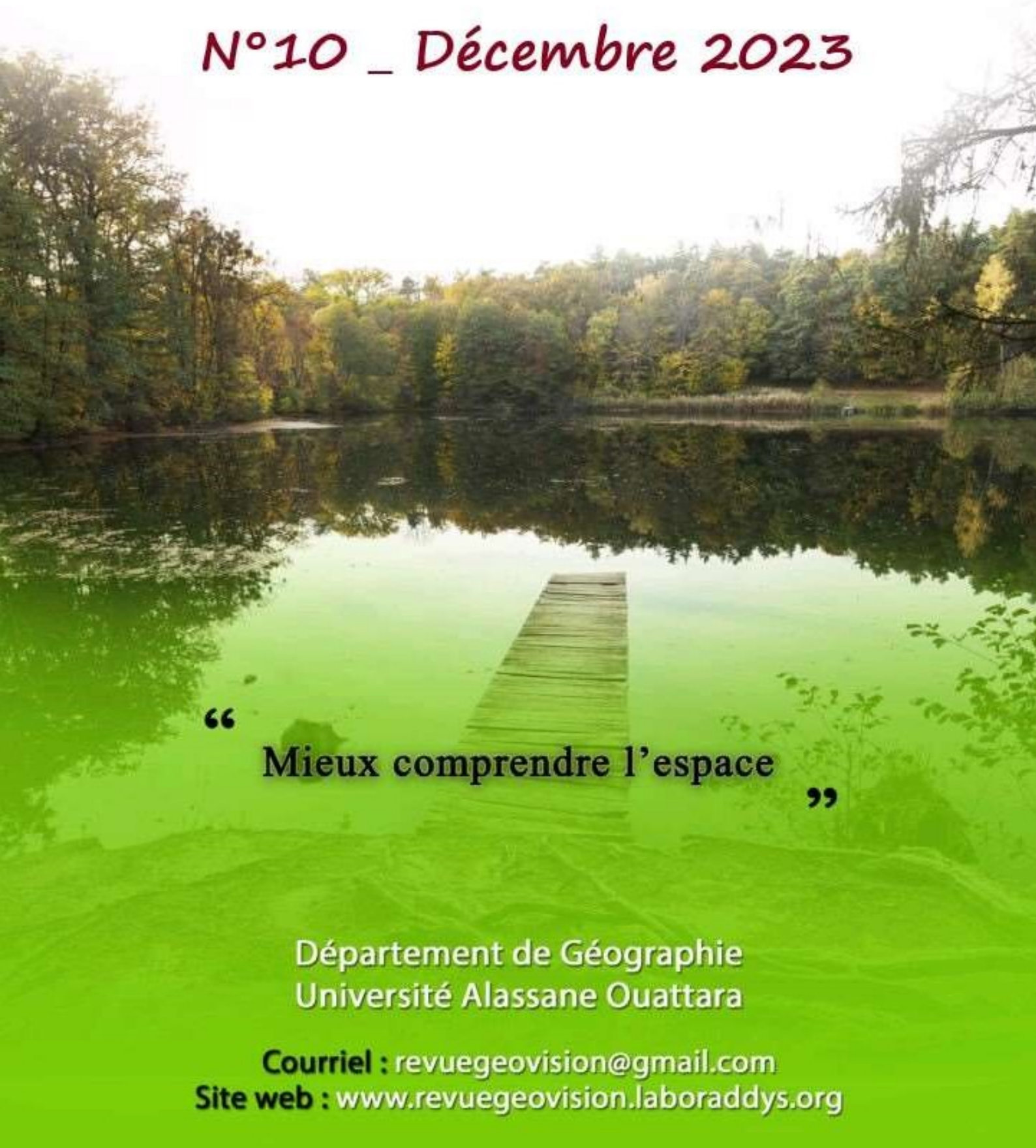
Revue du Laboratoire Africain de Démographie et des Dynamiques Spatiales

ISSN: 2707-0395

N°10 _ Décembre 2023



“ Mieux comprendre l’espace ”

Département de Géographie
Université Alassane Ouattara

Courriel : revuegeovision@gmail.com
Site web : www.revuegeovision.laboraddys.org

INDEXATIONS

Scientific Journal Impact Factor

TOGETHER WE REACH THE GOAL

Journal details : http://sjifactor.com/passport.php?id=23386

Mir@bel

https://reseau-mirabel.info/revue/17310/Geovision

HAL science ouverte

https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/150985

ADMINISTRATION DE LA REVUE

Directeur de publication : Pr MOUSSA Diakité**,** Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Rédacteur en chef : Pr LOUKOU Alain François, Professeur Titulaire, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Rédacteur en chef adjoint : Dr ZAH Bi Tozan, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

SECRÉTARIAT DE RÉDACTION

Dr DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr FOFANA Bakary, Géographe, Chercheur Indépéndant

Dr ADOU Bosson Camille, Géographe, Enseignant-Chercheur, Université de Bondoukou (Côte d'Ivoire)

Dr TANOH Ané Landry, Géographe, Chercheur Indépéndant

COMITÉ SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE

Pr MOUSSA Diakité, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr BÉCHI Grah Félix, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

PhD : Inocent MOYO, University of Zululand (Afrique du Sud) / Président de la Commission des études africaines de l'Union Géographique Internationale (UGI)

Pr AFFOU Yapi Simplice, Université Félix Houphouët Boigny Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire)

Pr ALOKO N'guessan Jérôme, Université Félix Houphouët Boigny Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire)

Pr ASSI-KAUDJHIS Joseph P., Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr BIGOT Sylvain, Université Grenoble Alpes (France)

Professor J.A. BINNS, Géographe, University of Otago (Nouvelle-Zélande)

Pr BOUBOU Aldiouma, Université Gaston Berger (Sénégal)

Pr BROU Yao Télésphore, Université de La Réunion (La Réunion-France)

Pr Momar DIONGUE, Université Cheick Anta Diop (Dakar-Sénégal)

Pr Emmanuel EVENO, Université Toulouse 2 (France)

Pr KOFFI Brou Émile, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr KONÉ Issiaka, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr Nathalie LEMARCHAND, Université Paris 8 (France)

Pr Pape SAKHO, Université Cheick Anta Diop, (Dakar-Sénégal)

Pr SOKEMAWU Koudzo Yves, Université de Lomé (Togo)

Dr Ibrahim SYLLA, Université Cheick Anta Diop, (Dakar-Sénégal)

Pr LOUKOU Alain François, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Pr VEI Kpan Noel, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr (MC) ZAH Bi Tozan, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr (MC) DIOMANDÉ Béh Ibrahim, Université Alassane Ouattara (Bouaké- Côte d'Ivoire)

Dr (MC) SORO Nabegue, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr (MC) KOFFI Kan Émile, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

Dr (MC) ETTIEN Dadja Zenobe, Université Alassane Ouattara (Bouaké-Côte d'Ivoire)

INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

Dans le souci d'uniformiser la rédaction des communications, les auteurs doivent se référer aux normes du Comité Technique Spécialisé (CTS) de Lettres et Sciences Humaines/CAMES. En effet, le texte doit comporter un titre (Times New Roman, taille 12, Lettres capitales, Gras), les Prénom(s) et NOM de l'auteur ou des auteurs, l'institution d'attache, l'adresse électronique de (des) auteur(s), le résumé en français (250 mots), les mots-clés (cinq), le résumé en anglais (du même volume), les keywords (même nombre que les mots-clés). Le résumé doit synthétiser la problématique, la méthodologie et les principaux résultats. Le manuscrit doit respecter la structure d'un texte scientifique comportant : Introduction (Problématique ; Hypothèse compris) ; Approche méthodologique ; Résultats et Analyse ; Discussion ; Conclusion ; Références bibliographiques. Le volume du manuscrit ne doit pas excéder 15 pages, illustrations comprises. Les textes proposés doivent être saisis à l'interligne 1, Times New Roman, taille 11.

1. Les titres des sections du texte doivent être numérotés de la façon suivante : 1. Premier niveau (Times New Roman, Taille de police 12, gras) ; 1.1. Deuxième niveau (Times New Roman, Taille de police 12, gras, italique) ; 1.2.1. Troisième niveau (Times New Roman, Taille de police 11, gras, italique).

2. Les illustrations : les tableaux, les cartes, les figures, les graphiques, les schémas et les photos doivent être numérotés (numérotation continue) en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre concis, placé au-dessus de l'élément d'illustration (centré ; taille de police 11, gras). La source (centrée) est indiquée en dessous de l'élément d'illustration (Taille de police 10). Ces éléments d'illustration doivent être annoncés, insérés puis commentés dans le corps du texte.

3. Notes et références : 3.1. Éviter les références de bas de pages ; 3.2. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, ainsi qu'il suit : -Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'auteur, année de publication, pages citées. Exemple : (D. MOUSSA, 2018, p. 10) ; -Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées). Exemple : D. MOUSSA (2018, p. 10).

4. La bibliographie : elle doit comporter : le nom et le (les) prénom (s) de (des) auteur(s) entièrement écrits, l'année de publication de l'ouvrage, le titre, le lieu d'édition, la maison d'édition et le nombre de pages de l'ouvrage. Elle peut prendre diverses formes suivant le cas :

- *pour un article :* LOUKOU Alain François, 2012, « La diffusion globale de l'Internet en Côte d'Ivoire. Évaluation à partir du modèle de Larry Press », in *Netcom*, vol. 19, n°1-2, pp. 23-42.

- *pour un ouvrage :* HAUHOUOT Asseypo Antoine, 2002, *Développement, aménagement, régionalisation en Côte d'Ivoire*, EDUCI, Abidjan, 364 p.

- *un chapitre d'ouvrage collectif* : CHATRIOT Alain, 2008, « Les instances consultatives de la politique économique et sociale », in Morin, Gilles, Richard, Gilles (dir.), *Les deux France du Front populaire*, Paris, L'Harmattan, « Des poings et des roses », pp. 255-266.

- *pour les mémoires et les thèses :* DIARRASSOUBA Bazoumana, 2013, *Dynamique territoriale des collectivités locales et gestion de l'environnement dans le département de Tiassalé*, Thèse de Doctorat unique, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, 489 p.- *pour un chapitre des actes des ateliers, séminaires, conférences et colloque* : BECHI Grah Felix, DIOMANDE Beh Ibrahim et GBALOU De Sahi Junior, 2019, Projection de la variabilité climatique à l'horizon 2050 dans le district de la vallée du Bandama, Acte du colloque international sur « *Dynamique des milieux anthropisés et gouvernance spatiale en Afrique subsaharienne depuis les indépendances* » 11-13 juin 2019, Bouaké, Côte d'Ivoire, pp. 72-88

- *Pour les documents électroniques* : INS, 2010, *Enquête sur le travail des enfants en Côte d'Ivoire*. Disponible à : http://www.ins.ci/n/documents/travail_enfant/Rapport%202008-ENV%202008.pdf, consulté le 12 avril 2019, 80 p.

Éditorial

Comme intelligence de l'espace et savoir stratégique au service de tous, la géographie œuvre constamment à une meilleure compréhension du monde à partir de ses approches et ses méthodes, en recourant aux meilleurs outils de chaque époque. Pour les temps modernes, elle le fait à l'aide des technologies les plus avancées (ordinateurs, technologies géospatiales, à savoir les SIG, la télédétection, le GPS, les drones, etc.) fournissant des données de haute précision sur la localisation, les objets et les phénomènes. Dans cette quête, les dynamiques multiformes que subissent les espaces, du fait principalement des activités humaines, offrent en permanence aux géographes ainsi qu'à d'autres scientifiques des perspectives renouvelées dans l'appréciation approfondie des changements opérés ici et là. Ainsi, la ruralité, l'urbanisation, l'industrialisation, les mouvements migratoires de populations, le changement climatique, la déforestation, la dégradation de l'environnement, la mondialisation, etc. sont autant de processus et de dynamiques qui modifient nos perceptions et vécus de l'espace. Beaucoup plus récemment, la transformation numérique et ses enjeux sociaux et spatiaux ont engendré de nouvelles formes de territorialité et de mobilité jusque-là inconnues, ou renforcé celles qui existaient au préalable. Les logiques sociales, économiques et technologiques produisant ces processus démographiques et ces dynamiques spatiales ont toujours constitué un axe structurant de la pensée et de la vision géographique. Mais, de plus en plus, les sciences connexes (sciences sociales, sciences économiques, sciences de la nature, etc.) s'intéressent elles aussi à l'analyse de ces dynamiques, contribuant ainsi à l'enrichissement de la réflexion sur ces problématiques. Dans cette perspective, la revue Géovision qui appelle à observer attentivement le monde en vue de mieux en comprendre les évolutions, offre aux chercheurs intéressés par ces dynamiques, un cadre idéal de réflexions et d'analyses pour la production d'articles originaux. Résolument multidisciplinaire, elle publie donc, outre des travaux géographiques et démographiques, des travaux provenant d'autres disciplines des sciences humaines et naturelles. Géovision est éditée sous les auspices de la Commission des Études Africaines de l'Union Géographique Internationale (UGI), une instance spécialement créée par l'UGI pour promouvoir le débat académique et scientifique sur les enjeux, les défis et les problèmes spécifiques de développement à l'Afrique. La revue est semestrielle, et parait donc deux fois par an (en anglais et en français).

Bouaké, le 16 Septembre 2019

La rédaction

AVERTISSEMENT

Le contenu des publications n'engage que leurs auteurs. La Revue Géovision ne peut, par conséquent, être tenue responsable de l'usage qui pourrait en être fait.

SOMMAIRE

ANALYSE DE LA RÉPARTITION GEOGRAPHIQUE DES OUVRAGES HYDRAULIQUES DANS L'ARRONDISSEMENT D'ÈKPE, COMMUNE DE SEME-PODJI AU BENIN

NOFODO INNOCENT GBAÏ, DJAFAROU ABDOULAYE, Ismaël E. PADONOU, Brice A. H. TENTE, Jean Bosco K. VODOUNOU..... 12

ANALYSE DE LA DYNAMIQUE DES VILLES DE TOUBORO ET DE MADINRIN AU NORD-CAMEROUN

NDJIDDA PALOU Justin[1] et TCHOTSOUA Michel[2]..... 30

CONTRIBUTION DU TRANSPORT ROUTIER A L'ESSOR URBAIN DE LA VILLE DE SEGOU AU MALI

DOUMBIA Siaka[1], IBRAHIMA Aliou[2], ABDOUL KADRI Kolli[3], BAH Sory Ibrahima[4], SOIBA Alhousseyni[5]..... 46

VARIABILITÉ DE LA PLUVIOMÉTRIE DANS LE NORD-OUEST DU SÉNÉGAL

SOULEYMANE DIALLO [1], CHEIKH DIOP [2]..... 55

LA MOTO-TAXI DANS LE TRANSPORT COLLECTIF À DAKAR (SÉNÉGAL) : ENTRE STRATÉGIE DE SURVIE DES ACTEURS, EFFICACITÉ DANS LES DÉPLACEMENTS ET DÉRIVÉS

FALL Awa[1], NGOM Ndèye[2], CASSE Lamine Ousmane[3], GNING Djibril[4]..... 65

GENRE, RECOURS ET LES DÉTERMINANTS DE L'ACCÈS AUX RESSOURCES ÉNERGÉTIQUES DANS LES MÉNAGES RURAUX DE LA PRÉFECTURE DE TONE (RÉGION DES SAVANES AU TOGO)

Yendoubouan NANGUEPAGUE[1], Edinam KOLA[2]..... 80

ANALYSE FLORISTIQUE ET SOCIO-ÉCONOMIQUE DE LA VÉGÉTATION DES COLLINES DU CANTON D'ATALOTE DANS LA COMMUNE DE KERAN 2 (NORD-TOGO)

AKAME Laounta..... 96

REGARD SUR LE TOURISME RÉSIDENTIEL EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE : LE CAS DE LA STATION BALNÉAIRE DE SALY PORTUDAL (SÉNÉGAL)

Elhadji Babacar NDAO[1], Cheikh Samba WADE[2], Aly SAMBOU[3]..... 111

LE TOURISME COMME ALTERNATIVE Á LA PRODUCTION DU CANNABIS DANS LES ÎLES KARONE EN CASAMANCE (SÉNÉGAL)

Philippe Ndiaga Ba[1], Mamadou Diombéra[2]..... 128

LES UNITÉS DE PRODUCTION DE L'ATTIÉKÉ DANS LA VILLE DE GRAND-LAHOU A L'ÉPREUVE DE LA CULTURE DU MANIOC (CÔTE D'IVOIRE)

Kouassi Séverin KOUAKOU[1], Koffi Jean Marius Boris KOUAME[2] 142

DE LA NÉCESSITÉ D'UN SERVICE DE COMMUNICATION À LA MAIRIE DE GRAND-BASSAM

Guy-Venance GNAKO..... 157

LES COMMUNES CÔTIÈRES DU SÉNÉGAL FACE AUX DÉFIS DES CHANGEMENTS CLIMATIQUES : CAS DES INONDATIONS DANS LA COMMUNE DE THIAROYE SUR MER

Mame Cheikh NGOM[1], Abibatou SARRE[2], Madior LY[3], Didier DESPONDS[4]..... 168

GOUVERNANCE DU FONCIER URBAIN À KATIOLA (CÔTE D'IVOIRE) : DES DISCORDES DANS LA GESTION D'UNE RESSOURCE CONVOITÉE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA VILLE

KONAN Kouakou Attien Jean-Michel[1], COULIBALY Karamoko[2], YAPI Atsé Calvin[3]..... 184

LES PROFESSEURS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DU CYCLE SECONDAIRE DES INSPECTIONS D'ACADÉMIE (IA) DE DAKAR ET DE SÉDHIOU (SÉNÉGAL) À L'ÉPREUVE DE L'USAGE PÉDAGOGIQUE DE LA CARTOGRAPHIE NUMÉRIQUE

Amadou Tidiane DIALLO[1], Mamadou Bouna TIMÉRA[2] 195

IMPACT DE LA PRODUCTION DE LA BANANE PLANTAIN SUR L'AUTONOMISATION DE LA FEMME EN ZONE RURALE DANS LE DÉPARTEMENT DE BOUAFLÉ, CÔTE D'IVOIRE

SILUE FONOLOUROUGO[1], YEO NAVANHAN[2], VEI KPAN NOEL[3] 207

CAUSES ET CONSÉQUENCES DE LA DÉPERDITION SCOLAIRE FÉMININE AU LYCÉE ASKIA MOHAMED (LAM) DANS LE DISTRICT DE BAMAKO AU MALI

Modibo Z. COULIBALY[1*], Bakari SANOGO[2], Alassan KEITA[3] 222

LES CURRICULUMS DE GÉOGRAPHIE DU SECONDAIRE GENERAL IVOIRIEN : QUEL PARADIGME DOMINANT DANS UN CONTEXTE D'ÉMERGENCE DE L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE (EDD) ?

Kouadio Jean-Pierre OUSSOU 235

DÉSTRUCTURATION DU G5 SAHEL ET PERSPECTIVE TERRORISTE DANS LES ÉTATS MEMBRES DE LA CBLT

Christian EYAGA[1], Brahim Nouradine MAHAMAT[2], Désiré NDOKI[3] 249

L'ACCOMPAGNEMENT DES FRERES ET SŒURS DANS LA SCOLARITE DE LEUR GERMAIN AUTISTE

Alimata SAWADOGO 266

LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES RÉSIDENTS EN ZONE PORTUAIRE D'ABIDJAN

KANGA Konan Victorien 276

PRATIQUES URBAINES ET DÉGRADATION DU CADRE DE VIE DANS L'ARRONDISSEMENT 2 BACONGO À BRAZZAVILLE (RÉPUBLIQUE DU CONGO)

BAKANAHONDA Syviney Franck Laurel 290

LES PETITS MÉTIERS SUR LE DOMAINE UNIVERSITAIRE A NIAMEY (NIGER)

BOUBACAR AKALI Haoua[1], MOUSSA YAYE Abdoul Bachirou[2], MOTCHO Kokou Henri[3] 298

EFFETS DE LA RÉFORME DU SECTEUR DES ENGRAIS SUR LES PETITS PRODUCTEURS DU SOUCHET (CYPERUS ESCULENTUS L.) DE LA RÉGION DE MARADI (NIGER)

Saley SOULEY [1*], Bachirou SEYNI BODO [2] et Maman WAZIRI MATO [3] 313

ÉTUDE COMPARÉE DE LA PERCEPTION PAYSANNE ET DONNÉES D'IMAGES SATELLITAIRES SUR L'ÉVOLUTION DU COUVERT VÉGÉTAL DANS LA RÉGION DU GBÔKLÈ

Konan Henri AHOUE 327

AGRICULTURE URBAINE ET GESTION DE L'ESPACE DANS LA VILLE DE N'DJAMENA (TCHAD)

ABDEL-AZIZ Moussa Issa 346

CAUSE DES CRISES ALIMENTAIRES AU NIGER

Mahamadou YACOUBOU 360

SUIVI PAR TÉLÉDÉTECTION DU STRESS HYDRIQUE DU COTONNIER DANS LA SOUS-PRÉFECTURE DE DIANRA (NORD-CÔTE D'IVOIRE)

Kagnatié Rahimat-Samira FOFANA[1]; KANGA Kouakou Hermann Michel [2] ; Zamblé Armand TRA BI [3] ; Joseph Jordan Harris DJOMAN [4] ; Djénébou SOUMAHORO [5]……..374

VILLES MINIÈRES AU GABON : LES CARENCES ENVIRONNEMENTALES DANS L'URBANISATION DE MOANDA

Jean-Kevin Aimé TSIBA 390

VARIABILITÉ CLIMATIQUE ET DYNAMIQUE DU COUVERT VÉGÉTAL DANS UN CONTEXTE SPATIAL ANTHROPISÉ : CAS DE LA PARTIE EST DU BASSIN ARACHIDIER DU DÉPARTEMENT DE THIÈS (BADT), CENTRE-OUEST DU SÉNÉGAL

Abdoulaye SOUGOU[1], Amadou Tidiane DIA[1], Mouhamadou Bassirou SECK[1], Dame GUEYE[2], Mamadou SARR[3] & Boubou Aldiouma SY[1] 404

IMPACTS DE LA DYNAMIQUE SPATIOTEMPORELLE DES ACTIVITÉS EXTRACTIVES DE PHOSPHATE SUR LES UNITÉS DE PAYSAGE DANS LA COMMUNE DE TAÏBA NDIAYE, OUEST DU SÉNÉGAL

Balla DIOP, Abdoulaye SOUGOU, Amadou Tidiane DIA & Boubou Aldiouma SY 421

LES MIGRATIONS DES ADOLESCENTS EN MILIEU RURAL BURKINABÉ : ENTRE PERCEPTION DU « CHANGEMENT CLIMATIQUE » ET STRATÉGIES D'ADAPTATION FAMILIALES

IRISSA ZIDNABA 439

ESSAI D'ANALYSE PROSPECTIVE DES MUTATIONS SPATIALES SUR UN LITTORAL AFRICAIN LE CAS DE LA COMMUNE D'AKANDA AU GABON

Arnaud MOUAMOU[1], Brice D. KOUMBA MABERT[1], Nicaise RABENKOGO[2], Libert B. TONFACK[3]…….453

L'ACCOMPAGNEMENT DES FRERES ET SŒURS DANS LA SCOLARITE DE LEUR GERMAIN AUTISTE

Alimata SAWADOGO

Université Norbert ZONGO, Koudougou, Burkina Faso

alimatasawadogo88@yahoo.fr

RÉSUMÉ

De nombreuses recherches (B. ROGE, 2003 ; M. THIEFINE, 2017, p.20) ont mis en évidence les difficultés des enfants autistes sur le plan comportemental, social et au niveau de la communication. Ces difficultés entravent leur intégration scolaire et compromettent leurs réussites scolaires. Face à cette vulnérabilité qui ne favorise pas leur bonne scolarisation, nous avons pensé à la contribution des frères et sœurs dans la réussite scolaire de leurs germains autistes. L'objectif de la recherche est d'identifier d'une part les modalités d'accompagnement des frères et sœurs et d'autre part expliquer les performances scolaires de leur germain autiste. Il s'est agi d'une recherche qualitative qui s'est basée sur des entretiens auprès de 18 participants dont 9 parents et 9 frères et sœurs. Les résultats obtenus font ressortir plusieurs modalités d'accompagnement (implication à domicile, implication à l'école et implication dans la communauté) avec une plus grande implication de la fratrie à domicile, suivie d'une implication dans la communauté. L'implication à l'école est plus laissée à la charge des parents.

Mots clés : accompagnement, scolarité, fratrie, germain autiste, performances scolaires.

SUPPORTING SIBLINGS IN THE SCHOOLING OF THEIR AUTISTIC SIBLING

SUMMARY

Numerous studies (B. ROGE, 2003; M. THIEFINE, 2017, p.20) have highlighted the behavioral, social and communication difficulties of children with autism. These difficulties hinder their school integration and compromise their academic success. Faced with this vulnerability which does not favor their good schooling, we thought of the contribution of brothers and sisters in the schooling of their autistic siblings. The objective of the research is to identify on the one hand the methods of support for brothers and sisters and on the other hand to explain the school performance of their autistic sibling. This was qualitative research based on interviews with 18 participants, including 9 parents and 9 siblings. The results obtained show several support methods (involvement at home, involvement in school and involvement in the community) with greater involvement of siblings at home, followed by involvement in the community. Involvement at school is left more to parents.

Keywords: accompaniment, involvement, schooling, siblings, autistic sibling, school performance.

INTRODUCTION

La société évolue constamment et le monde de l'éducation n'est pas en reste. Longtemps été mis en écart par le système éducatif, on constate de nos jours une hausse d'élèves présentant un handicap dans le milieu scolaire. En effet, à travers la politique nationale en faveur de l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux, on constate de nos jours que certains enfants vivant avec des déficiences se retrouvent dans des classes ordinaires. Au Burkina Faso, on note un taux brut de scolarisation au primaire des enfants handicapés qui est de 53,1%.

Mais ces enfants s'adaptent difficilement au milieu scolaire. L'étude multisectorielle sur la situation des PSH au Burkina Faso estime à 66% le nombre de personnes en situation de handicap sans aucun niveau d'instruction. Pour ceux ayant atteint le niveau primaire, on estime à seulement 16,5%. On peut également noter que très peu de personnes vivant avec un handicap passent par la maternelle (0,1%). Lorsqu'on prend l'ensemble des personnes vivant avec un handicap, seulement 12,7% ont fréquenté l'école formelle dont 8,5% au primaire, 2,5% au premier cycle du secondaire, 1,0% du second cycle et

enfin 0,7% pour le supérieur. Les faibles chiffres qui décroissent au fur et à mesure qu'on avance en niveau montrent que ces enfants rencontrent des difficultés scolaires et quittent très précocement l'école. Les difficultés de ces enfants sont plus remarquables lorsqu'il s'agit d'un handicap lourd comme l'autisme.

En effet, l'autisme se définit comme un trouble du développement qui touche non seulement l'ensemble des moyens de communication et de contact avec autrui, mais aussi les différents domaines d'acquisition de l'enfant, et son comportement. Il touche donc diverses fonctions qui sous-tendent les relations sociales, les activités imaginatives, l'expression des émotions, les capacités cognitives, perceptives ou motrices. C'est un trouble qui apparait avant l'âge de trois ans. Les causes de ce trouble sont encore mal connues, mais les données indiquant qu'il est en grande partie liée à des facteurs génétiques sont diverses. En effet, les recherches indiquent que le risque d'autisme augmente chez les enfants ayant un lien de parenté avec un sujet autiste que dans la population en générale (B. CHAMAK & D. COHEN, 2003, p.1154). Chez les jumeaux monozygotes, il ressort que lorsqu'un des jumeaux est autiste, la probabilité que l'autre jumeau le soit aussi est de 70 à 90%. Ce qui indique que dans les causes de l'autisme, la génétique explique 70 à 90%. Chez les simples frères et sœurs d'une personne atteinte d'autisme, l'incidence de l'autisme est approximativement de 50 à 200 fois plus importante que dans la population générale (J. FUENTES & al., 2012, p.9).

En ce qui concerne donc la situation scolaire des enfants autistes, plusieurs recherches (J. DUMONTEIL, 2020, p. 1 ; CQOQ, 2012, p. 26) ont mis en évidence leur grande vulnérabilité sur le plan social. Cette vulnérabilité affecte leur qualité de vie et entrave leur autonomie. En effet, les caractéristiques des enfants autistiques (langage absent ou peu présent, comportements inadaptés, interactions sociales réduites) ne favorisent pas une bonne intégration de l'enfant dans la société. Au niveau scolaire, l'enfant a des difficultés à participer aux activités de la classe qui sont pour la plupart du temps basées sur la communication, l'attention, la concentration, les interactions entre élèves-enseignant et entre les élèves eux-mêmes.

À ce niveau, l'étude de N. POIRIER, A. PAQUET, N. GIROUX et J. FORGET (2005, p. 273-275) se basant sur de nombreuses recherches a dégagé les particularités des enfants autistes qui ne favorisent pas leur adaptation scolaire. Les difficultés que rencontrent les enfants autistes ont un lien avec les trois sphères de développement (interactions sociales, communication, comportements répétitifs). La communication entravée et les relations sociales limitées telles que les difficultés des contacts verbaux ou physiques, des difficultés à exprimer de l'affection, une absence ou une rareté de contact visuel, parfois une indifférence au son de la voix expliquent leur difficulté à répondre aux demandes de l'enseignant, à être attentifs, à avoir un contact visuel soutenu. Quant aux comportements stéréotypés, ils montrent que l'enfant peut se lever au milieu d'une activité et marcher autour de la pièce, vocaliser des chaînes de sons, jouer avec un objet de façon stéréotypée, s'auto-stimuler, etc. de tels comportements perturbent la classe, interfèrent avec les apprentissages et ne favorisent pas leurs interactions avec les pairs. Le fonctionnement intellectuel lent des enfants autistes met en retard ces derniers dans les apprentissages scolaires.

Face à cette vulnérabilité qui ne favorise pas leur bonne scolarisation, il apparaît nécessaire de comprendre les avenues à emprunter pour répondre à leurs besoins.

Des travaux ont été menés dans ce domaine afin d'apporter un soutien approprié au développement des compétences sociales des personnes autistes pour favoriser une bonne intégration dans leur entourage immédiat (maison) et dans le milieu scolaire (l'école) (U. BRONFENBRENNER, 1980 cité par M. LANDRY, 2015, p. 2). Les acteurs des différents milieux de vie fréquentés par l'enfant notamment les membres de la famille et les acteurs du système éducatif doivent s'appuyer mutuellement pour le développement de la socialisation de ces enfants.

À ce titre, la collaboration entre la famille et l'école s'avère très importante. Nombreuses recherches portant sur l'impact des caractéristiques familiales sur la réussite scolaire des élèves mettent en évidence le rôle des parents notamment leur implication dans la scolarité de l'enfant. (G. BERGONNIER-DUPUY & S. ESPARBES-PISTRE, 2007, p. 22 ; S. LARIVEE, J. C. KALUBI, B. TERRISSE, 2006, p. 525 ; R. DESLANDES et E. ROYER, 1994, p. 64). L'école n'est donc pas la seule responsable de l'éducation et du devenir scolaire de l'enfant puisque chaque parent a également son rôle à jouer vis-à-vis de la scolarité de ses enfants. Dans un article où ils présentent les principaux écrits sur l'influence du milieu familial et des liens famille-école par rapport à la réussite scolaire des enfants, R. DESLANDES et E. ROYER (1994, p. 65) ont pu noter deux facteurs d'influence que sont la participation parentale (vérifier le matériel scolaire, superviser les devoirs et leçons, ainsi qu'assister aux réunions de parents ; contribution des parents aux activités scolaires) et le style parental.

On constate que beaucoup de recherches ont été réalisées sur le partenariat école-parents dans la scolarisation des enfants notamment en ce qui concerne les enfants en difficulté. Mais ce que font les frères et sœurs de ces enfants ou ce qu'ils peuvent faire pour accompagner l'enfant en difficulté a été ignoré dans les recherches. H. DALIBERT (2004, p.29) conforte cela en disant que les fratries des enfants handicapés ne font pas recette au sein des sciences humaines. R. SCELLES (2004, p.106) s'est également préoccupée de cette ignorance des chercheurs en soulignant : « *encore aujourd'hui, ceux qui se soucient du bien de l'enfant, s'attachent davantage à étudier le lien parents-enfants que celui qui existe entre enfants*. »

Or la fratrie peut être une ressource importante pour le développement de l'enfant. Elle permet à l'enfant de se socialiser, de développer son estime de soi, des compétences sociales et cognitives. Vu leur part importante dans le développement de l'enfant, nous nous demandons quel peut-être leur rôle dans l'acquisition des compétences scolaires de leur frère en situation de handicap ?

À la suite de ces différents constats, cet article propose de réfléchir à la contribution des frères et sœurs au développement des compétences scolaires des enfants en situation d'autisme notamment leur accompagnement pour la bonne marche de leurs activités. Une autre raison qui nous pousse à explorer l'importance des fratries dans la scolarité des enfants est qu'au Burkina Faso la majorité des parents est analphabète et ne peut donc pas suivre la scolarité de leurs enfants. Quant à ceux qui sont lettrés, certains n'ont pas les compétences nécessaires pour accompagner leurs enfants sur le plan scolaire (O. VANHÉE, G. BOIS, G. H. PANABIERE, M. COURT, J. BERTRAND, 2013). Pour ce qui est du cas spécifique des enfants autistes, on constate que la situation stressante de l'enfant autiste empêche les parents d'être disponibles et disposés dans leur tête pour l'accompagner dans ses activités scolaires. C'est dans ce sens que nous sommes demandée comment les frères et sœurs peuvent être une ressource pour leurs germains.

Dès lors, nous nous sommes demandée quelle place la fratrie occupe dans la scolarité de leur germain autiste ? Autrement dit, que font les fratries pour accompagner l'un des leurs en situation d'autisme ? Notre objectif est d'analyser les modalités d'accompagnement scolaire des fratries dans la scolarité de leurs germains autistes.

Cet article présente d'abord le cadre théorique de la recherche. Nous aborderons par la suite la méthodologie utilisée pour le recueil et le traitement des données. Nous allons présenter en outre les résultats de l'étude. Et nous terminerons par la discussion.

1. Choix théoriques

Il n'est pas rare de voir un frère ou une sœur soutenir son germain sur le plan de sa scolarisation que ce soit à la maison ou à l'école. À la maison par exemple, les frères et sœurs peuvent aider à faire des devoirs. Au niveau de l'école, ils représentent souvent leurs parents lors des réunions. Pourtant, les différentes formes de soutien que peuvent apporter les frères et sœurs à la scolarité de leur germain sont peu documentées dans la recherche. Cette recherche vise dès lors l'exploration des différentes modalités d'accompagnement en s'appuyant sur les auteurs ayant penché leur réflexion sur les relations écoles-

familles comme le modèle d'EPSTEIN (1992, 2001), celui de K. V. HOOVER-DEMPSEY et H. M. SANDLER (1997) ou encore celui de B. RYAN et G. ADAMS (1995). Dans son modèle, J. L. EPSTEIN (2001) identifie six types d'implication parentale possibles :

1- les pratiques éducatives à la maison (règles de fonctionnement), 2- le degré de communication entre l'école et la famille, 3- le volontariat ou la participation aux activités organisées à l'école, 4- l'encadrement parental scolaire à la maison, 5- la participation aux prises de décisions et 6- la collaboration avec la communauté.

Selon Y. TAZOUTI (2014, p. 100) trois lieux d'implication parentale sont généralement considérés par les auteurs : à la maison, à l'école et dans la communauté. Nous adoptons les dimensions utilisées par Y. TAZOUTI tout en les réorientant vers la fratrie puisque notre problématique porte sur la fratrie et non sur les parents.

Ainsi, l'implication fraternelle à domicile comprend :

1- L'aide et l'encadrement du travail scolaire de l'enfant à domicile ;
2- Le soutien fraternel à l'enfant concernant le travail scolaire ;
3- La communication avec l'enfant à propos de l'école ;
4- Les aspirations et les attentes des frères et sœurs envers la scolarité de l'enfant ;
5- Le temps que les frères et sœurs consacrent par jour au suivi du travail scolaire de l'enfant.

En ce qui concerne l'implication fraternelle à l'école, elle couvre les dimensions suivantes :

1- La communication avec les enseignants concernant le travail scolaire de l'enfant ;
2- La participation de la fratrie à des réunions organisées par l'école ;
3- La participation de la fratrie à la vie de l'école ;

Enfin, pour ce qui est de l'implication fraternelle dans la communauté, elle correspond à :

1- La participation de la fratrie dans des organes officiels (comités scolaires, associations de parents…) ;
2- Les échanges avec les autres frères et sœurs d'enfants autistes

En plus de cette théorie, la recherche s'appuie sur le socioconstructivisme. Cette approche met l'accent sur le contact avec les autres dans la construction des connaissances et le développement des compétences. Elle est basée sur le fait que toute connaissance s'inscrit dans un contexte social qui la caractérise de même que dans un cadre historique et culturel. Le travail en équipe, l'évaluation par les pairs ou l'enseignement par les pairs sont des exemples d'application de cette approche. Parallèlement, les germains jouent ici le rôle des pairs et peuvent être d'un apport important dans les acquisitions scolaires des enfants autistes.

2. Méthodologie

Le champ de l'étude est la ville de Ouagadougou qui regorge la plus grande partie de la population burkinabé (2 415 266 habitants sur un total 20 505 155 pour tout le Burkina, INSD, 2022). Ce choix se justifie par le fait qu'elle compte le plus grand nombre de centre pour enfants autistes. En effet, au Burkina Faso, l'autisme est une pathologie mal connue et les centres de prise en charge pour enfants autistes ne sont pas nombreux. Les quelques-uns qui existent sont concentrés dans les grandes villes notamment Ouagadougou.

Cette recherche est de type exploratoire et de nature qualitative. La population qui a fait l'objet de cette étude est composée de frères et sœurs d'enfants autistes scolarisés et de leurs parents. Un guide d'entretien leur a été soumis. Ainsi, neuf (09) frères et sœurs ont pris part à cette étude. Parmi ces neufs, nous notons trois puinés et six ainés d'enfants autistes. Leurs parents ayant également été interrogés, cela nous donne un total de 18 participants. Notons qu'au niveau des parents enquêtés, nous avons interrogé l'un des deux précisément celui qui dépose l'enfant autiste à l'école. Ainsi, nous avons interrogé six (06) mères et trois (03) pères d'enfants autistes.

Comme méthode de traitement et d'analyse des données, nous avons transcris d'abord les informations recueillies auprès de nos interviewés. Ensuite, nous avons procédé à une catégorisation de ces informations qui a consisté à regrouper les informations en fonction des thématiques qui y sont ressorties. Le traitement s'est fait de façon manuelle, sans l'utilisation d'un logiciel. Enfin, en ce qui concerne l'analyse des données collectées, nous avons opté pour l'analyse de contenu.

Pour respecter le principe d'anonymat, des codes leur seront attribués. Nous utiliserons la lettre F pour désigner la fratrie et la lettre P représentera les parents. Ainsi, nous aurons, F_1, F_2, … F_9 pour les frères et sœurs et P_1, P_2, … P_9 pour les parents.

3. Résultats

Les données collectées, nous présentons ici les résultats. La présentation est faite sur la base de nos objectifs de recherche. En rappel il s'est agi d'identifier les modalités d'accompagnement scolaire par les fratries et d'analyser les performances scolaires des enfants autistes. Commençons par le premier objectif.

3.1. Les modalités d'accompagnement scolaire par les fratries

Le premier objectif visait à identifier les modalités d'accompagnement scolaire par les fratries. Le questionnaire a été construit sur la base du modèle théorique de Tazouti (2014). Ainsi, il ressort de nos données recueillies trois niveaux d'implication à savoir l'implication fraternelle à domicile, l'implication fraternelle à l'école et l'implication fraternelle dans la communauté. Dans ce point, les résultats sont présentés en nous conformant à ces trois axes.

3.1.1. L'implication fraternelle à domicile

Les informations collectées font ressortir plusieurs niveaux en ce qui concerne l'implication fraternelle à la maison. D'abord les données font ressortir des éléments renvoyant à l'aide et à l'encadrement du travail scolaire de l'enfant à domicile. Il s'agit de la supervision des exercices de maison donnés par l'enseignant ou d'une tierce personne (parents, frères et sœurs). Généralement dans les écoles les enseignants donnent des exercices de maison aux enfants qu'ils soient autistes ou pas. Les enfants n'ayant pas de problème le font généralement seuls sans aide ou vont vers les parents lorsqu'ils rencontrent des difficultés pour les traiter. La situation est toute autre avec les enfants ayant un handicap tel l'autisme. En effet, les enfants autistes n'ont pas l'initiative et lorsqu'ils ont un exercice de maison, il faut que les parents ou les personnes proches disent à l'enfant de traiter ses exercices. Aussi, vu qu'il a des difficultés, il faut une assistance de la part d'une tierce personne. En ce qui concerne l'encadrement des autistes à domicile, notre recherche fait ressortir d'une part, une implication de certains frères et sœurs et d'autre part, une non implication chez d'autres. Dans le premier cas, on rencontre des enfants qui aident leur frère autiste à traiter les exercices, à apprendre les leçons et bien d'autres. C'est le cas de F_4 *« lorsqu'il vient avec ses exercices, on l'aide à traiter, on s'assoie et je lui montre ce qu'il doit faire. On fait souvent la lecture aussi ».* F_1 quant à lui *« j'explique et il fait. »* dit-il. Il ajoute « *J'attrape souvent sa main pour l'aider à écrire ».*

Au niveau du deuxième groupe (ceux qui ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs germains autistes), il ressort des propos des enquêtés qu'il est difficile d'aider l'enfant autiste dans ses exercices vu qu'il a des difficultés. Selon eux, il faut une maitrise du fonctionnement de l'enfant autiste, des techniques et stratégies pour pouvoir l'accompagner. Les propos de F_9 résument leur pensée *« On veut bien l'aider à traiter ses exercices mais c'est difficile. Comme il a un problème on ne connait même pas les techniques pour pouvoir l'aider. Dans son école, les monitrices ont des techniques pour l'amener à écrire. Et à l'école il ne pique jamais ses crises. Eux ils savent comment faire pour le calmer à chaque fois. ».* Il ressort également de leurs propos que l'enfant autiste résiste aux guidances et dans ces conditions, il est difficile de s'impliquer dans sa scolarité. En témoigne les propos de F_3 : *« Il ne veut pas qu'on lui montre, donc c'est difficile. Lorsqu'on veut seulement l'aider il s'énerve. Souvent il vient avec des exercices de tracés ou de rond, lorsque je veux attraper sa main pour le guider, il s'énerve et*

retire sa main. Souvent même il veut te mordre ». Quant à F_7 il affirme *« C'est mieux qu'elle* (en parlant de son germain autiste) *reste calme au lieu de provoquer sa crise en voulant l'aider. »*

Les parents quant à eux font ressortir la facilité qu'ont les frères et sœurs de travailler avec leur germain autiste. C'est le cas de P_4 *« je ne sais pas comment ils font mais ils travaillent bien ensemble sans qu'ils ne résistent. Avec son frère il n'y a même pas de problème. Mais avec moi ou son père, il faut le forcer, il ne veut même pas se concentrer »* En parlant de la collaboration entre ses enfants (enfant autiste et son germain non autiste) P_5 laisse entendre que le frère aidant commence par des chants pour motiver son germain autiste afin qu'il accepte s'impliquer dans la tâche. Les frères et sœurs sont un soutien inestimable à leur germain autiste comme le souligne P_2 : *« sans son frère, Grace n'allait pas fréquenter, parce que son papa n'est pas là et moi aussi je n'ai pas le temps. Je ne suis jamais à la maison. C'est son frère qui l'amène à l'école et la ramène puisqu'ils sont dans la même école. C'est lui qui fait le relais de l'école. Dès qu'elle finit l'école, elle est avec son frère. Même les weekends ils sont ensemble. Donc les exercices de maison, c'est lui qui l'aide. Il est devenu comme son deuxième papa en fait. »*

Ensuite, il y a l'aide à la préparation pour l'école. En effet, tous les enfants autistes ne sont pas autonomes et même ceux qui le sont ont toujours besoin d'une assistance et parfois d'une guidance. C'est en ce sens que leurs frères et sœurs les aident à se préparer pour l'école. Il s'agit notamment de la douche, du petit déjeuner et du gouter pour l'école, du rangement du matériel scolaire, et bien d'autres. Les frères et sœurs sont unanimes quant à leur implication à ce niveau. Qu'ils soient puinés ou ainés de l'enfant autiste, nous avons constaté que tous aident leurs germains autistes. Pour signifier leur implication F_1 avance ceci : *« chaque matin quand on se réveille je l'aide à prendre sa douche pour aller à l'école. Sinon il est lent et s'amuse dans la douche aussi. »* Dans la même logique, P_8 soutient que *« ce sont ses frères et sœurs qui le préparent pour l'école. Ils l'aident à faire la douche, à ranger ses cahiers, à s'habiller et même le choix de la tenue pour l'école. Vraiment c'est eux qui font tout. Ils sont deux. Pendant que l'un lui donne sa douche, l'autre prépare son petit déjeuner. »*

En outre, on note la communication avec l'enfant à propos de l'école. Ce volet renvoie aux questions touchant le volant scolaire que la fratrie pose à l'enfant. À ce niveau les frères et sœurs posent des questions concernant la journée scolaire, les activités de la journée, les productions de l'enfant, ils s'informent sur ses amis, ils vérifient les cahiers, … L'enquête avec les parents fait ressortir que les frères et sœurs ne sont confrontés à aucune barrière lorsqu'ils communiquent avec leurs germains.

Hormis cette communication avec l'enfant à propos de l'école, les frères et sœurs ont des aspirations et des attentes vis-à-vis de leur germain autiste. Ils souhaitent tous que leurs frères autistes réussissent à l'école, trouvent un boulot et deviennent autonomes. *« Mon frère est inscrit dans une école spécialisée et mon souhait est que son autisme fini. Je veux qu'il devienne normal et qu'il puisse faire ses activités seul. Je veux qu'il trouve un boulot et le faire normalement. »* F_4 : *« Moi ma sœur parle bien. Ce sont juste ses crises. A l'école aussi elle travaille bien, elle sait compter, écrire et puis elle dessine bien. Moi je souhaite qu'elle devienne architecte un jour. ».*

Pour ce qui concerne le temps que les frères et sœurs consacrent par jour au suivi du travail scolaire de l'enfant autiste, il faut noter qu'il varie en fonction des familles. Mais en général, il ne dépasse pas une heure de temps. *« On fait juste les exercices avec Ornella et ça ne dépasse pas 30 minutes généralement. J'ai remarqué que lorsque je dure avec elle, elle s'énerve. »* (F_5). *« L'école nous a dit que comme il a un problème de ne pas dépasser 30 minutes sinon il se fatigue et ne va plus suivre ce qu'on lui montre. En plus il peut piquer ses crises lorsqu'il est fatigué et on continue de travailler. »* (F_1).

L'enquête avec les parents renforce les propos des frères et sœurs. Pour P_2 ses autres enfants soutiennent leur frère autiste. Ils l'aident dans les exercices de maison et il s'en sort mieux que lorsqu'il est encadré par une grande personne. *« Moi-même je suis souvent dépassée, étonnée de ce qu'ils font ensemble. Tu sais avec eux, il accepte facilement travailler et il est même très content de le faire que lorsque c'est moi ou son papa qui veut le guider »* Quant à P_6 elle trouve que son enfant autiste « *fait des chichis et*

ne veut pas travailler » lorsque c'est elle-même qui veut la guider. Pour P_4 *« dans l'école spécialisée de mon enfant, ils font des guidances parentales. Donc ils nous montrent des techniques pour qu'on puisse travailler avec l'enfant à la maison. Donc comme moi je n'ai pas le temps, j'ai amené mes enfants apprendre et c'est eux qui prennent le relais de l'école à la maison. Ils travaillent bien avec lui et il progresse bien. »*

3.1.2. L'implication fraternelle à l'école

Dans la littérature, l'implication dans le travail scolaire d'un enfant ne se résume pas seulement à domicile, il y a le volet scolaire notamment la communication avec les enseignants concernant le travail scolaire de l'enfant, la participation à des réunions organisées par l'école et la participation à la vie de l'école.

Pour ce qui est du premier volet, il renvoie aux appels téléphoniques pour connaitre les difficultés que rencontre l'enfant, aux visites à l'école pour savoir comment l'enfant se comporte et quelles sont ses difficultés. Il faut noter qu'à ce niveau, les frères et sœurs ne s'impliquent pas. Ce volet est laissé aux parents qui appellent ou se rendent à l'école pour connaitre les progressions de l'enfant et noter ses difficultés afin de trouver une solution. *« C'est moi-même qui appelle l'enseignant. Je suis en contact avec lui et je prends à chaque des nouvelles de l'enfant. »* relate P_3. Pour P_7 « *vu qu'il a un problème, je préfère moi-même aller à l'école ou appeler l'enseignant. Il y a des choses que l'enseignant ne doit pas divulguer. Donc je ne prends pas le risque sur ça. ».* Certains enfants autistes sont inscrits dans des écoles spécialisés et les psychologues préfèrent communiquer directement avec les parents afin de protéger certaines données à caractère personnel.

Tout comme la communication avec l'enseignant qui est laissée à la gestion des parents, il faut noter que la participation de la fratrie à des réunions organisées par l'école est très limitée. Les parents préfèrent eux-mêmes être en contact avec l'école pour noter les éléments concernant leur enfant autiste.

Pour ce qui est de la participation de la fratrie à la vie de l'école, il renvoie aux activités organisées par l'école telles les journées de l'enfant autiste, les journées traditionnelles, les activités de clôture, les sorties des écoles, … À ce niveau, certains frères et sœurs et leurs parents accompagnent l'enfant autiste lors de ces activités. D'autres (les frères et sœurs) accompagnent seuls leur germain autiste. *« Lorsque Mael a une fête à l'école, mes parents viennent nous déposer ensemble avec Mael et lorsque la fête finit, ils reviennent nous chercher ».* (F_8) Parlant des cérémonies ou des journées organisées par les écoles, P_2 dit ceci : « *Comme c'est une journée spéciale comme ça, les encadreurs ne peuvent pas surveiller tous les enfants. Ils sont presque laissés à eux-mêmes. Donc j'envoie ses frères passer la journée avec lui à l'école et profiter le surveiller. »*

3.1.3. L'implication fraternelle dans la communauté

Ce volet renvoie à la participation de la fratrie dans les comités scolaires, les associations de parents, … Ce volet est jugé par les frères et sœurs comme relevant du rôle de l'adulte, donc réservé uniquement aux grandes personnes tels les parents ou les oncles. *« C'est maman qui est dans l'association des parents d'élèves. »* (F_2). Mais certains frères et sœurs sont dans des groupes WhatsApp de l'école. *« Dans l'école de mon petit frère, il y a des groupes WhatsApp des parents. Comme c'est moi qui pars le chercher à l'école, ils m'ont intégré dans le groupe et lorsque y a pas cours ou lorsqu'il y a une information concernant tous les enfants ils balancent ça là-bas. »* (F_4) Les parents sont également unanimes à ce sujet. Pour eux, les frères et sœurs ne peuvent pas être dans les associations de parents d'élèves car *« les associations sont faites pour discuter de certains sujets afin de trouver des solutions. Donc il faut que ce soit de grandes personnes, les parents qui auront leur mot à dire »* P_3

En outre, il y a les échanges avec les autres frères et sœurs d'enfants autistes. A ce niveau, il faut noter que les frères et sœurs sont unanimes qu'ils n'échangent pas avec les autres frères et sœurs ayant des germains autistes. Ils ne se connaissent pas entre eux et d'ailleurs personne ne veut divulguer le problème de sa famille *« Moi je ne parle pas de mon frère avec mes camarades. J'ai honte, je ne veux*

pas qu'ils sachent qu'il a un problème. S'ils savent, ils peuvent se moquer de moi. » (F_6) F_4 est le seul à échanger avec les autres frères et sœurs d'enfants autiste. Il relate ceci : *« Souvent à l'école de mon petit frère on se croise devant la porte avec d'autres personnes qui sont venues chercher leurs frères ou sœur. Donc on cause souvent. On parle du problème de nos frères et souvent même on raconte des choses qui font rire et on rit ensemble. »*

3.2. Les performances scolaires des germains d'enfants autistes

La performance scolaire renvoie à la réussite scolaire. Cette réussite est pour nous l'obtention de bonnes notes ou de bonnes appréciations lors des évaluations. De façon générale, il faut noter que les performances scolaires des enfants autistes qui ont pris part à cette étude sont satisfaisantes. Sur les neufs (09), seulement trois ont de mauvaises performances. Nous remarquons que ce sont ceux qui sont soutenus par leurs frères et sœurs à la maison qui ont de bonnes performances. Cela laisse voir l'effet de l'accompagnement des frères et sœurs dans les acquisitions scolaires de l'enfant autiste. Avec l'appui des germains, l'enfant autiste arrive à rattraper le retard qu'il accuse dans les apprentissages. En effet, les enfants autistes rencontrent de nombreuses difficultés qui handicapent leurs apprentissages. Parmi ces difficultés, on note le manque de concentration et d'attention, les problèmes comportementaux à savoir les crises répétées et les stéréotypies, etc. Ces difficultés ne leur permettent pas de suivre le rythme des enseignements de la journée.

4. Discussion

Dans cette partie, nous procéderons à la confrontation des résultats de nos recherches à ceux des recherches antérieures. La discussion est faite en relation avec les objectifs de l'étude. Elle sera également mise en relation avec nos modèles théoriques. Dans notre cadre théorique, nous avons privilégié le modèle de Y. TAZOUTI (2014) qui décrit trois lieux d'implication (domicile, école, communauté) et la théorie socioconstructiviste.

De façon générale, les résultats obtenus se logent dans les modalités d'implication décrites par Y. TAZOUTI (2014). Ils font ressortir une implication de la fratrie à plusieurs niveaux de la vie de l'enfant autiste, surtout au niveau du domicile familial. Ils laissent voir que les frères et sœurs aident et encadrent leur germain autiste à domicile. Ils les aident à faire les exercices de maison, à se préparer pour l'école. Ils communiquent avec eux à propos de l'école et ils ont des aspirations et des attentes envers leur scolarité. Aussi, une minorité a avoué participer aux réunions et à la vie de l'école de leur germain autiste. Cette faible implication de la fratrie à l'école et dans la communauté est certainement due à leur jeune âge. En effet, la majorité des frères et sœurs enquêtés sont des enfants d'âge compris entre 9 et 13 ans, seulement quatre ont un âge compris entre 16 et 22 ans. Ce sont d'ailleurs ces derniers qui ont affirmé s'impliquer dans tous les trois domaines décrits par Y. TAZOUTI. Tout cet accompagnement de la part de la fratrie dans la scolarité de leur germain autiste contribue à renforcer les compétences de l'enfant sur le plan scolaire. Leur contribution est de ce fait enrichissante. Elle influence les apprentissages de leurs germains autistes ainsi que leurs performances scolaires. Aussi, le fait de travailler avec l'enfant sur les activités de l'école permet de généraliser et de maintenir les acquis. Ils sont donc un soutien incontournable à leur germain d'autant plus qu'ils sont des aidants naturels présents de façon continue dans l'éducation de 1eur germain, contrairement aux intervenants et aux enseignants qui se succèdent (M. LANDRY, 2015, p. 13). Ils sont presqu'à tout moment présent dans la vie de leur germain : ils mangent ensemble, jouent ensemble, dorment dans la même chambre et vont souvent à l'école ensemble parce que la plupart des enfants qui ont participé à cette étude fréquentent la même école que leur germain autiste.

Certains enquêtés rapportent que les frères et sœurs utilisent des renforçateurs pour amener l'enfant autiste à s'impliquer. Il s'agit d'une technique connue qui relève des méthodes de prise en charge telle que l'analyse comportementale appliquée ou "Applied Behavior Analysis" (ABA). L'ABA fait partie des programmes d'intervention précoce pour les enfants autistes. Cette approche vise la modification du comportement à travers le renforcement, avec l'utilisation des guidances, des incitations… Afin d'augmenter la fréquence d'un comportement (par exemple dire bonjour, faire bye-bye, faire ses exercices, …), la méthode ABA préconise l'utilisation de renforçateurs ou de récompenses. Ce

renforçateur est une réponse positive donnée à l'enfant et qui vise à encourager l'apparition d'un comportement souhaité. Ces techniques sont utilisées dans les écoles spécialisées et contribuent à l'atteinte des objectifs visés Les frères et sœurs, vu leur implication dans la vie scolaire de leur germain autiste devraient être formés à cet effet. S. LARIVEE, J. C. KALUBI, B. TERRISSE (2006, p. 528) soulignait que les besoins des parents ont progressivement changé en contexte d'inclusion et de collaboration. Leurs besoins se sont tournés vers la préoccupation d'être formés pour mieux intervenir auprès de leur enfant et soutenir ses efforts d'apprentissage. Tout comme les parents, ce besoin se ressent aussi chez les frères et sœurs. Ils ont d'ailleurs manifesté lors de l'enquête le manque de compétences de leur part pour soutenir convenablement leur germain.

CONCLUSION

Cette recherche s'inscrit dans une démarche visant à documenter l'accompagnement des frères et sœurs dans la scolarité de leur germain autiste. Elle repose sur une approche qualitative de type exploratoire. Le modèle d'implication développé par Y. TAZOUTI (2014) nous a conduit à analyser les modalités d'implication des frères et sœurs. Les principaux résultats indiquent que l'accompagnement des frères et sœurs permet aux enfants autistes d'avoir de bonnes performances. Leur implication est plus accentuée à domicile. L'implication à l'école et dans la communauté est réservée aux parents et aux frères et sœurs qui sont plus grands, capables de représenter les parents lors d'une réunion. Vu l'implication de la fratrie dans l'accompagnement de leur germain autiste et la facilité qu'ils ont de travailler avec lui, une collaboration entre les intervenants scolaires et la fratrie est une voie envisageable. Il s'agira notamment d'impliquer d'avantage la fratrie dans les niveaux et de les outiller pour un accompagnement plus efficace dans la scolarité de leur germain autiste.

BIBLIOGRAPHIE

BERGONNIER-DUPUY Geneviève et ESPARBES-PISTRE Sylvie, 2007, « Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée) ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40(4), 21-45. doi:10.3917/lsdle.404.0021.

CHAMAK Brigitte et COHEN David, 2003, « L'autisme : vers une nécessaire révolution culturelle ». *Médecine/sciences*, 19(11), 1152–1159. https://doi.org/10.1051/medsci/200319111152.

Collège des médecins du Québec et de l'Ordre des psychologues du Québec, 2012, *Les troubles du spectre de l'autisme : l'évaluation clinique* ; Les Éditions Rogers, 40 p.

DALIBERT Hervé, 2004, « Être frère et sœur de personne handicapée et « majeure protégée » la dévolution familiale ». *Recherches familiales*, 1(1), 29-44. doi:10.3917/rf.001.0029.

DESLANDES Rolande et ROYER Égide, 1994, « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire ». *Service social*, *43* (2), 63–80. https://doi.org/10.7202/706657ar.

DUMONTEIL Julie, 2020, *Autistes : entre situations de vulnérabilité et pouvoir d'agir ?* Éducation et socialisation. Disponible à : http://journals.openedition.org/edso/12673 ; DOI : https://doi.org/10.4000/edso.12673, consulté le 23 août 2023.

FUENTES Joachim, BAKARE Muideen, MUNIR Kerim, AGUAYO Patricia, GADDOUR Naoufel, ÖNER Özgür et MERCADANTE Marcos, 2012, « Troubles du spectre autistique », in *troubles du développement*, Manuel de la IACAPAP pour la Santé Mentale de l'Enfant et de l'Adolescent. https://iacapap.org/content/uploads/C2-ASDs-FRENCH-2014.pdf.

Institut National de la Statistique et de la Démographie, 2022, *Rapport du Cinquième Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Burkina Faso*. Disponible à : https://www.insd.bf/sites/default/files/2023-08/INSD consulté le 27 novembre 2023.

KLAGSBRUN Francine, 1994, *Frères et sœurs : pour le meilleur et pour le pire*. Editions Bayard, Paris.

LANDRY Myriam, 2015, *Vécu et apport de deux aînées relativement au développement de la compétence sociale de leur frère ayant un trouble du spectre de l'autisme en contexte scolaire et familial*, Mémoire de maîtrise en Éducation, Université du Québec à Montréal, 130 p.

LARIVEE Serge, KALUBI Jean Claude et TERRISSE Bernard, 2006, « La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite ». *Revue Des Sciences De L 'éducation*, 32(3) pp 525-543.

POIRIER Narcisse, PAQUET Annie, GIROUX Normand, FORGET Jacques, 2005, « L'inclusion scolaire des enfants autistes ». *Revue de psychoéducation.* Volume 34, numéro 2, 265 – 286.

Rapport du MASSN (2014). Recensement Général des Enfants Handicapés de 0-18 ans au Burkina Faso (RGEH- 2013).

ROGE Bernadette, 2003, *Autisme : comprendre et agir*, Paris, Dunod, 224 p.

RYAN Bruce et ADAMS Gerald, 1995, "The family-school relationships model". Dans Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg,R. P., et Hampton, R. L. (dir.), The Family-School Connection :Theory, Research, and Practice (p. 3-28). Sage, Thousand Oaks,CA.

SCELLES Régine, 2004, « La fratrie comme ressource ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 32, 105-123. DOI **:** 10.3917/ctf.032.0105.

TAZOUTI Youssef, 2014, « Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? » *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 97-116. doi:10.3917/rief.036.0097.

THIEFINE Marina, 2017, « Troubles du Spectre de l'Autisme et fratrie : enjeux de la prise en charge », *Médecine humaine et pathologie*, https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01583742.

VANHEE Olivier, BOIS Géraldine, PANABIERE Gaële-Henri, COURT Martine, BERTRAND Julien, 2013, « La fratrie comme ressource [Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses] ». In: *Politiques sociales et familiales*, n°111,. pp. 5-15. DOI : https://doi.org/10.3406/caf.2013.2743.