

**EDUCATION DES PARENTS ET PRATIQUES DE STIMULATION ET D'ÉVEIL A PARTIR DU CURRICULUM TRADITIONNEL ET MODERNE DE LA PETITE ENFANCE AU SENEGAL**

**Oumar Barry<sup>1</sup> Enseignant en Psychologie  
Département de Sociologie FLSH / UCAD**

L'importance des premières années de l'enfant pour le développement harmonieux de sa personnalité n'est plus à démontrer. De récentes découvertes en neurosciences prouvent, de façon tangible, que les premières années de la vie, depuis la conception jusqu'à l'âge de 6 ans, mais surtout les trois premières années, posent les fondements des compétences et des facultés d'adaptation, qui ont un puissant effet sur les capacités cognitives, le comportement social et la santé de l'être humain tout au long de son existence (Cynader et Frost, 1999 ; R. Shore, 1997). La prise en charge de la petite enfance en Afrique est de plus en plus considérée, de nos jours, comme un enjeu de développement durable. En effet, aucun peuple ne peut espérer s'émanciper et s'imposer en négligeant la tranche d'âge de sa population dont une offre de soins appropriée et une éducation de qualité sont les garants les plus sûrs de sa relève générationnelle<sup>2</sup>. Les processus de la mondialisation en cours, qui favorisent l'introduction dans les cultures africaines des pratiques d'éducatrices de type formelle, avec de nouveaux modes de socialisation des petits enfants, ne prennent pas encore assez en compte l'existence dans ces communautés de systèmes d'encadrement traditionnels avec des curricula qui leur sont spécifiques et qui ont toujours été en adéquation et en harmonie avec des attentes, des besoins et des aspirations.

Dans cet article, nous abordons un sujet qui n'est pas suffisamment exploré par les anthropologues, les psychologues et les autres spécialistes de la petite enfance. C'est celui de la question des attitudes, des pratiques de stimulation et d'éveil, de même que les approches d'encadrement et d'éducation des petits enfants à partir des curricula traditionnels et culturels. Même s'il faut reconnaître que la question des curricula continue encore à animer les débats scientifiques, le contenu qu'on peut lui prêter peut être souvent différent, comme c'est le cas du concept de « curriculum caché »<sup>3</sup> (Apple, 1990 ; Gatto, 1991 ; Roegiers, 1997). Peu de recherches interculturelles sur des aspects aussi importants concernant les parcours et les procédures de la prise en charge de la petite enfance en Afrique sont à ces jours publiés au

---

<sup>1</sup> Assistant au Département de Sociologie, FLSH, UCAD.

<sup>2</sup> Dans "Les choix à faire", in *La situation des enfants dans le monde*, Unicef 2001, Carole Bellamy, alors Directrice Générale, écrivait : « les années de la Petite enfance doivent mériter une priorité absolue lorsque les gouvernements responsables décident des lois, des politiques, des programmes et budgets. Pourtant, ce sont ces années-là, qu'on relègue à l'arrière-plan, ce qui est une tragédie tant pour les enfants que pour les nations ».

<sup>3</sup> Ce "curriculum caché" désigne plutôt des règles implicites de la communication pédagogique et de la vie scolaire, qui sont imposées par des groupes sociaux dominants. L'école transmet ainsi de façon implicite des valeurs à travers la sélection des sujets, l'organisation de l'encadrement par niveaux, le recrutement des enseignants, la mise en œuvre des politiques de formation, la conceptualisation de l'apprentissage, etc.. Donc, ce sont davantage les aspects inégalitaires à l'intérieur d'un système éducatif offrant différents parcours et dispositifs scolaires dont il est question ici. Le curriculum caché est effectivement en cours contrairement à ce qui est indiqué dans la plupart des documents de politique éducative.

## Liens 12

### EDUCATION DES PARENTS ET PRATIQUES DE STIMULATION ET D'ÉVEIL A PARTIR DU CURRICULUM TRADITIONNEL ET MODERNE DE LA PETITE ENFANCE AU SENEGAL

---

niveau international (surtout en ce qui concerne la prime enfance, c'est-à-dire la période de la vie qui va de la naissance à l'âge de trois ans). Or celle-ci étant reconnue actuellement comme basique pour l'installation et la structuration des fonctions cognitives, psychoaffectives et comportementales de la personnalité de l'enfant (Cynader et Frost, 1999 ; R. Shore, 1997).

Toutefois, il y a lieu de s'interroger concrètement sur les contenus réels des curricula traditionnels, non formalisés, mais qui ont toujours servi à prendre en charge et à forger des enfants avec des identités culturelles marquées dans des contextes spécifiques à l'Afrique. Par ailleurs, il faudra aussi arriver à questionner les contenus de ces curricula traditionnels pour analyser s'ils sont actuellement en mesure de répondre aux demandes et aux défis de l'éducation auxquels l'Afrique est confrontée. Parce que le continent ne pourra se hisser à la hauteur de ses aspirations qu'il se fixe actuellement que si, avec certitude, il peut arriver à assurer une relève générationnelle de qualité avec des ressources humaines qui maîtrisent les connaissances scientifiques et techniques.

La première question qui sera soulevée ici cherchera à montrer, à partir d'une enquête menée auprès de mères de petits enfants âgés de 0-3 ans dans des villages du Sénégal<sup>4</sup>, quels sont les contenus réels du curriculum traditionnel<sup>5</sup> de la prime enfance au Sénégal. La réponse à cette interrogation permettra d'illustrer la variabilité dans la façon dont les parents pensent au développement normal<sup>6</sup> de leurs enfants et des moyens dont ils usent pour les aider à apprendre les connaissances et les compétences nécessaires qui les aideront à pouvoir s'intégrer et à s'adapter aux réalités de leurs communautés d'appartenance. En effet, dès les premiers jours de la vie, l'enfant qui grandit dans sa communauté est mis en contact avec un ensemble d'activités qui comportent toutes les dimensions du développement humain (physique, social, émotionnel, cognitif, linguistique, autorégulation du comportement, etc.), et ainsi, il apprend progressivement à répondre adéquatement aux exigences et aux attentes de la communauté dans la quelle il vit.

La deuxième question qui sera abordée est la description et l'analyse d'activités d'apprentissage susceptibles d'impliquer des parents (essentiellement des mères) qui, sur la base de leurs savoirs endogènes et traditionnels sur les différents aspects et étapes du développement du petit enfant, peuvent envisager, grâce à un accompagnement structuré, d'essayer des pratiques nouvelles. Celles-ci sont inspirées des connaissances modernes et des découvertes scientifiques récentes sur les caractéristiques du développement du petit enfant (Poulin-Dubois. D, 2007). Avec les nouvelles tendances induites par les processus de la mondialisation et qui gagnent en audience jusque dans les villages africains les plus reculés, il est important aujourd'hui de prendre en compte la nécessité d'une intégration, dans les curricula locaux, de contenus valorisant la scolarisation dans le sens où, elle est le seul gage

---

<sup>4</sup> Les enquêtes ont été réalisées au sein des villages la région de Louga, de Dakar et du département de Vélingara dans le cadre de la mise en œuvre de recherches opérationnelles au profit de programmes d'ONG comme Plan Sénégal, World Vision, Basics, Unicef, CRESA et le Ministère de la Santé du Sénégal.

<sup>5</sup> Ce curriculum local et traditionnel est décrit par les mères sous forme de tâches à maîtriser ou de compétences à acquérir quand l'enfant atteint l'âge de 3 ans.

<sup>6</sup> Le développement normal des enfants est souvent conçu différemment et se définit à partir des conceptions culturelles de l'enfance en fonction des contenus des curricula et des normes qui leurs sont spécifiques.

pour accéder aux connaissances et aux informations de ce monde contemporain. Ceci devrait se traduire par des actions politiques marquées de promotion de la petite enfance au niveau de chaque pays du continent, de sorte que la prise en charge des tout petits soit effectivement adéquate, appropriée et pertinente au contexte actuel d'une mondialisation qui interpelle l'Afrique sur plusieurs questions à la fois. Ce souci d'une nouvelle forme de prise en charge des enfants en Afrique, tout en s'appuyant sur connaissances de la modernité, devra aussi être envisagée en rapport avec les souhaits, les attentes et les espoirs des parents, des familles et des communautés. Elle pourrait, ainsi, parallèlement aux considérations culturalistes, prendre en compte les démarches d'offres de soins et des pratiques éducatives valorisant les connaissances formalisées qui, ailleurs, participent à assurer le bien-être, l'éveil et le développement des petits enfants dans un monde contemporain qui a ses propres exigences.

### Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, l'accent a été mis sur une stratégie combinant une approche capable d'identifier et de permettre la valorisation de pratiques traditionnelles endogènes à une autre, qui convoque et intègre des connaissances modernes et scientifiques, dans des situations d'apprentissage où des mères sont engagées dans des processus d'essais durant lesquels elles expérimentent de nouveaux comportements dans leurs activités d'offre de soins et d'éducation de leurs petits enfants.

Afin d'illustrer les contenus du curriculum local et traditionnel pour les 0-3 ans et de montrer comment les parents pourraient améliorer les acquisitions de leurs petits enfants, des informations empiriques ont été collectées, portant sur les meilleures pratiques de stimulation de soins, de stimulation et d'éveil. Ce faisant, nous avons utilisé l'approche de la Déviance Positive<sup>7</sup> (Zeitlin. F, 1996, 2003), combinée à une méthodologie dénommée « Design par le Dialogue » (Zeitlin. M, 2003) et « TIPS » (Trial of Improved Practices/Essai des Pratiques Améliorées)<sup>8</sup> (Dickens. K and Griffiths. M, 1997). Cette démarche s'inscrit fondamentalement dans le sillage des traditions de la recherche qualitative en vigueur actuellement, tant en théorie qu'en pratique. Fondée sur les pratiques actuelles d'une communauté bien ciblée, la stratégie consiste à engager une population dans l'essai d'un certain nombre de pratiques de comportements sur la base du compromis. Elle joint les concepts locaux avec les pratiques recommandées scientifiquement<sup>9</sup>, pour que les enfants

---

<sup>7</sup> C'est une approche qui part du postulat selon lequel les solutions aux problèmes communautaires sont à l'intérieur même de la communauté. Elle essaie de les déceler, par l'identification immédiate et sans délai des possibilités et des offres mises en œuvre par les membres de cette communauté. De ce fait, elle stipule que, dans toute société, il existe des individus qui, grâce à des habitudes, pratiques et comportements peu communs mais bénéfiques, peuvent éviter ou résoudre les problèmes prévalant tout en partageant la même réalité et les mêmes ressources que leurs voisins..

<sup>8</sup> C'est une méthodologie consultative qui a été utilisée par l'ONG Manoff International au Nigeria dans le cadre d'un programme de nutrition des jeunes enfants. Elle emploie la gamme d'outils qualitatifs tels que les focus groups, les interviews et les observations. Cette démarche engage une série de visites au sein des ménages sélectionnés, afin de tester des comportements qui sont nouveaux pour la population en question.

<sup>9</sup> Considérées comme des connaissances issues de la modernité, vulgarisant les données de la recherche sur les découvertes à propos des caractéristiques des différents aspects du développement de l'enfant.

## Liens 12

### EDUCATION DES PARENTS ET PRATIQUES DE STIMULATION ET D'ÉVEIL A PARTIR DU CURRICULUM TRADITIONNEL ET MODERNE DE LA PETITE ENFANCE AU SENEGAL

---

puissent atteindre les normes internationales<sup>10</sup>, aussi bien en termes de nutriments nécessaires qu'en comportements d'éveil<sup>11</sup> (Barry et Zeitlin 2003a, 2003b). Des cartes d'images scénarisées et des grilles d'évaluation ont été utilisées pour les discussions avec les mères et à chaque étape, leurs avis et leurs appréciations ont été recueillis, à l'aide d'interrogations sur les processus d'apprentissage dans les différents domaines suivant du développement de l'enfant : la stimulation des étapes moteurs, l'acquisition du langage, l'initiation à la manipulation des objets et les activités ludiques, l'apprentissage des valeurs de la culture (Sow Semou, 2004).

La démarche inclut aussi une analyse des résultats de cette recherche action présentée sous forme d'un résumé qui part des pratiques existantes ou des manquements qui posent le plus de problèmes et les solutions endogènes ou nouvellement créées. Le résumé permet aussi de relater la façon dont les mères elles-mêmes modifient les recommandations et décrivent leurs motivations et contraintes durant la phase des essais des nouvelles pratiques et comportements. Les différentes étapes décrites ci-dessous permettent de mettre en œuvre toute la démarche.

Etape 1	Revue de l'information existante
Etape 2	Exploration : interviews et observations dans les ménages
Etape 2.1	Exploration : essais des pratiques traditionnelles et méthodes de stimulation et d'éveil améliorées au cours des focus groupes
Etape 2.2	Sessions IEC
Etape 2.3	Essai des pratiques améliorées (TIPS)
Etape 2.4	Validation des résultats des focus group avec les résultats des essais
Etape 3	Plan de communications avec les mères et programme de formation

Les données du curriculum local traditionnel proviennent des interviews approfondies des mères et des observations de 42 enfants, âgés de 10 jours à 40 mois.

---

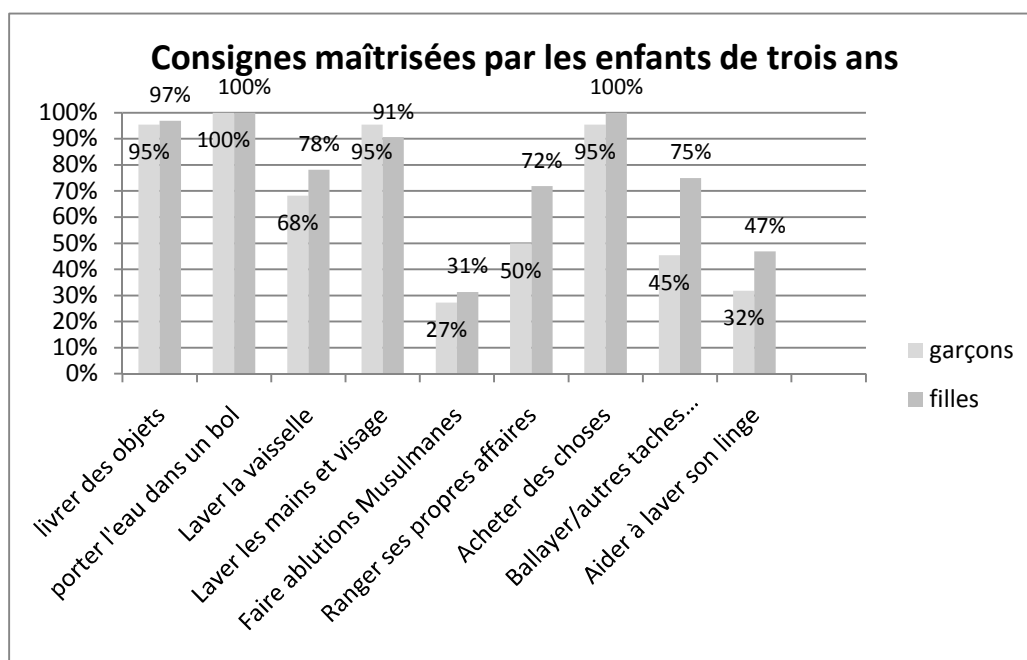
<sup>10</sup> On utilise actuellement plusieurs critères pour définir le développement normal de l'enfant, en termes d'indices anthropométriques, de compétences numériques, langagières etc., à chaque étape de son développement

<sup>11</sup> Par le vocable d'activités d'éveil, nous entendons toutes les activités renvoient à la stimulation des facultés motrices, langagières, intellectuelles, cognitives, socio-affectives de l'enfant. Elles regroupent donc les comportements moteurs et psychosociaux.

## Présentation des résultats

### *Le curriculum local traditionnel<sup>12</sup>*

Comme des tâches décrivant certains contenus du curriculum local traditionnel, sont présentés, sur la figure ci-dessous, les résultats obtenus<sup>13</sup>. L'objectif de ce curriculum est de faciliter l'intégration de l'enfant très tôt (depuis l'âge d'un an ou même avant) dans son rôle social et productif au sein de la famille traditionnelle, dans le sillage de l'ancienne société rurale où la famille est à la fois responsable de la production économique, de la distribution des ressources de la gestion et de la rationalisation de la consommation.



Ainsi, la figure ci-dessus présente les niveaux d'acquisition des enfants vivant en milieu rural, dans les compétences attendues par leurs parents à l'âge de 3 ans, dans un certain nombre de domaines et qui marquent les débuts d'une participation possible à la production de valeur ajoutée pour les activités de la famille. Afin d'arriver à la maîtrise de l'ensemble de ces compétences, l'enfant doit être soumis à un curriculum local traditionnel, dont les principales composantes sont les suivantes :

1. apprentissage vigoureux des étapes du développement moteur pour préparer physiquement l'enfant à être en mesure de d'affronter tous les défis de l'environnement, et surtout le

<sup>12</sup> Les données présentées sur la figure ne comportent que quelques aspects du curriculum local traditionnel. C'est juste à titre illustratif, mais elles sont très partielles et ne couvrent qu'un petit domaine des compétences auxquelles les mères dans les villages accordent une certaine importance, car celles-ci favorisent l'autonomie de l'enfant et remplissent des fonctions utilitaires.

<sup>13</sup> Les niveaux de maîtrise de plusieurs types de tâches par les enfants âgés de 3 ans selon les opinions exprimées par leurs mères à propos des acquis ou compétences inscrits de façon non formelle dans le curriculum local traditionnel.

## Liens 12

### EDUCATION DES PARENTS ET PRATIQUES DE STIMULATION ET D'ÉVEIL A PARTIR DU CURRICULUM TRADITIONNEL ET MODERNE DE LA PETITE ENFANCE AU SENEGAL

---

préparer à être utile, c'est-à-dire être apte à aider sa mère, dès qu'il commence à marcher de façon indépendante – soit environ à partir de 1 an<sup>14</sup> ;

2. apprentissage des commissions et des consignes utilitaires dont se serviront la mère et tout l'entourage familial par l'appui que l'enfant pourrait apporter dans la plupart des tâches listées sur la figure ci-dessus. L'installation de la majorité de ces compétences<sup>15</sup> de base s'effectue entre 1 et 3 ans dans leurs formes les plus typiques ;
3. apprentissage des règles qui régissent les comportements envers les autres membres de la communauté, les modalités de fonctionnement de la vie en commun, les compétences sociales et les valeurs de la culture, dont l'un des premiers indicateurs est l'aptitude à saluer en donnant la main à partir de 6 mois et, parfois même, un peu bien avant cet âge, l'intériorisation des normes de la discipline, de la soumission et des règles relatives aux droits d'aïnesse, etc. ;
4. apprentissage du langage à l'enfant, ce qui induit aussi la capacité à réfléchir, donc l'apprentissage « cognitif ». Ces deux domaines (langage et cognition) sont très intéressants. Toutefois, il faut reconnaître qu'ils ne sont pour autant des objectifs assez explicites du curriculum local traditionnel. De ce fait, il est semblable t-il nécessaire d'effectuer, dans le futur, des recherches beaucoup plus approfondies pour en savoir davantage. Le langage et la réflexion sont pourtant enseignés dans le contexte des commissions<sup>16</sup> qui initient les enfants aux vocabulaires dont ils ont effectivement besoin pour s'exprimer et pour communiquer avec leur entourage au fur et à mesure qu'ils grandissent.

Ainsi, à partir de chacun de ces principaux domaines du curriculum local traditionnel, dont tous les contenus détaillés restent encore à explorer dans de futures investigations, plusieurs scénarii ont été modélisés afin d'essayer d'engager les mères à s'investir dans de nouveaux comportements d'apprentissage d'activités de stimulation et d'éveil. Dans ces comportements, les mères devaient intégrer des pratiques tirées des connaissances scientifiques et modernes actuelles sur les caractéristiques et spécificités du développement de l'enfant.

---

<sup>14</sup> Donc, l'acquisition de la marche est un événement majeur aussi bien pour la mère qui se libère du portage et espère bientôt pouvoir déléguer certaines petites tâches, que pour l'enfant qui, enfin, pourra commencer à découvrir davantage d'événements et d'objets qui peuplent son environnement.

<sup>15</sup> Selon les normes des pays industrialisés, l'enseignement de ces compétences à un âge encore précoce est tout de même reconnu aujourd'hui par les parents, comme une forme de pédagogie car, à partir de trois ans déjà, l'enfant commence à être vraiment utile. Par exemple, la compétence consistant à porter de l'eau dans unealebasse sans en déverser le contenu est une tâche qui est utilitaire dans le sens où l'enfant peut être chargé effectivement, déjà à cet âge, d'aller déverser les eaux usées hors de la maison. La maîtrise de cette compétence a également une connotation très pédagogique, dans la mesure où cette tâche prépare l'enfant à une attente future qui consiste à aller chercher, pour les besoins domestiques, de l'eau tirée d'une source se situant souvent hors de la concession.

<sup>16</sup> Egalement, les commissions comportent souvent des défis, des tâches cognitives, à l'image de petits puzzles logiques que l'enfant est tenu de résoudre, pour la plupart, sous l'œil intéressé et vigilant des adultes, mais souvent sans aucune aide verbale. Certains de ces puzzles sont classiques, comme le fait, par exemple, de donner à l'enfant unealebasse contenant de l'eau et lui demander d'emprunter un chemin parsemé d'obstacles jusqu'au bout, sans qu'il ne renverse le contenu. Il y a aussi toute une gamme de devinettes souvent posées à l'enfant au fur et à mesure qu'il grandit afin de vérifier la vivacité de son esprit et sa capacité à démontrer une pensée logique.

## Essai des pratiques améliorées alliant contenus du curriculum traditionnel et moderne de la petite enfance

Pour chercher à identifier et à comprendre davantage les savoirs endogènes qui participent à la stimulation des différents aspects du développement de l'enfant dans la culture locale, durant cette période qui s'étend de la naissance à l'âge de 3 ans, des mères ont été engagées dans des scénarii. Elles ont mis en œuvre des pratiques traditionnelles en matière de stimulation et d'éveil, appariées progressivement ou simultanément à des éléments d'apprentissage, dont les contenus sont tirés des connaissances scientifiques modernes.

Ainsi, dans les séries des grilles qui ont été élaborées à cet effet, il y avait les comportements mis effectivement en œuvre par les mères et leurs enfants, alliant pratiques traditionnelles et connaissances modernes, les appréciations, les difficultés rencontrées durant ces processus d'apprentissage et les adaptations possibles sous forme de compromissions. Tous ces aspects sont finement décrits pour chacun des domaines du développement de l'enfant dans des tableaux récapitulatifs<sup>17</sup>.

### *L'enseignement et l'apprentissage des étapes du développement moteur*

Jusqu'à 4 mois, le bébé est, dans la plupart du temps, entre les bras des adultes qui, par des manipulations, des mouvements constants et des massages répétitifs essayent déjà d'habituer son corps à la pratique d'un certain nombre d'exercices physiques et moteurs. Et, pratiquement, toutes les mères reconnaissent unanimement que ces activités, menées correctement, permettent d'avoir une avancée significative dans le développement physique et moteur de l'enfant. Les mères et les autres membres de la famille commencent à partir de 3-4 mois, à donner des consignes gestuelles et verbales aux bébés, liées à l'aide dont l'enfant a besoin pour la réussite de chaque étape de son développement moteur.

**Tableau : Etapes du curriculum moteur adaptées pour l'essai des pratiques locales améliorées**

Age en mois	Comportement testé	Impression de la mère après essai	Difficultés et dangers	Adaptations
0,5	Étirer les bras et jambes	Avance le développement moteur	L'enfant ne peut pas encore le faire seul	Facilitation
1	Massage	Avance le développement moteur	L'enfant pleure	Facilitation, besoin de formation de certaines mères
2	Massage		L'enfant n'aime pas	Diminution de la fréquence
3 – 5	Position verticale, assise entre les jambes d'adulte ou dans un bassin avec coussins	Avance le développement moteur, «l'enfant qui s'assoit tôt, marche tôt, et enfant qui marche tôt allège le travail et aide sa mère.»	Aucune	Diminution de la fréquence
4			Nécessite surveillance	Modification
5 – 6	Se déplacer sur le ventre vers un objet qui le motive	Intéresse l'enfant Avance le développement moteur	D'abord difficile pour l'enfant Nécessite surveillance	Diversification des jouets
6 – 9	Rampe pour obtenir des objets		Propreté de la surface par terre	Mettre sur une natte

<sup>17</sup> Voir, par exemple, ci-dessous à la page suivante le tableau décrivant la procédure des essais de comportements améliorés dans le domaine moteur.

## Liens 12

### EDUCATION DES PARENTS ET PRATIQUES DE STIMULATION ET D'ÉVEIL À PARTIR DU CURRICULUM TRADITIONNEL ET MODERNE DE LA PETITE ENFANCE AU SÉNÉGAL

9 – 12	Se tenir debout, marche avec aide en tenant par ses 2 mains. Il marche avec aide en tenant par 1 seule main. L'enfant marche seul et on l'initie aux rythmes de la danse	Avance le développement moteur	Dangereux et nécessite surveillance, l'enfant a peur	Encadrement, progression
12-14	Marcher avec aide, ensuite seul. Il commence à effectuer des commissions	Autonomie, il devient utile pour la famille parce que commencent les commissions	Difficile pour l'enfant	Ne pas pousser, l'enfant s'il a peur, lui donner encore du temps
+14	Les étapes motrices s'intègrent dans les consignes – voir prochaine section			

En guidant l'enfant dans ses apprentissages moteurs, la mère est consciente de l'émergence de chaque nouvel acquis, ainsi que d'autres qui devront suivre et qu'elle a tendance à encourager de manière très proactive. Cependant, dans leurs attitudes d'encouragement et d'accompagnement, les mères sont parfois en avance d'une ou de deux étapes par rapport aux capacités réelles de leurs bébés. Elles commentent assez souvent ces moments, comme en témoignent les propos de cette mère : *'je voudrais bien qu'il arrive à faire ce que je cherche à lui apprendre, mais pour le moment il n'y arrive pas, il n'est certainement pas encore prêt pour franchir l'étape dans lequel il est actuellement, il lui faudra encore un peu de temps, mais moi je voudrais que ça aille plus vite que cela'*.

Contrairement à la première année, où l'apprentissage avait un caractère essentiellement fonctionnel, celui de la deuxième année cherche plutôt un objectif utilitaire du développement moteur de l'enfant. On assiste ainsi, à l'émergence d'un apprentissage centré sur les commissions, à travers des consignes (par exemple : apporte moi le bol). On observe ensuite, une accentuation du caractère utilitaire<sup>18</sup> des consignes pour les enfants de la troisième tranche d'âge, parallèlement à une complexification des commissions. Ainsi, l'enfant doit commencer à exécuter des commandes plus complexes (comme : « tremper les vaisselles dans l'eau »). De même, au début de cette autonomie motrice, l'enfant commence à faire certaines petites commissions dans la concession, comme apporter de l'eau, par exemple, et, un peu plus tard, procéder à des achats en dehors de la maison<sup>19</sup>.

De manière générale, ces données obtenues avec les mères enquêtées, confirment les résultats d'autres recherches antérieures<sup>20</sup> menées il y a plus de 50 ans sur la précocité de la

<sup>18</sup> En effet, 75 % des mères dont leurs tout petits se situent dans cette tranche d'âge affirment que la maîtrise de ces comportements favorise l'autonomie de l'enfant et le rend plus utile à la famille.

<sup>19</sup> Cependant, au fur et à mesure que l'enfant prend conscience de ses capacités, il devient de plus en plus téméraire et le fait qu'il puisse aller et venir sans aide, l'incite à se déplacer à l'insu des gens, ce qui l'expose parfois à certains dangers, comme ont eu à le soulever plusieurs mères.

<sup>20</sup> Ces études portent, pour la plupart, sur la psychomotricité. À cet égard, il convient de citer, pour la France, le groupe de chercheurs du Centre International de l'Enfance qui a procédé à une série d'études de 1954 à 1959 sur un échantillon d'enfants au Sénégal et en Uganda (C. Bardet, M. Geber, S. Falad), au Nigeria oriental (E. Ecoma). Il ressort de ces travaux une observation qui tend à se généraliser, à savoir, une précocité de l'activité psychomotrice, qualifiée de "remarquable et d'indéniable" par P. Erny. Cette observation découle des résultats des tests de Gesell, de Brunet-Lezine, de Terman.



motricité des enfants africains. Dans une autre perspective, certains chercheurs, sur la base d'enquêtes et d'observations anthropologiques un peu récentes, déclaraient: « *les parents africains ressentent le besoin d'apprendre activement le développement moteur, dès la première année de la vie à leurs bébés* », (Harkness.S, Super.C, 1996).

### *L'enseignement et l'apprentissage des étapes du développement du langage*

Jusqu'à 3 mois, les comportements testés montrent l'importance pour le développement langagier du babillage de l'enfant et le jeu qui consiste à lui parler et l'amener à répéter une voyelle, une syllabe ou une consonne simple. L'enfant entend ainsi souvent sa mère l'appeler par son nom et parler avec lui mais, à partir de 5 mois, c'est le début de l'apprentissage par la répétition qui va se prolonger jusqu'à l'âge de 1 an. Cet apprentissage par la répétition se fait à trois niveaux : répétition simple d'un mot à une ou deux consonnes, répétition associée à une gestuelle et, enfin, répétition associée à une consigne à partir de 10 mois. Par rapport à cet apprentissage du langage, deux catégories de mères ont été identifiées, les premières émettent des doutes sur le fait que les répétitions verbales entre 5 et 10 mois soient compréhensibles et reproductibles en termes de vocabulaires qui peuvent être acquis par l'enfant. En revanche, chez les autres mères, il apparaît une certaine compréhension d'un enchaînement bien ordonné des étapes du développement du langage de leurs enfants et elles reconnaissent la capacité réelle, à partir de 5 mois, de pouvoir communiquer et se faire comprendre par l'enfant en s'appuyant sur la symbolique des gestes. Par ailleurs, les mères pensent que la participation et l'implication des autres membres de la famille doit intervenir beaucoup plus tôt, dès les premiers mois. Elles sentent une grande nécessité de disposer dans l'entourage immédiat de substituts<sup>21</sup>.

L'apprentissage des noms des objets et des personnes qui sont dans son entourage familial devient pour l'enfant un exercice presque systématique qu'il réalise en appliquant les consignes et les commandes que les adultes utilisent avec lui pour lui apprendre à les nommer. Ainsi, l'enfant acquiert la capacité d'écouter une consigne, de l'interpréter et d'exécuter la tâche tant que cette consigne porte sur une chose concrète. Les mères considèrent que les commissions orales constituent de puissants moyens d'exercer et de pratiquer l'expression orale chez l'enfant, et les propos de cette mère sont révélateurs quand elle dit : « *en effet, l'enfant écoute la commission et va la transmettre à son destinataire, en ayant la possibilité d'utiliser soit les mêmes mots, soit des synonymes, l'essentiel étant qu'il arrive à faire comprendre le message qu'il doit livrer* ».

Par ailleurs, l'apprentissage des noms des personnes est généralement enseigné directement à l'enfant, sans les associer aux consignes ou aux commandes. En revanche, les mères ont de réelles difficultés<sup>22</sup> à apprendre à leurs enfants les noms des objets hors du

---

<sup>21</sup> La société prévoit, souvent d'ailleurs, et le type et le mode de relations qui unissent socialement la mère et l'enfant ; cela veut dire que, avant le sevrage, pour des raisons dues plutôt aux croyances et à l'hostilité du milieu naturel, l'enfant est toujours pris en charge par un adulte féminin, qui n'est pas forcément sa mère (la grande sœur, la grand-mère, la voisine de la génération de la mère pouvant jouer ce rôle).

<sup>22</sup> Pendant les essais qui consistent à apporter des modifications, des adaptations ou apporter une quelconque autre aide possible, les mères pensent que la participation et l'implication des autres membres de la famille doit intervenir beaucoup plus tôt, dès les premiers mois, dans la mesure où, ne pouvant pas avoir suffisamment de

contexte des consignes et des commandes, même si elles reconnaissent le rôle positif d'un apprentissage actif dans la constitution du capital de vocabulaire. En outre, l'exécution des consignes comme « donne-moi », « viens » et « prends » se fait souvent en présence d'autres adultes, comme si la mère avait besoin de témoins pour démontrer les compétences de son enfant à comprendre des consignes et à pouvoir s'exécuter devant des demandes ou des commandes spécifiques.

L'utilisation des consignes et des commandes pour apprendre expressément et activement à l'enfant le vocabulaire est une activité qui dépend du temps et de l'énergie de la mère et seulement elle a un intérêt particulier à le faire avec son propre enfant. Dans la littérature, des données similaires ont été relevées par certains auteurs (Risly and Hart, 1997) : *‘un tout petit, sous la garde d'autrui recevrait beaucoup moins de consignes que celui qui est à côté de sa mère’*. Et cette différence qui peut être observée dans la quantité de mots auquel l'enfant est exposé quotidiennement aura certainement, à son tour, à influencer sur les résultats des tests de QI administrés aux enfants à l'âge de 3 ans<sup>23</sup> ( Bredekamp et Copple, 1997 ). Malheureusement, l'enfant en milieu rural africain, éduqué avec seulement un système d'apprentissage par les consignes et les commandes pour lui faire apprendre le vocabulaire, risque fortement de ne pas pouvoir répondre aux critères des normes internationales, actuellement en vigueur. Ce qui fait, donc, qu'il peut avoir un grand désavantage par rapport à ses pairs éduqués dans un système normé avec des objectifs quantifiables à chaque étape de développement. Et, pourtant, avec la mondialisation, il est fort probable que ces enfants, issus de ces deux « curricula » culturels différents, puissent entrer en concurrence pour les mêmes emplois sur le marché actuel du travail.

### *L'enseignement et l'apprentissage de la manipulation des objets par des activités ludiques*

Durant les trois premiers mois, les pratiques de la mère consistent à la stimulation de la perception visuelle de l'enfant. Elle cherche effectivement à lui apprendre à voir, à observer et à explorer progressivement ce qui les entoure. D'abord, la mère commence par chercher à attirer l'attention du bébé souvent, en le fixant des yeux pour s'assurer que celui-ci est capable de voir et est en train effectivement de la regarder. Avec des séries d'interactions ludiques pendant lesquelles elle utilise divers objets, la parole et des gestuelles<sup>24</sup>, elle s'exerce avec lui, jusqu'à pouvoir susciter un regard volontaire prolongé sur ce qui devient à l'instant une source d'intérêt motivante. L'introduction des essais de comportements améliorés a consisté à proposer aux mères de suspendre au-dessus de l'endroit où le bébé est souvent couché ou de mettre à sa portée des tissus ou objets ayant des motifs attrayants, de sorte que cela puisse attirer son attention. Ensuite, par une diversification des jouets et la mise en œuvre de stratégies d'interactions ludiques, la mère arrive, au fur et à mesure, à susciter l'intérêt et

---

temps pour exercer avec les enfants, il y a nécessairement le besoin de disposer dans l'entourage immédiat de substituts, qui devront éventuellement remplir cette fonction.

<sup>23</sup> En effet, selon les normes internationales, un enfant qui entre dans sa troisième année doit avoir un vocabulaire de près de 2000 mots et il devra arriver à le hisser progressivement jusqu'à 3 000 mots à la fin de cette année.

<sup>24</sup> Claquements des doigts, applaudissements, par exemple, sont très souvent utilisés par les mères pour attirer ou maintenir l'attention du bébé.

l'attention du petit enfant, en lui faisant toucher les objets, et cela progressivement, jusqu'aux premières tentatives de préhension. Selon les mères, c'est à partir de 3 à 4 mois que les enfants commencent véritablement à apprendre à tenir les objets et qu'ils tentent réellement de les manipuler et de les explorer. En outre, elles utilisent beaucoup les services des substituts<sup>25</sup> pour atténuer l'attachement dont elles font l'objet du côté de leurs bébés et chercher à les occuper dans des activités ludiques qu'elles ont reconnu pour leurs fonctions stimulatrices, aussi bien pour des compétences manuelles, qu'intellectuelles futures.

A partir de 9 mois, l'enfant qui acquiert de nouvelles compétences motrices manifeste de nouveaux intérêts. Les mères ont évoqué des pratiques ludiques consistant à initier aux activités domestiques futures, surtout pour les petites fillettes à travers des scénarii, dans lesquels sont proposés divers objets et des tâches en relation avec la vie courante et leurs futurs rôles dans la communauté. Ainsi, à partir de 25 mois, à travers les commissions, sous formes de tâches ludiques, l'enfant commence à être initié à des activités qui le préparent à être très tôt utile à sa mère. L'enfant commence, petit à petit, à apprendre des compétences de base constituant quelques aspects du curriculum local traditionnel<sup>26</sup>. Cette orientation de l'apprentissage guidé de la manipulation des objets par les mères est une illustration que l'éducation aux activités ludiques dans le contexte rural a également une fonction utilitaire. Elle permet d'installer très tôt chez l'enfant un certain nombre de compétences pratiques qui font profiter à la mère surtout, mais aux autres membres de la famille aussi.

### *L'enseignement et l'apprentissage des valeurs de la culture*

C'est à partir du 6<sup>ème</sup> mois, qu'on assiste au début de l'apprentissage des salutations avec le geste qui consiste à « tendre la main » pour saluer autrui. Déjà, à 9 mois, les premiers interdits catégoriques apparaissent et aident à structurer le comportement de l'enfant dans ses relations avec son entourage en lui apprenant ce qui est permis et qu'il ne faudrait surtout pas faire. Les salutations associées à l'apprentissage des interdits, à partir de 16 mois, deviennent des comportements de plus en plus habituels durant la seconde tranche d'âge. Pendant ce temps, l'enfant est souvent glorifié et exalté pour renforcer les nouvelles attitudes qu'il acquiert. Concernant la dernière classe d'âge, l'accent est surtout mis sur le respect des droits de l'aînesse et l'apprentissage de la soumission. Ces valeurs sont inculquées à l'enfant dès qu'il commence à partager les repas avec les adultes autour du bol familial. A cela s'ajoute le

---

<sup>25</sup> Ces nouvelles compétences sont facilitées petit à petit par les interactions ludiques dans lesquelles ces enfants sont, surtout, avec les autres enfants plus âgés qui les surveillent et prennent soin d'eux, mais aussi avec les adultes, la mère notamment, quand elle dispose parfois de temps pour pouvoir s'occuper ainsi de son bébé. D'ailleurs, c'est elle qui organise et favorise la plupart de ces interactions ludiques avec les enfants plus âgés afin de réduire progressivement l'attachement que le bébé manifeste encore fortement vis-à-vis d'elle. Ainsi, elle arrive à se libérer, par moment, de la garde de l'enfant et à consacrer son temps aux travaux domestiques. Ce faisant, la mère, à défaut de pouvoir se consacrer elle-même à jouer avec son enfant, lui cherche un ou des substituts qui seraient à même d'interagir avec lui en utilisant divers objets, qui ne sont pas spécifiquement conçus pour les enfants, mais pouvant parfaitement remplir certaines fonctions stimulatrices et ludiques. Les mères reconnaissent d'ailleurs toute l'importance de ces activités, d'autant que 35 % d'entre elles qui ont des enfants dans cette tranche d'âge s'accordent sur leurs bienfaits pour le développement futur de plusieurs compétences.

<sup>26</sup> Voir l'illustration de ces compétences sur la figure présentée dans la première partie de ce présent chapitre.

contrôle de l'enfant à travers le "langage des yeux". Par ailleurs, en progressant dans cet âge, les mères commencent à chanter les petites comptines traditionnelles, à parler des bienfaits attachés au respect des autres et initient aux valeurs relatives à la gloire et à la fierté en rapport avec la généalogie<sup>27</sup>.

En plus du fait de faciliter les relations d'interaction entre les mères et leurs petits enfants, l'apprentissage des valeurs de la culture permet donc une socialisation progressive et une éducation de l'enfant dans le contexte spécifique de sa propre communauté d'appartenance, où la soumission, le respect du droit d'aînesse, le sens du partage occupent une place très importante. Pour arriver à l'acquisition de tous ces comportements en relation avec les valeurs de la culture, il faudrait nécessairement associer à ce processus aussi bien les grands parents que les autres membres la famille car l'enfant est un bien commun dont la garde et l'éducation incombent à plusieurs catégories de personnes de sa communauté.

### Conclusion

Les données obtenues dans cette étude montrent qu'il existe effectivement un ensemble de connaissances et de pratiques traditionnelles endogènes qui servent de références aux mères, aux autres membres de la famille pour offrir des soins et des stimulations appropriées afin de favoriser le développement de leurs enfants. Fondée sur un curriculum local traditionnel, l'éducation pratiquée, pour l'installation et l'acquisition des diverses compétences, valorise essentiellement l'apprentissage par les consignes qui, en fait, ont des fonctions essentiellement instrumentales et utilitaires. Toutefois, il est possible d'améliorer et d'enrichir ces pratiques par l'apport d'informations et de connaissances nouvelles, issues des sciences modernes et qui permettent aux mères et aux autres membres de la famille d'avoir des comportements pertinents et adaptés au contexte actuel de la réalité du monde contemporain qui exige de nouvelles activités en faveur de l'éveil et du développement des petits enfants en Afrique.

### REFERENCES

- APPLE. M. W, 1990. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- BARRY. O ET ZEITLIN. M, (2003a) : *Manuel de procédure pour le programme DIPE « Ludothèque des parents éducateurs »* UNICEF, Ministère de l'Education, Cabinet du Ministre Délégué Chargé de la Petite Enfance et de la Case des Tout-Petits, Sénégal.
- BARRY. O ET ZEITLIN. M.(2003B) *Manuel illustré pour l'introduction des jouets dans des cases communautaires à faibles moyens et pour la formation des animatrices des ludothèques plus*, UNICEF, Ministère de l'Education, Cabinet du Ministre Délégué Chargé de la Petite Enfance et de la Case des Tout-Petits, Sénégal.
- CYNADER. M ET FROST M, (1999). *Mechanisms of brain development*. Edition Developmental health and the wealth of nation ; 253 pages.
- DICKENS. K AND GRIFFITHS. (1997): *Consultative Research for Improving Young Child Feeding*. The Manoff Group and Ellen Piwoz, AED, SARA Project, Washington, DC. 236 p.
- GATTO. JT, *DUMBING US DOWN* (1991) : *The Hidden Curriculum of Compulsory schooling*. New York: New Society Publishers.

---

<sup>27</sup> Faire connaître la généalogie participe à la formation de l'identité culturelle de l'enfant, qui a des modèles qui peuvent l'inspirer pour perpétuer une tradition de la famille de la lignée ou du clan.

## Liens 12

### EDUCATION DES PARENTS ET PRATIQUES DE STIMULATION ET D'ÉVEIL A PARTIR DU CURRICULUM TRADITIONNEL ET MODERNE DE LA PETITE ENFANCE AU SENEGAL

---

BREDEKAMP ET COPPLE (1997) Developmentally appropriate practice in early childhood programs ; National Association for the Education of Young Children; Washington DC; p. 108.

HARKNESS. S AND SUPER. C (1996): Parents cultural belief systems, their origins, expressions and consequences ; New York :Guilford, 407 -27.

HARKNESS S. SUPER C. BARRY O. ZEITLIN M. LONG J. Assessing the environment of children's learning: The developmental niche in Africa. In E. Grigorenko (Ed.), Assessment of abilities and competencies in the era of globalization. New York: Springer, 2009, in press.

HART B AND RISLEY TR. (1995) Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore. Brooks.

POULIN -DUBOIS D. (2007) : Le développement cognitive de 0 à 2 ans : les fondements du développement ultérieur, Chapitre 1, in Agnès Blaye et Patrick Lemaire, "Psychologie du développement cognitif de l'enfant", Collection Ouverture psychologique, Edition De Boeck.

ROEGIERS, X. 1997. Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles: De Boeck Université.

SHORE RIMA (1997) : Rethinking the brain; edition families and works institutes; 194 pages.

ZEITLIN, MF. (1996) Child Care and Nutrition: The Findings From Positive Deviance Research. Cornell University, Cornell Nutrition Monograph Series, 1996.

ZEITLIN MF, (2003) : Causeries développées au cours d'un programme en Déviance Positive en nutrition et éveil en forme de dialogue maïeutique entre l'animateur et les mères, Nder Positive Deviance Program. 2003.