquences du handicap.

Conclusion

L'étude décrit l'expérience des enfants de leur environnement inclusif. Les résultats montrent que cet environnement est vécu comme rigide, ne favorisant pas l'épanouissement de ces enfants. Les représentations de relations sont presque absentes dans le protocole de ces enfants, ce qui signifie que non seulement ils ne se reconnaissent pas comme faisant partie de ce groupe, mais également l'institution ne leur assure pas une place. Il reste beaucoup à faire pour améliorer leur accompagnement. La pertinence de la problématique a été mise à l'épreuve. La possibilité qu'une nouvelle recherche soit menée s'avère indispensable. En effet, les résultats obtenus pointent en direction d'un effet de la **compétence émotionnelle** sur **l'adaptation** de ces enfants au sein de leur environnement. En dehors de Kadéi qui a un TRI coarté, tous les quatre autres enfants TDAH sont de résonance extratensive. Chez Benoué le Type de Résonance Intime (TRI) = 0K/4,0C, chez Diamaré le TRI = 0K/1,0C ; chez Menoua le TRI = 0K/2,0C ; chez Kadéi le TRI = 0K/0,0C et chez Mfoundi le TRI = 0K/2,0C. L'approche phénoménologique privilégie le guide d'entretien (entretiens) comme outil de collecte des données. À travers cette étude, un nouvel outil de collecte de données vient d'être ajouté à cette approche à savoir le Test de Rorschach. Ainsi, les épreuves projectives (Rorschach, TAT, CAT, dessin de l'arbre, etc.) pourront désormais servir d'interface pour décrire et comprendre de façon approfondie un phénomène d'intérêt.

Conflit d'intérêts : L'auteur n'a fait état d'aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : L'auteur n'a obtenu aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans *Crise, Rupture et dépassement* (pp. 255-285). Dunod.
2. Cara, C. M. (1997). *Managers' Subjugation and Empowerment of Caring Practices : A Relational Caring Inquiry with Staff Nurses*. [Thèse de doctorat, Boulder, University of Colorado].
3. Chabert, C. Louët, E. Azoulay, C. et Verdon, B. (2020). *Manuel du Rorschach et du TAT : Interprétation psychanalytique*. Dunod.
4. Claudon, P. (2006). L'instabilité psychomotrice infantile : représentation de soi et processus d'autonomisation. *La psychiatrie de l'enfant*, 49(1), 155-205.
5. Condat, A. (2011). Approche psychodynamique du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH), à partir de l'observation clinique. *Perspectives Psy*, 50, 37-46.
6. Dahl, K., Larivière, N. et Corbière, M. (2014). Illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite. Dans N. Larivière et M. Corbière. *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (pp. 74-96).
7. Gillet-Cazeuse, D. (2022). La forme scolaire indissociable d'une réflexion sur les conditions de l'inclusion. *Psychologie et éducation*, 1, 25-35.
8. Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. Routledge.
9. Loughery, J. et Woodgate, R. L. (2019). Experiences des soins de soutien des femmes atteintes de cancer du sein vivant en milieu rural : étude qualitative et description interprétative. *Revue canadienne des soins infirmières en oncologie*, 29 (3), 177-183.
10. Ngnombouowo Tenkué, J. (2024). *Institutions thérapeutiques, stratégies de prise en charge et capacité de désymbolisation chez l'enfant TDAH*. [Thèse de Doctorat PhD], Université de Yaoundé 1, Yaoundé, Cameroun.
11. Ngnombouowo Tenkué, J., Mgbwa, V., Roskam, I., Angono G., Moche Tagni, J. J., Moté, A., Djigou, J. et Awono Levodo, T. F. (sous presse). *Prévalence du Trouble Déficitaire d'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) en population scolaire dans l'Arrondissement de Yaoundé V*.
12. Ngonon Ossango, P. et Mbock, M. P. (2023). Style parental et production du soi : optimisation du développement intellectuel et social des enfants TDAH. *Textes et Tours d'analyse*, 001, 187-198.
13. Richelle, J. (2017). *Manuel du test de Rorschach. Approche formelle et psychodynamique*. De Boeck.

14. Roskam, I. (2011). *Les enfants difficiles (3-8ans) : évaluation, développement et facteurs de risque*. Mardaga.
15. Roskam, I. (2021). *Mon enfant est insupportable ! Comprendre et accompagner les enfants difficiles*. Mardaga.
16. Roussillon, R. (2007). *Le jeu et l'entre-je(u)*. Presses Université de France.
17. Savalle, I., Lemoine, L., Schneider, B. et Besançon, M. (2022). Les représentations du TDAH dans la littérature jeunesse. Analyse d'un corpus francophone et comparaison avec un corpus anglophone. *La psychiatrie de l'enfant* 1(65), 101-125.
18. Tchombé, T. M. S. (2017). *Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun*. Centre For Child & Family Development & Education / Unesco Chair.
19. Thorne, S. (2008). *Interpretive description*. Left Coast Press.
20. UNESCO (2003) *Ensuring access to education for all. Guidelines for inclusion: those with Disabilities and Special Educational Needs*. World Bank 2003.
21. Winnicott, D. W. (1957). *La capacité d'être seul et de se sentir seul*. Payot.