

Développement psychologique et activités quotidiennes chez des enfants africains*

Pierre R. Dasen**

RÉSUMÉ

Une nouvelle approche émerge dans les études interculturelles sur le développement de l'enfant, où les intérêts et les méthodes de l'anthropologie et de la psychologie se rejoignent. Il s'agit d'étudier le développement de l'enfant dans son contexte. C'est dans cette perspective que cet article envisage tout d'abord quelques aspects du développement psychologique dans la petite enfance, puis rapporte des études et des données nouvelles sur les activités quotidiennes d'enfants africains.

Ces recherches ont été effectuées au Kenya et en Côte-d'Ivoire, en utilisant la méthode des observations ponctuelles. Celle-ci permet de décrire de façon précise et chiffrée les comportements dans les situations naturelles. Les résultats rapportés dans cet article

* Les données empiriques rapportées dans cet article ont été recueillies au Kenya grâce à un poste de *senior research fellow* au Bureau of Educational Research, University of Nairobi. Je remercie Grace Chege, James M. Gichuhi, Michael Mberia et Geoffrey W. Ngunu d'avoir participé aux observations ponctuelles. La recherche en Côte-d'Ivoire a été financée par le Fonds national suisse de la Recherche scientifique (subside 1.048-0.79). Je remercie le Centre ivoirien d'Etudes et de Recherches en Psychologie appliquées, Université de Côte-d'Ivoire, pour son assistance dans l'organisation du projet; Dembélé Barthélémy, Etien Kan, Kabran Kouamé, Kamagaté Daouda, Koffi Kouakou Adjé et N'guessan Assandé, diplômés en psychologie de l'Université de Côte-d'Ivoire, ainsi que Abo Koffi Nestor, Kouamé Akissi Hortense, Kouakou Akissi Hortense, Kouakou Yao Frédéric et Mariam Fofana ont effectué les observations ponctuelles. M. Aouadi, Nicolas Bonvin et Astrid Stuckelberger, étudiants à l'Université de Genève, ont contribué à l'analyse des résultats. Je remercie mes collègues qui ont bien voulu me faire des commentaires et des critiques sur une première version de ce manuscrit, en particulier Lee Munroe et N'guessan Assandé. Cette première version avait été préparée pour le Groupe de travail « Rôle du geste et de la main dans différentes cultures » dans le cadre du colloque du Groupe consultatif du Comité français pour l'UNICEF, sur le thème « Maîtrise du geste et pouvoirs de la main chez l'enfant ».

Adresse de l'auteur : FFSF, Université de Genève, CH-1211 Genève 4, Suisse.

** Universités de Genève et de Fribourg.

portent sur les jeux et les travaux, en dégageant plus particulièrement les différences entre les sexes dans les fréquences de ces activités. La discussion porte surtout sur les conséquences psychologiques de cette partie de la « niche développementale ».

SUMMARY

A new paradigm in the cross-cultural study of behavioural development provides a link between the interests and methods of anthropology and psychology. It is in this perspective that this paper first looks at some aspects of psychological development in infancy, and then reports some studies and new data on the daily activities of African children. The research reported was carried out in Kenya and Ivory Coast, using the method of spot observations. This allows a precise and quantified description of behaviour in natural situations. Results are provided on work and play, looking more specifically at sex differences in the frequencies of these activities. The discussion mainly deals with the psychological consequences of this aspect of the « developmental niche ».

Nulle part le dialogue interdisciplinaire entre l'anthropologie et la psychologie n'est-il aussi indispensable que dans l'étude du développement de l'enfant. Jahoda (1982) a admirablement retracé l'histoire turbulente et conflictuelle de la rencontre entre ces deux disciplines, dont les adeptes s'ignorent encore la plupart du temps. Mais un nouveau paradigme est en train d'émerger, qui transcende les frontières académiques traditionnelles. Si cette nouvelle approche n'était qu'esquissée dans des ouvrages de psychologues comme Dasen, Inhelder, Lavallée et Retschitzki (1978), ou d'une ethnologue comme Rabain (1979), ou dans des ouvrages collectifs comme celui de Munroe, Munroe et Whiting (1981) ou de Triandis et Heron (1981), elle trouve maintenant une forme plus explicite, que ce soit par rapport à l'éducation (Camilleri, 1985), la petite enfance (Sabatier, 1986) ou la psychologie du développement (Dasen et Jahoda, 1986).

Le principe de base de ce paradigme est que l'étude du développement de l'enfant ne prend toute sa signification que si elle porte en même temps sur l'organisme et sur le milieu dans lequel il se développe, l'interaction étant l'unité d'analyse. Si ce précepte n'est pas nouveau en soi, il n'a pourtant guère été suivi, le psychologue s'intéressant davantage au premier et l'anthropologue au second de ces deux termes, qui sont maintenant vus comme indissociables.

Dans une conceptualisation récente des interactions entre l'organisme et le milieu qui focalise bien cette nouvelle approche, Super et Harkness (1982, 1986; Harkness et Super, 1983) proposent, par analogie avec le concept de « niche écologique » des biologistes, celui de « niche développementale ». Celle-ci comprend trois composantes : 1) les contextes physiques et sociaux dans lesquels vit l'enfant; 2) les coutumes et pratiques culturelles de soins et d'éducation, autrement dit les mécanismes d'enculturation et de socialisation; et 3) la « psychologie parentale », qui comprend les croyances et systèmes de valeurs qui ont trait au développement de l'enfant et à son éducation, parfois appelées « ethnothéories » (Super et Harkness, 1986), théories indigènes (Chamoux, 1986) ou théories naïves (Sabatier, 1986).

Ces composantes de la niche développementale n'opèrent pas de façon isolée, mais leur action est coordonnée; ils forment un système, avec des mécanismes homéostatiques qui assurent une cohérence interne. Mais il s'agit d'un système ouvert, où chaque composante interagit de façon spécifique avec le milieu écologique et culturel plus large. Une autre analogie au concept de niche écologique est que l'organisme et la niche sont considérés comme mutuellement adaptés (Super et Harkness, 1986). Une nouveauté par rapport aux paradigmes habituels est que « l'unité d'analyse n'est ni l'individu, ni le contexte culturel, mais bien des individus dans des contextes spécifiques » (Harkness et Super, 1983, p. 222). Cette approche se réfère à la conceptualisation de B. Whiting (1980), qui considère la culture comme un « fournisseur de contextes », et se trouve également en accord avec la psychologie culturelle de Cole et collaborateurs (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1979).

Deux notions essentielles dans ce modèle sont l'enculturation et la socialisation (cf. Clanet, 1987, en particulier, Camilleri, 1987). D'emblée, et tout au long du développement de l'organisme, les comportements potentiels dans le répertoire relativement vaste qui est celui de l'espèce humaine, sont limités par ces processus au sous-ensemble des comportements culturellement acceptables. Tout apprentissage est donc accompagné de l'élimination d'autres comportements possibles. On distingue souvent la socialisation, qui se fait par l'intervention voulue de l'adulte, dans les situations formelles telles que l'école ou les apprentissages professionnels, ou dans les situations informelles de la vie quotidienne, de l'enculturation, qui comprend également toutes les influences involontaires et même inconscientes.

Dans un contexte culturel unique et relativement homogène, comme celui de notre société urbaine industrialisée, il est parfois difficile de se rendre compte de l'insertion culturelle du comportement, et il est nécessaire de passer par le miroir de l'altérité et la richesse de la diversité des cultures, pour réussir à se décentrer par rapport à ce qui est devenu trop habituel. Ainsi, une approche interculturelle nous permet de relativiser les présupposés des sciences humaines, ancrées dans un contexte socio-historique particulier, et trop souvent considérées comme universelles sans aucune vérification empirique.

Dans cet article, nous allons chercher à mettre en rapport certains aspects du développement psychologique d'enfants africains avec différentes données sur la niche développementale. Tout d'abord, nous rappellerons certains aspects du développement psychomoteur et de l'intelligence sensori-motrice, puis nous présenterons des données nouvelles obtenues par l'observation systématique des activités quotidiennes, en particulier des travaux et des jeux qu'effectuent les enfants à différents âges. Tout en restant uniquement descriptif, nous pensons qu'un tel apport ne manque pas d'intérêt, et qu'il contribue à dépasser le clivage entre la psychologie et l'anthropologie. En effet, ces études répondent au besoin de l'anthropologie de décrire le contexte dans lequel se fait le développement, mais ceci avec des techniques d'observation précises qui permettent une quantification et la prise en compte de différences individuelles, ce qui répond aux exigences du psychologue.

PETITE ENFANCE

DÉVELOPPEMENT PSYCHO-MOTEUR

Pendant longtemps, à la suite des travaux de Geber et Dean (1957), le développement psychomoteur du petit Africain a été décrit comme « précoce », c'est-à-dire en avance sur les normes euro-américaines. La précocité néo-natale n'a pas été confirmée par la suite dans des études méthodologiquement plus prudentes (Warren, 1972; Super, 1981) mais le quotient de développement général, dans les échelles globales de développement du type Gesell (Brunet-Lézine, Bayley, etc.), et surtout le quotient partiel moteur, dénotent dans presque toutes les études portant sur des populations au style de vie traditionnel, une forte avance dans la première année de la vie, avance qui se perd progressivement au cours de la deuxième année, et surtout au moment du sevrage.

De nombreuses hypothèses ont été émises pour expliquer cette précocité suivie d'un déclin (qui ne se produisent pas si le mode de vie est européenisé). La plupart des auteurs pensent surtout aux conditions généralement très favorables qui entourent souvent la grossesse, la naissance et la première année de la vie en Afrique : valorisation de la fertilité, contact quasi permanent entre la mère et son enfant avec un fort lien affectif, stimulations proprioceptive, tactile, auditive, visuelle et sociale intenses produites par les pratiques éducatives telles que les massages lors du bain quotidien, le portage en contact direct avec le dos de la mère (même quand celle-ci travaille ou danse), ou les jeux (par exemple sauter sur les genoux) que les personnes dans l'entourage de l'enfant aussi bien que les visiteurs font régulièrement avec lui. Brill et Sabatier (1986) ont relevé, en utilisant des observations de comportement et des enregistrements vidéo, les postures et les manipulations de bébés bambara (Mali) âgés de 4 à 23 semaines, et en montrent toute la richesse.

Qu'une atmosphère aussi favorable ait des effets positifs sur le développement psychomoteur est tout à fait crédible, et il n'y a nul besoin d'évoquer des différences génétiques pour expliquer cette « précocité ». Mais l'ensemble des études utilisant des échelles composites de développement comporte un certain nombre de difficultés, que nous avons relevées précédemment (Dasen, 1974; Dasen, Inhelder, Lavallée et Retschitzki, 1978) et sur lesquelles nous ne reviendrons donc pas en détail :

1) Les comparaisons se font la plupart du temps avec des « normes » euro-américaines au lieu d'un groupe « contrôle » testé par les mêmes expérimentateurs et dans les mêmes conditions; 2) Le déclin des résultats dans la deuxième année peut s'expliquer par différents artéfacts, en particulier l'inadéquation culturelle croissante des échelles de mesure; 3) L'absence de signification théorique d'une mesure globale qui regroupe en un seul quotient un nombre de comportements très différents.

Des recherches interculturelles plus sophistiquées, utilisant à la fois des observations de type ethnologique et des échelles de développement, ont par la suite cherché à mettre en relation différents aspects du développement moteur et leur valorisation culturelle.

Valantin (1970) fait une opposition entre motricité axiale, qui serait favorisée, et motricité distale, qui ne le serait pas. Super (1976), en considérant dans l'analyse chaque item du Bayley de façon individuelle, a montré qu'il n'y avait en fait pas de précocité motrice générale, mais un développement rapide des actes moteurs qui sont valorisés dans la société, que l'enfant a souvent l'occasion d'entraîner, ou qui lui sont parfois même enseignés, et un retard sur les normes euro-américaines d'autres actes moteurs qui ne sont ni valorisés ni enseignés et que l'enfant n'a pas souvent l'occasion d'exercer. Chez les Kipsigis du Kenya, par exemple, s'asseoir, se tenir debout et marcher étaient significativement précoces, alors que se retourner du dos sur le ventre et marcher à quatre pattes étaient acquis significativement plus tard par ces enfants africains que par les Américains. En effet, on ne laisse guère un enfant ramper par terre pour des raisons d'hygiène et de sécurité, et un enfant n'est que rarement couché sur le dos, sauf pour dormir.

Les actes moteurs qui sont directement enseignés varient d'une population à l'autre. Super, en considérant six populations en Afrique de l'Est, a trouvé une corrélation de 0,77 entre l'enseignement et l'âge moyen d'acquisition d'un acte moteur particulier (ramper), et la prédictibilité devient presque parfaite (0,97) en ajoutant les occasions d'exercice. Ces résultats montrent qu'il n'y a pas de précocité motrice générale mais une détermination fine des apprentissages moteurs par des facteurs culturels.

DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE SENSORI-MOTRICE

Dans la petite enfance, il y a un lien étroit entre le développement de la motricité et celui de l'intelligence. C'est bien par des schèmes moteurs que le petit enfant explore son monde et en établit sa première connaissance, c'est en agissant sur l'objet qu'il en construit les propriétés et la « permanence ». Les différentes échelles du développement de l'intelligence selon la théorie de Piaget (Corman-Escalona, Casati-Lézine, Kopp-Signan, Uzgrin-Hunt) reposent toutes sur la résolution de problèmes comprenant une activité motrice sur un ou plusieurs objets : objets à explorer ou à combiner, objet caché ou placé hors d'atteinte directe qu'il s'agit d'attraper à l'aide d'un intermédiaire.

Etant donné les conditions favorables au développement de la motricité chez l'enfant africain, on pourrait s'attendre également à un développement relativement rapide de l'intelligence sensori-motrice. Mais ce qui intervient est surtout la motricité distale, avant tout manuelle, plutôt que la motricité axiale. Par ailleurs, les travaux de Zempléni-Rabain (1970) ont montré que l'objet n'était pas utilisé comme intermédiaire dans les échanges entre les adultes africains et leurs enfants : l'adulte ne donne que rarement un objet pour occuper ou calmer un enfant, mais interagit par contact corporel (pour la mère en particulier en donnant le sein). Ce qui est valorisé, c'est l'être et non l'avoir. On pourrait donc penser que cette orientation culturelle constitue un certain handicap pour le développement de l'intelligence sensori-motrice chez l'enfant africain.

La même prédiction d'un certain handicap découle de la littérature ethnopsychologique qui avait cours jusque dans les années 70. Par exemple, Knappen (1962), dans une étude sur l'enfant mukongo, écrivait : « L'environnement quotidien où l'enfant congolais se meut frappe par sa pauvreté en stimuli intellectuels » (p. 157). Parlant du jeune Ganda dans la période qui suit le sevrage, Geber (1956, p. 111) écrivait similairement :

ACTIVITÉS QUOTIDIENNES D'ENFANTS AFRICAINS

Les découvertes susceptibles de provoquer son intérêt sont minimes. Il a vite fait le tour de son domaine, il a pour tout jouet ce qu'il peut ramasser autour de lui, et sans joie de vivre, il apprend à jouer avec des brindilles, de la terre, des herbes, des feuilles de bananier qui servent à faire des poupées aussi bien que des fusils (p. 111).

Dans une recherche longitudinale dans une région rurale de Côte-d'Ivoire, portant sur 315 examens de 63 enfants baoulé âgés de 6 à 31 mois à l'aide de l'échelle de Casati et Lézine (1968), Dasen, Inhelder, Lavallée et Retschitzki (1978) ont trouvé un profil de résultats qui corrobore les travaux de Kilbride et Kilbride (1975) et de Super (1976) sur le développement psychomoteur : par rapport aux « normes » françaises, les enfants baoulé montrent une avance significative dans la résolution de certains problèmes (en particulier l'utilisation d'un instrument et la combinaison d'objets), alors que pour d'autres il n'y a pas de différence. Là encore, il n'y a donc pas de précocité générale, mais des avances spécifiques.

L'analyse de 55 observations minutieuses des activités quotidiennes de 28 de ces enfants, entre 11 et 25 mois, a montré que, contrairement à ce que pouvait laisser entendre la littérature ethno-psychologique, l'univers du petit Baoulé était loin d'être pauvre en objets. Ceux-ci, il est vrai, ne lui étaient que rarement présentés par l'adulte, et n'étaient pas des « jouets » préfabriqués ni des « jeux éducatifs », mais des objets de toute sorte d'utilité courante (ustensiles de cuisine, de toilette et de ménage), de récupération (boîtes de conserve, pièces détachées de bicyclette, etc.), tirés du milieu naturel (bâtons, sable, etc.) ou encore des jouets fabriqués par des enfants plus âgés. L'usage d'objets servant de prolongation de la main (bâtons, cuillères, couteaux, machette, etc.) est particulièrement fréquent, ce qui explique peut-être la forte avance de l'utilisation d'un instrument dans les résultats aux épreuves d'intelligence sensori-motrice.

Ce qui est remarquable est que l'ensemble de ces objets sont à la disposition de l'enfant, même parfois des objets « dangereux » (morceau de verre, lame de rasoir, machette), seuls certains objets (surtout ceux appartenant au père) étant placés hors d'atteinte. Non seulement le petit enfant baoulé a tous ces objets à disposition, mais il les utilise activement dans ses explorations et combinaisons et par la suite dans les imitations d'activités adultes : piler, écraser, porter une cuvette sur la tête, attacher une poupée sur le dos avec un pagne, etc. Ces imitations comportent souvent des séquences de gestes culturellement très typés, et que l'enfant observe puis imite de façon très précise. Ces séquences complètes et intégrées d'activités symboliques organisées apparaissent dans nos observations de comportement spontané dès l'âge de 19 mois, alors qu'elles sont plus tardives (et pratiquement absentes) dans les situations expérimentales plus artificielles.

C'est justement l'usage multiple des mêmes objets qui, selon la théorie de J. Piaget, semble être d'un grand avantage. On peut penser, en effet, que les objets sans fonction prédéterminée, qui sont nombreux dans l'univers du petit Baoulé, sont plus propices au développement de la fonction sémiotique que les jouets de fabrication industrielle.

La notion de « pauvreté du milieu matériel » est donc nettement à revoir, et la richesse des interactions sociales, qui passent souvent par le contact corporel, ne fait aucun doute (Rabain, 1978), l'ensemble menant, selon l'hypothèse de Mundy-Castle (1974), au concept africain de l'intelligence, où la dimension technologique est harmonieusement intégrée à la dimension sociale tout en lui étant soumise. Cette définition sociale de l'intelligence a été confirmée pour le concept baoulé de *n'glouélé* dans une étude récente (Dasen, Dembélé, Etkien, Kabran, Kamagaté, Koffi et N'guessan, 1985), sur laquelle nous reviendrons ci-dessous.

Nous venons d'examiner quelques aspects du développement psychologique d'enfants africains dans la petite enfance, et nous avons vu qu'il y a à la fois universalité dans la structure hiérarchique des stades du développement moteur, de l'intelligence sensori-motrice et de la fonction sémiotique, et d'emblée des différences dans les rythmes de développement selon les valorisations culturelles et les possibilités d'exercice. Bien entendu, ce que nous pouvons appeler les « contenus » du comportement varie en fonction des modèles à imiter, et ceux-ci sont profondément marqués par la culture.

Cette enculturation du comportement se poursuit bien sûr tout au long du développement de l'enfant; le comportement devient de plus en plus culturellement marqué, pour se conformer au modèle adulte. Pour dépasser le niveau de l'observation intuitive (souvent déformée par des préjugés ethnocentriques) et la description de lieux communs, il convient de développer des techniques précises et si possible quantifiables. Par exemple, les études de Brill (1983, 1984) démontrent comment l'étude de ce processus de socialisation peut être faite de façon approfondie avec des mesures précises, mais qui mériteraient d'être mieux situées par rapport à la « niche développementale » particulière dans laquelle elles ont été faites. L'auteur étudie l'apprentissage par les jeunes filles du pilage, et démontre de façon éloquent comment les gestes se rapprochent peu à peu du modèle adulte pour s'y conformer parfaitement dès l'âge de 6 ans.

Dans ce qui va suivre, nous allons examiner une série de recherches qui portent sur les activités quotidiennes d'enfants de différentes cultures, en particulier sur les jeux et les travaux effectués au service du groupe familial, qui sont autant d'occasions d'apprentissages, manuels, sociaux et intellectuels.

LES TECHNIQUES D'OBSERVATION

Dans une étude comparative portant sur 6 cultures (Gusii au Kenya, Indiens Mixtec au Mexique, un village de la côte nord-ouest des Philippines, Okinawa au Japon, la caste Rajput d'un village de l'Uttar Pradesh en Inde, et une communauté suburbaine dans l'est des Etats-Unis), sous la direction de Whiting et Whiting (1975), des observations systématiques de comportement ont été utilisées. Dans cette technique qu'on pourrait appeler d'observation « continue », l'observateur se familiarise avec la situation et s'y intègre de façon à passer autant que possible inaperçu, puis il note tous les comportements d'un enfant particulier, et toutes ses interactions avec le milieu physique et social, pendant un temps déterminé.

Notons qu'il s'agit de la méthode que Dasen *et al.* (1978) ont employée pour les observations de comportement spontané dans la petite enfance, en utilisant des protocoles de durées variables (1 à 100 mn) obtenus presque tous au moment le plus favorable de la journée, la préparation du repas du soir. Cet échantillonnage à la fois sélectif et peu systématique ne permettait pas de quantifier les observations. Whiting et Whiting, pour

standardiser davantage, n'utilisent que les premières cinq minutes des observations, qui sont réparties sur l'ensemble de la journée (mais en ne faisant qu'une seule observation par jour et par enfant).

Une autre technique, développée par Munroe et Munroe (1971), est celle des observations « ponctuelles »; l'observateur, qui doit bien connaître les enfants à observer ainsi que leur milieu, et qui doit être autant que possible un ressortissant du même groupe ethnique, passe dans la communauté une fois par jour, à un moment déterminé pour échantillonner également les différentes heures de la journée. A chaque fois qu'il aperçoit l'un des enfants de l'échantillon, il fait une sorte de photographie écrite de la situation, en notant où se trouve l'enfant, avec qui, ce qu'il fait, etc. Il peut ensuite s'approcher pour poser quelques questions (par exemple : Est-ce que l'activité en question a été ordonnée à l'enfant, et par qui?), mais son intervention dans les activités reste ainsi minimale, alors que dans les observations continues la présence d'un observateur peut modifier le comportement observé. Ces observations se font habituellement de jour et en dehors des heures d'école pour les sujets scolarisés. Pour une discussion critique de cette technique, on consultera Rogoff (1978), ainsi que Longabaugh (1980) et Bohner (1986) pour d'autres techniques d'observation dans les situations naturelles.

LE TEMPS RESPECTIVEMENT CONSACRÉ AUX TRAVAUX ET AUX JEUX

Un premier point d'intérêt est le temps que les enfants consacrent respectivement aux travaux et aux jeux.

Whiting et Whiting (1975) montrent que la proportion relative de ces deux groupes d'activités varie nettement selon les cultures; la proportion de travaux effectués au service du groupe familial est, selon ces auteurs, liée (de façon inverse) à la complexité sociale (définie en tenant compte de l'existence d'un système politique et juridique centralisé, de la spécialisation des activités professionnelles et religieuses, de l'utilisation d'une monnaie, etc.). Les résultats sont basés sur environ 24 enfants de 3 à 10 ans dans chaque groupe culturel, et sur un minimum de 15 observations par enfant.

Le contraste est particulièrement frappant entre le groupe africain (Nyansongo, Kenya) où les enfants consacrent 41 % de leur temps au travail, et le groupe américain, où le travail ne représente que 2 % du temps. Munroe, Munroe et Michelson (1983), dans une étude utilisant des observations ponctuelles avec deux populations au Kenya, une au Pérou et une aux Etats-Unis (enfants de 3 à 10 ans et leur mère, observés en dehors des heures d'école), confirment cette forte différence (en moyenne 5 % de travail pour les Américains, 50 % pour les Kikuyu du Kenya).

L'étude de Whiting et Whiting (1975) présente différentes difficultés. Tout d'abord, la notion de complexité culturelle et sa mesure ne font certainement pas l'unanimité parmi les anthropologues. Par ailleurs, les résultats ne sont pas très convaincants; outre pour les deux groupes déjà mentionnés, le temps consacré au travail oscille autour de 10 % (entre 8 et 14 %) sans lien évident avec la complexité culturelle.

Malheureusement, les auteurs n'ont inclus dans leur étude que des groupes sédentaires, pratiquant l'agriculture, l'élevage ou la production industrielle. Il manque, en particulier, un groupe de nomades chasseurs, chez lesquels les adultes consacrent relativement peu de temps à assurer leur subsistance (Sahlins, 1972), et ne demandent rien

des enfants (et surtout des garçons) jusqu'aux environs de 9 ans, ce qui n'empêche bien sûr pas ceux-ci d'imiter les adultes dans leurs jeux et même de participer aux tâches s'ils le désirent (Hamilton, 1981). Malheureusement, nous ne possédons que peu d'observations chiffrées pour ce type de populations. Draper (1976), dans la seule étude de ce type, à notre connaissance, a trouvé que des enfants !Kung San de 4 à 9 ans ne consacraient que 3 % de leur temps à des travaux.

Il semble donc que la relation entre la complexité culturelle et le temps consacré au travail par les enfants ne soit pas linéaire, mais forme une courbe en U renversé : le temps de travail, pour les adultes comme pour les enfants, s'accroît avec l'intensification du contrôle humain sur le milieu, présente un maximum dans les sociétés d'agriculteurs ayant une forte densité de population, puis diminue avec l'industrialisation (Munroe, Munroe et Michelson, 1983; voir également Minge-Klevana, 1980).

Par ailleurs, les demandes adressées aux enfants changent bien sûr avec l'âge. Whiting et Whiting (1975) ont demandé aux parents à quel âge ils pouvaient demander telle ou telle tâche à un enfant, et en combinant cette information avec les observations effectuées, ils déterminent l'âge minimum auquel plus de la moitié des enfants effectuent les tâches indiquées.

Selon ces données, les sociétés plus simples ne demandent pas seulement plus d'aide dans les travaux, mais exigent des travaux d'enfants plus jeunes. Cela est particulièrement frappant pour la société africaine de cette étude, où toutes ces tâches sont déjà effectuées par des enfants de 3-4 ans. Le contraste est particulièrement frappant, bien sûr, avec l'échantillon américain où les enfants n'exécutent pratiquement aucun travail domestique, sauf quelques travaux de nettoyage et de mise en ordre.

Au Mexique et aux Philippines, les enfants dès 3-4 ans portent des charges, font des nettoyages (5-6 ans au Mexique) et s'occupent d'animaux (5-6 ans aux Philippines), alors que les travaux de jardinage ne commencent qu'à 7-10 ans. En Inde et au Japon, les enfants ne participent pas aux travaux agricoles, selon cette étude, et c'est vers 7-10 ans qu'ils commencent à garder des animaux. Les enfants participent à la préparation de la nourriture dès 3-4 ans au Kenya, aux Philippines et en Inde, dès 7-10 ans au Mexique, et n'y participent pas du tout au Japon et aux Etats-Unis d'Amérique.

La technique des observations ponctuelles permet de chiffrer l'évolution avec l'âge du temps respectivement consacré aux jeux et aux travaux par des enfants africains. Dans une étude chez les Kipsigis du Kenya, une population nilotique pratiquant l'élevage et l'agriculture itinérante, avec des enfants de 0 à 9 ans, Harkness et Super (1983) trouvent une augmentation rapide jusqu'à 6 ans du temps consacré à exécuter des tâches au service du groupe familial. De 15 % à 2 ans, ce temps augmente d'environ 10 % chaque année pour atteindre environ 60 % entre 6 et 9 ans. Quant au temps consacré au jeu, celui-ci diminue régulièrement depuis 40 % à 2 ans jusqu'à environ 8 % à 8-9 ans.

Ces études ne donnent qu'une image encore très partielle du temps consacré par des enfants de différents âges à des activités quotidiennes. Pour compléter ces descriptions, nous avons mené deux études utilisant la méthode des observations ponctuelles. La première étude, au Kenya en Afrique de l'Est, avec un total de 1 662 observations ponctuelles, porte sur 54 enfants kikuyu (une population bantoue du Kenya pratiquant surtout l'agriculture intensive et un peu d'élevage), âgés de 5 à 16 ans, observés en dehors des heures scolaires et pendant les vacances. La deuxième étude, en Afrique de l'Ouest, porte sur 47 enfants baoulé (un groupe akan en Côte-d'Ivoire, pratiquant une agriculture de subsistance et de rapport en forêt tropicale), âgés de 8-9 ans, avec un total de 1 410 observations ponctuelles obtenues en période de vacances scolaires.

La première étude, dont les résultats sont consignés dans le tableau 1, rejoint les

LES DIFFÉRENTS TRAVAUX ET JEUX

Les études utilisant les observations ponctuelles nous permettent bien sûr d'étudier les activités quotidiennes de façon plus fine que nous ne l'avons vu jusqu'à présent. Nous pouvons par exemple examiner en détail quels sont les travaux et les jeux que font les enfants, garçons et filles. Dans la recherche au Kenya, mentionnée plus haut, nous avons regroupé les travaux et les jeux respectivement en huit catégories, en suivant pour les tâches la classification par complexité (en tenant compte du nombre d'étapes ou d'actions différentes nécessaires pour accomplir la tâche) proposée par Nerlove *et al.* (1974). Dans la recherche en Côte-d'Ivoire, nous avons voulu détailler davantage les activités, et nous avons retenu 19 catégories pour les travaux et le même nombre pour les jeux. Les résultats figurent dans les tableaux 3 et 4 pour les Kikuyu, 5 et 6 pour les Baoulé. Ces résultats font apparaître de fortes différences entre les sexes, ce que nous commenterons dans la section suivante.

TABLEAU 3. — Pourcentages des observations ponctuelles où des enfants kikuyu de différents âges effectuent des travaux de différents types (total de 1 662 observations, 28 garçons et 26 filles)

| | Age (années) | | |
|----------------------------------|--------------|-----|-------|
| | 5-7 | 8-9 | 10-11 |
| Tâches simples | 9 | 11 | 16 |
| Filles | 10 | 13 | 25 |
| Tâches plus complexes (2 étapes) | 8 | 10 | 14 |
| Garçons | 9 | 15 | 23 |
| Tâches complexes (3 étapes) | 1 | 0 | 5 |
| Garçons | 3 | 3 | 3 |
| Commissions | 9 | 16 | 13 |
| Garçons | 11 | 8 | 10 |
| Travaux aux champs | 0 | 3 | 1 |
| Garçons | 1 | 3 | 3 |
| Garde des animaux | 14 | 6 | 22 |
| Garçons | 5 | 2 | 0 |
| S'occuper d'un enfant | 3 | 1 | 0 |
| Filles | 10 | 16 | 2 |
| Devoirs scolaires | 0 | 0 | 2 |
| Garçons | 0 | 0 | 0 |
| Filles | | | |

chiffres de Harkness et Super (1983) pour les enfants de 5-7 ans, c'est-à-dire environ 50 % du temps consacré aux travaux. Mais contrairement à ce qui se passe chez les enfants kipsigis, le temps consacré aux travaux augmente encore pour les enfants kikuyu après l'âge de 7 ans, pour atteindre 80 % pour les filles de 12 à 16 ans. Dès l'âge de 10 ans, celles-ci ne disposent plus que de 2 à 3 % du temps diurne pour le jeu. Nous discuterons plus loin la différence importante qui s'établit entre les sexes.

TABLEAU 1. — Pourcentages des observations ponctuelles où des enfants kikuyu de différents âges jouent ou effectuent des travaux

| | Age (années) | | | Total |
|-----------------------------------|--------------|-----|-------|-------|
| | 5-7 | 8-9 | 10-11 | |
| Jeux | | | | |
| Garçons | 24 | 30 | 22 | 50 |
| Filles | 22 | 17 | 2 | 3 |
| Travaux | | | | |
| Garçons | 45 | 48 | 70 | 50 |
| Filles | 50 | 60 | 70 | 80 |
| Nombre de sujets | | | | |
| Garçons | 8 | 7 | 7 | 6 |
| Filles | 8 | 6 | 5 | 7 |
| Nombre d'observations ponctuelles | | | | 54 |
| Garçons | 268 | 228 | 221 | 188 |
| Filles | 220 | 168 | 151 | 216 |
| | | | | 1 660 |

TABLEAU 2. — Pourcentages des observations ponctuelles où des enfants baoulé de 8-9 ans jouent ou effectuent des travaux

| | Garçons | Filles | Total |
|-----------------------------------|---------|--------|-------|
| Travaux | | | |
| Jeux | 42 | 70 | 57 |
| Autres | 39 | 13 | 25 |
| Autres | 19 | 17 | 18 |
| Nombre de sujets | 23 | 24 | 47 |
| Nombre d'observations ponctuelles | 672 | 738 | 1 410 |

Des résultats concordants ont été obtenus dans la deuxième étude, en Côte-d'Ivoire. Ceux-ci figurent dans le tableau 2. Pour les enfants de 8-9 ans, plus de la moitié du temps diurne est consacrée aux différents travaux, et seulement le quart au jeu. Il apparaît déjà une nette différence entre les sexes, qui sera discutée ci-dessous.

TABLEAU 4. — Pourcentages des observations ponctuelles où des enfants kikuyu de différents âges effectuent des jeux de différents types (total de 1 662 observations, 28 garçons et 26 filles)

| | Age (années) | | | |
|-----------------------|--------------|-----|-------|-------|
| | 5-7 | 8-9 | 10-11 | 12-16 |
| Jeux moteurs simples | | | | |
| Garçons | 10 | 10 | 4 | 1 |
| Filles | 12 | 8 | 0 | 0 |
| Chanter, danser | | | | |
| Garçons | 1 | 0 | 2 | 0 |
| Filles | 2 | 4 | 1 | 0 |
| Jeux de règles | | | | |
| Garçons | 4 | 8 | 10 | 17 |
| Filles | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Jeux de rôle | | | | |
| Garçons | 4 | 5 | 2 | 4 |
| Filles | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Jeux de constructions | | | | |
| Garçons | 2 | 3 | 3 | 4 |
| Filles | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Jeux scolaires | | | | |
| Garçons | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Filles | 3 | 2 | 0 | 0 |
| Se bagarrer, lutter | | | | |
| Garçons | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Filles | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Jouer avec un bébé | | | | |
| Garçons | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Filles | 0 | 0 | 0 | 0 |

TABLEAU 5. — Pourcentages des observations ponctuelles où des enfants baoulé de 8-9 ans effectuent des travaux de différents types (total de 1 410 observations, 23 garçons (G) et 24 filles (F))

| | Catégories | |
|------------------------------|------------|------|
| | G et F | G F |
| Porter, déplacer, etc. | 2,7 | 1,7 |
| Tâches domestiques | | |
| Cuisine | 9,4 | 4,1 |
| Nettoyage, lessive | 4,4 | 1,4 |
| Aider tâches complexes | .5 | .5 |
| Travaux d'adresse | .4 | .8 |
| Vendre | 3,2 | 1,8 |
| Acheter, commissions | 6,1 | 6,1 |
| Trier, compter | .7 | .3 |
| Donner des soins | .9 | .5 |
| Constructions | .4 | .5 |
| Chercher eau au puits | 4,0 | .8 |
| Chercher ou apporter | 3,2 | 4,1 |
| Transmettre message, visites | 1,3 | 1,6 |
| Travaux champs | 9,7 | 11,4 |
| Poser, vérifier pièges | .7 | 1,6 |
| Chercher escargots | .8 | .3 |
| Avec animaux | 1,4 | 2,2 |
| Garder un enfant | 5,8 | 2,7 |
| Scolaires | .4 | .3 |

TABLEAU 6. — Pourcentages des observations ponctuelles où des enfants baoulé de 8-9 ans effectuent des jeux de différents types (total de 1 410 observations, 23 garçons (G) et 24 filles (F))

| | Catégories | |
|-------------------------|------------|------|
| | G et F | G F |
| Moteurs | 2,1 | 3,2 |
| Manipulations simples | 1,9 | 1,8 |
| Manipulations complexes | 1,2 | 2,3 |
| Animaux et cueillette | 1,1 | 2,2 |
| Ballon | 5,4 | 10,2 |
| Kpa kpa kbla | 1,4 | .6 |
| Autres jeux d'adresse | .6 | 1,1 |
| Hasard | .4 | .6 |
| Stratégie (sauf awélé) | .7 | 1,5 |
| Awélé | 1,1 | 1,7 |
| Rôle simple | 1,5 | 2,9 |
| Poupée | .3 | .3 |
| Rôles domestiques | 1,4 | .9 |
| Rôles autres | .1 | .2 |
| Constructions simples | 1,9 | 3,5 |
| Constructions complexes | .6 | 1,4 |
| Scolaires | .3 | .4 |
| Lutte | .8 | 1,4 |
| Spectateur | 2,3 | 3,8 |

DIFFÉRENCES ENTRE LES SEXES

Comme le font remarquer Munroe, Shimmin et Munroe (1984), les sociétés diffèrent largement quant au degré de distinction qu'elles font entre les sexes. Celles qui font une forte distinction auront tendance à engager les filles à un âge très jeune dans les travaux de subsistance, les tâches domestiques et la garde des enfants encore plus jeunes, c'est-à-dire en fait toutes les tâches typiquement féminines dans la culture en question. Pour les garçons, la distinction est souvent moins nette, et les plus jeunes peuvent être amenés à exécuter des tâches féminines, surtout s'il n'y a pas de sœur plus âgée dans la famille. Dans mon étude en Côte-d'Ivoire, les filles de 8-9 ans ont des activités typiquement féminines dans 53 % des cas et des activités typiquement masculines dans seulement 4 % des cas; pour les garçons, les activités typiquement masculines représentent 25 % et les activités féminines 16 % des cas. (Voir également Ember, 1973.)

Dans l'ensemble, les sociétés africaines semblent faire une forte distinction entre les sexes. Chez les Baoulé de Côte-d'Ivoire et les Kikuyu du Kenya, d'après mes observations, il n'y a guère de différence dans la petite enfance, entre les activités et le développement des garçons et des filles. Les garçons comme les filles imitent leur mère dans des tâches typiquement féminines, comme de porter une charge sur la tête, piler ou porter un enfant dans le dos. Mais peu à peu, les activités des deux sexes vont se spécialiser. Dans mon étude au Kenya, quelques différences sont déjà nettes dès 5-7 ans, non pas tellement dans le total des jeux ou des tâches effectuées, mais dans certains détails. Par exemple, seuls les garçons jouent à lutter ou se bagarrer, et ils font plus de jeux de règles que les filles, qui elles chantent et dansent plus souvent. A cet âge déjà, les garçons s'occupent plus souvent des animaux que les filles (respectivement 14 % et 5 %), alors que les filles gardent plus souvent un enfant plus jeune (filles 10 %, garçons 3 %), différence qui va bien sûr s'accroître avec l'âge.

Dans les résultats de Whiting et Whiting (1975), il apparaît que les filles n'exécutent pas forcément plus de tâches que les garçons, différence qui est pourtant nette dans mes deux études, au Kenya et en Côte-d'Ivoire, dès 8-9 ans. Dans le tableau 5, nous voyons que les filles exécutent surtout des tâches ménagères (cuisine, nettoyage, lessive), cherchent l'eau au puits, gardent des enfants plus jeunes, et vendent des produits au marché, toutes activités féminines chez les Baoulé. Ces travaux donnent souvent l'occasion d'exercer des activités relativement complexes (deux ou trois étapes). Par ailleurs, il faut souvent une habileté manuelle développée; il s'agit de manier avec précision le couteau ou la machette, ou encore le pilon. Non seulement il faut apprendre à lancer celui-ci juste et fort, mais il s'agit de ne pas écraser l'autre main qui retourne la nourriture dans le mortier entre deux coups; souvent la fille pile avec sa mère, et doit apprendre à coordonner son rythme avec elle.

Les garçons font davantage de travaux des champs, s'occupent des animaux (moutons, poules) et sont seuls à poser des pièges. Par contre, filles et garçons vont également faire des courses ou transmettre des messages.

Dans les jeux (tableaux 4 et 6), les garçons font davantage de jeux moteurs (sauter, courir), de lutte et de ballon (surtout le football), et plus de jeux de stratégie et en particulier le jeu d'awélé qui est en principe réservé aux garçons; en fait les filles y jouent également, mais moins souvent et en cachette (derrière la maison plutôt que dans la cour). Les parents les laissent faire tout en se plaignant qu'elles feraient mieux de travailler.

L'awélé est un jeu particulièrement complet, qui fait appel aussi bien à une maîtrise du geste et du rythme qu'à des stratégies fort complexes, dont l'évolution avec l'âge dans la même population Baoulé est actuellement étudiée par Retschitzki (1987) et N'guessan (1987).

Un autre domaine extrêmement riche et créatif est celui de la construction de jouets par les enfants eux-mêmes, en fil de fer s'il y en a de disponible, ou avec des matériaux naturels; ces constructions, qui semblent exister dans toute l'Afrique noire, ont été particulièrement bien documentées chez les Baoulé par Lombard (1978). Les adultes ne donnent jamais de jouets aux enfants, et les jouets de fabrication industrielle sont rares, c'est pourquoi les enfants les fabriquent eux-mêmes : modèles de voitures et bicyclettes, petits chars dont les roues sont faites avec les fruits d'un arbre, toupies, etc. Ce sont surtout les garçons plus âgés (dès 10 ans) qui construisent ces jouets, parfois avec l'aide de plus jeunes, mais à 8-9 ans ces constructions ne représentent que 10 % des jeux. Toutefois, la différence entre les sexes est déjà nette : il s'agit d'une activité réservée aux garçons, tout comme on demandera aux garçons plutôt qu'aux filles de faire des travaux d'adresse, comme d'aider à réparer un toit ou une chaise.

Un jeu qui est par contre presque exclusivement féminin est appelé « kpa kpa kbla », et il se joue en particulier autour du puits, en attendant son tour de remplir la cuvette. Il s'agit de jongler avec trois baguettes posées sur le dos de la main, en les lançant en l'air et en les rattrapant autant de fois que possible, ce qui demande une grande habileté manuelle.

Dans les jeux de rôles, la différence entre les sexes est également marquée à cet âge; les filles jouent des scènes domestiques ou elles imitent les travaux qu'elles feront sous peu dans la réalité : préparer le repas ou un médicament, s'occuper d'une poupée, tous les rôles de leur mère, alors que les garçons imiteront plus volontiers un chauffeur de camion que les travaux agricoles de leur père.

La même différence se retrouve donc dans les travaux et dans les jeux; les rôles adultes se préparent très tôt. On serait tenté de dire que, dans l'ensemble, les garçons ont l'occasion non seulement de consacrer plus de temps au jeu, mais aussi de pratiquer des jeux plus actifs et intellectuellement plus stimulants, alors que dans les travaux les filles ont plus l'occasion d'exécuter des tâches complexes. Dans la recherche au Kenya, où les tâches ont été codées en trois niveaux de complexité, il n'y a guère de différence entre garçons et filles pour les tâches simples, alors que les filles exécutent dans l'ensemble deux fois plus de tâches complexes que les garçons, et la différence augmente avec l'âge. Mais pour les deux sexes, les occasions d'exercer la main aussi bien que l'intellect ne manquent pas dans les activités quotidiennes.

DISCUSSION

Selon la formulation de B. Whiting (1980), la culture « fournit des contextes ». Whiting suggère que le rôle le plus important des parents dans la socialisation de leurs enfants consiste à les placer dans des contextes particuliers. « Les habitudes de comportement... qu'on apprend et qu'on exerce dans les contextes que l'on fréquente le plus

souvent peuvent donner lieu à un surapprentissage qui peut se généraliser à d'autres contextes » (p. 103). Les activités quotidiennes que nous venons de décrire sont donc l'occasion de nombreux apprentissages. Des analyses qui portent sur des corrélations entre des indicateurs dérivés des observations ponctuelles et différents aspects du développement psychologique feront l'objet d'une publication ultérieure. Pour le moment nous nous contenterons de signaler quelques travaux antérieurs et des pistes de recherche.

LE JEU

L'importance du jeu comme situation d'apprentissage et de socialisation a été maintes fois discutée; une excellente synthèse des travaux interculturels a été présentée par Sutton-Smith et Roberts (1981), et Dasen (1983, 1984) en a rendu compte de façon plus vulgarisée. Nous n'y reviendrons donc pas ici, sauf pour remarquer que si l'utilité du jeu est facilement reconnue dans la société occidentale, cela n'est pas le cas chez les Baoulé (N'guessan, 1987) et peut-être plus généralement en Afrique. Dans une enquête auprès des parents et d'autres adultes du village Baoulé de notre étude, 86 % des réponses indiquaient l'opinion que le jeu est inutile, parfois même néfaste, ou en tout cas n'avait aucune incidence sur le développement intellectuel de l'enfant. Il n'est donc pas étonnant qu'il soit souvent difficile de faire accepter aux parents l'introduction du jeu à l'école, même dans les premières classes.

Comme l'écrit N'guessan (1987) :

Premièrement, le jeu permet à l'enfant d'apprendre des comportements utiles pour la vie en société (respect des règles, respect d'autrui, développement de l'esprit de coopération, etc.)... Secondairement, le jeu favorise l'épanouissement de l'enfant tant sur le plan du développement intellectuel que sur le plan du développement social, et ce indépendamment de la volonté de l'adulte. De ce fait on peut affirmer que le jeu est un moyen d'enculturation. En revanche, on peut dire que le conte est un moyen de socialisation, dans la mesure où les adultes du village l'utilisent volontairement pour essayer de sensibiliser les enfants et les jeunes à un idéal de conduite.

LE TRAVAIL

On peut penser qu'un enfant dont plus de la moitié du temps (en dehors de l'école) est consacrée à travailler pour le bien de son groupe social, va acquérir non seulement les savoir-faire nécessaires, mais aussi une orientation particulière de son système de valeurs. Dans l'étude comparative d'enfants de six cultures, Whiting et Whiting (1975) font une analyse multivariée des comportements sociaux observés, et trouvent effectivement que les groupes d'enfants qui font plus de travaux se situent du côté « producteur-responsable » (*nurturant-responsible*) de la première dimension, alors que les autres se situent du côté « dépendant-dominant ». Les uns offrent souvent de l'aide ou de l'affection et font des suggestions altruistes, les autres cherchent à attirer l'attention ou de l'aide, et font des suggestions égoïstes.

Munroe, Munroe et Shimmin (1984) confirment cette orientation dans une étude utilisant les observations ponctuelles dans quatre cultures : Logoli au Kenya, Newars au Népal, Garifuna au Belize et Samoans dans le Pacifique (48 enfants de 3 à 9 ans dans chaque groupe). Les enfants occupés davantage aux tâches domestiques et de subsistance du

ont, même quand ils ne sont pas occupés à travailler, un comportement social qui se caractérise de la façon suivante : ils font plus de suggestions altruistes, réprimant les autres et leur demandent de l'aide, et les autres leur obéissent souvent. « Le tableau présenté est celui d'un comportement social affairé, efficace, réfléchi et volontaire : les enfants qui travaillent suivent un système d'interaction qui s'apparente lui-même à une situation de travail » (Munroe, Munroe et Shimmin, 1984, p. 375). Les enfants, surtout les filles, qui s'occupent beaucoup d'enfants plus jeunes transfèrent des comportements qu'elles ont envers ces derniers à d'autres situations sociales : elles offrent souvent de l'aide ou de l'affection.

Les enfants travaillant moins ont tendance à être sociables, à avoir des contacts physiques fréquents (toucher, lutter) et à chercher à attirer l'attention des autres; l'interaction sociale pour eux est un but en soi, et la vie est davantage un jeu.

UNE ETHNOTHÉORIE PARENTALE

Dans une publication récente, Dasen, Dèmbélé, Ettien, Kabran, Kamagaté, Koffi et N'guessan (1985) ont exploré le concept baoulé de l'intelligence (*n'glouèlé*). Nous avons trouvé que celui-ci avait surtout une dimension sociale, à laquelle la dimension plus technologique (cognitive) est subordonnée. Parmi les différentes composantes de cette notion, celle mentionnée le plus fréquemment était *ô ti kpa*, la serviabilité. L'enfant aura d'autant plus de *n'glouèlé* qu'il rend volontiers des services, qu'il prend sa part dans les travaux domestiques et agricoles. Mais il ne s'agit pas seulement d'obéir quand un adulte demande un service : l'enfant est d'autant plus *ô ti kpa* qu'il ou elle exécute la tâche bien, spontanément, et en prenant ses responsabilités. Les adultes baoulé disent, par exemple, de l'enfant *ô ti kpa* :

- Qui aide ses parents au lieu de jouer comme ses camarades;
- Qui fait la vaisselle, le travail, sans que les parents lui disent de le faire;
- Quand je laisse ma fille avec ses frères au village et qu'elle se rend compte que ses enfants ont faim, elle prépare de la bouillie pour eux, et puis elle met sa petite secour au dos lorsqu'elle pleure.

Une autre composante du *n'glouèlé*, quoique mentionnée moins souvent de façon spontanée, est *I sa si n'glouèlé*, l'habileté manuelle, qui se traduit exactement par « ses mains sont intelligentes ». Pour les Baoulé, l'habileté manuelle n'est pas opposée à l'intellect, comme on semble le penser parfois dans la culture occidentale, mais les différentes composantes sont intégrées dans un concept qui est avant tout social.

Dans le système conceptuel baoulé, les travaux qu'exécute l'enfant contribuent donc sans aucun doute à la formation de ce qui est valorisé dans la personnalité adulte, et que nous traduisons par intelligence. D'après les travaux de Bisilliat, Laya, Pierre et Pidoux (1967) au Niger, de Serpell (1977) en Zambie et de Super (1983) au Kenya, il semble bien que cette conception de la serviabilité comme élément principal de l'intelligence soit commune aux cultures africaines. Super (1983), par exemple, cite l'exemple suivant donné par une femme kipsigi, et qui aurait pu sortir de la bouche d'un Baoulé :

Une fille qui est *gnom* (intelligente) balait la maison après avoir mangé, parce qu'elle sait que cela doit être fait. Ensuite elle fait la vaisselle, va chercher des légumes et prend bon soin du bébé (p. 202).

traditionnels, chercher à bâtir sur ce qui est déjà acquis, pour le développer plus avant. Un tel enseignement, qui ne serait pas seulement instruction mais éducation, reposerait en particulier sur trois principes :

- 1) Donner à l'enfant l'occasion d'être actif, d'apprendre en faisant ses propres expériences en interaction constante avec le milieu. Il s'agit là du principe pédagogique le plus général à retenir de la théorie de Jean Piaget.
- 2) Donner à l'enfant l'occasion de collaborer avec d'autres enfants et adultes; ce principe repose également sur la théorie de Piaget et sur les travaux plus récents de W. Doise et ses collaborateurs sur les contextes sociaux des acquisitions. Il correspond aussi aux pratiques quotidiennes africaines (dans nos observations ponctuelles, les enfants baoulé ne se trouvent seuls que dans 15 % des activités, même s'ils assument seuls la responsabilité de leur travail dans 70 % des cas).
- 3) Maintenir un équilibre et assurer l'intégration des apprentissages manuels, sociaux et intellectuels.

Ce dernier précepte de l'éducation traditionnelle africaine apparaît comme particulièrement important à un moment où, sous les effets de la « crise », les pays industrialisés comme les autres peuvent être tentés par une technologisation excessive de l'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bisilliat (J.), Laya (D.), Pierre (E.) et Pidoux (C.) (1967), La notion de iakkal dans la culture Djerna-Songhai, *Psychopathologie africaine*, 3, 207-264.
- Bochner (S.) (1986), Observational methods, in W. J. Lonner et J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research*, Newbury Park, Calif., Sage, p. 165-202.
- Bril (B.) (1983), Analyse d'un geste de percussion perpendiculaire lancée : La mouture du mil dans un village bambara (Dugurakoro-Mali), *Geste et Image*, n° 3, 97-118.
- Bril (B.) (1984), Description du geste technique : Quelles méthodes?, *Techniques et Culture*, 3, 81-96.
- Bril (B.) et Sabatier (C.) (1986), The cultural context of motor development : tonico-postural stimulations in the daily life of Bambara babies, *International Journal of Behavioural Development*, 9, 439-454.
- Bril (B.) (1986), Motor development and cultural attitudes, in M. G. Wade et H. T. A. Whiting (Eds.), *Themes in motor development*, Dordrecht, Martinus Nijhoff.
- Camilleri (C.) (1986), *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Camilleri (C.) (1987), Réflexion d'ensemble, *Bulletin de l'ARIC*, n° 3, mai 1986. Egalement dans C. Claret (Ed.), *Socialisations : Recherches interculturelles*, Toulouse, Eché.
- Casati (L.) et Léane (J.) (1968), *Les étapes de l'intelligence sensori-motrice*. Manuel, Paris, Centre de Psychologie appliquée.
- Chamoux (M. N.) (1986), Apprendre autrement : aspects des pédagogies dites informelles chez les Indiens du Mexique, in P. Rossel (Ed.), *Demain l'artisanat?*, Paris, PUF, et Genève, *Cahiers de l'IUED*, n° 16, 211-335.
- Claret (C.) (Ed.) (1987), *Socialisations : Recherches interculturelles*. Actes du 1^{er} Colloque de l'ARIC, Toulouse, Eché.
- Dasen (P. R.) (1974), Le développement psychologique du jeune enfant africain, *Archives de Psychologie*, 41, 164, 341-361.
- Dasen (P. R.) (1983), Jeux et jouets chez les enfants africains, *L'Éducateur, revue suisse de pédagogie et d'éducation*, déc., 9, 10-12.
- Dasen (P. R.) (1984), Jouer est amusant, mais pas seulement, *Santé du Monde*, janv./fév., 11-13.

CONCLUSION

Ces différentes études démontrent le rôle important joué par les activités quotidiennes et leurs contextes dans le développement et la socialisation de l'enfant. Si nous insistons ici sur les aspects souvent positifs de ces pratiques traditionnelles et culturellement bien intégrées, c'est que leur rôle a souvent été négligé ou même dénigré. Par exemple, un film récent d'une organisation internationale, qui fait par ailleurs un travail admirable, montre une petite fille en Inde qui doit parcourir de longues distances pour récolter des bouses de vaches qui servent de combustible, ou encore un garçon qui travaille avec son père à tirer un chaland. Le commentaire s'apitoie sur leur sort atroce, qui les empêche d'aller à l'école. C'est un point de vue qui peut se défendre, mais qui ne tient compte ni de l'intégration sociale, familiale et affective que peut apporter un travail fait en commun avec un de ses parents, ni du fait que l'école telle qu'elle existe actuellement dans beaucoup de pays dits en voie de développement, n'a pas toujours que des effets positifs.

Encore faut-il faire la part des choses, et essayer de distinguer les situations d'apprentissage et de socialisation de l'exploitation de la main-d'œuvre enfantine. Dans les pays les moins nantis, malgré l'industrialisation en cours, l'on affecte souvent les enfants non pas à des tâches domestiques au service du groupe familial, mais à l'esclavage de la production industrielle (puits de mines, fabrication de tapis, tissage, agro-industrie, etc.), en profitant justement de l'habileté de petits corps ou de mains agiles. Selon une estimation de l'orr, en 1979, l'Année internationale de l'enfant, environ 52 millions d'enfants de moins de 15 ans étaient ainsi exploités.

Les études passées en revue, et les résultats présentés, ont également des implications pédagogiques. Nous ne nous y étendrons pas longuement, car ce serait l'objet d'un autre article. Nous rappellerons simplement, comme tant d'autres l'ont fait avant nous, que l'école de style occidental, qui a été exportée pendant la colonisation et dont les caractéristiques n'ont que peu changé après l'indépendance malgré toutes les réformes, est un instrument d'acculturation occidentale, en rupture totale avec le milieu et les valeurs autochtones. En particulier, l'école dévalorise le travail manuel, agricole et artisanal, elle méprise les valeurs morales et sociales traditionnelles, et contribue ainsi à agrandir le fossé des générations et à favoriser l'exode rural.

Ces désavantages ont été reconnus largement au début des années 70, et de nombreuses réformes ont été mises en place pour tenter d'insérer mieux l'école dans son milieu, de décloisonner la formation des enfants et celle des adultes, de lier l'école au travail productif, de faire des écoles des coopératives de production et des centres de développement communautaire. Ces initiatives se heurtent souvent à des difficultés diverses, dont la méfiance et parfois l'opposition des populations rurales concernées ne sont pas les moindres, elles qui voient dans la ruralisation de l'enseignement une « école au rabais », une nouvelle forme d'exploitation qui empêche encore davantage leur mobilité sociale.

Les solutions ne sont certes pas faciles à trouver, mais quelles qu'elles fussent, elles pourraient s'inspirer autant que possible des modèles fournis par les situations d'apprentissages quotidiens, et au lieu de dénigrer tout ce qui est appris dans les contextes plus

- Dasen (P. R.) et Jahoda (G.) (Eds.) (1986), Cross-cultural human development. Special issue *International Journal of Behavioral Development*, 9, n° 4.
- Dasen (P. R.), Inhelder (B.), Lavallée (M.) et Retschitzki (J.) (1978), *Naissance de l'intelligence chez l'enfant baoulé de Côte-d'Ivoire*, Berne, Hans Huber.
- Dasen (P. R.), Dembélé (B.), Eittien (K.), Kabran (K.), Kamagaté (D.), Koffi (D. A.) et N'guessan (A.) (1985), N'glouélé, l'intelligence chez les Baoulé, *Archives de Psychologie*, 53, 293-324.
- Draper (P.) (1976), Social and economic constraints on child life among the !Kung, in R. B. Lee et I. DeVore (Eds.), *Katlahari Hunter-Gatherers : Studies of the !Kung San and their Neighbors*. Cambridge, Harvard University Press, p. 199-217.
- Ember (C. R.) (1973), Feminine task assignments and the social behavior of boys, *Ethos*, 1, 424-439.
- Geber (M.) (1956), Développement psychomoteur de l'enfant africain, *Courrier*, 6, 1, 17-27.
- Geber (M.) et Dean (R. F. A.) (1957), The state of development of newborn african children, *Lancet*, 272, 1216-1219.
- Hamilton (A.) (1981), *Nature and Nurture : Aboriginal Child-Rearing in North-Central Arnhem Land*, Canberra, Australian Institute of Aboriginal Studies.
- Harkness (S.) et Super (C. M.) (1983), The cultural construction of child development, *Ethos*, 11, 4, 221-231.
- Jahoda (G.) (1982), *Psychology and Anthropology : A Psychological Perspective*, London, Academic Press.
- Kilbride (J. E.) et Kilbride (P. L.) (1975), Sitting and smiling behavior of Baganda infants. The influence of culturally early constituted experience, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 88-107.
- Knappen (M. T.) (1962), *L'enfant ninkongo. Orientation de base du système éducatif et développement de la personnalité*, Univ. de Louvain, Studia Psychologica, Nauwelaerts.
- Laboratory of comparative human cognition (1979), What's cultural about cross-cultural cognitive psychology?, *Annual Review of Psychology*, 30, 145-172.
- Lombard (C.) (1978), *Les jouets des enfants baoulé*, Paris, Quatre Vents.
- Longbaugh (R.) (1980), The systematic observation of behavior in naturalistic settings, in H. C. Triandis et J. W. Berry (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 2, Boston, Allyn & Bacon, p. 57-126.
- Minge-Klevana (W.) (1986), Does labor time decrease with industrialization? A survey of time-allocation studies, *Current Anthropology*, 21, 279-298.
- Mundy-Castle (A. C.) (1974), Social and technological intelligence in Western and non-Western cultures, *Universitas* (Univ. of Ghana, Legon), 4, 1, 46-52.
- Munroe (R. H.) et Munroe (R. L.) (1971), Household density and infant care in an East African society, *Journal of Social Psychology*, 83, 3-13.
- Munroe (R. H.), Munroe (R. L.) et Michelson (C.) (1983), Time allocation in four societies, *Ethnology*, 22, 355-370.
- Munroe (R. H.), Munroe (R. L.) et Shimmin (H. S.) (1984), Children's work in four cultures : determinants and consequences, *American Anthropologist*, 86, 369-379.
- Munroe (R. H.), Munroe (R. L.) et Whiting (B. B.) (Eds.) (1981), *Handbook of Cross-Cultural Human Development*, New York, Garland STM.
- Munroe (R. H.), Shimmin (H. S.) et Munroe (R. L.) (1984), Gender understanding and sex role preference in four cultures, *Developmental Psychology*, 20, 4, 673-682.
- N'guessan (A. G.) (1987), Contribution du jeu dans l'insertion sociale de l'enfant ivoirien en milieu rural, in C. Claret (Ed.), *Socialisations : Recherches interculturelles*, Toulouse, Eché.
- Nerlove (S. B.), Roberts (J. M.), Klein (R. E.), Yarbrough (C.) et Habicht (J. P.) (1974), Natural indicators of cognitive development : an observational study of rural Guatemalan children, *Ethos*, 2, 265-295.
- Rabain (J.) (1979), *L'enfant du lignage : Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*, Paris, Payot.
- Retschitzki (J.) (1980), *Avélé et expertise. Etude génétique et cognitive d'un jeu de stratégies africain*, thèse d'habilitation, Université de Fribourg, Suisse.
- Rogoff (B.) (1978), Spot observation : an introduction and examination, *The Quarterly Newsletter of the Institute of Comparative Human Development*, 2, 21-26.
- Sabatier (C.) (1986), La mère et son bébé : variations culturelles. Analyse critique de la littérature, *Journal International de Psychologie*, 21, 513-553.
- Sahlins (M.) (1972), *Age de pierre, âge d'abondance*, Paris, Gallimard, 1976. (Traduction de Stone Age Economics.)
- Serpell (R.) (1977), Estimates of intelligence in a rural community of Eastern Zambia, in F. M. Okatcha (Ed.), *Modern Psychology and Cultural Adaptation*, Nairobi, Swahili Language Consultants and Publishers, p. 179-216.
- Super (C. M.) (1976), Environmental effects on motor development : the case of African infant precocity, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 18, 561-567.
- Super (C. M.) (1981), Behavioral development in infancy, in R. H. Munroe, R. L. Munroe et B. B. Whiting (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Human Development*, New York, Garland STM, p. 181-270.
- Super (C. M.) (1983), Cultural variation in the meaning and uses of children's « intelligence », in J. B. Deregowski, S. Dzurawiec et R. C. Annis (Eds.), *Explanations in Cross-Cultural Psychology*, Lisse, Swets & Zeitlinger, p. 199-212.
- Super (C. M.) et Harkness (S.) (1982), The infant's niche in rural Kenya and metropolitan America, in L. L. Adler (Ed.), *Cross-Cultural Research at Issue*, New York, Academic Press, p. 47-55.
- Super (C. M.) et Harkness (S.) (1986), The developmental niche : a conceptualization at the interface of child and culture, *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-570.
- Sutton-Smith (B.) et Roberts (J. M.) (1981), Play, toys, games and sports, in H. C. Triandis et A. Heron (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, Boston, Allyn & Bacon, p. 425-471.
- Triandis (H. C.) et Heron (A.) (Eds.) (1981), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 4 : *Developmental Psychology*, Boston, Allyn & Bacon.
- Valantin (S.) (1970), *Le développement de la fonction manipulatoire chez l'enfant sénégalais au cours des deux premières années de la vie*, thèse de 3^e cycle, Univ. de Paris.
- Warren (N.) (1972), African infant precocity, *Psychological Bulletin*, 78, 5, 353-367.
- Whiting (B. B.) (1980), Culture and social behavior : a model for the development of social behavior, *Ethos*, 8, 95-116.
- Whiting (B. B.) et Whiting (J. W. M.) (1975), *Children of Six Cultures : A Psycho-Cultural Analysis*, Cambridge, Harvard Univ. Press.
- Zemplent-Rabain (J.) (1966), Modes fondamentaux de relation chez l'enfant wolof, du sevrage à l'intégration dans la classe d'âge, *Psychopathologie africaine*, 2, 143-177.