

Ministère de l'Enseignement
Supérieur, de la Recherche et
l'Innovation Technologique

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE
Union-Discipline-Travail

Université de Cocody-Abidjan

Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

Département de Psychologie

Filière : Psychologie génétique différentielle

Thèse de doctorat de troisième cycle

Thème :

« Milieux socio-économico-culturels et développement psychomoteur chez des enfants burkinabé de 0 à 3 ans »

Présentée par :

BADOLO B. Léopold

Sous la direction de :

M. le Prof. Jean TANO

Année universitaire

2000-2001

« Beaux lieux, recevez-moi sous vos sacrés ombrages ! » (Lamartine)

DEDICACE

Je dédie ce travail à la mémoire de mon oncle Salif.

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes, par leur générosité, m'ont beaucoup apporté dans la réalisation de cette thèse. J'éprouve de la peine de savoir que les mots me manquent pour exprimer mon infinie gratitude. C'est donc avec modestie que je m'adresse :

A vous, Cher Maître, Monsieur le Professeur Jean TANO

Vos orientations et votre éclairage scientifiques m'ont guidé constamment dans la réalisation de cette thèse.

C'est grâce à votre précieux appui que j'ai obtenu de mon pays la bourse qui m'a permis de réaliser cette recherche.

Votre constante disponibilité, vos très fortes qualités humaines ont été pour moi une source intarissable d'inspiration dans mon désir d'aller de l'avant et ne me donnaient aucune excuse de ne pas conduire ce travail à son terme.

Je voudrais vous traduire, à travers ces lignes, pour infinie gratitude et ma grande fierté de vous avoir rencontré et d'avoir évolué avec vous.

A vous, chers Maîtres, Messieurs :

-Aka Kouadio

- Néa KIPRE

-Raphaël OUATTARA

-Gilbert Assandé N'GUESSAN

du département de Psychologie, Université de Cocody-Abidjan, pour tout ce que vous avez consenti comme effort pour m'assurer une formation scientifique de haute valeur.

A vous, madame le Professeur Catherine TOURRETTE, de l'Université de Poitiers, pour votre disponibilité, votre générosité, vos encouragements et pour la gracieuse documentation qui a enrichi cette thèse.

A vous, madame Sandrine DELEPINE, des Etablissements d'Applications Psychotechniques (E.A.P) de Paris, pour votre apport technique à l'exploitation des résultats de cette recherche. Votre gentillesse et votre disponibilité ont eu raison de la distance géographique qui nous sépare.

A la Représentation de l'UNICEF au Burkina Faso dont le soutien m'a facilité les nombreux déplacements effectués dans le cadre de cette recherche.

A toutes les mères et à leurs enfants grâce à qui cette recherche a été réalisée.

A monsieur Fulgence BADOLO et famille pour tout le soutien dont j'ai bénéficié

A monsieur Patrice BADOLO et famille pour la sollicitude et le soutien

A mes chers et dévoués amis Gisèle KABORE, Dieudonné BASSONON, François SAWADOGO, Pierre BADIÉL, Abdoulaye BADOH, Moctar BARRO, Hamadou GUIGMA, Pascal DABIRE pour la contribution si appréciable à cette thèse.

A tous mes amis et condisciples Burkinabé, Camerounais, Ivoiriens et Nigériens avec qui j'ai eu des échanges fructueux à propos de ce travail.

Liste des tableaux	Pages
Tableau 1. Répartition des sujets selon le milieu et le sexe.....	108
Tableau 2. Répartition des mères en fonction du niveau d'instruction et du milieu d'origine.....	110
Tableau 3. Quotients globaux de développement selon les sujets et selon le milieu	120
Tableau 4 : Quotients de développement en posture es milieux.....	123
Tableau n° 5 : Quotients de développement en coordination oculo-manuelle selon les sujets et selon le milieu	126
Tableau 6 : Quotients de développement en langage selon les sujets et selon les milieux.....	129
Tableau 7 : Quotients de développement en sociabilité selon les sujets et selon les milieux	132
Tableau 8 : Quotients de développement globaux chez les filles du milieu rural et celles du milieu urbain.....	135
Tableau 9 : Quotients de développement en posture chez les filles du milieu rural et celle du milieu urbain.....	137
Tableau 10 : Quotients de développement en coordination oculo-manuelle chez les filles du milieu rural et chez celles du milieu urbain.....	139
Tableau 11: Quotients de développement en langage chez les filles du milieu rural et celles du milieu urbain.....	141
Tableau 12: Quotients de développement en sociabilité chez les filles du milieu rural et celles du milieu urbain.....	143
Tableau 13. Quotients de développement globaux chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain.....	145
Tableau 14: Quotients de développement en posture chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain.....	147
Tableau 15 : Quotients de développement en coordination oculo-manuelle chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain.....	149
Tableau 16 : Quotients de développement en langage chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain	151
Tableau 17 : Quotients de développement en sociabilité chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain.....	153

Tables des matières

Dédicace	I
Remerciements	II
Liste des tableaux	III
Introduction générale.....	1
Première partie : Considérations théoriques.....	3
I-Problématique.....	4
II- Références théoriques.....	16
1-Les théories maturationnistes du développement psychomoteur.....	17
1-1-Le développement psychomoteur selon Albaret.....	17
1-2- Le développement psychomoteur selon Gesell.....	20
2- Les théories interactionnistes du développement psychomoteur.....	22
2-1-La théorie psychobiologique.....	23
2-2-L'approche psychanalytique.....	26
2-3-La théorie de la transmission sociale.....	29
2-4- La théorie brunéienne de la médiation.....	30
2-5- Le développement psychomoteur selon Brunet&Lézine.....	33
2-6- Le modèle de la niche développementale.....	34
2-7- Le modèle des processus vicariants.....	35
III- Analyse descriptive des milieux socio-économico-culturels burkinabé.....	38
1-Le milieu rural traditionnel.....	39
1-1-La taille de la famille.....	39
1-2- Les soins apportés à l'enfant.....	39
1-3- Le mode d'activités.....	42
1-4- L'accès aux centres de soins et l'éducation.....	42
1- 5- L'accès à l'information.....	42
1- 6- L'habitat et son équipement.....	43
1- 7- Les croyances religieuses.....	43
1-8- Les jouets.....	44

1-9- Le contexte linguistique.....	44
2- Le milieu urbain moderne.....	44
2-1- La taille de la famille.....	44
2-2- Les soins apportés à l'enfant.....	45
2-3- Le mode d'activités.....	45
2-4- L'accès aux centres de soins et d'éducation.....	45
2-5- L'accès à l'information.....	45
2-6- L'habitat et son équipement.....	46
2-7- Les croyances religieuses.....	46
2-8- Les jouets.....	46
2-9- Le contexte linguistique.....	46
IV- Revue de la littérature	48
1-Milieu d'appartenance et pratiques éducatives parentales.....	50
1-1-Milieus socio-culturels et pratiques éducatives parentales.....	50
1-2- Milieus socio-économiques et pratiques éducatives parentales.....	51
2-Pratiques éducatives parentales et développement de l'enfant.....	52
2-1- Pratiques éducatives parentales et développement de la personnalité de l'enfant.....	52
2-1-1- L'éducation sévère avec sanctions corporelles.....	53
2-1-2- L'éducation hyperprotectrice.....	53
2-1-3- L'éducation « laisser-faire ».....	53
2-1-4- L'éducation stimulante.....	53
2-2- Pratiques éducatives parentales et développement intellectuel de l'enfant.....	54
2-3- Pratiques éducatives et développement psychomoteur.....	57
2-3-1 Pratiques éducatives et développement moteur.....	57
2-3-2- Pratiques éducatives parentales et langage.....	66
2-3-3- Les réactions sociales et l'adaptivité en rapport avec les pratiques éducatives parentales.....	71

3- Les facteurs modulateurs des pratiques éducatives parentales.....	77
3- 1- Le sexe de l'enfant.....	77
3-2- L'âge de l'enfant.....	78
3-3- L'âge de la mère.....	79
3-4- Le niveau d'information et d'instruction des parents.....	79
3-5- La taille de la famille.....	82
4 - Etude du développement de l'enfant en rapport avec l'environnement physique et matériel.....	85
4-1-L'environnement physique et le développement de l'enfant.....	85
4-1-1- Les jeux fonctionnels.....	86
4-1-2- Les jeux de fiction.....	86
4-1-3- Les jeux d'acquisition.....	86
4-1-4- Les jeux de fabrication.....	86
4.2- L'environnement matériel et le développement de l'enfant.....	91
4-2-1- Les facteurs nutritionnels.....	92
4.2-2- Les conditions d'habitat.....	97
4.2-3. Le sommeil et son organisation.....	99
V- Hypothèses.....	102
1- Hypothèse principale.....	102
2- Hypothèse secondaire.....	102
Deuxième partie : Démarche méthodologique	104
I- Le choix du terrain de la recherche.....	105
II- Présentation générale du contexte de la recherche.....	105
1-Situation géographique.....	105
2- Caractéristiques physiques et administratives.....	106
3-Aperçu historique.....	106
4-Situation sociale et économique	106
4-1- La population.....	106
4-2- L'économie.....	107
III- La population de recherche.....	107

3- Les facteurs modulateurs des pratiques éducatives parentales.....	77
3- 1- Le sexe de l'enfant.....	77
3-2- L'âge de l'enfant.....	78
3-3- L'âge de la mère.....	79
3-4- Le niveau d'information et d'instruction des parents.....	79
3-5- La taille de la famille.....	82
4 - Etude du développement de l'enfant en rapport avec l'environnement physique et matériel.....	85
4-1-L'environnement physique et le développement de l'enfant.....	85
4-1-1- Les jeux fonctionnels.....	86
4-1-2- Les jeux de fiction.....	86
4-1-3- Les jeux d'acquisition.....	86
4-1-4- Les jeux de fabrication.....	86
4.2- L'environnement matériel et le développement de l'enfant.....	91
4-2-1- Les facteurs nutritionnels.....	92
4.2-2- Les conditions d'habitat.....	97
4.2-3. Le sommeil et son organisation.....	99
V- Hypothèses.....	102
1- Hypothèse principale.....	102
2- Hypothèse secondaire.....	102
Deuxième partie : Démarche méthodologique.....	104
I- Le choix du terrain de la recherche.....	105
II- Présentation générale du contexte de la recherche.....	105
1-Situation géographique.....	105
2- Caractéristiques physiques et administratives.....	106
3-Aperçu historique.....	106
4-Situation sociale et économique	106
4-1- La population.....	106
4-2- L'économie.....	107
III- La population de recherche.....	107

IV- Les sujets	108
V- Les instruments de la recherche.....	112
1- L'observation.....	113
2- L'entretien.....	113
3. L'échelle de développement	
psychomoteur de Brunet & Lézine	115
Troisième partie : <i>Présentation, analyse, interprétation et discussion</i>	
<i>des résultats</i>	118
I- Présentation et analyse des résultats.....	119
II- Interprétation des résultats.....	157
III- Discussion.....	164
Conclusion générale.....	175
Bibliographie.....	178

INTRODUCTION GENERALE

Les sociétés humaines, à travers les âges, ont accordé à l'enfance une place particulière. Les écrivains n'ont pas ignoré cette réalité qui, depuis l'Antiquité, ont célébré, chéri et admiré l'enfant. C'est qu'on a toujours repéré en l'enfant une pureté prototypique, celle que tout homme cherche à revivre.

Aujourd'hui plus que hier et certainement moins que demain, les avis s'accordent pour reconnaître la plénitude de la place de l'enfant dans la vie familiale et sociale. La multiplicité et la diversité des actions entreprises ici et là pour trouver des réponses aux différents problèmes auxquels les enfants font face en sont un ultime témoignage.

Cependant, très peu de réflexions scientifiques précèdent ou accompagnent ces actions. C'est pourtant indéniablement ce travail de recherche et de réflexion critique, relatif aux facteurs déterminants du développement de l'enfant, qui permettra à ces actions d'avoir des chances de succès. C'est par lui et grâce à lui que l'on pourra véritablement comprendre l'enfant et son développement, et la compréhension est la démarche qui ouvre sur la liberté. Etre compris est le moyen d'être reconnu, d'être accepté et d'être intégré. Pour ce faire, il n'y a pas de terrain d'investigation mieux indiqué que celui de la première enfance. Ne dit-on pas qu'il faut se rapprocher du berceau pour comprendre l'homme ?

La présente recherche dont le thème est : « **Milieus socio-économico-culturels et développement psychomoteur chez des enfants burkinabé de 0 à 3 ans** » a pour objet l'étude du développement psychomoteur suivant différents milieux socio-économico-culturels. C'est une question non triviale dans la mesure où elle n'a jamais fait l'objet d'un nombre suffisant de recherches systématiques ou empiriques.

Sur un autre plan, on s'aperçoit aujourd'hui que le problème de la relation corps-esprit se pose comme d'actualité. L'engouement populaire pour le sport appelle la réflexion sur le rôle du corps et de l'esprit dans la pratique sportive. Il faut pouvoir faire du corps l'allié de l'esprit et de l'esprit l'allié du corps.

Notre objectif est double : il s'agit, d'une part, de contribuer à faire reculer les limites du vide épistémique dans le domaine des relations milieu et développement dans un contexte africain, et, d'autre part, d'apporter des informations qui, nous l'espérons, serviront les professionnels de la petite enfance en matière de puériculture.

Le travail est organisé en trois parties distinctes mais chronologiquement reliées l'une à l'autre. Une première partie théorique esquisse la problématique et les principales références théoriques de la recherche, la description générale de la variable indépendante sous ses deux modalités (milieu rural traditionnel et milieu urbain moderne), ainsi que les résultats d'autres travaux plus ou moins similaires et déjà réalisés. La formulation des hypothèses directrices déduites de l'ensemble de ces éléments théoriques constitue le dernier point de cette première partie. Une deuxième partie examine les composantes méthodologiques de la recherche. Les principaux points qui y sont abordés concernent le choix du terrain, la présentation générale du contexte, la population et les sujets, les instruments utilisés. Enfin, une troisième et dernière partie du travail concerne la présentation, l'analyse, l'interprétation et la discussion des résultats, en pose les limites et dégage des perspectives pour des recherches ultérieures.

Première partie :

CONSIDERATIONS THEORIQUES

I – PROBLEMATIQUE

Les deux dernières décennies qui ont précédé la fin du 20^{ème} siècle ont été caractérisées par un extraordinaire renouvellement des connaissances en psychologie de l'enfant tant au niveau des techniques d'observation que des points de vue théoriques. Cela est particulièrement observable sur le terrain de la première enfance.

Selon Mellier (1990, p. 165) : **« les recherches actuelles tendent à se distancier des modèles généraux et des théories réductionnistes à référence biologique. Les descriptions des états du bébé humain (ses équipements ou compétences) prennent aujourd'hui en considération les conditions d'actualisation des comportements, les effets des contextes environnementaux, la variabilité interindividuelle »**. Mellier explique, de ce fait, que l'élaboration de modèles locaux orientés sur les processus développementaux pour en guider la compréhension suppose de définir avec précision les paramètres de l'environnement susceptibles d'agir sur l'apparition des comportements et leur évolution.

Cette explication montre l'intérêt qu'il y a à étudier les milieux ou les contextes environnementaux dans lesquels a lieu le développement de l'enfant. Étudier le milieu en psychologie revient à découvrir ses propriétés mesurables que l'on espère mettre en rapport avec un comportement défini. Cela exige que soit préalablement défini le terme « milieu » car il est plurivoque et utilisé dans plusieurs disciplines.

En biologie, le milieu intérieur désigne l'ensemble des conditions intérieures chimiques et physiques dépendant du fonctionnement des tissus et divers liquides dans lesquels baignent ceux-ci : sang, lymphe, liquide céphalo-rachidien, liquides interstitiels. Ces derniers sont régis par un mécanisme de régulation qui dépend plus particulièrement des centres cérébraux et un système endocrino-sympathique (Lafon, 1991).

En physique, le milieu se définit comme l'ensemble des éléments de l'univers soumis à des lois physiques nécessaires et inéluctables. Dès que les conduites du vivant ne sont plus adaptées à ces lois, il s'ensuit nécessairement une catastrophe. Par exemple, un alpiniste qui chute, selon la loi de la pesanteur, a perdu son milieu d'action qui devient pour lui pur milieu cosmique (Lafon, op cit).

Ces deux définitions attestent de la complexité qu'il y a à vouloir trouver au terme « milieu » une acception uniforme et uniformisante. Il convient donc, en fonction de la discipline dans laquelle on se trouve, de le définir de façon à prendre en compte les préoccupations développées dans cette discipline. C'est ainsi qu'en psychologie, Piéron (1973, p. 272), définit le milieu comme une « **source des actions modificatrices s'exerçant sur un organisme (y compris des influences sociales éducatives), par opposition aux conditions héréditaires, particulièrement chez l'homme** ».

Appuyant cette définition, El Amouri (1976), note le rapprochement du terme « milieu » de celui d'entourage qui désigne « **un groupe plus ou moins constant de personnes vivant en contact avec l'enfant** » (p. 64). Il signale également la proximité sémantique du terme milieu avec celui d'environnement qui réfère à un ensemble d'espace et de condition en étroite interaction avec l'homme.

Le milieu est donc à la fois une source d'actions modificatrices et un champ au sein duquel s'exerce l'action de l'individu. En tant que tel, le milieu n'est pas une variable indépendante de l'homme. Il participe d'une réalité construite et non donnée. « **Les acteurs sociaux transforment leur environnement par leurs différentes manières d'agir sur le monde et par leurs différentes façons de se le représenter** » (Poloni, 1990, p.275).

Tenant compte de ces différents aspects, Nadel & Best (1980), distinguent les milieux socio- économiques et socio- culturels.

Le milieu socio-économique est divisé en trois (3) constituants (favorisé, moyen, défavorisé), à partir de la profession du père, plus précisément à partir de l'importance de son revenu. Chaque milieu socio-économique regroupe en son sein des personnes proches par leurs conditions de vie, leurs comportements, leur mode de pensée, leurs expériences...

Le milieu socio-culturel, quant à lui, est indexé par le nombre d'années d'études ou le plus élevé des diplômes du père. On distingue les milieux culturels favorisé, moyen, défavorisé, selon que les individus qui les constituent (les pères de familles notamment), ont fait des études universitaires, secondaires ou primaires.

Le terme de milieu socio-économico-culturel désigne l'association assez étroite qu'on établit entre les milieux socio-économiques et socio-culturels (Aubret-Bény, 1981 ; Lautrey, 1989 ; Palacio-Quintin & Ionescu, 1991...). Ce sont, en général, ceux qui ont fait de longues études et qui ont obtenu des diplômes de haut niveau qui occupent des positions sociales assez confortables. Subséquemment, ce sont ceux qui sont issus des couches sociales favorisées qui ont la chance de faire de longues études.

Mais la réalité se révèle être beaucoup plus complexe, dans le contexte général de l'Afrique et dans celui particulier du Burkina Faso, que ne le laissent apparaître les auteurs pré-cités. Car, en plus de la diversité des ressources familiales qui rend non suffisante la seule activité professionnelle du père de famille dans l'appréciation du revenu, il y a le fait que de plus en plus de personnes sans instruction ou ayant un niveau d'instruction primaire accèdent à un haut statut socio-économique en termes de niveau de revenus et d'aisance matérielle. A l'inverse, un nombre sans cesse croissant de diplômés universitaires, poussés par le chômage, la misère et autres contraintes familiales, se retournent vers de petits métiers autrefois réservés à ceux qui ne sont pas allés loin dans les études (niveau primaire ou premier cycle secondaire) et, de ce fait, bénéficient de revenus qui ne correspondent en rien à leur niveau d'instruction.

De même, la variable socioculturelle, telle qu'opérationnalisée par les auteurs pré-cités, particulièrement par Nadel & Best, perd de sa pertinence quand on la ramène au contexte du Burkina Faso. En effet, ces auteurs ont opérationnalisé le milieu socioculturel en favorisé, moyen et défavorisé, selon le niveau d'études de ceux qui les constituent. Si une telle procédure peut se comprendre dans le contexte de la France où l'école est obligatoire, elle l'est moins dans celui du Burkina Faso où une frange très importante de la population n'est pas scolarisée (Ki-Zerbo, 1990). Le seul niveau d'études ne saurait suffire pour cadrer avec la réalité de ce pays.

En conséquence, un effort de contextualisation de la variable socioculturelle s'impose. Pour l'appréhender, des indices plus complexes peuvent être proposés, qui prennent en compte des caractéristiques de la situation de vie quotidienne des familles, telles que l'habitat et son équipement, les conditions de vie, les croyances et les pratiques éducatives, l'organisation de la famille, les modes d'activités, le

niveau d'information. Sur cette base, nous distinguons deux principaux milieux socio-économico-culturels au Burkina Faso : le milieu rural et le milieu urbain.

Le milieu rural concerne l'ensemble des campagnes, avec des populations occupées à des activités à caractère agro-pastoral. Ces populations sont généralement peu instruites ou pas du tout, et vivent sous le poids des traditions et des coutumes ancestrales. Néanmoins, on y rencontre des fonctionnaires de l'administration publique ou privée, qui ne partagent pas forcément les mêmes croyances et pratiques coutumières que ces populations. Ils ont plutôt un style de vie et un mode de pensée qui tendent plus à les rapprocher des populations citadines. Il y a donc lieu de tenir compte de ces cas spécifiques. Le sens dans lequel nous entendons évoquer le milieu rural, c'est celui qui ne l'ampute pas de son aspect traditionnel. Nous parlerons donc de milieu rural traditionnel.

La définition officielle la ville est variable d'un pays à l'autre. Certains pays définissent la ville en termes d'agglomération d'une taille donnée, taille variable d'un pays à l'autre. D'autres définissent la ville à partir de critères administratifs. Au Burkina Faso, les services de l'Urbanisme et l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (I.N.S.D), estiment qu'un centre urbain doit avoir au moins dix milles (10. 000) habitants et les infrastructures de base suivantes :

- des services administratifs, éducatifs et sanitaires ;
- l'adduction d'eau ;
- l'électrification ;
- un réseau de communication et de télécommunication ;
- des installations industrielles et / ou commerciales.

Le mode de vie dans ces centres est de type occidental avec une forte concentration des populations instruites et exerçant, dans les secteurs publics ou privés, un travail rémunéré. Toutefois, on y enregistre une frange de la population qui continue de perpétuer les croyances et les pratiques ancestrales. Pour éviter tout amalgame, nous adapterons ici le terme de milieu urbain moderne.

Ce contraste assez net a l'avantage de fournir la source de variation nécessaire à une étude différentielle.

A côté de ces deux grands ensembles, on rencontre aux abords des centres urbains burkinabé, des quartiers formés par des familles qui ont quitté les campagnes pour aller vers les centres urbains. Elles sont poussées par la misère et attirées par les relatives meilleures conditions de vie qu'offrent les villes. Ces familles vivent dans des maisonnettes en terre, de petites dimensions et désordonnées, sans équipement. Eloignées de leur milieu d'origine et non encore intégrées dans le nouvel environnement socio-économico-culturel que constitue la ville, ces familles n'offrent pas une meilleure opportunité pour l'exploration de différence entre elles et les familles urbaines, d'une part, et, d'autre part, entre elles et les familles rurales. Nous les laisserons de côté, par la force des choses, pour nous concentrer sur les deux milieux contrastés que sont le milieu rural traditionnel et le milieu urbain moderne. La description, de ces deux milieux a fait l'objet d'un chapitre présenté plus loin.

Les conclusions de nombreuses recherches (Reuchlin, 1972 ; Lézine, 1974 ; Schaffer, 1981 ; Lautrey, 1989 ; Quintin & Ionescu, 1994 ;Palacio-Quintin, 1995 ; Leyendecker & coll., 1997 ; Roazzi & Bryant, 1997...), s'accordent pour relever que le développement de l'enfant, sous quelque forme que ce soit, dépend du milieu dans lequel il vit. Pour Schaffer, par exemple, **« le développement n'a pas lieu dans le vide ; il faut au bébé la participation active de ceux qui sont impliqués dans ses soins et son éducation. Ces derniers doivent structurer le milieu de manière à favoriser au maximum les occasions d'interaction de plus en plus complexes »** (p.61).

Ces conclusions nient tout intérêt à un quelconque débat hérédité-milieu à propos de la prééminence ou de la primauté de l'un ou de l'autre de ces deux facteurs dans le développement de l'enfant. **« Dès la naissance (...), l'inné et l'acquis s'imbriquent si profondément que définir des pourcentages globaux du « génétique par rapport à l'environnemental » perd beaucoup de son intérêt. Il ne sert plus qu'à développer des armes idéologiques dangereuses, dans un sens comme dans l'autre »** (Changeux, 1998, p. 27). Il indique ainsi que toute conception du développement doit embrasser le binôme du milieu et de l'hérédité.

La structure et le comportement observables d'un sujet (son phénotype) sont produits par l'interaction de son patrimoine génétique (son génotype) et de

l'environnement auquel il est soumis au long de son développement. « **A chaque étape de ce développement, l'organisme et son environnement réagissent l'un par rapport à l'autre et le stade suivant est le résultat de ce phénomène. Par conséquent, dans la mesure où chaque schéma de ce comportement est le fruit de l'interaction des gènes et de l'environnement, le fait de considérer que le comportement n'est déterminé que par l'un ou l'autre de ces éléments est source d'erreur** » (Symons, 1994, p. 21).

Les réflexions autour des rapports entre milieu et développement psychomoteur de l'enfant ont été surtout le fait d'auteurs culturalistes (Geber, 1973 ; Dasen, 1988 a & b ; Rabain-Jamin, 1989...). Ces différents auteurs ont effectué des recherches à visée comparative du développement des enfants africains et euro-américains. L'une des constantes de ces recherches est la variabilité dans les acquisitions psychomotricées en passant de la culture africaine aux cultures européenne et américaine. Les enfants africains sont en avance sur leurs homologues euro-américains, dans leur développement psychomoteur, pendant les deux premières années de vie. Ils sont ensuite rattrapés puis dépassés par les enfants euro-américains à partir de la deuxième année de vie.

La culture est conçue ici comme l'ensemble de croyances transmises socialement, de modèles, de comportement, des valeurs et des normes d'une communauté donnée. Elle se traduit par des règles, concepts, catégories et présupposés que les membres de cette communauté utilisent pour interpréter leur environnement et diriger leurs interrelations.

Mais nous savons que les hommes existent dans une multitude de contextes, de milieux socio-économiques et culturels, lesquels requièrent mais aussi nourrissent différentes formes et combinaisons d'intelligence pour permettre à ceux qui vivent en leur sein de s'adapter et de survivre. Les disparités contextuelles se retrouvent à divers niveaux d'analyse : au niveau national, au niveau local, au niveau de la classe, au niveau familial (Coombs, 1989).

Etudier par conséquent chaque milieu dans sa spécificité se pose comme un défi et une opportunité dans l'approche de l'ontogenèse de l'individualité et des différences interindividuelles. En d'autres termes, il est possible de parvenir à montrer comment, par le biais du maternage, de l'exercice, des pratiques éducatives et sociales,

caractéristiques d'un milieu socio-économique et culturel, l'éventail des comportements possibles se réduit progressivement aux comportements pertinents observables dans chaque milieu donné. Malheureusement, en passant du niveau d'analyse inter-culturel au niveau d'analyse intra-culturel, la littérature scientifique actuelle demeure encore peu informative sur les rapports entre milieux socio-économico-culturels et le développement psychomoteur de l'enfant. Autrement dit, les psychologues se sont peu intéressés à l'étude du développement psychomoteur de l'enfant suivant différents milieux socio-économico-culturels, comme peut en témoigner le peu de publications sur la question. Les recherches inter-culturelles qui s'y sont intéressées ne se sont nullement préoccupées de l'aborder dans une perspective de psychologie génétique différentielle. Elles se sont plutôt préoccupées de rapporter des résultats généraux dont ne saurait se contenter la psychologie génétique différentielle qui se trouve ainsi interpellée. Pourquoi cette interpellation ?

Répondons en disant que l'axe de préoccupations qui définit la problématique de la psychologie génétique différentielle par rapport à la psychologie générale, c'est le caractère non aléatoire des différences individuelles dans l'étude des phénomènes développementaux. En effet, il est connu de tous que la psychologie développementale générale a toujours considéré les différences entre les individus comme des scories, c'est-à-dire des sources d'erreurs, des variables parasites, qui font obstacle à la détermination de lois générales du développement qui régissent le comportement du sujet « idéal » (Lautrey), du sujet « normatif » (Gesell) ou encore du sujet « épistémique » (Piaget). En conséquence, et pour rester logique vis-à-vis d'elle-même, elle s'est occupée d'éliminer ces différences par la recherche exclusive et systématique de similarité dans les comportements des individus (Tourrette, 1987 a ; 1988 ; 1990 a & b). Cette recherche exclusive de similarité dans les comportements des individus tend à nous faire occulter le fait que l'unité n'est pas l'inverse de la diversité. Les ressemblances ne s'opposent pas au côté pluriel de l'expression de la vie. La notion de différence se situe au point de jonction des idées contrastées d'altérité et d'identité. C'est ainsi que, depuis Aristote, on sait que la diaphora désigne une relation d'altérité entre des choses qui sont identiques à un autre égard.

Pour la psychologie génétique différentielle donc, c'est un fait que les individus diffèrent les uns des autres, en raison non seulement de leur patrimoine génétique mais aussi par les conditions dans lesquelles ils vivent ; chaque individu vit et se développe dans un milieu dont les caractéristiques sont tout à fait spécifiques et qui déterminent pour une grande part les stimulations nécessaires à ses acquisitions (Tourrette, 1987 a). Les différences individuelles ont donc un sens (Roubertoux & coll.,1995) et celui-ci devient plus évident quand on les considère dans le déroulement des processus adaptatifs. Car les pressions adaptatives qui, à l'échelle de la phylogenèse, ont suscité la différenciation des espèces, suscitent à l'échelle de l'ontogenèse la diversification interindividuelle. Chaque individu, en fonction des moyens que sa constitution lui offre, apprend dans chaque type de situation un processus de réponse lui permettant d'atteindre un niveau minimum d'adaptation. Comme le soutient Richelle (1995, p.44) : **« chassez la variabilité, elle revient au galop ... La machine psychologique, comme la machine vivante en général, doit être conçue comme un « générateur de diversité ». En conséquence, poursuit-il, la recherche de l'homme typique, l'homme moyen (...) ne serait à tout prendre que le produit d'une abstraction, dictée par une obsession philosophique plus que par une interrogation scientifique soucieuse de s'accorder à la réalité. S'il advenait qu'on le rencontre dans le monde réel, il faudrait s'en inquiéter, car il attesterait que peut-être la pression du milieu culturel a eu raison de ce générateur de diversité qui constitue la condition même de l'évolution, qu'elle soit à l'échelle des espèces, de l'histoire culturelle de notre espèce, ou de l'organisme individuel »** (p.48)

Nous faisons donc nôtre l'interpellation faite à la psychologie génétique différentielle, et par la présente recherche, nous voudrions pousser plus avant l'examen des rapports entre milieu et développement de façon générale, entre milieux socio-économico-culturels et développement psychomoteur de façon particulière.

La notion de psychomotricité qui est au cœur de nos préoccupations dans la présente recherche, est-il besoin de le rappeler, est le couronnement d'un long débat qui a mis aux prises deux traditions philosophiques fort anciennes et fort prestigieuses. D'un côté, il y a eu la tradition moniste qui défendait la thèse de l'unité voire de l'unicité du corps et de l'esprit et qui dénonçait par conséquent comme une

erreur le fait de considérer séparément notre réalité physique et son expression spirituelle. De l'autre côté, il y a eu la tradition dualiste qui a donné lieu à une nette distinction du corps et de l'esprit. Le spiritualisme religieux considérait par exemple le corps comme « **une misérable enveloppe charnelle de l'âme** » (Handler 1968 a).

Selon Maigre & Destrooper (1975), on avait cru résoudre ce problème en mettant l'accent sur l'un ou l'autre de ces deux aspects de l'être humain. C'est au début du XX^e siècle, grâce à Maine de Biran et certains travaux en neuropsychiatrie, qu'on a pu voir s'amorcer des approches holistiques. Celles-ci se sont efforcées de transcender les deux grands courants de pensée, monisme et dualisme qui, à leur heure, ont fait progresser les sciences humaines. La transcendance est ici définie comme une synthèse et un dépassement par opposition aux théories moniste et dualiste qui se révèlent d'une impertinence fondamentale à l'épreuve des faits. C'est ce qui permit par la suite une véritable étude du développement psychomoteur en 1906 notamment par Sherrington. Il fut ensuite minutieusement étudié par l'école française de pédiatrie. L'expression même de développement psychomoteur implique un parallélisme des progrès sur deux plans :

- sur le plan neuromusculaire : acquisition du contrôle de certains groupes musculaires permettant des positions déterminées ;
- sur le plan psychologique : apparition par étape de manifestations intellectuelles et affectives de plus en plus évoluées.

Ce développement est non seulement lié à la maturation du cerveau, mais il est également dépendant des conditions matérielles et surtout affectives de vie (de Crépy, 1989). L'étude du développement psychomoteur comporte les éléments suivants :

- la motricité ou posture. Elle comporte la mobilité active et passive, le tonus, les réflexes archaïques ;
- l'adaptivité ou coordination oculo-manuelle : c'est un processus intellectuel qui permet à l'enfant de réaliser certaines épreuves avec les objets qui lui sont présentés, comme par exemple faire une tour avec des cubes, tirer l'anneau par la ficelle (Geber, 1973).

-les réactions sociales sont celles qui concernent le comportement de l'enfant vis-à-vis de son entourage (sourire aux personnes connues) et vis-à-vis de l'éducation de son milieu (par exemple, l'habitude de la propreté et l'emploi des ustensiles usuels).
-le langage : il est compris ici dans son sens large de communication avec autrui, gazouillis, compréhension d'ordres plus ou moins complexes...

Cette définition du développement psychomoteur reprend celle de nombreux autres psychologues qui se sont intéressés à la question, notamment Wallon (1956), Stambak (1963), Postel & Bareau (1970), Brunet & Lézine (1971), Danin (1980), Tourrette (1987 c). Ces différents auteurs insistent énormément sur le lien entre la motricité, l'adaptivité, le langage et les réactions sociales, au cours des premières années de la vie extra-utérine.

Selon Bascou (cité par Maigre et Destrooper, 1975, p .16) « **au cours de la première enfance, motricité et psychisme sont imbriqués, fondus qu'ils ne sont que les deux aspects indissociables du fonctionnement d'une même organisation** ». Cette position est soutenue et appuyée par Jeudon (1976, p.79) pour qui « **il existe une personnalité physique qui présente de frappantes analogies avec la personnalité mentale, et ces deux comportements jadis séparés par des cloisons étanches sont, au contraire, étroitement solidaires** ».

Le développement psychomoteur réfère donc à l'ensemble des modifications psychologiques et neurologiques qui marquent les premières années de la vie extra-utérine .C'est la transformation de l'organisation des habilités motrices telles qu'elles se révèlent dans la mobilité, les postures, les actes moteurs dirigés, les capacités locomotrices, en rapport avec le psychisme (Bloch & coll., 1991). C'est un processus continu, une succession de phases caractérisées par des organisations psychomotrices fonctionnelles spécifiques qui s'enchaînent selon une certaine chronologie. « **La notion de succession implique que chaque comportement n'apparaît pas ex-nihilo, mais est préparé par les précédents tout comme il est précurseur des suivants. De même, les acquis de chacune des phases du développement psychomoteur ne disparaissent pas lors de l'accès à une nouvelle phase, mais sont intégrés à cette nouvelle organisation fonctionnelle par le processus d'extension cumulative** » (Bloch & coll., 1991, p. 18). Ce

passage met l'accent sur le caractère intégratif du développement psychomoteur c'est-à-dire que **« les structures construites à un âge donné deviennent partie intégrante des structures de l'âge suivant et qu'à un stade correspond une structure d'ensemble et non pas la juxtaposition de propriétés étrangères les unes aux autres »** (Ajuriaguerra, 1989, p.581).

Si cette fonction nous est apparue essentielle à étudier, c'est moins pour des considérations qui relèvent du hasard, que de la conviction profonde que sa connaissance peut permettre une meilleure maîtrise des facteurs qui soutiennent le développement de l'enfant dans sa globalité .Cette conviction se fonde sur le rôle qu'assigne Michelet (1972), à la fonction psychomotrice. En effet, écrit-il, **« l'importance de cette fonction est grande dans l'évolution ultérieure de l'enfant, tant du point de vue du développement de la pensée (car il acquiert par là les bases de l'équilibre, de la juste mesure, des relations,) que du point de vue du développement affectif (car les entraves psychomotrices, les gestes mal ajustés sont générateurs de handicap dans l'équilibre de la personnalité et des rapports sociaux »** (Michelet, 1972, pp.31-32).

Par ailleurs, un parallélisme étroit existe entre les troubles d'ordre psychomoteur et les troubles de la relation et de l'apprentissage .Par exemple , dans le domaine des infirmités motrices cérébrales (I.M.C) , on a décelé **« une très grande variété de graves troubles moteurs non héréditaires et non évolutifs , qui ont en commun d'être consécutifs à une atteinte cérébrale pré ou périnatale , ou survenue dans la première année de la vie , d'origine variable (prématurité , anoxie néonatale , ictère nucléaire ...) et qui affecte essentiellement les commandes motrices corticales et / ou sous-corticales »** (Dague 1973 , p.71). Les deux troubles les plus fréquents sont la spasticité et l'athétose. La spasticité se définit par **« l'exagération combinée du reflexe phasique et du reflexe tonique d'étirement »**, provoquant des spasmes moteurs lors de l'action volontaire des états émotionnels, et résulte d'atteintes du cortex moteur, d'après une définition de Tardieu reprise par Dague. L'athétose est marquée particulièrement par la présence de contractions irrépressibles au repos et par des réponses exagérées aux stimulations extéroceptives, des anomalies de la posture (dyskinésie), résultant d'une atteinte des noyaux gris centraux (Dague op cit, p.71). Ces désordres moteurs,

selon l'auteur, perturbent gravement et empêchent parfois la station debout, la marche, le langage, et l'acquisition des praxis élémentaires. La scolarisation de ces types d'enfants se heurte à de sérieuses difficultés qui proviennent non seulement des désordres moteurs, mais également des déficiences intellectuelles, attentionnelles (Albaret, 1993), des déficits sensoriels, des perturbations de l'organisation perceptive et des troubles du comportement suite à des lésions cérébrales.

C'est donc reconnaître la nécessité d'une étude du développement psychomoteur à cette période précoce (première enfance), car celle-ci peut fournir des renseignements à même de constituer aux yeux des spécialistes des raisons d'entreprendre un dépistage systématique des handicaps sensoriels, moteurs, psychologiques et même sociaux. Comme l'ont fait remarquer Roussey & coll. (1994), il y a quelques années, c'était à la fin de la première année d'école primaire (7 ans) qu'on repérait souvent parmi les derniers de la classe, les enfants en difficultés. Ce fut un progrès quand on a alors institué un examen d'entrée à l'école maternelle à l'âge de trois ou quatre ans. On peut faire mieux en examinant les enfants dès la première enfance. Car le dépistage et la correction précoce d'une infirmité rétabliront une relation normale de l'enfant avec le monde extérieur et une reprise de son développement psychomoteur à une période aussi capitale pour son avenir, une période au cours de laquelle il dispose encore d'énormes capacités de récupération (Brauner, 1992). En visant donc à mieux comprendre le développement psychomoteur à ses débuts, ce travail vise aussi à en situer les obstacles.

La présente recherche couvre la période de la première enfance c'est-à-dire les trois premières années de la vie (Reuchlin & Huteau, 1989). Le choix du terrain de la première enfance se justifie par l'importance cruciale de cette période dans le développement ultérieur de l'enfant. Selon Bower (1978), la première enfance est la période la plus critique et la plus déterminante de tout le développement humain, la période au cours de laquelle s'établissent les fondements du développement ultérieur. C'est donc une période sensible dont l'étude permet de mieux comprendre le développement à ses débuts et de mieux connaître l'origine des différences inter-individuelles au niveau du développement psychomoteur.

II- REFERENCES THEORIQUES

Les réflexions théoriques à propos du développement psychomoteur distinguent deux principales orientations. La première orientation regroupe les théories maturationnistes pour lesquelles le développement psychomoteur de l'enfant est soumis à un ordre séquentiel biologiquement déterminé .Par conséquent, l'action du milieu est moindre voire nulle dans ce processus développemental. Les principaux défenseurs de cette option sont : Gesell (1926, 1952) et Albaret (1993).

La seconde orientation est de type interactionniste .Pour les tenants de cette orientation, le développement en général et le développement psychomoteur en particulier est la résultante de l'interaction entre l'enfant et son milieu de vie .Le milieu de vie regroupe l'ensemble des personnes qui donnent des soins à l'enfant , l'ensemble de personnes qui vivent avec lui , les pratiques éducatives et sociales , le statut socio-économique et culturel des parents , les conditions d'habitat...Cette seconde orientation rassemble les théories ou modèles qui intègrent chacun des éléments du milieu ci-dessus cités dans un système explicatif du développement. Les théories les plus représentatives de cette option sont, entre autres, la théorie psychobiologique de Wallon, les théories psychanalytiques, la théorie de la transmission sociale, la théorie de la médiation. Elles sont complétées par les modèles de la niche développementale et des processus vicariants.

Un mode d'exposition historique de ces théories permet certainement de montrer de quelle façon des démarches spécifiques se sont constituées pour étudier les problèmes relatifs au développement de l'enfant. Mais adopter une telle perspective d'analyse n'autorise guère un agencement de ces théories en fonction de leur pertinence par rapport à la problématique définie par la présente recherche, et donc risque de conduire à un éclectisme décevant. C'est pourquoi nous voudrions ici adapter la démarche qui consiste à partir d'abord de la présentation des théories ou modèles qui s'intéressent de façon incidente au rôle du milieu de vie dans le développement psychomoteur de l'enfant. Ensuite, nous analyserons ceux qui s'y intéressent de façon expresse et spécifique. Ainsi, nous présenterons d'abord les théories maturationnistes, puis les théories interactionnistes.

1- Les théories maturationnistes du développement psychomoteur

On peut ici deux principaux auteurs : Albaret et Gesell. Ces deux auteurs sont d'accord sur le rôle minime du milieu dans le développement psychomoteur. Mais ils diffèrent quant à la conception même de ce développement. Albaret amorce une approche de type réductionniste qui consiste à ramener le développement psychomoteur au développement moteur et à nier sa part psychologique.

Quant à Gesell, sa conception du développement psychomoteur, bien que maturationniste, intègre dans une même vision les aspects psychologiques et moteurs.

Nous proposons de développer la conception d'Albaret qui s'écarte quelque peu de celle des psychologues en vue de montrer en quoi une telle approche ne saurait répondre à nos préoccupations. Ceci nous introduira dans l'approche développée et soutenue par Gesell qui, en n'excluant ni les aspects moteurs ni les aspects psychologiques du développement psychomoteur, s'inscrit pleinement dans la définition actuelle du développement psychomoteur, définition présente chez la plupart des psychologues.

1-1-Le développement psychomoteur selon Albaret

Pour lui, le développement est un processus continu dont les origines remontent à la fécondation. C'est un développement qui s'opère à partir d'une structure totale qui s'individualise au fur et à mesure de la différenciation anatomique. Il s'opère dans le sens céphalo-caudal pour l'axe du corps, proximo-distal pour les membres et dorso-ventral pour le tronc.

A la naissance, le contrôle des activités motrices du nouveau-né se situe au niveau sous-cortical. La motricité est caractérisée par une hypertonie des fléchisseurs des membres et par une hypotonie des muscles du tronc, associée à des réflexes de type archaïque (c'est-à-dire qui disparaissent généralement au cours de la première année), contrairement aux réflexes définitifs qui persistent jusqu'à la mort. Ces activités réflexes sont observables à partir du toucher ou à partir de la manipulation d'une partie du corps et des stimulations visuelles et auditives. Parmi ces réflexes, on distingue les réflexes:

- buccaux (suction, déglutition ...)
- d'évitement (incubation du tronc, retrait, réflexes nociceptifs) ;
- de redressement (réflexe de Moro, marche automatique...) ;
- de Landeau et les réflexes définitifs tendineux.

L'ensemble de ces réflexes constitue un vaste réservoir de schèmes élémentaires qui déterminent la mise en place des mouvements coordonnés ultérieurs. Pour Albaret, le développement psychomoteur procède d'une mise en place progressive d'un contrôle cortical sur les structures sous-corticales. L'apparition du contrôle cortical permet une disparition des réponses automatiques et l'avènement de comportements volontaires. C'est donc dans le sens d'une spécialisation que s'effectue le développement psychomoteur tel que le conçoit cet auteur. Il soutient ainsi l'hypothèse d'une filiation continue entre réflexe et comportement volontaire. Le réflexe disparaît par intégration progressive dans une hiérarchie qui possède ses propres lois (Hay, 1985).

On passe de l'activité globale caractéristique du nouveau-né de moins de trois mois à des comportements individuels spécifiques. Trois catégories de mouvements se posent alors à l'enfant, et leur maîtrise par celui-ci devient incontournable pour une adaptation optimale au milieu : le contrôle du tonus axial, la locomotion et la préhension.

-L'évolution du tonus axial permet à l'enfant d'établir un contrôle musculaire pour s'opposer à la force de la gravité selon une séquence prévisible dans laquelle on assiste aux redressements successifs de la tête vers quatre mois, du tronc vers sept-huit mois (le redressement du tronc favorisant la position assise sans soutien) et des membres inférieurs vers dix mois (le redressement des membres inférieurs autorise la station debout), enfin vers douze mois l'enfant se met debout seul.

-Les déplacements de l'enfant sont dépendants du tonus axial ci-dessus décrit. Le contrôle progressif des muscles de la tête, du cou et du tronc, permet à l'enfant de se déplacer par reptation (sixième mois) en utilisant les membres supérieurs alors que l'abdomen et les membres inférieurs sont traînés. Des variations sont observées dans la durée du développement et sont explicables par le but et par la motivation de l'enfant, par la nature du sol et la constitution de l'enfant. Vers 9 mois apparaît la

marche quadrupédique. Le déplacement de l'enfant se fait à l'aide des mains et des genoux, avec une coordination des quatre membres. L'enfant peut marcher aussi en utilisant la plante des pieds et la paume des mains. Certains se déplacent par les mains et par le postérieur une fois la notion assise maîtrisée. Vers 9 mois s'effectue également la marche le long d'un support ou tenu par les mains. La marche indépendante survient vers douze mois et nécessite une propulsion alternative des membres inférieurs. Progressivement, la rapidité augmente, la longueur des pas s'accroît, leur rythme se régularise, les bras se synchronisent avec les membres inférieurs.

-La préhension se développe à partir de trois activités : l'approche (« reaching »), la prise de l'objet (« grasping ») et le lâchage (« releasing »). Avant quatre mois, l'enfant ne présente pas de mouvement d'approche. Mais on assiste à une localisation visuelle qui déclenche quelquefois des mouvements en marionnette. Peu à peu les bras sont dirigés vers l'objet en un mouvement de balayage ou d'enveloppement, puis l'approche directe s'ébauche. C'est alors que l'enfant peut saisir un objet placé au contact de la paume de la main et jouer avec. Après cinq mois, il attrape les objets présentés dans son champ visuel et la synchronisation entre les inspections visuelles et manuelles de l'objet, tenant compte de ses caractéristiques (forme, texture), est effective.

Cette approche décrit le développement psychomoteur suivant différentes séquences biologiques et neurologiques. Elle permet de ce fait d'apprécier les mécanismes impliqués dans l'élaboration de ce développement. Toutefois, la conception que l'auteur a du développement psychomoteur est telle qu'elle exclut le volet psychologique de celui-ci. Il se ramène à une suite intégrative de séquences motrices depuis leur origine fœtale jusqu'à leur niveau de complexité optimal. En outre, cette conception ne laisse aucune possibilité d'entrevoir le rôle que peut jouer le milieu de vie dans ce développement. Elle repose sur une tentative de substantification des conduites. Cela appelle l'examen d'autres théories, en vue de dépasser ce simple niveau moteur du développement psychomoteur et d'étudier la part du milieu à la lumière de ce qu'elles mettent en évidence.

1-2- Le développement psychomoteur selon Gesell

Cet auteur partage les mêmes préoccupations que Albaret, à propos de la prééminence de la maturation dans l'accroissement des capacités psychomotrices de l'enfant. Il soutient l'idée selon laquelle la séquence des principales acquisitions motrices est identique pour tous les enfants parce qu'elle est une caractéristique de l'espèce. Toutefois, il reconnaît l'existence d'importantes différences interindividuelles quant à l'accession à chacune des phases de ce développement. Par exemple, la station verticale et la marche autonome ne sont pas possibles tant que l'enfant n'a pas acquis la station assise. Néanmoins, on observe que l'âge auquel les bébés apprennent à s'asseoir varie considérablement d'un enfant à l'autre. Il existe donc ce qu'il convient d'appeler des hétérochronies de développement.

Les stades de développement de la locomotion et de la préhension sont bien distingués. Seulement ils n'évoluent pas selon le même rythme. C'est ce que Gesell a désigné par le terme de principe de maturation individuante. Pour Gesell, le développement psychomoteur obéit à la loi céphalo-caudale commune à tous les vertébrés. Le développement du contrôle vertical sur l'activité musculaire évolue suivant la direction céphalo-caudale. Le contrôle de la tête et celui de la maturation des muscles antigravitaires constituent les premières étapes vers l'acquisition de la marche.

D'autres principes organisateurs du développement psychomoteur sont distingués. C'est le cas du principe proximodistal c'est-à-dire que l'organisation du système neuromoteur tend avant tout à procéder des segments centraux aux segments périphériques. Suivant le principe d'entrelacement réciproque, il existe des relations entre les structures qui sont couplées et opposées, à savoir les muscles agonistes et antagonistes ou les boucles alpha et gamma dans les régulations du tonus musculaire. Mais c'est la loi céphalo-caudale qui permet d'établir la chronologie des principales acquisitions motrices. Le développement des autres facultés psychomotrices (langage, relations socio-affectives, adaptivité), s'organise au tour de cette évolution motrice. C'est ainsi que l'on peut constater chez l'enfant ayant acquis la position assise, une saisie et une manipulation des objets, ce qui lui permet de découvrir leurs propriétés. La station debout libère les bras de l'enfant et lui permet un affinement de sa préhension. En même temps que la marche et la course, l'enfant

devient capable de prononcer des mots et des phrases. C'est également la période d'acquisition du contrôle des sphincters.

Le jeu découle lui aussi de l'activité motrice. L'enfant joue d'abord avec son corps (essais de pédalage, exercices vocaux...), généralement avant le cinquième mois. Vers 6-7 mois, le jeu de l'enfant se traduit par la manipulation des objets, ce qui a pour effet bénéfique d'accroître son capital intellectuel et expérientiel. La première manifestation de l'aspect social du jeu consiste en l'offre de jouets à l'adulte, quitte à les récupérer par la suite. La fin de la première année reste marquée par un changement, à sa guise, d'objet par l'enfant, tandis que la deuxième année se caractérise principalement par un enrichissement de l'aspect intellectuel du jeu. Le sujet devient capable de mettre les objets dans les boîtes ou d'enlever, par exemple, des couvercles. Enfin, à la 3^e année, apparaît une autre dimension du jeu. En présence de ses pairs, l'enfant s'occupe de son côté. Il ne s'intéresse à eux que pour leur arracher leur jouet.

Cette conception complète utilement celle de Albaret en intégrant dans le concept de développement psychomoteur des aspects intellectuels, socio-affectifs et langagiers. Mais l'une et l'autre de ces deux approches du développement psychomoteur s'inscrivent dans une logique maturationniste et sous-estiment ou négligent l'action du milieu de vie. Pour ces deux approches, la maturation est le principal déterminant du développement de l'enfant. Les premières années présentent un déroulement ordonné, prédéterminé, d'aptitudes intrinsèques, sur lequel les rencontres de l'enfant avec le milieu socio-économico-culturel particulier dans lequel il est élevé n'ont que très peu d'incidence. Finalement, le développement psychomoteur apparaît comme un ensemble de réactions ou de comportements dont la spécification constante se résume en une récapitulation (loi biogénétique) de stades successifs de la maturation nerveuse et fonctionnelle. L'apport formateur du milieu relève par conséquent de l'hypothèse nulle.

Cette part totale ou excessive concédée par les tenants de l'approche maturationniste à la maturation nerveuse dans le développement psychomoteur de l'enfant est contestée par les défenseurs de l'approche interactionniste. Pour Zazzo (1973, p.204), « ...entre le niveau de la biologie moléculaire, où l'héritage est inscrit, et le niveau des comportements, il y a le truchement du corps, de la

biologie organismique. Or l'organisme est un phénotype, et plus ou moins fortement selon ses tissus et ses systèmes, un produit du milieu interne et externe. Ainsi l'étoffe charnelle du psychisme, ses énergies et instruments physiologiques ne sont-ils déjà plus une traduction littérale de l'hérédité. La qualité et la maturation du système nerveux central dépendent elles-mêmes, pour leur actualisation, des conditions du milieu ».

Dans ces conditions, on est droit de soutenir que le milieu humain est tout aussi indispensable que le milieu biologique pour la survie de l'enfant. Les circonstances sociales dans lesquelles l'enfant se développe affectent durablement ses acquisitions. Ce sont les théories qui défendent cette option que nous allons maintenant examiner en vue de situer leur apport dans l'effort de conceptualisation du développement psychomoteur.

2- Les théories interactionnistes du développement psychomoteur

Les tenants de ces théories conçoivent le développement général de l'enfant, son développement psychomoteur en particulier, comme résultant de l'interaction entre l'organisme et le milieu (physique et social). Contrairement aux théories maturationnistes qui décrivent le développement psychomoteur de l'enfant dans des termes où le comportement apparaît comme le résultat de la maturation du système nerveux, ces théories définissent le milieu de vie comme un élément déterminant dans l'actualisation des potentialités dont dispose l'enfant. Le génotype ne suffit pas à faire d'un enfant un être humain. L'enfant a besoin de l'autre pour se manifester comme une personne humaine, d'où l'importance accordée aux relations parents-enfants. Toute conduite, tout comportement, ne prend sens que replacé dans le contexte de son élaboration. Il s'agit d'une approche de l'interaction du sujet et de l'entourage tel que Piaget l'a proposé dans sa théorie des schèmes d'après laquelle l'évolution intellectuelle apparaît comme une construction de structure s'accommodant aux conditions extérieures en les assimilant.

Ces théories sont nombreuses et diverses, définissant chacune ce qui, aux yeux de ses défenseurs, est primordial pour le développement. Au nombre de ces théories, on note la théorie psychobiologique de Wallon, les théories psychanalytiques, la théorie de la médiation, la théorie de la transmission ...A ces théories s'ajoutent les modèles de la niche développementale et des processus vicariants.

Nous les présentons suivant un principe d'intégration « évolutive ou de complémentarité » dont l'avantage est de permettre à chacun de ces modèles et à chacune de ces théories, d'éclairer un point que le ou la précédent (e) n'aurait pas mentionné ou suffisamment élucidé. C'est le principe de la démarche en entonnoir qui a un intérêt heuristique certain.

2-1-La théorie psychobiologique

Elle est représentée par les travaux de Wallon (1956,1971). Celui-ci a été à l'origine de la notion d'unité fonctionnelle de la personne humaine où psychisme et motricité ne représentent plus que l'expression des rapports réels de l'être et du milieu. Wallon (1956), part d'abord de l'idée que le mouvement est le facteur essentiel du développement physique de l'enfant. Il a une signification dans ses relations avec autrui et constitue un facteur de son tempérament. C'est cette constatation qui l'a amené à définir certains syndromes d'insuffisance psychomotrice (dont on connaît l'importance en psychologie) et à établir la première relation entre troubles psychomoteurs et troubles du comportement. Le mouvement préfigure des orientations du fonctionnement mental de l'enfant. L'utilisation des gestes, celle des mouvements en rapport avec ses besoins, précède l'utilisation du langage verbal par l'enfant dans sa relation au milieu.

Wallon distingue trois formes de mouvements :

- le mouvement passif ou exogène, à savoir les réflexes d'équilibration et la réaction à la pesanteur ;
- les mouvements corporels actifs, en rapport étroit avec l'extérieur, la locomotion et la préhension ;
- les mouvements posturaux (gestes, attitudes, mimiques). A ce niveau, l'auteur définit une fonction « clonique » du muscle qui permet les déplacements segmentaires et une fonction « tonique » qui permet le maintien de l'équilibre et des attitudes : le tonus musculaire, la posture, sous-tendent l'expression des émotions. L'émotion étant le premier moyen de communication chez l'enfant. Elle lui permet d'agir sur autrui et c'est par son intermédiaire qu'autrui peut agir sur lui.

Tout comme les auteurs pré-cités, Wallon lui aussi conçoit le développement psychomoteur en termes de stades.

Au cours du stade impulsif, consécutif à la naissance, des décharges d'énergie musculaires où s'entremêlent des réactions toniques et cinétiques indifférenciées telles que spasmes, cris contorsions..., constituent des réponses aux besoins organiques que sont la faim, la soif, la sensation de gêne due au froid, aux langes humides.

A six mois, le stade émotif atteint son apogée. Le mouvement se transforme en expression et en imitation, premiers moyens de communication et d'action que l'enfant utilise vis-à-vis de son entourage. C'est le cas par exemple des cris qui expriment à la fois des besoins et des moyens d'appel à l'aide : ils se différencient progressivement en fonction des réponses de l'entourage. Pendant le stade sensori-moteur, mouvements et sensibilités se différencient de plus en plus. Le jeune enfant se livre, vers la fin de la première année, à de longs exercices sous forme de réactions circulaires où un mouvement fortuit ayant provoqué une sensation est exécuté de nombreuses fois pour reproduire l'effet sensoriel puis, plus tard, pour expérimenter la variation des effets (exemple : le gazouillis). Progressivement, il va maîtriser la préhension et la manipulation, et réaliser la coordination parfaite entre la vision et la préhension. Grâce à celle-ci, il va pouvoir contrôler le déplacement des mains et leur orientation vers les objets et les personnes. Pendant que la main droite initie des actions, la main gauche lui sert d'auxiliaire. Chez les sujets gauchers, c'est le phénomène inverse qui s'observe.

Cette bipartition a un substrat biopsychique c'est-à-dire qu'elle est associée à une asymétrie fonctionnelle des hémisphères cérébraux. L'hémisphère qui est responsable de la main la plus habile est en même temps le centre des activités langagières. C'est cela qui explique la concomitance de l'acquisition d'une expertise bimanuelle et le début de la parole. Le développement de l'activité manuelle est subordonné aux acquisitions motrices. Ainsi, la position assise et la station debout libèrent la main de l'enfant de son point d'appui et lui permettent d'élargir l'espace manuel à tout l'environnement.

L'activité de langage fait intervenir l'encéphale, depuis les dispositifs élémentaires du tronc cérébral jusqu'aux réseaux synaptiques infiniment élaborés du cortex cérébral.

Elle repose à tous les niveaux sur une relation établie entre l'expression et la perception. Le cortex s'organise autour de l'aire de Broca (zone motrice qui assure le contrôle phonétique de l'expression) et de l'aire de Heschl (zone réceptive où le message est décodé en fonction de ses constituants phonétiques et phonémiques), pour constituer à la fin deux systèmes :

- un système antérieur, appartenant au lobe frontal, tourné vers l'expression et les stratégies de la communication pour assurer la cohérence du discours et sa fidélité à l'intention ;
- un système postérieur, entourant la zone de Heschl qui assure la rétention immédiate du message auditif.

Entre ces deux systèmes, il existe d'incessantes relations. Pendant le stade projectif, qui débute au cours de la seconde année, le mouvement devient un instrument d'action sur le monde extérieur et habitue l'enfant à se représenter « mentalement » certaines de ses activités (imitation des gestes et des sons). La naissance des représentations mentales, qui survient à cette époque, sert de tremplin à l'enfant pour guider ses gestes. En mimant sa pensée, l'enfant la raffermi et la transmet à son entourage. L'imitation qui fait suite aux représentations mentales, dépasse celle des gestes accomplis par un personnage qu'il se représente et à la place duquel il se met. L'imitation est un facteur de progrès dans la relation asymétrique des dyades adulte-enfant qui caractérisent de nombreuses situations éducatives (Winnykamen, 1988). La mise en œuvre de la fonction instrumentale de l'imitation nécessite un ébranlement de l'activité cognitive du sujet. En effet, écrit Winnykamen : « **L'imitation, par cette exigence qui lui est propre , demande dès lors à être considérée , non comme une imprégnation passive , mais comme un processus actif de prise , de sélection et de traitement de l'information. Cette fonction d'acquisition permet au sujet qui imite d'inférer des relations entre les actions mises en œuvre par le sujet modèle et les résultats auxquels elles aboutissent. L'enfant imite faute d'autres moyens d'assurer son tour de parole. L'imitation diminue à mesure que la maîtrise d'usage augmente »**

- le stade du personnalisme intervient aux alentours de la 3ème année. Il se caractérise par une crise d'opposition chez l'enfant et se prolonge par une intensification des activités imitatives.

Les contacts incessants avec l'environnement, les expériences kinesthésiques liées aux multiples relations interpersonnelles de l'enfant avec la ou les première (s) personne (s) de son entourage, sont à l'origine du développement de la conscience de soi chez l'enfant.

Les premières images de soi constituent les premiers contenus de la conscience de soi de l'enfant, et cela depuis la première année. Elles ont trait aux perceptions que l'enfant a de son corps (image corporelle, soi somatique). Elles sont différentes et juxtaposées et c'est parmi elles que l'enfant se reconnaît petit à petit : perception ou identification de lui-même à travers ses possessions (jouets, poupées ...), les personnes significatives, les valeurs perçues à travers ses propres activités ou celles imposées par le milieu qui l'environne. Ces différents contenus de la conscience se relient progressivement entre eux, se structurent et s'organisent les uns par rapport aux autres en un tout plus global et plus cohérent qui aboutit à une sensation d'identité un peu plus profonde. Ceci permet à l'enfant de se situer par rapport à lui-même et par rapport aux autres.

En résumé, Wallon a du développement psychomoteur une vision qui intègre les divers aspects de ce développement. C'est une position qui s'inscrit dans la ligne de pensée selon laquelle l'enfant est un être social pour des raisons biologiquement déterminées, mais sa « nature » est dialectiquement transformée par l'organisation socio-économique et culturelle dans laquelle il vit. L'auteur reconnaît, de fait, le rôle du milieu principalement à travers la relation intime qui unit l'enfant à sa mère au cours des premières années de sa vie. C'est une relation de nature essentiellement affective dont l'examen nécessite le recours à des théories plus spécialisées telle que les théories psychanalytiques.

2-2-L'approche psychanalytique

La contribution de la psychanalyse à l'étude du développement de l'enfant consiste à montrer que la présence des parents ou de substituts parentaux et la nature des relations qu'ils établissent avec l'enfant constituent les éléments centraux qui tonifient ce développement. Pour l'école freudienne orthodoxe (Freud, 1969), l'évolution affective de l'enfant se cristallise sur la notion de « sexualité » infantile qui reste l'événement majeur au cours de la première enfance et qui s'articule autour des points suivants :

a) le stade oral (0-12 mois).L'activité dominante est la succion .Celle-ci s'exerce sur le sein maternel (son 1^{er} objet) ou sur la tétine. Mais elle peut aussi s'exercer sur d'autres objets ou régions corporelles (langues, lèvres, pouce, gros orteil...) qui deviennent ainsi des zones érogènes.

b) le stade anal ou sadique anal (2ème et 3ème années). La satisfaction libidinale, au cours de ce stade, est liée à l'évacuation, à l'excitation de la muqueuse anale par les adultes. C'est une des raisons possibles du lavement pratiqué par les mères et sur lequel nous reviendrons plus loin.

c) le stade phallique (3-5ans). La zone érogène dominante est le pénis chez le garçon et le clitoris chez la fille. La découverte de ces organes correspond avec l'apparition de l'angoisse de castration chez le garçon et l'envie du pénis chez la fille.

Ces diverses parties du corps dites zones érogènes ont une charge affective et relationnelle qui est fonction de l'âge. Les pratiques éducatives parentales, en particulier les attitudes de la mère à propos par exemple de la propreté, de l'alimentation, des cris de l'enfant, ont une incidence sur le développement de la personnalité de celui-ci. La mère doit d'être sensible pour percevoir et interpréter les signaux de communication émis par l'enfant et y répondre de façon appropriée. Cela est d'autant plus important qu'au départ, la mère et l'enfant forment une unité biologique originale qui persiste quelques temps après le fait concret de la naissance. De façon progressive, les actes de la mère, s'ils sont corrects, engendrent un champ de praxis, avec possibilité de réciprocité. On a ainsi deux êtres qui peuvent agir l'un sur l'autre et l'un avec l'autre. L'enfant apprend ensuite les actes qui affectent sa mère en tant qu'autrui.

Ce commencement de l'action qui affecte autrui, ou commencement de la personne, c'est la seconde naissance, existentielle, qui transcende dialectiquement le niveau réflexe organique premier et, en atteignant un nouveau niveau d'organisation synthétique, inaugure une dialectique entre les personnes. Mais la mère, pour sa part, peut échouer à engendrer le champ d'action réciproque (Cooper, 1978).

La tâche de la mère est donc de produire non pas simplement un enfant mais un champ de possibilités dans lequel cet enfant pourra devenir quelqu'un d'autre, une autre personne (Cooper, op cit).En abandonnant l'état fusionnel avec la mère,

l'enfant se met à entretenir avec elle des relations de type affectif qui seront le modèle ou la matrice des relations futures, en répétant à des multiples objets le style et la valeur venant de la source maternelle (Castellan,1981). Les actes de la mère sont les conditions et jamais les causes du commencement du développement de la personne. Une carence affective se répercute négativement sur les autres aspects du développement de l'enfant, en vertu des lois générales du transfert.

Selon Pinol-Douriez (1984, p.64), « **les émotions et les affects (de contentement, de désagrément) initient, accompagnent, marquent, modulent, complètent toutes les transactions dans lesquelles le nourrisson s'engage. L'affect, en effet, a une fonction de marquage qui garantit la continuité de l'expérience précoce. Il constitue une véritable évaluation inhérente à toutes les activités réceptrices et effectrices de l'enfant. Il apparaît comme une proto-réflexion qui guide ses investissements** ». Si l'enfant est privé de toute base de sécurité, il ne trouve aucun intérêt à exercer son activité propre.

Les parents sont donc appelés, en tant que représentants de la réalité et modèles d'identification, à manifester à l'enfant leur amour et à réorienter leurs conduites pour les adapter à sa présence. Comme le soutient Erikson (1988), il ne s'agit pas seulement pour eux de diriger et d'éduquer par l'interdiction ou la permission, ils doivent aussi être à même de représenter, pour l'enfant, la conviction profonde qu'il y a une signification dans tout ce qu'ils font.

Avec les parents, les frères et sœurs jouent un rôle important dans le développement de l'enfant. Les crises de jalousie, de rivalité, participent à l'évolution affective et générale de l'enfant.

Pour la psychanalyse donc, les attitudes des parents, les modèles de conduites proposés (consciemment ou inconsciemment) à l'enfant, les liens avec les autres frères et sœurs, participent au développement psychomoteur de l'enfant, principalement par le biais de l'affectivité. En se centrant ainsi sur le rôle de l'affectivité, cette approche psychanalytique nous permet d'approfondir l'examen du rôle de l'entourage de l'enfant dans son développement.

Toutefois, elle échoue à examiner l'apport des circonstances sociales (ou les faits majeurs) dans lesquelles les actions éducatives des parents prennent naissance.

Cette remarque est de taille dans la mesure où la lecture des attitudes des parents doit pouvoir intégrer le milieu dans lequel ils évoluent. C'est par un élargissement de l'analyse de l'apport du milieu au développement psychomoteur de l'enfant à des aspects tels que les conditions socio-économico-culturelles de vie qu'on peut arriver à des conclusions objectives et solides. C'est pour cette raison que nous voudrions consacrer la suite de notre réflexion à l'examen des théories qui permettent d'intégrer les conditions sociales et économique-culturelles dans l'étude du développement psychomoteur.

2-3-La théorie de la transmission sociale.

Elle a été présentée et défendue par Vygotsky (cf. Wertsch, 1992 ; Carton & Winnykamen, 1995). D'après cette théorie, le psychisme humain est le produit d'une genèse sociale, historico-culturelle, grâce à la médiation du langage. Chaque enfant naît dans un groupe qui le façonne par son histoire et sa culture, elles-mêmes s'inscrivant dans l'évolution historico-culturelle du milieu d'appartenance de ce groupe. Vygotsky défend la thèse d'une « **zone proximale de développement** », qui exprime les rapports à établir entre le niveau de développement actuel et les apprentissages potentiels qu'il permet, au cours des interactions sociales de guidage. Ainsi, devant une tâche donnée, le sujet présente seul, un niveau de performance n1 qui est son niveau actuel. Face à une tâche similaire ou identique, on peut évaluer la performance dont le sujet se montrera capable en gérant sa tâche de façon autonome après la fin de l'assistance de l'adulte.

Une approche du développement psychomoteur peut être tentée à la lumière de ces indications .En effet, à la naissance, l'enfant ne possède pas encore la pleine maîtrise de ses capacités psychomotrices. Cette immaturité appelle son éducatibilité. C'est par conséquent à l'aide de l'adulte qu'il pourra parcourir avec succès le chemin qui mène à une maîtrise parfaite des fonctions psychomotrices. Cette intervention de l'adulte, en termes de pratiques éducatives, selon Vygotsky, implique que celui-ci (l'adulte) connaisse les capacités actuelles de l'enfant afin d'adapter son action à ses possibilités. L'aide de l'adulte consiste, entre autres, en :

- un rappel du but
- un rappel des objectifs intermédiaires
- une récentration de l'attention

- l'apport d'informations
- des démonstrations explicitées
- des évaluations
- un soutien physique au sujet....

Cette théorie accorde un rôle fondamental à la culture et à l'éducation dans le développement de l'enfant. C'est à ce niveau précisément que se situe la rencontre de Bruner (1973,1983) avec Vygotsky. En effet, Bruner revendique l'influence de Vygotsky, particulièrement sur un point : il est vain de concevoir le développement humain autrement que comme un processus d'assistance, de collaboration, entre un enfant et un adulte, agissant comme le médiateur de la culture. Examinons de près cette théorie.

2-4- La théorie brunéienne de la médiation

Bruner (1983, p.9), parle d' « **entreprise de collaboration à travers laquelle on aide l'enfant à se développer** » à propos de la nature sociale du développement. Pour lui, l'immaturité de l'enfant humain crée une obligation naturelle pour l'entourage, sous la poussée irrésistible de l'instinct de survie de l'espèce, à être en interaction avec lui. L'adulte médiatise les relations entre l'enfant et son milieu de vie. Il (l'adulte), gère les exigences du milieu et essaie de les ajuster aux capacités de traitement de l'enfant, que ce soit dans l'élaboration des savoir-faire relatifs aux objets ou dans les savoir-faire relatifs aux personnes. A ce titre, l'adulte dispose d'une capacité catalytique, d'un rôle séminal.

Pour Bruner, l'enfant est avant tout un être qui ne se suffit pas à lui-même et dont il faut que sa mère ou toute autre personne prenne soin. Pour que l'enfant puisse suivre la progression du développement des savoir-faire (...), il faut que lui soient assurés des apports sociaux adéquats, le type de soutien diffus, affectif mais si vital sans lequel il ne saurait « avancer ». Si cela lui fait défaut, le comportement d'invention soutenue ne persiste pas et l'enfant « ne se développe pas ».

L'auteur conçoit donc le développement de l'enfant comme s'organisant autour de savoir-faire, savoir comment accomplir ses intentions, d'où « **la nécessité d'une élaboration communautaire, une trame sociale des intentions et de leur**

accomplissement ». L'intention, telle que la définit Bruner, suppose « **une décharge interne dans le système nerveux, décharge par laquelle un acte sur le point de s'accomplir se trouve non seulement accompli par la volée d'impulsions motrices ordinaires, mais aussi signalé par une décharge corollaire (...) ou par une copie d'afférence... aux systèmes sensoriels et de coordination correspondants. Même au niveau le plus élémentaire de la compensation de posture ou du mouvement effecteur, il est impossible d'imaginer l'action orientée sans l'ajustement que permet ce genre de signalisation préalable de l'intention** » (p.89).

Sur le plan comportemental, Bruner reconnaît à l'intention plusieurs caractéristiques tangibles : il y a l'anticipation d'un résultat, la sélection parmi les moyens propres à atteindre un état final, le maintien d'une orientation du comportement dans la mise en œuvre des moyens adéquats, l'ordre d'arrêt défini par un état final et une sorte de règle de substitution permettant la mise en œuvre d'autres moyens pour corriger un écart ou pour répondre à des conditions. Pour lui, l'enfant est capable de tout ceci dès la naissance. Le comportement structuré, produit d'abord la manière « réflexe » ou « instinctive », se trouve converti, grâce à ces capacités, en action intentionnelle dès que l'enfant a eu l'occasion d'observer les conséquences de ses propres actes.

La description du savoir-faire chez l'enfant met l'accent sur le comportement intentionnel. De ce fait, Bruner engage l'entourage de tout enfant à l'encourager à prendre de l'initiative et qu'il soit récompensé d'avoir pris l'initiative d'agir seul, protégé contre toute source de distraction ou toute interférence prématurée quand il accomplit ses propres actes.

Dans un tel contexte théorique, le développement psychomoteur peut être considéré comme un processus au cours duquel l'enfant apprend à construire des « **séquences de mouvements adaptés aux intentions de l'action** ».

Bruner lie ainsi intimement le corps et la pensée dans un même mouvement de vie. L'intention de l'esprit met en branle le corps, et en retour, l'action du corps se répercute sur la pensée, l'intention. L'initiative du mouvement appartient toujours au psychique. C'est lui qui le déclenche et l'impulse. Le corps n'est que le vecteur, le moteur.

L'auteur accorde une place centrale à la culture et à l'éducation dans le développement des capacités physiques et mentales de l'individu et de l'espèce. Le milieu transmet ses techniques ou propose un éventail de situations variées à l'enfant en vue de favoriser le développement de ses habiletés. Chaque milieu a ses contraintes qui lui sont inhérentes et avec lesquelles l'enfant interagit. Par exemple, dans les foyers économiquement défavorisés, il existe moins d'éléments de force dans l'environnement propres à induire chez l'enfant une activité autonome. Loin donc d'être un simple pourvoyeur d'expériences, le milieu apparaît, dans la pensée de l'auteur, comme un fournisseur des outils dont l'enfant a besoin pour organiser son développement. En d'autres termes, l'enfant développe sa connaissance grâce à l'influence de l'environnement et à sa propre évolution interne qui, conjointement, lui permettent non pas de stocker simplement ses expériences mais de les réorganiser grâce à ses possibilités de représentation. En effet, Bruner décrit une intériorisation de l'action en schèmes représentatifs. Trois modes de représentations de l'expérience se succèdent chez l'enfant :

1°- La représentation active, motrice qui constitue le mode essentiel de prise de connaissance des très jeunes enfants au cours de la première année.

2°- La représentation iconique ou imagée qui est le substitut de la réalité perceptive et qui est relativement indépendante de l'action. Ce type de représentation est contemporain de l'apparition de la permanence de l'objet (c'est-à-dire que l'objet acquiert une autonomie qui ne dépend pas de l'action de l'enfant).

3°- La représentation symbolique, verbale. Avec elle, le langage devient le système d'activité symbolique le plus spécialisé et le plus abstrait dont disposera l'enfant. Le sujet se dégage de l'action, utilise au maximum les caractéristiques perceptives du monde environnant qu'il catégorise, regroupe en classe.

Selon le milieu socio-économico-culturel dans lequel il est appelé à évoluer, les progrès de l'enfant au plan psychomoteur vont être donc fonction des stimulations, des expériences, des outils qui sont mis à sa disposition. Cette prise de position sur le rôle du milieu dans le développement de l'enfant imprime à l'œuvre de Bruner une orientation différentialiste. En effet, malgré le fait que sa description du développement de l'enfant soit faite en des termes généraux, la variation des contextes environnementaux entraîne une flexibilité des conduites.

En résumé, nous disons que nous nous sommes efforcé, à travers ce cadre général de réflexion proposé par Bruner, de situer de manière spécifique le rapport entre le milieu et le développement psychomoteur. Cet effort d'analyse s'est voulu conforme aux principes du paradigme interactionniste du développement. A l'appui de cet essai, nous proposons d'évoquer une approche dont l'avantage est double. C'est d'abord d'avoir permis de mettre au point un outil d'évaluation du développement psychomoteur sur la base d'idées qu'elle défend. C'est ensuite d'être expressément consacrée au lien intime entre le milieu et le développement psychomoteur que ne l'a été la théorie de Bruner.

2-5- Le développement psychomoteur selon Brunet & Lézine (1971)

Pour ces deux auteurs, le développement psychomoteur est déterminé par la croissance physique (nerveuse), sous la dépendance conjointe des facteurs phylogénétiques (facilitant ou inhibant certaines acquisitions) et des stimulations du milieu. Quoique soumis à des contraintes organiques, le développement psychomoteur a besoin des stimulations du milieu extérieur pour se réaliser pleinement et normalement. C'est ici qu'apparaît le rôle de l'entourage (famille et voisinage immédiat). C'est cet entourage qui soutient les actions initiées par l'enfant et lui propose des stimuli (physiques, socio-affectifs, matériels, intellectuels) dont il a besoin pour se développer.

Les auteurs insistent également sur l'idée que la première enfance comporte, pour la mise en évidence de faits majeurs se rapportant au développement des fonctions psychomotrices, quelques moments privilégiés. S'inspirant des travaux de Gesell, elles proposent une étude du développement psychomoteur à partir d'une échelle construite sur la base de coupes chronologiques portant sur la première enfance.

Ce procédé, soutiennent-elles, permet d'établir un bilan, pour un enfant donné, du niveau atteint dans son évolution psychomotrice.

Cette approche permet de dépasser le niveau général d'analyse de Bruner pour s'intéresser, de manière très clairement indiquée, au rapport entre le milieu de vie et le développement psychomoteur de l'enfant.

A côté de ces divers courants de pensée, il existe un modèle dont la particularité c'est de servir de creuset où s'intègrent l'ensemble des facteurs du milieu dont les

effets se conjuguent et interagissent pour déterminer le développement de l'enfant dans sa multidimensionalité. Il s'agit du modèle de la niche développementale.

2-6- Le modèle de la niche développementale

Par analogie à la « niche écologique » chez les biologistes, Super & Harkness (cf Dasen, 1988), ont développé le concept de « niche développementale » pour expliquer le développement psychologique de l'enfant. Ce modèle s'articule autour de trois composantes essentielles qui sont :

a- Les contextes physiques et sociaux dans lesquels vit l'enfant.

L'analyse de l'environnement physique peut se faire par l'analyse des objets (et leur variabilité), disponibles chez l'enfant.

L'analyse du contexte social distingue :

-les modes de stimulations sensorielles, les occasions d'exercices sensori-moteurs, intellectuels, les facteurs de motivation procurés par la famille (mass-média, cadre de vie, niveau intellectuel et culturel des parents) ;

-les modes de stimulations (distantes, rapprochées, selon quelles modalités) ;

-la composition du milieu familial (personnes vivant au foyer, nombre de frères & sœurs, le rang de naissance) ;

-le statut économique (niveau de vie) et social de la famille, la profession des parents ;

-les relations intra-familiales (attitudes et pratiques éducatives des parents, le temps consacré à l'enfant, les rapports avec les membres de la famille).

b- Les coutumes et les pratiques culturelles de soins et d'éducation (mécanisme d'enculturation et de socialisation).

c- La psychologie des adultes maternants (croyances et systèmes de valeurs se rapportant au développement de l'enfant et à son éducation).

Ces différentes composantes de la niche développementale fonctionnent de façon coordonnée et forment un système ouvert, avec des mécanismes de régulation homéostatique. Au cours de l'évolution 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 » (Dasen, 1988 a, p.3). En d'autres termes, au sein de chaque milieu s'enracine un univers de valeurs et de symboles à partir desquels se construisent les conduites quotidiennes. C'est en fonction de leurs différentes manières d'agir sur le monde, par les diverses façons de se le représenter, que les individus, les groupes sociaux, arrivent à opérer des transformations sur leur environnement.

Les parents sont ainsi astreints à un certain nombre de réalités socio-économico-culturelles qui définissent, parfois de manière subtile, leurs conceptions de l'éducation et leurs pratiques éducatives. Les expériences affectives, que leur appartenance à tel milieu socio-économique et culturel induit, participent à un type de conception du monde qui oriente et soutient leurs pratiques éducatives.

L'enfant, tout au long de son développement psychomoteur, est appelé à intérioriser ces éléments de son milieu de vie qui structurent sa personnalité et le préparent à s'y adapter. La diversité des niches développementales entraîne une variation des facteurs du milieu avec lesquels l'enfant interagit. Il y a donc possibilité d'émergence de différences interindividuelles dans les acquisitions psychomotrices dans lesquelles la part de la variation inter-milieu est incontournable. Le modèle des processus vicariants permet de mieux expliciter cette variabilité interindividuelle dans les conduites des sujets.

2-7- Le modèle des processus vicariants

Selon Reuchlin (1978), Lautrey (1991), les processus vicariants sont des processus différents susceptibles de se substituer fonctionnellement les uns aux autres et permettant à un sujet placé devant un problème adaptatif de le résoudre. La probabilité d'utilisation de chacun de ces processus varie d'un sujet à un autre (différence interindividuelle) et chez le même sujet d'une situation à une autre (différence intra-individuelle inter-situationnelle). Ce sont des processus inégalement efficaces et inégalement évocables.

C'est un concept fécond qui n'a pas seulement pour fonction de rendre compte de la grande variabilité inter-individuelle. Il constitue aussi et surtout une alternative heureuse à l'approche unidimensionnelle du développement, car le postulat d'une voie unique dans le développement ne résiste guère à l'épreuve de l'analyse vicariante (Tourrette, 1987a). L'interaction entre les caractéristiques personnelles des enfants et les caractéristiques de la situation illustre de manière parfaite la vicariance des processus, leur évocabilité et leur efficacité.

Ce modèle permet d'expliquer les différences individuelles dans les acquisitions des enfants, d'une manière générale, dans leurs acquisitions psychomotrices, d'une manière particulière. Il apporte une sollicitude appréciable à l'ensemble des théories évoquées, car il s'inscrit dans une perspective résolument différentielle du développement psychomoteur en rapport avec les milieux socio-économico-culturels.

Nous pouvons retenir que divers théories et modèles du développement (psychomoteur) ont été cités. Les théories maturationnistes (Gesell & Albaret) cherchent à définir les facteurs qui soutiennent le développement. Il s'agit essentiellement de facteurs biologiques.

Les autres théories et modèles présentés, de type interactionniste, insistent, chacun à sa façon, sur l'importance des facteurs sociaux, environnementaux dans la détermination du développement psychomoteur. De manière très pointue, le modèle des processus vicariants fournit aux chercheurs soucieux de la question des différences individuelles des indications utiles. Les différents contextes (physique, humain, culturel), au sein d'un même milieu, agissant de façon coordonnée, complexe, entre eux et avec l'enfant (personnalité, caractéristiques génétiques...).

On peut déjà penser, sous forme de conjecture, à de possibles différences au niveau du développement psychomoteur qui a lieu dans les différents contextes d'actualisation des potentialités génétiques et biologiques de l'enfant. L'examen des travaux nous permettra de mieux donner forme à cette idée. Pour l'instant, nous voudrions nous atteler à la description des différents milieux socio-économico-culturels définis. Cette tâche, quoique délicate, reste incontournable pour une appréhension des caractéristiques majeures spécifiques à chaque milieu socio-économico-culturel donné. Elle constitue donc la charpente sur laquelle repose la

suite du travail. L'importance du travail descriptif se situe dans le fait qu'il donne les moyens de comparer les comportements d'un individu X et d'un individu Y ; il permet l'examen de possibles associations entre le fait de vivre en milieu rural selon un mode traditionnel ou en milieu urbain selon un mode moderne, et le comportement des enfants pris individuellement ou collectivement. Par conséquent, la description permet de parvenir à la compréhension de ce qui est significatif et de ce qui peut être relativement non discriminatif dans les modes de vie et les styles d'éducation des populations impliquées.

III- ANALYSE DESCRIPTIVE DES MILIEUX SOCIO-ECONOMICO-CULTURELS BURKINABE

Deux théories permettent d'expliquer les mécanismes qui conduisent, d'une part, aux différences culturelles et, d'autre part, aux différences socio-économiques entre les sociétés dites traditionnelles et celles dites modernes. Selon le culturalisme (Piché & Poirier, 1990, 1995), la transition démographique s'inscrit dans le passage d'une société traditionnelle à une société moderne au plan des valeurs. Dans la société traditionnelle, toutes les valeurs sont centrées sur la famille et les enfants. Même lorsque la mortalité infantile diminue, la fécondité continue à obéir à ces valeurs profondes. La modernisation marque une remise en cause progressive de ces valeurs traditionnelles. Elle se diffuse à partir de l'occident vers les pays pauvres, et dans ces pays, à partir de l'élite urbaine vers les familles rurales.

Selon la perspective structuro-fonctionnaliste, l'industrialisation transforme les structures économiques et sociales. Ces dernières, à leur tour, entraînent des changements dans la structure familiale comme par exemple la baisse de la natalité. Les changements dans les structures économiques concernent la diminution des activités agricoles au profit de la « **généralisation d'une économie de marché urbaine-industrielle, la mobilité géographique et l'urbanisation, l'amélioration du statut de la femme et l'augmentation de la scolarité** » (Piché & Poirier, 1995, p.119). La famille est alors obligée de s'adapter à ces transformations pour éviter que se produise un dysfonctionnement. Au nombre de ces changements dans la famille, il y a la diminution de la parenté et l'isolement structurel de la famille (nucléarisation), l'apparition de nouveaux rôles familiaux en ce qui concerne la valeur économique et sociale des enfants, une plus grande égalité ainsi qu'une meilleure communication entre les conjoints. « **Les couples de cette famille désirent moins d'enfants et, grâce à la contraception moderne, planifient des familles peu nombreuses** » (Piché & Poirier, op cit p.119).

En réalité, ces deux théories sont intimement liées et se complètent pour montrer que les changements économiques liés à l'industrialisation et le bouleversement des valeurs et des mentalités produisent un certain nombre d'éléments distinctifs du milieu rural traditionnel et du milieu urbain moderne. La partie qui suit est un essai de

recension des éléments identificatoires et distinctifs de deux milieux socio-économico-culturels au Burkina Faso. Il s'agit, d'une part, du milieu rural traditionnel et, d'autre part, du milieu urbain moderne.

1-Le milieu rural traditionnel

1-1-La taille de la famille

Dans de nombreux pays à travers le monde, le milieu rural apparaît comme caractérisé par la prédominance de valeurs socio-culturelles fortement centrées sur la survivance des règles de vie et des pratiques sociales traditionnelles. Cela semble particulièrement convenir à la situation du Burkina Faso où 86% de la population réside en milieu rural. Ce milieu se reconnaît par la taille élargie de la famille. Avec la prédominance des habitudes traditionnelles, la valeur d'un individu est fondée sur l'importance de sa descendance. L'unité de base de la société n'est pas la famille nucléaire mais la famille étendue. Elle comprend, en plus des parents et des frères /sœurs biologiques, des cousins, des neveux, des oncles et tantes, des grands-parents... qui interviennent au même titre dans l'éducation de l'enfant (Badini, 1994).

L'indice synthétique de fécondité (nombre moyen d'enfants par femme) était de 7.3 en 1996, favorisé en cela par la baisse de la mortalité infantile (grâce aux efforts des autorités sanitaires), la polygamie, les mariages précoces, les accouchements tardifs, un faible accès aux méthodes contraceptives et une mentalité traditionnelle nataliste.

1-2- Les soins apportés à l'enfant

Le lien mère-enfant est entretenu par l'allaitement au sein, le port de l'enfant au dos de la mère à l'aide d'un morceau de pagne, la présence constante, la proximité rassurante de celle-ci. L'allaitement au sein pratiqué par l'ensemble des mères concernées par l'enquête, qui donnent des dates variables pour le sevrage. Le sevrage intervient généralement aux alentours du 18^e mois de vie et marque la fin de l'allaitement de l'enfant au sein. Avant qu'il n'intervienne, la mère commence à administrer progressivement au nourrisson des bouillies dont la consistance évolue avec l'âge de l'enfant. Selon Badini (1994), ce souci d'introduction d'aliments solides dans l'alimentation de l'enfant se traduit par

cette simultanéité dans le temps qui s'établit entre le sevrage et la dentition du nourrisson.

L'apparition des dents marque, dans une certaine mesure, le désir d'une indépendance alimentaire relative de l'enfant par rapport à la mère. Désormais, il pourra mâcher c'est-à-dire manger quelques-uns des plats des adultes. Parallèlement au lait et à la bouillie, les mères pratiquent le lavement évacuateur ou purge. C'est une pratique très courante au Burkina-Faso. En milieu rural, tous les enfants, dès le 4^e jour jusqu'à l'âge de 6 mois, sont purgés de façon systématique. Au delà, ce sont essentiellement les enfants souffrant de constipation ou autres diarrhées qui sont concernés. Cette pratique se fait deux fois par jour, matin et soir. Cette fréquence diminue avec l'âge et disparaît entre la deuxième et la troisième année. La technique consiste, à l'aide d'une poire dont le bout est muni de canule, à injecter dans l'anus du bébé une décoction obtenue à partir de racines, de feuilles ou d'écorces d'arbres (bouillies ou infusées dans de l'eau chaude) ou d'une décoction obtenue à partir d'ossements d'animaux. L'enfant est couché à plat ventre sur les genoux de la personne qui le purge (la mère ou une vieille femme experte). Avec la poire, le liquide est injecté dans la partie inférieure du tube digestif de l'enfant. Elle le soulève par les pieds pour lui faire subir de fortes secousses pour diluer le produit injecté dans le ventre. Puis, il est retourné brusquement et assis sur un pot. L'enfant évacue aussitôt le contenu du côlon. Ensuite, il est lavé et massé avec du beurre de karité.

Cette éprouvante séance de toilette est suivie de gavage. C'est une pratique soutenue par une logique rigoureuse. Puisque le ventre de l'enfant a été vidé de son contenu, il faut le remplir. On oblige de ce fait l'enfant qui ne veut pas boire ou manger à avaler de force ce qu'on lui donne (décoction, bouillie de mil...). Couché sur le dos, les narines sont bouchées par une main de la vieille femme ou de la mère pour l'obliger à ouvrir la bouche pour respirer. Dans le même temps l'autre main fait avaler le liquide gorgée après gorgée. De l'avis de certains médecins, ces pratiques sont dangereuses. En effet, s'il y a transit de l'aliment par les voies respiratoires, l'enfant risque d'en mourir. Un tiers des enfants hospitalisés suite à des problèmes de gavage ou de purge meurt. Dans le cas des purges, ils souffrent le plus souvent de difficultés respiratoires avec ballonnement, de fièvre, de brûlures anales (plaies),

d'infections ou d'occlusions intestinales. L'injection du liquide par l'anus crée une pression qui exerce des poussées sur le côlon et provoque une paralysie intestinale.

Le gavage, lui, est source de nombreuses complications : vomissements, indigestion, ballonnement, pertes d'appétit, infections pulmonaires, troubles de l'odorat et troubles psychoaffectifs (l'enfant est irritable, grognon...).

Au vu de cette description, on peut dire ou en déduire que le gavage n'a que des inconvénients. Mais pour les femmes qui le pratiquent, il y a dans le gavage des raisons culturelles, magiques et psychologiques. Elles estiment qu'elles sont nées trouver ces pratiques et qu'elles ne font que les perpétuer. Sur le plan médicinal, elles croient aux vertus de ces pratiques pour soigner des maladies telles que les constipations, le paludisme, la jaunisse, les maux de ventre. D'autres croient que les décoctions renforcent la solidité physique de l'enfant et facilitent sa croissance, éloignent le mauvais sort que les plantes ont le pouvoir occulte de repousser.

Le point de vue des médecins est autre. Pour ces derniers, ces macérations sont dangereuses pour les enfants parce qu'elles sont administrées sans dosage et nul ne connaît leur principe actif.

L'accent est particulièrement mis sur le côté physique en matière d'éducation pour permettre à l'enfant de disposer d'aptitudes qui lui garantissent son intégration dans la production. Le corps fait donc l'objet de beaucoup d'attention et de soins. Les autres formes d'éducation (religieuse, un niveau supérieur d'éducation sociale, l'enseignement intellectuel) attendront d'autres moments. Les mères pratiquent le massage sur l'ensemble du corps de l'enfant pour le rendre souple. Les exercices corporels sont divers et ont lieu généralement lors des bains et du lavage. Dès que l'enfant a acquis la maîtrise du mouvement de la tête, les adultes peuvent alors lui faire subir des mouvements divers (le balancer de gauche à droite, lui faire subir des mouvements de haut en bas et de bas à haut en le tenant sous les aisselles...) en entonnant des chansonnettes pour l'égayer.

1-3- Le mode d'activités

Les populations rurales pratiquent comme principales activités socio-économiques l'agriculture et l'élevage. Les femmes participent au même titre que les hommes à ces activités en plus de leurs activités spécifiques liées aux tâches domestiques : cueillette, transformation des produits et leur conservation pour la satisfaction des besoins alimentaires de la famille, entretien des concessions, éducation des enfants. Outre ces activités, elles s'adonnent aussi à un petit commerce d'où elles tirent quelques revenus (vente de produits alimentaires, poterie, tissage...). Pendant ces activités, elles portent leurs enfants au dos lorsque ceux-ci n'ont pas quelqu'un de disponible pour assurer leur garde, ou lorsqu'ils refusent de se séparer de leurs mères.

1-4- L'accès aux centres de soins et l'éducation

Les mères rurales ont un faible accès aux centres de soins et d'éducation, soit en raison de la distance géographique qui lui sépare de ces centres, soit par manque de moyens pour faire face au coût des prestations sanitaires et éducatives, soit enfin pour des raisons psychologiques et culturelles (certaines mères estiment qu'envoyer un enfant malade au dispensaire c'est attirer l'attention des maléficiers sur lui, ce qui revient à l'exposer à un grave danger).

1- 5- L'accès à l'information

Comme moyen d'information, le milieu rural burkinabé ne dispose que des postes radio. La radio est l'organe d'information le plus opérationnel, ayant l'avantage de toucher un large auditoire en un temps record. Des études déjà anciennes ont montré que les émissions de la radio rurale sont peu écoutées et les femmes rurales les écoutent encore moins. Ce sont, pour l'essentiel, des informations diffusées en langues nationales, d'une durée d'un quart d'heure par jour. Seuls quelques-uns possèdent ce moyen d'information dont l'usage est par ailleurs limité en raison du manque de moyen pour renouveler les piles quand celles-ci viennent à être grillées. En ce qui concerne la presse écrite, une vingtaine de titres en français et une trentaine en langues nationales existent au Burkina Faso. Mais le fort taux d'analphabétisme et le faible niveau de distribution limitent très considérablement son expansion et son impact. La télévision a un impact géographiquement limité et

l'absence d'électricité et d'énergie solaire constitue un frein à son utilisation en milieu rural. C'est pourtant un médium potentiellement très utile en raison de son mode d'écoute collective et de son attrait visuel (Ahadé, 1999).

1- 6- L'habitat et son équipement

Au niveau de l'habitat, le milieu rural traditionnel se distingue par le fait que les concessions regroupent en leur sein à la fois les humains et les bêtes. Cette cohabitation pose un problème d'hygiène et expose particulièrement les enfants à des maladies comme le paludisme, surtout en saison pluvieuse. Ce sont des bâtisses en banco de style traditionnel, avec les terrasses plates à base de bois et de banco, ou des toits en paille, quelquefois en tôle, mais sans équipement interne.

1- 7- Les croyances religieuses

Au plan des représentations, des mythes et des croyances religieuses, la magie et la religion imprègnent fortement la vie des populations. La croyance animiste est la plus répandue. L'islam et le christianisme demeurent minoritaires. L'appartenance à l'une ou à l'autre de ces deux doctrines religieuses se limite bien souvent au nom de baptême. Le syncrétisme religieux est assez développé et les pratiques animistes cohabitent avec la pratique de l'islam ou avec celle du christianisme. Les croyances traditionnelles imposent à la mère avant et pendant la grossesse, de même qu'à la période néo-natale, un ensemble d'interdits alimentaires tels que la viande de certains animaux, l'alcool, les œufs, les aliments sucrés (le miel par exemple). Ces interdits dans lesquels on peut voir des conseils pratiques, se rattachent néanmoins à un système de croyance qui se situe au-dessus de la volonté des hommes et qui s'impose à eux. Violenter ces interdits est acte porteur de malheur qu'il faut vite empêcher par des sacrifices aux esprits des ancêtres ou aux génies. Le petit enfant, lui aussi, pendant la petite enfance, est privé de certains aliments comme l'œuf ou la viande.

La procréation est le résultat de la pénétration d'un esprit appelé *Kinkirga* dans le ventre de la femme au moment où celle-ci a un rapport sexuel avec son mari d'après les Mossé (Bonnet, 1986). Le nouveau-né est considéré comme un étranger car encore empreint d'un monde d'où il est sensé venir et vers lequel il est

susceptible de repartir par la mort. Il participe plus du monde des esprits et des ancêtres invisibles que de celui des humains. Cette croyance induit une ambiguïté dans les attitudes éducatives de la mère. Selon Badini (1994), sans être tout-à-fait permissive dès les premiers moments de la vie de l'individu, l'éducation à la première enfance reste cependant essentiellement contemplative, faite d'expectative au regard de l'éducateur. « **C'est avec le minimum d'intervention possible que la mère verra grandir progressivement son enfant** » (p.48)

1-8- Les jouets

Au niveau des jouets, on note surtout la dominance des éléments naturels et usuels. Cela s'explique par la vocation utilitariste de l'éducation en milieu rural traditionnel. Très tôt, l'enfant doit être à même de mener une vie utile à tous. Les « jeux » de l'enfant ne doivent pas entraver l'exécution de la tâche productive qu'on lui confie. Il est exceptionnel que les parents achètent à l'enfant des « jouets » ou qu'ils les lui confectionnent. En fait de jouets, ce sont plutôt les outils de production miniatures qui en tiennent lieu.

1-9- Le contexte linguistique

Les enfants ruraux sont élevés dans un contexte monolingvistique. Jusqu'à l'âge de 6-7 ans (âge d'entrée à l'école primaire pour ceux qui ont cette chance), ils n'ont exceptionnellement l'occasion d'entendre une autre langue que celle de leur propre famille.

2- Le milieu urbain moderne

On retrouve ici une forte concentration de la frange de la population qui bénéficie d'un statut social, économique et culturel relativement avantageux.

2-1- La taille de la famille

La famille tend vers le type nucléaire, avec un nombre d'enfants moins élevé et des intervalles de naissance plus espacés qu'en milieu rural, en raison du coût de leur entretien et de leur éducation. Moins que des producteurs, les enfants sont perçus ici comme des consommateurs de ressources.

2-2- Les soins apportés à l'enfant

Contrairement à la mère rurale, la mère citadine n'assure pas la garde permanente de son enfant, sauf celle qui évolue dans le secteur informel. Celle qui occupe un emploi formel charge une tierce personne de s'occuper de la garde de l'enfant, pendant qu'elle-même retourne à son service. Le port de l'enfant au dos, la pratique du lavement, sont beaucoup moins fréquents en milieu urbain qu'en milieu rural. Les raisons de la pratique du lavement, plutôt que métaphysiques, sont d'ordre pratique (diarrhée, dysenterie, constipation, facilitation du transit intestinal...)

2-3- Le mode d'activités

Les mères illettrées ou scolarisées au primaire n'ont pas ou ont peu accès à l'emploi formel. Elles sont occupées dans le secteur informel (vente de condiments, tissage, commerce de fruits, restauration, vente de bois, préparation du dolo...). Elles peuvent aussi bénéficier de revenus indirects, par l'intermédiaire du salaire de leur mari et s'occuper ainsi de la santé et de l'éducation de leurs enfants.

Les mères qui travaillent dans l'administration bénéficient d'un congé de maternité de quatorze (14) semaines pour l'accouchement et les soins à l'enfant nouveau-né.

2-4- L'accès aux centres de soins et d'éducation

La population urbaine est occupée à des activités rémunérées dans l'administration publique, dans les secteurs privé et informel. Elle a plus accès aux centres de soins (dispensaires, cabinets de soins, hôpitaux,) et d'éducation (garderies, jardins d'enfants, écoles...) bien équipés en personnel et en matériel. On note une proximité psychologique des mères par rapport aux centres de santé qui sont les lieux où il faut envoyer un enfant qui est malade. Cela n'exclut pas le recourt de certaines mères aux produits de la pharmacopée traditionnelle en raison du coût assez bas des prestations.

2-5- L'accès à l'information

Les moyens d'informations sont diversifiés (radio, télévision, journaux, téléphone, livres...). L'accès à l'information est facilité par le fait que les parents sont généralement instruits.

2-6- L'habitat et son équipement

Les habitats sont de construction moderne, alimentés en eau courante, en électricité, avec des latrines internes ou externes bien aménagées. Les mères bénéficient de la proximité des combustibles, des moulins, toutes choses qui allègent leurs tâches domestiques.

2-7- Les croyances religieuses

On note ici une prise de distance relative vis-à-vis des croyances superstitieuses répandues en milieu rural traditionnel, au profit de la rationalité scientifique acquise à l'école ou au nom de l'appartenance à l'Islam ou au Christianisme. L'explication scientifique de la procréation est beaucoup plus acceptée que ses fondements surnaturels ou métaphysiques. Par conséquent, les attitudes et les pratiques éducatives souffrent moins de l'ambiguïté qui prévaut chez les parents du milieu rural traditionnel. Celles-ci sont plutôt soutenues et orientées par les connaissances scientifiques et rationnelles dispensées par les centres de santé et par l'école.

2-8- Les jouets

Des jouets sont mis à la disposition des enfants pour éveiller leur curiosité et leur intelligence. Il s'agit par ces moyens de les préparer à la réussite scolaire, contrairement au milieu rural où le côté physique du développement de l'enfant est plus valorisé.

2-9- Le contexte linguistique

Les enfants grandissent dans un contexte plurilinguistique, et acquièrent généralement les différentes langues qui sont pratiquées autour d'eux.

On peut retenir que les milieux socio-économico-culturels se ressemblent par la nature des éléments qui les composent et qui sont impliqués d'une manière ou d'une autre dans l'éducation et le développement de l'enfant. Ils se distinguent cependant par la qualité et la quantité de ces éléments. En particulier, nous avons pu noter des différences au plan de la taille de la famille, des conditions de logement et d'hygiène,

des croyances, du niveau d'instruction et d'information, de l'alimentation de l'enfant, des stimuli langagiers.

Des travaux empiriques ou expérimentaux ont concerné les rapports qui unissent l'un ou l'autre de ces différents éléments du milieu socio-économico-culturel au développement de l'enfant. La partie qui suit porte sur l'examen de ces travaux.

IV- REVUE DE LA LITTÉRATURE

Selon Palacio-Quintin&Ionescu (1991), l'appartenance à une classe sociale ne peut en soi expliquer le développement de l'enfant. L'attention doit être accordée aux variables proximales qui jouent un rôle intermédiaire entre le milieu et le développement, et qui permettent de raffiner leurs relations. L'une des variables composantes du milieu socio-économico-culturel dont l'étude a retenu l'attention des chercheurs, ce sont les pratiques éducatives parentales. C'est reconnaître par conséquent le rôle prépondérant de l'entourage humain dans le développement de l'enfant. En effet, et contrairement aux petits des autres espèces animales, la faiblesse et l'immatunité de l'enfant humain le font dépendre, des années durant, de l'adulte. Par exemple, dans le domaine de la marche, Bergeron (1973), rapporte que le bouquetin s'enfuit aussitôt-né. L'enfant humain, lui, a besoin de l'assistance de l'adulte pour acquérir cette capacité vers la fin de la deuxième année de vie. Déjà les études sur les enfants « sauvages » avaient mis en évidence l'impossibilité quasi-absolue d'hominisation en dehors du milieu humain (Malson, 1964 ; Handler, 1968 b). C'est d'ailleurs cette question du rôle majeur du milieu humain dans le développement de l'enfant qui sert de ligne de recherche aux tenants de la théorie socio-cognitive, notamment Doise et Magny (1981). Ces derniers s'intéressent au rôle des stimulations sociales dans la construction chez les enfants.

D'un point de vue philosophique, il faut souligner l'importance doctrinale des idées développées par Dewey sur l'éducation. Pour lui, les **« réalités premières et inéluctables de la naissance et de la mort de chacun des membres constitutifs d'un groupe social déterminent la nécessité de l'éducation. D'une part, il y a le contraste entre l'immatunité des membres nouveau-nés du groupe, ses seuls représentants futurs, et la maturité des membres adultes qui possèdent la connaissance et les coutumes du groupe. D'autre part, il y a nécessité non seulement de protéger la vie d'un nombre suffisant de ces membres qui ne sont pas encore mûrs, mais encore de les initier aux intérêts, aux objectifs, aux informations, au savoir-faire et aux pratiques des adultes, faute de quoi le groupe cesserait de mener la vie qui le caractérise »** (p.37). Le passage est long, certes, mais il vaut par ce qu'il montre de nécessité pour l'adulte à éduquer les jeunes enfants. L'avenir du groupe social en dépend profondément et totalement.

L'enfant est éduqué pour lui-même et pour la société. Ce double rôle qu'assure l'éducation permet de situer son importance et son intérêt.

Dans le cadre familial, « **la relation éducative entre parents et enfants transmet les modèles de façon de faire, de sentir, d'agir qui marquent le devenir de tout être humain dans son histoire personnelle** » (Filloux, 1991, p.19). C'est dans le cadre de cette relation parents-enfants que se définissent les pratiques éducatives parentales.

Selon Tano (1975, p.13), « **les pratiques éducatives englobent tout ce qui a trait à l'organisation des rapports entre (...) enfants et adultes, aux règles de conduite (discipline, organisation spatio-temporelle...)** ». Pour ce qui est du cas spécifique des pratiques éducatives parentales, Cartron&Winnykamen (1995) distinguent deux questions difficiles à dissocier :

- il s'agit d'abord de la façon dont les parents se comportent à l'égard de l'enfant et ce qu'ils lui apprennent en se comportant ainsi ;
- il s'agit ensuite des incitations directes que les parents exercent à l'égard de l'enfant pour lui apprendre à se comporter de manière adaptée dans les relations sociales.

L'influence des parents peut donc être directe et/ou diffuse. En effet, « **l'intervention adulte ne se limite pas à la discipline (...) mais elle peut illustrer l'action quotidienne et diffuse des parents sous la forme d'une présence affective personnalisée qui a lieu en dehors de toute manifestation d'autorité, détermine grâce à sa pérennité un type d'influence** » (Tano, op cit, p.147). Dans cet univers des pratiques éducatives parentales, deux dimensions peuvent être distinguées. La première dimension réfère au degré de contrainte éducative que les parents exercent à l'égard de l'enfant (Autonomie/Contrôle). L'autre dimension est relative au degré d'acceptation manifestée par les parents à l'égard de leur enfant (Amour/ Hostilité) (Aubret-Bény, 1981).

Ainsi conçues, les pratiques éducatives parentales deviennent des facteurs médiateurs du milieu et du développement de l'enfant. Sous cet angle, l'intérêt ou la pertinence de leur étude réside dans un souci de raffinement des rapports globaux classiquement établis entre milieu et développement. Ce statut de variables

médiatrices exige que soient examinées les relations entre le milieu et les pratiques éducatives parentales, d'une part, et, entre les pratiques éducatives parentales et le développement (psychomoteur) de l'enfant, d'autre part. Nous porterons également une attention particulière aux facteurs qui modulent les pratiques éducatives parentales.

Puisque les pratiques éducatives parentales ne sont pas les seules composantes du milieu socio-économico-culturel, nous serons amené à nous intéresser aux aspects physiques et matériels dont le rôle dans le développement de l'enfant est certifié. Cette démarche nous paraît mieux explicite et plus pertinente pour nous aider à mieux rendre compte des relations entre les milieux socio-économico-culturels et le développement psychomoteur des petits enfants.

1- Milieu d'appartenance et pratiques éducatives parentales

Comme nous l'indiquions dans la problématique, certains auteurs ont étudié séparément les variables socio-culturelles et socio-économiques sans toutefois nier le lien qui les unit. Dans le présent point, nous suivrons leur démarche et, par conséquent, nous examinerons les relations entre les milieux socio-culturels et les pratiques éducatives parentales, d'une part, et, entre les milieux socio-économiques et les pratiques éducatives parentales, d'autre part. Ensuite, nous nous situerons par rapport à ces démarches au regard des préoccupations qui sont les nôtres dans la présente recherche.

1-1-Milieus socio-culturels et pratiques éducatives parentales

Selon Reuchin (1972), les parents qui ont l'éducation la plus longue (niveau d'études élevé) sont souvent acceptants et démocrates dans l'éducation de leurs enfants. A l'opposé, les parents qui ont un niveau d'études bas se caractérisent par la fréquence des attitudes de rejet et aussi d'indulgence. Il montre par ailleurs que la classe culturellement favorisée procède plus tôt au sevrage, adopte des règles plus strictes pour l'alimentation, pratique plus tôt l'apprentissage de la propreté. En outre, les parents qui appartiennent à cette classe consacrent plus de temps aux enfants et ont pour eux des ambitions élevées. Les parents des classes moyennes adoptent des attitudes éducatives rigides et restrictives que ceux culturellement défavorisés, caractérisés eux par l'indulgence et le laisser-faire.

Lézine (1974), fait des observations allant dans le même sens. Elle relève que les milieux dits « cultivés » ont une accessibilité plus grande à l'information ; cela conduit les parents à des pratiques éducatives plus libérales. Dans les milieux « non cultivés », les pratiques éducatives sont plus spontanées ou intuitives mais aussi rigides ou impulsives parfois.

Ces résultats montrent clairement qu'il existe un lien entre milieux socio-culturels et pratiques éducatives parentales. A chaque milieu socio-culturel correspond un type de pratiques éducatives, même si au sein d'un même milieu il y a quelques variations d'une famille à l'autre.

Mais la variable socio-culturelle n'a été étudiée ici que dans un sens qui concerne le degré d'instruction des parents. Cette opérationnalisation perd de sa pertinence dans le contexte du Burkina-Faso comme cela a été spécifié. Ceci appelle une autre façon de considérer cette variable.

1-2- Milieux socio-économiques et pratiques éducatives parentales

Les parents de classe sociale économiquement défavorisée sont à la fois moins exigeants quant aux apprentissages et plus hostiles à un enfant perçu comme un fardeau (Reuchlin, 1972). L'auteur signale d'autres recherches qui montrent que les habitudes de laisser-faire, d'incohérence et d'indifférence se remarquent chez les parents des classes défavorisées. Les parents de classe favorisée, quant à eux, privilégient le libéralisme, mettent un accent particulier sur l'apprentissage des règles et au fait qu'on ne peut les enfreindre sans en subir les conséquences.

Ces résultats trouvent un solide appui à travers les travaux de Lautrey (1989). Cet auteur a montré, en effet, que la structuration éducative de la mère reste liée au milieu socio-économique d'appartenance. Plus le niveau socio-économique augmente, plus il y a augmentation des réponses souples et diminution des réponses rigides.

Enfin, d'après Palacio-Quintin (1995), les parents de classes sociales différentes se différencient à partir des caractéristiques qu'ils valorisent chez leurs enfants, et ces

différences de valeurs conduisent à des différences dans les comportements parentaux. Ainsi, tandis que dans les classes sociales de bas niveau économique les parents valorisent la conformité à l'autorité externe (obéissance, politesse), les parents qui occupent une position socio-économique élevée mettent l'accent sur l'autonomie (responsabilité, curiosité).

Il apparaît ainsi que du niveau socio-économique dépendent les apports éducatifs offerts à l'enfant au cours de son développement. Ici aussi, le problème de l'opérationnalisation de la variable socio-économique resurgit. Il y a un manque d'adéquation entre les réalités spécifiques du Burkina-Faso et la variable socio-économique telle qu'elle est conçue et étudiée par les Européens. La définition que nous avons donnée à la variable socio-économico-culturelle, tient compte de notre souci de trouver à ces deux questions des réponses appropriées.

Après avoir mis en relation les milieux socioculturels, socio-économiques et les pratiques éducatives parentales, nous allons maintenant présenter les études qui ont porté sur le développement de l'enfant en rapport avec les pratiques éducatives parentales.

2- Pratiques éducatives parentales et développement de l'enfant

Le développement de l'enfant recouvre plusieurs aspects (moteur, psychomoteur, intellectuel, affectif...). La présente réflexion se voudrait être un cadre d'examen des rapports entre les pratiques éducatives parentales et ces différents aspects du développement. Ceci nous permettra d'apprécier le rôle des pratiques éducatives parentales dans le processus développement sous un angle plus élargi.

2-1- Pratiques éducatives parentales et développement de la personnalité de l'enfant

Koudou (1990), distingue quatre types de pratiques éducatives parentales à partir de travaux d'auteurs Nord-Américains. Ces types de pratiques éducatives parentales sont mis en relation avec le comportement des enfants et les observations suivantes ont été faites :

2-1-1- L'éducation sévère avec sanctions corporelles.

Les parents mettent un accent sur l'obéissance, recourent à la punition et veillent au respect de l'ordre et de l'autorité. Les enfants soumis à ce type d'éducation sont anxieux et instables. Ils manifestent une tendance à la révolte et à l'opposition. En classe, ils sont inhibés et passifs. Ils sont aussi enclins à la rêverie et à la fatigabilité.

2-1-2- L'éducation hyperprotectrice

L'enfant n'est jamais puni pour sa conduite ni pour son travail. C'est une éducation « affectueuse » mais très inquiète et anxieuse. Elle installe une anxiété latente faite du sentiment de l'enfant de se paralyser lui-même par sa dépendance.

2-1-3- L'éducation « laisser-faire »

Elle se caractérise par l'absence de contrôle de ce que fait l'enfant ; les parents punissent très rarement. Ils sont acceptants et n'exercent guère d'autorité. L'enfant ne trouve aucun obstacle dans l'attitude des parents qui le laissent se débrouiller tout seul ; il ne trouve aucune aide dans la conquête de son autonomie. Cette orientation permissive de l'éducation est associée à un manque de comportement adapté dans les relations sociales chez l'enfant, au développement d'une anxiété liée à un attachement déséquilibré à la mère ou insuffisamment complété par le modèle paternel.

2-1-4- L'éducation stimulante

« Les parents s'occupent avec esprit de suite du travail de l'enfant et lui font partager leur désir de progression sociale » (Koudou, op cit, p.35). L'optimisme que les parents observent favorise un climat de confiance dans lequel l'enfant acquiert l'autonomie et le goût de l'effort. Les sanctions sont modérées... Les parents savent combiner, de manière subtile, la rigueur, la fermeté, l'amour et le raisonnement. Selon Tano (1975.p.127), dans ce type de pratiques éducatives, **« les parents définissent des règles de conduite pour l'enfant mais ils prennent en même temps soin de lui fournir des indications, des explications quant au sens de leurs interventions... il y a échange, explications entre les partenaires, même si de fait ils sont inégaux. Il s'agit d'une attitude souple de la part de**

l'adulte et qui autorise dans une certaine mesure la participation, la collaboration de l'enfant ».

C'est du reste ce que confirme l'étude de El-Feky (1991), au Koweït. D'après cet auteur, les parents qui développent des attitudes de stimulation sont chaleureux et encourageants. Ils communiquent positivement avec leurs enfants. Les enfants éduqués de cette façon ont une confiance en eux-mêmes, ils se contrôlent, ils sont plus autonomes et socialement responsables.

Nous retiendrons que ces travaux que nous venons de passer en revue ont le mérite de présenter des caractéristiques précises des pratiques éducatives parentales et leurs influences sur le comportement ou la personnalité des enfants. C'est l'éducation stimulante qui est la plus apte à favoriser le développement des enfants. D'autres travaux ont retenu d'autres caractéristiques des pratiques éducatives parentales, qu'ils mettent ensuite en relation avec des aspects particuliers du développement de l'enfant. Ce sont ces travaux que nous allons maintenant présenter.

2-2- Pratiques éducatives parentales et développement intellectuel de l'enfant.

Les psychologues se sont particulièrement intéressés à l'étude des relations entre les pratiques éducatives parentales et le développement intellectuel de l'enfant. Ainsi, après avoir distingué différents types de pratiques éducatives chez des parents de différents milieux socio-économiques et culturels, Lautrey (1989), a procédé à une mise en relation de ces types de pratiques éducatives et du développement intellectuel d'enfants de CM2. Cette étude réalisée chez 46 familles parisiennes, a permis à l'auteur de démontrer que la structuration éducative de la mère (souple, rigide, aléatoire), entretient une relation étroite avec les performances intellectuelles des enfants. En particulier, l'auteur a montré que c'est la structuration souple qui est la plus bénéfique au développement intellectuel.

Dans la terminologie de Lautrey, **la structuration aléatoire** est essentiellement définie par l'absence de régularités c'est-à-dire des règles dictant la conduite de l'enfant. Ce type de structuration laisse beaucoup de liberté à l'enfant. **La structuration souple** propose des régularités mais elles sont modulées en fonction de la présence de certains événements. On impose des règles de conduite à

l'enfant, mais ces règles souffrent d'exceptions. **La structure rigide** se caractérise uniquement par la présence de régularités. Les parents ont instauré, une fois pour toutes, des règles de conduite qu'aucune circonstance ne viendra modifier.

Dans le même ordre d'idées, Palacio-Quintin (1995), a réalisé une étude sur les différences de développement cognitif entre enfants provenant de différents milieux socio-économiques. Au terme de cette recherche réalisée au Canada, elle relève que plus que la simple appartenance à tel ou à tel milieu, des éléments telles que les pratiques éducatives tiennent une place importante dans le développement intellectuel des enfants. Les valeurs de type conformisme s'observent chez les familles ayant des enfants à développement intellectuel bas, alors que les valeurs de type autonomie sont davantage présentes chez les parents ayant des enfants à développement intellectuel élevé. L'auteur note aussi que la curiosité est une qualité désirée par les parents qui ont des enfants ayant un quotient intellectuel (QI) supérieur. La même qualité n'est pas choisie par les parents du même échantillon qui ont des enfants ayant un QI moyen ou inférieur. En outre, les enfants qui ont un meilleur développement intellectuel sont ceux dont le nombre d'interactions avec les parents est plus élevé, ceux avec qui les parents passent plus de temps dans les activités intellectuelles, ceux que les parents encouragent le plus.

C'est à une conclusion analogue qu'a abouti Bing (cf. Lautrey, 1989). L'auteur distingue parmi des sujets de CM2 ceux qui réussissent mieux dans les épreuves numériques et spatiales (N&S >V). Ensuite, elle procède à la recherche de ce qui différencie les pratiques éducatives des deux groupes de mères : le pattern N&S >V est plus fréquent chez les enfants qui bénéficient de leur mère d'un degré appréciable de liberté pour expérimenter eux-mêmes.

Par rapport aux styles cognitifs, Witkin & al. (1962), ont étudié la relation entre les pratiques éducatives maternelles et la dépendance-indépendance à l'égard du champ (DIC). Ils classent les mères en deux groupes selon qu'elles facilitent ou inhibent l'indépendance de l'enfant. Les résultats obtenus font apparaître que les enfants des premières sont plus indépendants à l'égard du champ ($r_{bis}=85$). Enfin, une étude de Busse rapportée par Lautrey (1989), montre que la flexibilité de la pensée, définie comme étant la capacité d'envisager des moyens variés pour

parvenir à une même fin, est dépendante des pratiques éducatives parentales. Après avoir fait remplir un questionnaire sur les pratiques éducatives par les parents, et après les avoir invité à coopérer à la réalisation par l'enfant de certaines tâches intellectuelles, l'auteur a établi une corrélation négative entre la flexibilité de la pensée chez l'enfant et les attitudes de commandement chez la mère et l'expression de norme rigide chez le père. Par ailleurs, il ressort que le degré auquel les parents manipulent eux-mêmes le matériel pendant la tâche, est associé à la flexibilité de la pensée chez l'enfant. En codant ce degré, l'auteur a pu observer qu'un niveau moyen de manipulation de la part des parents est associé à une bonne flexibilité, alors qu'aussi bien les hauts que les bas degrés de manipulation sont associés à une mauvaise flexibilité.

Concluons sur la base de l'ensemble de ces travaux, que les pratiques éducatives parentales tiennent une place primordiale et indéniable dans le développement de l'enfant, principalement dans son développement intellectuel. A partir du moment où tout enfant naît et vit dans le milieu humain donné, il sera nécessairement marqué et façonné par ce milieu, à travers l'influence des pratiques éducatives que l'on observe à son endroit. Cependant, ces études ont porté sur des enfants se situant sur le plan de l'âge, au delà de la première enfance. Elles ne nous informent pas sur ce qui se passe dans la première enfance en particulier sur le rôle des pratiques éducatives dans le développement psychomoteur de l'enfant. La question que l'on peut ici se poser c'est de savoir si l'éducation à cet âge ne se réduit pas à un pur dressage, aux simples soins corporels, vu qu'elle s'applique à un sujet dont le niveau de développement ne le rend pas encore apte à en saisir la signification profonde. Mais cette question, si pertinente soit-elle, tombe dans l'aporie au regard des données que la psychologie de l'enfant, au cours de ces dernières décennies, nous enseigne.

Pendant longtemps, on a regardé la socialisation de l'enfant comme une sorte de « modelage d'argile ». L'enfant, pensait-on, arrivait au monde comme une motte d'argile informe, inerte, que les parents et les éducateurs pouvaient modeler à souhait. La forme qu'il finissait par prendre n'était que le produit exact de leur action.

C'est une conception trompeuse qui a été à la base des insuccès d'hier à comprendre le processus de socialisation (Schaffer, 1981 ; Titran, 1990). Aujourd'hui

on sait , grâce aux recherches consacrées à la prime enfance, que, dès le début, le bébé est actif et non passif (Pinol-Douriez, 1984 ; de Schonen & Deruelle,1991 ;Fessard,1991 ;Tourrette,1991).Sa conduite est organisée et non pas « absente » (Deleau,1988 ;Flament,1988 ;Schaal,1991),et il apporte certaines caractéristiques qui affectent le comportement des autres à son égard. Pour Schaffer (op cit), la tâche de la mère n'est pas de créer quelque chose à partir de rien, mais bien plutôt d'accorder sa conduite à celle de l'enfant. C'est ici une préoccupation que partage Kaye (cf. Bouvet, 1989), pour qui l'immatunité dans laquelle notre espèce délivre ses petits n'est pas un simple accident... **« cette immaturité est le premier atout du nouveau-né ; elle garantirait une certaine possibilité de prédire sa conduite, possibilité qui permet à la mère d'apprendre à se comporter avec lui, si elle se met à son écoute. La mère n'est plus alors considérée comme celle qui mettrait de l'ordre dans un chaos mais comme celle qui s'adapte à toute une organisation de la conduite de son petit »** (Bouvet,op cit. p 66).Par conséquent, les attitudes des parents et de l'enfant doivent pouvoir subir des modifications mutuelles, constantes et progressives à toutes les étapes de sa croissance. Parent et enfant fonctionnent dans un système de réciprocité où le comportement de l'un influe sur celui de l'autre qui, en retour, modifie celui du premier. L'idée donc que l'enfant est une « table rase » sur laquelle on peut tout écrire est un présupposé à déconstruire sous peine de regarder l'enfant et son développement à travers un prisme déformant et donc de se méprendre sur les attitudes à adopter à son égard.

L'éducation du petit enfant ne doit pas se limiter aux soins corporels que lui apporte sa mère, mais elle doit aussi pouvoir intégrer des stimulations d'ordre langagier, intellectuel, socio-affectif, et faciliter les conduites d'exploration et des exercices... Les travaux que nous allons maintenant évoquer montrent l'importance de l'ensemble de ces éléments dans le développement psychomoteur des enfants.

2-3- Pratiques éducatives et développement psychomoteur

2-3-1 Pratiques éducatives et développement moteur

La motricité a deux grandes fonctions :

-elle permet le transport et le positionnement du corps dans l'espace, l'action sur les choses ;

- elle autorise l'expression des états émotionnels et participe largement aux actions de communication (Mellier, 1990).

Selon Bril (1995), c'est une évidence que les différences d'environnement social, culturel, économique, ont un impact sur le développement psychomoteur de l'enfant. Pourtant dans les années 1930, aux Etats-Unis d'Amérique (USA), des auteurs comme Dennis & Dennis avaient soutenu l'idée contraire selon laquelle le développement normal de l'enfant au cours des premiers mois de la vie extra-utérine ne nécessite aucune sorte de stimulations, qu'elles soient posturo-motrices, sociales ou affectives. Ces deux auteurs ont étudié en particulier le développement de la marche chez deux groupes d'enfants Hopis, les uns élevés selon les usages de cette culture indienne de l'Arizona, dans un état de privation sensori-motrice et affective quasi-totale (Stork, 1994 ; Bril, 1995).

Le deuxième groupe d'enfants fut élevé à l'occidentale. Ils avaient la possibilité de passer la grande partie du temps, sans lien, dans un berceau ordinaire. Les bébés élevés selon la tradition Hopi étaient attachés à un berceau rigide et y restaient pour une bonne partie du temps, pendant les neuf premiers mois de leur vie. Ils ne sont pas en mesure de dresser leurs corps, de se retourner ou de bouger leurs bras.

Les résultats de cette expérience montrent que l'usage du berceau n'a pas d'incidence sur l'âge auquel les enfants commencent à marcher. Pour Dennis & Dennis, la marche est un comportement exclusivement déterminé par la maturation.

Cette conclusion doit cependant être relativisée au regard de la procédure adoptée par ces deux auteurs pour y parvenir. En effet, l'usage du berceau rigide s'arrête au 9 mois, alors que certains enfants ne commencent pas à marcher avant 15 mois. Or, entre le 9^e et le 15^e mois, il y a quantité d'occasions pour des exercices susceptibles d'affecter le développement de cette capacité motrice (Bower, 1978). Si les bébés élevés suivant la tradition Hopi étaient restés attachés à leur berceau jusqu'à cette période de 15 mois, l'argument selon lequel la marche est déterminée par la maturation aurait été plus solide.

Cette thèse maturationniste sera néanmoins défendue jusqu'aux années 1960. C'est ainsi que la précocité constatée dans le développement psychomoteur des enfants

africains par rapport aux enfants d'Europe et d'Amérique par Geber (cf Dasen ,1988), avait été expliquée par une certaine avance de la maturation neurologique des enfants d'Afrique Noire.

A la suite de ces résultats, de nombreuses études furent entreprises et l'on a pu observer une certaine convergence qui montre que **« les items pour lesquels on observe une avance correspondent à des aptitudes motrices valorisées par la culture et faisant l'objet d'un entraînement explicite et d'un encouragement permanent par le biais de pratiques de soins »** (Bril, 1995, p.330). Cet auteur rapporte, par ailleurs, que chez les Baganda du Kenya, on constate une remarquable précocité pour les conduites de sourire et pour le maintien de la position assise, ces deux acquisitions psychomotrices constituant, pour ce peuple, les événements clés des six premiers mois de la vie. Parallèlement, des comportements tels que le ramper et la marche à quatre pattes ne sont pas encouragés chez ce peuple et, de ce fait, leur apparition est plus tardive que pour un échantillon d'enfants d'Amérique du Nord. Selon Bower (1978, p.117) : **« la marche du nouveau-né est déterminée génétiquement. Les nouveau-nés humains bougent leurs jambes comme ils le font parce qu'ils sont des êtres humains. Ils sont ainsi faits. Cependant, ce que qu'il advient de se comportement, à quel moment il se transformera en une conduite de marche indépendante, utile et fonctionnelle, voilà qui dépend en grande partie des occasions que le milieu fournit à l'enfant d'utiliser et d'exercer cette coordination toute montée en lui dès le départ »**.

Ces divers résultats apportent la preuve scientifiquement établie que le développement moteur ou psychomoteur est loin d'être l'apanage du seul déterminisme biologique comme ont tendance à nous le faire admettre Dennis & Dennis. Il est sous la détermination conjointe du biologique et du milieu humain et physique, et soumis à variation d'une culture à une autre.

Aujourd'hui, on a découvert, dans les recherches sur les nourrissons, que c'est dans l'interaction active avec l'environnement (sous tous ses aspects) que le potentiel génétique s'actualise, et sous des formes très précocement singulières, originales. C'est à travers l'épigenèse interactionnelle que s'enclenche le processus d'individuation (transformation de l'énergie psychique aboutissant à la formation d'une personnalité indépendante). Elle est le creuset où le bébé s'avère tout à la foi

créé et créateur (Pinol-Douriez, 1984 ; Lacert, 1995). Pour Gardner (1996), « **les êtres humains sont des créatures biologiques mais aussi des créatures culturelles. Avant même la naissance, l'organisme immature vit dans le ventre d'une femme qui a des styles de vie et des pratiques reflétant sa culture et sa sous-culture...il ne fait aucun doute que la vie du nourrisson après la naissance est inextricablement liée aux pratiques et aux postulats de la culture de sa mère** »(p.181).

L'un des aspects des pratiques éducatives parentales qui participe pour beaucoup à la réalisation du développement moteur de l'enfant, c'est l'exercice auquel il est soumis. Ainsi, selon Tourrette (1991), la pratique intense d'une activité par l'enfant facilite la maîtrise de cette activité et peut accélérer son acquisition. C'est ce qu'a pu mettre en évidence Tano (1989), à partir d'une expérience d'entraînement au jeu d'awélé chez des enfants ivoiriens. Il a montré que l'entraînement au jeu d'awélé améliore de façon systématique les performances intellectuelles des sujets. Cette expérience s'inscrit cependant dans le cadre du développement intellectuel et concerne moins expressément le développement psychomoteur.

Hokpins (cf Rabain-Jamin, 1989), montre que des enfants que leurs mères ont massés et qui ont bénéficié d'exercices corporels associés, ont de meilleurs résultats à un test de locomotion, comparativement à ceux qui ont été simplement massés ou qui n'ont reçu aucun exercice de cet ordre. Rabain-Jamin elle-même confirme le poids du massage et des exercices quotidiens sur l'acquisition de la marche indépendante. Celle-ci est significativement plus tardive chez les enfants qui n'ont pas reçu de massage et d'exercices associés. D'après l'auteur, le massage raffermi la peau de l'enfant, durcit les os et le protège ainsi contre d'éventuelles fractures.

Au Burkina-Faso, les massages des petits enfants ont lieu lors des séances quotidiennes de lavement soit par la mère, soit par la grand-mère, à l'aide de beurre de karité et de décoction de racines, de feuilles et d'écorces d'arbres, d'ossements d'animaux. La pratique du lavement, et donc des massages, évolue selon l'âge de l'enfant. Selon Kanki & coll. (1994), ce sont les enfants de moins de 5 mois qui reçoivent le plus de lavements quotidiens (51% contre 44% chez les enfants âgés de 6 à 11 mois et 8% chez ceux de plus de 24 mois). Les vertus du lavement sont de

réguler le transit intestinal de l'enfant pour éviter qu'il ne salisse sa mère lorsqu'elle le porte au dos au cours des sorties, de soigner ou de prévenir des maladies telles la diarrhée ; avec le massage, le lavement fortifie l'enfant au plan physique et facilite sa croissance. Au plan psychologique, la pratique du lavement contribue à l'éducation sphinctérienne. Cette-ci détermine , par la manière dont elle est pratiquée, les comportements futurs de l'enfant. Selon Puyelo (1980, p.135), **« l'acquisition du contrôle sphinctérien peut être considérée comme l'aboutissement d'un processus de conditionnement qui a pour but d'induire l'enfant à renoncer à sa coutume infantile de déféquer ou d'uriner quand et où il lui plaît et de lui substituer une élimination à un moment donné et à un endroit donné. Beaucoup plus qu'au niveau de la nourriture et du sommeil, c'est dans le contrôle sphinctérien que le jeune enfant sera aux prises avec les apprentissages »**.

Les différentes manipulations et acrobaties auxquelles la mère soumet l'enfant pendant les séances de lavement ou en dehors, lui permettent une prise de conscience de son corps et un meilleur positionnement dans l'espace. Ce sont des expériences riches d'implications profondes, tant sur le plan physique (moteur) que sur le plan psychologique, comme le disent si bien Isabelle de Baleine & coll. (1997, p.108) : **« Etre bien dans son corps permet de passer à une foule d'apprentissages variés. Au fil des jours, grâce à des attitudes de mieux en mieux contrôlées, l'enfant réussit à exprimer bien autre chose que dans sa vie courante parfois légèrement désordonnée »**. L'exercice corporel auquel les parents soumettent leur enfant a donc un impact sur son développement. Mais ces exercices restent variables d'une culture à une autre. Les stimulations, les sollicitations s'orientent de façon différenciée, en vertu des priorités ou des pratiques propres à chaque milieu donné. Il s'agit là de ce qu'on appelle différences inter-milieus. Du reste, c'est à cet aspect différentiel des manipulations corporelles que nous voudrions consacrer la suite de notre réflexion.

Dans cet ordre d'idées, on peut citer le travail réalisé par Mandy (1981) au Sénégal. Selon cet auteur, dans les traditions mandingues, diolas, sérères, ballantes, les mères soumettent les bébés à des manipulations corporelles c'est-à-dire des étirements généraux du corps. **« La matrone suspend le bébé pendant quelques**

secondes en le prenant par le menton et la nuque, puis en le prenant par les deux pieds joints, le suspend dans la position inverse de la précédente, la tête dirigée vers le bas. Après de légères secousses dans cette posture, pendant quelques secondes, elle le soulève et le suspend par le bras droit, puis par le bras gauche » (p.41).

Ces manipulations sont variables d'une culture à une autre. Ainsi, chez les diolas, les mandingues, les ballantes et les mandjacks de Casamance, l'accent est mis sur la mobilisation des articulations dans leur plus grande amplitude possible, en suivant le sens naturel des mouvements de flexion-extension, de torsion-détorsion, de rotation dans le sens des aiguilles d'une montre et dans le sens inverse. Pour le faire, l'enfant est couché sur le dos et subit des flexions des cuisses sur le ventre, une mobilisation des articulations des chevilles. Ensuite, il passe en position ventrale pour y subir des flexions des jambes sur les cuisses jusqu'à ce que les talons touchent les fessiers.

Chez les populations de Cabrousse, les manipulations consistent, entre autres, à :

- « - croiser les deux bras du bébé devant la poitrine jusqu'à ce que les deux coudes se superposent ;
- tendre par la suite les deux bras du bébé devant la poitrine et suspendre l'enfant en le prenant par les deux pieds ;
- coucher l'enfant sur le ventre, bien tendre les pieds et mobiliser toutes les articulations des jambes » (p.41).

Ces exercices et ces manipulations se font deux fois par jour, systématiquement, pendant les trois premiers mois qui suivent la naissance. Ces pratiques, d'après les informations recueillies par l'auteur, exercent une influence sur l'enfant. Elles permettraient de « **mettre les articulations dans les conditions favorables à la croissance pendant les premiers jours de la vie pour donner une forme à la tête et modeler le corps (...). Le corps doit trouver les facteurs de sa souplesse, les lignes directrices de son développement harmonieux** » (p.41). Lorsque l'enfant est ainsi traité jusqu'à l'âge de la station assise, du ramper et de la marche, il aborde les intempéries de la vie mieux armé.

A ces considérations physiques viennent se greffer des considérations religieuses, ritualistes et socio-culturelles spécifiques à chaque ethnie donnée. En effet, et par exemple, dès le 3^e jour de la naissance, les vieilles femmes diolas font subir au bébé

l'épreuve du « passage au pilon ». Dans sa pratique, cette épreuve consiste à faire passer l'enfant trois fois par-dessus le pilon avant de le remettre à sa mère. Dans son essence et dans son esprit, ce mimétisme est supposé permettre à l'enfant de « transférer » sa rigidité corporelle sur le bois naturellement rigide, de se conserver sa souplesse qui est d'essence animale.

Au cours de l'apprentissage de la marche, la mère frappe dans les mains pour encourager l'enfant à exécuter le premier pas. Aussitôt que l'enfant a levé le pied, pour la première fois, la mère se précipite pour balayer la terre laissée par les pieds et récupère ainsi le sable pour le piler et le disperser sur le toit des cases. Ceci permettrait à l'enfant de marcher vite sans tomber ; il restera également, tout comme le sable, invulnérable aux malheurs.

L'intérêt de cette étude c'est de montrer la spécificité des exercices corporels et stimulations que les parents apportent à l'enfant pour son développement, selon différents milieux ethniques et culturels. Malheureusement, l'auteur n'a pas pu associer à ces observations l'évaluation du développement moteur des enfants, sauf les seules références aux dires des femmes selon qui ces stimulations favorisent le développement de l'enfant. La confirmation scientifique du rôle de ces expériences posturo-motrices, kinesthésiques, sensorielles, dans le développement moteur mérite d'être apportée.

Les travaux de Konner rapportés par Stork (1994) s'inscrivent dans cette perspective. L'auteur a d'abord relevé que dans l'imaginaire des femmes Kung d'Afrique Australe, il est nécessaire que l'on apprenne aux enfants à s'asseoir, à ramper, à se tenir debout et à marcher, sinon ils ne seront jamais capables de faire ces acquisitions par eux-mêmes. Sans aide et sans éducation, les os des dos des enfants resteraient mous et non articulés entre eux. En raison de cette conception, les bébés Kung sont soumis à un entraînement actif à certaines postures ou activités telles que la position assise ou la marche. L'évaluation faite ensuite par l'auteur montre que certains bébés sont capables de tenir assis dès l'âge de 50 jours. Alors que chez des mères rurales françaises, Biville-Pillet (1989) rapporte qu'asseoir le bébé avant six mois est dangereux et non pratiqué parce que cela lui fatiguerait les reins. Il pourrait avoir des jambes en cerceau si on le mettait de bout avant un an.

Ces deux recherches qui viennent d'être évoquées confirment le poids décisif des exercices et entraînements dans le développement moteur de l'enfant. Mais cette influence se présente sous des angles variés selon le milieu culturel. Alors que les femmes Kung reconnaissent à ces exercices un rôle positif, les mères françaises des zones rurales y voient plutôt quelque chose de négatif et de dangereux pour le développement de l'enfant.

Du point de vue des différences interindividuelles intra-milieu, le constat premier de l'ensemble des auteurs est que la séquence des principales acquisitions motrices (maintien de la tête, station assise, station debout, marche indépendante), est la même pour tous les enfants. Mais d'importantes différences interindividuelles existent quant à la vitesse de développement, c'est-à-dire les âges auxquels les enfants parviennent à la maîtrise d'un aspect donné du développement moteur.

Ce n'est pas tant dans la chronologie des acquisitions motrices qu'il faut rechercher les différences interindividuelles, mais à chaque étape, c'est-à-dire à chaque nouvelle acquisition motrice.

Tourrette (1987 b), dans une recherche sur le développement psychomoteur de cinq garçons appartenant à une même fratrie, au cours de leur première année de vie, a observé des différences dans le mode de déplacement. Un des enfants a marché debout sans être passé par le ramper ni par la marche à quatre (4) pattes. Pourtant, il était libre de tout mouvement au sol. Un deuxième enfant a marché sans passer par la marche à quatre pattes ; les trois autres, avant d'accéder à la marche debout, ont marché d'abord à quatre pattes. Toutefois, malgré ces différences dans les modes de déplacement (locomotion), l'auteur a relevé que la marche a été acquise à peu près au même moment par les cinq enfants. La pertinence de tels résultats réside dans la mise à grand jour de la complexité du fonctionnement et de l'organisation des conduites chez les petits enfants que l'on ne le pense habituellement. Pour un même objectif fixé (la marche), les voies empruntées ou les moyens privilégiés pour y parvenir diffèrent d'un sujet à un autre, pour des enfants d'une même fratrie, vivant dans le même milieu familial et supposés provenir d'un même milieu socio-économico-culturel.

Insistons ici pour dire que l'accession à la marche constitue une importante conquête dans l'histoire du développement de l'enfant. Grâce à la marche, l'enfant va pouvoir faire la différence entre ce qui est lui et ce qui ne l'est pas. Le corps est lancé à la conquête de l'espace environnant. L'enfant prend ainsi possession de son cadre définitif, cadre dans lequel il devient mobile et actif. C'est un moment exaltant pour l'enfant car il faut le laisser explorer, faire ses propres expériences ; mais c'est aussi le moment très difficile où l'entourage se doit de le surveiller de près et très souvent l'attraper pour le protéger contre lui-même (sinon il risque de se blesser).

La préhension est étudiée dans le cadre du développement moteur (Perron-Borelli & Perron, 1990). L'établissement d'une dominance (ou préférence) manuelle relève d'un aspect de la motricité, et peut apparaître en relation avec le développement du schéma corporel et l'organisation de l'orientation spatiale, sans qu'ils soient confondus. Selon Tourrette (1991), les résultats relatifs à la conduite de préhension apparaissent groupés au départ, et dispersés de plus en plus avec l'âge. Cela est confirmé par Siddiqui (1995), chez des enfants suédois de cinq, sept et neuf mois d'âge. Il leur a présenté cinq (05) objets dont les diamètres sont de 0.5, 1, 3.5, 7.0 et 14.0 cm. Les résultats montrent que les manipulations des objets évoluent suivant la taille de l'objet, mais aussi suivant l'âge des sujets. Les enfants de 5 et de 7 mois approchent moins les objets de grande taille (14.0 cm) que ceux de neuf mois. Ces derniers, à leur tour, approchent moins les objets de petite taille (0.5cm) que les enfants de 5 et 7 mois.

Par rapport aux différences inter-sexes, Tourrette (1991), démontre que les filles sont plus précoces et donc réussissent mieux que les garçons dans les conduites de préhension (approche et justesse dans l'atteinte de l'objet). La raison en est que les filles sont, au niveau constitutionnel, moins toniques que les garçons. Selon Gilly & Guillaume (1992), la main féminine, moins puissante mais plus précise, est courte de près de 2cm et plus étroite d'environ 1 cm que celle de l'homme. Une telle singularité s'expliquerait par la lointaine spécialisation (de la femme) dans la cueillette de graines, baies ou fruits, que les femmes menaient à bien, tandis que les hommes s'occupaient de la chasse. La main joue un rôle important, dans la découverte du corps propre, chez l'enfant. Celui-ci va bouger sa main, la porter à sa bouche,

l'utiliser dans sa relation avec l'autre. C'est la main qui donne, reçoit, caresse... C'est également grâce à la main que vont exister les actions d'exploration, l'action de l'enfant sur le monde qui l'entoure, ce qui va permettre son développement psychologique (Mazet, 1982). L'utilisation de la main, « **l'instrument des instruments** » selon Aristote, la « **partie visible du cerceau** » selon Kant, est une preuve d'intelligence manuelle qui constitue le trait distinctif de l'espèce et se manifeste dans l'utilisation et la fabrication des outils (Bruner, 1983). Selon Michelet (1972, pp 36-39) ; « **l'éducation de la main, non pas celle qui concerne l'éducation sensorielle du toucher, mais la coordination du geste et de la vue et la précision du mouvement, doit être l'objet d'une attention particulière ; des liens existent entre l'usage de la main et l'exercice de la pensée. Le travail manuel fait partie de toute éducation bien équilibrée ; le maniement des outils artisanaux demande des gestes complexes et mesurés et nécessite un apprentissage** ». C'est ce que confirme Dasen (1988), dans une recherche culturaliste réalisée chez des enfants Baoulé en Côte d'Ivoire. Il observe que l'éducation de la main est une chose capitale dans la socialisation de l'enfant. Il faut une habileté manuelle poussée pour manier avec précision et dextérité le couteau ou la machette ou encore le pilon. Il faut apprendre à lancer celui-ci juste et fort, et dans le même temps, ne pas écraser l'autre main qui retourne la nourriture dans le mortier entre deux coups. La fille pile avec sa mère et doit apprendre à coordonner son rythme avec elle.

2-3-2- Pratiques éducatives parentales et langage

Biville-Pillet (1989), a observé dans une région rurale française (pays de Caux en Seine-Maritime), que certaines mères ne parlent pas à leurs enfants, car ils sont sensés ne rien comprendre avant longtemps. Pour ces mères, en ne parlant pas à leurs enfants, elles évitent ainsi de leur fatiguer le cerveau et par conséquent de leur donner la méningite.

Ces observations divergent considérablement des résultats de recherches conduites par un certain nombre d'auteurs dont Pinol-Douriez (1984), Bouvet (1989), Bertoncini (1991) et de Baleine (1991). Ces auteurs relèvent que, contrairement aux idées qui avaient cours sur les capacités langagières des bébés, les petits enfants disposent

de capacités précoces de traitement des sons de paroles. Les nourrissons sont capables de discrimination, de catégorisation et de représentation. Selon Bouvet, l'histoire du langage commence dès la naissance. Dans le jeu et le plaisir de leurs interactions, les mères amènent leur enfant à leur répondre, à leur « parler », et à se constituer ainsi en sujet parlant, en partenaire actif dans un dialogue, bien avant l'apparition du premier mot. C'est ici qu'il faudrait rechercher les moyens de rendre compte des différences si grandes entre les enfants « tout venant » au niveau de leur aisance dans la communication verbale...L'enfant dont les premières tentatives de communication ne sont pas reçues ni insérées dans un système significatif, ne développe pas ses potentialités et ne découvre pas les caractéristiques de la communication préverbale qui le conduisent à maîtriser tout un ensemble de compétences« **perceptives, motrices, conceptuelles, sociales et linguistiques...** » (Bouvet, op cit, p.83). Si les premiers essais de communication observés chez l'enfant ne sont pas gratifiés, celui-ci non seulement ne développe pas ses possibilités communicatives, mais risque même de les perdre.

Pour sa part, la psychanalyste Dolto (1977), a insisté sur l'importance de la pratique de la parole par les parents, à l'endroit du petit enfant dès sa naissance car, pour elle, « **tout ce qui est parlé devient humain** » (p.25). Cette idée a été appuyée par Bower (1978) et par Schaffer (1981). Pour Bower, par exemple : « **le bébé est génétiquement préparé à produire les sons de n'importe quelle langue, et les jeunes enfants prononcent en fait des sons appartenant à toutes les langues. La communauté linguistique dans laquelle ils se trouvent détermine lesquels de ces sons ils retiendront finalement dans leur répertoire verbal** ».

Après la naissance, la mère dévouée s'adapte aux conduites de son nourrisson, répondant à ses sourires, à ses regards, à ses cris, à son besoin de contact (Bouvet, op cit). Elle répond ainsi aux faits et gestes de son bébé comme si ceux-ci étaient chargés d'une intention de communication. Il s'agit là d'un « pseudo-dialogue », étant entendu que c'est à la mère que revient toujours l'initiative de « répondre ». Ainsi, selon Bouvet, cette anticipation des possibilités communicatives du tout petit par la mère opère chez ce dernier une restructuration de ses activités qui vont se développer et permettre l'instauration de la communication verbale. L'idée que Bouvet s'évertue à défendre dans ses travaux, c'est celle que l'initiation

d'un échange à partir de l'activité spontanée de l'enfant, par la mère, donne à celui-ci, et de façon progressive, la possibilité de découvrir que son activité intéresse sa mère, qu'elle y est attentive et qu'elle y répond. En effet, écrit-elle, « **l'enfant fait d'autant plus facilement cette découverte que les réponses s'inscrivent dans des séquences coutumières, répétitives et ritualisées, qui lui permettent une certaine prédiction du comportement de sa mère (...). La réponse de sa mère lui fournit le résultat espéré et lui donne cette satisfaction de maîtriser des événements, dans la mesure où il faut les prédire** » (p.72). Dès lors que l'enfant a acquis la possibilité de prédiction, il devient automatiquement l'initiateur de l'échange afin d'induire la réponse : il devient un partenaire à part entière dans le dialogue. « **Ayant découvert que sa conduite était suivie par sa mère et produisait certains effets, lui aussi, à son tour, prend l'initiative d'un dialogue, d'un vrai dialogue dans lequel il découvre la règle établissant l'alternance des rôles** » (p.73).

Le mérite d'une telle analyse, c'est d'avoir situé la procédure fondamentale de toute communication linguistique notamment lorsqu'on veut comprendre l'instauration du dialogue au cours de l'activité conjointe mère-enfant. Les enfants du milieu rural traditionnel au Burkina-Faso évoluent dans un contexte monolingistique, contrairement à leurs pairs du milieu urbain. Si parler à l'enfant est une pratique qui peut stimuler ses capacités langagières, lui parler dans différentes langues (ayant chacune ses spécificités), constitue une diversité de sollicitations auxquelles il apprend à s'habituer et à répondre. L'enfant urbain, élevé dans un contexte où l'on pratique plusieurs langues, apprend à s'y habituer et à les maîtriser. Il est de ce fait plus sollicité, plus stimulé que son homologue du milieu rural traditionnel. Cela, selon nous, n'est pas sans conséquence sur la maîtrise du système langagier et sur l'étendue des fonctions que celui-ci permet. Nous sommes d'autant plus fondé à soutenir cette ligne de réflexion, qu'un certain nombre d'auteurs, dont Tano (1975), montrent que la multiplication des occasions d'échanges avec l'enfant et la diversité de ces échanges aident l'enfant dans sa tentative de découpage de la réalité. Selon Tano, si ces expériences se raréfient, la capacité d'appréhension du sujet s'en ressentira. En diversifiant les situations relationnelles, on permet à la pensée de l'enfant d'embrasser des réalités différentes dont la synthèse et l'organisation ne manqueront pas d'accroître ses capacités de communication et d'échange.

Au niveau des différences interindividuelles inter-milieus, Baque (cf., Tano, 1975), a étudié l'expression orale chez deux groupes d'enfants (ruraux & urbains), homogénéisés au point de vue de l'âge, du niveau socio-économique et du niveau scolaire. Chaque sujet a subi les épreuves psychologiques suivantes : le vocabulaire de Weschler, la répétition d'une histoire, la description d'une image, un texte libre. La description de l'image fait intervenir, quant à elle, les formes grammaticales notamment les adjectifs, les expressions, les propositions et les groupes de mots compléments, les verbes d'actions. Les résultats de cette étude montrent à tous les niveaux des différences significatives en faveur des enfants urbains. Pour l'auteur, le vocabulaire rural, qu'il soit une explication des sens des mots, une désignation spontanée, une désignation d'expressions qualitatives, est partout plus réduit. Pour Biville-Pillet (1989), il ne s'agit pas seulement d'un vocabulaire réduit, mais d'un **« vocabulaire d'où les mots désignant les notions abstraites sont le plus souvent absents »**, et d'un handicap de **« la syntaxe très mal maîtrisée et dont le rôle est pourtant essentiel puisqu'elle sert « d'ossature » au langage »**(pp.168-169).

Brunet & Lézine (1971), rapportent également que des enfants placés en nourrice, en raison de l'absence des stimulations à parler, présentaient en général un niveau de langage inférieur à celui des enfants de même origine sociale élevés dans leurs familles. Les enfants placés en famille et très stimulés verbalement présentaient une nette avance dans leur développement langagier. Dans la même lancée, Fracasso & coll. (1997), démontrent l'effet positif de la stimulation verbale sur les capacités de l'enfant à communiquer. Leur étude a porté sur 38 dyades mères-enfants (les enfants étaient âgés de trois mois), dont 21 provenaient de familles euro-américaines et de 17 familles immigrées d'Amérique Centrale. Les auteurs relèvent que les mères des classes favorisées (les mères euro-américaines) pratiquent le langage parlé avec leurs enfants, ce qui l'est moins dans les classes pauvres (les familles immigrées aux Etats-Unis d'Amérique). De ce fait, ils ont pu observer et conclure que les enfants des classes favorisées sont plus précoces dans la capacité à communiquer que les enfants issus des autres classes.

Par rapport aux différences individuelles inter-sexe, Hindley & coll (cf Dobrzanska & Zdanska, 1972), ont montré que les filles du 1^{er} âge atteignent des QD (quotients de développement) globaux plus élevés que les garçons du même âge, en particulier quant à la formation du langage. **« Les filles imitent plus facilement la voix maternelle que les garçons et, quand elles sont nourrissons, elles réagissent plus vite et leur réaction aux stimulants auditifs est plus vite, ce qui peut exercer chez elles une influence sur une socialisation meilleure. Les garçons, dans leur 1^{ère} enfance, imitent la voix paternelle, tout en ayant cependant moins de contacts avec leurs pères que les filles avec leurs mères »** (p.583).

Pour les auteurs qui ont porté un intérêt au langage dans la prime enfance dont, entre autres, Pinol-Douriez (1984), Bertocini (1991), Lecanuet & Granier-Deferre (1991), Moussi (1991), il existe des habiletés perceptives linguistiques dès la naissance sans expérience linguistique antérieure. De façon plus poussée, il est démontré l'existence de perception fœtale des sons de paroles. En effet, **« pendant le temps de l'utéro-gestation, l'enfant entend les voix de son père et de sa mère et ces voix continuent à exister pour lui après la naissance »** (Bouvet, 1989, p.68). Ces perceptions ante et péri-natales tendraient à disparaître si elles ne sont pas exercées en raison de l'absence de contrastes phonétiques dans le milieu linguistique considéré. Les productions du babillage par le petit enfant offrent de frappantes similarités avec le langage tardif de celui-ci et celui de l'adulte (Bril, 1995). A l'appui de cette idée, Bril évoque les travaux de Oller & coll qui ont comparé les fréquences d'apparition des consonnes dans le babillage avec celles observées dans les premiers langages intelligibles, en anglais. Les résultats de cette expérience reculent formellement l'hypothèse d'une discontinuité entre le babillage et les premières formes du langage. Le babillage serait en réalité un exercice articulatoire et préparatoire du langage adulte. De cet exercice résultent des suites de sons parmi lesquels certaines seront fortuitement interprétées par l'adulte comme des mots de la langue.

Ces résultats crédibilisent l'hypothèse selon laquelle **« l'être humain déjà naît muni d'un système de connaissance universel désigné sous le nom de « grammaire universelle », lui permettant ensuite de développer sa langue maternelle, quelle qu'elle soit. La grammaire universelle reconnaît que les langues ont un nombre**

de phrases infini et que l'enfant ne peut donc acquérir sa langue maternelle que par l'apprentissage des règles » (Mehler, 1998, p.40).

En définitive, il est d'actualité en psychologie que l'apport des parents au développement des capacités langagières de l'enfant réside dans le fait pour eux de lui parler, de le stimuler et de l'encourager dans ses essais d'acquisition de la parole et cela dès la naissance.

2-3-3 Les réactions sociales et l'adaptivité en rapport avec les pratiques éducatives parentales

Les réactions sociales englobent toutes les réactions de l'enfant vis-à-vis d'autrui et des objets créés par le milieu social (Postel & Barrau, 1970). L'adaptivité se situe au niveau même du comportement avec un stimulus donné. Ce sont donc des conduites liées dont le développement commence dès la naissance avec l'exercice des réflexes. Selon Piaget (1974), l'exercice des réflexes, c'est-à-dire de coordinations sensorielles motrices héréditaires, correspondant à des tendances instinctives telle que la nutrition, domine la vie mentale de l'enfant à la naissance. L'exercice des réflexes permet de les affiner. Ainsi, le nouveau-né tète mieux après une ou deux semaines que les premiers jours. Les réflexes donnent lieu à une généralisation de leur activité. Par exemple, le nourrisson suce quand il tète, mais il suce aussi à vide, il suce ses doigts, puis n'importe quel objet présenté fortuitement. Il coordonne le mouvement de ses bras avec la succion jusqu'à amener (vers le 2^{ème} mois), son pouce dans sa bouche. Cette assimilation d'une partie de son univers à la succion conduit Piaget à penser que le monde est pour le nourrisson une réalité à sucer. Mais ce même univers deviendra une réalité à regarder, à écouter, à secouer. Ces divers exercices réflexes vont se compliquer par intégration dans des habitudes et des perceptions organisées, qui conduisent à de nouvelles conduites. Lorsque l'enfant parvient au stade de l'intelligence sensori-motrice, il va centrer l'essentiel de ses activités sur la manipulation des objets, à partir des perceptions et des mouvements organisés en schèmes d'action. **« Saisir une baguette pour attirer un objet éloigné est ainsi un acte d'intelligence (...) parce qu'un moyen, qui est ici un vrai instrument, est coordonné à un but posé d'avance, et qu'il a fallu comprendre au préalable la relation du bâton et de l'objectif pour découvrir ce moyen » (Piaget, 1974, p.18).** Cette évolution intellectuelle va de pair avec le

développement affectif de l'enfant. En effet, pour Piaget, toute conduite suppose des instruments ou une technique (les mouvements et l'intelligence) mais aussi implique des mobiles et des valeurs finales (la valeur des buts) qui sont ici les sentiments. Au stade des perceptions et des habitudes, ainsi qu'au début de l'intelligence sensori-motrice, correspondent une série de sentiments élémentaires ou affects perceptifs liés aux potentialités de l'activité propre : l'agréable et le désagréable, le plaisir et la douleur, ainsi que les premiers sentiments de réussite et d'échec. Pour lui, cette affectivité témoigne d'une sorte d'égoïsme général dans la mesure où ces états affectifs sont moins dépendants de la conscience de rapports entretenus avec les autres personnes, que de l'action propre de l'enfant. Le nourrisson s'intéresse avant tout à son corps, à ses mouvements et aux résultats de ses actions.

Piaget, même s'il reconnaît l'effectivité des rapports entre l'enfant et son entourage, estime que l'enfant n'a pas conscience de ces rapports. Ce qui est plus réel, ce sont les sentiments que suscitent chez lui ses propres activités. Avec le développement de l'intelligence, avec l'élaboration d'un monde extérieur, apparaît « le choix de l'objet » (terme que Piaget emprunte à la psychanalyse), c'est-à-dire l'objectivation des sentiments liés à l'activité propre sur d'autres activités que celles du Moi seul. En effet, écrit-il, « **avec le progrès des conduites intelligentes, les sentiments liés à l'activité propre se différencient et se multiplient : joies et tristesse liées au succès et à l'échec des actes intentionnels ; efforts et intérêts ou fatigues et désintérêts** » (Piaget, 1974, p.24). Ces états affectifs restent liés aux seules actions du sujet. C'est par la suite, avec la construction de l'objet, que la conscience du moi va commencer à s'affirmer à titre de pôle intérieur de la réalité, opposé à un pôle extérieur ou objectif (la réalité elle-même). « **Les sentiments de joies et de tristesse, de succès et d'échecs... seront alors éprouvés en début des sentiments interindividuels** ». Le choix affectif de l'objet est corrélatif de la construction intellectuelle de l'objet. Ce choix porte d'abord sur la mère et le père et les proches. La relation de l'enfant au monde est avant tout une relation égoïste, ensuite une relation aux objets et enfin une relation aux personnes.

C'est là un point de vue difficile à soutenir, en particulier lorsqu'on considère le rôle primordial assigné par de très nombreux auteurs à la présence maternelle pendant la première enfance et aux conséquences catastrophiques sur le développement du

jeune enfant en cas d'absence d'une figure maternelle pendant cette période. Il est ainsi établi que le cri de l'enfant n'est pas seulement le 1^{er} signal d'humeur que l'enfant émet, il est aussi le plus fondamental. Quand l'enfant crie, c'est que soit il a faim, soit il a mal, soit il est seul, soit il est en présence d'un stimulus peu familier, soit il est empêché d'atteindre un but auquel il tient. Tout cela se ramène à deux facteurs : la douleur et l'insécurité. Dans l'un ou l'autre cas, le signal émis doit entraîner la réaction des parents. Le cri, le geignement, le rire, les sanglots, sont liés aux états émotionnels fondamentaux et nous informent régulièrement sur l'attitude affective de l'enfant. Laisser pleurer l'enfant n'est pas souhaitable car le fait d'hurler obstrue le développement des capacités respiratoires. En absence de réponse à ses pleurs (qui sont le seul moyen dont dispose l'enfant pour exprimer son malaise), l'enfant finit certes par arrêter. Si cette situation se répète fréquemment, il finit par se convaincre de sa solitude et perd confiance en ceux qui sont chargés de sa protection. Plus tard, ce genre d'enfant développe des incapacités établir avec l'entourage une première ébauche de communication orale (Morris ,1977 ; Abecassis, 1993).

Contrairement à cette vision des choses, Badini (1994, p.85) écrit : **« les pleurs d'un enfant n'émeuvent nullement l'adulte moaga. Cette dureté apparente n'est que l'expression du principe sacro-saint qui fait que la faiblesse sentimentale des parents, notamment de la mère, ne peut contribuer à faire de celui-ci un « raté »...C'est le moment idéal pour introduire chez l'enfant les meilleures habitudes, sinon il sera trop tard. Et cela sans faiblesse. Il ne versera que les larmes et non du sang ! »**. Malheureusement ce passage ne précise pas l'âge exact auquel ce principe est observé. En tout cas, les méfaits d'une telle insensibilité pour le développement de l'enfant sont indéniables d'un point de vue psychologique. La sensibilité maternelle joue un rôle central dans le développement de l'enfant et cela dès les premières heures de la vie. Selon une définition de Ainsworth reprise par Véireijken & coll. (1997), la sensibilité maternelle désigne l'habileté (pour la mère) à percevoir et à interpréter les signes émis par l'enfant, et à y répondre de façon prompte et appropriée. Etudiant l'universalité du lien entre la sensibilité maternelle et la sécurité dans la relation d'attachement chez l'enfant, lien mis en évidence dans des études réalisées en Europe de l'Ouest et aux Etats-Unis d'Amérique, Véireijken & coll., ont entrepris une recherche sur cette question dans la

culture japonaise. De façon longitudinale, ils ont évalué la relation entre la sensibilité maternelle et la sécurité chez 49 enfants de 14 mois (dont 28 garçons et 21 filles) et leurs mères (moyennement âgées de 30,70 ans). A 24 mois, neuf (9) des familles ayant participé à la première expérience, ont été absentes. En revanche, cinq (5) nouvelles familles ont été recrutées pour participer à l'expérience. Finalement, cette deuxième expérience a concerné 45 familles. Les données ont été recueillies essentiellement lors de visites à domicile des sujets. Parmi les résultats auxquels les auteurs sont parvenus, on peut relever qu'une corrélation significative existe entre ces deux variables à 14 et à 24 mois. La sensibilité maternelle constitue par conséquent une base de sécurité pour l'enfant et exerce des effets récurrentiels. Ce rôle est d'autant plus important à souligner que l'attachement que cette sensibilité maternelle favorise constitue un point crucial dans le processus développemental de l'enfant dans son ensemble. Par exemple, Freedman (cf. Pinol-Douriez, 1984), a comparé des enfants aveugles congénitaux, des enfants victimes de rubéole congénitale, et des enfants physiologiquement sains mais sévèrement privés d'affection et de stimulation. Par rapport à la conduite étudiée (le développement de la reptation), les résultats indiquent que les conséquences les plus catastrophiques pour le développement de l'enfant relèvent de la dernière situation, c'est-à-dire de la situation de privation affective. Celles-ci peuvent aller jusqu'à entraîner la mort de l'enfant par inappétence à bouger (ce qui fut le cas pour un bébé du groupe expérimental). C'est donc que l'affectivité recèle en elle une certaine dynamique qui propulse le développement, d'où la nécessité pour tout enfant d'établir des relations affectives avec l'entourage, à commencer par la mère.

Bowlby (cf. Tourrette, 1991), a forgé le concept d'attachement pour exprimer cette relation affective. Il avait été, en 1958, chargé par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), d'étudier le développement des enfants orphelins de guerre. Il va ressortir de ses travaux que l'attachement constitue un besoin social primaire détaché de toute contingence matérielle. Originellement, Bowlby définit cinq patterns comme critères de reconnaissance d'un comportement d'attachement : la succion, l'étreinte, les cris d'appel, le sourire, le fait de suivre la mère dès que l'enfant le pouvait. Ces cinq patterns ont été d'abord décrits dans le cadre du modèle hydrodynamique des pulsions, à l'image du modèle freudien. C'est par la suite qu'ils ont été décrits comme « **intégrés dans un système cybernétique de régulation,**

tendant à maintenir la proximité physique entre l'enfant et sa mère » (Tourette, 1991, p.92). Cette proximité de la mère apporte à l'enfant sécurité, et lui permet d'explorer son environnement avec l'assurance de rejoindre son objet d'attachement (la mère) en cas d'alerte (Maury & Streri, 1981). C'est pourquoi on associe généralement au concept d'attachement ceux d'angoisse devant l'étranger ou la peur de la séparation.

Comme le montre Tourette (1991), l'attachement et les conduites d'exploration sont deux systèmes comportementaux fondamentalement différents mais en équilibre dynamique ; le comportement d'attachement assure la proximité mère-enfant et donc la protection, tandis que le comportement d'exploration assure la connaissance de l'environnement et l'adaptation à ses variations. La variation de l'un entraîne celle de l'autre : dans un environnement nouveau et/ou stressant, les conduites d'attachement sont activées, alors que celles d'exploration diminuent. Lorsque l'environnement est familier, l'enfant accepte de mettre de la distance entre sa mère et lui, mais ne tarde pas à revenir à elle en cas de danger rencontré. Selon Pinol-Douriez (1984) : **« les comportements d'attachement et les conduites d'acquisition manifestent les uns et les autres, le besoin, l'urgence, pour le bébé, de construire des liens de familiarité tant avec le socius qu'avec l'environnement physique (...) Ce processus de liaison est soutenu par le développement extrêmement rapide de la compétence à la cognition. Il est bien connu maintenant que le bébé « reconnaît », comme familiers, certains aspects de son environnement, beaucoup plus précocement que les travaux de la décennie précédente ne l'avaient laissé supposer (...). Il semble que l'enfant construise des patterns polysensoriels qui lui permettent de reconnaître son partenaire privilégié »** (pp.62-63). C'est ainsi que Carpenter, dont Pinol-Douriez rapporte les travaux, a pu provoquer, dès la 2^{ème} semaine de vie extra-utérine, des réactions de surprise intense et de contrariété, avec détournement du regard, en présentant des spectacles visuels, auditifs où le visage de la mère était apparié à une voix étrangère. A l'inverse, quand l'appariement est correct ou quand la mère ne parle pas, le bébé regarde beaucoup plus fréquemment sa mère que l'étrangère. C'est entre deux et trois mois que le même genre de fait peut être mis en évidence à l'égard des objets physiques. La relation avec la personne humaine est beaucoup plus favorisée, et cela très précocement, que celle avec les objets, contrairement à la position défendue par Piaget.

Les travaux qui ont cherché à étudier les relations entre l'attachement et les compétences sociales de l'enfant établissent la qualité de ce lien à partir de l'attitude de l'enfant devant une situation qui lui est nouvelle ou inconnue. Une des études réalisées à cet effet par Cartron & Winnykamen (1995), montre que les enfants « normalement » attachés ont plus d'interactions avec leur mère sur le mode de la coopération ; ils sont plus performants et font preuve de plus de contrôle et de persévérance dans les tâches de résolution de problème à deux ans (Matas & al.) et à cinq ans (Arond & al.). Liberman montre chez une population d'enfants de trois ans, en situation de jeu avec un pair inconnu d'eux, que l'attachement sécurisant est en corrélation positive avec tous les comportements se rapportant à la réponse aux incitations du partenaire et à la capacité de faire prendre en compte ses demandes par le partenaire. Ils sont plus à l'aise dans les jeux. Ils sont également plus attentifs dans les puzzles que les autres (Main, 1983).

Quant aux travaux de Waters, Wippman et Sroufe, ils ont été cités par Carton & Winnykamen (1995), pour montrer que les enfants sécurisés sont l'objet de plus de sollicitation dans la mesure où ils sont davantage recherchés par les autres comme partenaires. Jacobson & While (cf Carton & Winnykamen), enfin, montrent qu'à trois ans, les sujets bien sécurisés reçoivent plus de sollicitations positives au cours d'une séance de jeu de la part d'un pair inconnu, de même sexe et appartenant au groupe des enfants à attachement normal. Les enfants sécurisés développent des conduites de leaders (initiatives et régulation dans la réalisation des jeux collectifs), et ont moins de conduites d'hésitation et de retraite quand ils sont sollicités par leurs pairs.

Nous voudrions, en guise de résumé, retenir que l'on ne peut pas évacuer la part décisive de l'entourage socio-familial dans l'organisation des conduites adaptatives de l'enfant. L'entourage, en particulier la mère, médiatise, par sa structuration, son organisation, la qualité de ses relations avec l'enfant, l'accès de celui-ci au monde physique et matériel. C'est sur ce mode d'interaction initial que va s'élaborer le mode de la relation qui va unir l'enfant à ses pairs et à d'autres.

Après avoir ainsi analysé l'apport de l'entourage familial (les parents particulièrement) en termes de pratiques éducatives, dans le développement de l'enfant sous ses diverses configurations, nous estimons maintenant opportun de

nous intéresser aux autres facteurs composant le milieu de vie et qui entretiennent un rapport avec le développement.

3- Les facteurs modulateurs des pratiques éducatives parentales

3- 1- Le sexe de l'enfant

Selon Vouillot (1986), le sexe de l'enfant est le facteur le plus stable qui influence les pratiques éducatives parentales, quelles que soit les classes sociales et les cultures. Cette influence se traduit par des attitudes éducatives plus rigides et plus contraignantes à l'égard des filles. Piret (1973), avait déjà balisé le terrain dans ce domaine de recherche en mettant en évidence le fait que l'orientation éducative donnée à leur progéniture par les parents avait des fondements qui remontent jusqu'à la conception de l'homme et de la femme et du rôle que chacun est appelé à jouer dans la société.

Blank & Lewes (1982), estiment que la société a toujours permis et encouragé un certain comportement agressif chez le garçon pour l'initier aux règles de la compétition sociale. La petite fille, par contre, a traditionnellement appris à adopter une attitude indirecte ou inhibée face à la compétition. A la même période, Gonzalez (1982), relevait en milieu traditionnel mexicain, cette différence d'éducation selon que les enfants sont de sexe masculin ou de sexe féminin. On éduque le garçon à être agressif, courageux, physiquement fort pour défendre son honneur et celui de la famille. Les filles, quant à elles, se voient enseigner la soumission, la passivité, l'obéissance et le respect.

En rapport avec ces préoccupations, Fontaine (1991), a procédé à une recension de travaux relatifs aux différences de pratiques éducatives parentales, en fonction du sexe de l'enfant. Elle relève que les mères sont plus affectives avec leurs filles qu'avec leurs fils ; elles leur offrent (leurs filles) plus de réconfort, de protection et une aide spécifique. Par ailleurs, les mères « **manifestent de moins hautes attentes de réussite pour celles-ci et dévalorisent leurs aspirations scolaires et professionnelles qu'elles considèrent excessives...** » (p.113).

Les garçons sont plus appréciés positivement ou négativement selon leur réalisation ; les parents sont plus autoritaires à leur égard que vis-à-vis des filles. Ils leur concèdent plus d'autonomie qu'aux filles. « **Ils ressentent plus d'anxiété si**

leurs fils se montre trop obéissant ou dépendant alors qu'ils éprouvent le même sentiment si leur fille s'avère trop indépendante » (p.113). Dasen (1988), note que les garçons Baoulés de Côté d'Ivoire sont plus dirigés vers les jeux moteurs (sauter, courir), les jeux de lutte et de football, les jeux de stratégie (awélé). Ils sont plus sollicités dans les travaux champêtres, dans la garde des animaux... Les petites filles, elles, sont surtout sollicitées dans les tâches ménagères (cuisine, nettoyage, lessive...). D'après Dasen, cette discrimination commence à s'exercer véritablement à partir de 3-4ans, à l'âge de l'apprentissage de la production. En d'autres mots, les comportements différenciateurs des parents n'ont d'effets réels qu'à compter de cet âge d'entrée dans la production.

Nous sommes cependant soucieux de savoir si la non différenciation des comportements parentaux avant trois ou quatre ans entretient un rapport avec le développement psychomoteur des enfants se trouvant dans cette tranche d'âge. Autrement dit, si on avance que les comportements différenciateurs sont plus accentués quand l'enfant rentre dans le système de production, doit-on ou peut-on penser que la période antérieure à cette étape ne subit aucune influence des attitudes parentales, qui pourrait exercer un effet différenciateur entre les enfants du point de vue du développement psychomoteur dans ses différents aspects ? Les résultats de la présente recherche permettront de répondre à cette interrogation.

3-2 L'âge de l'enfant

Le 2^{ème} facteur qui exerce une influence sur les pratiques éducatives parentales, c'est l'âge de l'enfant. Contrairement aux enfants d'âge scolaire qu'on éduque par le truchement de la discipline, la pression morale et les sanctions physique... les attitudes et les comportements des parents à la première enfance concernent surtout les soins corporels et les stimulations qu'on exerce sur le développement mental. La pratique de la discipline porte sur l'apprentissage de la propreté, de la marche, du langage, de la maîtrise de l'environnement. Cette étape du développement (1^{ère} enfance) est marquée par le rôle primordial que joue la mère auprès de l'enfant. C'est à ses côtés qu'il effectue ses premiers apprentissages psychomoteurs. En milieu traditionnel, cette relation mère-enfant, empreinte de profonde affection et de sécurité, est caractérisée par une souplesse et un respect qui vont quelquefois

jusqu'à la vénération et à la crainte (Kanvally, 1988). Cette pédagogie de la souplesse et du respect à l'égard de l'enfant puise dans un fond culturel commun aux sociétés traditionnelles d'Afrique Noire, qui font une place de choix aux croyances en l'incarnation, en la réincarnation, et au rôle de médiateur joué par l'enfant entre les morts, les esprits et les humains.

3-3- L'âge de la mère

Des autres facteurs qui influencent les pratiques éducatives parentales, Palacio - Quintin (1995), relève l'âge de la mère. Les mères adolescentes à la naissance du 1^{er} enfant, et qui ont plusieurs enfants, offrent l'environnement le moins développé. L'environnement psychologiquement stimulant concerne l'attention systématique que la mère accorde à l'enfant, la manifestation sous des formes variées de l'affect maternel à l'égard de l'enfant, la sensibilité de la mère. Il faut aussi souligner le fait pour la mère d'apporter des réponses appropriées dans le cadre de ses échanges avec l'enfant. Les styles d'interactions dyadiques souples, dans lesquels les parents se montrent attentifs, sensibles aux besoins, aux conduites initiées par l'enfant sont une composante majeure du milieu d'éducation.

3-4- Le niveau d'information et d'instruction des parents

Le niveau d'information des parents, lié à leur niveau d'instruction, est aussi un élément qui détermine leurs conduites en matière d'éducation. Ouédraogo (1994), étudiant l'effet de l'éducation de la mère sur les pratiques de soins accordés à son enfant au Burkina Faso, a montré que l'éducation de type scolaire modifie les attitudes et les comportements des femmes dans le sens d'une plus grande autonomie. Les programmes d'enseignement, par les valeurs modernes qu'ils inculquent, permettraient une remise en cause des valeurs traditionnelles acquises dans le milieu et la famille, et susciteraient un changement dans les attitudes et les comportements vis-à-vis de soins donnés à l'enfant.

Caldwell (1979), lui aussi s'est intéressé à cette question. Il entreprit, pour évaluer les effets de l'éducation de la mère (instruction) sur la santé de ses enfants, une

recherche sur les Yoruba d'Ibadan au Nigeria. Il situe, à terme, ces effets à trois niveaux distincts :

-les mères plus instruites peuvent rompre avec la tradition. Elles sont moins fatalistes à l'égard de la maladie et recourent à diverses ressources en matière de soins ;

-les mères instruites ont plus de facilité à manipuler le monde moderne, à se faire comprendre par le personnel médical ;

-elles participent plus aux prises de décision dans la famille concernant la façon d'élever les enfants. Elles possèdent une nouvelle rationalité qu'elles peuvent opposer aux pratiques traditionnelles.

Par ailleurs, Cochrane (cité par Ouédraogo, 1994), a étudié l'influence de l'instruction sur la fécondité. On peut retenir de cette recherche que l'éducation de type scolaire :

- augmente l'âge au mariage des femmes et, de ce fait, retarde la naissance du premier enfant et le nombre total d'enfants ;
- augmente également l'aspiration des familles et plus particulièrement celle des femmes à avoir une descendance moins nombreuse, au regard du coût des enfants ;
- permet une meilleure connaissance du fonctionnement du corps humain, notamment en ce qui concerne la reproduction, les méthodes contraceptives et leur utilisation pour n'avoir que le nombre d'enfants souhaité. Le niveau de fécondité de la femme détermine le niveau de santé des enfants, car des grossesses rapprochées affaiblissent la mère et fragilisent les enfants.

L'éducation de type scolaire fournit aux mères des connaissances sur la transmission des maladies, les règles d'hygiène, la puériculture, l'alimentation. Les mères scolarisées sont moins sensibles aux tabous alimentaires et effectuent moins de travaux pénibles pendant la grossesse. Car les mères des milieux traditionnels sont sous la domination des croyances superstitieuses (Ortigue, 1996 ; Lallemand & coll., 1991) qui alimentent leur vécu et leurs fantasmes pendant la grossesse, et qui influencent l'éducation qu'elles donnent à leurs enfants.

Ces différentes conceptions qui entourent l'enfant et son éducation sont, d'après Badini (1994), particulièrement éprouvantes pour la mère qui vit cette étape (0-3 ans) qui correspond à la période nécessaire pour que l'enfant s'établisse pour toujours, avec une angoisse et une inquiétude permanentes, de peur qu'un geste maladroit ou déplacé de sa part n'induisse une catastrophe irréparable marqué ici par la mort de son enfant. Cette orientation traditionnelle de l'éducation est en corrélation positive avec l'instruction informelle, alors que la modernité psychologique va de pair avec des pratiques éducatives de type formel, comportant des conseils et des instructions précis (Davidson, 1984). Pour Nasraouri (1989, p.117) : **« la modernité ne se réduit pas à la consommation de biens nouveaux, ou à l'utilisation de techniques nouvelles, elle instaure une nouvelle conception du réel, un savoir positif se distinguant (...) de la connaissance vulgaire, des rapports sociaux suscités par l'essor extraordinaire de la science, de la technologie et de l'économie »**. Cette orientation est dominante dans le milieu urbain moderne, où on note un recul des croyances superstitieuses, un plus grand recours aux connaissances scientifiques et pratiques pour éduquer les enfants. C'est ainsi que chez deux groupes de mères d'origines culturelles différentes, Zack & Bril (1989), ont relevé que la disposition de connaissances scientifiques (liées au niveau d'instruction des parents et surtout à celui de la mère) exerce une influence considérable sur les pratiques éducatives maternelles. Les jeunes mères françaises (instruites) pensent que la diffusion de connaissances récentes relatives au nourrisson a un impact sur leur conception du développement. Ainsi, lorsqu'on leur demande si l'enfant entend *in utero* ou s'il sent ce que fait sa mère, la majeure partie des mères françaises répondent par l'affirmative. A ces mêmes questions, les mères bambaras du Mali (non instruites) et les mères françaises âgées de plus de 70 ans, répondent non de façon systématique. Les maliennes donnent pour l'audition une date postérieure à la vision, alors que les jeunes françaises en donnent l'inverse.

Ces différentes conceptions liées sans nul doute à l'origine culturelle, mais surtout à l'instruction, influencent les pratiques des mères dans le domaine du langage et contribuent plus ou moins à accélérer son acquisition. L'instruction apparaît, en conclusion, comme une variable cruciale dans un monde où l'école se pose comme un véhicule des modèles culturels susceptibles d'ébranler la tradition jusque dans ses fondements. Si donc, nous venons de le voir, l'éducation de type scolaire

influence les attitudes et les comportements de la mère vis-à-vis de son enfant et de son développement, on peut se poser la question de savoir quel niveau d'études il faut atteindre ou combien d'années de scolarité il faut avoir pour que ces changements s'installent ? Cette question, à notre sens, est d'autant plus essentielle que tout le monde n'a pas le même niveau d'instruction et, par conséquent, ne subit pas de manière uniforme ou identique, l'influence de l'école.

Eisemon (cité par Ouédraogo, 1994), à partir d'une synthèse d'études portant sur les bénéfices de l'éducation de type scolaire, estime qu'un changement net d'attitudes et de comportement requiert un minimum de 6 à 7 ans de scolarité primaire. Autrement dit, il faut avoir reçu 6 à 7 ans de scolarité primaire au minimum pour adopter des croyances et des valeurs modernes et pour changer la perception que l'on a de soi et de la société.

3-5- La taille de la famille

Le milieu rural traditionnel est le lieu où on rencontre les familles élargies. Les concessions regroupent généralement les grands-parents, les frères du père et les épouses, les cousins... Le nombre d'enfants est particulièrement élevé. Pour Piché & Poirier (1995), ce nombre élevé d'enfants obéit à une stratégie de survie de la famille : **« Au sein de l'unité familiale de production, les enfants constituent la principale source de la nouvelle force de travail, de sorte que la fécondité élevée n'est pas seulement rationnelle mais essentielle (...) Plus il y a de membres dans le ménage, plus il est possible de diversifier les activités économiques »** (p.30). Ce sont les mêmes conclusions qu'enregistre Balen (1992, p 94) ; **« une famille agricole traditionnelle est une unité de production. Aussi longtemps qu'il y a assez de terre cultivable disponible, chaque enfant supplémentaire signifie de la main-d'œuvre supplémentaire »**.

Par contre, en milieu urbain moderne, les enfants ne sont pas tous producteurs mais consommateurs de ressources. L'âge d'intégration à la production est beaucoup plus tardif en milieu urbain qu'en milieu rural, d'après Dasen (1988) et Kanvally, (1988). Au Burkina, la Caisse Nationale de Sécurité Sociale (CNSS), alloue mensuellement des fonds aux six premiers enfants d'une famille légalement constituée jusqu'à leur majorité. Malgré tout, les foyers nucléaires acceptent bien souvent la présence de cousins, cousines, neveux ou nièces, qui s'occupent de travaux ménagers ou qui

sont là pour des raisons d'études. Cette réalité nous a conduit à définir la taille de la famille selon le nombre de personnes vivant sous le même toit et non à nous en tenir seulement aux parents et à leurs enfants biologiques. Certes, les familles urbaines modernes ont tendance à réduire leur progéniture afin de pouvoir s'adapter aux réalités économiques nouvelles, mais on y rencontre quelques membres supplémentaires.

Pour le sociologue Camerounais Ela (1995), une approche compréhensive de la fécondité en Afrique exige une analyse du contexte socio-culturel qui est le lieu d'une relation dynamique de l'individu à un monde qui l'enveloppe et le dépasse à travers l'espace et la durée. La fécondité dépasse le niveau élémentaire de l'individu et du couple pour s'inscrire dans un système culturel où les attitudes des personnes sont révélatrices des rapports et des comportements les plus fondamentaux de l'homme et de la femme dans leur univers propre. L'acte procréateur se retrouve du coup régi par un ensemble complexe de facteurs au nombre desquels on peut relever : la faible scolarisation de la femme, les mariages précoces, les soutiens économiques prodigués par les enfants, les liens familiaux serrés, l'influence de doctrines (religions traditionnelles africaines, Islam, Christianisme), le faible accès à des méthodes contraceptives modernes, le statut social de la femme... Cet ensemble de facteurs interagit pour déterminer les attitudes et les comportements face à la fécondité. Pour l'africain du milieu traditionnel, la véritable richesse qui fonde la valeur et l'accomplissement de l'individu, ce sont les enfants. L'enfant est le capital le plus précieux ; la stérilité est un malheur et un échec, qui se heurtent violemment à la logique de l'honneur et de la dignité fondée sur l'importance de la descendance.

Sow (1977, p. 201), explique que : **« dès le départ, l'individu est imprégné de culture. Autrement dit, il n'y a pas d'essence humaine générale « naturelle » en dehors des conditions sociales historiques, spécifiques qui la définissent. L'expression des sentiments et affects purement personnels, ailleurs plus ou moins valorisés par l'éducation et les modèles, sont ici, dès le départ, dans et par l'éducation (en fonction des modèles traditionnels) très fortement institutionnalisés : ils sont socialement contrôlés parce que leurs manifestations, au regard des structures relationnelles intra-communautaires, ont toujours des conséquences sociales, immédiates et importantes pour tous ».**

Ce qu'il y a lieu de souligner, c'est l'effort de réflexion et d'analyse consenti par ces auteurs pour dépasser les aspects extérieurs de la fécondité, en vue d'en saisir les racines et les fondements. Il s'ensuit que la fécondité observée en milieu rural traditionnel est un fait construit à partir de mécanismes et d'éléments complexes et divers qui embrassent toute société et qui soutiennent son dynamisme et sa survie. Il est en de même pour la société moderne avec le nombre réduit d'enfants dans les familles obligées malgré tout d'accepter la présence de parents en leur sein. Mais ces analyses laissent sur sa faim le psychologue que nous sommes, notamment lorsqu'il s'est agi de s'interroger pour savoir l'implication ou l'incidence que peut avoir une famille dont la taille est jugée grande, dans ou sur le développement psychologique de l'enfant. Aucun élément de réponse n'ayant été fourni par les auteurs, nous faisons recours à d'autres recherches pour élucider cette interrogation.

Selon Tano (1975), dans les familles où le nombre d'enfants est jugé élevé, les efforts éducatifs des parents se diluent sur chacun des enfants au point que leurs effets tendent à s'affaiblir. Du fait du grand nombre d'individus qui entourent l'enfant du milieu traditionnel, celui-ci (l'enfant) « **établit des relations avec un nombre plus important de personnes. Mais, du même coup, les rapports et les sentiments sont dilués, moins consistants, plus lâches et plus diffus. Ce type de neutralité affective ou de nivellement émotionnel signifie tout simplement que l'enfant est dépendant de son lignage pris globalement** » (p.66).

Certes, la présence humaine est une chose importante et souhaitable pour un meilleur développement de l'enfant, mais lorsque trop de monde interagit avec lui, il lui devient difficile d'établir des relations stables et solides avec des figures bien précises, surtout à un âge où il est en quête de modèle. Or, c'est le cas en milieu rural traditionnel où l'éducation de l'enfant incombe à toute la société et où chacun peut intervenir dans cette éducation au même titre que les parents et les frères / sœurs biologiques avec qui l'enfant arrive à diversifier ses modes d'échanges.

Le développement au sein d'une fratrie heureuse favorise la sociabilité de l'enfant. Mais ainsi que le souligne Berge (1976), les familles dont le nombre d'enfants paraît d'autant plus grand que leurs âges sont plus rapprochés, se développent tantôt sur un mode quasi-militaire très organisé mais très peu affectif, tantôt sur un mode plus ou moins anarchique chacun tirant à hue et à dia et réclamant avidement une

tendresse dont il ne récolte que des miettes. Par ailleurs, Tano observe que l'éducation rurale traditionnelle s'occupe relativement trop longtemps et de façon indulgente de l'enfant, favorise le développement d'une dépendance vis-à-vis du champ et, partant, d'une efficacité intellectuelle moindre. Cette dépendance constitue un obstacle à l'initiative, à l'exploration par l'enfant lui-même de son environnement et à la découverte de ses propriétés capables d'enrichir son expérience intellectuelle...Il ne s'agit point de nier le rôle de l'entourage, mais d'appeler l'attention sur la nécessité de laisser souvent l'enfant explorer son environnement, le manipuler et s'y adapter. L'entourage, s'il doit intervenir, veillera à assurer sa sécurité, à organiser l'environnement (mettre les objets à la disposition de l'enfant, les adapter à son âge, organiser l'espace...).

4 - Etude du développement de l'enfant en rapport avec l'environnement physique et matériel

Quel que soit l'aspect du développement de l'enfant que l'on aborde, il est ultime de garder à l'esprit qu'il se réalise toujours et nécessairement dans un environnement (humain, physique, matériel) particulier. Cet environnement mérite d'être pris en compte lorsque l'on veut apprécier le développement en question. Il s'en suit que l'environnement offert aux enfants n'est pas forcément le même en fonction des milieux culturels. Nous avons déjà examiné le développement de l'enfant en rapport avec l'environnement humain. Nous allons à présent porter un intérêt au rôle de l'environnement physique et matériel. Selon Tano (1975), les aspects physiques du milieu de développement concernent les jeux et les jouets. Les aspects matériels peuvent s'analyser à travers les conditions d'habitat, l'alimentation, l'organisation du sommeil.

4-1- L'environnement physique et le développement de l'enfant

Les jeux sont le reflet des premières expériences actives du sujet et les exercices auxquels il prend part. Les jouets sont étudiés en tant qu'objets mis à la disposition de l'enfant (Tano, 1975). Pour cet auteur : **« les jeux restent un puissant facteur de développement de l'homme. Ils fortifient le corps, développent l'esprit, procurent des images nouvelles, aiguisent les facultés d'observation et la puissance de combinaison. Par conséquent, par le simple fait de jouer, l'enfant**

fait un premier essai de ses forces intellectuelles dont le développement ultérieur dépendra aussi de la nature complexe ou non, abstraite ou non desdits jeux »(p.23). En tant que telle, l'activité de jeu est commune à tous les humains quel que soit leur âge. On n'entre pas dans la vie d'un seul coup mais par étapes, et chaque action apprise suppose un long entraînement, une série de tentatives au cours desquelles on apprend à connaître l'action accomplie et à en prendre conscience (Vignola, 1986). Bulher (cité par Carton & Winnykamen, 1995), distingue quatre catégories de jeux :

4-1-1- Les jeux fonctionnels

Les jeux fonctionnels correspondent à l'exercice d'une fonction sans autre finalité que cet exercice : « Dans la première enfance, ces jeux correspondent aux réactions circulaires, qui résultent du plaisir ou de la joie que l'enfant manifeste à répéter ou à diversifier certains effets par lesquels il semble vérifier l'existence d'une fonction ou l'explorer dans toute son étendue » (Cartron & Winnykamen, op cit, pp.86-87).

4-1-2- Les jeux de fiction

L'enfant se livre à des simulacres de certaines activités (les siennes propres ou celles de personnages familiers. Ex : faire manger une poupée ou faire semblant de manger soi-même).

4-1-3- Les jeux d'acquisition

Ce sont des jeux de compréhension et d'exécution. Loin de répéter, même de façon fictive, l'enfant essaie de dépasser ses capacités par l'acquisition de savoir-faire nouveaux.

4-1-4- Les jeux de fabrication

Les jeux de fabrication regroupent toutes activités de jeu où l'enfant agit sur les objets dans le but de les modifier, les transformer, les construire ou les détruire.

Selon Piaget (1946), le développement du jeu s'intègre intimement à celui de l'intelligence et constitue la manifestation de l'activité assimilatrice des schèmes. Il distingue trois catégories de jeux qu'il lie, contrairement à Bulher, au niveau de

développement de l'enfant. A la période sensori-motrice, on observe les jeux d'exercice (les exercices réflexes) de 0 à un mois ; les réactions circulaires primaires (ou premières habitudes) de un à 4 mois ; les réactions secondaires (la coordination vision-préhension) de 4 à 8 mois ; la coordination des schèmes secondaires et leur application à des situations nouvelles de 8-9 mois à 12 mois ; les réactions circulaires tertiaires ou différenciation de schèmes d'action avec découverte de moyens nouveaux de 12 à 18 mois ; le début de l'intériorisation des schèmes, l'invention de moyens nouveaux grâce aux combinaisons mentales de 18 mois à deux ans.

Les jeux symboliques apparaissent au stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes. La fonction symbolique apparaît entre 2 et 4 ans. A ce stade, se développent chez l'enfant les activités d'imitation différée, le jeu symbolique, le dessin et le langage. L'image mentale n'est pas directement observable. Son existence est inférée à partir des conduites symboliques qu'elle autorise. Par exemple, pour que l'enfant de 4 ans puisse jouer au docteur, en l'absence de modèle, il faut qu'un modèle soit présent en représentation. La fonction symbolique se définit comme « **la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçus actuellement, en se servant de signes ou de symboles** » (Piaget & Inhelder, 1963, p.69). Les signes et les symboles permettent à l'enfant d'évoquer le réel auquel ils se rapportent et dont ils se différencient. Pour Piaget, le jeu symbolique qui marque l'apogée du jeu enfantin revêt pour l'enfant une importance doublement capitale :

- il permet à l'enfant de pouvoir s'adapter à un monde physique et social qu'il ne domine pas encore et qui ne lui permet pas de satisfaire ses besoins affectifs et intellectuels. A ce propos, Bruner (1983), soutient que le jeu est un moyen de minimiser les conséquences de ses propres actes et, par conséquent, d'apprendre dans une situation comportant moins de risques. Le jeu fournit également l'occasion, excellente, d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous de pressions fonctionnelles, ne seraient pas testées ;

- il permet à l'enfant de compenser les contraintes du réel. En effet, les jeux symboliques « **constituent une activité réelle de la pensée, mais essentiellement**

égocentrique et même doublement égocentrique. Sa fonction consiste, en effet, à satisfaire le moi par une transformation du réel en fonction des désirs : l'enfant qui joue à la poupée refait sa propre vie, mais la corrigeant à son idée, il revit tous ses plaisirs ou tous ses conflits, mais en les résolvant, et surtout il compense et complète la réalité grâce à la fiction. Bref, le jeu symbolique n'est pas un effort de soumission du sujet au réel, mais, au contraire, une assimilation déformante du réel au moi » (Piaget, 1974, p.32).

Les jeux de règles apparaissent au stade des opérations formelles. Ces différents types de jeux nécessitent des jouets, des objets, de l'espace pour s'exercer. La règle introduit la dimension sociale du jeu.

Ces différents travaux situent de manière formelle toute l'importance du jeu dans le développement de l'enfant. La personnalité de celui-ci s'amorce dans l'activité ludique qui lui est propre en tant qu'elle est une activité libre. Selon Flameng (1973), un enfant qui ne joue pas ne se développe pas normalement et devient apathique. Par conséquent, il y a lieu de prêter une attention particulière aux jouets qui permettent à l'enfant d'exercer à la fois ses facultés motrices et ses facultés mentales. A partir du moment où tout enfant est réceptif, il est urgent de stimuler cette réceptivité en lui procurant un matériel qui réponde à ses besoins, compte tenu de son niveau de développement. « **Le jouet mis à la disposition de l'enfant doit être bien conçu pour répondre à toutes ses facultés naissantes. Il doit l'amener insensiblement à un état qui le prédispose à entendre, à voir, à toucher, à créer, à construire et l'inciter, plus tard, à s'adapter au groupe où il trouvera les stimuli nécessaires à son intelligence et à son imagination. Les jouets doivent donc être choisis en fonction de la contribution qu'ils apportent à l'éducation de l'enfant et lui donner la possibilité d'agir, de créer, de démolir, de bâtir** » (Flameng, op cit, pp.35-36). Les jouets, les objets, peuvent différer en nature et en qualité suivant les milieux de vie.

S'agissant du milieu traditionnel africain, certains auteurs ont défendu avec beaucoup de conviction la thèse selon laquelle les enfants qui s'y développent font face à un environnement pauvre en stimuli. L'expression la plus synthétique d'une telle idéologie se retrouve sous le plume de Maïstriaux (cité par Erny, 1972, p.136) pour qui : « **l'enfant noir ne dispose pas de jouets. Il ne trouve autour de lui**

parmi ses proches et ceux qui l'entourent, aucune occasion d'évocation intellectuelle (...). La première enfance du noir se passe toujours dans un milieu intellectuellement inférieur à tout ce que nous ne pourrions jamais imaginer en Europe. L'enfant noir demeure inactif durant les longues heures. Le jeune noir subit donc de ce chef une effrayante *capitis diminutio* dont il lui est pratiquement impossible de se relever jamais ».

Ashton (cité par Erny), aboutit à des conclusions analogues à partir d'observations faites chez les enfants Basouto d'Afrique australe. Il note que les enfants de cette culture donnent l'impression de lassitude et de placidité, par leurs gestes lents, leur immobilité, leurs yeux hagards et leur expression vide ; ils ne manifestent aucun esprit d'entreprise. L'auteur incrimine alors les méthodes éducatives en usage, la malnutrition, le manque de sommeil, la pauvreté de l'environnement ainsi que la rareté des stimulations extérieures.

Analysant ces conclusions, Erny estime que si l'absence de jouets destinés aux enfants est une donnée en gros exacte, tout dépend en fin de compte de la perspective que l'on adopte. Ainsi, « **s'il s'agit de voir comment l'enfant est préparé à entrer dans l'univers iconique, géométrique et mécanique de la civilisation moderne, on constatera qu'incontestablement les éléments qui se trouvent à sa disposition sont pauvres et inadéquats ; s'il s'agit au contraire de voir comment s'opère l'entrée du jeune être humain dans la culture propre à laquelle sa naissance le destine, on est frappé par le caractère cohérent, adapté et abondant des apports qui lui sont fournis par son milieu** » (Erny, 1972,p.138).

Pour notre part, nous pensons que l'enjeu du problème de la qualité de l'environnement doit se situer et s'apprécier au niveau de l'incidence concrète que pourrait avoir la nature des objets que chaque milieu, chaque culture, met à la disposition de l'enfant dans le cadre de son développement psychomoteur.

Autrement dit, compte tenu du fait que l'enfant apprend avec les objets, les jouets, et compte tenu aussi du fait que les différents types d'objets utilisés dans les jeux ont des valeurs différentes (chaque objet étant doté d'une signification spécifique pour l'enfant), le développement psychomoteur ne s'en trouve-t-il pas affecté ? Ce développement s'effectue-t-il suivant un même rythme chez l'enfant rural que chez

l'enfant urbain ? Selon Tano (1975), on peut répondre par la négative, mais pour ce qui concerne le développement intellectuel. Pour lui, en effet, « **si l'on suppose qu'au point de vue de sa valeur générale, l'activité de jeu engage l'enfant dans une activité soutenue, en développant son sens d'attention et d'observation, il devient évident qu'un tel développement serait plus puissant chez un sujet qui dispose de plusieurs jouets que chez un autre qui n'en possède que quelques-uns** » (p.23). C'est ici qu'intervient la classe socio-économique. Les catégories sociales favorisées sont en général mieux placées pour offrir à leurs enfants un ensemble plus vaste de jouets. Mais cet auteur a étudié le développement intellectuel chez des élèves de 6^{ème} alors que nous sommes préoccupé par le développement psychomoteur chez des petits enfants de moins de trois ans. Par conséquent, la question que nous nous posons à propos de l'incidence de la nature ou du manque des jouets sur le développement psychomoteur des enfants ruraux et urbains demeure intacte. Erny, en tendant de faire la part des choses à propos de la qualité de l'environnement, a voulu insister sur l'idée importante qu'il est nécessaire de prendre en compte les valeurs et les priorités culturelles dans l'appréciation de cet environnement. Il semble que ce soit ce manque de précaution qui justifie le caractère extrême et excessif des conclusions auxquelles sont parvenus Maïstriaux et Ashton. Dès lors, on comprend aisément que de nombreux auteurs aient récusé fermement cette thèse du caractère peu stimulant du milieu traditionnel africain pour le développement de l'enfant et aient mis fin à cet espoir illusoire érigé en donné de science. C'est par exemple le cas de Kanvally (1988), qui explique qu'avant le sevrage, l'enfant africain est en contact permanent et intime avec le corps de sa mère. Les jouets deviennent secondaires car leur transport est rendu malaisé et insupportable. Avant de le mettre au dos, tout objet est arraché de ses mains. Il montre aussi que dans les sociétés traditionnelles africaines, l'environnement matériel et culturel à usage « ludistique » et éducatif, est fait d'éléments simples offerts directement par la nature végétale et minérale (brindilles, feuilles d'arbres, paille, bois, sable ...), loin des produits manufacturés, des jouets déjà construits. Ainsi, selon que l'enfant est du milieu traditionnel rural ou du milieu urbain moderne, il ne dispose pas des mêmes types de jouets avec lesquels s'exercer (tant au niveau psychologique que moteur). Il est donc possible de postuler à une différence entre eux, notamment lorsqu'il s'agit de considérer les bénéfices de la nature des jouets ou les éléments avec lesquels ils s'exercent, sur leur développement psychomoteur.

Dans une étude longitudinale réalisée dans une région rurale ivoirienne chez 63 enfants Baoulé âgés de 6 à 31 mois, Dasen & coll. (1978), ont mis en évidence, à l'aide de l'échelle de développement psychomoteur de Casati & Lézine, que par rapport aux « normes » françaises, les enfants Baoulé montrent une avance dans la résolution de certains problèmes comme par exemple l'utilisation d'un instrument et la combinaison d'objets. Pour Dasen (1988 a), l'univers du petit Baoulé, bien que vivant en milieu rural traditionnel, est loin d'être pauvre en objets. Il ne se constitue pas de jouets préfabriqués ni des jeux éducatifs, mais des objets d'utilité courante (ustensiles de cuisine, de toilette, de ménage), des pièces détachées de vélo, des boîtes de conserve, ou d'objets tirés directement du milieu naturel (bâton, sable...), ou encore des jouets fabriqués par les aînés. L'usage de bâtons, cuillères, couteaux...est plus fréquent, et c'est ce qui expliquerait la forte avance des enfants Baoulés dans l'utilisation d'un instrument dans les résultats aux épreuves d'intelligence sensori-motrice.

Reuchlin (1972), s'inscrivant pleinement en contre courant de la thèse du milieu appauvri, fait remarquer que « **le degré d'organisation matérielle du milieu et le caractère plus ou moins structuré et régulier des stimulations qu'il propose à l'enfant, importent plus que sa richesse ou sa pauvreté brutes** » (p.175).

De ces différentes recherches ainsi examinées, il ressort que pour tout environnement, ce qui importe véritablement, c'est sa signification et son degré de structuration et d'organisation. Ce que cet environnement nous livre à l'observation immédiate ne saurait en soi suffire à le qualifier de riche ou de pauvre.

Le milieu ou l'environnement est certes humain, physique, mais il est aussi matériel. Et l'interaction de l'enfant avec son milieu prend en compte cet aspect matériel. Quel type de rapport existe-t-il entre le milieu matériel et le développement de l'enfant ? Quel est l'état des recherches sur cette question ? C'est à ces questionnements que nous voudrions essayer de trouver une réponse à travers le point qui suit.

4.2- L'environnement matériel et le développement de l'enfant

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'environnement matériel inclut dans son acception en psychologie, les facteurs nutritionnels, les conditions d'habitat, le sommeil et son organisation...

4-2-1- Les facteurs nutritionnels

Selon Annie (1991), l'alimentation comporte plusieurs aspects (physiologiques, biologiques, anthropologiques). L'anthropologie de l'alimentation ou anthropologie nutritionnelle qu'il a étudiée, recouvre trois grandes dimensions :

*Une approche ethnographique, de nature purement descriptive. Elle exige une longue période d'observation du milieu que l'on veut étudier et une connaissance préalable des structures et des croyances de la société en question. Cette description concerne la liste de tous les aliments, les différentes manières de les produire ou de s'en procurer, la façon de les transformer et de les conserver, les techniques de stockage et de cuisson, les divers types de repas, les différentes occasions au cours desquelles la nourriture est consommée, les échanges et les besoins alimentaires tels qu'ils sont exprimés par le groupe.

* Une approche cognitive qui consiste à analyser la signification de tous les éléments et actions qui s'y imbriquent. **« On parvient ainsi à comprendre comment à travers son système alimentaire une société exprime ses valeurs, sa structure et ses croyances. Dans une telle approche, on considère la nourriture comme l'instrument d'une expression sociale et le système tout entier comme ayant un sens propre. C'est concevoir l'aliment comme un symbole »** (Annie, 1991, p.166). L'étude des interdits alimentaires fait partie de cette approche analytique. Ces interdits relèvent de l'expression symbolique et sont liés à la pensée religieuse ; expression de la représentation d'un ordre cosmique, ils doivent être compris comme des facteurs dont le rôle est de garantir l'ordre social et l'équilibre de l'univers. De ce fait, ils ne sont pas « irrationnels », mais obéissent plutôt à une logique interne qui n'est pas d'emblée perçue ou comprise par l'observateur extérieur.

*Une approche synthétique qui essaie **« d'intégrer, de globaliser toutes les informations et analyses faites sur le système alimentaire, y compris ses aspects biologiques et écologiques. Elle permet alors de déterminer la manière dont ces éléments s'imbriquent les uns dans les autres et se comportent les uns vis-à-vis des autres »** (Annie, op cit, p.168).

Cette étude a le mérite de définir les différentes dimensions du fait alimentaire et de montrer ainsi qu'une approche exhaustive de ce fait nécessite une équipe

pluridisciplinaire (anthropologues, physiologistes, biologistes..). Il est cependant facile de comprendre qu'elle déborde de cadre précis de notre préoccupation qui est d'analyser les rapports entre l'alimentation et le développement psychomoteur de l'enfant. L'étude que nous allons présenter nous permettra de combler cette lacune.

Ainsi, Larmat (1979), a montré que l'alimentation est un facteur du milieu dont le rôle dans le développement de l'enfant est capital. A partir des travaux de Koupernik et Arfouilloux, il écrit que : « **le besoin d'aliment pour la croissance du cerveau comme de n'importe quel organe est évident et il n'est pas surprenant que l'insuffisance de l'apport alimentaire entrave l'édification des architectures nerveuses et en conséquence, le développement des capacités mentales** » (p.135).

Des troubles de la neurogenèse peuvent survenir avec une double origine :

- soit à la suite d'une insuffisance globale de la ration (chiffrée en calories) ;
- soit à la suite d'une carence en protéine.

En effet, ce sont les protéines alimentaires d'origines animale et végétale qui fournissent les matériaux de la synthèse des protéines propres à l'organisme. En partant du principe que les neurones sont faits généralement de protéine, on aboutit inéluctablement au fait qu'une insuffisance de l'apport protéique au sein d'une ration alimentaire a des conséquences nocives sur les structures nerveuses. Il en est de même en cas de sous-alimentation générale. « **Les carences alimentaires ont des conséquences particulièrement sévères quand elles frappent l'enfant très jeune et surtout, par l'intermédiaire du lait maternel, le nourrisson. Le cerveau du fœtus est sensible à la malnutrition, qu'elle provienne d'ailleurs d'une sous-alimentation de la future mère ou d'une insuffisance placentaire** » (Larmat, op cit, p.136).

De tels constats s'expliqueraient par le fait que l'édification de la majeure partie des structures cérébrales s'amorce, d'après l'auteur, à partir des deux derniers mois de la vie fœtale et se poursuit pendant les deux premières années de la vie extra-utérine, les six premiers mois surtout, par le processus de multiplication et de ramification des neurones, la prolifération des cellules de la névroglie, la myélinisation des fibres nerveuses. Des carences alimentaires sévissant à un

moment où les besoins du cerveau en croissance sont particulièrement pressants peuvent avoir des effets irréversibles (diminution de la taille du cerveau et du nombre des cellules) non réparables ultérieurement même par le meilleur des alimentations.

Au point de vue nutritionnel, il existe deux types d'aliments :

-les aliments « fondamentaux » car permettant une croissance harmonieuse de l'enfant. Ce sont le lait, les laitages, les viandes, les poissons, les œufs, les légumes les fruits... ;

-les aliments « secondaires » : ils complètent la ration calorique car sans eux, l'apport calorique serait insuffisant. Ce sont le sucre et les féculents (Machinot, 1989).

Selon Larmat, chez les populations vivant dans des conditions hygiéniques médiocres, il y a de nombreuses infections et une sous-alimentation générale qui entravent le développement physique et mental des enfants. La forme la plus sévère de cette altération du développement est le Kwashorkor qui ralentit la croissance physique et mentale de l'enfant.

Gerbouin-Rérolle (1996), montre que les diverses formes de malnutrition commencent à se manifester aux alentours de l'âge de six mois. « **A cette période, les besoins en énergie et nutriment augmentent du fait de la croissance et le lait maternel ne suffit plus à les couvrir... Les diarrhées, très fréquentes, perturbent l'absorption des aliments et provoquent des pertes au niveau gastro-intestinal** » (p.229). Cette insuffisance du lait maternel pour couvrir les besoins alimentaires de l'enfant explique l'introduction d'autres types d'aliments dans l'alimentation de l'enfant. C'est le début du processus de sevrage que Gerbouin-Rérolle définit comme « **le passage progressif de la consommation exclusive du lait maternel vers le régime alimentaire habituel de la famille. Cette transition s'effectue en plusieurs phases successives chez l'enfant dont les capacités et le mode de vie évoluent** » (p.229).

Selon Machinot (1989), le bébé doit être mis au sein le plus tôt possible après la naissance pour qu'il puisse bénéficier du colostrum, premier liquide élaboré qui est riche en calories et moyen de défense contre les infections. Cette mise au sein précoce évite une période de jeûne dangereuse pour le nouveau-né et facilite la

montée laiteuse. Le nombre de tétées journalières dépend des possibilités de la mère et de l'état du bébé. L'allaitement au sein doit être souple et tenir compte des besoins du bébé et de son désir de boire. Sa durée est variable d'une mère à l'autre. L'essentiel est de le poursuivre le plus possible pour que l'enfant profite au maximum de cet aliment parfait et de retarder l'introduction d'aliments nouveaux.

Sur le plan nutritionnel, l'enfant consomme un aliment parfaitement adapté à tous ses besoins, en lui fournissant des immunoglobulines. Le sevrage se fera de façon progressive et à mesure que la sécrétion du lait diminue. Selon Marks (1997), l'allaitement maternel a été un des critères retenus par le suédois Linné pour classer le groupe humain parmi les mammifères. Son idée était que nourrir ses propres enfants est le rôle naturel de la femme. L'espèce humaine est dans son essence une espèce qui allaite. Toutes les familles humaines ne doivent pas se dérober de l'allaitement maternel. Cependant, il faut reconnaître que même si les mammifères constituent un groupe naturel pouvant être défini par l'allaitement, il n'est pas évident que l'allaitement maternel soit notre caractéristique essentielle.

Cornu et coll (1993), se sont intéressés à l'alimentation du sevrage chez deux groupes d'enfants congolais (urbains & ruraux) de moins de 24 mois. D'après ces auteurs, l'allaitement maternel est une pratique qui existe chez les deux groupes de mères, mais sa durée tend à se raccourcir en milieu urbain. En milieu rural, les bouillies sont données trop tôt et arrêtées trop tôt (31,3% des enfants de moins de trois mois consomment la bouillie). La fréquence de consommation est de 45% entre 3 et 5 mois. Au-delà de cette classe, on observe une diminution de la fréquence. La prise de bouillie est alors remplacée sans véritable transition par les aliments du plat familial.

En milieu urbain, la consommation de bouillie est significativement moins élevée au cours du premier trimestre (13,6%). En revanche, elle est significativement plus fréquente pour toutes les autres classes. Entre 18 et 23 mois, elle concerne 15,9% des enfants. L'utilisation des bouillies de sevrage est plus rationnelle et les enfants sont amenés de façon progressive au sevrage total. Leur alimentation est diversifiée et donc moins monotone que celle des enfants ruraux. Les bouillies locales, consommées surtout par les enfants ruraux dont les parents manquent de moyens

pour acheter la bouillie importée, sont de qualité médiocre, en particulier au plan énergétique.

Ag Bendeck & coll. (1996), ont confirmé la variation de l'alimentation selon le milieu socio-économique de familles bamakoises (Mali). Les résultats de leur recherche montrent en effet que seules les familles riches recherchent l'alternance et la diversification d'un repas à l'autre.

L'importance d'une alimentation diversifiée et équilibrée, comportant un apport vitaminique a été souligné par Roussey & all (1994).

Ces différentes recherches s'accordent à souligner la part de l'alimentation dans le développement physique et mental de l'enfant, et la variabilité de ces aliments selon le niveau socio-économique. Le seul problème qui est resté inexploré, c'est celui de l'aspect psychologique de l'alimentation ou plus précisément des pratiques alimentaires. Selon Blank & Lewes (1982), au delà de son rôle important dans la croissance physique, l'allaitement maternel en soi amorce une première interaction entre l'enfant et une autre personne. Il sert, au mieux, d'archétype à toutes les relations mutuelles agréables tant physiquement que psychologiquement. Il lie, de façon profonde, la mère et l'enfant et constitue, selon Erikson (1988), le fondement de la confiance ou de la méfiance chez l'enfant. Il se crée, en outre, au cours de la tétée, un lien affectif fondamental au cours duquel le bébé découvre le contact de sa mère qui éprouve un certain épanouissement à le nourrir à partir de son propre corps (Machinot, 1989).

Une fois que l'enfant est en âge de consommer les plats familiaux, Blank & Lewes appellent l'attention sur le fait que manger reste lié à l'amour, à la sécurité, au plaisir et à la communication. De ce fait, « **les conditions dans lesquelles une famille partage ses repas importent énormément car elles font naître certaines tendances qui durent toute la vie. Le repas familial devrait se dérouler dans une ambiance détendue et sereine où la structure (même menu pour tout le monde) et la flexibilité (possibilité de choix, plus particulièrement dans la générosité des portions) ont leur place. La conversation et l'amour doivent y régner en l'absence de toute tension, conflit ou querelle. Dans une famille où l'on prend plaisir de manger ensemble, l'enfant devient plus apte à aimer, à se rapprocher des autres et à vivre heureux** » (Blank et Lewes, op. cit, p.55). C'est

également la conclusion qui se dégage d'une étude réalisée par Feiring & Lewis (1987) chez 46 familles américaines comportant en leur sein des enfants de trois ans. Pour ces auteurs, le fait de manger ensemble avec les parents et les frères / sœurs, constitue une excellente occasion de socialisation de l'enfant. Le moment du repas est aussi celui de l'apprentissage des habitudes sociales, des relations interpersonnelles. Pour les petits enfants qui viennent de commencer à partager les plats des grandes personnes, l'introduction de ces aliments (solides) doit être faite avec beaucoup de souplesse et doit être adaptée à chaque enfant. Il faut respecter les refus ou les désirs, l'appétit, le rythme et le besoin d'autonomie de chaque enfant, pour que le repas soit pris dans une ambiance détendue (Machinot, op cit).

4.2-2- Les conditions d'habitat

L'habitat est un élément différenciateur du milieu rural et du milieu urbain. En milieu rural, l'habitat est sans équipement contrairement à l'habitat urbain qui est généralement équipé et qui offre des conditions d'hygiène rassurantes. Il est établi que selon le mode d'habitat, le développement de l'enfant diverge. Comme tout espace, l'habitat est approprié, et le degré d'appropriation varie selon les contextes culturels et économiques. Autrement dit, l'habitat n'est pas un espace neutre et informe mais une donnée fondamentale qui structure l'esprit de ceux qui y vivent.

Ainsi, Geber (1973), étudiant le développement psychomoteur des enfants d'Ouganda, a montré que jusqu'à 18 mois, les petits ruraux étaient, de beaucoup, plus précoces que les petits urbains. Pendant les trois premiers mois, c'est la motricité de l'axe corporel qui était remarquable. Les enfants tenaient leur tête droite dès un mois et pouvaient rester assis sans soutien, se penchant en avant et se redressant. Ils tenaient debout tout seuls à 8 mois. Entre 5 & 7 mois, les progrès particulièrement notables portaient sur le langage, l'adaptivité et les réactions sociales. L'avance se maintenait jusqu'à 18-20 mois, avant que les deux groupes d'enfants n'aient un développement similaire.

A analyser de près ces résultats, on est amené à penser qu'en réalité, pendant la période qui va de la naissance à 18-20 mois, ce n'est pas uniquement le type d'habitat et son équipement qui déterminent le développement de l'enfant, mais aussi la présence de l'adulte. En effet, la présence de l'adulte (la mère) est très prépondérante dans la vie de l'enfant pendant cette période en milieu rural. Selon

Geber, à cette période de la naissance à 18-20 mois, « **les jeunes Baganda de milieu traditionnel étaient très dépendants de leur mère, ils se tournaient vers elle, cherchaient son regard comme s'ils guettaient son approbation. Ils étaient souvent passifs et très tristes. Au contraire, les enfants du milieu modernisé se montraient de plus en plus intéressés et réussissaient beaucoup mieux les épreuves que leurs petits congénères du milieu traditionnel. Ils étaient dynamiques, persévérants, indépendants** » (p.156). La présence maternelle, qui est positive pendant la période de la naissance à 18-20 mois, semble constituer au contraire un écran au développement de l'enfant après cette période. Car, dès lors que l'enfant commence à acquérir certaines postures (position assise, marche), il devient de moins en moins dépendant de la mère, et explore par lui-même l'environnement pour en découvrir les propriétés et s'y habituer. Alcaley & coll. (1995), soutiennent que l'enfant ne doit plus être considéré comme un « objet de soins », mais comme acteur de son développement. « **Chaque mouvement volontaire de l'enfant sera pris en compte, reconnu et encouragé (...). Laissons-lui le temps nécessaire pour faire ses expériences, découvrir toutes ses ressources, mettre en jeu sa créativité et trouver sa solution** » (p.19). A partir du moment où la présence de la mère rurale demeure toujours prégnante, l'enfant est gardé sous dépendance contrairement à l'enfant urbain qui jouit d'une certaine indépendance. Et plutôt que d'aider l'enfant, cette présence maternelle devient gênante et expliquerait que les enfants urbains rattrapent et dépassent les enfants ruraux dans leur développement. Ce facteur vient amplifier le relatif manque d'équipement de l'habitat rural pour ralentir le rythme du développement psychomoteur des enfants qui y évoluent. Non pas que la présence maternelle est négative en soi, mais sa gestion intelligente pour la rendre utile à l'enfant doit requérir une attention particulière. Les petits Baganda, élevés dans de pauvres maisons de terre à l'équipement très rudimentaire, malgré leur intérêt et leur évidente compréhension de ce qui leur était demandé par leur entourage, ne réussissaient pas à un test tel que le Terman-Merill. « **Au même âge, les enfants du milieu modernisé, vivant à la ville dans des maisons possédant un mobilier diversifié, un grand nombre d'ustensiles ménagers, tout un équipement dont ils pouvaient chaque jour bénéficier, et qui se rendaient de plus au jardin d'enfants, se montraient particulièrement appliqués au test de Terman-Merill et**

le réussissaient brillamment »(Geber, 1973, p.159). L'habitat et son équipement exercent un effet différenciateur sur le développement des enfants.

4.2-3. Le sommeil et son organisation

De nombreuses recherches ont été consacrées au rôle du sommeil dans le développement de l'enfant. Le sommeil fait partie de la vie de l'enfant et occupe les deux tiers de son existence pendant les premiers mois, la moitié jusqu'à trois ans (Salzarulo, 1991). Il rythme la vie de l'enfant et sa régularité est organisatrice.

Selon Puyelo (1980, p. 127), « **cette rythmicité permettra d'une certaine façon que le sommeil prenne un sens pour l'enfant** ». Un nouveau-né dort environ 19 à 20 heures par jour, en périodes égales dans le nyctémère, qui évolueront ensuite vers la prédominance nocturne. C'est un sommeil superficiel et donc sensible aux bruits. L'endormissement est d'abord lié à la sensation de satiété et à l'état de détente qui l'accompagne. Inversement, le réveil apparaît lié à la sensation de faim et à l'état de tension associé. Vers 3-4 mois, le sommeil devient profond et moins exclusivement lié à l'alimentation et à la satisfaction des besoins physiologiques. Il devient dépendant des conditions affectives qui président à la reconnaissance progressive du monde extérieur (de sa mère notamment). L'entourage doit accompagner l'enfant dans son sommeil. « **Le temps de faire dodo doit s'accompagner de calme et d'affection-baisers, étreintes et contes. L'enfant doit sentir la disponibilité de ses parents qui se tiennent là...** » (Blank & Lewes, 1982 ,p.71). S'il s'agit d'une gardienne, la confiance doit régner entre elle et l'enfant.

A partir d'un an, le sommeil se répartit en phases nocturne et diurne. Le besoin de sieste persiste jusqu'à 3-4 ans. La sieste, selon Marina de Baleine (1997), doit rester une étape essentielle de « l'emploi du temps » de l'enfant. Elle est aussi importante pour sa croissance car « **pendant le sommeil, diurne ou nocturne, le cerveau et le corps continuent à se développer. Et bébé devient plus performant dans les acquisitions intellectuelles et motrices** » (Marina de Baleine,op cit p.103). La suppression de la sieste dans le but d'améliorer le sommeil est inutile et même aggravante.

Au cours de la 2^e année, le sommeil devient une période qui prend un sens pour l'enfant, période plus ou moins désirée puisqu'elle représente un retrait du monde

extérieur, une séparation d'avec l'entourage et l'accession à un monde qui commence à se peupler d'images (Blank & Lewes, op cit). Pour ces deux auteurs, **« c'est en effet dans la 2^e année qu'apparaissent, semble-t-il, les rêves dont on sait bien depuis S. Freud que leur contenu est lié à la vie psychique inconsciente et qu'ils en représentent une voie d'issue fonctionnellement utile »** (pp.130-131). Des perturbations du sommeil, de sévérité variable, apparaissent dès les 3-4 premiers mois de la vie. Elles sont liées à un ensemble de facteurs dont Puyelo (1980) définit quelques-uns :

- des erreurs alimentaires : suppression prématurée des repas de nuit, repas trop courts ne satisfaisant pas le besoin de succion, inadaptation en quantité et en rythme aux besoins personnels de l'enfant ;
- les conditions générales ambiantes : bruits, agitation, soins donnés par de multiples personnes, manipulations trop fréquentes de l'enfant pris dans les bras à la moindre réaction ;
- la cohabitation de l'enfant avec ses parents durant la nuit, en raison de la stimulation angoissante créée par les fantasmes sexuels ;
- l'habitude qu'ont certains parents de prendre leur enfant insomniaque dans leur lit ;
- les troubles relationnels.

Au cours des enquêtes auprès des mères, il est ressorti que les enfants du milieu urbain moderne sont souvent perturbés dans leur sommeil par les bruits de la télévision, de la radio, des automobiles, du téléphone, des avions. Ceux du milieu rural traditionnel connaissent des perturbations consécutives au froid, à la chaleur, à l'état de l'habitat qui, bien souvent, ruisselle quand il pleut, aux moustiques, à l'obscurité.

En somme, cette analyse théorique nous a permis d'identifier un certain nombre de facteurs du milieu, susceptibles d'entretenir un lien avec le développement psychomoteur de l'enfant. Suivant ces éléments, nous avons décrit les différents milieux socio-économico-culturels burkinabé, tels que définis dans la partie

consacrée à la problématique. De cette description, il est ressorti que ces milieux diffèrent l'un de l'autre suivant les éléments retenus pour les caractériser.

Nous avons procédé par la suite à la recension d'un ensemble de recherches dont l'apport à l'avancée de la présente étude a été de confirmer et de spécifier la part combien décisive des éléments caractéristiques des milieux socio-économico-culturels dans le développement général de l'enfant, dans son développement psychomoteur plus particulièrement.

Si donc ces éléments ont un rapport avec le développement psychomoteur de l'enfant, et qu'ils varient d'un milieu socio-économico-culturel à l'autre, nous pouvons alors formuler les hypothèses suivantes.

V- Hypothèses

1- Hypothèse principale

Il existe une différence de développement psychomoteur entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne.

Cette hypothèse est articulée autour des sous-hypothèses suivantes :

- 1-1. Il existe une différence de quotients de développement en posture entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne
- 1-2. Il existe une différence de quotients de développement en coordination oculo-manuelle entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne
- 1-3. Il existe une différence de quotients de développement en langage entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne
- 1-4. Il existe une différence de quotients de développement en sociabilité entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne

2- Hypothèse secondaire

Il existe une différence de développement psychomoteur selon le sexe des sujets. Cette hypothèse secondaire s'appuie sur les sous-hypothèses suivantes :

2-1. Il existe une différence de développement psychomoteur entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne

- 2-1-1. Il existe une différence de quotients de développement en posture entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne
- 2-1-2. Il existe une différence de quotients de développement en coordination oculo-manuelle entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne
- 2-1-3. Il existe une différence de quotients de développement en langage entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne

2-1-4. Il existe une différence de quotients de développement en sociabilité entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne

2-2. Il existe une différence de développement psychomoteur entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne

2-2-1. Il existe une différence de quotients de développement en posture entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne

2-2-2. Il existe une différence de quotients de développement en coordination oculo-manuelle entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne

2-2-3. Il existe une différence de quotients de développement en langage entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne

2-2-4. Il existe une différence de quotients de développement en sociabilité entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne

Pour valider l'ensemble de ces hypothèses, nous avons élaboré la démarche méthodologique suivante.

Deuxième partie

DEMARCHE METHODOLOGIQUE

La méthodologie est la clé de voûte de toute recherche scientifique. La valeur des résultats auxquels l'on aboutit et celle des conclusions qu'on en déduit sont subordonnées à la valeur de la démarche méthodologique adaptée. C'est pourquoi il importe d'expliquer à la communauté scientifique à laquelle on s'adresse, le choix de telle ou telle manière de procéder, afin d'éviter l'arbitraire et de permettre que cette démarche soit utilisée pour une vérification éventuelle de l'effectivité des résultats obtenus. En cela, la méthodologie est fondamentalement exigeante. Nous ne saurons nous soustraire à cette logique. Pour ce faire, les points suivants seront abordés : le choix du terrain de la recherche, la présentation du contexte de la recherche, la population et les sujets concernés, les instruments utilisés.

I- Le choix du terrain de la recherche

Comme cela est apparu dans la revue de la littérature, l'une des composantes majeures du milieu socio-économico-culturel qui intervient dans le développement de l'enfant, ce sont les attitudes et les pratiques éducatives parentales. Or, la méthodologie la plus courante pour les appréhender consiste en un questionnement des parents, (Cartron & Winnykamen, 1995). Malheureusement, l'outil de communication que nous privilégions ici, à savoir la langue française, n'est pas accessible à tous les parents, en raison du taux élevé d'analphabétisme que connaissent les pays d'Afrique subsaharienne. A ce titre, nous avons estimé plus indiqué de conduire l'étude du Burkina Faso, avec la possibilité pour nous de mettre à profit la connaissance que nous avons de certaines langues couramment parlées dans ce pays pour la collecte des informations se rapportant aux pratiques éducatives parentales, aux croyances et aux valeurs.

En outre, le coût de la recherche est supporté en partie par l'Etat Burkinabé à travers une bourse d'études qui nous a été allouée, assortie de la condition que la recherche y soit réalisée.

II- Présentation générale du contexte de la recherche

1-Situation géographique

Situé dans la boucle du Niger, en plein cœur de l'Afrique occidentale, le Burkina Faso est un pays plat, totalement enclavé. Il couvre une superficie de 274.120 km². Il

est entouré par six Etats : le Mali à l'Ouest et au Nord-Ouest, le Niger au Nord-est, la Côte-D'ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin au Sud.

2- Caractéristiques physiques et administratives

Le relief du Burkina Faso se caractérise par son uniformité et sa planéité, comprenant un vaste plateau central occupant les 3 / 4 du territoire, surplombé par deux plateaux latéraux. C'est un pays aride, au sol pauvre et doté de fort peu de ressources naturelles. Le climat, de type soudano-sahélien, connaît l'alternance de deux saisons inégales : une longue saison sèche et une courte saison de pluies. La pluviométrie irrégulière et les sols appauvris offrent une base fragilisée pour un développement durable de l'agriculture.

Sur le plan administratif, le Burkina Faso est divisé en quarante cinq (45) provinces, en trois cents (300) départements et en huit milles (8 000) villages.

3-Aperçu historique

C'est en 1960 que le pays accède à la souveraineté internationale avec le nom Haute-Volta, après le retrait de la France, puissance colonisatrice (1895-1960). Le nom Burkina Faso lui a été attribué le 04 Août 1984, un an après l'avènement de la Révolution Démocratique et Populaire.

4-Situation sociale et économique

4-1- La population

En 1996, l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), estimait la population Burkinabé à 10.316.600 habitants. La couche féminine constitue 52% de la population. Cette population est à 86% rurale et occupée à 85% à des activités agro-pastorales. C'est une population en forte croissance (le taux annuel de croissance est de 2,68 pour cent), caractérisée par sa jeunesse, sa ruralité, son inégale répartition sur le territoire et par d'importants flux migratoires tant au niveau interne (des campagnes vers les villes) qu'au niveau externe (vers la Côte d'Ivoire et le Ghana principalement).

Le taux actuel de scolarisation est de 35%, soit l'un des plus faibles de la sous-région ouest-africaine.

Sur le plan sanitaire, le taux de mortalité infantile est de 134 pour mille. L'ignorance, les conditions d'hygiène, de nutrition et de revenu peu favorables des populations (rurales principalement) et la faible couverture sanitaire du pays, sont les facteurs favorisant des maladies telles que le paludisme, la dracunculose, la malnutrition, la tuberculose, les maladies diarrhéiques, les schistosomiasis, la persistance de la malnutrition protéino-calorique et de nombreuses maladies carenciales (anémies nutritionnelles, avitaminose A, goître endémique...) qui créent un terrain propice au développement d'autres maladies, selon le Plan d'Action National pour la Survie, la Protection et le Développement de l'Enfant au Burkina Faso (1992).

4-2- L'économie

Le Burkina-Faso, classé P.M.A (Pays Moins Avancé), figure parmi les pays les plus démunis d'Afrique. Son économie est essentiellement dominée par l'agriculture dont la caractéristique principale est la prépondérance des petites exploitations familiales où se pratique une agriculture itinérante sur brûlis, peu mécanisée et utilisant peu d'intrants. Le pays ne possède pas d'industries importantes ni d'exploitations minières notables. Ces limitations de potentialités, l'enclavement et les rudes conditions climatiques handicapent lourdement le Burkina Faso dans son développement économique à la hauteur de ses besoins.

III- La population de recherche

Le domaine de la recherche est représenté par la totalité des populations rurales vivant sur le plateau central et par les couches urbaines favorisées ou moyennement favorisées. Pour ce qui est du milieu urbain, notre choix s'est porté sur la ville de Ouagadougou (la capitale du Burkina Faso) qui est le plus grand centre urbain du pays.

Le milieu rural est représenté par les localités suivantes : Loumbila, Boassa Sandogo et Zaghtouli. Ce sont des localités situées non loin de Ouagadougou, ce qui nous a permis de réduire le coût des déplacements liés à la distance géographique.

IV- Les sujets

La recherche s'est effectuée sur 86 enfants dont 48 filles et 38 garçons, repartis en nombre égal selon le milieu de vie. Ce sont tous des enfants élevés dans leur milieu familial. Ce nombre se justifie par un souci d'égalité des sujets des deux milieux considérés. En effet, au regard des critères de sélection que nous avons définis, nous avons obtenu préalablement 57 mères volontaires en milieu urbain. Ce nombre a connu ensuite une baisse jusqu'à 43 du fait des désistements pour raisons de santé, de deuil, d'occupations ou de voyage.

En milieu rural, nous avons obtenu l'accord de principe de 46 mères. Trois (3) d'entre elles ont par la suite été écartées pour ramener le nombre à un niveau égal à celui des mères du milieu urbain. Nous nous sommes excusé auprès des trois mères écartées en leur expliquant les raisons de notre démarche.

La répartition des sujets selon le milieu de vie et le sexe est la suivante.

Tableau n°1. Répartition des sujets selon le milieu et le sexe

SEXE	MILIEU		TOTAL
	RURAL	URBAIN	
Garçons	19	19	38
Filles	24	24	48
TOTAL	43	43	86

Il y a 43 sujets provenant du milieu rural dont 24 filles et 19 garçons et 43 sujets provenant du milieu urbain dont 24 filles et 19 garçons. Ce sont tous des enfants dont l'âge est compris entre 0 et 3 ans. Deux ordres de critères ont été définis pour la sélection de ces sujets : les critères d'inclusion et les critères d'exclusion fondés sur la littérature psychologique et médicale.

- **Les critères d'inclusion** : il s'agit de l'âge (moins de trois ans), du sexe de la grossesse régulière et des accouchements normaux ainsi que de l'état de santé satisfaisant des enfants.

- **Les critères d'exclusion** ont été les suivants : les enfants issus de naissances multiples (jumeaux, triplés...), les prématurés, les enfants présentant des troubles moteurs ou sensoriels évolutifs importants.

Il est nécessaire d'indiquer que nous n'avons pas suivi les procédés classiques d'échantillonnage en sciences humaines et sociales. En effet, le caractère spécifique de l'étude qui devrait tenir compte du volontariat des parents, de la mobilité des populations, des critères de sélection des sujets, a rendu difficile voire impossible la constitution d'une base de sondage fiable énumérant sans omission toutes les unités de l'univers (ensemble) à étudier et donc celle d'un échantillon représentatif.

Nous nous sommes par ailleurs entretenu avec chacune des mères de ces sujets, en tant qu'elles sont les principales responsables de la vie quotidienne de la famille et donc des enfants (Fontaine, 1991). Il s'agit des mères qui se sont portées volontaires pour participer à l'expérience, à la suite de contacts établis avec elles lors de consultations dans les centres de santé maternelle et infantiles ou sur indications. Une description a été faite à la suite de ces entretiens et les remarques suivantes ont pu être définies.

- **Par rapport aux systèmes de croyance**, 21 mères rurales se déclarent chrétiennes ou musulmanes et 22 animistes. En milieu urbain, 38 mères se réclament du christianisme ou de l'islam et seulement 5 de l'animisme. Ce qui signifie que les croyances traditionnelles ancestrales sont plus vivaces en milieu rural qu'en milieu urbain. A l'inverse, les mères urbaines s'adonnent plus aux religions d'emprunt qu'aux croyances traditionnelles type ancestral.

- **Par rapport à leur taille**, 34 familles rurales comptent plus de 6 membres et seulement 09 familles comptent 6 membres au plus. En milieu urbain, 27 familles sont dites nombreuses c'est-à-dire qu'elles comptent plus de 06 membres en leur sein. 16 familles sont dites moins nombreuses c'est-à-dire qu'elles comptent au plus 6 membres en leur sein. La taille de la famille est beaucoup plus étendue en milieu rural qu'en milieu urbain.

- **Rapport au niveau d'instruction**. Partant du fait qu'il faut qu'il faut six ou sept ans de scolarité primaire pour changer ses attitudes et ses comportements, comme cela

a été relevé dans la revue de littérature, nous avons catégorisé le niveau d'instruction en six constituants qui sont :

- sans instruction
- scolarité primaire inférieure ou égale à six ans
- scolarité primaire supérieure à six ans
- premier cycle secondaire
- second cycle secondaire
- niveau supérieur

Ainsi, la répartition des mères selon le niveau d'instruction et selon le milieu d'origine est la suivante.

Tableau n°2. Répartition des mères en fonction du niveau d'instruction et du milieu d'origine -

Niveaux d'instruction / Milieux d'origine	Sans instruction	Scolarité primaire ≤ 6 ans	Scolarité primaire > 6 ans	1 ^{er} Cycle secondaire	2 ^{ème} Cycle secondaire	Supérieur	Total
Milieu rural	35	04	02	02	-	-	43
Milieu urbain	15	03	07	05	07	06	43
Total	50	07	09	07	07	06	86

Suivant ce tableau, on remarque que trente-cinq (35) mères rurales contre quinze (15) mères citadines ne sont pas instruites. Quatre (4) mères rurales contre trois (3) mères citadines n'ont pas atteint les six ans de scolarité nécessaires à la modification de leur conception de la vie. Elles retombent en réalité dans la situation des mères non instruites puisqu'elles ont quitté l'école avant le temps nécessaire pour que celle-ci modifie leur comportement. Deux (2) mères rurales contre sept (7) mères citadines ont reçu une scolarité primaire supérieure à six (6) ans. L'école a pu

donc exercer sur elles des effets allant dans le sens de la modification de leur comportement.

L'éclatement du cycle secondaire en premier et second cycles a pour objet de raffiner les comparaisons entre les mères à ce niveau. Ainsi, deux (2) mères rurales contre cinq (5) mères citadines ont un niveau d'instruction correspondant au premier cycle secondaire. Aucune mère rurale n'a le niveau du second cycle secondaire alors que sept (7) mères citadines ont atteint ce niveau d'études. Aucune mère rurale n'a un niveau d'études supérieur alors que (06) mères citadines ont atteint ce niveau d'études.

Ces différentes indications relèvent un fort taux d'analphabétisme et un faible niveau d'instruction en milieu rural comparativement au milieu urbain. A l'inverse, le taux d'analphabétisme est relativement moins important et le niveau d'instruction relativement plus élevé en milieu urbain qu'à milieu rural. Ces indications sont également révélatrices de la faiblesse de la scolarité et du fort têt d'analphabétisme au Burkina Faso, d'une manière générale, en milieu rural d'une manière particulière ce qui concerne les filles.

- **Par rapport aux modes d'occupation**, 100% des mères rurales sont ménagères. En milieu urbain, dix-huit (18) mères sont occupées à des emplois publics ou privés, vingt cinq (25) sont ménagères ou occupées dans le secteur informel.

- **Par rapport à l'âge**, six (6) mères rurales ont un âge compris entre 15 et 20 ans. Aucune mère citadine ne se retrouve dans cette tranche d'âge. Huit (8) mères rurales contre sept (7) mères citadines ont un âge compris entre 21 et 25 ans. Douze (12) mères rurales contre treize (13) mères citadines ont un âge compris entre 26 et 30 ans. Quatorze (14) mères rurales contre vingt trois (23) mères citadines ont un âge compris entre 31 et 40 ans. Trois (3) mères rurales contre aucune mère citadine ont plus de 40 ans. On constate que les mères rurales commencent à enfanter très têt et cessent d'enfanter plus tardivement. Au contraire, les mères citadines enfantent plus tardivement et cessent d'enfanter plus têt.

- **Par rapport aux statuts matrimoniaux**, seules ont été prises en comptes, dans les deux milieux, les mères régulièrement mariées ou celles fiancées et en voie de se marier. Les veuves non remariées, les divorcées et les mères ayant des enfants

de pères inconnus ou invalides (handicapés mentaux, prisonniers de longue date) ont été exclues de l'enquête.

NB : Il faut faire remarquer que même si quelques disparités socio-économiques et culturelles existent entre familles rurales, elles le sont surtout entre familles urbaines. En rapport avec cette réalité, les couches sociales défavorisées en milieu urbain ont été exclues de l'expérience. Ces exclusions ont tenu compte de la précarité de leurs conditions de vie qui les rapprochent plus des populations rurales. L'identification des couches urbaines favorisées ou moyennement favorisées a été faite à partir d'éléments observables par le chercheur (conditions d'habitation et biens d'équipement des familles), qui sont le reflet des investissements urbains des familles (Bendeck & Coll, 1995). Procéder ainsi s'offrait à nous comme la seule alternative pour contourner les difficultés qu'il y a eu pour déterminer de façon fiable le revenu familial en milieu urbain, difficultés liées à la diversité des origines des ressources financières, à leurs fluctuations et à la réticence même des familles à mentionner de façon exhaustive leur revenu. Notre attention s'est particulièrement portée sur les familles habitant des maisons de construction moderne, possédant les 2/3 (au moins) des éléments de confort de l'habitat en état de fonctionnement :

- eau courante
- électricité
- télévision
- téléphone
- salon
- moyen de transport personnel...

Ces différents éléments ont servi à l'étude socio-économique de familles bamakoises (Mali) par Bendeck & coll. (1996). A ces éléments, nous avons adjoint le niveau d'instruction des parents (en particulier des mères), leurs systèmes de croyances, dans le but de cerner leur appartenance socio-culturelle.

V- Les instruments de la recherche

Trois types d'instruments ont été utilisés pour la réalisation de la recherche : l'observation, l'entretien et l'échelle de développement psychomoteur de Brunet & Lézine.

1- L'observation

Avec l'entretien, elle était destinée à l'étude des facteurs du milieu de vie. Au plan de son contenu, elle a concerné les jouets à la disposition de l'enfant, la manipulation et les exercices corporels auxquels l'enfant est soumis (en particulier lors des séances de lavement) la pratique d'un langage intelligible avec l'enfant, le logement et son confort. Au plan de sa forme, il s'est agi d'une observation libre qui a consisté pour nous à noter les éléments qui se sont présentés à notre vue et qui avaient un rapport avec nos préoccupations. Selon Bouju (1990), l'objectif de l'observation est la description des pratiques sociales, collectives ou individuelles. **« A cet égard, elle est la technique la plus adéquate à mettre en œuvre au début de l'enquête »** (p.158). Cette observation des pratiques réelles sociales était pour nous fondamentale dans la mesure où elle permet de sortir du discours normatif et idéal que tout groupe social tient sur lui-même. Elle reste cependant **« insuffisante en soi, il faut aussi savoir comment les gens justifient leurs pratiques et quelles significations elles ont pour eux et pour les autres, ceci afin de saisir à quelle rationalité obéit le jeu social et à quelles logiques se conforment les pratiques... L'entretien est la seule technique qui permet d'obtenir ce type d'information »** (Bouju, op cit, p. 159)

2- L'entretien

On distingue habituellement trois types d'entretien qui sont :

a) l'entretien non-directif dans lequel on propose au sujet un thème sur lequel il parle à sa guise sans qu'il soit amené à aborder tel ou tel aspect que l'enquêteur jugerait important. Le caractère général des questions n'impose pas au sujet un cadre de référence particulier. **« L'objectif peut être de voir comment le thème est perçu par des sujets différents et quels sont les aspects qu'ils évoquent spontanément »** (Bacher, 1982, p. 110) ;

b) l'entretien semi-directif : l'enquêteur laisse le sujet s'exprimer et s'efforce de le ramener sur un certain nombre d'aspects relatifs au thème (Blanchet, 1989) ;

c) l'entretien directif : **« L'enquêteur pose au sujet une série de questions dont l'ordre et le libellé sont fixés. Les réponses peuvent être libres (questions**

ouvertes) où le sujet peut avoir, par exemple, à choisir dans une liste qui lui est proposée, la même réponse pour tous les sujets » (Bacher, 1982, p.110).

Toutefois, il est certain que quelle que soit la qualité de leur conception sur le plan théorique et méthodologique, les questionnaires et les entretiens ne peuvent pas s'appliquer comme tels à tous les contextes socio-économiques. Il faut concevoir une démarche qui soit rigoureuse et qui tienne compte de la situation sociale à appréhender. La situation de la femme africaine requiert des approches différentes de celles utilisées dans les pays industrialisés. C'est pourquoi nous avons privilégié la forme de l'entretien semi-directif avec les mères. Ces discussions, à la manière africaine, ont permis aux mères de s'exprimer librement tout en restant dans notre champ de préoccupation qui était de saisir le sens et la signification des pratiques sociales en cours dans chaque milieu de vie et qui intéressent l'étude.

La difficulté majeure qu'on rencontre lorsque a recours à ce type d'entretien, selon Bacher, c'est le caractère peu comparable des réponses fournies par des sujets différents, « **aucun cadre de référence commun de leur ayant été imposé** ». C'est une réserve de taille mais, pour nous, elle n'est pas insurmontable et nous l'avons surmontée car l'essentiel a été de savoir si, selon que l'on est du milieu urbain moderne ou du milieu rural traditionnel, il y a un fond commun de référence c'est -à - dire un écran référentiel au plan de l'imaginaire et des représentations collectives qui justifierait certaines pratiques relatives au comportement de la mère, à l'enfant lui-même et à son développement. Il s'est agi à partir de l'entretien sur le savoir-action, d'atteindre un savoir-représentation. Nous avons alors fortement pensé que l'entretien semi-directif, en permettant à l'enquêtée d'aller jusqu'au fond de sa pensée tout en restant dans la ligne d'attente de l'enquêteur, permet de toucher à ce fond référentiel s'il existe.

Le contenu des entretiens a été centré sur les habitudes alimentaires, les pratiques de propreté, les modes de discipline, les croyances relatives à l'enfant et à son développement et celles relatives aux mères en période de grossesse et en période péri-natale.

Les entretiens se sont déroulés aux domiciles des mères dans la langue qu'elles comprennent le mieux (mooré ou français). Leur durée dépendait de l'inspiration de

la mère. La fréquence a été d'un entretien par mère pour ne pas abuser de leur disponibilité.

Le recours à la langue la mieux pratiquée par chaque mère a voulu tenir compte de l'intérêt, au niveau du recueil des informations, de cette démarche. Cette procédure permet, en effet, de réduire la distance sociale entre le chercheur et les enquêtés et se révèle « **très rentable scientifiquement dans la situation d'enquête qualitative où le champ sémantique des notions est de première importance pour appréhender les systèmes de représentations qui s'expriment à travers elles** » (Bouju, 1990, p.157).

Les différents éléments d'information ont permis de décrire les deux milieux socio-économico-culturels et d'interpréter les résultats de la recherche.

3. L'échelle de développement psychomoteur de Brunet & Lézine

Le développement psychomoteur recouvre quatre domaines qui sont : la posture (motricité), la coordination oculo-manuelle (adaptivité), le langage et la sociabilité (réactions sociales). Pour l'évaluer, nous avons eu recours à l'échelle de développement psychomoteur de Brunet & Lézine. Cette échelle a été revue en 1996 dans le sens d'un allègement. Elle est la version française des baby-tests conçus par Gesell pour l'étude du développement psychomoteur en milieu anglo-saxon. Elle a l'avantage d'avoir été adaptée à l'échelon international à l'initiative du Centre International de l'Enfance.

Elle permet par d'ailleurs d'appliquer des protocoles d'examens qui conduisent à des résultats directement interprétables au regard d'indices clairement définis. Enfin, selon Tourette (1997 b), le Brunet-Lézine est « **la seule épreuve qui permet d'obtenir un âge global de développement. Celui-ci donne une indication du niveau de développement atteint par l'enfant et, dans le cadre des recherches comparatives, permet ainsi des appariements entre populations différentes. Son intérêt réside surtout dans le profil des performances de l'enfant dans les quatre principaux domaines de développement qui peuvent être mis en rapport** » (p.240). C'est donc le seul outil encore capable aujourd'hui de saisir l'enfant dans sa globalité.

A l'application, il s'est posé un problème d'escalier pour les enfants de 14 & 30 mois dans les deux milieux considérés. Pour le solutionner, nous avons eu recours aux espèces d'escaliers situés aux devantures des maisons et qui sont généralement de deux niveaux. Dans certains cas, nous avons sollicité les témoignages des mères sur les capacités des enfants à monter les escaliers (si cela a été observé chez l'enfant). Du reste, cette procédure est permise par les auteurs de l'échelle utilisée. En effet, écrit Josse (1997) : « **Si le comportement n'a pas été observé, demander aux parents si l'enfant grimpe sur un lit ou un fauteuil. Si la réponse est positive, l'item est considéré comme réussi** » (p.112).

La durée des épreuves varie pour chaque enfant selon sa disponibilité et son intérêt pour le matériel. Pour éviter certaines difficultés rencontrées par les chercheurs qui s'intéressent à la petite enfance, difficultés liées à l'endormissement de l'enfant au cours de l'expérience, à son manque de motivation..., nous avons passé le test à un moment où les enfants n'avaient ni faim ni sommeil. Nous avons noté un très fort intérêt pour le matériel chez la plupart des sujets, intérêt suscité sans doute par la couleur et la nature des objets. La difficulté que nous avons plutôt rencontrée, c'est la concentration très fréquente observée chez certains enfants sur quelques objets particuliers. Dans ce cas, il nous a fallu user d'astuces pour faire continuer l'expérience et pour pouvoir retirer le ou les objets de leurs mains. Bien souvent nous sommes vu obligé d'abandonner certains objets aux enfants en demandant aux mères de les récupérer pour nous à leur endormissement. Ces objets nous sont ainsi remis à notre repassage le lendemain.

La liste du matériel composant l'échelle de développement psychomoteur de Brunet & Lézine et les consignes de passation sont contenues dans un manuel dénommé « Manuel BLR-C ». Pour la cotation des résultats, on dispose d'un cahier d'examen où on note les résultats de l'enfant et d'une feuille de niveau qui sert à reporter ces résultats en termes de réussite (+) ou d'échec (-) aux différents items et cela par tranche d'âge. On compte un (1) point par item réussi de 2 à 10 mois, deux (2) points par item réussi 12 à 14 mois, trois (3) points par item réussi de 17 à 20 mois, quatre (4) points par item réussi de 24 mois et six (6) points par item réussi de 30 mois.

Dans le cas des réussites dispersées, on utilise d'abord des items des âges supérieurs afin de combler les lacunes des âges inférieurs, avant de leur accorder

leur plus fort crédit. Par exemple, si l'enfant réussit des items de 24 mois alors qu'il a des échecs à 20 mois, on donnera aux items de 24 mois un crédit de trois points jusqu'à ce que le niveau de 20 mois soit comblé, les items restant compteront chacun pour sa valeur à 24 mois, soit quatre (4) points. Le total des points obtenus dans chacun des quatre domaines du développement psychomoteur est converti en âge de développement partiel (AD) exprimé en mois et en jours suivant un tableau de conversion. Celui-ci donne pour chacune des sous-échelles, posturale (P), coordination oculo-manuelle (C), langage (L), sociabilité (S), la correspondance entre les points et les âges de développement. La somme des points obtenus aux quatre sous-échelles donne le nombre total de points directement exprimables en âge global de développement suivant un tableau de conversion du nombre total des points en âges de développement globaux en mois et jours et en jours.

En ce qui concerne le calcul des quotients de développement (QD) : une fois que l'on obtient les âges de développement partiels et global, on procède au calcul des quotients de développement en rapportant l'âge de développement à l'âge chronologique de l'enfant multiplié par cent :

$$\text{Quotient de développement} = \frac{\text{Age de développement (en jours)} \times 100}{\text{Age chronologique (en jours)}}$$

Pour effectuer ce calcul, on transforme l'âge chronologique ainsi que l'âge de développement en jours, en considérant que les mois ont trente (30) jours. Par exemple, un enfant de 12 mois 9 jours d'âge chronologique aura : (12x30 jours) + 9 jours soit 369 jours. Si son âge de développement global est de 10 mois 16 jours il aura : (10x30 jours) + 16 jours soit 316 jours. Son quotient de développement global sera donc de :

$$\frac{316 \times 100 \text{ soit } 85}{369}$$

A la fin de cette démarche méthodologique, les résultats suivants ont été obtenus.

Troisième partie

Présentation, analyse, interprétation et
discussion des résultats

I- PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Pour effectuer les différentes comparaisons entre les sujets du milieu rural traditionnel et les et les sujets du milieu urbain moderne, nous avons utilisé la technique statistique du t de student. Sa formule est la suivante :

$$T = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}}$$

\bar{x}_1 est la moyenne des performances réalisées par les sujets du premier échantillon et \bar{x}_2 celle des performances réalisées par les sujets du 2^{ème} échantillon.

σ_1^2 et σ_2^2 représentent respectivement les variances performances réalisées par les sujets de l'échantillon 1 et par les sujets de l'échantillon 2. N est le nombre total des sujets avec qui l'étude a été réalisée. La technique statistique du t de student s'emploie dans le cadre de la comparaison d'échantillons indépendants et permet de tester la significativité des différences.

Tableau 3. Quotients globaux de développement selon les sujets et selon le milieu

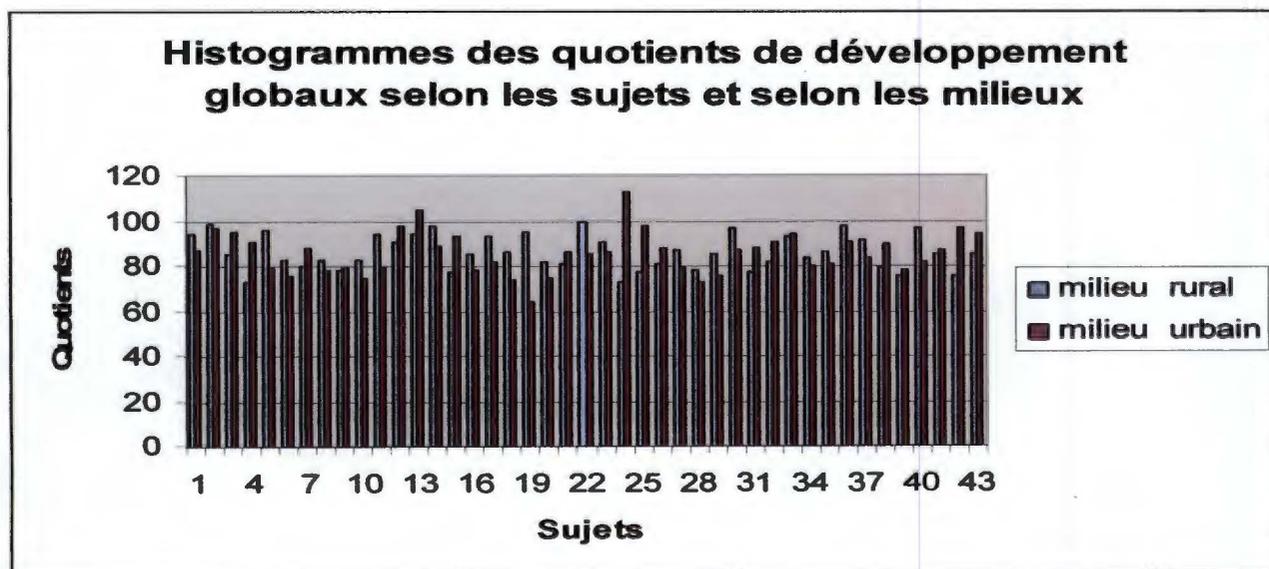
Sujets	Milieu	
	Rural	Urbain
1	94	87
2	99	97
3	85	95
4	73	91
5	96	79
6	83	76
7	80	88
8	83	78
9	78	79
10	83	75
11	94	79
12	91	98
13	94	105
14	98	89
15	77	93
16	85	78
17	93	82
18	86	74
19	95	64
20	82	75
21	81	86
22	100	85
23	91	86
24	73	113
25	77	98
26	81	88
27	87	79
28	78	73
29	85	76
30	97	87
31	77	88
32	82	91
33	93	94
34	84	80
35	86	81
36	98	91
37	92	84
38	79	90
39	76	78
40	97	82
41	85	87
42	76	97
43	85	94
Moyennes	86,23	85,81
Ecart-types	7,81	9,41

Troisième partie

Présentation, analyse, interprétation et
discussion des résultats

Le tableau 3 comporte les performances globales de chacun des sujets des deux milieux de vie considérés. On remarque que la moyenne générale des sujets du milieu rural traditionnel est supérieure à celle des sujets du milieu urbain moderne (86,23>85,81). Au plan statistique, à 60 degré de liberté (ddl) et au seuil de probabilité .10, le t calculé est inférieur au t théorique (0,32<1,67). Ce qui signifie que lorsqu'on considère les performances des deux groupes de sujets, il n'y a pas de différences significatives entre eux.

La légère supériorité de la moyenne générale des sujets du milieu rural traditionnel comparée à celle des sujets du milieu urbain moderne n'est pas statistiquement significative. Les deux groupes sujets obtiennent donc à peu près les mêmes performances et se différencient très peu. Ces résultats contredisent notre hypothèse principale selon laquelle « il existe une différence de développement psychomoteur entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne ». Le caractère peu distinctif des allures des histogrammes d'illustration et des courbes représentatives confirme cette non existence de différence significative entre les deux groupes de sujets du point de vue du développement psychomoteur pris dans sa globalité.



Courbes des quotients globaux de développement selon les sujets et selon le milieu

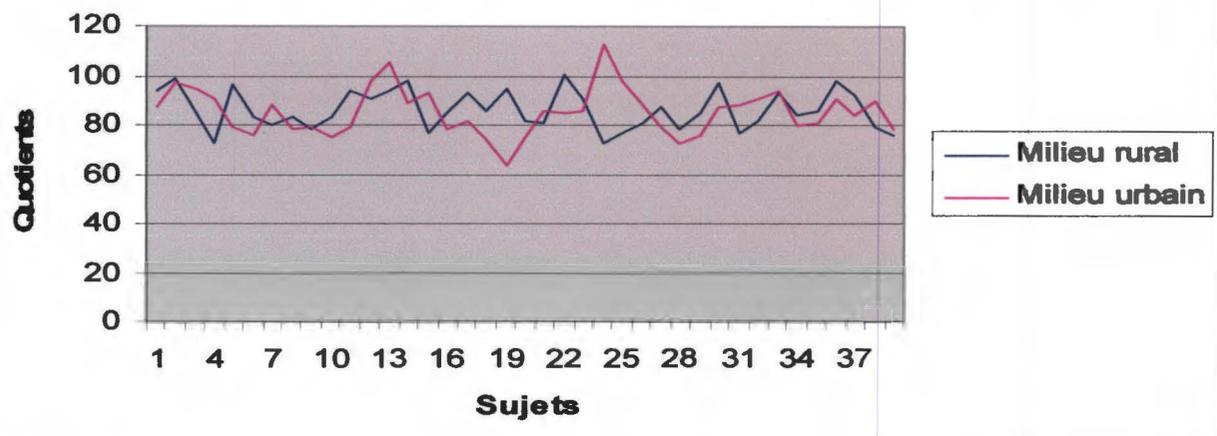
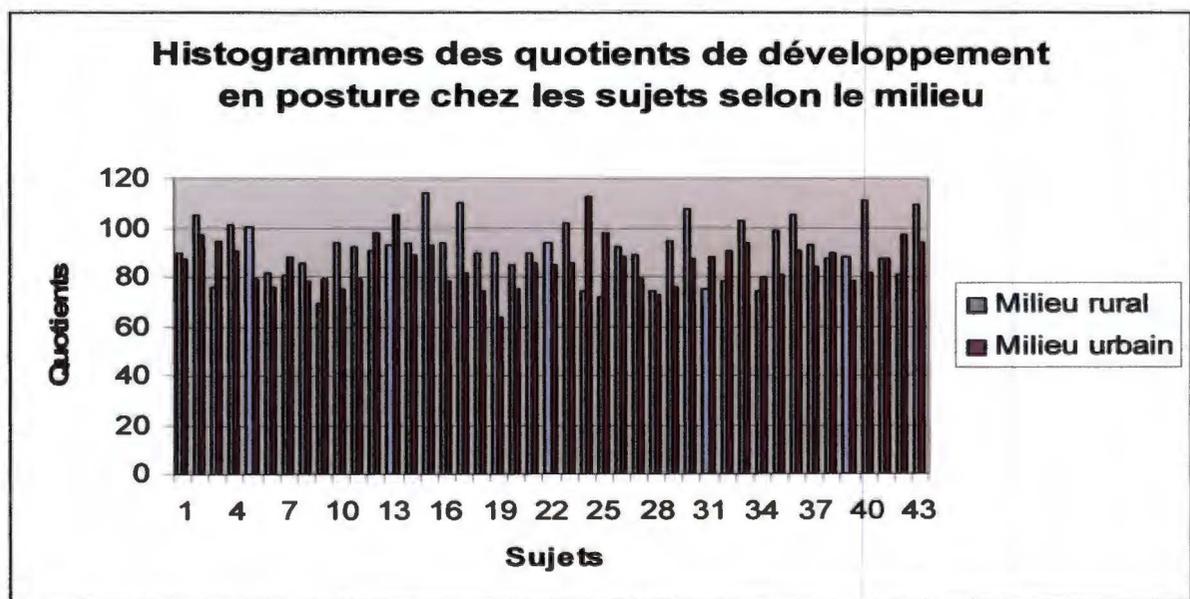


Tableau 4 : Quotients de développement en posture es milieux

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	90	87
2	105	97
3	76	95
4	101	91
5	100	79
6	82	76
7	81	88
8	86	78
9	69	79
10	94	75
11	92	79
12	91	98
13	93	105
14	94	89
15	114	93
16	94	78
17	110	82
18	90	74
19	90	64
20	85	75
21	90	86
22	94	85
23	102	86
24	74	113
25	72	98
26	92	88
27	89	79
28	74	73
29	95	76
30	108	87
31	75	88
32	78	91
33	103	94
34	74	80
35	99	81
36	105	91
37	93	84
38	87	90
39	88	78
40	111	82
41	87	87
42	81	97
43	109	94
Moyennes	91,09	89,09
Ecart s -types	11,57	9,16

Le tableau 4 comporte les performances (en termes de quotients de développement) dans le domaine de la posture, de chacun des sujets du milieu rural traditionnel et du milieu urbain moderne. On constate que la moyenne générale des sujets du milieu urbain moderne est supérieure à celle des sujets rural traditionnel (91,09>89,09). Du point de vue statistique, à 60 ddl et au seuil de probabilité .10, le t calculé est inférieur au t théorique ($1,25 < 1,67$). Tout comme dans le cas des performances générales, les deux groupes de sujets ne se différencient pas dans le domaine de la posture. La première sous-hypothèse principale selon laquelle « il existe une différence du quotient de développement en posture entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu moderne », n'est pas confirmée. La différence de milieu de vie ne différencie pas les deux groupes de sujets au niveau de leur développement postural.



Courbes des quotients de développement en posture chez les sujets selon le milieu

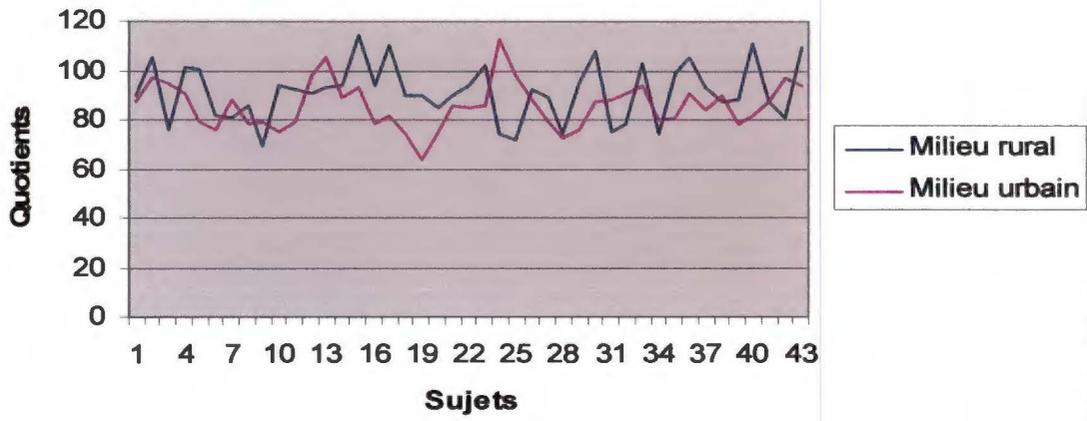
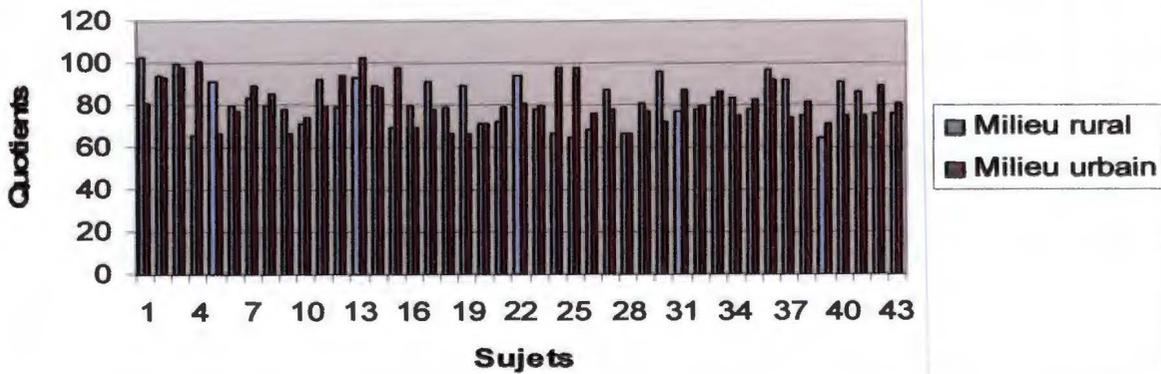


Tableau n° 5 : Quotients de développement en coordination oculo-manuelle selon les sujets et selon le milieu

Sujets	Milieux	
	rural	Urbain
1	103	81
2	94	93
3	100	98
4	66	101
5	91	67
6	80	77
7	84	90
8	80	86
9	78	67
10	71	74
11	92	79
12	79	94
13	93	103
14	90	89
15	70	98
16	80	70
17	91	78
18	79	67
19	90	67
20	71	71
21	72	79
22	94	81
23	78	80
24	67	98
25	65	98
26	69	76
27	88	78
28	67	67
29	81	77
30	96	72
31	77	88
32	78	80
33	84	87
34	84	75
35	78	83
36	97	92
37	92	74
38	75	82
39	65	71
40	91	75
41	87	75
42	76	90
43	76	81
Moyennes	81,84	81,6
Ecart-types	10,25	10,32

Le tableau 5, comporte les performances obtenues par chacun des sujets du milieu rural traditionnel et par chacun des sujets du milieu urbain moderne. Les histogrammes et les courbes illustrent les allures respectives des performances réalisées dans le domaine de la coordination oculo-manuelle. D'une manière générale, les moyennes obtenues par les deux groupes de sujets s'équivalent (81,84 et 81,60). L'analyse statistique opérée à partir de ces performances révèle qu'à 60 ddl et au seuil de probabilité .10, le t calculé (0,15) est inférieur au t théorique (1,67). Il n'y a donc pas de différence significative entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne dans le domaine de la coordination-oculo manuelle. Ce résultat ne confirme pas la deuxième sous-hypothèse principale selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en coordination oculo-manuelle entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne »

Histogrammes des quotients de développement en coordination oculo-manuelle chez les sujets selon le milieu



Courbes des quotients de développement en coordination oculo-manuelle chez les sujets selon le milieu

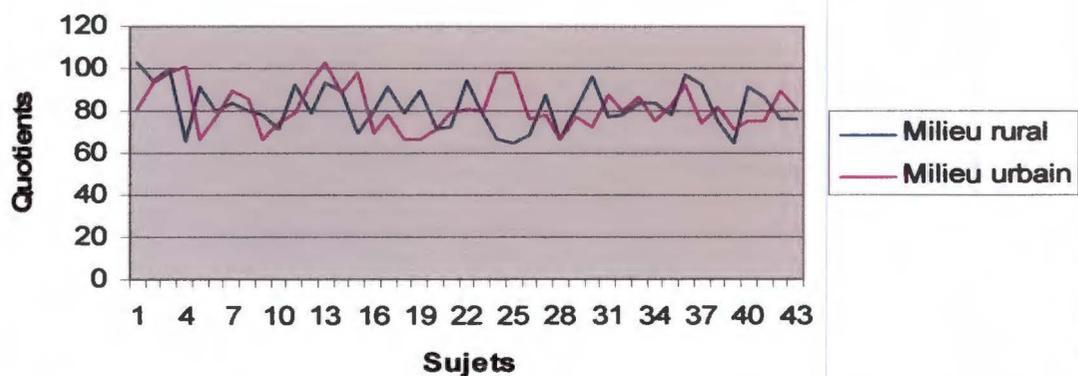
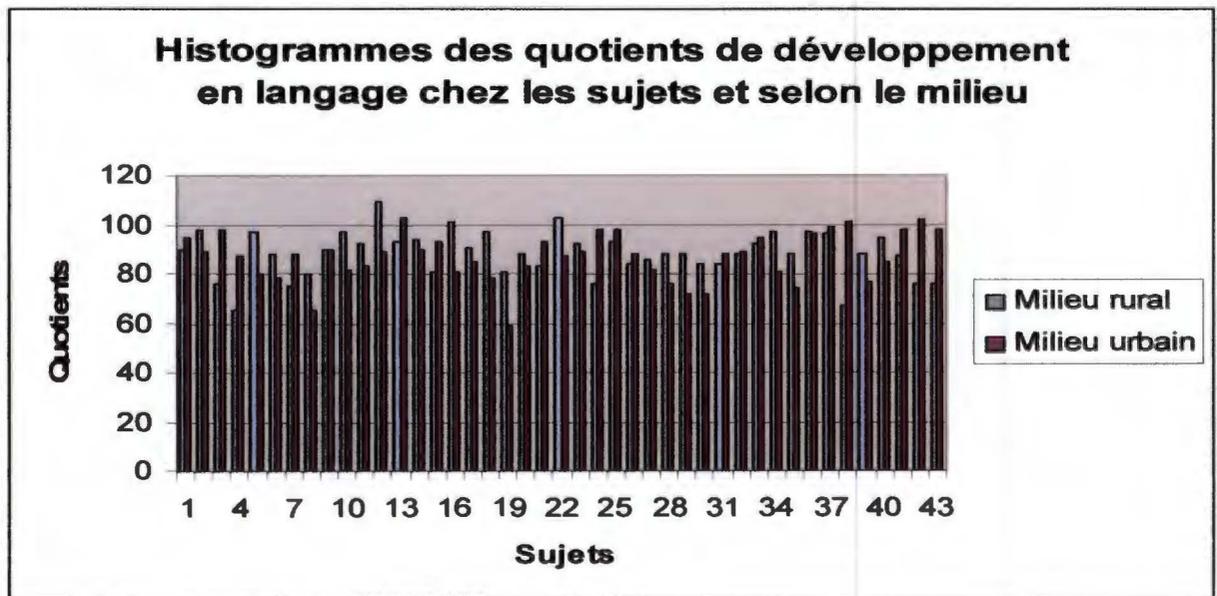


Tableau 6 : Quotients de développement en langage selon les sujets et selon les milieux

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	90	95
2	98	89
3	76	98
4	65	87
5	97	80
6	88	78
7	75	88
8	80	65
9	90	90
10	97	82
11	92	83
12	109	89
13	93	103
14	94	90
15	81	93
16	101	81
17	91	85
18	97	78
19	81	59
20	88	83
21	83	93
22	103	87
23	92	89
24	76	98
25	93	98
26	84	88
27	86	82
28	88	76
29	88	72
30	84	72
31	84	88
32	88	89
33	92	95
34	97	81
35	88	74
36	97	96
37	96	99
38	67	101
39	88	77
40	95	85
41	87	98
42	76	102
43	76	98
Moyennes	88,16	86,84
Ecart-types	9,2	10,03

Le tableau 6 comporte les performances en langage de chacun des sujets du milieu rural et de chacun de ceux du milieu urbain moderne. Les histogrammes réalisés par les différents sujets. On remarque que la moyenne générale des performances des sujets du milieu rural traditionnel est supérieure à celle du milieu urbain moderne (88,16 > 86,84). Du point de vue statistique, à 60 ddl et au seuil de probabilité.10, le t calculé (0,86) est inférieur au théorique (1,67). Ce qui signifie qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de sujets en ce qui concerne leurs performances dans le domaine du langage. La troisième sous-hypothèse principale selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en langage entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne » n'est pas confirmée. Il y a donc une identité, une homogénéité des performances en langage chez les deux groupes de sujets. L'influence du milieu n'est pas différenciatrice pour les sujets.



Courbes des quotients de développement en langage chez les sujets et selon le milieu

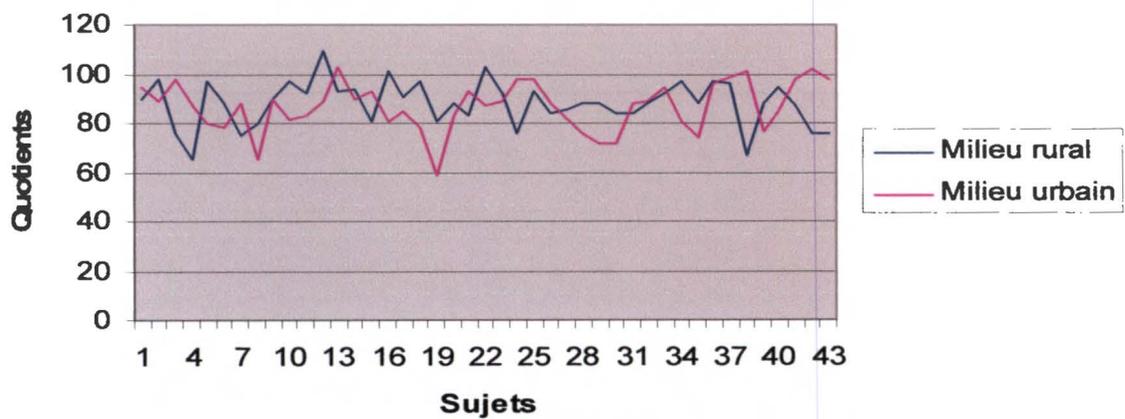
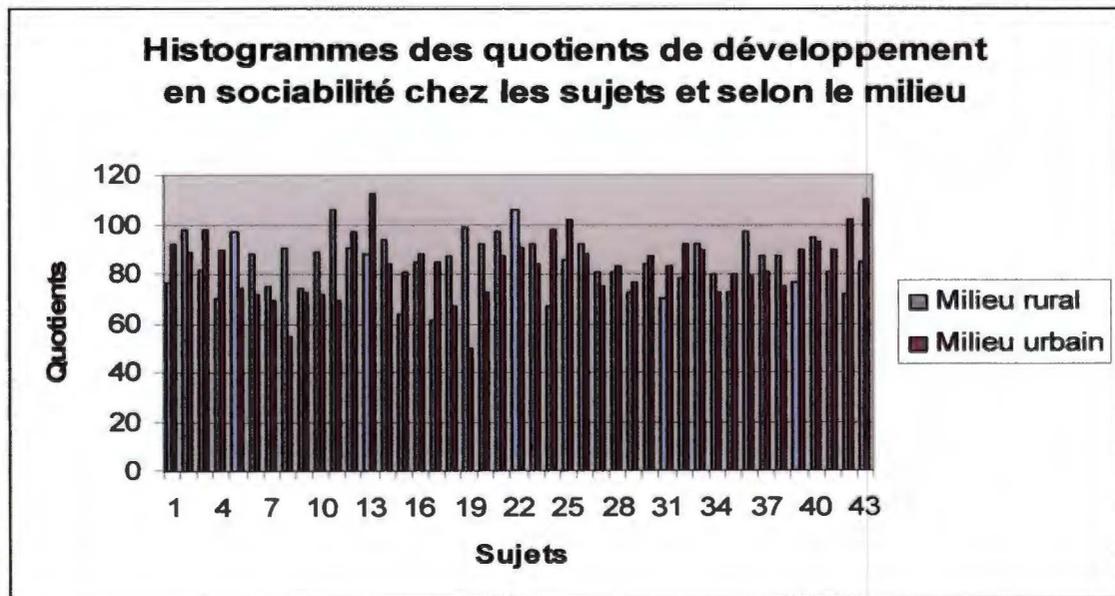


Tableau 7 : Quotients de développement en sociabilité selon les sujets et selon les milieux

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	77	92
2	98	89
3	82	98
4	70	90
5	97	74
6	88	72
7	75	69
8	91	55
9	74	73
10	89	72
11	106	69
12	91	97
13	88	113
14	94	84
15	64	81
16	85	88
17	61	85
18	87	67
19	99	50
20	92	73
21	97	87
22	106	91
23	92	84
24	67	98
25	86	102
26	92	88
27	81	75
28	81	83
29	73	77
30	84	87
31	70	83
32	78	92
33	92	90
34	80	73
35	73	80
36	97	79
37	87	81
38	87	75
39	77	90
40	95	93
41	81	90
42	72	102
43	85	110
Moyennes	84,67	83,74
Ecart s -types	10,8	12,87

Le tableau 7 présente les performances (en termes de quotients de développement) de chacun des sujets des deux milieux de vies étudiés, dans le domaine de la sociabilité. Les histogrammes et les courbes correspondants illustrent l'évolution graphique des performances obtenues. La moyenne générale des sujets du milieu rural traditionnel est supérieure à celle des sujets du milieu urbain moderne (84,67 > 83,74), ce qui signifie qu'il y a une différence de développement en sociabilité entre les deux groupes de sujets. Mais cette différence n'est pas significative du point de vue statistique puisque, à 60 ddl et au seuil de probabilité .10, le t calculé (0,51) est inférieur au t théorique (1,67). Sans distinction de sexe et d'âge, les sujets des deux milieux socio-économico-culturel présentent des performances en sociabilité à peu près identiques. Ces constatations ne confortent pas la quatrième sous-hypothèse principale selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en sociabilité entre les sujets du milieu rural traditionnel et les sujets du milieu urbain moderne ».



Courbes des quotients de développement en sociabilité chez les sujets et selon le milieu

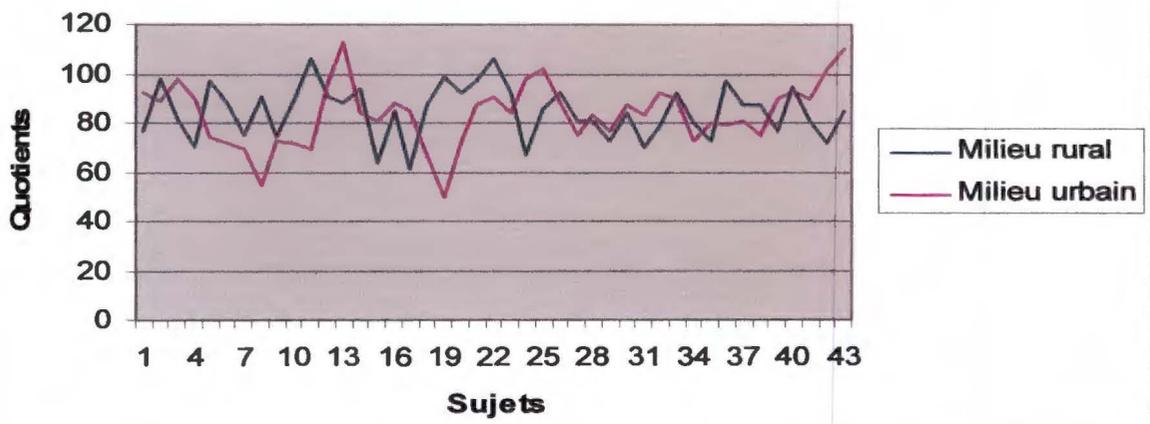


Tableau 8 : Quotients de développement globaux chez les filles du milieu rural et celles du milieu urbain

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	93	87
2	99	79
3	85	76
4	73	88
5	96	78
6	83	79
7	83	75
8	78	79
9	83	98
10	91	89
11	77	78
12	95	74
13	82	86
14	100	85
15	77	88
16	97	73
17	82	91
18	93	81
19	98	84
20	92	78
21	97	82
22	85	87
23	76	97
24	85	94
Moyennes	87,5	83,58
Ecart-types	8,32	7,08

Le tableau 8 contient les performances (en termes de quotients de développement globaux) de chacune des filles du milieu rural traditionnel et de chacune de celles du milieu urbain moderne. Les histogrammes et les courbes correspondants affichent les allures graphiques de ces performances. Lorsqu'on considère les moyennes générales, on remarque que la moyenne des performances globales des filles du milieu rural traditionnel est supérieure à celle des performances des filles du milieu urbain moderne ($87,5 > 83,58$). Du point de vue statistique, cette différence est significative dans la mesure où à 60 ddl et au seuil de probabilité .01, le t calculé (3.35) est supérieur au t théorique (2.66). Ce qui veut dire que les filles des deux

milieux socio-économico-culturels se différencient au plan de leurs performances globales. L'hypothèse secondaire 1 selon laquelle « il existe une différence de développement psychomoteur entre les filles du milieu rural traditionnel et celle du milieu urbain moderne » est confirmée. Les filles se différencient au plan de leur développement psychomoteur.

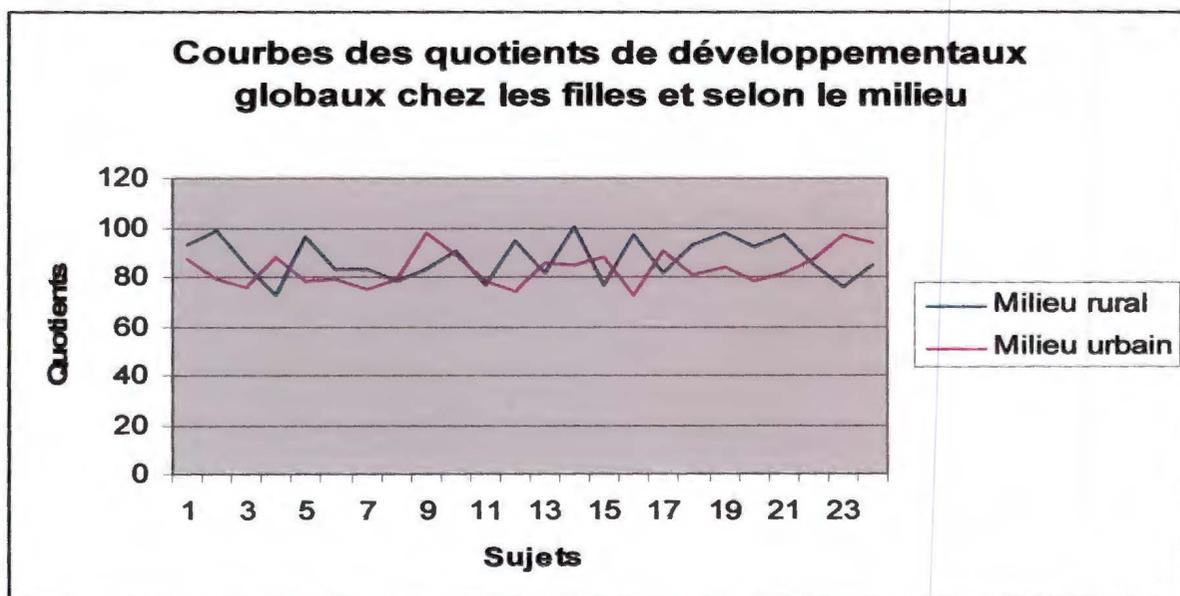
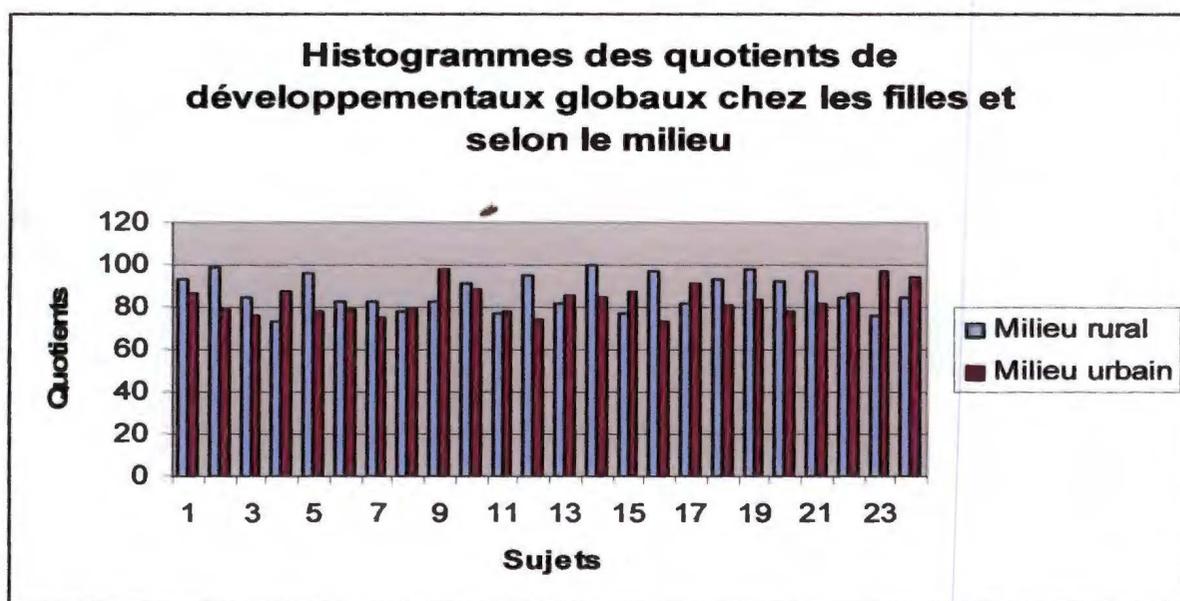


Tableau 9 : Quotients de développement en posture chez les filles du milieu rural et celle du milieu urbain

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	90	81
2	105	105
3	76	72
4	101	95
5	100	93
6	82	79
7	86	82
8	69	76
9	94	104
10	91	88
11	114	96
12	90	85
13	85	93
14	94	81
15	72	88
16	108	97
17	78	99
18	103	87
19	105	90
20	93	90
21	111	82
22	87	83
23	81	93
24	109	90
Moyennes	92,67	88,71
Ecart-types	12,71	8,4

A travers le tableau 9 nous présentons les performances en posture des filles du milieu rural traditionnel et celle du milieu urbain moderne. Nous y observons que la moyenne générale des filles du milieu rural traditionnel est supérieure à celle des filles du milieu moderne ($92,67 > 88,71$). Ceci est signe d'une différence certaine entre les deux groupes de filles. A propos de la valeur statistique de cette différence, elle se révèle significative. En effet, à 60 ddl et au seuil de probabilité .02 le t calculé (2,41) est supérieur au t théorique (2,39). Il existe donc une différence significative entre les filles du milieu rural traditionnel et leurs homologues du milieu urbain moderne dans le domaine du développement postural. Selon que le sujet de sexe

féminin est du milieu rural traditionnel ou du milieu urbain moderne, le rythme de développement postural n'est pas le même. Ces indications confortent la sous-hypothèse secondaire selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en posture entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne ». En considérant les points supérieurs des histogrammes d'illustration et des courbes représentatives des performances réalisées par ces sujets, nous constatons la fréquence plus élevée des performances des filles du milieu rural traditionnel par rapport à celle du milieu urbain moderne.

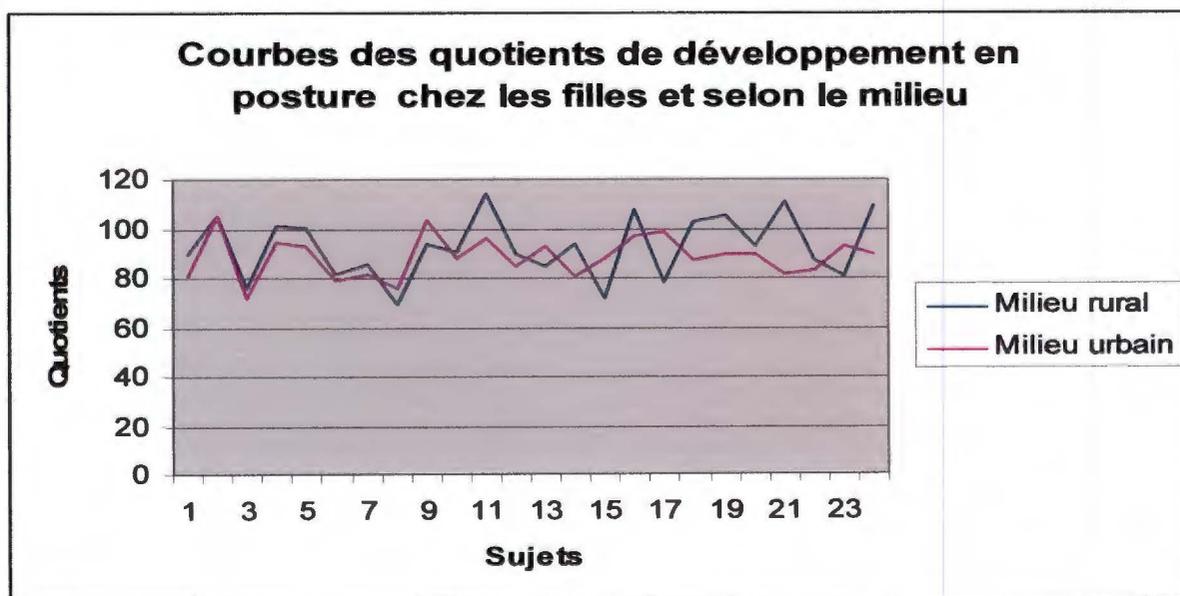
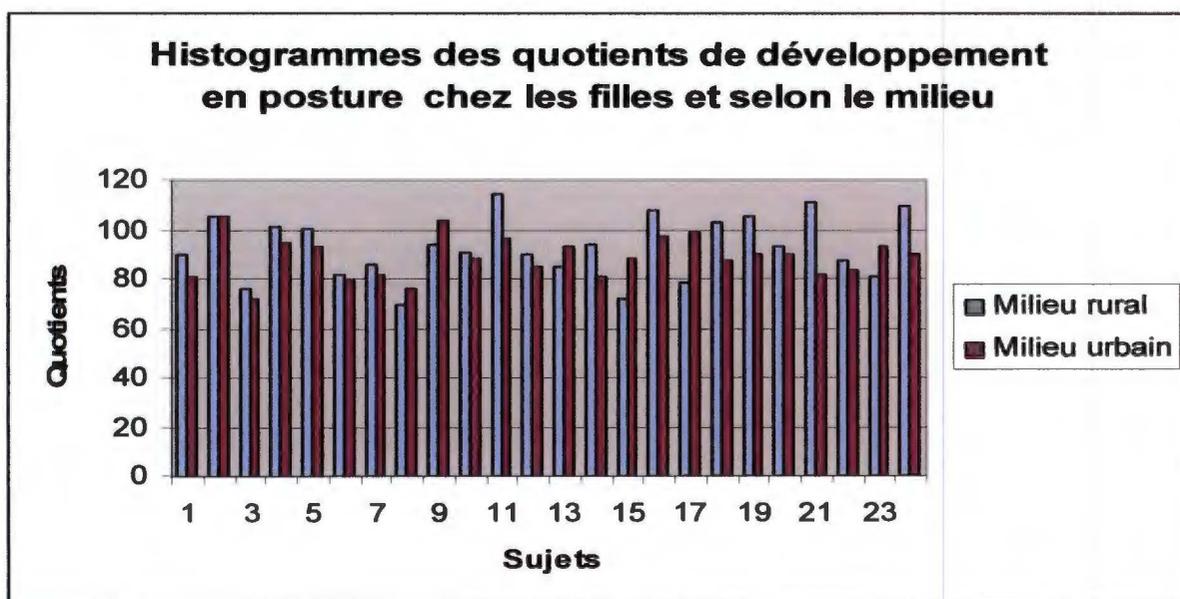


Tableau 10 : Quotients de développement en coordination oculo-manuelle chez les filles du milieu rural et chez celles du milieu urbain

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	103	81
2	94	67
3	100	77
4	66	90
5	91	86
6	80	67
7	80	74
8	78	79
9	71	94
10	79	89
11	70	70
12	90	67
13	71	79
14	94	81
15	65	76
16	96	67
17	78	80
18	84	83
19	97	74
20	92	71
21	91	75
22	87	75
23	76	90
24	76	81
Moyennes	83,71	78,04
Ecart-types	11,06	7,91

Le tableau 10 contient les performances en coordination oculo-manuelle des filles du milieu rural traditionnel et celle du milieu urbain moderne. Les filles du milieu urbain moderne (83,71>78,04). Sur le plan statistique, à 60 ddl et au seuil de probabilité .001, le t calculé (3,88) est supérieur au t théorique (3,46). Il y a donc une différence significative entre les filles du milieu traditionnel et les filles du milieu urbain moderne dans le domaine de la coordination oculo-manuelle. L'examen des histogrammes d'illustration et des courbes représentatives de ces performances, atteste de la supériorité des performances des filles du milieu rural traditionnel.

La sous-hypothèse secondaire selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en coordination oculo-manuelle entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne » est confirmée.

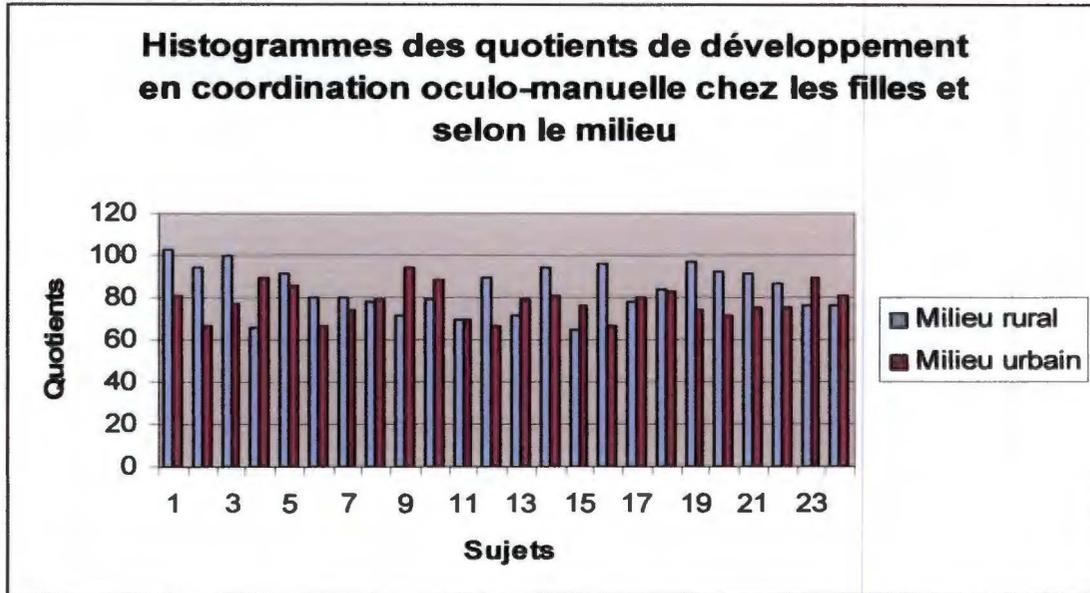


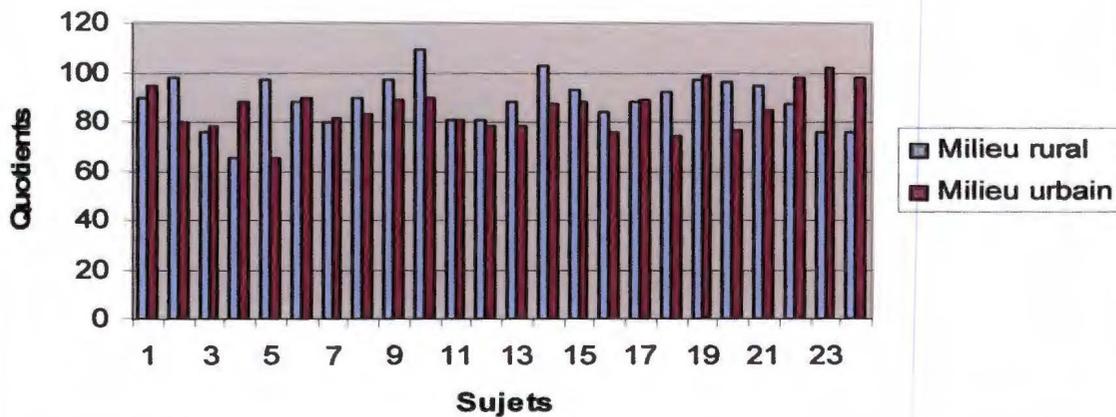
Tableau 11: Quotients de développement en langage chez les filles du milieu rural et celles du milieu urbain

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	90	95
2	98	80
3	76	78
4	65	88
5	97	65
6	88	90
7	80	82
8	90	83
9	97	89
10	109	90
11	81	81
12	81	78
13	88	78
14	103	87
15	93	88
16	84	76
17	88	89
18	92	74
19	97	99
20	96	77
21	95	85
22	87	98
23	76	102
24	76	98
Moyennes	88,63	86,04
Ecart-types	10	9,05

Le tableau 11 présente les performances en langage obtenues par chacune des filles du milieu rural traditionnel et par chacune des filles du milieu urbain moderne. Considérant les moyennes générales, nous remarquons que les filles du milieu rural traditionnel obtiennent une moyenne plus élevée que celle de leurs homologues du milieu urbain moderne (88,63 > 86,04). Cette ascendance des filles du milieu rural traditionnel s'observe à travers l'allure légèrement élevée des histogrammes et des courbes correspondants. L'utilisation de la technique statistique du t de student révèle qu'à 60 ddl et au seuil de probabilité .05 le t calculé (1,78) est inférieur au t

théorique (2,00). Il n'existe donc pas de différence significative entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne dans le domaine du langage. La sous-hypothèse secondaire selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en langage entre les filles du milieu traditionnel et les filles du milieu urbain moderne » n'est pas confirmée.

Histogrammes des quotients de développement en langage chez les filles et selon le milieu



Courbes des quotients de développement en langage chez les filles et selon le milieu

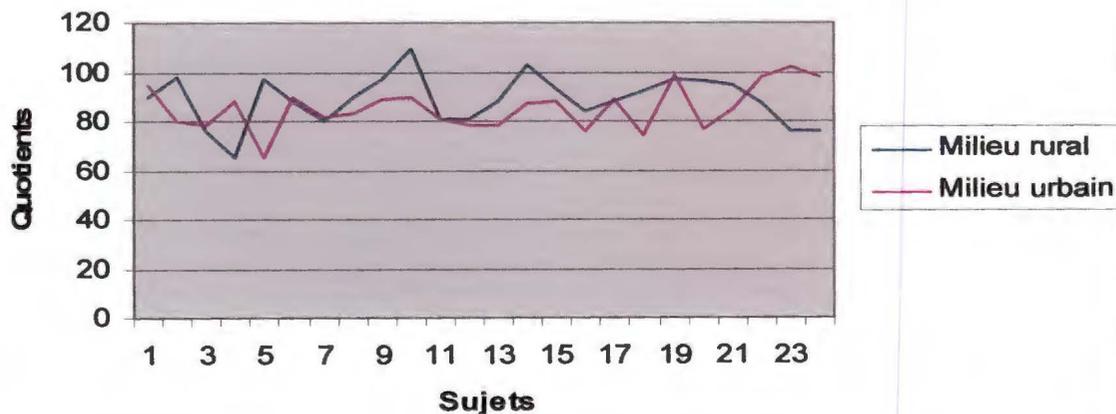


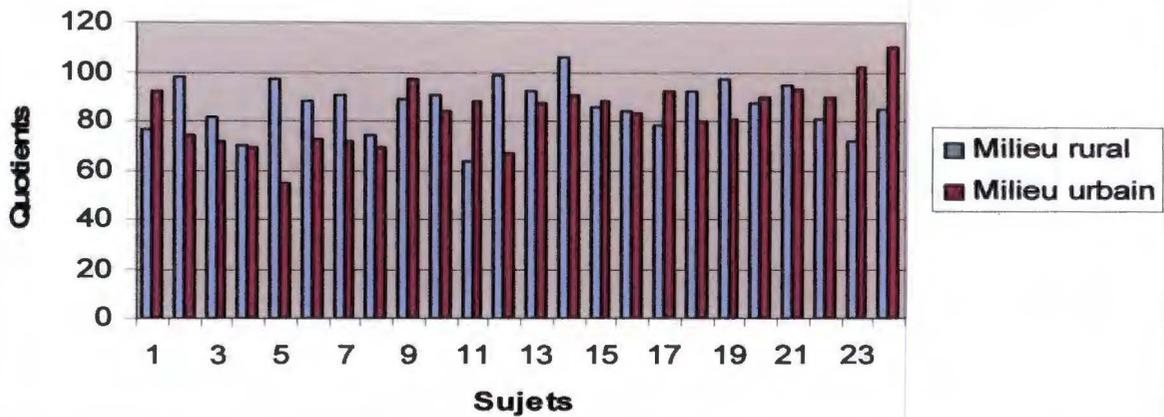
Tableau 12: Quotients de développement en sociabilité chez les filles du milieu rural et celles du milieu urbain

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	77	92
2	98	74
3	82	72
4	70	69
5	97	55
6	88	73
7	91	72
8	74	69
9	89	97
10	91	84
11	64	88
12	99	67
13	92	87
14	106	91
15	86	88
16	84	83
17	78	92
18	92	80
19	97	81
20	87	90
21	95	93
22	81	90
23	72	102
24	85	110
Moyennes	86,46	83,29
Ecart-types	10,3	12,59

Le tableau 12 récapitule les performances réalisées en sociabilité par les filles du milieu rural traditionnel et par les filles du milieu urbain moderne. Les histogrammes d'illustration et les courbes représentatives indiquent l'évolution graphique de ces performances ainsi obtenues. L'analyse statistique faite à partir de ces résultats montre qu'à 60 ddl et au seuil de probabilité .05 le t calculé (1,80) est inférieur au t théorique (2,00). Il n'y a donc pas de différence significative entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne dans le domaine de la

sociabilité. La sous-hypothèse secondaire selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en sociabilité entre les filles milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne » n'est pas confirmée.

Histogrammes des quotients de développement en sociabilité chez les filles et selon le milieu



Courbes des quotients de développement en sociabilité chez les filles et selon le milieu

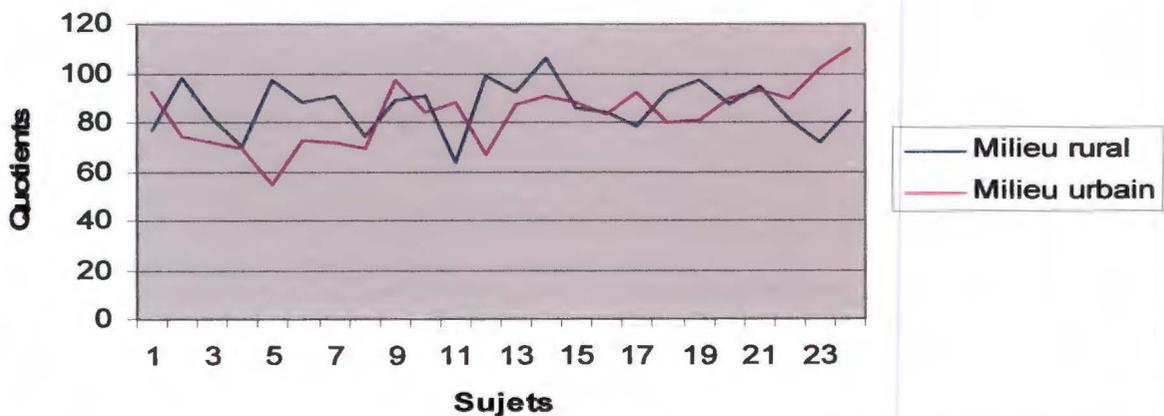
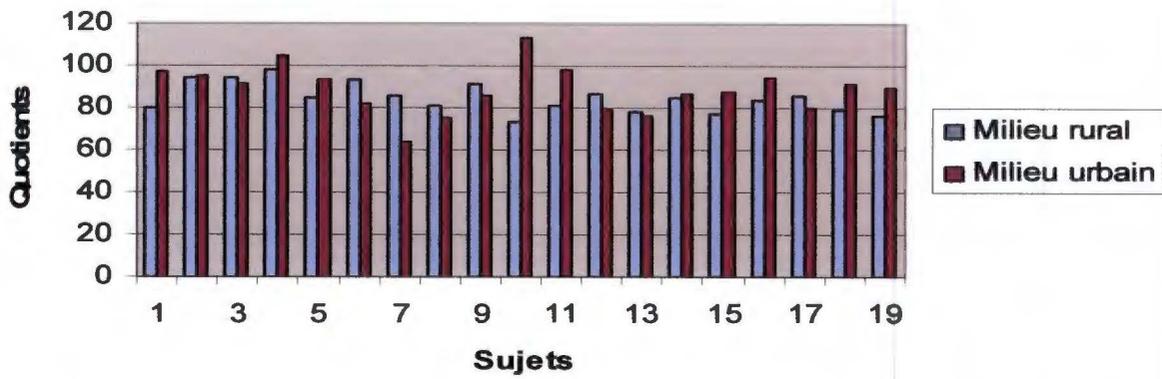


Tableau 13. Quotients de développement globaux chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain

Sujets	Milieux	
	rural	Urbain
1	80	97
2	94	95
3	94	91
4	98	105
5	85	93
6	93	82
7	86	64
8	81	75
9	91	86
10	73	113
11	81	98
12	87	79
13	78	76
14	85	87
15	77	88
16	84	94
17	86	80
18	79	91
19	76	90
Moyennes	84,63	88,63
Ecart-types	6,94	11,29

Le tableau 13 compare les performances globales réalisées par chacun des sujets de sexe masculin tant en milieu rural traditionnel qu'en milieu urbain moderne. L'examen des histogrammes illustratifs et des courbes représentatives laisse apparaître une nette différence dans les allures graphiques des performances globales des deux groupes de sujets. L'analyse statistique opérée sur la base de ces résultats révèle qu'à 60 ddl et au seuil de probabilité .10, le t calculé (2,79) est supérieur au t théorique (2,66). Il y a donc une différence significative entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne au plan de leur développement psychomoteur. Les garçons du milieu moderne obtiennent une moyenne générale supérieure à celle de leurs homologues du milieu rural traditionnel ($88,63 > 84,63$). L'hypothèse secondaire 2 selon laquelle « il existe une différence de développement psychomoteur entre les garçons du milieu traditionnel et les garçons du milieu moderne » est confirmée par ces résultats.

Histogrammes des quotients de développementaux globaux chez les garçons et selon le milieu



Courbes des quotients de développementaux globaux chez les garçons et selon le milieu

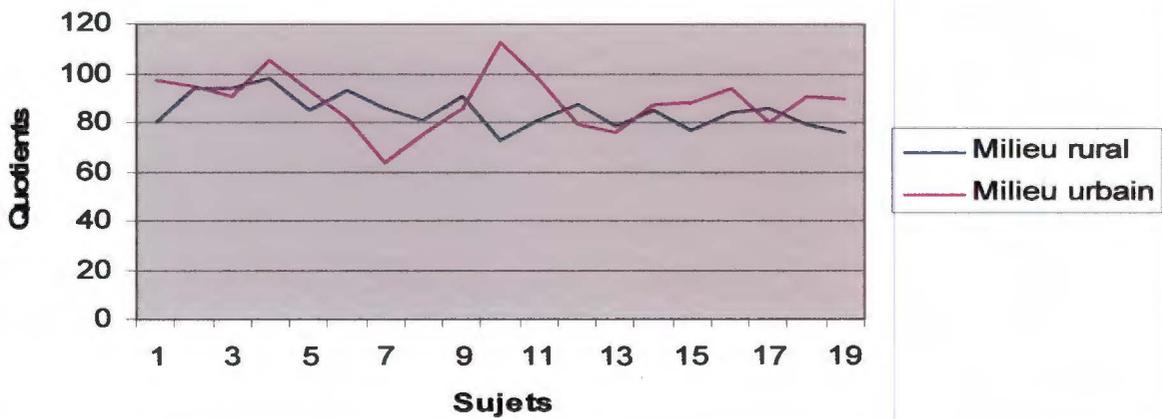
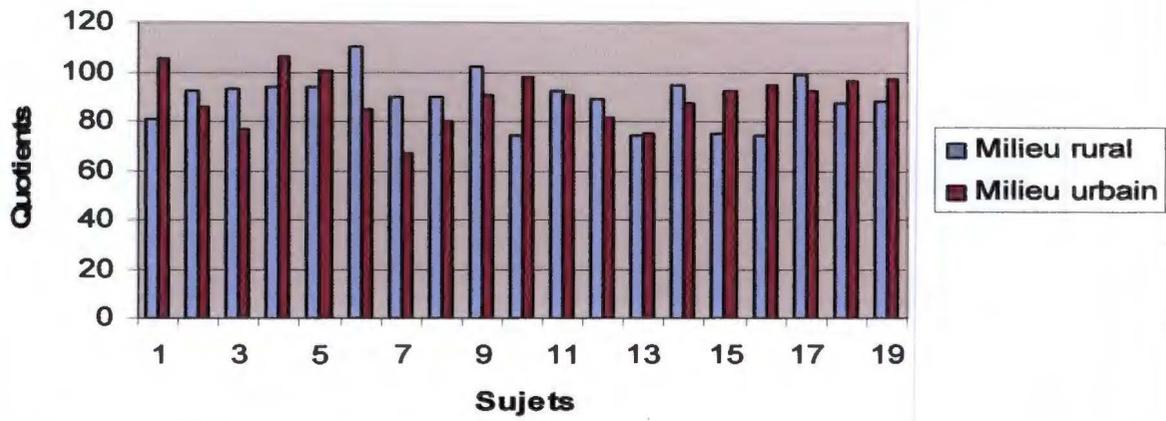


Tableau 14: Quotients de développement en posture chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	81	105
2	92	86
3	93	77
4	94	106
5	94	100
6	110	85
7	90	67
8	90	80
9	102	91
10	74	98
11	92	91
12	89	82
13	74	75
14	95	87
15	75	92
16	74	95
17	99	92
18	87	96
19	88	97
Moyennes	89,11	89,58
Ecart-types	9,92	10,27

Le tableau 14 est illustratif des performances obtenues, dans le domaine de la posture, par chacun des sujets de sexe masculin dans les deux milieux socio-économico-culturels étudiés. Sur les histogrammes et les courbes, nous observons très peu de différences dans les allures graphiques des performances obtenues. L'analyse statistique montre qu'à 60 ddl et au seuil de probabilité .10, le t calculé (0,30) est inférieur au t théorique (1,67). Ce qui conclut à l'absence d'une différence significative entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne dans le domaine postural. La sous-hypothèse secondaire selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en posture entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne » n'est pas confirmée par ces résultats.

Histogrammes des quotients de développement en posture chez les garçons et selon le milieu



Courbes des quotients de développement en posture chez les garçons et selon le milieu

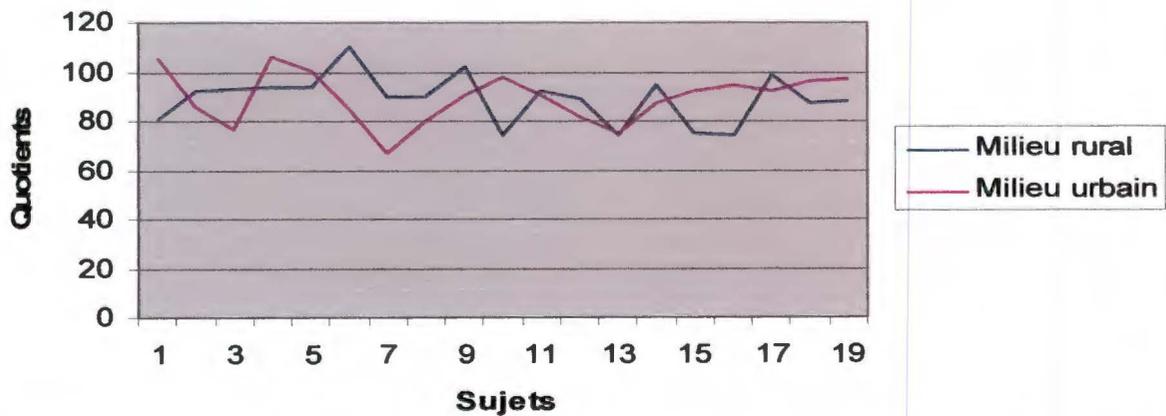


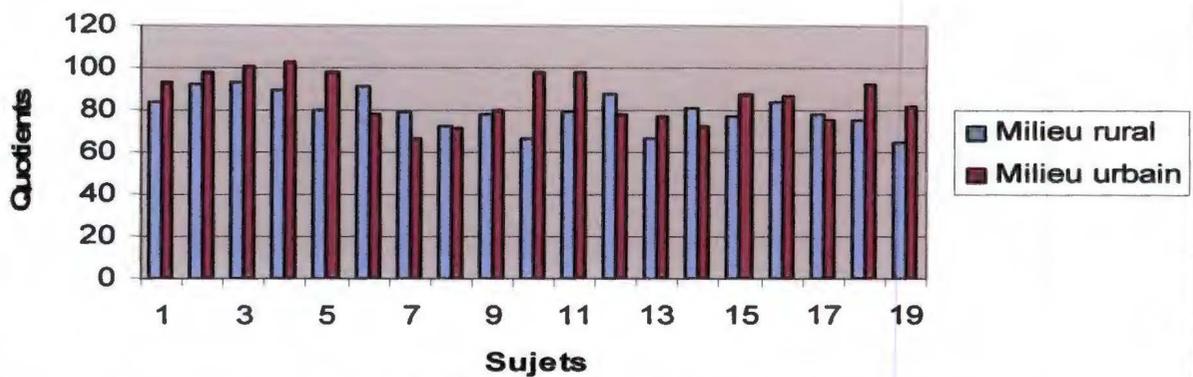
Tableau 15 : Quotients de développement en coordination oculo-manuelle chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	84	93
2	92	98
3	93	101
4	90	103
5	80	98
6	91	78
7	79	67
8	72	71
9	78	80
10	67	98
11	79	98
12	88	78
13	67	77
14	81	72
15	77	88
16	84	87
17	78	75
18	75	92
19	65	82
Moyennes	80	86,11
Ecart - types	8,5	11,41

Le tableau 15 présente les performances obtenues par chacun des garçons des deux milieux socio-économico-culturels. L'observation des allures graphiques des histogrammes et des courbes représentatives laisse apparaître une nette ascendance des performances des garçons du milieu urbain moderne sur les performances des garçons du milieu rural traditionnel. L'analyse statistique appliquée à ces résultats révèle qu'à 60 ddl et au seuil de probabilité.001, le t calculé (3,98) est supérieur au t théorique (3,46) .il existe donc une différence très significative entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne dans le domaine de la coordination oculo-manuelle. Les garçons du milieu urbain moderne obtiennent une moyenne générale supérieure à celle des garçons du milieu rural traditionnel (86,11> 80). Ces résultats confirment la sous-hypothèse secondaire selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en

coordination oculo-manuelle entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne.

Histogrammes des quotients de développement en coordination oculo-manuelle chez les garçons et selon le milieu



Courbes des quotients de développement en coordination oculo-manuelle chez les garçons et selon le milieu

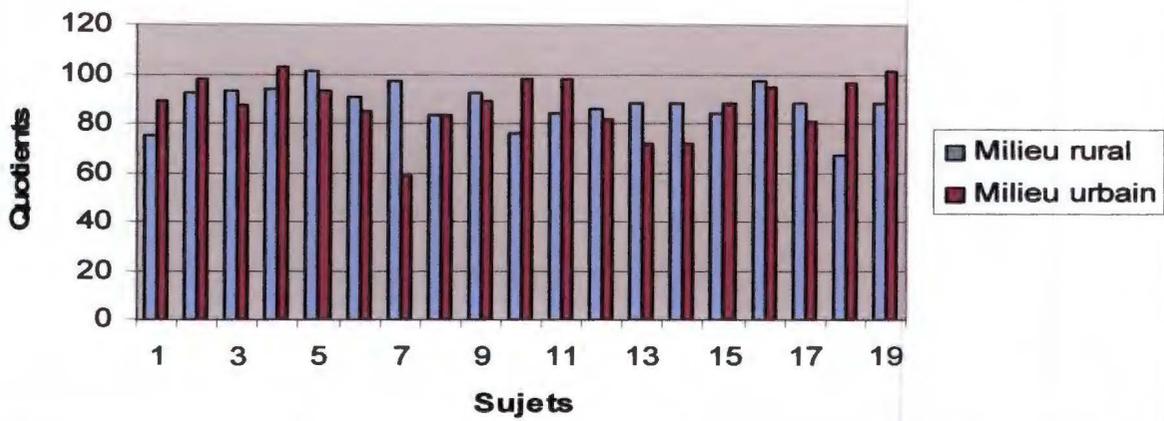


Tableau 16 : Quotients de développement en langage chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain

Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	75	89
2	92	98
3	93	87
4	94	103
5	101	93
6	91	85
7	97	59
8	83	83
9	92	89
10	76	98
11	84	98
12	86	82
13	88	72
14	88	72
15	84	88
16	97	95
17	88	81
18	67	96
19	88	101
Moyenne	87,58	87,84
Ecart-types	8,32	11,32

Le tableau 16 présente les performances réalisées, dans le domaine du langage, par les sujets de sexe masculin issus du milieu rural traditionnel et du milieu urbain moderne. L'examen des histogrammes d'illustration et des courbes représentatives ne laisse guère apparaître une véritable différence. Sur le plan statistique, nous relevons qu'à 60 ddl et au seuil de probabilité .10, le t calculé (0,17) est inférieur au t théorique (1,67). Il n'y a donc pas de différence significative entre les garçons du milieu urbain moderne dans le domaine du langage. La sous-hypothèse secondaire selon laquelle « il existe une différence de quotient de développement en langage entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne » ne trouve pas de confirmation avec ces résultats.

Histogrammes des quotients de développement en langage chez les garçons et selon le milieu



Courbes des quotients de développement en langage chez les garçons et selon le milieu

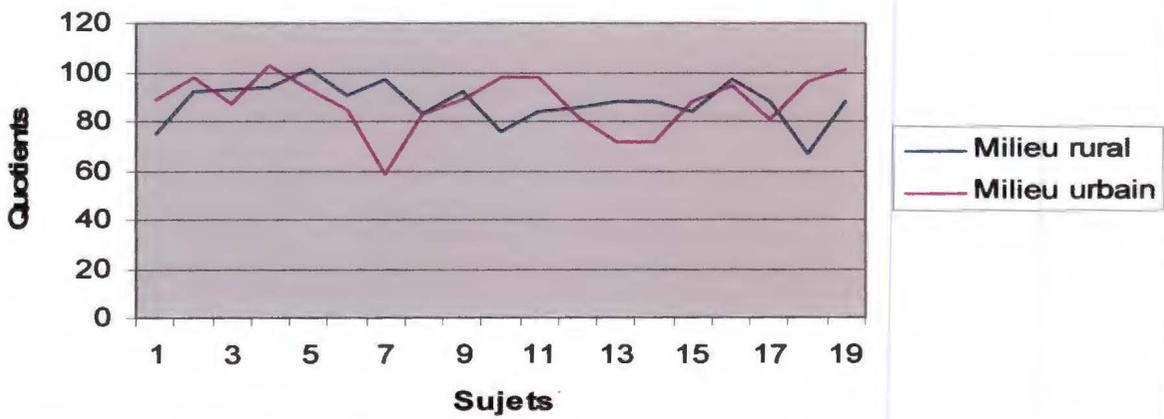
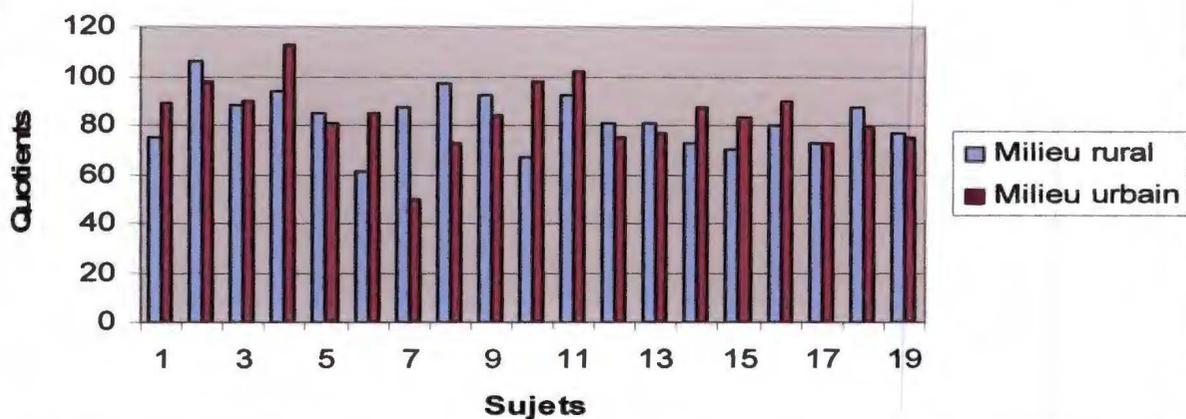


Tableau 17 : Quotients de développement en sociabilité chez les garçons du milieu rural et ceux du milieu urbain.

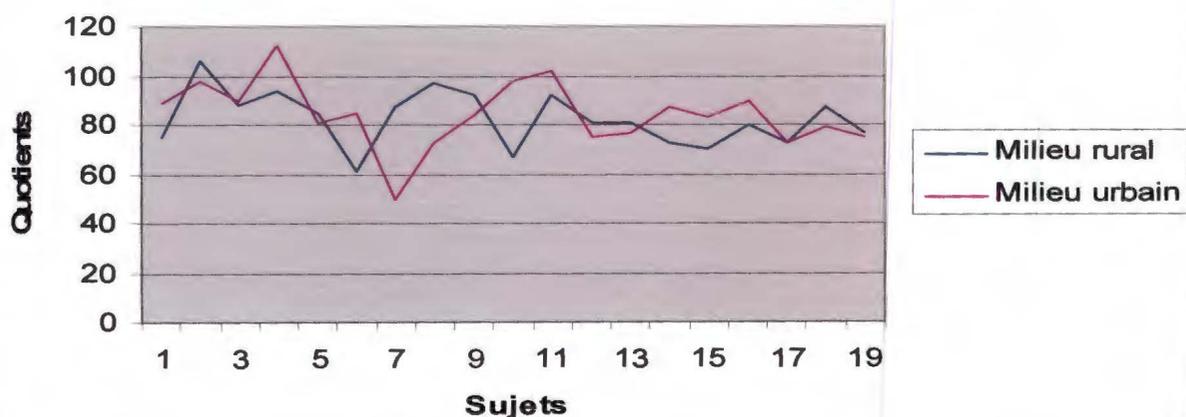
Sujets	Milieux	
	rural	urbain
1	75	89
2	106	98
3	88	90
4	94	113
5	85	81
6	61	85
7	87	50
8	97	73
9	92	84
10	67	98
11	92	102
12	81	75
13	81	77
14	73	87
15	70	83
16	80	90
17	73	73
18	87	79
19	77	75
Moyennes	82 ,42	84,32
Ecart-types	11,28	13,55

Le tableau 17 comporte les performances (en termes de quotients de développement) en sociabilité de chacun des sujets de sexe masculin du milieu rural traditionnel et du milieu urbain moderne. Sur les histogrammes illustratifs et les courbes représentatives nous remarquons que les allures sont presque identiques et se distinguent très peu. Sur le plan statistique, nous relevons qu'à 60 ddl et au seuil de probabilité .10, le t calculé (0,99) est inférieur au t théorique (1,67). Cela signifie qu'il n'y a pas de différence significative entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne dans le domaine de la sociabilité. La sous-hypothèse secondaire selon laquelle « il existe une différence de quotients de développement en sociabilité entre les garçons du milieu rural et les garçons du milieu urbain moderne » n'est pas confirmée.

Histogrammes des quotients de développement en sociabilité chez les garçons et selon le milieu



Courbes des quotients de développement en sociabilité chez les garçons et selon le milieu



En résumé, on remarque que sur le plan du développement psychomoteur pris dans sa globalité, il n'existe pas de différence significative entre les sujets du milieu rural traditionnel et ceux du milieu urbain moderne. Considérant les différents domaines du développement psychomoteur (posture, coordination oculo-manuelle, langage, sociabilité) les observations suivantes ont été faites :

- il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes de sujets dans le domaine postural :

- il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes de sujets dans le domaine de la coordination oculo-manuelle ;
- il n'existe de différence significative entre deux groupes de sujets dans le domaine du langage ;
- il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes de sujets dans le domaine de la sociabilité.

Autrement dit, c'est la non existence de différence significative entre les deux groupes de sujets dans les différents domaines du développement psychomoteur qui confère cette non existence de différence significative au niveau du développement psychomoteur d'une manière générale.

Mais, lorsque l'on considère le sexe, on remarque que sur le plan des performances globales, il y'a une différence significative entre les filles du milieu rural traditionnel et celles du milieu moderne. Considérant les différents domaines composant le développement psychomoteur, on relève que (et sous l'angle de l'analyse intra-sexe intra-milieus) :

- il existe une différence significative entre les filles du milieu rural traditionnel et celles du milieu urbain moderne dans le domaine de la posture, avec une avance des filles du milieu rural traditionnel ;
- il existe une différence significative entre les filles du milieu rural traditionnel et celles du milieu urbain moderne dans le domaine de la coordination oculo-manuelle avec une avance pour les filles du milieu rural traditionnel ;
- il n'existe pas de différence significative entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu moderne dans le domaine du langage ;
- il n'existe pas de différence significative entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne dans le domaine de la sociabilité.

Malgré le caractère hétérogène des différences constatées (deux différences non significatives, deux différences significatives), ce sont les différences significatives qui l'emportent sur les différences non significatives pour conférer, au plan des performances générales, une différence significative entre les filles du milieu rural traditionnel et les filles du milieu urbain moderne.

Pour ce qui concerne les sujets de sexe masculin, on remarque que, sur le plan des performances globales, il existe une différence significative entre les sujets du milieu rural traditionnel et ceux du milieu urbain moderne avec une avance pour les sujets du milieu urbain moderne. De manière spécifique, on relève que dans le domaine :

- de la posture, il n'existe pas de différence significative entre les garçons du milieu rural traditionnel et ceux du milieu urbain moderne ;
- de la coordination oculus- manuelle il existe une différence significative entre les garçons du milieu rural traditionnel et ceux du milieu urbain moderne, avec une avance pour les garçons du milieu urbain moderne ;
- du langage, il n'existe pas de différence significative entre les garçons du milieu rural traditionnel et les garçons du milieu urbain moderne ;
- de la sociabilité, il n'existe pas de différence significative entre les garçons du milieu rural traditionnel et ceux du milieu urbain moderne.

Malgré la non existence de différences significatives entre les garçons du milieu rural traditionnel et ceux du milieu urbain moderne, dans les domaines de la posture, du langage et de la sociabilité, la très forte significativité de la différence entre eux dans le domaine de la coordination oculo-manuelle a suffi à conférer une différence significative au niveau des performances globales entre ces deux groupes de sujets par le biais du système de compensation et d'équilibration.

Quelles significations psychologiques conférer à ces résultats ? C'est à cette question que nous allons essayer d'apporter des précisions dans le chapitre qui suit.

II- INTERPRETATION DES RESULTATS

D'une manière générale, la non existence de différences significatives au niveau du développement psychomoteur entre sujets provenant de milieux socio-économico-culturels différents peut être expliquée par un ensemble de facteurs dans les deux milieux considérés. Il en est ainsi des conditions de sommeil des enfants. Nous avons déjà mentionné que les enfants du milieu rural ont le sommeil perturbé par la chaleur, le froid, l'obscurité et la nature de l'habitat, les moustiques...Alors que ceux du milieu urbain sont parfois gênés par le bruit du aux appareils audio-visuels. Ces différents facteurs peuvent affecter la santé de l'enfant et partant sa croissance saine et harmonieuse.

De plus, la pauvreté des foyers ruraux et la modestie des moyens économiques et financiers au niveau des foyers urbains, le tout en relation avec le contexte global de pauvreté du Burkina Faso, ne permettent guère aux mères l'accès ou la consommation régulière des aliments de qualité comme le poisson, la viande, les œufs, le lait (aliments de construction et de croissance), les fruits, les légumes, les feuilles (aliments de santé et de protection), l'igname la pomme de terre, le sucre, le miel, les patates, l' huile...(aliment de force et d' énergie). Toutes choses qui créent une situation de sous-alimentation ou de malnutrition, frappant les mères et les enfants et affectant la croissance générale de ces derniers. Si on y ajoute les interdits alimentaires particulièrement tenaces en milieu rural traditionnel, on comprend tous les effets ravageurs d'une faible alimentation pour les enfants et pour les mères (déjà affaiblies par les grossesses successives et souvent rapprochées).

D'autres facteurs sont à relever, qui ne sont pas étrangers à cette absence de différences significatives entre sujets du milieu rural traditionnel et sujets du milieu urbain moderne. C'est ainsi qu'en milieu rural, les importantes migrations vers les villes et vers les pays voisins relativement mieux nantis que le Burkina Faso (Côte-d'Ivoire, Ghana ...) et qui frappent les bras vigoureux (la plupart des émigrants ont entre 15 et 40 ans) placent de fait les femmes en position de chefs de famille sans préparation aucune. Ce qui crée des charges difficiles à assumer par la mère au niveau de l'alimentation de la famille, des soins de santé et de l'éducation des enfants. A cela s'ajoute le manque de temps libre qui affecte parfois l'état de santé de la mère rurale, son faible niveau d'instruction, l'empêchant souvent de participer

aux activités d'animation qui lui permettraient de s'alphabétiser et de s'initier aux problèmes sanitaires et nutritionnels.

En milieu urbain, c'est parfois l'inexpérience et la maladresse des nurses chargées d'assurer la garde de certains enfants en l'absence de la mère, la vie quotidienne de la mère caractérisée par une série d'activités programmées en fonction de l'heure. Dans le cadre de son activité socio-professionnelle, celle-ci (la mère) doit assurer des heures de présence à l'école, au bureau ou en atelier..., autant de facteurs qui ne sont pas favorables à des soins adéquats assurés à l'enfant.

Ce sont donc là des réalités qui démontrent que dans les deux milieux socio-économico-culturels, il y a des obstacles qui se combinent, s'enchevêtrent de manière inextricable, pour affecter le développement psychomoteur des enfants dans le sens d'une différenciation non significative.

De manière particulière, l'existence de différences significatives dans le domaine de la posture entre filles du milieu rural traditionnel et filles du milieu urbain moderne est à interpréter en étroite relation avec la vision que les parents et la société ont du développement de l'enfant. En effet, le développement à l'intérieur d'une culture (ou d'un milieu) donnée de certains gestes, de certaines habitudes, contribue, d'une part, à restreindre l'éventail des possibilités et, d'autre part, à orienter le développement des capacités vers celles qui sont requises dans la vie adulte. C'est ce qu'exprime Dasen (1988a), qui souligne que **« les gestes et les activités disponibles dans un répertoire relativement vaste sont limités par le processus d'enculturation au sous-ensemble des comportements culturellement acceptables. Tout apprentissage de certains gestes est donc accompagné de l'élimination d'autres gestes possibles »**. Il s'agit aussi bien de gestes moteurs que de comportements sociaux. Cette enculturation peut se faire consciemment dans des situations formelles ou dans des situations informelles (vie quotidienne), ou encore de façon non consciente par l'imitation des modèles présents dans l'entourage.

Ainsi, la maîtrise de la posture (charpente qui calibre les autres secteurs de développement de l'enfant) s'inscrit pleinement dans cette perspective. Les manipulations corporelles auxquelles les enfants du milieu rural traditionnel sont

soumis, les pratiques du lavement avec des racines, des ossements d'animaux, des feuilles et des écorces d'arbres supposées contenir des vertus purificatrices et fortificatrices, prennent en compte ce que l'enfant (garçon ou fille) est appelé à devenir dans la famille et dans la société. Très tôt l'enfant intègre le système de production. En conséquence, il faut faire en sorte de développer ses capacités physiques. Toutes les pratiques en vigueur dans ce domaine n'ont d'autres finalités que de répondre à cet impératif d'intégration précoce de l'enfant dans le système productif. Le corps fait partie de la panoplie d'outils dont dispose une société pour valoriser sa culture. Les soins qui lui sont apportés s'inscrivent dans une dynamique visant à faire de lui un pôle attractif pour les hautes valeurs sociales et un élément participant au développement économique, social, culturel. Pour toutes ces raisons, l'éducation du corps se comprend dans une logique de survie de la famille, de la société. Il est donc normal que ce soit sur le corps, plus que dans les autres domaines, que l'action du milieu soit aussi fortement visible par l'existence de différence significative entre les deux groupes d'enfants. L'éducation posturale ne consiste pas seulement à entraîner physiquement le corps, mais aussi à atteindre la performance dans l'exécution des gestes et des habitudes. Il s'agit, par sa pratique, de préparer l'enfant à exécuter correctement et le plus tôt possible les gestes et les habitudes de la vie de chaque jour. Cela exige, naturellement, des efforts et de la volonté de la part de l'enfant. Cela exige aussi, de la part de l'adulte, une implication subtile, par l'éducation des notions de position, de résistance, d'équilibre, qui président aux attitudes correctes. Ce rôle de médiateur que doit jouer l'adulte semble réel en milieu rural traditionnel qu'en milieu urbain moderne et cela pour au moins deux raisons dont une a déjà été mentionnée :

- le souci de l'intégration précoce de l'enfant dans le système de production ;
- les croyances superstitieuses entourant la mère et l'enfant du premier âge et qui amènent les mères à des attitudes attentives, à des relations proximales avec l'enfant et cela malgré le poids de leurs occupations.

L'avance posturale des filles est liée aux manipulations posturales, aux stimulations vestibulaires, au contact physique et aux exercices physiques auxquels l'enfant est soumis. On sait que des responsabilités socio-familiales très précoces attendent la petite fille à la sortie de la première enfance et nécessitent l'acquisition préalable des capacités physiques lui permettant d'y répondre. Par ailleurs, le fait que ce sont les

filles qui se différencient le plus alors qu'il n'en est pas ainsi chez les garçons s'explique par un principe fort simple : l'identité de sexe entre la fille et sa mère favorise l'émergence d'une certaine complicité, d'un certain rapprochement qui font que la fille bénéficie plus des gestes formateurs de la mère. Dans le même temps, la différence de sexe entre le garçon et sa mère crée, consciemment ou non, un écart que seul le père pouvait combler s'il s'occupait du petit garçon comme la mère s'occupe de la petite fille. Le garçon bénéficie donc moins de la complicité de la mère alors que l'éloignement du père accentue les effets négatifs de l'écart entre mère et fils. Ce principe étant valable dans tout milieu, on comprend assez facilement que les garçons des deux milieux socio-économico-culturels étudiés ne se différencient point dans le domaine postural tandis que les filles se différencient entre elles.

En coordination oculo-manuelle, la réussite de l'enfant prouve que les notions de distance, de perspective, nécessaires à l'accomplissement correct d'un acte, associé à la synergie musculaire et à un contrôle du système nerveux, sont effectives. L'existence de différences significatives dans le domaine de la coordination oculo-manuelle entre l'enfant urbain moderne et l'enfant rural traditionnel peut s'expliquer d'emblée par la présence des jouets et autres objets matériels dans l'environnement de l'enfant urbain. La manipulation de ces objets exerce un effet positif qui accroît les capacités de l'enfant lorsqu'on le sollicite avec du matériel avec lequel il est habitué d'une manière ou d'une autre. Cependant, les objets à la disposition des enfants ne seront éducatifs que si le matériel proposé est varié, abondant et divers, approprié pour l'âge de l'enfant. L'enfant doit pouvoir choisir, essayer, faire et refaire. Les effets du matériel deviennent monotones lorsque les mains travaillent sans que la pensée soit sollicitée. La liberté laissée à l'enfant lui permet de rechercher quelques règles d'organisation, qui finiront par le conduire à la découverte de régularités simples. L'enfant du milieu rural traditionnel ne disposant pas de jouets ou n'en disposant qu'en nombre peu abondant et peu varié, est moins avantageé que son homologue du milieu urbain moderne qui, en plus du nombre généralement élevé des jouets, bénéficie de leur diversité. Dire que la présence des jouets, des objets matériels préfabriqués et destinés aux enfants, influe positivement sur leur développement oculo-manuel ne signifie pas qu'en retour, leur absence affecte négativement celui de ceux qui ne sont pas en contact avec ces objets. Il faudrait y associer l'objectif final visé par l'offre de jouets à l'enfant, et la manière dont les adultes s'y prennent

pour éduquer la coordination oculo-manuelle. Car, en réalité, un enfant, à moins d'être souffrant, ne peut pas ne pas jouer. L'acte par excellence de l'enfance c'est le jeu. Avec ou sans objets préfabriqués, il inventera son jeu qui est une activité inhérente à sa nature enfantine. De ce point de vue, tous les enfants s'équivalent. Ils ne se différencient dans un sens ou dans un autre que par la divergence des objectifs que les objets matériels vont contribuer à réaliser.

En ce qui concerne le langage, nous avons vu qu'il n'existe pas de différences significatives entre les sujets du milieu rural traditionnel (garçons et filles) et les sujets du milieu urbain moderne (garçons et filles). La différence de contexte linguistique ne constitue pas une source de différenciation pour les deux groupes d'enfants. Le contexte plurilinguistique des enfants du milieu urbain moderne que nous avons estimé à même de favoriser le développement des capacités langagières du jeune enfant semble plutôt exercer un effet d'interférence qui gênerait les performances communicatives de l'enfant. Avec la présence de matériels audiovisuels (radio, télévision, livres, journaux...) dans l'environnement de l'enfant citadin, avec les stimulations langagières dont les enfants font l'objet (pour leur permettre d'accéder à l'éducation moderne à savoir la maternelle, les jardins d'enfants, l'école, les parents mettent l'accent sur la maîtrise du langage), on était en mesure de penser que cela faciliterait l'accès à la maîtrise du langage et créerait la différence, de manière significative, entre eux et les enfants du milieu rural traditionnel et cela en faveur des premiers. Il est certes tentant de croire que cette non existence de différence significative entre sujets du milieu rural traditionnel et sujets du milieu urbain moderne dans le domaine du langage est dû au fait que l'influence du milieu n'est pas différenciatrice avant l'âge de 2-3 ans. Elle ne le sera qu'à partir du moment où l'enfant commence à parler et à échanger et de manière intelligible avec le milieu environnant généralement vers la fin de la deuxième ou la troisième année. Mais nous pensons surtout que cette non existence de différence significative pose, encore une fois, le problème de la médiation de l'adulte dans le développement (langagier) de l'enfant. Les autres stimuli ne peuvent exercer leurs influences positives que si l'adulte sait les disposer, les utiliser pour les rendre accessibles et utiles à l'enfant. Autrement, on n'apporte rien à l'enfant et on perd du temps à croire qu'on agit pour son bonheur. Il n'est par conséquent pas étonnant que les enfants se différencient peu, étant donné que les parents eux-mêmes ne parviennent pas à

poser les gestes subtiles qui puissent les différencier en fonction de leurs milieux de vie. Par ailleurs, les croyances des mères (rurales et citadines) que l'enfant n'entend pas, ne comprend pas les sons de paroles pendant la vie utérine et à la période périnatale, nécessitent de leur part une faible pratique d'un dialogue constructif avec l'enfant. Or, nous savons que le langage, avant d'être expression, est d'abord imitation. L'enfant parle comme on lui parle et de ce dont on parle (devant lui).

En sociabilité, la non existence de différence significative entre les sujets du milieu rural traditionnel (garçons et filles) et les sujets du milieu urbain moderne (garçons et filles) peut s'expliquer de la manière suivante :à la première enfance, le pléthore de personnes qui sont en relation d'échange et d'apprentissage avec l'enfant (le cas du milieu rural traditionnel) et la pauvreté de médiateurs entre l'enfant et la maîtrise de son environnement (le cas du milieu urbain moderne), sont des facteurs défavorables à l'expression des performances sociales chez l'enfant. L'enfant du milieu rural traditionnel, un peu mieux protégé par un cercle familial plus étoffé semble cependant gêné dans son accès autonome à la maîtrise de l'environnement social. Quant à l'enfant du milieu urbain moderne, il est bientôt laissé à lui-même parce que la mère doit aller chercher du travail, ce qui crée un manque d'affection chez lui. Ne se sentant pas protégé, il développe la tendance à se replier sur lui-même.

Le vrai problème de la famille est d'abord un problème social. Tant que l'enfant n'est pas encadré, il ne pourra pas développer ses facultés. On sait que la nature de la relation mère-enfant pendant la première enfance est plus profonde que celle de l'enfant avec les autres membres de la famille, le rôle de la mère étant de former une base régulatrice de ses réactions élémentaires. Il lui faut donc devoir et pouvoir montrer une sensibilité particulière aux capacités d'attention ou de non-attention de l'enfant dans les échanges interactifs, et déterminer le degré de stimulation dont il a besoin. Toutefois, il est clair que ce n'est pas le mode de maternage pris dans sa globalité qui permet d'expliquer les différences entre groupes d'enfants, mais de façon plus spécifique, ce sont les stimulations sociales, motrices, sensorielles... délibérées ou non, qui peuvent avoir un impact différentiel sur le développement de l'enfant .Or , nous avons vu que l'enfant du milieu rural traditionnel bénéficie de plus de stimulations de ce genre , appuyé par le mode de portage, allaitement au sein et

les contacts étroits et relativement permanents avec sa mère , toutes choses qui leur permettent de prendre de l'avance sur leurs homologues du milieu urbain moderne. Mais ce léger avantage est contrebalancé par les conditions d'hygiène particulièrement déplorables en milieu rural traditionnel, par l'ignorance et la pauvreté des mères.

III- DISCUSSION

Les résultats qui viennent d'être présentés et interprétés concernent la recherche de différences dans le développement psychomoteur selon le milieu socio-économico-culturel. Plusieurs informations ont été relevées et certaines des indications obtenues recourent les résultats d'autres recherches. La discussion qui suit voudrait en faire le point.

D'une manière générale, la non significativité des différences au plan du développement psychomoteur entre sujets du milieu rural traditionnel et sujets du milieu urbain moderne ne concorde pas avec les résultats de l'étude de Geber (1973) réalisée en Ouganda. Cette recherche est proche de la nôtre par son objet (le développement psychomoteur) et son contexte physique et géographique de réalisation (milieu rural et milieu urbain). On ne devrait donc pas s'attendre à des différences de résultats entre ces deux recherches. Et pourtant c'est le cas. Il faut rechercher les raisons de cette divergence dans le nombre élevé de sujets étudiés par Geber (170 nouveau-nés et 308 enfants de un mois à six ans), l'âge élevé des sujets (de la naissance à six ans), les instruments de mesure utilisés (le test de développement psychomoteur de Gesell jusqu'à trois ans et le test de Terman-Merill de trois ans et demi à six ans). Ce sont donc là autant de raisons qui expliquent cette divergence de résultats entre les deux recherches.

Cependant, il y a concordance entre nos résultats et ceux de certains auteurs culturalistes (Dasen par exemple). En effet, il se dégage des présents résultats une certaine homogénéité, condition réelle nécessaire pour effectuer des comparaisons entre enfants africains et enfants euro-américains. Cette concordance n'autorise cependant pas une extrapolation aux résultats des comparaisons réalisées. Ces auteurs ont trouvé une certaine avance de l'enfant africain sur son homologue d'Europe ou d'Amérique pendant la première enfance. N'ayant pas pour objectif d'effectuer le même type de recherche, nous ne saurons conclure à une avance ou à un retard des enfants Burkinabé par rapport aux enfants d'Europe et d'Amérique à partir des présents résultats.

Par ailleurs, cette absence de différences significatives au niveau du développement psychomoteur confirme les résultats de certaines recherches qui mettent en relief une absence de différences entre enfants selon le milieu socio-économique. A titre

d'exemple, nous citons les travaux de Kalyan-Mash & Curry, de Golden & Bians, rapportés par Palacio-Quintin (1995). La raison majeure de cette absence de différence réside dans l'âge des enfants (moins de trois ans). En effet, il ressort d'autres recherches (Dasen, 1988 a) que l'on ne peut pas déceler des différences entre groupes d'enfants de moins de trois ans et que c'est à partir de trois ans que des différences commencent à être clairement perceptibles. Plus donc que tous les autres facteurs qui interviennent dans le développement de l'enfant et qui, du fait même de cette intervention, constituent des éléments de différenciation, l'âge de l'enfant semble se poser en seule variable dont la prise en compte permet de différencier ou non les enfants de différents milieux socio-économico-culturels au niveau de leur développement. De tels développements trouvent un écho favorable dans les travaux de Mc Call (1981), travaux à partir desquels l'auteur montre que le développement mental est fortement canalisé pendant la prime enfance, mais qu'il l'est moins par la suite. La canalisation se définit comme une voie de développement typique de l'espèce (créode), dans laquelle tous les membres de l'espèce tendent à se développer si l'environnement est favorable. A la fin de la première enfance, le développement est moins canalisé et il y a augmentation des variations interindividuelles qui amènent à une maîtrise de certaines capacités et à une moindre maîtrise d'autres capacités par les enfants. C'est donc en raison de la forte canalisation des enfants pendant la première enfance que les différences individuelles sont minimales et transitoires.

Il nous est cependant difficile de concevoir et d'admettre que les différences individuelles n'apparaissent que vers l'âge de trois ans, dans la mesure où nous savons que le développement de l'enfant est un processus dynamique dont l'élaboration s'appuie sur les acquis antérieurs pour préparer ceux à venir. Des différences individuelles ultérieures ne peuvent se fonder que sur des différences individuelles antérieures et non sur une homogénéité antérieure. De même, comment comprendre qu'une homogénéité antérieure conduise à des différences individuelles ultérieures, surtout que McCall n'indique pas les raisons de cette variation apparemment brusque des conduites des enfants. Des différences existent entre les bébés dans leurs capacités visuelles, auditives, gustatives, vestibulaires, posturales, sensori-motrices, interactionnelles (Tourrette, 1987 a). Cette même variabilité interindividuelle existe au moment des premières productions verbales et

de l'apparition de la marche autonome (Barbe & Tourette, 1997). Cette variabilité néo-natale dans les conduites des bébés, tant au niveau intra-individuel qu'au niveau inter-individuel, est imputée, d'une part, au potentiel génétique des individus, et , d'autre part , à l'influence très précoce de l'environnement dans lequel ils se développent. **« Cette perceptive a donné une nouvelle impulsion à la psychologie développementale qui a convergé avec le constat de l'impuissance des modèles unitaires de développement, à rendre compte de la variété développementale. En effet, l'unicité du modèle hiérarchique piagétien a été fortement contredite par les faits. Le postulat d'un cheminement identique pour tous les enfants tout au long du développement a été remis en question par différentes recherches... »** (Tourette, 1997a , p.30). Ces différences trouvent dans le modèle des processus vicariants un cadre d'expression et lui confèrent en retour une assise scientifique indéniable.

Ces résultats, de nature différentialiste, apportent une précieuse contribution à la réflexion théorique en psychologie génétique différentielle, dans la mesure où ils contribuent à intégrer la variabilité individuelle dans les recherches relevant de ce domaine. Cela nous paraît important à souligner dans la mesure où nous savons que la psychologie différentielle est née du déni des différences individuelles, alors considérées comme obstacles à l'édification de lois générales du comportement par la psychologie développementale générale. Beaucoup de psychologues, s'adonnant à la recherche fondamentale, abandonnent les variations interindividuelles à la psychologie appliquée qui doit s'en accommoder et les prendre en compte lorsqu'il s'agit de donner des conseils en matière d'orientation scolaire ou professionnelle ou d'éducation spéciale (Parot & Richelle, 1996). En effet, soutiennent ces auteurs, **« il est significatif, à cet égard, que la psychologie différentielle qui se donne précisément pour tâche d'étudier ces variations entre individus, n'ait trouvé aucune place dans le traité de psychologie expérimentale, publié sous la direction de Fraisse et Piaget, qui sert de référence en français dans la seconde moitié de ce siècle, tout en se voyant consacrer un volume dans le traité parallèle de psychologie appliquée dirigé par Piéron »** (p.297).

La perspective différentielle facilite le difficile passage de la description à l'explication. L'analyse des vicariances comportementales suggère l'existence de

deux types de vicariances chez les enfants : transitoires et fonctionnelles. « **Les vicariances transitoires sont visibles, par exemple, dans la variabilité de différents modes de locomotions possible au moment de l'apprentissage de la marche : chaque enfant peut utiliser l'un ou l'autre des modes de déplacement, bien qu'il utilise préférentiellement l'un d'entre eux (ramper, debout, à « quatre pattes », en roulant, etc...)** » (Tourette, 1997a, p.31). Les vicariances fonctionnelles expriment le recours préférentiel de l'enfant à telle procédure dans telle situation. C'est le cas des enfants qui privilégient une modalité sensorielle (vision, audition, toucher...) par rapport à une autre pour l'exploration du monde environnant. Certes, admettre l'existence de différences n'est pas suffisant car ces différences n'ont d'intérêt que si elles peuvent être expliquées. Mais, déjà, ne plus considérer la variabilité intra ou interindividuelle comme une erreur de mesure, mais comme une variable dépendante possible, est intéressant en soi puisque cela concourt à une meilleure connaissance du développement de l'enfant réel. En effet, « **la diversité comportementale qui témoigne de la complexité des processus développementaux va en même temps aider à la comprendre (...). La diversité intra-individuelle est susceptible de rendre compte des processus organisateurs de la conduite d'un individu. La variabilité interindividuelle (...) va contribuer à éprouver la généralité des modèles de développement. Elles sont liées à la richesse des interactions qui s'établissent entre les individus et leurs milieux** » (Tourette, 1987 a, p.804). Et lorsque Reuchlin (1972), Lézine (1974), Palacio-Quintin (1995) disent que le milieu influence la conduite de l'individu, ils veulent souligner justement que les résultats de tout apprentissage dépendent à la fois des caractéristiques du sujet (ici l'enfant) et des caractéristiques de ceux qui ont en charge son éducation.

Ces développements nous fondent à ne pas nous en tenir à l'argument selon lequel les enfants de différents milieux se différencient peu ou pas du tout à leur premier âge, mais à le dépasser pour évoluer vers d'autres stratégies de confrontation des résultats, porteuses de pertinences et de subtilités. Nous allons en conséquence conduire la discussion en opérant autrement, en particulier en prenant le développement psychomoteur, non plus dans son ensemble, mais par domaine d'étude.

Ainsi, dans le domaine postural, les résultats obtenus indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de sujets. Mais de façon singulière, les filles se différencient entre elles tandis qu'il n'en pas ainsi chez les garçons. Cette différence entre filles découle des idées, des gestes relatifs au devenir de la petite fille et montre que les pratiques, les exercices et autres manipulations corporelles en vue de réaliser les conceptions se rapportant à l'enfant, agissent différemment selon le sexe de l'enfant. Les filles seraient donc plus sensibles aux actions des milieux que les garçons. Les milieux étant différents, il va alors de soi que les comportements aussi différents. C'est dans ce sens qu'il convient de situer les observations de Labouret sur le travail précoce des fillettes aux côtés de leur mère : **« les filles commencent à travailler de très bonne heure, il n'est pas rare d'en apercevoir qui, à peine âgées de quatre ans, participent à la corvée d'eau ou rapportant du champ un petit panier de mil »** (Labouret, cité par Père 1973 p.312). Haumant (cf Père, op cit) observe également que la fille ne jouit pas en pratique de la même liberté que le petit garçon ; elle échappe peu à l'influence de sa mère et, toute petite, commence à participer, sous sa direction, aux travaux de ménage, dans la mesure de ses forces.

Ces différences entre filles et garçons concordent avec les analyses de Tourette (1991) sur la précocité de filles par rapport aux garçons du fait de différences constitutionnelles entre les deux sexes. La nuance entre les résultats de Tourette et les nôtres c'est que ses analyses s'appliquent à la préhension et non à la posture. Certes, les deux conduites ont lieu dans le cadre d'un même développement chez un même sujet, mais elles peuvent être abordées distinctement en fonction des objectifs que l'on poursuit. D'une manière générale, Taner (cf. Tourette, 1987 a) impute les différences observables entre enfants de sexe différent aux facteurs physiologiques et à une différence de vitesse de maturation, ou encore à l'influence précoce de l'environnement social par le biais des stimulations fournies par les parents ou les comportements qu'ils attendent. Il s'agit d'un énoncé qui est valable, que ce soit au niveau de l'analyse intra-individuelle inter-situationnelle, ou au niveau de l'analyse interindividuelle intra ou inter-situationnelle. Cette même préoccupation a été développée par Gilligan (1986). Pour elle, étant donné que c'est généralement une femme qui s'occupe des enfants des deux sexes pendant les trois premières années de leur vie, la dynamique interpersonnelle lors de la formation de l'identité sexuelle

est différente pour les filles et pour les garçons. La formation de l'identité féminine se produit dans un contexte de relations continues, ininterrompues car les mères ont tendance à percevoir leurs filles comme leurs semblables et la continuité d'elles-mêmes. Réciproquement, les filles s'identifient et au sexe féminin et à leur mère, fusionnant ainsi les processus d'attachement et de formation d'identité. En revanche, **« les mères tendent à percevoir leurs fils comme un opposé masculin et les garçons, afin de se définir comme appartenant au sexe masculin, se séparent de leur mère et mettent ainsi un terme à leur premier amour et à leur sens d'un lien sympathique »** (Gilligan, op cit, p.21). Il en résulte que le développement masculin entraîne une différenciation beaucoup plus énergique de la personnalité et un renforcement des frontières que le jeune garçon identifie au fur à mesure de ses expériences entre son moi et le monde extérieur.

Les présents résultats qui mettent en relief le poids des actions du milieu sous certains aspects, épousent les conclusions de Bower (1978) , Mandy (1981) Rabain-Jamin (1989) , Biville-Pillet (1989) , Tourette (1991) , Stork (1994) , Bril (1995)... Néanmoins, une différence existe entre ces résultats et les nôtres puisque les auteurs ci-dessus évoqués n'ont pas mentionné la configuration de leurs résultats selon le sexe l'enfant, mais ils ont plutôt insisté sur le poids des exercices, des massages et manipulations corporels auxquels on soumet l'enfant. Malgré tout, l'apport de leurs travaux est précieux dans la mesure où ils suggèrent d'entraîner les enfants à mieux prendre conscience de ce qui détermine leur performance dans les différents domaines de développement. C'est toujours ainsi qu'on les met sur la voie de l'autonomie dans leur développement.

Pour Maïstriaux, c'est l'absence des jouets dans l'environnement de l'enfant africain et leur présence dans l'environnement de l'enfant européen qui sont à la base de ces différences de développement. Nous avons déjà mentionné, à la lumière de travaux, le caractère discutable de la valeur scientifique de ce raisonnement. La discordance des présents résultats avec les conclusions dégagées par Maïstriaux suggère l'idée que ce n'est pas la présence ou l'absence de jouets qui fait la différence entre les enfants, mais plutôt les buts éducatifs que le milieu, chaque culture essaie , dans son dialogue avec l'enfant, de lui inculquer en le mettant en contact avec les éléments naturels ou les éléments préfabriqués dans le cadre des exercices intellectuels ,

oculo-manuels, posturaux etc....La différence véritable se joue au niveau des objectifs visés par l'éducation et des moyens de mise en pratique de ces objectifs (Kanvally, 1988 ;Badini,1994). Badini soutient ainsi que c'est dans la pratique éducative que les peuples et les sociétés divergent les uns des autres. C'est là que se joue et s'approuve le génie particulier de chaque culture en relation étroite avec un certain nombre de réalités qui la déterminent tout en déterminant les formes et les moyens de ses actions : réalités physiques, historiques, socio-politiques, économiques. La diversité des expériences précoces des bébés appartenant à différentes cultures, mise en rapport avec les méthodes de puériculture et les objectifs éducatifs du milieu de vie considéré, ne sont pas équivalents quant à leurs effets sur le développement de l'enfant d'une manière générale, sur son développement oculo-manuel d'une manière spécifique.

Dans le domaine du langage, les travaux de Brunet & Lézine (1971), Hindley & coll. (cf. Dobrzanska & Zdanska, 1972), Pinol-Douriez (1984), Biville-Pillet (1989), Bouvet (1989), Bertoncini (1991), Bril (1995), Fracasso & coll. (1997) ... relèvent que son développement est favorisé et facilité par une pratique d'un dialogue , d'un échange intelligible et intentionnel avec l'enfant et cela dès la naissance. La non existence d'une différence significative entre enfants du milieu rural traditionnel (filles et garçons) et enfants du milieu urbain moderne (filles et garçons) à ce niveau, conforte la position des auteurs qui soutiennent la thèse d'une absence de différence entre enfants de différents milieux âgés de moins de trois ans. Il y a ici une concordance avec la conception chomskienne du développement linguistique dont on sait qu'elle fut fondée sur l'exclusion de toute variabilité interindividuelle dans les acquisitions langagières. Si les mères enquêtées savaient que l'enfant se comporte toujours en partenaire (même asymétrique) de l'interaction et dispose d'une maîtrise (relative) de la situation pour se manifester comme initiateur de l'échange (Marguerite, 1986 ;Maret,1990 ;Bourdial,1993), elles changeraient leurs attitudes et comportements vis-à-vis de l'enfant dans le domaine du langage. Et nul doute que la différence de milieu de vie, de niveau d'instruction et d'information créerait une différence de pratiques à même d'affecter les conduites langagières des enfants et contredire ainsi la tendance à croire à une absence de différence entre enfants de moins de trois ans, en dépit de la différence de milieux de vie...Cela d'autant plus que le langage, nous le savons maintenant, est précocement et inégalement

incorporé dans la vie cognitive et affective de l'enfant. L'environnement ne joue pas seulement un rôle de médiateur, il joue aussi un rôle de modèle. Dans notre situation, le niveau d'instruction très peu élevé des mères constitue un facteur défavorable à cette différenciation. Eisemon ayant montré que l'école ne change pas les attitudes et les comportements avant six-sept ans de scolarité, on comprend que le fait pour la majorité des mères enquêtées d'être analphabètes ou très peu instruites est une situation non favorable à un changement de mentalité. En allant à l'école, chaque individu apporte avec lui des stratégies, des croyances et des connaissances rudimentaires qui influencent la façon dont il assimile les connaissances transmises à l'école. L'acquisition de ces connaissances scolaires suppose à son tour la modification et la transformation de ces structures cognitives préexistantes. C'est le conflit cognitif qui est responsable de cet état de faits comme le relèvent Carton & Winnykamen (1995, p.122) : « **le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives, en provoquant un déséquilibre vers une rééquilibration à un niveau supérieur d'organisation, est le conflit cognitif** ». C'est dans ce sens que les résultats de Baque rapportés par Tano (1975) sont intéressants. Certes, il a travaillé avec les sujets scolarisés au primaire, donc largement en avance sur nos sujets en matière d'âge. Mais ses résultats révèlent l'action du milieu sur l'acquisition du langage des enfants qui évoluent dans ce milieu.

Cette mentalité (des mères) porte en elle une certaine vision de l'enfant et génère des attitudes à son endroit. Ces attitudes, qui sont les référents (essentiels) de l'identité individuelle et sociale, sont ce que Mucchielli (1986) appelle éléments nodaux c'est-à-dire des points d'ancrage de l'identité du groupe ; ils expliquent et soutiennent les attitudes et les pratiques éducatives que le groupe privilégie. C'est donc dire que l'existence de différences interindividuelles dans le domaine du langage est une réalité confirmée mais elle ne l'est pas sans condition. Cette condition, c'est l'attitude du milieu, la manière dont les productions verbales sont perçues par l'entourage et le sort qui leur est réservé, ce que l'on fait pour apprendre à l'enfant à communiquer. La déduction de Espéret (1990) par rapport à cette démonstration est claire : « **l'existence de fortes variations, soit entre individus, soit entre situations pour les mêmes individus, est une donnée incontournable pour tout chercheur travaillant sur le langage de l'enfant** » (p.125). En effet,

l'enfant placé en face d'un problème d'acquisition de langage construit un répertoire de conduites langagières adapté aux situations de discours qu'il rencontre. Cette conquête, de nature évolutive, s'accompagne « **d'une perception de plus en plus précise par l'enfant de conduite adéquate à chaque type de situation ; l'apprentissage de cette perception doit sans doute beaucoup au rôle de moniteur joué par l'entourage lorsqu'il attire l'attention de l'enfant sur les caractéristiques contextuelles pertinentes pour l'efficacité de ses choix linguistiques** » (p.125).

La sociabilité concerne le comportement spontané ou provoqué devant les êtres animés ou les objets usuels et résulte en grande partie de l'éducation. En effet, le développement social de l'enfant se constitue en grande partie entre 0 et 3 ans à partir de la relation à la mère, aux parents. L'enfant apprend ainsi à découvrir l'autre comme il découvre son propre corps et l'ensemble de son environnement. L'autre est un stimulus qui lui permet d'exercer sa motricité, son intelligence, son langage et de commencer à s'affirmer en tant que personne (Deldime & Vermeulen, 1998). Les présents résultats ne dégagent pas de différences significatives entre sujets du milieu rural traditionnel et sujets du milieu urbain moderne, quel que soit le sexe. Ceci peut sembler étonnant si on considère que les mères ont des modes de réponses aux besoins de contact social (de l'enfant) qui leur sont spécifiques (suivant le milieu de vie, les expériences vécues, l'âge, la taille de la famille, le sexe de l'enfant...) et qui modulent les caractéristiques du lien d'attachement de l'enfant à sa mère. On se rappelle, à cet effet, les travaux de Ainsworth (cf Cartron & Winnikamen, 1995), qui mettent en évidence que les comportements d'attachement s'organisent de manière très différente d'un enfant à un autre et que ces différences individuelles peuvent s'expliquer en partie par la manière dont la mère s'est comporté à l'égard de son enfant lorsqu'elle a dû décoder les signaux émis par lui et chercher à y répondre de façon adaptée. La présence de la mère ou d'un substitut est donc nécessaire pour éviter l'établissement de symptômes liés à la carence affective partielle ou totale.

Mais à y voir de près, cela n'a rien d'étonnant et la confrontation de nos résultats avec ceux d'autres auteurs permettra de comprendre pourquoi. Ainsi, il y a une rencontre de nos résultats avec ceux de Tano (1975), qui se situe au niveau du rôle

de l'entourage humain, dans la modulation du degré d'implication de la mère dans la relation qui l'unit à son enfant. Le point de similitude entre les résultats de Tano et les nôtres, c'est que la famille élargie dans laquelle tout le monde s'implique à un degré à peu près égal dans l'éducation de l'enfant, n'est pas une situation idéale pour propulser le développement de l'enfant. Cette assertion trouve un lointain et favorable appui dans les analyses de Berge (1976). En effet souligne-t-il, « **lorsque trop de gens se mêlent de donner leur avis sur la façon d'élever un enfant, le résultat est peut-être encore pire que si personne ne s'en souciait, même si, parmi ces nombreux avis, il en est quelques-uns de tout à fait sensés. A vrai dire, en dehors de l'opinion des parents, aucun avis ne saurait être vraiment sensé, s'il est exprimé sans avoir été demandé par personne** » (p.228). Or, c'est le cas ici, en particulier dans les familles rurales très nombreuses. La grande taille de la famille gênerait donc le développement des compétences sociales. Mais il faut également souligner qu'inversement, la petite taille de la famille n'est pas non plus une situation idéale pour un meilleur développement de l'enfant. La pauvreté des contacts sociaux et les sous-stimulations liées à l'absence de la mère occupée hors de la famille, sont tout aussi nocifs que la grande taille de la famille avec ses rapports diffus et nivelés, pour le développement social de l'enfant. Pourtant, le besoin de contact social chez l'enfant est nécessaire au développement de sa personnalité et de sa capacité à établir des relations sociales. Tout le problème tourne donc autour de la configuration de l'entourage socio-familial et la pertinence avec laquelle il va s'impliquer dans le développement de l'enfant. Tous les cassandres des crises identitaires fondent leurs analyses sur des problèmes psychologiques et sociaux (éducation sans lien affectif stable et sans modèle identificatoire sûr et valorisé).

Ces préoccupations sont en adéquation avec les théories de la transmission sociale et de la médiation que nous avons évoquées, à propos du rôle de médiateur entre l'enfant et son milieu tenu par l'adulte (la mère). En effet, une fine compréhension des enseignements de ces deux théories permet de remarquer que les parents doivent savoir comment développer les aptitudes de l'enfant au cours de sa croissance et surtout comprendre ce qui, dans les connaissances et les capacités déjà acquises, fait obstacle à un nouvel apprentissage. On voit là apparaître la discordance avec l'idée défendue par Piaget (1936, 1974) qui veut que la relation de l'enfant au monde soit avant tout une relation égocentriste, ensuite une relation aux

objets et enfin une relation aux personnes. L'enfant, à partir de 8 mois, sait déjà faire la distinction entre les stimuli sociaux et non sociaux et s'intéresse plus aux sociaux qu'aux non sociaux ; il est capable de comprendre dans une certaine mesure que les personnes et non les objets inanimés peuvent agir par elles-mêmes (Frye & al, Carlson, cités par Cossette-Ricard, 1989). Cette période est identifiée comme celle **« des débuts de la communication intentionnelle avec autrui, comportement qui implique forcément une certaine compréhension de la différence entre la nature des personnes humaines et celle des autres objets présents dans l'environnement »** (Cossette-Ricard, op cit, p.524). Et même si l'enfant s'intéresse à l'objet, s'il explore son environnement, c'est en s'appuyant sur la mère dont la proximité lui apporte sécurité et l'assurance de la rejoindre en cas d'alerte. A ce titre, les points de vue de Beaudichon (1990), sont suffisamment illustratifs du fait que le développement de l'enfant est une entreprise conjointe impliquant les parents aussi bien que l'enfant. Selon Beaudichon, l'enfant n'est pas seul lorsqu'il réalise des tâches aussi bien sociales que cognitives. Il est à proximité de partenaires plus experts qui lui fournissent les matériaux à traiter et les idées pour le faire. Après de ces partenaires, l'enfant va tester ses réalisations, obtenir des directives ou des encouragements. En définitive, c'est le couple que forme l'enfant avec ses partenaires successifs qui résout d'abord les tâches et non l'enfant tout seul. Beaudichon, en mettant ainsi en relief le rôle moteur, structurant, de l'apprentissage via l'éducation, souligne ipso-facto l'importance de l'échange social sous ses diverses formes : information, coopération, contradiction, modèle de conduite. **« L'échange social est invoqué non pas en amont mais au cœur même du fonctionnement actuel du sujet. L'échange avec l'autrui constitue non seulement une puissante et habituelle motivation, mais aussi le support essentiel des processus d'acquisition »** (Beaudichon 1990, p.190).

Ces éléments d'information rendent plausible la thèse de Vygotsky selon laquelle toutes les fonctions supérieures débutent comme des relations effectives entre individus humains.

CONCLUSION GENERALE

Nous avons illustré, à travers cette recherche, une option développementale qui privilégie l'étude du développement psychomoteur en relation avec le milieu socio-économico-culturel au Burkina Faso. Cette option pose que l'analyse de la fonction psychomotrice en rapport avec le milieu socio-économico-culturel peut jouer un rôle important dans la compréhension des processus ontogénétiques. Cette option, il faut le reconnaître, reste encore très peu représentée, malgré la multiplication des recherches développementales. Cette face cachée du développement est pourtant le nécessaire complément de l'approche ontogénétique classique (Watteau, 1981). Elle permet, en effet, de prendre en compte les moyens qui stimulent et entretiennent toute fonction psychologique avant que de plus efficaces ne soient opérationnels. C'est à ce niveau que nous situons le caractère instructif, pour la connaissance des processus de développement de l'ontogenèse des différences individuelles, de cette analyse fonctionnelle des relations enfant-milieu.

A partir d'un ensemble de réflexions théoriques, de travaux empiriques et / ou expérimentaux, d'éléments caractérisant le milieu rural traditionnel et le milieu urbain moderne, nous avons formulé l'hypothèse d'une différence de développement psychomoteur entre sujets du milieu traditionnel et sujets du milieu urbain moderne. Pour l'éprouver, nous avons élaboré une méthodologie articulée autour de la recherche, de la population et des sujets visés par l'étude et des instruments d'investigation. Cette méthodologie nous a permis de recueillir des données que nous avons analysées grâce essentiellement à la technique statique du t de student. Les résultats obtenus contredisent l'hypothèse ci-devant formulée et consacrent la non existence de différences significatives entre les sujets des deux milieux socio-économico-culturels définis, au plan de leur développement psychomoteur. Toutefois, en considérant les différents domaines constitutifs du développement psychomoteur et par rapport à l'analyse intra-sexe inter-milieus, il s'est avéré qu'il existe des différences significatives entre les filles du milieu rural traditionnel et celles du milieu urbain moderne dans les domaines de la posture, de la coordination oculo-manuelle, alors que des différences significatives n'ont pas pu être trouvées entre elles dans les domaines du langage et de la sociabilité.

Pour les garçons, nous n'avons pas pu trouver de différences significatives entre ceux du milieu rural traditionnel et ceux du milieu urbain moderne dans les domaines de la posture, du langage et de la sociabilité. En revanche, des différences significatives ont pu être mises en évidence entre eux dans le domaine de la coordination oculo-manuelle.

Ces résultats ont été interprétés à partir des facteurs psychologiques propres aux sujets (sexe, âge, constitution biologique, motivation, ..), et de facteurs de milieu (le niveau d'information des parents, la taille de la famille des conditions physiques et matérielles de vie, le niveau socio-culturel...) non pas dans les sens d'un déterminisme causal, mais en termes d'influences plus ou moins favorables à tel ou tel aspect du développement psychomoteur. Le parallèle fait les résultats d'autres recherches nous a permis de situer les points de rencontre et de différence entre ces résultats et les nôtres.

Nous retenons surtout que c'est dans la diversité et l'organisation des expériences quotidiennes que chaque milieu socio-économico-culturel offre à l'enfant, et dans la réaction personnelle et particulière de l'enfant à cette diversité, dans sa façon de percevoir l'organisation des événements qui le concernent, que s'élaborent les patterns individuels du développement (psychomoteur). Cette réalité pendant longtemps niée ou négligée dans les études psychologiques sur l'enfance, fait aujourd'hui l'objet d'une attention encourageante. Il n'est plus question de prétendre saisir la multidimensionnalité de l'individu sans une intégration, dans le modèle de développement proposé, de la variabilité interindividuelle et intra-individuelle.

Ce changement de perspective ne s'est pas installé en un seul coup, mais résulte d'effort constant de réflexion et de recherche étalés sur plusieurs années. C'est à la qualité de ces recherches, à la perspicacité et à la notoriété scientifique de leurs auteurs (Reuchlin, Bacher, Lautrey, Tourrette, par exemple) que l'on doit ce changement fondamental. Il demeure nécessaire d'accentuer les recherches dans ce domaine de connaissances, à travers les milieux et les cultures, en vue d'une compréhension optimale de la genèse et du fonctionnement des processus développementaux.

Comme dans toute activité humaine, cette recherche a aussi ses limites. En effet, l'étude n'a pas pris en compte les comparaisons des performances des sujets suivant les différents âges (en mois), l'analyse des différences inter-sexes intera-milieu. L'étude se remarque également par sa non étendue à l'ensemble du pays pour des raisons financières et techniques. La généralisation éventuelle des résultats est limitée par la sélectivité de l'échantillon, les difficultés techniques (le problème des escaliers), de telle sorte que les résultats ne sont pertinents que pour la population examinée dans les conditions particulières de l'étude.

BIBLIOGRAPHIE

- Abecassis,J. (1993). De Henri Wallon à Jérôme Bruner, continuité ou discontinuité ? **Enfance**, Tome 47, N°1, pp.47-57.
- Ahadé,Y. (1999). Développement des médias communautaires en Afrique de l'Ouest francophone. Ouagadougou : UEMOA.
- Ajuriaguerra,J.(1989). Etude des bases neurologiques, morphologiques, fonctionnelles des fonctionnements psychiques, apport de l'environnement, **Bulletin de psychologie**, Tome XLIII, N°319,pp. 580-584
- Albaret,J.M.(1993).Troubles psychomoteurs chez l'enfant.Paris : Editions Techniques – Encyclopédies médico-chirurgicales.
- Alcalay, P., Bergman, C ., Clement, L ., German, M-F. , Balloch, F. Le, Lorenz, E.& Rubinstein, N.(1995).Un accompagnement dans les gestes quotidiens : l'éveil du tout petit. **Cahier de la puériculture**, n° 125, pp. 18-20
- Amouri, E. T. (1976). Le développement mental et psychomoteur des petits enfants dans les quartiers populaires de Tunis. **Environnement africain, cahier du milieu et d'aménagement du territoire** vol 2, n° 3, pp 57-66
- Annie, H. (1991). L'anthropologie nutritionnelle : aspects socio-culturels de l'alimentation. **Cahiers Santé**, n°1, pp. 165-168
- Aubret-Bény, F. (1981). Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire **Orientation scolaire et professionnelle**, 10, pp. 249-272
- Bacher, F. (1982).Les enquêtes en psychologie. Tome 1. Lille : Presses Universitaires de Lille
- Badini,A.(1994). Naître et grandir chez les mossé traditionnels. Paris : Sepia. Ouagadougou : AD.D.B.
- Baleine,l. de, Monneret,L., Druprey,Y.(1997). Petite gym, grands progrès **Parents**, n°340, pp 106-112
- Baleine, M. de (1997). La sieste, n'en faites pas un drame. **Parents**, n°340, pp. 103-104
- Ballen, V.H. (1992). Soins et santé primaires, espacement des naissances et priorités . **Annales de la société belge de médecine tropicale**, 72, 2, pp. 93-102
- Barbe,V. & Tourette,C. (1997).Etude de la variabilité interindividuelle dans l'acquisition du langage et dans le développement locomoteur : premiers résultats d'une recherche longitudinale **Communication au colloque « motricité et cognition** » Université de Rouen, Mai 1997.

-Beaudichon, J. (1990). En quoi les recherches sur le développement des compétences sociales questionnent-elles les théories générales du développement cognitif ? In G. Netchine-Grynberg (éd)...**Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant**, pp. 185-199. Paris : PUF.

-Bendeck, A.M., Chauliac, M., Carles, C., Diarra, M. (1995). Carence en vitamine A et consommation alimentaire chez les enfants de 6 à 84 mois en milieu rural malien, **Cahiers Santé**, 5, pp. 77-83 ;

-Bendeck, A. M., Chauliac, M., Malvy, D. (1996). Variabilité des pratiques alimentaires à domicile des familles vivant à Bamako (Mali) selon le niveau socio-économique. **Cahier Santé**, 6, pp. 285-297

-Berge, A. (1976). Les milieux familiaux. In M. Debesse (éd). **Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence**, pp. 79-85. Paris : Armand-Collin.

-Bertoncini, J. (1991). Les capacités précoces de traitement de la parole In F. Jouen & A. Hénocq (éds). **Du nouveau-né au nourrisson**, pp 135-154 Paris : PUF

-Bertoncini, J. (1991). Percevoir la parole sans les mots. In R. Kolinsky, J. Morais et J. Segui («éds»). **La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles : étude de psycholinguistique cognitive**, 37-58 Paris : PUF

-Biville-Pillet, J. (1989). Quinze familles du « quart monde » en milieu rural, Pays de Caux-Seine-Maritime. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (éds). **La recherche interculturelle**, Tome I , pp 160-176 Paris : L'harmattan

-Blanchet, A. (1989). Les relances de l'interviewer dans l'entretien de recherche : leurs effets sur la modalisation et la déictisation du discours de l'interviewé. **L'Année Psychologique**, 89, pp 367-391.

-Blank, L. & Lewes, K. (1982). La psychologie dans la vie quotidienne. Montréal : les Editions de l'Homme

-Bloch, H. (1991). Pour un dialogue sans confusion. In F. Jouen & A. Hénocq (éds). **Du nouveau-né au nourrisson**, 195-207. Paris : PUF

-Bloch, H., Chemama R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J-F., Postel, J., Moscovici S., Reuchlin M., Vurpillot, E. (1991). Grand dictionnaire de la psychologie. Paris: Larousse

-Bonnet, D. (1986). Représentations culturelles du paludisme chez les Mossé du Burkina. Ouagadougou : Orstom

-Bouju, J. (1990) Pratiques économiques et structures sociales : Exemple dogon au Burkina Faso in D. Fassin et Y. Jaffré (Eds). **Société, développement et santé**, pp.155-166. Paris : Ellipses/AUPELF

-Bourdial, I. (1993). Les bébés parlent. **Science & vie**, n° 911, pp.72-76

- Bouvet, D.(1989). La parole de l'enfant : pour une éducation bilingue de l'enfant sourd. Paris : PUF
- Bower,T.G.R.(1978).Le développement psychologique de la première enfance. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Bradley, H.R. & Caldwell, M.B. (1976). Early home environment and changes in mental test performance in children from 6 to 36 months. **Developmental psychology**, vol 12, n° pp 93-97
- Brauner, R.(1992) . Conduite pratique devant une anomalie de la croissance staturale. Paris : Editions Techniques-Encyclopédies médico-chirurgicales.
- Bril, B. (1995). Les apports de la psychologie culturelle comparative à la compréhension du développement de l'enfant. In J. Lautrey & Coll. **Universel et différentiel en psychologie** .pp. 327-349.Paris : PUF
- Bruner, J.S.(1973). Organisation of early skilled action. **Child development**, 44, pp.1-11
- Bruner, J.S. (1983). Savoir-faire, savoir dire. Paris : PUF
- Brunet,O.& Lézine,I. (1971). Le développement psychologique de la première enfance. Paris : PUF
- Bullinger, A. (1990). La formation d'actions motrices chez l'enfant, aspects sensori-moteurs. In G.Netchine-Grynberg (éd).**Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant** ,pp 155-163.Paris : PUF
- Caldwell, J.C (1979). Education as a factor of mortality decline: an examination of Nigeria data. **Population studies**, 35 (3) pp. 395-414
- Cartron,A.&Winnykamen,F.(1995)..Les relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions. Paris : Armand-Collin.
- Castellan y. (1981). Le milieu social. In Y. Pélicier (éd). **Univers de la psychologie**. Tome 2, pp 485-507. Paris : Lidis.
- Changeux J.P.(1998). L'intelligence : le don commun. **Le monde de l'Education, de la Culture, et de la Formation**. n° 255, pp 26-27
- Coombs, P.H. (1989). La crise mondiale de l'éducation. Bruxelles : De Boeck
- Cooper, D. (1978). Psychiatrie et anti-psychiatrie. Paris : Seuil
- Cornu, A.Trèche,S.,Massamba,J.P. ,Manssamba,J. ,Delpuech,F.(1993).Alimentation de sevrage et interventions nutritionnelles au Congo. **Cahier Santé**, 3, pp 168-177
- Cossette-Richard M. (1989). Les conduites sociales chez des enfants « audacieux » de 9-10 mois.**International journal of psychology**, 24,pp 523-538

- Crépy, A. de (1989). Développement psychomoteur. In J. Aujard, A. Bourrillon & J. Craudelus (éds). Pédiatrie, pp 20-24. Paris : Ellipses/AUPELF
- Dague, P. (1973). Les applications de la psychologie à l'examen, rééducation et la scolarisation des handicapés moteurs. In M. Reuchlin (éd). Traité de psychologie appliquée, Tome 7 : diagnostic des handicaps et rééducation, pp.63-140. Paris : PUF
- Danin, J.P.(1980).Le développement psychomoteur de l'enfant : développement normal jusqu'à trois ans. Revue de l'infirmière, n°3-4, pp 145-174.
- Dasen, P.R.(1988a).Développement psychologique des activités quotidiennes chez les enfant africains. Enfance, 3-4, pp 3-24
- Dasen , P.R.(1988b). Cultures et développement cognitif : la recherche et ses applications.in R. Bureau & D. Saivre (éds). Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre, pp 123-141. Paris : Karthala
- Dasen, P.R., Inhelder, B., Lavallée, M., Retschitzki, J.(1978). Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baoulé de Côte d'Ivoire. Berne : Hans Huber
- Davidson, G.R.(1984). Les répercussions sur les pratiques éducatives du système de valeur aborigène traditionnel et occidental moderne. L'enfant dans la famille, 6, pp 175 -183
- Dechamps, C., Raynaud, E.J., Gaulme, J., Vanlieferinghen, P., Labbé, A., Granddlier Y. & Collange, C. (1991). Morbidité et développement psychomoteur à deux ans des enfants nés dans le Puy-de-Dôme en 1983. Etude des groupes d'enfants par un disque péri-mental. Années pédiatriques, 38 n°5, pp 323-329
- Deldime, R. & Vermeulen, S. (1998). Le développement psychologique de l'enfant Bruxelles : De Boeck & Belin
- Deleau, M.(1988). Imitation et communication : interaction, imitation communication non verbale du nourrisson. Psychologies française, 33, 1-2, pp 37-44
- Dewey, J. (1990). Education et démocratie. Paris : Armand-Collin
- Dobrzanska, A. & Zdanska-Brincken, M.(1972) Influence du sexe sur le développement psychomoteur des enfants au cours des trois premières années de la vie . Courrier-Centre international de l'enfance .Vol 22, n°6, pp 581-584
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris : Inter Editions
- Dolto F. (1977). Lorsque l'enfant paraît. Paris : Seuil
- Dubon, C.D. & Candilis-Huisman, D. (1997). Historique du Brunet-Lézine: origine et méthode. in D.Josse (éd). Brunet-Lézine Révisé :Echelle de développement psychomoteur de la première enfance. pp. 43-54. Paris : Edition et applications psychotechniques.

- Ela, J.M. (1995). Fécondité, structures sociales et fonctions dynamiques de l'imaginaire en Afrique Noire. in H. Gérald & V. Piché (éds). **Sociologie et population** pp 189-125. Montréal : PUM/AUPELF-UREF
- El-Féky, A.H. (1991). Patterns of parental control in kuweiti society. **International Journal of Psychology**, 26, pp 485-495
- Erikson, E.H. (1988). Adolescence et crise : la quête de l'identité. Paris : Flammarion.
- Erny, P. (1972). L'enfant et son milieu en Afrique Noire. Essais sur l'éducation traditionnelle. Paris : Payot.
- Erny, P. (1988). Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire : Naissance et première enfance. Paris : L'harmattan.
- Espéret, E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. in G. Netchine-Grynberg (Ed). **Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfants**, pp. 121-135. Paris: PUF.
- Feiring, C. & Lewis, M. (1987). The ecology of some middle class families at dinner. **International journal of behavioral development**, 10, n°3, pp 377-390
- Fessard, C. (1991); Le pédiatre et le psychobiologiste. in F. Jouen & A. Hénocq (éds). **Du nouveau-né au nourrisson**, pp 189-194. Paris : PUF
- Filoux, J. (1991). Relation éducative et autonome du sujet, **Recherche éducation, théorie et pratique**, n° 6, pp 19-23
- Fontaine, A.M. (1991) Le genre de l'enfant influence-t-il la structuration de la vie familiale ? **Enfance**, Tome 45, n° 1-2, pp 111-126
- Flameng, I. (1973). L'importance du jeu à la crèche. **Techniques d'éducation sanitaire**, n°1 pp 35-40
- Flament, C. (1987). Imitation et développement cognitif : d'où procèdent les imitations perceptivo-motrices du bébé ? **Psychologie française**, 33, 1-2, pp 19-27
- Fracasso, P.M., Lamb E.M., Schölmerrich A & Leyendecker B. (1997). The ecology american families living in the United States. **International Journal of Behavioral Development**, 20, 2, 207-217
- Freud, S. (1969). La vie sexuelle. Paris : PUF
- Gardner, H. (1996). Les intelligences multiples. Paris : Retz
- Gelly, R. & Guillaume, P. (1992). La main : pourra-t-on un jour l'imiter ? **Ça m'intéresse**, n° 136, pp 4-5 ;

- Gerbouin-Rérolle,P.(1996).Comment améliorer les aliments de complément du jeune enfant ? **Cahier de Santé**, 6, pp. 229-235
- Gesell, A, (1926). The mental growth of the pre-school child. New York: MacMillan.
- Gesell A.(1952). Ontogénèse du comportement de l'enfant. in L. Carmichael (éd). **Manuel de psychologie de l'enfant**, Tome I pp. 470-527. Paris: PUF
- Gilligan, C.(1986). Une si grande différence. Paris : Flammarion
- Gonzalez, J. (1982). Sex roles of the traditional mexican family: a comparaison of chicano and anglo students'attitudes. **Journal of cross-cultural psychology**, vol 13, n°3, pp 330-339.
- Handler, J. (1968 a). L'homme et son esprit.Tome 9. Lausanne : Rencontre
- Handler, J. (1968 a). L'homme et son esprit. Tome 10 Lausanne : Rencontre
- Hay, L. -(1985). La transition des comportements réflexes aux comportements volontaires : l'exemple de l'atteinte manuelle. **L'Année Psychologique**, 85, pp. 407-428.
- Heiser, A., Grimmer, I., Metzger,B.,Obladen,M.(1995).Parents 'estimation of psychomotor development, in very low birthweight (VLBW) infants. **Early human development** 42, pp 131-139
- Institut National de la Statistique et de la Démographie (1996). Recensement général de la population et de l'habitation au Burkina Faso. Ouagadougou : INSD.
- Ilboudo,P.(1966).Croyances et pratiques religieuses traditionnelles des mossi. Paris : CNRS
- Jeudon, R. (1976). La vie du corps et l'éducation physique de l'enfant. in M. Debesse (éd) . **Psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence**, pp 79-85. Paris : Armand-Collin
- Josse, D. (1997). Brunet- Lézine Révisé : Administration et cotation. in D. Josse (éd). **Brunet-Lézine Révisé : Echelle de développement psychomoteur de la première enfance** , pp 87-163. Paris : E.A.PA
- Kanki, B., Curtis, V., Mertens, T., Traoré, E., Cousens, S., Tall, F., Diallo, I. (1994). Des croyances aux comportements : diarrhées et pratiques d'hygiène au Burkina Faso. **Cahier santé** , 4 , pp 359-366.
- Kanvally, F. Stratégies africaines d'éducation et développement autonome. Abidjan :CEDA
- Ki-Zerbo, J. (1990). Eduquer ou périr. Paris : Harmattan

- Klein, M. (1967). Essais de psychanalyse. Paris : Payot
- Koudou, R. K. (1990). Pratiques éducatives et développement moral. Thèse de Doctorat d'Etat, Tome 1. Université de Toulouse-le-Mirail : non publiée
- Labrune, B. (1993). L'examen clinique du nouveau-né, du nourrisson et de l'enfant. Paris : Editions Techniques-Encyclopédies médico-chirurgicales
- Lacet, P. (1995). Apprentissage moteur et cognitif du nourrisson et du jeune enfant. Approches comportementale et rééducative. **Annales de réadaptation médico-physique**, 38, pp. 253-258.
- Lafon, R. (1991). Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. Paris : PUF
- Lallemand, S., Journet, O., Ewombé-Moundo, E., Ravololomanga, B., Depuis, A., Gros M., Jonckers, D. (1991). Grossesse et petite enfance en Afrique moire et à Madagascar. Paris : L'harmattan
- Larmat, J. (1979). La génétique de l'intelligence. Paris : PUF
- Lautrey, J. (1989). Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris : PUF
- Lautrey, J. (1991); Les chemins de la connaissance. **Revue française de pédagogie**, n° 96, pp 55-65
- Lecanuet, J.P. & Gramier-Deferre, C. (1991). Les perceptions fœtales. In F. Jouen & A. Hénoq (éds). **Du nouveau-né au nourrisson**, pp 7-31. Paris : PUF
- L'Ecuyer, R. (1978). Le concept de soi. Paris: PUF
- Leyendecker, B., Lamb, E.M., Schölmerich, A. & Fricke, M.D (1997). Contexts as moderators of observed interactions: a study of Costa Rican mothers and infant from differing socio-economic backgrounds. **International journal of behavioral development**, 21 (1), pp. 15-34.
- Lézine, I. (1974). Propos sur le jeune enfant. Paris : Mame
- Machinot, I.G (1989). Pratique de l'alimentation du nourrisson. in Y. Aujard, A. Bourrillon & J. Gaudelus (éds). **Pédiatrie**, pp, 45-49. Paris : Ellipses/AUPELF
- Maigre, A. & Destrooper, J. (1975). L'éducation psychomotrice. Paris: PUF
- Main, M. (1983). Exploration, play and cognitive functioning related to infant-mother attachment. **Infant Behavior and Development**, n° 6, pp. 167-174
- Malson, L. (1964). Les enfants sauvages, mythes et réalités. Paris : UGE
- Mandy, D. (1981). Quelle éducation physique pour les enfants sénégalais ?

E.P.S., n° 170, pp. 40-44

-Naret, P. (1990). Le bébé, un être de communication. Vie & Santé, n° 1157, pp. 12-15

-Marguerite, Y.(1986) . Les cris de bébé : un vrai langage. Parents, n° 205,pp. 26-31

-Marks,J.(1997) . La race, théorie populaire de l'hérédité. La recherche, n° 302,pp. 57-63

-Maury, L & Steri, A. (1981). Recherche de l'objet : modifications des références spatiales chez les bébé de 8 à 14 mois. L'Année Psychologique, 81, pp. 51-67

-Mayer, M. (1992). Mouvements anormaux de l'enfant : formes cliniques, diagnostic, traitement. Paris : Editions Techniques-Encyclopédies médico-chirurgicales

-Mazet, P. (1982). La main dans le développement psychologique et dans les grands apprentissages de l'enfance. Psychologie médicale, 14 pp. 1349-1351

-Mc Call, R.B. (1981). Early predictors of later IQ: the search continues. Intelligence, 5, pp. 141-147

-Mehler, J. (1998). L'inné, une notion mal acquise. Le Monde de l'Education de la Culture et de la Formation. n° 255, pp. 40- 41

-Mellier D. (1990). Pour une analyse fonctionnelle du développement des actes moteurs, comment interpréter la motricité des bébés. in G.Netchine-Grynberg (éd). Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant, pp.165-181 Paris : PUF

-Michelet, A. (1972). Les outils de l'enfance 2 : La conquête de l'intelligence. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé

-Morris, D. (1997). Le singe nu. Paris : Grasset

-Moussi, S.A. (1991). L'enfance abandonnée, un drame non fatal ou le « maternage insolite » comme modèle heureux de dénouement. Revue de la société algérienne de recherche en psychologie. n° 2, pp. 111-146

-Mucchielli, A. (1986). L'identité. Paris : PUF

-Nadel, J. & Best, F. (1989). Wallon aujourd'hui. Paris : Scarabée

-Nasraoui, M. (1989). Le musulman et les modalités d'adaptation au monde actuel. in J. Retschitzky , M . Bossel- Lagos, P. Dasen (éds). La recherche interculturelle, Tome 1, pp.177-188. Paris : L'harmattan

-Ouédraogo, I.C (1994). L'effet de l'éducation de la mère sur les pratiques de soins accordés à son enfant à Ouagadougou/Burkina Faso. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle : Université de Montréal

-Ortigue, M-C. & E. (1966). Œdipe africain. Paris : Plon

-Palacio-Quintin, E. (1995), Les différences du développement cognitif entre enfants de milieux socio- économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. in J. Lautrey & coll. (éd) . **Universel et différentiel en psychologies.** pp. 205-225. Paris : PUF

-Palacio-Quintin, E & Jourdan-Ionescu, C. (1991). Les enfants de quatre ans : la mesure du Home et du QI en fonction du niveau socio-économique et culturel. **Enfance**, Tome 45, n° 1-2, pp. 99-11

- Palacio-Quintin, E. & Jordan-Ionescu, C. (1994). Effets de la négligence et de la violence sur le développement des jeunes enfants. **Prisme**, 4, n°1, pp 145-156

-Parot, F- & Richelle, M. (1996). Introduction à la psychologie : histoire et méthodes. Paris : PUF

-Père, M. (1973). Animation féminine dans une société villageoise traditionnelle. Paris : Centre de recherches coopératives

-Perron-Borelli, M. & Perron, R. (1990). L'examen psychologique de l'enfant. Paris : PUF

-Piaget,,J..(1936).La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé

-Piaget, J. (1974). Six études de psychologie. Paris: Denoël-Gonthier

-Piaget, J. & Inhelder, B. (1980). Les images mentales. in P. Fraisse & J. Piaget (éd)). **Traité de psychologie expérimentale, Tome 7 : L'intelligence**, pp 72-166. Paris : PUF

-Piché, V. & Poirier, J. (1990). Les théories de la transition démographique: Vers une certaine convergence? **Sociologie et sociétés**,vol XXII, n° 1, pp. 177-192

-Piché, V. & Poirier, J. (1995).Les approches institutionnelles de la fécondité. in H. Gérard & V. Piché (éd)). **Sociologie et Populations**, pp 117-137. Montréal : PUM /AUPELF -UREF

-Piéron, H. (1973). Vocabulaire de psychologie. Paris: PUF

-Pinol-Douriez, M. (1984) .Bébé agi-Bébé actif: l'émergence du symbole et l'économie interactionnelle. Paris: PUF

-Piret, R. (1973). Psychologie différentielle des sexes. Paris : PUF

-Poloni, A. (1990). Sociologie et hygiène : des pratiques de propreté dans les secteurs périphériques de Ouagadougou. in D. Fassin et Y.Jaffré (éds). **Société, développement et santé**. pp. 273-287. Paris : Ellipses/AUPELF

-Postel, J. & Barrau, B. (1970). L'évolution psychique de l'enfant, intelligence, affectivité, langage. Paris : J.B. Baillière

-Puyelo, R. (1980). L'anxiété de l'enfant ou le bonheur difficile. Toulouse : Privat

-Rabin-Jamin, J. (1989). Pratiques de soins et interaction mère-enfant dans un contexte d'émigration. In J. Retschizky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (éds). **La recherche interculturelle**, Tome 2, pp. 31- 43. Paris : L'harmattan

-Reuchlin, M. (1972). Les facteurs socio- économiques du développement cognitif. in F. Duyckaerts & coll. (éds) **Milieu et développement**, pp. 69-136. Paris : PUF

-Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. **Journal de Psychologie**, 75, pp.133-145

-Reuchlin, M. (1980). La psychologie différentielle. Paris : PUF

-Reuchlin M. (1990). Psychologie. Paris : PUF

-Richelle, M. (1995). Eloge des variations. in J. Lautrey & coll (éds). **Universel et différentiel en psychologie**, pp. 35-48. Paris : PUF

-Roazzi, A. & Bryant, P. (1997). Explicitness and conservation: social class difference **International journal of behavioral development**, 21(1) pp. 51-70

-Roubertoux, P.L., Roy, I. Le, Moutiers, R. (1995). La génétique permet-elle d'expliquer les différences individuelles observées dans la marge de variation des comportements ? in J. Lautrey & coll (éds) . **Universel et différentiel en psychologie**, pp. 51-72. Paris : PUF

-Roussey, M., Pendemier, S., Betremieux, P., Sénécal, J. (1994). Examens systématiques. Paris : Edition Techniques-Encyclopédies médico-chirurgicales

-Russell, A. (1997). Individual and family factors contributing to mother's and father's positive parenting. **International journal of behavioral development**, 21 (1), pp. 111- 132

-Salzarulo, P. (1991). Les états de sommeil de la période foétale à la fin de la première année. in F. Jouen & A. Hénocq (éds). **Du nouveau -né au nourrisson**, pp. 127-133. Paris : PUF

-Sauvage, D., Barthelemy, C., Laugier, J. (1982). Le développement des jumeaux pendant les premières années: aspects psychologiques et éducatifs **Acta Paedopsychiat**, 48, pp 193 -200

-Schaal, B. (1991). L'organisation de la perception olfactive au cours de la période Périnatale. in F. Jouen & A. Hénocq (éds). Du nouveau-né au nourrisson, pp.63-91. Paris : PUF

-Schaffer, R. (1981). Le comportement maternel. Bruxelles : Mardaga

-Schonen, S. de & Deruelle, C.(1991). Catégorisation et reconnaissance du visage chez le nourrisson. In F.Jouen & A. Hénocq (éds). Du nouveau-né au nourrisson, pp. 155-172. Paris: PUF

-Siddiqui, A. (1995). Object size as a determinant of grasping in infancy. The journal of genetic psychology, 156 (3), pp. 345 -358

-Sow, I. (1977). Psychiatrie dynamique africaine. Paris: Payot

-Stambak,M. (1963).Tonus et psychomotricité dans la première enfance. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé

-Stork,E.H.(1994).L'apport de la psychologie transculturelle à l'étude du jeune enfant dans son environnement. Devenir, 6(3), 67-75

-Symons,D. (1994). Du sexe à la séduction : l'évolution de la sexualité humaine Paris : Sand

-Tano,J. (1975). Etude du développement intellectuel en relation avec des facteurs de milieu chez des élèves de sixième d'Abidjan. Thèse de doctorat de 3è cycle. Université de Paris V : non publiée

-Tano,J. (1989). Activités de jeux et développement cognitif. in J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, P. Dasen (éds). La recherche interculturelle, Tome 2, pp 72-81. Paris : L'harmattan

-Tourette, C. (1987a). Que faire de la variation individuelle dans les comportements des bébés ? Bulletin de psychologie, 40, pp 799-814

-Tourrette,C. (1987c). Le développement psychomoteur de cinq garçons d'une même fratrie dans la première année est-il semblable ou différent ? 5èmes Journées du Groupe Francophone d'Etudes du Développement Psychologique de l'Enfant Jeune. Rouen, 22- 23 Mai 1987

-Tourrette, C. (1988). Le détour locomoteur à la fin de la période sensori-motrice approche différentielle. Bulletin de psychologie, 42, pp. 79-85

-Tourrette,C. (1990a). Faut-il faire une psychologie différentielle des bébés ? in M.Reuchlin, F. Longeot, C. Marendaz, T. Ohlman (éds) Connaître différemment Nancy : Presses Universitaires de Nancy

-Tourrette,C. (1990b). Les différences individuelles dans les compétences cognitives du nourrisson. in M. Reuchlin, Lautrey, C. Marendaz, T. Ohlman

(éds). Les fonctionnements cognitifs différentiels :réalités et perspectives, pp 155-174. Paris : PUF

-Tourrette,C. (1991). D'un bébé à l'autre : les différences individuelles au début du développement. Paris : PUF

-Tourrette C. (1997a). Psychologie du développement : une discipline dynamique In D.Josse (éd). Brunet-Lézine Révisé :Echelle de développement psychomoteur de la première enfance .pp 11-42. Paris : E.A.P.

-Tourrette,C. (1997b). Le Brunet-Lézine :un outil pour les chercheurs. Evaluation du développement psychomoteur, cognitif et communicatif de six enfants trisomiques 21.in D.Josse (éd). Brunet-Lézine Révisé :*Echelle de développement psychomoteur de la première enfance pp. 238 -253 .E.A.P.

-Titran,M. (1990). Adopter son propre enfant. Expérience en milieu populaire Enfance, Tome 43, n°1, pp. 39-43

-Vereijken,M.J.L.C.,Riksen-WalravenJ.M.&Kondo-Ikemura,K.(1997).Maternal sensitivity and infant attachment security in Japan: a longitudinal study. International journal of behavioural development. 21 (1), 35-49

-Vignola,J.(1986). Déterminez votre personnalité par les tests psychologiques Paris : De Vecchi

-Vouillot,F.(1986). Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant. Enfance, Tome 49, n°4, pp. 351-366.

-Wallon,H. (1956). Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant Enfance, n°2

-Wallon, H. (1971). L'évolution psychologique de l'enfant. Paris : Armand-Collin.

-Watteau, N. (1981) .Expériences perceptivo-motrices du jeune enfant et genèse du langage. L'Année Psychologique, 81, pp. 161-196

-Weisman, E. (1997) .Il veut tout, tout de suite ... Parents, n°340, pp. 77-78

-Wertsch,V.J. & Tulviste,P.(1992). L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. Developmental psychology, vol 28, n°4, pp 548-557.

-Winnykamen,F.(1988). Imitation et apprentissage : l'imitation chez l'enfant quelques remarques sur sa fonction d'acquisition. Psychologie française, 33, 1-2, pp. 57- 62.

-Witkin,H.A.,Dyk,R.B.,Faterson,H.F.(1962).Psychological differentiation New-York : Wiley & Sons.

-Zack,M. & Bril, B. (1989) .Comment les mères françaises et bambara du Mali se représentent-elles le développement de leur enfant ? in J. Retschitzky, M. Bessel-

Lagos, P. Dasen (éds). La recherche interculturelle, Tome 2, pp.7-17.
Paris : L'harmattan

-Zazzo, R. (1973).Les débiles mentaux. in M. Reuchlin (éd). Traité de psychologie appliquée, Tome7 :diagnostic des handicaps et rééducation. pp 191-248 . Paris : PUF