

IMPLICATION PARENTALE DANS LA SCOLARITÉ DES GERMAINS D'ENFANTS AUTISTES

Alimata SAWADOGO

Université Norbert Zongo

alimatasawadogo88@yahoo.fr

Résumé

La collaboration entre l'école et la famille pour la réussite des élèves est bien documentée. Les nombreuses recherches laissent voir l'importance et la nécessité de cette collaboration. La question n'est donc plus d'actualité car tous les acteurs ont compris son importance et sa nécessité. Cependant, la question reste toujours d'actualité chez les parents d'enfants handicapés de façon générale et les enfants autistes de façon spécifique. En effet, l'enfant autiste bouleverse la structure familiale et plonge tous les membres dans un grand désarroi. Ses demandes excessives limitent la disponibilité des parents à s'occuper convenablement des autres membres de la fratrie. La présente étude vise à comprendre d'abord comment les parents d'enfants autistes s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants dits normaux. Ensuite, nous analyserons les comportements des enfants et leurs résultats scolaires. Il s'est agi d'une étude de six (06) cas de frères et sœurs d'enfants autistes. Cette étude qui se veut qualitative a été menée en s'appuyant sur des entretiens semi-dirigés adressés aux frères et sœurs, aux parents et aux enseignants. Les résultats indiquent de façon générale que les parents ont eu des difficultés à s'impliquer dans la scolarité des enfants dits normaux au début de l'annonce du handicap. Mais par la suite, leur implication s'est améliorée positivement.

Mots-clés : *implication parentale, germains d'enfants autistes*

Abstract

The collaboration between school and family for student success is well documented. Numerous studies show the importance and the necessity of this collaboration. The question is therefore no longer relevant because all the actors have understood its importance and its necessity. However, the question is still relevant for parents of disabled children in general and autistic children specifically. Indeed, the autistic child upsets the family structure and plunges all the members into great disarray. Their excessive demands limit the parents' availability to properly care for other siblings. The present study aims to first understand how parents of autistic children get involved in the schooling of their so-called normal children. Then, we will analyze the behavior of the children and their school results. This was a study of six (06) cases of brothers and sisters of autistic children. This qualitative study was conducted based on semi-structured interviews addressed to brothers and sisters, parents and teachers. The results generally indicate that parents had difficulty getting involved in the schooling of so-called normal children at the start of the disability announcement. But afterwards, their involvement improved positively.

Keywords: *parental involvement, siblings of autistic children*

Introduction

Au Burkina, comme dans de nombreux autres pays, la question de la relation école-famille a occupé et occupe toujours une place importante sur les plans scientifique, politique et social (Deslandes, 2013 ; Duru-Bellat et van Zanten, 2012). De nombreux auteurs se sont intéressés à la question sur divers angles. Certaines recherches se sont intéressées aux stratégies à mettre en place pour une implication de qualité. D'autres par contre ont analysé l'influence de leur implication sur les performances scolaires de leurs enfants. Il s'est agi également d'identifier les variables qui expliquent leur implication ou non implication (Larivée, 2012). Toutes ces recherches aboutissent aux conclusions selon lesquelles les variables relatives au statut socioéconomique tel que le niveau d'éducation et les variables liées aux attitudes des parents, comme leur sentiment de compétence expliquent l'implication ou la non implication parentale.

L'implication parentale comporte deux grandes composantes selon Kanouté, (2006) : le style parental (l'éducation à l'intérieur de la famille, les pratiques sociales familiales, la socialisation générale en famille) et la participation ou l'implication parentale au suivi scolaire. Cette dernière est vue de différentes façons selon les auteurs, mais elle est toujours à cheval entre la maison et l'école. A cet effet, elle comporte également deux composantes à savoir : l'implication parentale à l'école (les différentes formes de contact avec l'école : la communication parents-enseignants concernant le travail scolaire de l'enfant, la participation des parents à des réunions organisées par l'école, la participation des parents à la vie de l'école, la participation des parents dans des organes officiels) (Pomerantz *et al.*, 2012) et l'implication parentale à la maison (l'aide et l'encadrement du travail scolaire de l'enfant à domicile, le soutien parental à l'enfant concernant le travail scolaire, la communication parents-enfant à propos de l'école; et les aspirations et les attentes des parents envers la scolarité de l'enfant) (Altschul, 2012; Epstein, 2001; Poncelet *et al.*, 2011).

Pour la présente étude, c'est plutôt de l'implication parentale au suivi scolaire (à la maison et à l'école) dont il est question.

De nos jours, la question de la relation école-famille n'est plus au cœur des débats parce que les acteurs du système éducatif y compris les parents

ont compris qu'il faut une franche collaboration pour l'atteinte des objectifs.

Cependant, la question reste toujours d'actualité chez les parents d'enfants handicapés de façon générale et les enfants autistes de façon spécifique.

En effet, la naissance d'un enfant autiste dans la famille provoque un important bouleversement dans la vie des parents. Elle plonge toute la famille dans un monde de désarroi où se côtoient des sentiments de stress, d'angoisses et de craintes d'une durée variable qui peut affecter la dynamique familiale (Merucci, 2006 ; Sorrentino & Delage, 2010). Elle agit sur les membres de la famille d'une manière subtilement désorganisatrice et trouble la compréhension mutuelle et la communication existant entre les membres de la famille. Ceux-ci doivent apprendre à s'adapter à un enfant « différent », et ils sont inquiets pour son développement, son bien-être et son avenir. Leur niveau de stress se révèle nettement supérieur à celui des autres parents d'enfants du même âge.

La surcharge quotidienne de travail et de soins accroît la fatigue, entraîne de l'irritabilité, voire de la dépression, ce qui limite la disponibilité des parents pour les autres enfants et leur propre couple (Fisman et Steele, 1996). D'autre part, la relation parents-enfant peut elle-même devenir source de stress (Pelchat, 1998). Comme le soulignent McGill *et al.* (2006), l'interaction généralement spontanée vécue dans un contexte familial normal devient plus organisée, plus systématique. Tout semble avoir lieu sous le signe de la résolution de problèmes, qu'il s'agisse du bain ou de l'intégration sociale de l'enfant.

Vu les demandes excessives de l'enfant autiste, nous nous posons la question de savoir quel peut être leur implication dans la scolarité de leurs autres enfants dits « normaux » ?

Nous nous adossons sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986). Ce modèle postule que l'enfant est au cœur de cinq systèmes interreliés et réciproques : microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème et chronosystème. Le microsystème correspond aux contextes immédiats dans lesquels l'enfant vit, grandit et évolue (parents, fratrie, amis, enseignants, etc.). Il peut s'agir de la relation parent-enfant à la maison ; des encouragements que les parents procurent à leur enfant relativement aux apprentissages, aux efforts et au rendement scolaire ; du vécu de la famille avec la présence de l'enfant autiste, etc. Le

mésosystème réfère aux relations entre les microsystèmes dans lesquels l'enfant vit, comme les relations entre les familles et les enseignants. L'exosystème correspond aux contextes sociaux que l'enfant ne fréquente pas, mais qui l'influencent néanmoins, tels que le voisinage, le milieu de travail des parents, les institutions, etc. Le macrosystème est le contexte socioculturel dans lequel on trouve les valeurs, les règles et les croyances, et qui influence les stéréotypes, le racisme, etc. Le chronosystème reflète les changements dans le temps chez l'individu et entre les environnements et l'influence de ces changements sur d'autres éléments de l'écologie de l'enfant.

À travers cette étude, nous voulons comprendre d'abord comment les parents d'enfants autistes s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants dits normaux. Ensuite, nous analyserons les résultats scolaires de ces enfants.

Pour ce faire, nous avons formulé des hypothèses de recherche à savoir : les parents d'enfants autistes ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants dits normaux ; les germains d'enfants autistes obtiennent de mauvais résultats scolaires.

1. Méthodologie

La méthode que nous avons utilisée pour recueillir les données est basée sur la stratégie méthodologique de l'étude de cas. Selon Stake (1994), il existe plusieurs types d'études de cas (intrinsèques, instrumentales et multiples.) Au regard des descriptions qu'il l'a faites, nous avons opté pour l'étude de cas multiples afin d'avoir accès à diverses variantes sur le sujet. Aussi, nous a-t-elle permis de découvrir les convergences entre nos cas d'étude, tout en contribuant à l'analyse des particularités de chacun des cas. Ce type est également plus avantageux que les autres parce qu'il augmenterait le potentiel de généralisation.

Nous nous sommes basée sur les techniques non probabilistes, raisonnées, plus précisément l'échantillonnage par quotas pour le choix de notre échantillon car pour Dépelteau (2010), elles sont d'une part les plus indiquées dans les recherches qualitatives et d'autre part dans certaines circonstances par exemple lorsque la liste de la population mère est incomplète ou lorsqu'un chercheur veut procéder à des études de cas plus exemplaires que représentatives. Cette technique est basée sur la

répartition connue de la population pour un certain nombre de caractères (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle...).

Le choix des cas devant prendre part à cette enquête a été fait par le biais des centres spécialisés pour enfants autistes. Ainsi, nous avons retenu six frères et sœurs d'enfants autistes venant de cinq familles différentes dont 4 aînés (2 filles et 2 garçons) et 2 puînés (tous des garçons).

Tableau 1 : Récapitulatif des six cas selon leur tranche d'âge, leur rang de naissance au sein de la fratrie et les informations concernant leur frère ou sœur autiste

Aînés d'une personne porteuse d'autisme						
Prénom fictif de la fratrie	Âge	Rang de la fratrie	Prénom fictif de l'enfant autiste	Âge et sexe	Rang de l'enfant autiste	Degré de l'autisme
Halidou	10 ans	1 ^{er} /5	Assami	Garçon 8 ans	2 ^{ème} /5	Moyen
*Faozia	9 ans	1 ^{ère} /3	Loutfi	Garçon 5 ans	3 ^{ème} /3	Moyen
*Faozi	9 ans	1 ^{er} /3				
Anna	11 ans	1 ^{er} /2	Audrey	Garçon 9 ans	2 ^{ème} /2	Sévère
Puînés d'une personne porteuse d'autisme						
Prénom fictif de la fratrie	Âge	Rang de la fratrie	Prénom fictif de la fratrie	Âge et sexe	Rang de l'enfant autiste	Degré de l'autisme
Ali	11 ans	2 ^{ème} /3	Amadou	Garçon 15 ans	1 ^{er} /3	Moyen
Fahim	9 ans	3 ^{ème} /3	Hassane	Garçon 12 ans	2 ^{ème} /3	Moyen

Source : Données de l'enquête de terrain

*Faozi et Faozia sont des jumeaux. Comme l'indique le tableau, nous avons quatre aînés d'enfants autistes et deux puînés d'enfants autistes. Sur les 6 cas, nous avons également deux filles et quatre garçons. Les frères et sœurs ont à peu près le même âge qui se situe entre 9 ans et 11 ans.

La désignation des parents et des enseignants devant prendre part à l'enquête n'est pas basée sur un choix. Nous avons tout simplement pris les maîtres et les parents des élèves retenus pour l'étude.

Au total 16 personnes ont participé à cette enquête dont six (06) frères et sœurs, cinq (05) parents et cinq (05) enseignants. Pour ce qui est des parents et enseignants enquêtés, nous nous sommes retrouvée avec 5 parents et 5 enseignants puisque les jumeaux sont dans la même classe et il s'agit du même enseignant qui a répondu aux questions concernant les deux.

3 guides d'entretiens semis dirigés ont été utilisés auprès des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants. Pour les interviews, nous avons rencontré les enquêtés soit à leur domicile, soit à un endroit déterminé par ceux-ci ou par nous-mêmes, bien-sûr avec leur accord. Les données recueillies ont été transcrites et analysées par thématique. Il s'est agi principalement d'une analyse de contenu.

Pour terminer cette partie, un code a été attribué à chaque interviewé. La lettre "E" désigne les enseignants et la lettre "P" représente les parents. Ainsi, nous avons E1, E2, ..., E5 pour les enseignants et pour les parents nous avons P1, P2, ..., P5. Pour les frères et sœurs et leurs germains autistes, des noms fictifs leur ont été attribués comme indiqué dans le tableau ci-dessus.

2. Résultats

Nous présentons ici les résultats de notre recherche. Soulignons que les résultats auxquels nous sommes parvenus peuvent être catégorisés en deux temps : le présent et le passé. Pour ce qui est du passé, les parents sont unanimes sur la question. Ils reconnaissent tous qu'ils ont été de « mauvais parents ». En témoigne ces propos : « j'ai été un mauvais père dans le passé... ». Comparativement à leur implication dans le passé, dans le présent ils s'impliquent d'une manière ou d'une autre.

Passons dans les sous composantes de chaque type d'implication pour comprendre davantage.

2.1. L'implication parentale à l'école

L'implication parentale à l'école englobe plusieurs volets à savoir la communication parents-enfants au sujet de l'école, la participation aux

réunions scolaires, la participation à la vie de l'école et dans les organes officiels.

Dans le passé au moment de l'annonce du handicap, on note une très faible implication des parents à l'école. Ils étaient préoccupés par la situation de l'enfant autiste. Ils étaient mentalement déstabilisés et les nombreuses consultations et sollicitations et dépendance totale de l'enfant autiste font qu'ils n'ont pas le temps, ni l'énergie pour suivre la scolarité des autres enfants. Néanmoins, actuellement leur implication s'est un peu améliorée comparativement au passé. L'implication va dans le sens des déplacements dans les écoles ou les appels téléphoniques pour connaître les éventuelles difficultés de l'enfant, aux achats du matériel scolaire... Les enseignants en témoignent : *« sa mère se bat pour elle. Elle ne manque pas l'occasion de s'informer sur ce qui passe à l'école. Elle se déplace ou m'appelle pour avoir les informations. C'est un parent à féliciter. Ils sont rares ces genres de parents qui collaborent avec l'école de leurs enfants. »* E5. Mais au début du diagnostic de la maladie de sa sœur, la mère avoue qu'elle a failli dans ce domaine. Anna était abandonnée au profit de sa sœur autiste.

Quant à leur participation à la vie de l'école et aux réunions, ils estiment tous qu'ils ne s'intéressent pas aux activités organisées par l'école. La raison avancée est en lien avec la présence de l'enfant autiste et de leurs charges quotidiennes dues aux sollicitations de celui-ci. Pour P4, elle ne participe pas aux réunions à cause de son enfant autiste. Elle dit ceci : *« comment je peux aller m'asseoir à l'école avec lui. Il est hyperactif et les gens vont nous regarder là-bas. »* Mais cela fait partie du passé, actuellement la plupart des parents s'intéressent aux activités de l'école.

2.2. L'implication parentale à la maison

L'implication parentale à la maison renvoie à l'aide et l'encadrement du travail scolaire à domicile, à la communication parents-enfants à propos de l'école et aux aspirations et attentes des parents.

Actuellement, plus de la moitié des parents interrogés s'impliquent dans les activités scolaires de leurs enfants. L'implication va dans la supervision des devoirs et exercices, l'encadrement dans les exercices de maison, la communication au sujet de l'école (discussions portant sur l'école). *« Lorsqu'elle revient de l'école je lui demande ce qui s'est passé. Elle me raconte sa journée. Ça me permet de savoir si elle a une nouvelle pour moi. Puisqu'elle fait le CM2 et souvent il y a des fiches à payer par ci, de l'argent de dossier par là. Donc quand je demande, s'il y a une information, elle me file ça en même temps. Je*

veille aussi à ce qu'elle fasse ses exercices et révise ses leçons... » Mais l'implication n'est pas de taille et certaines raisons sont en lien avec la présence de l'enfant autiste. En témoignent les arguments de P2 : *« À cause de Loutfi je ne peux pas les suivre convenablement. Souvent je suis en train de leur faire traiter les exercices et Loutfi commence à pleurer. Donc je les abandonne et je vais le calmer. Ou bien on est en train de travailler et il vient nous déranger. Il veut retirer tout, les cahiers, les bics, les chaises. Donc je sors avec Loutfi et je les laisse bosser seuls. »* Mais les données montrent que dans le passé tous les parents ne se sont pas impliqués dans les activités scolaires de leurs enfants. Ces propos en témoignent : *« Si c'est avant, je pouvais dire que je ne m'impliquais pas beaucoup parce que l'enfant était trop malade et on faisait des va et vient entre l'hôpital et la maison. Mais même ça je me suis impliquée un peu. »* (P3) *« Avant on pouvait dire que le manque de temps dans le suivi est lié à la présence de Amadou parce qu'on était tout le temps occupé à chercher une solution. On courait de gauche à droite qu'on n'avait pas le temps de Ali. »* (P.1)

Pour ce qui est des aspirations et les attentes des parents envers la scolarité des frères et sœurs de l'enfant autiste, on note que tous les parents ont des attentes et des aspirations pour leurs enfants. Bien avant l'annonce du handicap ils avaient des projets scolaires pour leurs enfants. Ses attentes se sont révélées un peu plus lorsque l'annonce du handicap a été faite. On constate que presque les attentes de tous les parents envers leurs enfants sont en lien avec l'enfant autiste. Ils comptent beaucoup sur les frères et sœurs de l'enfant autiste pour qu'ils les remplacent dans la gestion de leur germain lorsqu'eux parents ne seront plus là. Ils attendent d'eux qu'ils puissent être financièrement table afin de prendre adéquatement en charge leur germain. *« Mon espoir même c'est sur eux. Puisque lui là il est malade et je sais que l'autisme ne se guérit pas. Donc c'est sur eux que je compte pour qu'ils s'occupent de leur petit frère après. S'ils réussissent à l'école et gagnent un bon boulot, ils vont pouvoir financer les prises en charge de leur frère. »* P2 Certains parents souhaitent même que leurs enfants embrassent des études de médecine pour pouvoir aider leur germain autiste plus tard. *« Si Dieu me donne longue vie, je remuerai ciel et terre pour qu'il devienne psychologue ou orthophoniste pour aider plus tard son frère. »* (P.4)

2.3. Les résultats scolaires

5 des 6 cas qui constituent cette étude enregistrent de bonnes performances scolaires. Ils ont des notes supérieures à la moyenne. Pour le dernier cas, l'enquête révèle une faible performance. Il a de très grandes difficultés dans presque toutes les matières. Il a repris sa classe mais

enregistre toujours des difficultés. Pour l'enfant son redoublement est causé par son frère autiste puisque celui-ci le dérangeait : « *Il sortait et venait devant ma classe et pleurait. Donc Monsieur me disait de sortir le calmer. Donc je sors je le flatte pendant que Monsieur continue son cours. S'il s'agit d'une nouvelle leçon, quand je reviens, je n'arrive plus à comprendre. J'ai même redoublé pour ça.* »

Lorsque nous analysons les résultats scolaires antérieurs des enfants afin de voir s'il existe un impact depuis le diagnostic ou du moins depuis qu'ils ont pris connaissance du handicap de leur germain, nous nous rendons compte qu'il n'y a pas d'impact chez 4 participants parce qu'ils ont toujours gardé presque le même niveau en termes de performances scolaires. Ils ont appris le handicap de leur germain il y a au moins deux ans de cela et un recul dans le cursus scolaire ne montre aucune influence. Pour l'un des 5 participants qui enregistrent de bonnes performances cette année, nous avons constaté qu'il a enregistré pendant un moment donné des difficultés scolaires (redoublement et faibles performances) mais s'est adapté par la suite puisqu'il enregistre actuellement de bonnes performances scolaires.

3. Discussion

Nous discutons les résultats présentés en nous référant à nos hypothèses de recherche. La première hypothèse stipulait que les parents d'enfants autistes ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants dits normaux.

Certaines recherches antérieures avaient relevé que les parents d'enfants souffrants ne s'impliquent pas dans les apprentissages scolaires de leurs autres enfants dits normaux et ce par manque de temps à cause des exigences de l'enfant handicapé. Dans cette recherche, nous avons pu relever certains éléments qui corroborent ces affirmations et ce en deux temps : le passé et le présent. Dans le passé, presque tous les parents avouent n'avoir pas pu s'impliquer convenablement dans les activités scolaires de leurs enfants non seulement à cause des charges causées par l'enfant autiste mais aussi parce qu'ils n'étaient pas émotionnellement posés pour encadrer leurs enfants ou suivre leurs activités scolaires. Les données de notre enquête sont comparables à celles obtenues par Ouédraogo en 2012 sur une étude qu'il a menée sur l'influence du handicap mental d'un enfant sur la réussite scolaire de la fratrie. Dans son étude l'auteur laisse voire que le rendement scolaire des frères et sœurs d'enfants handicapés est tributaire du soutien dans les activités

scolaires que ceux-ci reçoivent de la part de leurs parents. Il est aussi dépendant du climat relationnel entre les parents et leurs enfants. L'auteur poursuit en disant que le bien être psychologique et la disponibilité des parents vont de pair avec la manière dont ceux-ci vont jouer leur rôle. Autrement dit, les parents pourront bien suivre la scolarité de leurs enfants et leur témoigner une relation chaleureuse s'ils sont disponibles et mentalement posés.

En ce qui est du bien être psychologique des parents d'enfants handicapés, il faut noter que de nombreuses études (Gardou, 2012 ; Pierard, 2013 ; Scelles, 2011 ; Scelles, 2004 ; Klagsbrun, 1994 ; Lamarche, 1985 ; Bouteyre, 2010 ; Pierard, 2014 ; Korff-Sausse (2007) s'accordent pour montrer que toute la famille de l'enfant handicapé vit dans la souffrance, dans un désarroi total depuis l'annonce du handicap jusqu'à la prise en charge. Les parents particulièrement doivent mobiliser leur énergie pour faire face au regard de l'entourage, au handicap de leur enfant, aux énormes dépenses et contraintes qu'il implique. Tout ceci n'est pas sans influence sur le bien être psychologique et la disponibilité des parents. Ces études montrent donc que les parents sont stressés et trop pris pour le bien-être de l'enfant malade. Ce qui les rend indisponibles pour l'accompagnement des autres membres de la fratrie. Cette indisponibilité des parents associée à une grande tristesse occasionne une insuffisance du contrôle parental au niveau des autres enfants de la fratrie. Certes, ces études n'ont pas évoqué l'indisponibilité des parents à soutenir leurs enfants sur le plan scolaire mais l'étude de Ouédraogo (2012) montre que cette indisponibilité de leur part s'observe sur le plan scolaire. Les données de son étude soulignent que les mères sont indisponibles à 71%. « Cette insuffisance dans l'exercice de l'autorité parentale et la nature conflictuelle de la relation parents-enfants exposent donc les enfants à des comportements déviants : refus d'aller à l'école, absentéisme, etc. » (p.53)

Ce sont à peu près les mêmes résultats auxquels nous sommes parvenue. En effet, on constate qu'au début du diagnostic les parents étaient mentalement affectés et indisponibles à cause des exigences de l'enfant autiste (la gestion des multiples crises, les déplacements pour ses soins, etc.) mais avec le temps, les parents se sont adaptés à la situation, ont acquis un état d'esprit plus ou moins posé et les déplacements pour ses soins ont considérablement diminué. Ce qui les rend disponibles pour les suivis scolaires de leurs autres enfants.

Discutons à présent de la deuxième hypothèse qui stipulait que les germains d'enfants autistes obtiennent de mauvaises performances scolaires. Les résultats de notre recherche montrent des résultats scolaires satisfaisants chez presque tous les frères et sœurs qui ont participé à cette étude soit 5 sur 6. Ils obtiennent de bonnes performances scolaires. Mais un recul laisse voir des difficultés chez un participant (cas Anna). Anna enregistrait de mauvaises performances au début de la maladie de sa sœur mais actuellement, elle s'en sort très bien à l'école. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'au début du dévoilement, la situation était stressante, ce qui avait des effets sur Anna et ne lui permettait pas de se concentrer sur ses activités scolaires. Nous nous alignons derrière Godefroid (2011) pour dire que l'équilibre a permis à Anna de s'adapter à la situation. En effet à force de côtoyer sa sœur et la situation de vie qu'elle engendre, Anna a pu s'adapter à sa nouvelle vie, ce qui fait que les bouleversements n'ont plus d'effet lourds sur elle. Pour Godefroid (2011), avec le temps, les événements perdent leur pouvoir de déclencher les affects, ce qui conduit la personne de retrouver son équilibre de vie antérieure.

Conclusion

Cette étude reposant sur une approche qualitative a permis de comprendre l'implication parentale dans la scolarité des germains d'enfants autistes. Elle laisse ainsi voir qu'au début de la découverte du handicap les parents sont stressés et occupés à trouver une solution qu'ils n'ont ni la tête, ni le temps pour s'impliquer dans la scolarité de leurs autres enfants. Ils ont tous été unanimes n'avoit pas s'impliquer dans les activités scolaires de leurs autres enfants. Mais avec le temps, ils se sont tous habitués à la situation, ils arrivent à s'organiser avec la présence de l'enfant autiste ce qui leur permet de s'impliquer dans la scolarité des germains de l'enfant autiste. Aussi, la recherche a permis de voir que les germains d'enfants autistes enregistrent de résultats scolaires satisfaisants.

Cette recherche vient appuyer les recherches antérieures et confirme en partie leurs conclusions sur la non implication des parents dans la scolarité des germains d'enfants handicapés.

Bibliographie

Altschul Inna (2012), « Linking socioeconomic status to the academic achievement of Mexican American youth through parent involvement in education », *Journal of the Society for*

Bouteyre Évelyne (2010), « La résilience face aux tracas quotidiens vécus par les parents d'enfant malade ou handicapé. », *Bulletin de psychologie*, numéro 510(6), 423-428.

Bronfenbrenner Urie (1986), « Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives », *Development Psychology*, 22(6), 723-742.

Dépelteau François (2010), *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats, Méthodes en sciences humaines*, Paris, De Boeck.

Deslandes Rollande (2013), « La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances », *Revue préscolaire*, 51(4), 11-14.

Epstein Joyce (2001), *School, family, and community partnerships*, Boulder, CO : Westview Publishers.

Fisman Sandra and Steele Margaret (1996) « Use of Risperidone in pervasive developmental disorders: A case series », *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 6, 177-190.

Gardou Charles (2012), *Frères et sœurs de personnes handicapées : le handicap en visages*, Éditions Érès.

Godefroid Jo (2011), *Psychologie : Science humaine et science cognitive*, Bruxelles, Paris : Éditions de Boeck.

Kanouté Fasal (2006), « Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant », *Interactions*, 9(2), 17-38.

Klagsbrun Francine (1994), *Frères et sœurs : pour le meilleur et pour le pire*, Paris, Éditions Bayard.

Korff-Sausse Simone. (2007), « L'impact du handicap sur les processus de parentalité », *Reliance*, 26(4), 22-29.

Lamarche Caroline (1985). « Les parents d'un enfant handicapé », *Revue de la littérature américaine, Santé mentale au Québec*, 10 (1), 36–45.

Larivée Serge (2012), « L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? », *Éducation et Formation*, e-297, 33-48.

- McGill Peter, Papachristoforou Eleni et Cooper Vivien** (2006), « Support for family carers of children and young people with developmental disabilities and challenging ».
- Merucci Margherita** (2006), « Être père d'enfant handicapé : une réflexion sur la fonction paternelle », *Thérapie Familiale*, 27(1), 61-73.
- Ouédraogo Lamine** (2012), *Influence du handicap mental d'un enfant sur la réussite scolaire de sa fratrie : cas des fratries d'enfants handicapés de l'arche Nongr-Massem de Ouagadougou*, Mémoire de maîtrise en sociologie, Université Zoseph Ki Zerbo.
- Pelchat Diane** (1998), *Effets longitudinaux d'un programme d'intervention infirmière familiale systémique sur l'adaptation des familles suite à la naissance d'un enfant avec une déficience*, Rapport de recherche, Université de Montréal, Faculté des sciences infirmières.
- Pierard Alice** (2013), « La fratrie à l'épreuve du handicap », *Analyse UFAPEC*, 13(25).
- Pierard Alice** (2014), « L'annonce du handicap », *Analyse UFAPEC*, 14(5).
- Pomerantz Eva, Kim Elizabeth Moorman et Cheung, Cecilia Sin-Sze** (2012), « Parents' involvement in children's learning ». Dans Karen. R. Harris, Steve Graham, Tim Urdan, Sandra Graham, James M. Royer et Moshe Zeidner (dir.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 417-440), Washington, DC: American Psychological Association.
- Poncelet Débora, Dierendonck Christophe et Pelt Véronique** (2011), « L'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant : du constat d'un manque de consensus à une clarification nécessaire du concept ». Dans E. Catarsi et J. P. Pourtois (Éds), *Education familiale et services pour l'enfance* (pp. 84-96), Florence, Italie : Firenze University Press.
- Scelles Régine** (2011), « Frère ou sœur de... », *L'école des parents*, 592(5), 26-28.
- Scelles Régine** (2004), « La fratrie autour de l'enfant handicapé : frères et sœurs, ces miroirs », *Autour De la personne handicapée*, Informations médicales et psychologiques Note aux sections *Unafam* – 4.
- Sorrentino Anna Maria et Delage Michel** (2010), « Promouvoir la résilience dans les familles d'enfants déficients » in *Famille et résilience*, Paris, Odile Jacob.
- Stake Robert** (1994), *Case Studies*. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, 236-247.