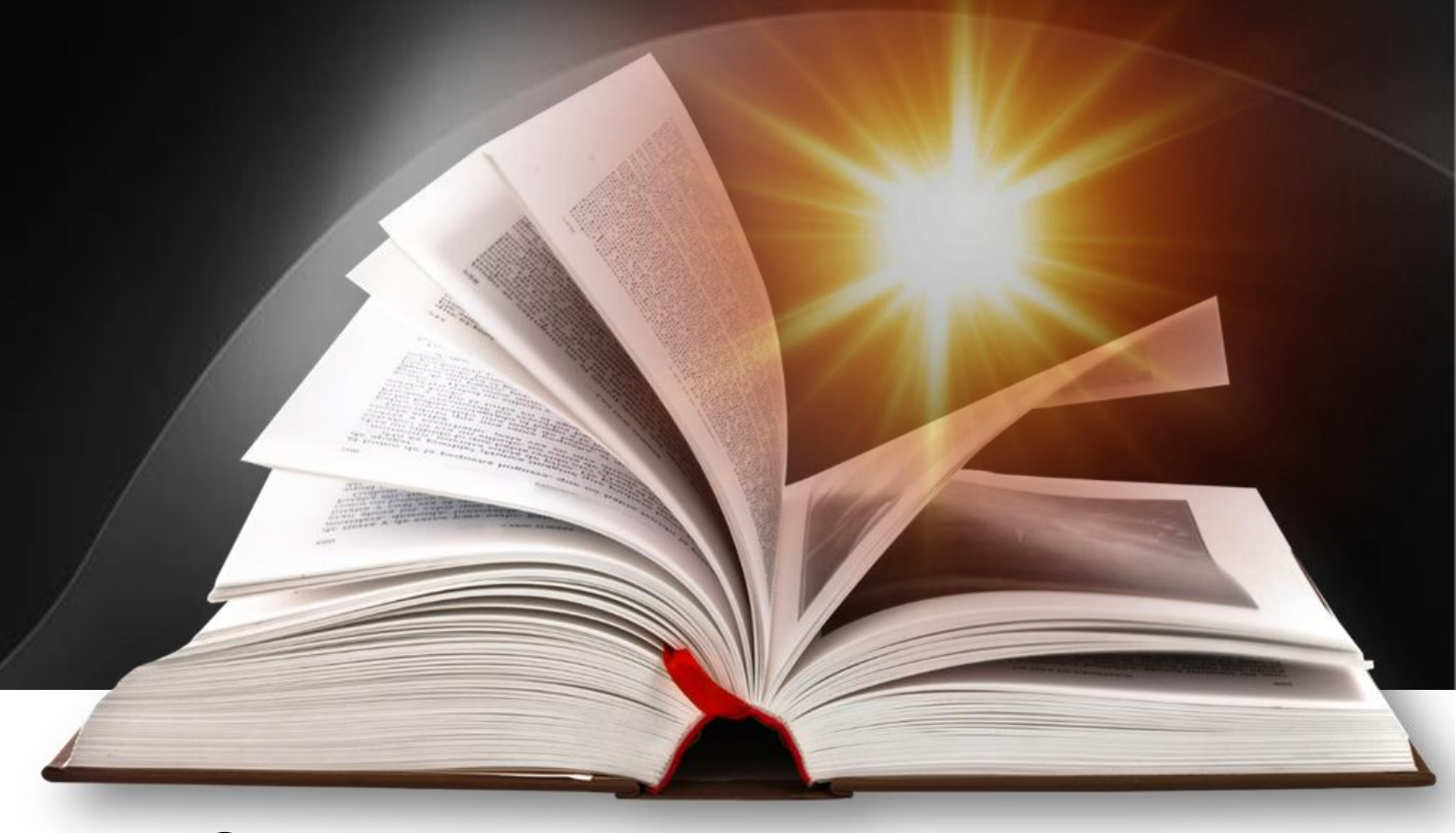
ISSN
: 2790-6248
: 2790-6256

RPJ

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -



Volume 2, n°2, Mai - Août 2023

EDITIONS LUMUMBA
Un nouvel élan de l'édition africaine

Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

AS
African Scientific Universe

Afrindala Group

© Editions Lumumba

Contribution du personnel de l'éducation à la construction d'un climat scolaire propice aux apprentissages dans les lycées et collèges de la commune rurale de Tanghin-Dassouri

[Contribution of education staff to the construction of a school climate conducive to learning in high schools and colleges in the rural commune of Tanghin-Dassouri]

BADOLO Nébilma Anatole[1]
Université Norbert ZONGO, Burkina Faso
Email : nebilmaanatole692@gmail.com

ISSN

: 2790-6248

: 2790-6256

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -

DOI : https://doi.org/10.58610/RPJ.2790.6248.6256.31

Editions Lumumba I Afriscience I Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

EDITIONS LUMUMBA

Un nouvel élan de l'édition africaine

Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ)
ISSN : 2790-6248
e-ISSN : 2790-6256
© Editions Lumumba - APANAEFJ
Bibliothèque Nationale du Congo I Ordonnance loi n° 89-010
du 11 janvier 1989 – Permis d'implantation n° BNC/DPHK/08/2022

Afrindala Group

La Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ) est une revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive. Elle se veut un lieu de diffusion de travaux de recherche originaux et substantiels sur diverses questions liées aux enjeux et défis des sociétés africaines, dans toutes les disciplines scientifiques. La RPJ est enregistrée par le Centre International de l'ISSN (International Standard Serial Number) sous les numéros ISSN : 2790-6256 et e-ISSN : 2790-6248.

Les Éditions Lumumba, sous la houlette du label panafricain Afrindala Group, branche scientifique « Afriscience », sont une maison d'édition établie en RD Congo conformément à l'Ordonnance-Loi n° 89-010 du 11 janvier 1989 et opérant sous le permis d'établissement n° BNC/DPHK/08/2022. Enregistrées auprès de l'Agence Internationale de l'ISBN, par l'intermédiaire de l'Agence Francophone pour la Numérotation Internationale du Livre (AFNIL), les Éditions Lumumba sont repértoriées sous l'identifiant éditeur : 978-2-38489.

Le comité scientifique international, composé d'enseignants et de spécialistes d'Afrique et d'ailleurs, assure une diversité d'expertises et de perspectives. En tant que membre de Crossref, une organisation américaine participant à l'indexation globale du contenu scientifique, les Éditions Lumumba bénéficient d'un préfixe DOI (10.58610) pour attribuer un DOI unique à chaque œuvre éditée. Cela permet aux publications d'être accessibles à des milliers de membres de Crossref et à des centaines d'organisations, y compris des institutions scientifiques et universitaires du monde entier, augmentant considérablement la visibilité et l'impact international des travaux publiés.

Les Éditions Lumumba s'appuient sur un vaste réseau de distributeurs et de partenaires internationaux, incluant des universités, des ONG et de grandes plateformes telles que CAIRN.INFO (la plus grande bibliothèque numérique francophone), DILICOM, OpenEdition Books, la plateforme Afriscience, etc.

© Editions Lumumba

Revue Panafricaine de la Jeunesse

— RPJ —

- Pan African Youth Journal -

Revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive

Périodicité : avril, août et décembre
Prix du numéro : 30 USD
Abonnement annuel : 100 USD
Version numérique disponible sur : www.afriscience.org
Suivez-nous sur nos réseaux sociaux :
@editionslumumba | @afriscience

Imprimé en République Démocratique du Congo

Tél. (+243) 90 43 370 19
Email : contact@editionslumumba.com
Site web : www.editionslumumba.com
Siège : 10, avenue de la Moto croisement boulevard M'siri, ville de Lubumbashi, RD Congo

Editorial

C'est avec un enthousiasme palpable que nous vous présentons ce nouveau numéro du deuxième volume de la Revue Panafricaine de la Jeunesse pour l'année 2023. Au cœur de ces pages se dessine une mosaïque d'idées et de perspectives provenant des esprits les plus brillants du continent africain et au-delà. Notre objectif partagé est clair : illuminer la scène pour les décideurs politiques, les chercheurs, les acteurs sociaux et bien d'autres, grâce à des données scientifiques solides. Ainsi, la Revue Panafricaine de la Jeunesse a pris sa place comme une voix internationale, un carrefour intellectuel où se croisent et se diffusent des études ancrées dans la réalité africaine. Jadis, ces études se heurtaient à des barrières éditoriales qui ne reflétaient pas toujours la pluralité des voix du continent.

L'essor de la science africaine est un trésor collectif à faire fructifier, une vitalité à cultiver. C'est la raison pour laquelle les membres du comité scientifique de la Revue Panafricaine de la Jeunesse et les experts venus d'horizons divers ont relevé avec énergie le défi de contribuer à l'enrichissement de la pensée africaine. La diversité des connaissances et des idées, issues de différents coins d'Afrique et au-delà, fait de la RPJ une plateforme panafricaine en perpétuelle évolution, pleine de promesses et porteuse de renouveau.

En tant que pilier de la recherche africaine, la RPJ s'engage à maintenir des normes de qualité rigoureuses pour chaque article publié. Le taux d'acceptation de 50% témoigne du sérieux de notre processus de sélection. L'accueil enthousiaste que nous recevons de la part d'un large public, tant africain qu'international, atteste de notre engagement à promouvoir une science africaine robuste et rigoureuse.

Ce numéro présente les contributions de chercheurs éminents qui explorent divers domaines de l'activité scientifique. Leurs travaux éclairent des facettes variées de nos sociétés, de la jeunesse à la technologie, du droit à la sociologie, de l'économie au développement, de l'environnement à la politique, de la gestion des ressources humaines aux arts, la littérature, la médecine, la santé, et bien plus encore.

Notre équipe éditoriale, en collaboration avec notre comité scientifique et nos évaluateurs externes, travaille main dans la main avec les auteurs pour garantir la qualité et la pertinence de chaque article publié. Cette approche collaborative est essentielle pour propulser la science africaine au niveau international et pour assurer que les sociétés africaines tirent pleinement profit des avancées issues de la recherche de pointe.

Plongez dans ce numéro captivant et découvrez les trésors de la science africaine. En vous joignant à notre communauté de lecteurs, vous contribuez à renforcer l'influence de la science africaine à l'échelle mondiale et à permettre aux sociétés africaines de bénéficier des fruits de la recherche de qualité. Embarquez avec nous dans ce voyage fascinant à travers les découvertes, les innovations et les idées qui dessinent l'avenir de l'Afrique et du monde.

Dr Basile Mulwani Makelele

Professeur des Universités

Equipe de la revue

Comité de rédaction

- Directeur de Publication : M. le Pr. **Basile Mulwani Makelele**, RD. Congo
- Rédacteur en chef : M. le Pr. **Philippe Kasongo Maloba Tshikala**, Belgique
- Rédacteur en chef Adjoint : M. **Valery Ngoy Ndala,** RD. Congo
- Traducteur en chef : M. le Dr. **Fo-Koku D. Woameno**, Togo
- Relecteur Principal : M. **Jean-Micky Kafuwa Musongo**, RD Congo
- Responsable de la mise en ligne : Mme **Blin Acouh Marie-José**, Côte d'Ivoire
- Secrétaire de rédaction : M. **William Agbaka,** Bénin
- Référente pour le suivi du processus d'adhésion : Mme **Marie Mbatshiona Mundi**, RD. Congo
- Responsable administratif et financier : M. **Banon Zinsou Côme**, Bénin
- Responsable des partenariats : M. **Fidèle BUKASA KABWE,** RD. Congo

Comité scientifique

- Abdoulaye Ouedraogo, PhD, Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan (MEFP), Burkina Faso
- Abi-Kaberou Gildas, PhD, UAC/ENS-Porto-Novo/Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités (LaPEDIH), Benin
- Adaba Koffi Amessou, PhD, Université de Lomé, Togo
- Akimou Tchagnaou, PhD, Université de Zinder, Niger
- Ambombi Eyolo Azede Espoir, PhD, Chaire MBA, Afrikan campus, Congo Brazza
- Amoussou Franck, PhD, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Ballo Drissa, PhD, Enseignant-Chercheur, Mali
- Basile Mulwani Makelele, PhD, Université de Lubumbashi, RD. Congo
- Bekolo Engoudou Bruno, PhD, Université de Douala, Cameroun
- Bitouga Bernard Aristide, PhD, Université de Douala, Cameroun
- BOUMA Carine Nadège, PhD, Université de Bamenda, Cameroun
- Christian Bumute, PhD, Université de Likasi, RD Congo

- Fidélie Ntshikala, PhD, Université de Kolwezi, RD Congo
- Fo-Koku D. Woameno, PhD, Université de Lomé, Togo
- Gaby Ilunga Mutombo, PhD, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Gano Nouhou, PhD, Université cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
- Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA, PhD, Ecole Normale Supérieure, Burkina Faso
- Kongue Toyindou, PhD, Université de Lomé, Togo
- Lago Blé Angelin, PhD, Université Jean-Lorougnon Guede, Daloa, Côte d'Ivoire.
- Matthias Cinyabuguma, PhD, Banque mondiale, RD Congo
- Melingui Ayissi, PhD, Université de Douala, Cameroun
- Metsena Ndjavoua, PhD, Université de Maroua, Cameroun
- Mohamed Atteyoub H. dit Modibo SIDIBÉ, Phd, Université des sciences sociales et de gestion de Bamako (USSGB), Mali
- Moussa Coulibaly, PhD, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal
- Moussa Dourfaye Abdoul-kadze, Phd, Service de Santé, Niger
- Nebie Boukary, PhD, Université de Fada N'Gourma, Burkina Faso
- Nyebe Atangana Sandrine, PhD, Ministère des enseignements secondaires, Cameroun
- Patrice M'Bétien KONE, PhD, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire
- Philippe Kasongo Maloba Tshikala, PhD, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Raymond-Bernard Ahouandjinou, PhD, Université d'Abomey Calavi, Benin
- Serge Caleb Mbula Musasa Mwadianvita, PhD, Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa, RD Congo

Revue Panafricaine de la Jeunesse
Revue scientifique internationale
ISSN : 2790-6248 I e-ISSN : 2790-6256
Editions Lumumba
Un nouvel élan de l'édition africaine
Email : contact@editionslumumba.com
Afriscience
African Scientific Universe

L'influence de l'environnement socio-familial sur l'apprentissage de l'écriture

[The influence of the socio-familial environment on learning to write]

Idrissa OUÉDRAOGO[1]
Email : ouedidrissa11@gmail.com

Adama KÉRÉ
Email : adamakere@yahoo.fr
Enseignants-Chercheurs/ Burkina Faso

Résumé

La recherche, objet du présent article, cherche à appréhender les facteurs liés à l'environnement socio-familial susceptibles d'influencer l'apprentissage de l'écriture chez l'élève du Cours préparatoire. S'appuyant sur des théories dites sociales et à partir de données collectées par un questionnaire et des guides d'entretien auprès respectivement d'élèves, de parents et d'enseignants, l'étude fait ressortir que les performances en écriture sont en général meilleures lorsque l'enfant évolue dans un environnement socio-familial riche en stimulation d'ordre humain et matériel. Plus exactement, lorsque l'enfant est issu d'un environnement familial où on y trouve des personnes lettrées, cela constitue un avantage pour la réussite en écriture. Mieux, le gain est plus substantiel dans un contexte où l'entourage familial de l'enfant interagit avec lui sur les activités d'écriture. En outre, il apparaît que le fait pour l'enfant de vivre dans un milieu socio-familial où il a accès à certains matériels comme la télévision, un tableau noir ou d'autres appareils électroniques, etc. participe à l'amélioration de ses performances en écriture.

Mots-clés : apprentissage, écriture, environnement socio-familial, stimulation, théories sociales.

Abstract

The research, the subject of this article, seeks to understand the factors linked to the socio-familial environment that are likely to influence the learning of writing in the Cours préparatoire. Based on so-called social theories and on data collected by means of a questionnaire and interview guides with pupils, parents and teachers repectively,

[1] Enseignant-Chercheur, Université Norbert Zongo, Burkina Faso

the study shows that writing peformance is generally better when the child evolves in a socio-familial environnement rich in human and material stimulation. More precisely, when the child comes frome a family environment where there are literate people, this constitues an advantage for succes en writing. Better still, the gain is more substantial in a context where the child's family environment interacts with him/her on writing activities. Moreover, it appears that the fact that the child lives in a socio-familial environment where he has acces to certain materials such as television, a blackboard or other electronic devices, etc., contributes to the improvement of his writing performance.

Keywords : learning, writing, socio-familial environment, stimulation, social theories.

0. Introduction

Les disciplines d'enseignement à l'école ont, dans leur quasi-totalité, l'écriture comme dénominateur commun. Qu'il s'agisse du calcul, de la lecture, du dessin, de la récitation ou du chant, elle y est présente et sa maîtrise détermine fortement la réussite scolaire (PASEC, 2006)[1]. L'acquisition de l'écriture représente un enjeu important pour une bonne scolarité et, partant, mérite que l'on s'y intéresse de plus près. D'après la littérature, il semblerait que son apprentissage soit influencé par plusieurs facteurs.

L'apprentissage de l'écriture nécessite une maturité tant au plan psychomoteur qu'au plan cognitif. En outre, d'autres facteurs y participent énormément. Le milieu familial joue un rôle essentiel pour le développement cognitif de l'enfant (Lautrey, 1980), et probablement de façon indirecte sur le processus d'apprentissage de l'écriture. Dans la même perspective, Lavoie (2002) rappelle l'influence qu'a le contexte éducatif familial sur les compétences en écriture. Certes, l'enfant les acquiert essentiellement par le biais d'un enseignant mais le rôle des parents, de la famille et son environnement doit être considéré.

Les recherches qui visent à identifier les facteurs explicatifs de la réussite scolaire ont souvent décrit et analysé le milieu familial et son impact sur les parcours scolaires (Bourdieu & Passeron, 1964 ; 1970), sans véritablement s'attarder sur la question spécifique de l'acquisition de l'écriture. Pour combler ce vide, le présent écrit nourrit l'ambition d'explorer l'influence de l'environnement familial sur l'acquisition de l'écriture par l'enfant. Il s'agit précisément de chercher à déterminer les facteurs liés à ce premier cercle d'éducation de l'enfant, avant son entrée à l'école, et qui favoriseraient l'acquisition de l'écriture.

Pour investiguer la question, une recherche sur le terrain a été conduite et ses résultats sont exposés et discutés dans cet article. Mais auparavant, sont exposées la théorie

[1] Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

de l'apprentissage social (Bandura, 1980), le socioconstructivisme (Vygotsky (1934/1985) et la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) ; peu après, est explicité l'objet de la recherche que ces théories, dites sociales, contribueraient à éclairer. Après ceci, est faite une description de la méthodologie à laquelle s'adosse l'étude. Avant tout propos, que dit la littérature sur les débuts de l'écriture chez l'enfant ?

1. L'écriture et les théories dites sociales

Il s'agit de faire un rappel de la genèse de l'écriture chez l'enfant et d'aborder les théories qualifiées de sociales du fait que celles-ci se réfèrent principalement à l'environnement pour expliquer son influence sur l'acquisition de certains comportements.

1.1. L'écriture et ses débuts chez l'enfant

Pour Graber (2004), l'écriture est un système de signes conventionnels inscrits sur un support. Toutefois, il est à noter que l'activité scripturale qui retient notre attention ici est celle de la main de l'enfant grâce à des instruments comme le stylo, le crayon, la craie, le marqueur, etc. Cette écriture-là, l'enfant y accède en suivant plusieurs étapes.

Dès le bas-âge, l'enfant prête une attention aux signes qui l'entourent en construisant des hypothèses même erronées (Noyer-Martin & Baldy, 2008). Mais, c'est grâce au développement du langage et à un certain niveau du développement moteur, praxique et psychoaffectif que l'enfant chemine vers l'acquisition de l'écriture (Auzias & De Ajuriaguerra, 1986). Chez les tout petits, les débuts sont beaucoup plus portés sur le dessin que sur l'écriture. À ce propos, il faut cependant noter que le dessin n'est pas égal à l'écriture même s'il constitue une bonne transition vers celle-ci. Ainsi, le dessin et l'écriture sont deux réalités bien distinctes, mais le premier est un très bon fil conducteur qui mènera l'enfant vers la découverte de la seconde. Dès sa première année, l'enfant trouve très magique le fait qu'il soit capable, de par un mouvement de son corps, de laisser des traces au sol. On peut par exemple remarquer que, quand il fait quatre-pattes dans le sable, il se retourne souvent pour observer ses traces, ou encore que, lorsqu'il plonge sa main dans la farine, dans la pâte ou encore dans l'huile, il l'applique quelque part (sur son corps, sur ses vêtements ou sur un support trainant juste à côté) pour observer les traces qu'il laisse. Il est important dans la mesure du possible que l'on travaille à ne pas le priver de ces instants précieux qui sont, à n'en pas douter, des étapes ultimes et *sine qua non* dans le « voyage » vers l'écriture.

Très jeune, l'enfant nourrit un grand intérêt dans l'imitation de l'écriture de l'adulte. Il commence sa conquête graphique par le gribouillage entre un et deux ans. Dès la troisième année à la quatrième, l'enfant peut déjà imiter le comportement du scripteur mais en faisant plutôt des dessins que lui seul connait de par son imagination. Il

dessine avant de dire ce que c'est, quand bien même aux yeux de l'adulte cela n'a pas de correspondance réelle. Par contre, ce moment aussi est très important car il montre des prémisses de l'écriture. Les psychologues du développement s'accordent à reconnaître que les véritables signes spécifiques de l'écriture commenceront à apparaître vers cinq à six ans. Du reste, il faut attendre que les enfants comprennent clairement le rapport entre le mot oral et le mot écrit, pour que le lien entre dessin et écriture disparaisse définitivement (Noyer-Martin & Baldy, 2008).

Lurçat (1983) nous livre une approche génétique intéressante de l'activité graphique qui passe successivement par le gribouillage, le stade de la conscience de la forme et celui de la maitrise du tracé. À chaque étape, il y a une liaison inter-fonctionnelle entre le niveau moteur, perceptif et représentatif. Le gribouillage va intervenir autour de 12 mois et on va observer, entre autres, des mouvements impulsifs et non contrôlés, la tenue de l'outil en prise palmaire, une absence de dominance manuelle, une absence de représentation concrète ou abstraite. À la suite du gribouillage, c'est le stade de la conscience de la forme où on observe une progression du contrôle proximo-distal vers le poignet, en relation avec le contrôle du tronc, un mouvement de moins en moins impulsif, une bonne occupation de l'espace graphique mais une absence d'organisation graphique, un bon contrôle du départ et de l'arrivée. La dernière étape est celle de la maitrise du tracé qui va déboucher sur l'écriture. On observe un début de coordination des mouvements de rotation et de translation, une dominance latérale, une bonne occupation de l'espace graphique, une esquisse d'écrit (intention).

Même si l'enfant est capable de réaliser des signes qui s'apparentent à de l'écriture bien avant son âge scolaire, il est important, selon Lurçat (1983), que les parents (souvent très impatients de le voir progresser rapidement) ne lui demandent pas de produire de l'écriture avant six ans. Cela dit, l'enfant apprend le graphisme en étant très jeune. Mais, nous ne devons pas penser nécessairement que la finalité de ces apprentissages est l'écriture : c'est plutôt l'épanouissement.

Cette présentation des étapes du développement du graphisme témoigne à quel point le processus qui mène à l'acquisition de l'écriture est minutieux, long, très coûteux et influencé par, entre autres, l'environnement.

1.2 La théorie de l'apprentissage social, le socioconstructivisme et la théorie de la reproduction sociale

Ces théories, bien qu'ayant été développées suivant des paradigmes différents, ont cependant en commun de montrer l'influence de l'environnement social sur le comportement des individus. Leur principal dénominateur commun est que le développement va essentiellement du social vers l'individuel. La modification du comportement chez l'humain est possible par une double relation ; celle qu'il entretient avec lui-même et/ou celle avec les autres.

1.2.1 La théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1980)

Bandura enseigne que l'homme apprend parce qu'il est capable d'utiliser des symboles, d'anticiper les conséquences de ses actions, d'évaluer et de réguler ses comportements, ainsi que d'observer et d'imiter les comportements d'autres personnes. Les individus ne réagissent pas tous de la même façon face à un comportement. Pour illustrer ce principe, il utilise le concept d'observation en distinguant deux types d'apprentissage : l'apprentissage imitatif (imitation immédiate) et l'apprentissage vicariant (modelage différé). L'apprentissage imitatif s'effectue par la simple reproduction du comportement ou des attentes d'un guide extérieur. C'est par exemple le cas de l'enfant de deux ans qui répète, en écho, des mots prononcés par son frère aîné. Les processus d'apprentissage conscient sont peu mis à contribution. L'apprentissage vicariant, quant à lui, se réalise de manière plus complexe. L'apprenant intègre les informations physiques et sociales qui régissent le comportement du modèle et les applique à ses propres actions. L'observateur arrive à reproduire le comportement du modèle sans la présence de celui-ci comme on pourrait voir un enfant essayer de reproduire à la maison des mouvements observés au club de karaté, la dernière fois qu'il y avait accompagné son ami.

1.2.2 Le socioconstructivisme (Vygotsky, 1985)

Entre ce que l'enfant peut réussir seul et ce qu'il réussit avec l'aide d'autrui, il y a ce que Vygotsky appelle la Zone proximale de développement, qui constitue un univers de possibilités de développement. Contrairement à Piaget et Inhelder (1969) qui défendaient l'idée d'une maturation cognitive antérieure à l'apprentissage, Vygotsky pense qu'il est possible d'anticiper cette maturation en aidant l'enfant à travers un appui social. Par exemple, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture, on apprend aux enfants à lire et à écrire non pas lorsque les fonctions mises en œuvre par ces activités sont pleinement développées (comme le souhaite Lurçat, 1983), mais au contraire lorsque ces fonctions sont encore « immatures ».

Dans la même perspective et à la suite de Vygotsky, Bruner (1990) utilise le concept d'étayage pour mettre en exergue la nécessité de prendre en considération l'axe communicationnel dans le développement des apprentissages. L'étayage désigne les interactions de soutien mises en œuvre par un adulte ou par un pair afin d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait pas résoudre seul. Bruner (1990) va associer six fonctions principales à l'étayage : l'enrôlement du sujet, c'est-à-dire l'intérêt que doit susciter le tuteur chez l'enfant ; la réduction des degrés de liberté désignant les procédés par lesquels le sujet plus avancé simplifie la tâche ; le maintien de l'orientation ou maintien de la poursuite de l'objectif défini ; la signalisation des caractéristiques déterminantes qui visent à attirer l'attention de l'enfant vers les éléments pertinents de la tâche ; le contrôle de la frustration qui a pour but d'éviter le sentiment d'échec et, par la même, d'éviter la démotivation ; la démonstration qui va

mettre en évidence, par les explications du tuteur, les différentes étapes du raisonnement. Cet étayage réalisé par l'adulte est lié à la notion de zone proximale de développement de Vygotsky et confirme la nécessité selon les deux auteurs d'adapter ses compétences aux besoins de l'enfant pour qu'il puisse ensuite s'approprier par lui-même les connaissances.

1.2.3. La théorie de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970)

L'école est un agent de socialisation et la famille est l'institution de base en matière de socialisation. Pour éclairer plus globalement cette empreinte familiale que les individus reçoivent lors de leur socialisation, Bourdieu et Passeron (1970) élaborent la théorie de la reproduction sociale. Ils soutiennent que : « l'origine sociale prédétermine le destin scolaire » (p. 101). Dans cet ordre d'idées, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'école revient primordialement au milieu familial (1985, p. 111). Ceux qui subissent le plus durement les épreuves de sélection de l'école sont ceux dont l'habitus est le plus éloigné de celui qui se transmet en classe, c'est-à-dire les élèves d'origine modeste. Leur capital culturel et linguistique est le moins conforme à l'idéal pédagogique : ils n'auront pas appris à s'exprimer selon les critères d'excellence, cela à cause de l'insuffisance de ce type de capital dans la famille : « la mortalité scolaire ne peut que croître à mesure que l'on va vers les classes les plus éloignées de la langue scolaire » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 92). L'école est donc fortement inégalitaire car elle opère une sélection sur la base d'un arbitraire culturel (type de langage, de comportement...) qui est conforme à l'habitus des catégories privilégiées. Les enfants des catégories les plus défavorisées du point de vue du capital culturel subissent une violence symbolique et sont éliminés sur la base de critères scolaires (notes, résultats aux examens). L'école joue donc un rôle de légitimation et de « naturalisation » des inégalités sociales en véhiculant les normes de la culture légitime.

Chacune de ces théories exposées ci-dessus montre en quoi l'environnement social peut avoir une influence sur l'individu qui apprend de façon générale. Par conséquent, elles sont bien indiquées pour servir de cadre pour mieux appréhender les facteurs qui concourent à l'acquisition de l'écriture et ce d'autant plus que l'apprentissage de celle-ci n'est pas l'effet d'un processus naturel (Prodeau & Matrand 2010). L'environnement social et particulièrement familial prend en compte les facteurs à la fois humains et matériels qui existent dans les familles. Ce sont le statut des parents (lettrés, illettrés), les classes familiales, les matériels présents (Bourdieu & Passeron, 1970), les perceptions, la dynamique interactive entre les membres (Bandura, 1980 ; Vygotsky, 1985) ou encore l'accompagnement parental à la scolarité, ce que Ichou (2010) appelle l'implication des parents dans la scolarité à la maison. L'environnement peut être fortement ou faiblement stimulé.

2. Pourquoi investiguer les facteurs de l'acquisition de l'écriture chez l'élève ?

Selon Enguta Mwenzi et Mpangi Moseseli, le ministère de l'Éducation nationale français (2013) a fait observer que « Plusieurs études réalisées, à travers le monde, ont démontré que l'écriture est un facteur facilitant l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la géographie, de l'histoire ainsi que d'autres disciplines scolaires » (2022, p. 246). Ces auteurs relèvent qu'au Congo (RD), selon le Conseil économique et social (2016) les élèves quel qu'en soit le niveau d'étude, ont des lacunes à écrire convenablement par écrit tant dans la langue officielle d'enseignement qu'est le français que dans les langues locales. Enfin, partant des conclusions de leur propre recherche, ces auteurs affirment que les élèves qui ont des difficultés en écriture ont « des résultats scolaires statistiquement inférieurs à ceux des élèves ayant une bonne graphie » (p. 245). Ainsi, il y aurait une corrélation entre la maîtrise de l'écriture et les résultats scolaires.

Malheureusement, le rapport de l'Unesco et de l'Unicef (cité par Kaiser, 2009) sur « l'Éducation pour tous » fait constater que près de la moitié des élèves du continent Africain et dans les autres pays sous-développés achèvent leur parcours au Cours primaire sans avoir acquis la maitrise de l'écriture (Enguta Mwenzi & Mpangi Moseseli, 2022). Le Burkina n'est pas en reste. D'après le PASEC (2016), les performances des élèves Burkinabè en français sont faibles du fait de la non-maitrise de la lecture et de l'écriture. Ainsi, on peut en déduire que les difficultés des élèves dans ces matières ont des conséquences sur leur parcours scolaire. À entendre des enseignants, un nombre important d'élèves (sans précision de leur proportion) ont des difficultés par rapport à l'acquisition de l'écriture au Cours primaire. Ce constat n'est pas généralisable, heureusement, à tous les élèves. En effet, certains parmi eux ont une excellence maîtrise de l'écriture. Comment peut-on expliquer cette disparité ? Pour répondre à cette question, faut-il questionner les enseignants et leurs pratiques enseignantes de l'écriture ? Ou plutôt, faudrait-il envisager l'implication d'autres facteurs ? Que dit la littérature sur la question ?

Dans la littérature, peu prolixe sur la réponse à ce questionnement, il apparaît que l'une des raisons qui expliquent les difficultés d'apprentissage de l'écriture au Cours préparatoire, est « le manque de rigueur et de sérieux dans la pratique des maîtres » (Ouédraogo, 1999, p. 77). On y trouve également des titres comme « Enseigner l'écriture. Un travail de chef d'orchestre » (Longpré, 2001) ou « Pratiques enseignantes favorisant une entrée dans l'écrit réussie auprès d'élèves issus de milieux défavorisés au primaire » (F. Benjamin, 2016) qui laissent supposer la responsabilité de l'enseignant dans l'acquisition ou non de l'écriture par l'élève. Si l'enseignant semble jouer un rôle non négligeable dans l'acquisition de l'écriture, il parait tout aussi

pertinent d'interroger l'environnement social de l'élève, au regard de ce que défendent certaines théories.

Les théories dites sociales, exposées plus haut, font état de l'influence de l'environnement social de l'élève sur ses apprentissages. Cependant, elles ne mentionnent pas de façon explicite l'effet du milieu sur l'acquisition de l'écriture. Toutefois, si l'environnement social est un facteur déterminant de la réussite scolaire et que, par ailleurs, des études ont établi une corrélation entre la maitrise de l'écriture et la réussite scolaire, on peut, par inférence, supposer que le milieu de vie de l'enfant a une influence sur les compétences graphiques de celui-ci, et qui, à leur tour, détermineraient ses performances à l'école. Autrement dit, l'acquisition de l'écriture serait un médiateur entre l'environnement socio-familial et la réussite scolaire. Dès lors, se pose la question de savoir comment le milieu de vie de l'enfant agit sur ses compétences graphiques. Précisément, quels sont les facteurs liés à l'environnement socio-familial qui favoriseraient l'acquisition de l'écriture ? Appréhender ces facteurs constitue l'objectif de cette recherche dont la méthodologie est décrite dans les lignes qui suivent.

3. Le cadre méthodologique

Cette section est consacrée à la description de la zone de l'étude et de la technique d'échantillonnage convoquée. Elle explique également comment les données ont été collectées puis analysées.

3.1 La zone d'étude, la population et l'échantillon

L'étude a visé quatre écoles de la commune de Koudougou, dans la région du Centre-Ouest au Burkina Faso, dont deux écoles en pleine ville et deux autres en périphérie. Cette option, raisonnée, permet d'avoir des enfants issus de milieux familiaux hétérogènes. Nous nous sommes intéressés exclusivement aux élèves du Cours préparatoire première année (CP1), à leurs parents et à leurs enseignants. Ainsi, nous avions prévu interroger 30 élèves par classe repartis proportionnellement en deux groupes, à savoir un groupe d'élèves ayant des performances jugées satisfaisantes (note moyenne d'au moins 6/10) en écriture au premier trimestre et un autre groupe d'élèves ayant des performances moins satisfaisantes (note moyenne inférieure à 6/10) à la même période. Au final, nous avons pu interroger 116 élèves, car une des écoles n'avaient pas l'effectif requis pour la catégorie des moins performants. Nous avons retenu six familles d'élèves pour des entretiens semi-directifs dont trois par niveau de performance de leurs enfants. Lorsque les deux parents de l'élève étaient présents, l'entretien était réalisé séparément. Chaque enseignant titulaire de la classe a été interviewé à l'exception d'une qui était en convalescence.

3.2 La collecte des données

Nous avons procédé par recherche documentaire et avons approché les enquêtés par le biais d'un questionnaire et de guides d'entretien semi-directif. La recherche documentaire a consisté à exploiter le registre de notes afin de pouvoir constituer les groupes d'élèves suivant leurs moyennes en écriture.

Le questionnaire, quant à lui, a permis de recueillir les informations chez les élèves suivant deux thématiques que sont les stimulations humaines et celles d'ordre matériel. Le questionnaire a fait l'objet d'une administration indirecte compte tenu du niveau préparatoire des élèves.

Les guides d'entretien, l'un avec les parents et l'autre avec les enseignants, ont consisté à présenter les performances en écriture de leurs enfants ou élèves et à échanger avec eux sur l'environnement socio-familial dans lequel vivaient les enfants.

3.3. Le traitement et l'analyse des données

Les données collectées par le questionnaire ont été traitées par le logiciel SPSS (*Statistical Package for Social Science*) et ont fait l'objet d'une analyse statistique orientée essentiellement sur les fréquences simples des réponses ainsi que sur des résultats au test de Khi2. L'analyse statistique a été parfois soutenue par des propos tirés des entretiens. Ces propos viennent ainsi donner du sens aux résultats quantitatifs ou les relativiser. Les discours, eux-mêmes, ont été préalablement soumis à l'analyse thématique transversale.

4. La présentation et l'analyse des résultats

Les résultats sont présentés et analysés suivant deux variables majeures : la stimulation humaine et la stimulation matérielle issues de l'environnement socio-familial.

4.1. La réussite en écriture et stimulation humaine

La stimulation humaine est envisagée selon deux dimensions que sont l'état d'instruction des membres de la famille et l'interaction axée sur l'écrit que les membres de la famille ont avec l'enfant.

4.1.1. La réussite en écriture et le niveau d'instruction des membres de la famille

Des enquêtés, on note que 37 élèves ont leurs deux parents lettrés et vivent avec eux contre 32 dont les parents sont tous les deux illettrés. Proportionnellement, les élèves du premier groupe réussissent mieux en écriture que ceux du deuxième groupe : respectivement 72,97% et 46,87%. Ce constat laisse présumer que le fait de vivre

avec des parents lettrés est un atout en matière d'apprentissage de l'écriture. Toutefois, on peut constater que, même vivant avec les deux parents lettrés, l'élève peut être en difficulté en écriture tandis que d'autres, ayant des parents non lettrés, présentent des résultats satisfaisants. Avoir des parents tous lettrés n'est donc pas la panacée en termes d'acquisition de l'écriture mais serait un avantage.

Les enquêtés qui ont au moins un frère ou une sœur représentent la moitié de l'échantillon soit un effectif de 58 dont 53 de fratrie lettrée. Les données collectées des élèves issus de cette fratrie lettrée montrent qu'un peu moins des 2/3 d'entre eux ont une bonne performance en écriture et seulement un peu plus du tiers qui y sont en difficulté. Ces résultats font supposer que le fait de vivre avec au moins un frère ou une sœur lettré participe positivement à l'entrée dans l'activité scripturale tout comme avoir des parents lettrés.

Ces observations sont, du reste, partagées par les enseignants interrogés et qui pensent que c'est un avantage significatif de vivre au quotidien dans un environnement où l'on rencontre des personnes lettrées. D'après eux, la présence de ces personnes lettrées dans la famille peut aiguiser chez l'enfant l'envie de l'école en général et l'appétit pour l'apprentissage de l'écriture grâce au phénomène d'imitation des autres (apprentissage vicariant). D'ailleurs, disent certains d'entre les enseignants, beaucoup d'enfants sont entrés à l'école très jeunes parce qu'ils étaient excités de voir leurs frères et sœurs lettrés faire des choses qu'ils voulaient eux aussi faire. Néanmoins, l'un des enseignants suggère de relativiser le rôle des parents car ils sont nombreux à estimer que le simple fait d'être eux-mêmes lettrés est suffisant pour l'acquisition de l'écriture par leur enfant. Aussi, avance-t-il que les parents lettrés n'accordent pas suffisamment de temps à leurs enfants car se disant très occupés par leurs propres activités ; et, ces parents, ayant en général un niveau de vie élevé, ont pour réflexe de surprotéger l'enfant au point de l'empêcher de prendre des initiatives de découverte. Lorsque les enfants éprouvent des difficultés et qu'on convoque ces parents, continue-t-il, *ils ne sont jamais pressés de nous contacter ; et quand ils viennent, ils ne mettent pas en application les recommandations des enseignants* : leur premier réflexe étant de *trouver un précepteur pour l'enfant avec le risque de compliquer davantage la situation, compte tenu des procédés d'apprentissage dont ce précepteur ne dispose pas forcément*. Au-delà du statut de lettré ou non des membres, il y a aussi la dynamique interactive avec l'entourage qui présente un intérêt certain.

4.1.2. La réussite en écriture et la médiation/interaction avec la famille

En termes d'interaction axée sur l'apprentissage de l'écriture, 83 élèves ont déclaré se faire aider par leur entourage immédiat dans les activités d'écriture. L'aide n'est pas reçue que des parents et/ou fratrie lettrés. En effet, les membres de la famille contribuent en fonction de leur état d'instruction, c'est-à-dire que lorsque les membres

de la famille sont instruits, ils sont plus enclins à s'engager dans le suivi scolaire de leur enfant. Toutefois, d'autres parents, quoique illettrés, accompagnent aussi leurs enfants dans le suivi scolaire à domicile comme en témoigne ce propos de la mère d'un élève très performant en écriture : *Même si je ne sais pas lire, je sais distinguer une écriture qui suit les lignes d'une autre qui ne suit pas ; je sais faire la différence entre une belle écriture et une vilaine écriture*. Dans tous cas, les performances en écriture des enfants sont améliorées lorsque celui-ci bénéficie d'un soutien à domicile. En effet, les résultats montrent que près de 60% des élèves qui se font aider par un membre de leur famille réussissent mieux que les autres. Le soutien à domicile est donc une piste d'amélioration des performances scripturales chez le scolaire.

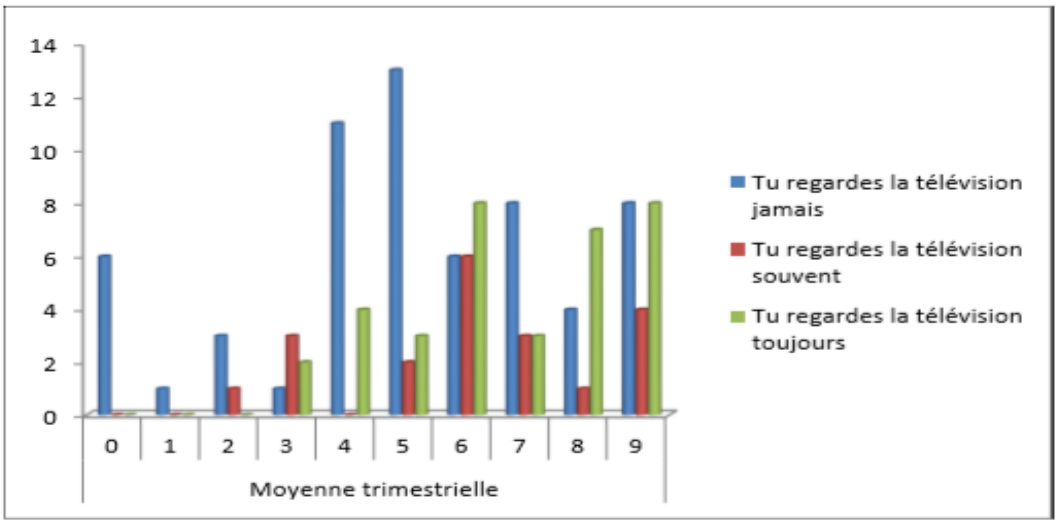
4.2. La réussite en écriture et la stimulation d'ordre matériel

Le matériel dans l'environnement socio-familial de l'enfant qui pourrait influencer l'acquisition de l'écriture est représenté ici par la télévision, l'ordinateur, le tableau noir, les posters, les bandes dessinées, etc.

4.2.1. La réussite en écriture et l'interaction avec le matériel audio-visuel et électronique

Nous avons voulu établir le lien entre la moyenne en écriture et la fréquence d'interaction avec l'outil audio-visuel comme la télévision, la plus vulgarisée, et les autres outils électroniques tels que l'ordinateur, le téléphone ou la tablette. Il ressort des résultats que les élèves qui regardent toujours la télévision ont des moyennes supérieures ou égales à 6 sur 10, tandis que ceux qui n'y ont pas accès performent moins en écriture comme on peut le voir sur ce graphique :

Graphique 1 : La réussite en écriture en fonction du rapport à la télévision



Source : traitement des données d'enquête

La lecture de ce diagramme indique clairement le degré de participation de l'outil audiovisuel qu'est la télévision dans la transition de l'enfant vers l'écriture. Nous voyons sur cette figure que les pics les plus élevés en ce qui concerne les élèves qui ne regardent jamais la télévision se trouvent en dessous de la moyenne de 6/10. Aussi, est remarquable cette densité des barres au-delà de 6 de moyenne pour ceux qui regardent souvent ou toujours la télévision. L'analyse qui s'en suit est que l'on trouve plus d'échec dans la population d'élèves ne suivant jamais la télévision, tandis que les résultats sont pour la plupart satisfaisants dans la population d'élèves regardant au moins souvent la télévision. Au test de Khi2, devant servir à établir le lien entre la télévision et la réussite en écriture, il apparaît une valeur de .03 ; ce qui laisse entendre que l'on peut admettre qu'il existe un lien significatif entre les deux variables que sont la moyenne en écriture et l'accès à la télévision.

Les résultats ont également montré que l'accès à d'autres appareils électroniques comme l'ordinateur ou la tablette est également un atout non négligeable en termes d'acquisition d'écriture. Toutefois, il faut relever que les scolaires, notamment ceux au CP1, sont très peu nombreux à avoir accès à ces appareils contrairement à la télévision ; ils ne sont que 13 sur les 116. On observe que 76,92% de ceux qui y ont accès présentent des performances jugées satisfaisantes.

4.2.2. La réussite en écriture et le rapport aux supports et outils d'écriture

Les résultats issus des enquêtes montrent que disposer d'un tableau à domicile est un luxe pour la plupart des familles ; seulement 52 élèves sur les 116 déclarent en posséder à la maison. À l'analyse des données, il apparaît que, des élèves qui ont un tableau à la maison, près de 77% d'entre eux ont une bonne performance en écriture alors qu'ils ne sont qu'un peu plus de 23% de ceux qui rencontrent des difficultés dans la discipline. Pour s'assurer qu'il existe un lien entre ces deux variables, le test de Khi2 a été sollicité ; cet instrument établit une forte corrélation (Khi2=.008) entre avoir un tableau à domicile et les performances en écriture. Lorsque l'enfant à des outils scripteurs dans son environnement immédiat, cela l'entraine dans une activité d'écriture, et il prend beaucoup de plaisir à observer les marques qu'il laisse. Le fait de disposer d'un tableau à la maison est un atout en matière d'acquisition de l'écriture pour l'enfant car, ce support que l'enfant rencontre également en classe l'incite à s'exercer, donc à progresser plus vite que celui qui n'en dispose pas. Même si l'on peut penser que le contact de l'enfant avec le tableau n'a pas forcement pour finalité l'acquisition de l'écriture, à travers ses exercices de gribouillage, de tirets pour les calculs et les dessins, il progresse non seulement en contrôle de l'outil scripteur mais aussi en représentation spatiale, toutes choses qui favorisent l'acquisition de l'écriture.

Aussi, quand l'enfant est entouré, à la maison, de supports d'écriture ou de dessins comme les affiches, les posters, les photos, les bandes dessinées, il semble ne

demeurer insensible ; il s'évertue à essayer de les reproduire, ce qui participe de son entraînement, de son exercice posant donc des bases d'une écriture. En effet, la quasi-totalité de tous ceux qui ont déclaré aimer reproduire en dessin tout ce qu'ils perçoivent dans leur environnement (N=14), ont une performance satisfaisante en écriture. Des entretiens avec les enseignants interrogés, il ressort que l'interaction quotidienne de l'enfant avec le matériel est d'un intérêt sans conteste. Ils soutiennent que ce serait bien que les parents le sachent et essaient de garantir cela aux enfants.

5. Discussion des résultats

Cette étude avait pour objectif de déterminer les conditions dans lesquelles un environnement familial influencerait l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant en début de scolarité. Plus précisément, il s'agissait de voir si l'enfant qui évolue dans un environnement socio-familial riche en stimulation humaine et matérielle avait un avantage en termes d'acquisition de l'écriture. De l'analyse des résultats, il ressort que le fait pour l'enfant de vivre entouré de personnes sachant lire et écrire peut être considéré comme un catalyseur pour l'apprentissage de cette discipline scolaire. Ceci, confirmé par le test khi2, est également soutenu par l'entretien avec les enseignants. Lorsque les parents sont lettrés, ils adoptent un mode de vie et d'éducation qui se réfère quelquefois aux habitus scolaires et ceux qui subissent le plus durement les épreuves de sélection de l'école sont ceux dont l'habitus est le plus éloigné de celui qui se transmet en classe, c'est-à-dire les élèves d'origine modeste (Bourdieu & Passeron ; 1970, 1985). Toutefois, avoir des parents lettrés ne constitue pas le seul facteur ; il y a également une dynamique interactive qui doit être considérée. En effet, dans un contexte où les membres de la famille sont lettrés, l'enfant a plusieurs occasions de les observer en train d'écrire, ce qui peut l'inciter à commencer le gribouillage ; l'enfant apprend par imitation (Bandura, 1980).

S'il faut reconnaitre que la simple présence permanente de supports écrits (comme les livres, tableaux, annuaires, posters, revues, journaux, cahiers, catalogues, etc.) dans l'environnement familial de l'enfant n'est pas sans influence sur ses activités d'apprentissage, le facteur qui semble le plus déterminant reste cependant l'interaction axée sur l'activité scripturale. L'étude a montré qu'en présence de ce matériel, l'enfant prend déjà l'initiative d'écrire, tout au moins, de gribouiller. L'impact de cet exercice est beaucoup plus perceptible lorsqu'il bénéficie d'une aide, d'une médiation. À ce sujet, Vygotsky (1985) et Bruner (1991) avaient rappelé que l'aide, la médiation ou le guidage interactif de l'adulte entraine le développement, c'est-à-dire permet à l'enfant d'atteindre la zone proximale de développement qui est une zone de progrès. Il faut lire des livres avec lui, attirer son attention sur les mots qu'on croise, l'accompagner au quotidien dans cette entreprise de découverte car, vivre dans un environnement richement stimulé constitue un avantage non négligeable.

De ce qui précède, l'étude a donc montré que l'environnement socio-familial a une influence sur l'acquisition de l'écriture par les enfants. L'investigation a été menée auprès d'élèves d'écoles différentes et réparties en deux groupes suivant leurs notes respectives en écriture : l'élève est considéré avoir une maîtrise ou non de l'écriture au regard de sa moyenne dans la discipline. Or, la subjectivité des notes scolaires a été plusieurs fois relevée par la docimologie. Cette subjectivité est d'autant plus perceptible que l'évaluation mobilise des correcteurs différents. Ce qui fait dire qu'un élève considéré performant en écriture aurait pu ne pas l'être si ses copies avaient été corrigées par un autre enseignant, moins rigoureux. C'est pourquoi il aurait fallu que, dans les mêmes conditions, un exercice unique d'écriture leur soit soumis et évalué par le même enseignant. Cette démarche aurait atténué l'effet de la subjectivité. À défaut d'une telle démarche, coûteuse, le choix a été fait de retenir la note moyenne de 6/10 pour limiter les biais liés à la subjectivité de certains évaluateurs, jugés, à tort ou à raison, très complaisants dans la notation.

Certes, des travaux avaient démontré que les enfants, même n'étant pas passés par le préscolaire, n'arrivent pas forcément à l'école vierges de compétences scripturales (Noyer-Martin & Baldy, 2008). Dans leur milieu familial, ils ont diversement accumulé des aptitudes, et ce en fonction des stimulations en présence. Mais, le passage par l'école préscolaire pourrait leur être un atout supplémentaire pour réussir dans la maîtrise de l'écriture. Pourtant, la présente étude n'a pas pris le soin d'écarter cette variable susceptible de biaiser les résultats présentés. Certains des enquêtés ont en effet transité par cette structure éducative où ils étaient déjà initiés à l'écriture. Cette initiation est une variable qui pourrait déterminer la réussite de l'élève au Cours préparatoire. Toutefois, l'on peut supposer que les biais induits par la variable en question ne sont pas significatifs quand on sait que les élèves qui passent par le préscolaire avant l'école primaire ne représentent qu'environ 5% des enfants. Cette proportion est encore plus faible dans les zones rurales ou semi-urbaines comme c'est le cas pour la zone d'étude.

Enfin, l'étude a, par moment, fait le lien entre uniquement le statut lettré ou non des deux parents avec la réussite en écriture de leur enfant. Dans ce cas, ont été écartés les élèves dont l'un des parents était lettré. Cette recherche, se voulant surtout exploratoire, l'option a été de privilégier les variables extrêmes à même de rendre plus lisible l'influence de l'état d'instruction des parents sur les performances des enfants.

6. Conclusion

L'écriture est l'apprentissage qui semble créer le plus de difficultés aux élèves du Cours Préparatoire. Cependant, l'importance de cette discipline est grandissante dans la suite de la scolarité car elle est un support et un accélérateur dans la maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage et des autres matières scolaires. Appréhender donc les

facteurs favorisant sa maîtrise deviennent impérieux. Cette étude permet d'affirmer que lorsque l'enfant vit entouré de personnes lettrées qui interagissent avec lui sur l'écrit et que lorsqu'il a accès à un tableau, à la télévision et à d'autres appareils électroniques, ses résultats en écriture sont pour la plupart meilleurs que lorsqu'il ne bénéficie pas de ces stimulations. Cela veut dire que l'apport du milieu socio-familial est assez déterminant pour le succès des enfants en écriture. En d'autres termes, l'enfant réussit mieux en écriture d'autant qu'il se trouve dans un environnement humain et matériel qui lui soit favorable.

Certes, l'environnement socio-familial n'est pas le seul facteur qui rend possible l'apprentissage de l'écriture. Le rôle de l'enseignant ne doit pas être occulté, encore moins l'effectif des élèves d'une classe de Cours préparatoire. Dans un contexte comme celui de l'étude où les effectifs dans une classe de CP1 font au moins la soixantaine d'élèves pour un enseignant, la famille devrait constituer un soutien inestimable à l'institution scolaire, comme l'a relevé la recherche. Cependant, celle-ci, jusqu'à présent exploratoire, mérite d'être approfondie par une autre qui intéresserait un échantillon beaucoup plus important, afin de minimiser les biais probables déjà signalés plus haut et de permettre de vérifier par le test de khi2 les niveaux de corrélation entre certaines variables.

7. Bibliographie

Auzias, M., et De Ajuriaguerra, J. (1986). « Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant ». In *Enfance*, tome 39, n°2-3 Langage, lecture, écriture. pp. 145-167; doi : https://doi.org/10.3406/enfan.1986.2914

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.

Benjamin, F. (2016). *Pratiques enseignantes favorisant une entrée dans l'écrit réussie auprès d'élèves issus de milieux défavorisés au primaire*, Mémoire de la maîtrise en éducation, Université du Québec, Montréal.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de minuit, 189 p. Réédition, 1ère édition, 1964.

Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Éditions de minuit, 284 p.

Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, Eshel.

Enguta Mwenzi, J., et Mpangi Moseseli, G. (2022). « Qualité de l'écriture et réussite scolaire des élèves ». *Akofena*, n°005, Vol.1. pp.245-252

Feyfant, A. (2011). « Les effets de l'éducation familial sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité Veilles et Analyses*. 63, pp.1-13

Graber, J.-L. (2004). L'enfant et l'écriture. Dans *L'enfant, la parole et le soin*, pp.149-164.

Ichou, M. (2010). « Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun », *Dossiers d'études*, n°125, février 2010, p.1-104.

Kaiser, M.-L. (2009). *Facteurs endogènes et exogènes influençant l'écriture manuelle chez l'enfant*, Thèse de doctorat en psychologie. Université de Toulouse. Toulouse.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses universitaires de France. 283 pages.

Lavoie, N. (2002). « Les conceptions des parents de scripteurs débutants relativement à l'apprentissage de l'écriture ». *RCLA-CJAL*, Vol. 5, Nos. 1–2. Pp.51-64.

Longpre, A. (2002). « Enseigner l'écriture : un travail de chef d'orchestre ». *Québec français*, (124), 52–55. URI: https://id.erudit.org/iderudit/55871ac

Lurçat, L. (1983). « Le graphisme et l'écriture chez l'enfant ». *Revue française de pédagogie*, n°65, pp 7-18.

Noyer-Martin, M., et Baldy, R. (2008). « L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : étude évolutive transverse ». *Bulletin de psychologie*/tome 61 (5) /497/ septembre-octobre 2008.

Ouédraogo, O. (1999). *L'enseignement de l'écriture à l'école primaire et la problématique de son apprentissage par les élèves du CP*. Mémoire d'inspectorat du premier degré soutenu à l'Ecole des Cadres d'Animation et de Contrôle Pédagogique, Ouagadougou.

PASEC. (2016). *PASEC 2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

Prodeau, M., et Matrand, M. H. (2010). « Littératie et socialisation ». In *Le français aujourd'hui*, 2010/3 (n°170), pp. 127-140.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Traduction de François Sève ; commentaire de Jean Piaget, Paris éditions Sociales, 419 pages.