

Journal International des Sachants

REVUE SCIENTIFIQUE
PLURIDISCIPLINAIRE



Journal International
des Sachants



Fréquence
TRIMESTRIELLE

ISSN-P : 3079-3009

ISSN-L : 3079-3017

www.revuejds.net

info@revuejds.net

**Volume 1,
Numéro 3,
Novembre 2025**





**Journal International
des Sachants**



Revue scientifique pluridisciplinaire

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Site web: <https://revuejds.net/>

Email : revuejds@gmail.com

Publié en Open Access



Abidjan, République de Côte d'Ivoire

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

INDEXATIONS ET REFERENCEMENTS INTERNATIONAUX

Pour toutes informations sur les indexations et référencements internationaux du **Journal International des Sachants (JDS)**, consultez les bases de données ci-dessous :



<https://sjifactor.com/passport.php?id=24370>



<https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/3079-3009>



<https://ascidatabase.com/masterjournalist.php?v=3079-3009>



<https://ipindexing.com/journal-details/Journal-International-des-Sachants-/2526>



<https://www.entrevues.org/revues/journal-international-des-sachants/>

Impact factor : SJIF 2025 : 3.767

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

REVUE ELECTRONIQUE

Journal International des Sachants (JDS)

Revue Scientifique pluridisciplinaire

ISSN-P: 3079-3009 (Print ou imprimé)

ISSN-L: 3079-3017 (Online ou en Ligne)

Equipe Editoriale

Directeur de publication : Les Éditions Croco

Rédacteur en chef : SANOGO Tiantio Epouse BAMBA, INSAAC, Côte d'Ivoire

Chargé de diffusion et de marketing : ETTIEN N'Doua Etienne, UFHB, Côte d'Ivoire

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen, UAO, Côte d'Ivoire

Comité Scientifique

ADOUBI Thierry Hugues, Maître conférences, Université Alassane Ouattara ;

ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;

ASSEKA Tchoman François, Maître de conférences, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara ;

BA Idrissa, Professeur Titulaire, Université Cheikh Anta Diop ;

BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférence, Université Alassane Ouattara ;

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara ;

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara ;

FAYE Valy, Maître de Conférences, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;

KAMARA Adama, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;

KAZON Diescieu Aubin Sylvere, Maître de Conférence, Université Félix Houphouët-Boigny ;

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro ;

N'DAH Didier, professeur titulaire, Université d'Abomey-Calavi ;

OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara ;

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de Conférences, Université Cheikh Anta Diop ;

SILUE Oumar, Maître conférences, Université Alassane Ouattara ;

TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara ;

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Comité de lecture

AYENON Séka Fernand, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 KANGA Kouakou Hermann Michel, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 KAZON Diescieu Aubin Sylvere, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 MAMADOU Bamba, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 MEITÉ Ben Soualiouo, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 OZOUKOU Koudou François, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 SIDIBÉ Moussa, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara ;
 SILUE N'tchabétien Oumar, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara ;
 TRAORE Amadou, Maître de Conférences, Université de Ségou

Comité de rédaction

AHOUE Jean-Jacques, Assistant, Université de San-Pedro ;
 ASSEKA Tchoman François Maître de conférences, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
 BALDÉ Yoro Mamadou, Maître-Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;
 BAMBA Fatoumata, Maître Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly ;
 BROU N'Goran Alphonse, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 COULIBALY Wayarga, Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny ;
 COULIBALY Yallamoussa, Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 DAO Salifou, Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
 DJE Yao Lopez, Assistant, Université Alassane Ouattara ;
 DJIGUE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara ;
 DJOKOURI Innocent, Maître-Assistante, Université Péléforo Gon Coulibaly ;
 GBOLA serge Arnaud, Maître Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
 EHILE Kadja Olivier Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;
 GUEYE Yoro Emmanuel, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

KAZIO Djidjé Jean-Jacques, Assistant, Université de Bondoukou ;

KONE Kiyali, Maître Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly ;

KONE Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;

KONE Tchima Rolland, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara ;

KONE Tiégbè Gaston, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

KOUAME Affoua Eugénie, Assistante, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny ;

LOBA Léon Fabrice, Attaché de Recherche, Institut d'Histoire d'Art et d'Archéologie Africain (IHAAA) ;

MOULARET Renaud-Guy Ahioua, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

N'DAYE El Hadj Amadou Ba, Maître-Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ;

SANOGO Tiantio épouse BAMBA, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

SYLLA Makémissa, Assistante, Université Alassane Ouattara ;

TIE BI Galla Guy Rolland Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny ;

TOURE Gninin Aïcha, Maître-Assistante, Université Félix Houphouët-Boigny ;

TOURE Kignigouoni Dieudonné Espérance, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

TRAORE Fanta, Assistante, Université Alassane Ouattara ;

TRAORE Sogotienin Ramata, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly ;

YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara ;

YOKORE Zibé Nestor, Maître-Assistant, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) ;

ZABSONRE Moussa, Maître-Assistant, Université Yembila Abdoulaye Toguyeni.

COORDINATEUR GENERAL DU NUMERO :

SILUE N'tchabétien Oumar

Maître de conférences CAMES,
Université Alassane Ouattara

.....

Contacts JDS

Site web: <https://revuejds.net/>

Email : revuejds@gmail.com

Tél. : + 225 0779360611 / 07480453267

.....

Indexations et référencements internationaux :

Sjifactor: <https://sjifactor.com/passport.php?id=24370>

ARI : <https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/3079-3009>

ASCI: <https://ascidatabase.com/masterjournalist.php?v=3079-3009>

IPIndexing: <https://ipindexing.com/journal-details/Journal-International-des-Sachants-2526>

Ent'revues: <https://www.entrevues.org/revues/journal-international-des-sachants>

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

PRESENTATION DE JDS

Le Journal International des Sachants (JDS) est une revue scientifique pluridisciplinaire dédiée à la valorisation et à la vulgarisation des résultats de recherches innovantes, de découvertes de pointe et de productions scientifiques originales et pertinentes dans divers domaines scientifiques. Disposant de comité scientifique et de lecture, la revue **JDS** offre ainsi aux chercheurs du monde entier, une plateforme de publication de haute qualité en favorisant le partage des connaissances et de la collaboration au sein de la communauté scientifique.

JDS est une revue évaluée par des pairs (*blind peer review*) et en libre accès "*Open access*" relevant des Editions Croco. Il publie les articles dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales ; Langues et littérature ; Art, patrimoine et culture ; Sciences du Langage et de la Communication ; Sciences Economiques et de Gestion ; Sciences politiques et Juridiques. Dans sa vision d'ouverture, **JDS** encourage la collaboration interdisciplinaire entre les chercheurs de tous les pays africains et du monde.

Les articles proposés doivent respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent être originaux et n'avoir jamais fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture. Ils sont soumis à une sélection initiale par l'éditeur, puis à un processus rigoureux d'évaluation par les pairs en double aveugle avant publication.

PROTOCOLE DE REDACTION DE JDS

Le Journal International des Sachants (JDS) n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. - 2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparaît en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («.... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

ISSN-P: 3079-3009

ISSN-L: 3079-3017

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :

Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.

- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.

Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.

- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.

Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Le non-respect de ces recommandations ci-dessus conduit au rejet systématique du manuscrit.

SOMMAIRE

SECTION 1 : LANGUES & LITTERATURE

Etudes germaniques

1. **Les rapports nature et pouvoir politique dans la littérature de Bernard Dadié et Friedrich Schiller**
N'Dah Franck Ben Houassa KOUAMÉ & Léon Charles N'CHO..... 1-15
2. **La politique étrangère de la République fédérale d'Allemagne face au régime d'apartheid en Afrique du Sud de 1949 à 1990**
Jean-Yves KOUASSI & Ardjouman FOFANA..... 16-32

Etudes hispaniques

3. **Uso de preposiciones a/en y por/para por los estudiantes marfileños : análisis de errores**
Kouakou Béhégbin Désiré KONAN & Ousmane DIAWARA 33-43
4. **Estudio comparativo entre la sociocrítica de Pierre Zima y el Pachacuti literario agruediano**
Doforo Emmanuel SORO..... 44-57
5. **La violencia en la novela testimonial latinoamericana: un estudio de las obras de Manlio Argueta**
Kouassi Abraham PALANGUE..... 58-72

Anglais

6. **Femmes, résistance et espoir dans A Lesson Before Dying de l'écrivain afro-américain Ernest J. Gaines**
Adama SORO..... 73-85
7. **Epistemic and dynamic markers and their discursive functions in political and legal discourses in 1984**
Kouakou Félix KOFFI..... 86-96

Lettres Modernes

8. **Lecture transpoétique de chants de brumes de Kama Kamanda**
Carlos SÉKA..... 97-113
9. **Paratextualité et significativité textuelle de Le commandant Chaka de BABA Moustapha**
Kouadio Jean Parfait KAKOU..... 114-139
10. **De la performance à la sanction du personnage sexué chez Zola : une descente aux enfers ?**
Famahan SAMAKÉ..... 140-158

11. Du viol à la survivance : étude sociolittéraire de cicatrices de Cheikh Omar Zoré	
TIBIRI Dieudonné.....	159-179
12. Naturalisme zolien et intertextualité romantique : exemple du roman Le Rêve d'Emile Zola	
Assane Faye NDIAYE.....	180-193
13. Discours intermédiaire comme principe narratif dans Nouvel an chinois de Koffi Kwahulé	
Nancy Mireille Kanon.....	194-207
14. Le narrateur enfant, porte-voix du chaos socio-politique africain dans l'écriture mabanckouenne	
Angèle Nonnourou COULIBALY Épse KEI.....	208-221
15. Fonctionnement des phatèmes d'ouverture et de clôture dans les échanges conversationnels entre élèves et entre enseignant-élèves	
Brighella Jofrène KAYA BOUSSEMBOU, Prisca Aubain MFOUTOU & Alain Fernand Raoul LOUSSAKOUMOUNOU.....	222-233
16. Chanter le tabou pour théâtraliser l'indicible en Côte d'Ivoire : dérision, subversion et engagement dans la musique ivoirienne contemporaine	
YOKORE Zibé Nestor, ADJOUMANI Kouassi Martin & GOH Tianet Yannick Emmanuel.....	234-253
17. La pérennité des forêts verdoyantes de la région du Tonkpi en Côte d'Ivoire : une sommation des génies bienfaiteurs	
Wato Pierre LIEU.....	254-265

SECTION 2 : COMMUNICATION, ARTS, CULTURE ET PATRIMOINE

Sciences du langage et de la communication

18. L'Intelligence artificielle générative, levier de transformation de l'enseignement-apprentissage et de la communication à l'ENSup de Bamako	
Ousmane DRAMANE.....	266-282
19. Pour une approche culturelle de l'impact des médias sociaux sur l'intelligence économique	
GUEU Singo Provos & DJE BI Kahou Albert.....	283-299
20. Revue de l'alphabet de l'Abbey	
N'Guessan Edmond APIA.....	300-314
21. Information éditoriale et téléphonie mobile en Côte d'Ivoire : modèle de diffusion avec le « SMSlivres »	
Renaud-Guy Ahioua MOULARET.....	315-337
22. Pour une herméneutique sémiotique du rite "kpe sɔsɔ" du Sud du Togo	
Zinsou HOUNZANGBE.....	338-355

- 23. Pratique du bilinguisme en milieu scolaire tchadien :
le cas du Lycée Joseph Brahim Seid (Pala) du Mayo-Kebbi Ouest**
OUSMANE HASSANE OUSMANE, MOUYEBE OUASSANG &
ALI MOUSSA..... 356-375
- 24. Les pratiques journalistiques en Afrique face
à l'émergence de l'intelligence artificielle**
Maimouna DIA & Abdou DIAW..... 376-387

Patrimoine, art, culture, cinéma & tourisme

- 25. Augustin Kassi : odyssée d'un peintre naïf dans le monde de l'art**
Krou Eugène ASSOUMOU..... 388-401
- 26. Le conte, moyen d'éducation et d'enracinement culturel
de la jeunesse en Côte d'Ivoire**
Ahouné Aké Marx..... 402-416
- 27. Le Tangani, identité culturelle des Baoulé Ayaou de Bouaflé
à l'épreuve de la modernité**
Didier Patrick ABBÉ & Kiklan Désiré TOURÉ..... 417-430

SECTION 3 : SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Archéologie

- 28. Les maisons coloniales commerciales de Dimbokro :
un patrimoine négligé**
Nagnénégué KONE..... 431-440

Histoire

- 29. Les forces de sécurisation des élections présidentielles (FOSEP) au Togo :
entre heurs et heurts (1993-2020)**
Kouamé Jean Luc KOUASSIBLE & DIAKITE Brahim..... 441-458
- 30. Savoirs et savoir-faire indigènes au Khasso :
cas de la prise de culotte et de pagne**
DIANKA Balla..... 459-476
- 31. La vie socioculturelle des populations transfrontalières :
Cas des Nafana, Mo-Degha et Koulango (XIX^e-XX^e siècle)**
Mamadi Noumtché OUATTARA & Adja Doubia Angèle KOUAKOU..... 477-488
- 32. La Trajectoire de la filière industrielle du cycle au Burkina Faso,
de 1963 à 2009**
Alphonse BONI & Boubacar SAMBARE..... 489-505
- 33. Une relecture de l'ambassade britannique en pays ashanti en 1817**
Kouamé Kossonou Frédéric SECRE..... 506-522
- 34. Intervention des grandes puissances dans les crises en Afrique centrale :
entre partenariats et enjeux géopolitiques ?**
METSENA NDJAVOUA & Fodé Bangaly KEITA..... 523-533

- 35. L'évolution historique des relations économiques transsahariennes avec la partie occidentale du bassin du lac Tchad**
Aboukar ABBA TCHELLOU..... 534-546
- 36. Rituel du couronnement du pharaon Horemheb dans l'Égypte du Nouvel**
Assa Dramane TRAORE..... 547-561

Géographie

- 37. Variabilité climatique et saisons pluvieuses dans les régions du Gontougo et de l'Indenié-Djuablin (Est de la Côte d'Ivoire)**
Ali Kouabenan KOUAKOU, Kouakou Charles KONAN,
Kouadio Philippe Michael KONAN & Arsène DJAKO..... 562- 579
- 38. Pêche et changement climatique dans le delta central du Niger : cas de la commune de Djenné au Mali**
Idrissa Issa CISSE & Mahamar ATTIN 580- 593
- 39. Cartographie de l'érosion hydrique par application du modèle RUSLE à Akouai-Santai (Bingerville)**
Kobenan Etienne BINI, Kouadio Eugène KONAN,
Seydou Alassane SOW & Tiégbo TOURE..... 594-610
- 40. Les conditions de vie des personnes déplacées dans l'ouest du Niger (Gothèye)**
DAOUDA BANA ASKANDARA &
ABDOULAYE BOUREIMA HASSANE..... 611-625
- 41. Perception des nuisances socio-environnementales des déchets d'emballages plastiques dans la ville de bouaké (Côte d'Ivoire)**
Bakary FOFANA, Angby Koffi Sidoine YAO &
Ahou Wibly Ferdinand-Marcelle TAÏ & Bazoumana DIARRASSOUBA..... 626-641
- 42. Perception des populations sur la gestion des services sanitaires et la qualité de soins dans la commune urbaine de Koudougou (Centre-Ouest du Burkina Faso)**
Sylvain Roger BONKOUNGOU & Mathieu NAMA..... 642-657
- 43. État des lieux de la gestion des ordures ménagères au port d'Abidjan**
YRO Koulai Hervé, DJORO-DJAPI Élodie Ange Éléonore &
TOURE Noun Nadine Vanessa..... 658-670
- 44. Rôle stratégique des radios locales dans la reconstruction sociale à Toulepleu**
GAHIÉ Gnatin Mathias, KOFFI Assoumou André Luc,
Yaraba YEO KOFFI Brou Émile & LOUKOU Alain François..... 671-688
- 45. Typologie résidentielle et dynamiques socio-spatiales de l'habitat dans la commune de Port-Bouët (Abidjan, Côte d'Ivoire)**
Ohomon Bernard EVIAR & N'Dri Ernest KOUADIO..... 689-706

- 46. Dynamiques d'occupation et réorganisation des activités touristiques sur le littoral de Port-Bouët à Abidjan (Sud-Côte d'Ivoire)**
Kouassi Aimé YAO..... 707-721
- 47. Effets environnementaux des activités économiques transfrontalières à Igolo (commune d'Ifangni)**
QUENUM Comlan Irené Eustache Zokpénou, SABO Denis & DOSSOU GUEDEGBE Odile V..... 722-740
- 48. Migration planifiée et stress foncier dans le département de Bouaflé, centre-ouest ivoirien**
Ouattara Issa BOURAHIMA, Kouassi Combo MAFOU & Coulibaly SEIDOU..... 741-758
- 49. Problèmes environnementaux à Abobo-Sagbé : former à l'écocitoyenneté, une urgence éducative et sanitaire en Côte d'Ivoire**
Tintcho Assetou KONE épouse BAMBA..... 759-776
- 50. Pratiques agricoles et dégradation des terres dans le canton Bénoye (département de Ngourkosso au sud du Tchad)**
KELGUE Salomon, DJEMON Model & NODJIHOUDOU Alexis 777-793
- 51. Facteurs morpho-climatiques du risque d'inondation de la plaine alluviale sur l'axe Bakel-Matam (fleuve Sénégal)**
Gallo NIAN, Seydou Alassane Sow, Mbagnick FAYE & Mamadou NDIAYE..... 794-812
- 52. Facteurs climato-marins et dynamique côtière de Grand-Bassam de 1980 à 2023**
Abazé Henri-Joël BEDA, Yao Dieudonné KOUASSI & Kouamé Fulgence KOUAME..... 813-826
- 53. Maraîchage des femmes à Karakoro : entre opportunités économiques et fragilités structurelles**
Kouakou Camille GOLI, Tiécoura Hamed COULIBALY, Yao Mathias LOUKOU, Tchérégnimin Alidjata YEO & Koffi Simplicie YAO..... 827-843

Philosophie

- 54. Le féminisme en contexte africain : vers une égalité réelle entre l'homme et la femme ?**
Christ Guy Roland GBAKRÉ 844-858
- 55. De la culture du blâme à la culture positive de l'erreur : enjeux d'une conscience éthique d'amélioration continue en milieu médico-hospitalier**
Keumian Anicet DAGUI..... 859-875

56. La valeur sociale du darwinisme au-delà des frontières de la lutte et de la sélection Bourahima Ouattara N'GUETTIA.....	876-888
57. L'Afrique et le défi de développement social Firmin Konan YAO.....	889-901
58. L'éthique à l'épreuve des stratagèmes bioéconomiques de l'industrie biotechnologique chez Céline Lafontaine Attchoumounan Paulin OUATTARA.....	902-916
59. Violence par les élèves dans les écoles secondaires du Sénégal : le paradoxe de l'enseignement des valeurs morales Guène FAYE & Ousmane KANTE	917-934
60. Probabilisme et démocratie en Afrique : Quelle contribution ? Koffi Mathurin N'GUESSAN.....	935-945
61. Technosolutionnisme et environnement : enquête d'éthique des technologies vertes Sionfoungon Kassoum COULIBALY.....	946-958

Anthropologie et sociologie

62. Foi, pratiques religieuses et performances des étudiants du département de Sociologie de l'université de Kara (Togo) Nadiédjoh TCHELEGUE, Tamégnon YAOU & Yarou GUERA CHABI YORO.....	959-975
63. Protection et prise en charge de l'enfant au Mali : services et établissements étatiques et conventionnés Drahmane Fondo.....	976-996
64. Les élèves acteurs et victimes. Une analyse sur les expériences de consommation de drogues au Collège Catholique Monseigneur René Kouassi de Dabou ZEZE Marie-Thérèse Dahonnon & NIAMKE Jean Louis.....	997-1018
65. Radicalisation des groupes islamiques au nord du Mali : une analyse socio-politique du phénomène KONE Drissa & TOUKPO Guy Oscar Sical.....	1019-1030
66. Mutations foncières et reconfiguration des rapports à la terre à Gokra (centre-ouest ivoirien) BRIGNON TAPE Gboua Axel-wilfried & KONE Moussa	1031-1049
67. L'accompagnement numérique des enfants par les parents : fracture ou continuité éducative ? GNAHORE Batty Gervais.....	1050-1064

- 68. CMU et non-recours : analyse sociologique des perceptions et pratiques des premiers étudiants bénéficiaires de Bouaké (Côte d'Ivoire)**
Amenan Ruth Marylise KOUASSI, Sandra Méledje MEL & Attia Michel AKABILE 1065-1085
- 69. Gouvernance des Dros et résilience des victimes à Bouaké**
JOSELINE SAGOUHI GNAKA, MANAN Gnamien Elie & TCHETCHE Obou Mathieu..... 1086-1102
- 70. Enjeux et défis de stabilisation des rapports sociaux dans le milieu rural ivoirien**
Roméo BIE & Ludmilla Yaa Kra Mensan Adjéi..... 1103-1118
- 71. Résilience des populations riveraines dans la gestion des ressources de l'Okpara à Tchaourou au Bénin**
Amoussoun Zacharie BADJAGOU, Abdel Aziz MOSSI & Okry Brice IDJIWA..... 1119-1137
- 72. Diversité de formes de gestion conjointe de la famille chez les couples mariés d'Air-France (Bouaké, Côte d'Ivoire)**
KONAN Yao Escar, YEBOUA Atta Kouassi Didier & KOUAKOU Konan Jérôme..... 1138-1155

Psychologie

- 73. Réseaux sociaux, organisation du travail et procrastination chez les élèves de 3e à Adjamé**
Yemou Jeanne N'TAIN..... 1156-1173
- 74. Intelligence émotionnelle, Motivation et Investissement Subjectif chez les enseignants du secondaire public de Côte d'Ivoire**
Aya Michèle Edith Koffi..... 1174-1188
- 75. Vécu psychique du trauma de la violence sexuelle chez une survivante de l'ONG Bloom**
Kouakou Alain PRAO, Ekissi Jean Armel KOFFI & Marie-Joelle Akiapo AKIAPPO..... 1189-1206
- 76. Mécanismes endogènes de santé mentale en contexte de crise sécuritaire : Cas de Kaya (Burkina Faso)**
Ali TAO, Marian BELEM, Daouda KOUMA & Rasmata NABALOU BAKYONO..... 1207-1221

Science de l'éducation

- 77. Résoudre la crise des séries scientifiques aux lycées de Toliara par le renforcement du matériel didactique**
Bastoin CHADHOULI & Marinah NANTENAIKO..... 1222-1238
- 78. Les usages de l'intelligence artificielle et leur incidence sur les performances scolaires des élèves du secondaire au Burkina Faso**
Adama TRAORE & Benjamin SIA..... 1239-1256

SECTION 4 : SCIENCES ECONOMIQUES ET DE GESTION

- 79. Cadre conceptuel et théorique de la gouvernance des marchés publics :
une esquisse littéraire**
Soumaïla ONGOÏBA, Houdou Attikou DIALLO & Abdoulaye MAIGA..... **1257-1274**
- 80. Vers une meilleure accessibilité aux services de santé
grâce aux énergies renouvelables au Mali :
cas de la commune rurale de Kalaban Coro**
Ahmadou Abdourahimi DIALLO, Bokary DIALLO,
Adama DIABATÉ & Houdou Attikou DIALLO..... **1275-1288**
- 81. Contribution des institutions de microfinance
au bien-être des femmes en Guinée**
Diarra ZOUMANIGUI & Fatoumata Kenda DIA..... **1289-1305**



L'accompagnement numérique des enfants par les parents : fracture ou continuité éducative ?

GNAHORE Batty Gervais

*Docteur en Sociologie,
Université Félix Houphouët-Boigny,
Abidjan-Cocody / Côte d'Ivoire,
Email : gnabager@gmail.com*

Date de soumission : 15-10-2025

Date de publication : 30-11-2025

Résumé

A l'ère de la numérisation des apprentissages, l'implication des parents dans l'accompagnement numérique de leurs enfants devient un enjeu central de l'égalité des chances. Cet article interroge les logiques sociales à l'œuvre dans les pratiques parentales face aux outils numériques éducatifs (ENT, devoirs en ligne, tutoriels, etc.). S'appuyant sur une revue de la littérature et des enquêtes récentes, il analyse comment les différences de capital numérique, de capital culturel et de dispositions pédagogiques influencent la capacité des familles à soutenir les apprentissages numériques de leurs enfants. L'étude met en lumière deux dynamiques contrastées : d'un côté, des familles qui parviennent à intégrer ces outils dans une continuité éducative cohérente ; de l'autre, des familles en difficulté numérique qui voient s'approfondir une fracture techno pédagogique. L'article propose enfin une réflexion sur le rôle des politiques éducatives et des acteurs scolaires pour réduire ces inégalités numériques et renforcer les liens entre écoles et familles.

Mots clés : Capital culturel, accompagnement numérique, inégalités sociales, difficulté numérique, accompagnement des apprentissages.

Parents' digital support for children: divide or educational continuity?

Abstract

In the era of digitalized learning, parental involvement in supporting their children's use of digital tools has become a central issue for ensuring equal opportunities. This article examines the social dynamics underlying parental practices in relation to educational digital tools (such as learning management systems, online homework platforms, tutorials, etc.). Relying on a review of the literature and recent surveys, it analyzes how differences in digital capital, cultural capital, and pedagogical dispositions affect families' ability to support their children's digital learning. The study highlights two contrasting dynamics: on the one hand, families who successfully integrate these tools into a coherent educational framework; on the other, digitally struggling families who experience a widening techno-pedagogical divide. Finally, the article reflects on the role of educational policies and school actors in reducing these digital inequalities and strengthening the links between schools and families.

Keywords: Cultural capital, digital support, social inequalities, digital difficulty, learning support.



Introduction

À l'ère du numérique omniprésent, les enfants grandissent dans un environnement saturé de technologies : tablettes, smartphones, réseaux sociaux, plateformes éducatives, etc. Le numérique façonne en profondeur les pratiques sociales, scolaires et culturelles des enfants. Cette réalité transforme profondément les dynamiques éducatives, notamment le rôle des parents dans l'accompagnement des apprentissages, des loisirs et de la socialisation des plus jeunes. Loin d'être un simple enjeu technique, le numérique devient un terrain d'expression des inégalités, des tensions générationnelles, mais aussi des opportunités éducatives. Il constitue un environnement familier pour les enfants, mais parfois déstabilisant pour leurs parents. Dès lors, une question se pose : l'accompagnement numérique des enfants par les parents constitue-t-il une fracture ou une continuité éducative ?

Nous analyserons, dans cet article, les tensions qui émergent entre générations autour du numérique, les limites des compétences parentales dans ce domaine, mais aussi les efforts d'adaptation, les formes d'accompagnement et les potentialités de co-éducation numérique.

1. Le numérique comme facteur de fracture dans la relation éducative

1.1. Une génération d'enfants "natifs numériques"

Les enfants, familiers des écrans, développent une aisance technologique souvent supérieure à celle de leurs parents. Ces derniers, qualifiés « d'immigrants numériques », vivent parfois un sentiment de décalage. Une mère interrogée résume ainsi ce déséquilibre : « Ma fille me montre comment envoyer les devoirs sur l'ENT, moi je n'y comprends pas toujours. C'est elle qui m'explique, alors qu'elle a 11 ans ! » (Mère, Adzopé)

Cette asymétrie engendre des tensions éducatives, mais aussi des occasions d'apprentissage mutuel. Dans les milieux favorisés, cette relation se traduit souvent par une **coéducation numérique** ; dans d'autres contextes, elle creuse la **fracture techno-éducative**.

Les nouvelles pratiques scolaires numériques, particulièrement depuis la crise sanitaire, ont installé durablement les outils digitaux dans le quotidien des élèves. L'enseignement à distance, les plateformes d'exercices en ligne et les devoirs à effectuer via les ENT (Espace Numérique de Travail) exigent non seulement une autonomie accrue de la part des enfants, mais également un encadrement régulier — quoique souvent discret — des parents.

Ce rôle parental s'est considérablement intensifié : vérifier la réalisation des devoirs, reformuler ou clarifier des consignes parfois ambiguës, réguler le temps d'écran, résoudre les problèmes techniques... Autant de tâches qui transforment le parent en véritable **médiateur**

technopédagogique, un rôle implicite, rarement reconnu et encore moins accompagné par les institutions éducatives. Les enfants d'aujourd'hui sont souvent qualifiés de *digital natives* (Prensky, 2001), c'est-à-dire qu'ils ont grandi dans un univers déjà connecté, développant une familiarité quasi intuitive avec les écrans et les environnements numériques.

En revanche, les parents, bien que de plus en plus utilisateurs du numérique, restent souvent perçus comme des immigrants numériques, ce qui crée un décalage dans les représentations, les pratiques et les compétences, auquel s'ajoute une fracture sociale.

Tous les parents ne disposent pas du même capital numérique (Pasquier, 2018). Dans certains foyers, l'absence de compétences techniques, de ressources matérielles ou de repères éducatifs rend l'accompagnement scolaire difficile, creusant les inégalités d'accès à une éducation numérique équilibrée (Cordier & Le Mentec, 2017). Dans ces contextes, les enfants peuvent se sentir plus compétents que leurs parents, ce qui fragilise l'autorité éducative, alimente l'incompréhension et, parfois, génère un sentiment de frustration ou d'impuissance chez les adultes

1.2. Inégalités sociales et compétences numériques parentales

Au-delà de l'accès matériel, la **fracture numérique de second niveau** réside dans la maîtrise des usages. Certains parents, peu formés, peinent à utiliser les plateformes scolaires ou à encadrer les pratiques en ligne. Un père confie : « Je veux aider mon fils, mais quand il me parle de liens et de codes d'accès, je me perds. Je préfère qu'il voie ça avec le maître. » (Père, Assikoi). Ces limites traduisent une inégalité d'accompagnement et renforcent la dépendance des enfants à l'école pour leur éducation numérique.

La fracture numérique ne se limite plus, aujourd'hui, à la simple question de l'accès aux équipements (ordinateurs, tablettes, connexion Internet). Elle s'étend désormais à une seconde dimension, plus insidieuse mais tout aussi déterminante : celle des **compétences d'usage**. Il s'agit de la capacité à utiliser les outils numériques de manière critique, efficace et sécurisée. Or, ces compétences sont très inégalement réparties dans la population, en particulier parmi les parents issus des milieux les plus défavorisés.

De nombreux parents, notamment ceux ayant un faible niveau de formation ou un accès restreint aux technologies dans leur vie quotidienne ou professionnelle, rencontrent des difficultés à accompagner leurs enfants dans l'univers numérique. Lors des entretiens, les parents évoquaient souvent leur « peur de ne pas savoir suivre les enfants dans ce monde d'écrans », une expression récurrente dans le corpus. Cette lacune peut concerner :



- La compréhension et l'utilisation des **plateformes éducatives** (espaces numériques de travail, applications scolaires, tutoriels en ligne, etc.) ;
- La **supervision de l'activité numérique** de l'enfant, incluant la gestion du temps d'écran, le paramétrage des outils de contrôle parental ou le choix des contenus adaptés ;
- La **prévention des risques** numériques tels que le cyberharcèlement, les arnaques en ligne, la désinformation ou encore l'exposition à des contenus inappropriés ou violents.

Cette inégale maîtrise du numérique participe à la reproduction des inégalités éducatives. En effet, les enfants dont les parents possèdent les compétences nécessaires pour les guider dans leurs usages numériques bénéficient d'un cadre structurant, propice à un usage réfléchi, autonome et enrichissant des outils digitaux. À l'inverse, ceux dont les parents sont démunis face au numérique risquent de se retrouver livrés à eux-mêmes, plus exposés aux dangers et moins à même de tirer parti des ressources éducatives disponibles.

Ces écarts sont d'autant plus préoccupants que le numérique est devenu un vecteur central de l'éducation, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans les apprentissages informels. L'absence d'accompagnement parental pertinent peut ainsi freiner l'appropriation scolaire des technologies et nuire à la réussite éducative de certains élèves.

Par ailleurs, cette fracture ne recouvre pas uniquement des dimensions techniques, mais également culturelles et sociales. Dans certains milieux, le numérique est perçu avec méfiance ou n'est pas valorisé comme outil d'apprentissage. À l'inverse, d'autres parents, souvent plus favorisés, intègrent le numérique dans une logique éducative proactive, mobilisant les outils disponibles pour stimuler la curiosité, la créativité et l'autonomie de leurs enfants.

Dès lors, la question des compétences numériques parentales apparaît comme un enjeu crucial de politique publique. Des initiatives visant à former les parents aux usages du numérique éducatif, à les sensibiliser aux risques et à les associer davantage aux dispositifs scolaires numériques, sont indispensables pour ne pas laisser certains enfants sur le bord du chemin. En cela, l'accompagnement numérique parental constitue un levier potentiellement puissant de réduction des inégalités, à condition de reconnaître et de traiter les inégalités structurelles qui traversent la société.

2. Des formes d'accompagnement parental en mutation

2.1. De la surveillance au dialogue

Les observations montrent un déplacement progressif du contrôle vers la **médiation active**. Certains parents encouragent le dialogue et le co-usage : « On regarde ses vidéos ensemble le week-end, comme ça je vois ce qu'il aime et je peux en parler avec lui. » (Mère, Moapé). Cette approche renforce la confiance et facilite la transmission de repères éthiques. Dans les familles observées, cette posture éducative est associée à un meilleur équilibre entre autonomie et sécurité numérique.

Face à la complexité croissante des environnements numériques, les parents ne peuvent plus se contenter d'un rôle de surveillance extérieure ou d'imposition d'interdits. Ils développent désormais une diversité de stratégies d'accompagnement visant à encadrer les usages de leurs enfants, tout en respectant leur autonomie croissante. Parmi ces pratiques, on retrouve le contrôle parental, l'imposition de limites horaires, le co-visionnage (regarder ensemble des vidéos ou jouer à des jeux), mais surtout le dialogue régulier autour des usages numériques.

Progressivement, on observe un glissement d'une logique de contrôle technique à une posture de médiation éducative. Cette transformation est soutenue par les travaux de chercheurs comme Sonia Livingstone et Ellen Helsper (2008), qui soulignent l'efficacité supérieure de la médiation active – fondée sur l'échange, l'explication et l'écoute – par rapport au contrôle passif ou aux sanctions. Plutôt que d'agir comme de simples censeurs, les parents s'efforcent de comprendre les pratiques numériques de leurs enfants, d'en discuter ouvertement, et de construire avec eux des repères permettant de naviguer de manière critique et responsable dans les espaces numériques. « Quand il m'explique un truc sur l'ordinateur, je sens qu'il est fier. Moi aussi j'apprends. » (Mère, Adzopé). Cette citation illustre le passage d'une autorité verticale à une éducation horizontale, réflexive.

Ce changement de posture ne va pas de soi. Il suppose une implication parentale durable, du temps, de l'écoute, et parfois un effort pour sortir de sa propre zone d'inconfort technologique. C'est pourquoi de nombreux dispositifs d'accompagnement ont vu le jour : ateliers organisés dans les écoles ou les centres sociaux, guides pratiques disponibles en ligne, formations proposées par des associations ou des collectivités territoriales. Ces ressources visent à **outiller les parents**, à la fois sur le plan technique (paramétrage des outils, connaissance des réseaux) et sur le plan éducatif (posture d'accompagnement, compréhension des enjeux psychosociaux).

La médiation numérique ne se réduit pas à une fonction de filtrage ou de régulation : elle participe à la **construction d'une relation éducative renouvelée**, fondée sur la confiance, le



dialogue et le respect mutuel. Elle ouvre la voie à une **co-construction des règles d'usage**, qui responsabilise l'enfant et valorise son point de vue. En cela, elle constitue un levier puissant de socialisation numérique et d'apprentissage de la citoyenneté en ligne. Ainsi, Les recherches montrent que la **médiation active** (parler avec l'enfant de ce qu'il fait en ligne, regarder ensemble des contenus, expliquer les dangers) est plus efficace que le contrôle passif ou l'interdiction. Cela suppose une implication parentale et une volonté de comprendre les usages numériques des enfants.

2.2. L'acquisition de compétences numériques parentales : vers une continuité éducative ?

Loin de se limiter à une adaptation défensive face à un environnement perçu comme menaçant, l'acquisition de compétences numériques par les parents peut s'inscrire dans une dynamique positive de coéducation. De plus en plus d'initiatives - ateliers collectifs dans les établissements scolaires, tutoriels en ligne, conférences-débats, campagnes de sensibilisation : -visent à renforcer les compétences numériques parentales dans une perspective d'accompagnement éducatif.

Dans ce contexte, le numérique devient un **espace d'échange mutuel** entre générations. Il arrive fréquemment que l'enfant maîtrise certains outils ou applications mieux que ses parents et prenne le rôle d'initiateur. Ce renversement des rôles, loin d'être une menace pour l'autorité parentale, peut devenir une **opportunité éducative** : il permet de valoriser les compétences de l'enfant, de créer des temps de partage, et d'ouvrir un dialogue intergénérationnel constructif. Cette approche favorise une **continuité éducative**, où les valeurs transmises (esprit critique, responsabilité, respect des autres) trouvent un écho dans les pratiques numériques quotidiennes.

Accompagner un enfant dans ses usages numériques, ce n'est pas seulement surveiller ou encadrer : c'est aussi lui apprendre à s'orienter dans un flux d'informations, à identifier les sources fiables, à gérer son attention, à interagir de façon éthique avec autrui en ligne. C'est dans cette perspective que le numérique peut devenir un prolongement des missions éducatives traditionnelles, plutôt qu'une rupture.

Certaines familles expérimentent des pratiques collaboratives qui vont dans ce sens : élaboration de chartes familiales d'usage du numérique, projets créatifs en ligne communs (vidéos, blogs, jeux), moments sans écrans planifiés pour préserver des temps de relation hors ligne. Ces initiatives traduisent une volonté d'intégrer le numérique dans une éducation partagée, respectueuse de chacun tout en construisant un cadre collectif.



Ainsi, loin de constituer un facteur de discontinuité ou de conflit générationnel, le numérique peut, sous certaines conditions, devenir un outil de renforcement du lien parent-enfant. À condition d'être accompagné, outillé, et réfléchi, l'usage familial du numérique ouvre la voie à une éducation intergénérationnelle inclusive, où chacun apprend de l'autre, dans une logique de co-construction des savoirs et des repères. « Je peux dire que je dois aujourd'hui la maîtrise de l'informatique et surtout le goût des réseaux sociaux à mes parents. S'exprimait un élève d'Adzopé.

Si les modalités d'accompagnement parental varient selon les approches éducatives, elles sont également fortement conditionnées par le contexte social des familles. En effet, la manière dont les parents encadrent ou non les usages numériques de leurs enfants ne dépend pas uniquement de leurs intentions pédagogiques, mais aussi des ressources matérielles, culturelles et sociales dont ils disposent. Cela invite à interroger le numérique non seulement comme un outil éducatif, mais aussi comme un vecteur potentiel d'inégalités.

Afin de dépasser les analyses purement théoriques et d'ancrer la réflexion dans la réalité quotidienne des familles, il nous est apparu essentiel de confronter les discours aux pratiques. Qu'en est-il réellement de l'accompagnement numérique exercé par les parents auprès de leurs enfants ? S'agit-il d'une prolongation des missions éducatives traditionnelles ou, au contraire, observe-t-on une rupture liée à l'émergence d'un univers technologique souvent méconnu des adultes ?

C'est dans cette perspective qu'une enquête de terrain a été conduite, visant à éclairer les formes concrètes d'encadrement, de médiation – ou d'abandon – du numérique dans le contexte familial.

2.3. Enquête de terrain : regards croisés sur l'accompagnement numérique des enfants

2.3.1. Objectifs et méthodologie

Dans le prolongement de notre réflexion sur l'accompagnement numérique des enfants par les parents, nous avons souhaité confronter les hypothèses théoriques à la réalité des pratiques quotidiennes. L'enquête vise à explorer les formes d'engagement parental dans le numérique domestique, ainsi que les éventuels écarts générationnels dans la compréhension et la gestion des outils numériques.

Pour cela, une enquête qualitative a été menée auprès de 30 familles (soit 60 parents) réparties dans différentes géographies urbaines (Adzopé), périurbaines (Moapé) et rurales (Assikoi), dans la région de la Mé, comprenant des enfants âgés de 10 à 17 ans (42 élèves, soit 14 élèves

par zone géographique choisie. L'échantillon visait une diversité en termes de niveaux socio-économiques, d'usages numériques, et de configurations familiales.

Sur le plan méthodologique, l'étude repose sur une combinaison d'outils qualitatifs permettant de croiser les points de vue et de contextualiser les pratiques numériques familiales.

Les outils méthodologiques utilisés sont les suivants :

- Entretiens semi-directifs avec les parents (**n=60**)
- Entretiens avec les élèves (**n=42**)
- Observation non participante dans le cadre domestique (**n=5 familles**)

Cette approche vise à croiser les discours, les gestes éducatifs et les environnements familiaux.

2.3.2. Résultats principaux

- **Une diversité d'attitudes parentales**

Méthodologie de l'enquête : paroles et observations

- **Entretiens semi-directifs avec les parents** ($n = 60$), visant à comprendre leurs représentations du numérique, leurs pratiques d'accompagnement scolaire et les difficultés rencontrées.
- **Entretiens avec les élèves** ($n = 42$), afin de recueillir leur perception de l'accompagnement parental et de leur propre autonomie numérique.
- **Observation non participante au sein de foyers** ($n = 5$ familles), offrant un regard direct sur les interactions quotidiennes autour des usages numériques, dans leur cadre domestique.

Cette triangulation méthodologique a permis de confronter les discours et les pratiques effectives, et de mettre en lumière les tensions, adaptations et ajustements qui traversent la relation éducative à l'ère du numérique.

Trois grands profils d'accompagnement parental se dégagent :

➤ **Les accompagnateurs réflexifs (10 familles) :**

Parents curieux, investis et ouverts au dialogue. Les parents s'impliquent activement dans l'éducation numérique de leurs enfants, discutent des contenus, posent des règles tout en valorisant l'autonomie. Ils perçoivent le numérique comme une opportunité éducative à encadrer. « Je ne sais pas tout faire, mais on apprend ensemble. » (Mère, Adzopé). « A force de travailler régulièrement avec mon fils, je dirais que j'ai pris goût au point que j'ai inclus nos séances de TIC dans son emploi du temps de maison, en dehors des devoirs et autres exercices. »,

disait un parent en service à Adzopé. « On a décidé ensemble que pas d'écran après 21h. C'est écrit sur le frigo ! » (Père, Adzopé).

➤ **Les délégués vigilants (12 familles) :**

Surveillance technique sans implication pédagogique. Les parents délèguent l'usage des outils mais imposent des restrictions techniques (temps d'écran, contrôle parental), souvent sans réelle discussion sur les contenus. « Je bloque certains sites, mais je ne discute pas trop avec lui de ce qu'il regarde. » (Père, Moapé)

➤ **Les parents dépassés ou absents (8 familles) :**

Sentiment d'impuissance face au numérique. Peu d'encadrement, soit par manque de compétences numériques, soit par déni du rôle éducatif. Le numérique est vu comme un terrain étranger. « Internet, c'est pour les jeunes. Moi, j'ai peur de tout ça. », disait une Mère d'Assikoi. « Je n'ai vraiment pas le temps de ces choses-là. Nous sommes toujours partis, ma femme et moi pour faire face aux activités commerciales et champêtres », S'exprimait un parent d'Assikoi après les dires de sa femme « qui ne trouvait pas nécessaire de perdre le temps sur cette technologie qui ne cesse de s'inventer et se réinventer », disait-elle.

- **Continuité ou fracture éducative ?**

Les familles les mieux dotées en capital culturel, scolaire ou numérique tendent à assurer une **forme de continuité éducative dans l'univers numérique**. Chez elles, les écrans sont intégrés dans une vision globale de l'éducation, cohérente avec les autres dimensions de la socialisation. Ces familles mobilisent à la fois des outils techniques (contrôle parental, applications éducatives, paramétrage des usages) et des pratiques dialogiques, favorisant la médiation, l'échange et le développement d'un regard critique chez leurs enfants. Le numérique y devient ainsi un support d'apprentissage, de créativité, voire d'autonomisation encadrée.

À l'inverse, d'autres familles, souvent moins dotées en capital numérique ou culturel, subissent une fracture éducative, qui ne se limite pas à une inégalité d'équipement ou de compétences techniques. Elle revêt également une dimension symbolique : le numérique y est perçu comme un univers étranger, potentiellement menaçant, difficile à appréhender.

Cette opacité contribue à des tensions intergénérationnelles récurrentes, à une insécurité éducative et parfois à une forme de désengagement parental, avec une délégation implicite (ou explicite) des responsabilités à l'école ou à l'enfant lui-même. La régulation des usages s'y construit alors de manière plus tâtonnante, voire aléatoire, accentuant les écarts entre les enfants selon leur environnement familial.

2.3.3. Le rôle ambivalent des enfants

La place des enfants dans l'écosystème numérique familial révèle une dynamique ambivalente, à la croisée des rapports de pouvoir, de compétences et de dépendances éducatives. D'un côté, certains enfants se positionnent comme de véritables **"experts familiaux" du numérique**. Leur aisance technologique, acquise précocement par une exposition intensive aux écrans et aux interfaces, leur confère une autorité nouvelle au sein du foyer. Ils guident leurs parents, parfois dépassés par les évolutions rapides des outils numériques, inversant ainsi les rôles éducatifs traditionnels.

Cette inversion soulève des questions profondes sur la redistribution des compétences au sein de la cellule familiale et sur l'autorité symbolique des figures parentales. Dans une observation menée à Moapé : Le père, après plusieurs tentatives, demande à son fils d'écrire un mot sur WhatsApp à son enseignant.

L'enfant rit, lui explique patiemment comment joindre un fichier. La scène se termine par un échange complice. Ces moments illustrent la dynamique intergénérationnelle du numérique : apprentissage mutuel et redéfinition des rôles éducatifs.

D'un autre côté, une partie des enfants exprime une attente claire d'encadrement. Confrontés à un environnement numérique vaste, complexe et souvent anxiogène, ils manifestent un besoin de repères, de limites structurantes et de médiation adulte. En l'absence de régulation parentale explicite, ces enfants peuvent développer un sentiment d'insécurité, voire de frustration, face à la difficulté de se situer dans un monde numérique sans balises. Cette tension met en lumière l'importance d'une **présence éducative active et compétente**, capable de conjuguer autorité, accompagnement et compréhension des enjeux numériques.

Ainsi, les enfants oscillent entre **autonomie technologique** et **vulnérabilité éducative**, soulignant la nécessité d'un équilibre fin entre la valorisation de leurs compétences et la responsabilisation des adultes dans leur rôle de médiateurs. Cette ambivalence appelle à repenser les logiques d'éducation numérique, non comme un transfert unilatéral de savoirs, mais comme une **co-construction intergénérationnelle**, fondée sur le dialogue, la reconnaissance mutuelle des compétences, et l'élaboration de règles partagées. C'est alors que lorsque « Je ne comprends pas toujours les consignes sur l'ENT, alors je demande à ma fille de me montrer » (Parent, Adzopé).

3. Discussion

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle l'accompagnement parental dans le numérique varie fortement selon les ressources culturelles, la représentation du rôle éducatif et la dynamique parent-enfant. Ceci rejoint les travaux comme l'a montré Pierre Bourdieu (1979) à travers le concept de capital culturel, les inégalités éducatives ne relèvent pas uniquement des moyens matériels, mais aussi des dispositions culturelles transmises au sein du foyer. Dans le contexte numérique, cette logique perdure : les parents dotés d'un capital culturel élevé sont souvent plus à même d'accompagner leurs enfants dans leurs usages numériques de manière critique et réflexive.

La fracture numérique ne se limite donc pas à l'accès ou à la compétence (ce que l'on appelle la **première** et **deuxième fracture numérique**), mais touche aussi à une **troisième fracture**, éducative et symbolique (voir Van Dijk, 2005 ; Livingstone et Helsper, 2007), où certains enfants évoluent sans véritable médiation adulte. Ces enfants risquent d'adopter des pratiques numériques plus passives, ludiques ou non critiques, tandis que d'autres développent des usages plus créatifs, autonomes ou informés.

Comme le souligne Serge Tisseron (2013), « l'éducation au numérique nécessite une médiation bienveillante, où l'adulte n'est pas seulement un gardien, mais un accompagnant capable de dialoguer, d'écouter et de co-construire du sens autour des pratiques numériques ». L'**approche de la coéducation** numérique, développée notamment par Divina Frau-Meigs (2011), insiste sur la nécessité de créer des espaces de dialogue intergénérationnel pour que les enfants puissent comprendre les enjeux culturels, sociaux et éthiques du numérique.

Enfin, l'accompagnement parental implique une reconfiguration des rôles traditionnels : les parents ne peuvent plus se contenter de transmettre un savoir descendant, ils doivent accepter parfois d'apprendre auprès de leurs enfants, dans une posture réflexive. Cela rejoint les travaux de Mimi Ito et danah boyd (2015), qui appellent « à reconnaître les pratiques numériques des jeunes non comme des dangers à contrôler, mais comme des opportunités éducatives à accompagner ». Il est donc essentiel de penser l'accompagnement numérique comme un acte éducatif à part entière, et non comme un simple contrôle technique. L'éducation numérique implique un dialogue intergénérationnel, une posture réflexive et une reconfiguration des rôles traditionnels.

3.1. L'inclusion numérique en question : entre opportunité et fracture

L'accompagnement numérique parental ne peut être analysé indépendamment du contexte social, économique et culturel dans lequel il s'inscrit. Comme le souligne Dominique Pasquier (2018), « les inégalités numériques se superposent aux inégalités sociales, en prolongeant ou en renforçant des écarts déjà existants dans les familles ». Si certains parents possèdent les compétences, les outils et le temps nécessaires pour guider leurs enfants dans l'univers numérique, d'autres, au contraire, rencontrent de nombreux obstacles.

L'accès aux équipements (ordinateur, connexion stable, espace de travail adapté), la familiarité avec les outils numériques, ou encore la capacité à comprendre les enjeux liés à la vie en ligne (cybersécurité, désinformation, usage des réseaux sociaux) varient fortement selon les milieux sociaux. Pierre Moeglin (2010) rappelle à ce sujet que « la fracture numérique n'est pas seulement une question d'accès aux technologies, mais aussi de compétences d'usage et de capacité à en tirer profit ». De la même manière, Catherine Blaya (2019) insiste sur le fait que « la régulation parentale est plus difficile dans les milieux défavorisés, où le manque de ressources techniques et éducatives peut limiter l'accompagnement ».

Ainsi, l'inclusion numérique ne peut être envisagée uniquement sous l'angle technique : elle suppose aussi une justice sociale et éducative. Comme l'affirme Serge Tisseron (2013), « donner accès aux écrans ne suffit pas ; il faut apprendre à les utiliser avec discernement pour que l'outil devienne une ressource plutôt qu'un risque ».

Cette inégale répartition des ressources contribue à ce que certains enfants bénéficient d'un encadrement soutenu, tandis que d'autres évoluent de manière plus autonome, voire livrés à eux-mêmes dans un environnement numérique complexe. Ainsi, loin de gommer les différences, le numérique tend parfois à renforcer les inégalités éducatives.

Dans ce contexte, l'accompagnement parental peut devenir un facteur de **continuité éducative** pour certains, mais aussi de **fracture** pour d'autres. Il s'agit donc d'interroger les conditions structurelles de cet accompagnement et de réfléchir aux moyens de rendre les familles plus égales face au numérique, notamment via des politiques publiques inclusives et des dispositifs de médiation.

3.2. Vers une continuité éducative à l'ère numérique

3.2.1. Le numérique comme prolongement des fonctions éducatives

Contrairement à une perception souvent alarmiste, le numérique ne constitue pas nécessairement une rupture dans les missions éducatives parentales. Comme le rappelle

Catherine Blaya (2019), « les technologies numériques, si elles sont accompagnées, peuvent être des opportunités d'apprentissage et de dialogue plutôt que des sources exclusives de risques ». Il peut, au contraire, être envisagé comme un prolongement naturel des fonctions éducatives traditionnelles : accompagner l'enfant dans la découverte du monde, l'aider à développer son jugement, poser un cadre sécurisant et stimulant.

Les valeurs éducatives fondamentales — respect, responsabilité, autonomie — trouvent aujourd'hui une nouvelle expression dans les environnements numériques, à condition que les parents soient en mesure de s'y investir activement.

L'implication parentale dans les activités numériques de l'enfant — qu'il s'agisse des devoirs en ligne, des jeux, de la création de contenus numériques ou de la simple navigation — permet de structurer une culture numérique partagée. Selon Serge Tisseron (2013), « il ne suffit pas de limiter les usages, il faut surtout partager des pratiques pour donner du sens aux écrans ». Cette co-expérience crée des opportunités pour transmettre des repères, discuter des choix, interroger les pratiques, et encourager une utilisation responsable et créative des technologies. Ainsi, le numérique devient un lieu d'éducation informelle, où les interactions quotidiennes permettent aux parents de transmettre des compétences transversales, telles que l'esprit critique, la gestion de l'attention ou la compréhension des enjeux sociaux liés aux réseaux. Plus qu'un simple outil ou un support, le numérique peut ainsi être intégré dans une vision éducative globale, articulée autour du développement intégral de l'enfant.

Dominique Pasquier (2018) souligne en ce sens que « Les usages numériques des jeunes ne doivent pas être pensés isolément, mais replacés dans une dynamique éducative et familiale ». Cela implique pour les parents de s'appropriier, au moins partiellement, les codes, les langages et les pratiques numériques de leurs enfants, non pour les contrôler, mais pour les accompagner. Comme le formule Michel Serres (2012), « Chaque génération invente une nouvelle manière de connaître ; il appartient aux adultes de l'accueillir et de l'accompagner ».

3.2.2. Repenser le rôle éducatif des parents dans une société connectée

L'ère numérique oblige à repenser les contours du rôle éducatif parental. Comme le souligne Tisseron (2013), « l'éducation au numérique ne consiste pas seulement à protéger, mais à préparer les enfants à devenir des citoyens responsables dans un monde connecté ». Dans ce contexte, les parents ne peuvent plus se limiter à encadrer l'accès aux contenus : ils sont appelés à devenir des guides éthiques et critiques, capables d'accompagner leurs enfants dans un environnement numérique complexe, fluide et en constante mutation. Il ne s'agit plus



uniquement de « surveiller », mais de contribuer activement à la formation d'une citoyenneté numérique, fondée sur la sécurité, la responsabilité individuelle et collective.

Cet accompagnement suppose une évolution du rôle parental, du gardien de l'accès à l'information vers celui de médiateur de sens. Selon Pasquier (2018), « les pratiques numériques des jeunes doivent être comprises dans un cadre familial et social, car elles participent à la construction de leur identité et de leur rapport au monde ».

Ainsi, le numérique, omniprésent dans la vie quotidienne, peut devenir un espace d'éducation partagée, à condition qu'il soit investi de manière consciente, réflexive et collaborative.

De nouvelles pratiques émergent dans les familles pour traduire cette volonté d'adaptation : chartes d'usage familial, moments dédiés à la déconnexion volontaire, projets créatifs numériques intergénérationnels (podcasts, blogs, vidéos), ou encore discussions régulières autour des pratiques numériques. Blaya (2019) rappelle à ce sujet qu'« il ne s'agit pas de diaboliser les écrans, mais d'accompagner les usages pour favoriser les apprentissages et prévenir les risques ».

Ces initiatives montrent qu'il est possible d'articuler les exigences de la vie connectée avec les fondements de l'éducation familiale. Elles témoignent d'un mouvement vers une coéducation numérique, où les écrans et les technologies deviennent à la fois support de lien, d'apprentissage et de transmission de valeurs. Comme le résume Serres (2012) dans *Petite Poucette*, « une nouvelle manière d'apprendre, de connaître et de transmettre est en train de naître, et elle engage aussi bien les maîtres que les parents ».

Conclusion

L'accompagnement numérique parental oscille entre continuité et fracture. Les données montrent que, malgré des difficultés, de nombreux parents développent des pratiques d'apprentissage partagé avec leurs enfants. La relation éducative se transforme mais ne disparaît pas : elle s'adapte. Le numérique, loin d'éroder l'autorité parentale, peut la renouveler en favorisant le dialogue et la co-apprentissage.

Cependant, cette continuité n'est possible que si les parents disposent des ressources culturelles et pédagogiques nécessaires. Renforcer les compétences parentales, promouvoir la coéducation numérique et soutenir les familles vulnérables constituent des priorités pour une éducation réellement inclusive à l'ère du numérique.



L'avenir de l'éducation passe par cette capacité à articuler tradition et innovation, à tisser du lien dans des environnements connectés, et à faire du numérique un terrain d'apprentissage partagé plutôt qu'un facteur de division.

À l'avenir, une réflexion approfondie pourrait également porter sur le rôle de l'école et des institutions dans l'acquisition d'une culture numérique partagée, qui dépasserait les clivages sociaux et renforcerait le lien éducatif entre générations.

Références bibliographiques

BLAYA Catherine, 2019, *Les ados dans le cyberspace : prises de risques et régulation parentale*, Paris : Éditions In Press, 235 p.

BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction : Critique sociale du jugement*, Paris : Les Éditions de Minuit, 670 p.

CORDIER Stéphane & LE MENTEC Maïwenn, 2017, *L'accompagnement parental face aux écrans*, Spirale, (80) p. 33-43.

DANET Dominique, 2020, *Les familles face aux écrans*, Presses Universitaires de Rennes, 117 p.

FRAU-MEIGS Divina, 2011, *La médiaculture : Maîtriser les technologies pour apprendre et vivre ensemble*, Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), 240 p.

ITO Mimi & BOYD Danah, 2015, *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*, Cambridge (MA): Polity Press, 160 p.

LIVINGSTONE Sonia & HELSPER Ellen Johanna, 2008, Parental mediation of children's internet use, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, volume 52, numéro 4, p 581-599.

MOEGLIN Pierre, 2010, *Les industries éducatives*, Paris : Presses Universitaires de France, 128 p.

PASQUIER Dominique, 2018, *Cultures lycéennes à l'ère du numérique*, Revue française des sciences de l'information et de la communication, 228 p.

PRENSKY Marc, 2011, *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*, Corwin, 240 p.

SERRES Michel, 2012, *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier, 90 p.

TISSERON Serge, 2013, *3-6-9-12 : Apprivoiser les écrans et grandir*, Paris, Érès, 136 p.

VAN DIJK Jan Antonius Gerardus Maria, 2005, *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 224 p.