

# *Petite Enfance*

**REVUE AFRICAINE**  
**Du Département des Corps de Contrôle et d'encadrement**

*De la*  
**Faculté des Sciences et Technologies**  
**de l'Education et de la Formation**  
**FASTEF**

**Université Cheikh Anta Diop de Dakar**

**Sénégal**

**ISSN 2316 - 0225**

**N° 00 - avril 2013**

**Ce numéro a été édité grâce au soutien de la Fastef**

---



# *Petite Enfance*

REVUE AFRICAINE

**DU DEPARTEMENT DES CORPS DE CONTROLE ET D'ENCADREMENT  
DE LA FACULTE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION ET DE LA  
FORMATION**

**FASTEF**

**UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR**

**ISSN 2316 - 0225**

Tél : 221 33 824 46 42

E-mail : [petite.enfance@ucad.sn](mailto:petite.enfance@ucad.sn)

BP 5036 Dakar-Fann (Sénégal)



### **Directrice de la Publication**

- Sophie Bassama PhD (sciences de l'éducation) Inspectrice générale de l'éducation nationale chargée de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire.

### **Comité de parrainage**

- Madame la ministre de la femme, de la famille et de la petite enfance au Sénégal
- Mme Marie Sarr Mbodj ancienne directrice de l'éducation préscolaire, ancienne ministre de la santé et de l'action sociale au Sénégal.
- Monsieur le Doyen de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) au Sénégal,
- Lyliane Kestelot Professeur (littérature orale) IFAN/ UCAD, professeur associée à la Sorbonne,

### **Comité scientifique**

- Johanne Bédard Professeur directrice du centre de Recherche sur l'intervention éducative et socioéducative, Université de Sherbrooke Québec, Canada,
- Guy Bourgeault Professeur émérite (éthique), Université de Montréal Canada,

- Jean-Marie De Ketele Professeur émérite (évaluation), Université Catholique de Louvain, Belgique, titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation (UCAD-FASTEF Dakar)
- Abdoulaye Bara Diop Professeur émérite (sociologie), FLSH-UCAD,
- El Hadj Ibrahima Diop Professeur Germaniste Doyen de la FASTEF/UCAD,
- Pierre Fonkoua Professeur (sciences de l'éducation), École Normale Supérieure de Yaoundé Cameroun,
- Clermont Gauthier Professeur titulaire de la chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement, Université Laval Québec,
- Babacar Gueye Professeur (didactiques des sciences de la vie et de la terre), FASTEF/UCAD,
- Jean Houssaye Professeur (sciences de l'éducation), Université de Rouen,
- Perrine Humblet Professeur directrice du département de l'Unité de recherche Politiques et services à l'enfance, Université Libre de Bruxelles,
- Abel Kouvouama Professeur (anthropologie) Doyen de la faculté des lettres, Université de PAU et pays de l'Adour,
- Raharinirina Rabaoovolona Lucie professeur- chercheur en communication et développement local, Université d'Antananarivo Madagascar,
- Guélaye Sall Professeur (pédiatrie- nutrition) UCAD,
- Hamidou Nacuzon Sall Professeur, (sciences de l'éducation) FASTEF/UCAD,

- Ibrahima Sow Professeur (philosophie) IFAN/ UCAD,
- Dominique Hado Zidouemba Professeur (histoire) Chercheur (IFAN/ UCAD),
- Diao Faye Maître de Conférences (psychopédagogie) FASTEF-UCAD
- Afsata Kaboré-Paré Maître de Conférences (sciences de l'éducation) École Normale Supérieure de Koudougou Burkina Faso
- Boubacar Ly Maître de Conférences (sociologie) FLHS-UCAD,
- Boubacar Niane Maître de Conférences (sociologie) FASTEF-UCAD,
- Harisoa Rabiazamaholy Maître de Conférences (linguistique-psychopédagogie) FASTEF-UCAD,
- Cheikh Tidiane Sall Maître de Conférences (didactiques des sciences physiques) FASTEF-UCAD,
- Harouna Sy Maître de Conférences (sociologie) FASTEF-UCAD,
- Birahim Thioune Maître de Conférences (littérature) FASTEF-UCAD,

### **Comité de rédaction**

- Johanne Bédard Professeur directrice du centre de Recherche sur l'intervention éducative et socioéducative, Université de Sherbrooke Québec, Canada,
- Ibrahima Sow Professeur (philosophie) IFAN/ UCAD,
- Dominique Hado Zidouemba Professeur (Histoire) Chercheur (IFAN/ UCAD).

- Afsata Kaboré-Paré Maître de Conférences (sciences de l'éducation) École Normale Supérieure de Koudougou Burkina Faso
- Fallou Mbow Maître de Conférences (sciences du langage), inspecteur de l'éducation préscolaire FASTEUF- UCAD,
- Boubacar Niane Maître de Conférences (sociologie) FASTEUF-UCAD,
- Harisoa Rabiazamaholy Maître de Conférences (Linguistique-psychopédagogie) FASTEUF-UCAD,
- Harouna Sy Maître de Conférences (sociologie) FASTEUF- UCAD
- Birahim Thioune Maître de Conférences (littérature) FASTEUF-UCAD

### **Assistant informatique**

Youssou Diop



# S O M M A I R E

## **Présentation de la revue**

Par Sophie Bassama

*Page 10*

## **Editorial**

Par Fallou Mbow

*Page 12*

## **Défis politiques et pratiques inclusives pour améliorer l'EPPE chez les 0-3ans au Sénégal**

Sophie Turpin Bassama

*Page 18*

## **Les talibés de Maroua : évaluation des besoins en éducation et des stratégies de prise en charge**

Bachir Boubou

*Page 38*

## **Développer le sens du raisonnement logique chez les 2-3 ans : pourquoi pas ?**

Babacar Diouf

*Page 60*

## **Eveil scientifique et technologique à l'école maternelle : de l'expression orale à la construction des savoirs**

Nkeck Bidias Renée Solange

*Page 82*

## **Enfances, exils et imaginaires chez Gaston-Paul Effa**

Elisabeth Yaoudam

*Page 104*

## **Notes de lecture**

*Page 126*

## **Évaluation du programme décennal de l'éducation et de la formation 2000-2011** de Abdoulaye Diagne

## **Rapport de revue de la Politique d'Éducation et de Protection de la Petite Enfance au Sénégal**

UNESCO – Breda Dakar -Série sur la Politique de Développement de la Petite Enfance et de la Famille n° 15 – 2009, 45 pages

**Birahim Thioune**

## **Notes aux auteurs**

*Page 134*

## PRÉSENTATION DE LA REVUE

La revue *Petite Enfance*, a l'ambition d'être un outil intégrateur ouvert à tous les pays d'Afrique. Elle cherche à fédérer les universités africaines francophones autour des problématiques de la petite enfance. Cette dernière est une période très sensible, d'une extrême vulnérabilité, marquée par des transformations rapides. C'est pourquoi, le premier des objectifs assignés à l'Education Pour Tous met l'accent sur la protection et l'éducation de la petite enfance en recommandant à tous les pays de « développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance et, notamment, des enfants les plus vulnérables et défavorisés » ; car l'impact de l'éducation de la petite enfance sur tous les aspects du développement et du bien-être de l'enfant est bien connu. Mais ce secteur reste malgré tout, le parent pauvre du processus éducatif dans de nombreuses régions du monde et particulièrement en Afrique subsaharienne. Son expansion rencontre de nombreuses difficultés liées à un déficit du financement public, à un taux de participation encore faible (14% contre 62% pour l'Amérique latine et 32% en Asie du Sud), à une pénurie d'enseignants, aux politiques de formation, à la malnutrition et à la mauvaise santé des enfants, aux disparités régionales entre enfants riches et enfants pauvres. Ces difficultés sont source d'inégalités dans l'éducation et entravent les progrès vers l'enseignement primaire universel.

La nouvelle vision éducative de la petite enfance va de la naissance à la scolarité obligatoire et englobe outre l'éducation, la protection, la santé et la nutrition, offrant ainsi une voie pour sortir de la pauvreté. Le développement de l'enfant considéré de façon holistique, appelle à l'émergence de nouveaux paradigmes, à de nouveaux éclairages, voire à de nouvelles conquêtes théoriques. Ce qui nécessite le développement d'un partenariat entre les experts scientifiques et les travailleurs de

terrain afin de promouvoir une approche scientifique ancrée dans la réalité, prenant en compte l'articulation de la théorie à la pratique,

La revue *Petite Enfance* est un cadre de réflexion et d'échange d'idées, de pratiques et d'informations. Ce faisant, elle présentera des analyses au croisement des problématiques de la petite enfance. Ce qui contribuera non seulement au développement des politiques (accueil, formation, financement etc.) et des pratiques au niveau sous régional et local mais encore, permettra d'approfondir la compréhension de l'enfance en Afrique.

Dans ses différentes rubriques, la revue semestrielle présente outre des articles scientifiques et des notes de lecture, des éléments de l'actualité documentaire, une rubrique conte pour s'abreuver aux sources de la tradition orale et enfin un « *Gros Plan sur...* » visant à faire connaissance avec un acteur du monde de l'éducation.

Nul doute qu'avec l'engagement et la collaboration des uns et des autres, l'impact de la revue sera réel.

## **EDITORIAL**

### **Fallou Mbow**

Maître de Conférences en Sciences du Langage  
FASTEF/Université C.A.D de Dakar

Ce premier numéro de la revue *Petite Enfance* constitue un ensemble de réflexions non sur un thème circonscrit et unifié, mais sur l'éducation de la petite enfance en général. En attendant de proposer un numéro thématique, la revue livre ici quelques riches contributions sur la petite enfance. Elle expose des points de vue variés sur la formation continuée, la prise en charge des « talibés » et des enfants délaissés, et rappelle les vraies possibilités intellectuelles de l'enfant, en invitant à tenir compte des compétences en communication qui soutiennent son raisonnement logique et le rendent possible.

Les articles pourraient être rangés dans deux catégories plus ou moins distinctes mais complémentaires : d'une part, celle composée de productions sur la prise en charge du jeune enfant par le système éducatif, aux plans pédagogique, didactique, psychologique, politique et des aptitudes intellectuelles à développer, d'autre part, dans une moindre mesure, celle où se rangent les études sur la professionnalité de l'éducateur de la petite enfance. Les différentes productions n'en possèdent pas moins une certaine relation : elles sont toutes articulées au souci de développer la petite enfance, particulièrement en répondant à ces besoins éducatifs, en interpellant soit l'enfant lui-même soit l'éducateur ou le politique. Pour la plupart, elles prétendent montrer que les éducateurs ne connaissent pas véritablement l'enfance. Cela a été affirmé par Rousseau depuis le XVIIIe siècle : « On ne connaît point l'enfance [...] Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point. » sans doute, nos connaissances sur l'enfant ont beaucoup évolué depuis quelques années. Notre regard sur lui a changé, on sait maintenant que le petit enfant possède des compétences cognitives et émotionnelles beaucoup plus grandes qu'on ne l'avait imaginé. Dès les premières semaines de la vie, il manifeste de la curiosité ; il s'intéresse davantage à ce qui est nouveau ; le déjà vécu ne l'attire plus que très peu. La

permanence de l'objet se révèle en outre bien antérieure à ce que Piaget avait conçu à son époque. L'enfant sait bien qu'il est différent d'autrui, déjà à partir de 5 mois, selon Renée Baillergeon qui est arrivée à cette conclusion dans ses recherches de 1987: car, par exemple, il fait la différence entre une stimulation sur sa propre joue et sur celle d'un autre, si un objet bouge tout seul ou sous l'effet d'un mouvement de son corps.

Les auteurs de ce numéro nous montrent avec pertinence que les enfants sont capables de mener convenablement des activités scientifiques, technologiques, langagières, etc. Ce qui leur paraît importer surtout, c'est de bien étudier l'enfance pour être plus capable de la diriger et de l'éduquer. Les articles ont également la particularité de parler de l'EPPE (Education et Protection de la Petite Enfance) en s'inspirant du non formel, ou de préconiser une approche inclusive, même en ce qui concerne les enfants « talibés ». La visée de ce numéro est ainsi, avant tout, de centrer la réflexion sur l'activité éducative axée sur la tranche d'âge la plus importante (entre 0 et 6 ans). Comme le disait l'une des éducatrices les plus éminentes de tous les temps, Maria Montessori : « La période la plus importante de la vie n'est pas celle des études universitaires, mais la première, celle qui court de la naissance à l'âge de six ans. » La Rochefoucauld-Doudeauville conforte cette idée en disant que «L'éducation est pour l'enfance ce qu'est l'eau pour une plante.» En commençant par faire de l'éducation et de la connaissance de l'enfance le point de jointure des articles, ce numéro des premiers pas tient le bon bout ; il se positionne comme un signe annonciateur de la richesse des numéros ultérieurs de la revue *Petite Enfance*.

La composante regroupant les articles scientifiques comporte six contributions qui se caractérisent chacune par une certaine originalité, même si elles ont un dénominateur commun lié à l'EPPE.

La contribution de Sophie Turpin Bassama, « Défis politiques et pratiques inclusives pour améliorer l'EPPE chez les 0-3ans au Sénégal », comme l'indique le titre, propose une approche inclusive pour améliorer les politiques de l'accueil des enfants de moins de 3 ans. Elle pourrait être inscrite dans le cadre des

stratégies institutionnelles servant au développement de la petite enfance, sous le signe de la prise en compte de l'évolution technique, scientifique et de la modernité dans ce domaine. En effet, il ne convient plus de former professionnellement les enseignants sans recourir aux ressources des TICE, comme préconisé désormais (Déclaration de Jomtien sur *l'Éducation pour Tous* (1990) et du *Forum Mondial* de Dakar, en 2000) : il faut une prise en charge des enfants non pas à partir de 3 ans, mais dès leur naissance, jusqu'à leur entrée à l'école primaire (6ans). Aussi, est-il indiqué, aujourd'hui, de n'éduquer la petite enfance que suivant une approche intégrée qui prend en compte l'ensemble des besoins de l'enfant (éducation, protection, santé, nutrition). Pourtant, selon l'auteur de cet article, la réalité est autre : la réglementation en vigueur, en matière d'EPPE, ne prévoit aucunement le stade situé entre 0 et 3 ans. La contribution se focalise plutôt sur l'analyse des solutions pour pallier ce vide juridique. La gestion non organisée, qui justifie une telle pratique incontrôlée et inefficace, pourrait selon l'article être remplacée par une approche formelle voire non formelle de ces structures à organiser et à orienter dans leur entièreté. C'est là un véritable défi dont doivent être conscients les décideurs.

Suivant la même perspective évolutive et formelle, Bachir Bouba, dans son article intitulé « Les talibés de Maroua : évaluation des besoins en éducation et des stratégies de prise en charge », analyse la situation des talibés dont les besoins psychoaffectifs et éducatifs ne sont pas satisfaits. L'auteur fait observer que ces enfants doivent être alphabétisés et scolarisés. Ils doivent apprendre un métier et s'adapter aux exigences sociales actuelles et futures.

« Développer le sens du raisonnement logique chez les enfants de 2-3 ans : pourquoi pas ? », de Babacar Diouf, est une réflexion sur le développement intellectuelle de la petite enfance centré sur le raisonnement logique. Sans la prise en compte systématique de la psychologie de l'enfant impliquant ses aptitudes intellectuelles, l'action éducative ne peut s'effectuer efficacement. On a tendance à surestimer ou, au contraire, à sous-estimer les capacités du jeune enfant, surtout dans le domaine du travail intellectuel. Beaucoup d'éducateurs préscolaires ont énormément de difficultés à mener des activités pédagogiques d'éveil scientifique et technologique. Certes, au

stade de la pensée préopératoire, beaucoup d'obstacles d'ordre psychologique, rendent difficile ce type d'éducation, mais l'article montre qu'il est, malgré cela, possible d'inculquer à l'enfant des notions mathématiques élémentaires. L'auteur démontre que cette aptitude se manifeste notamment dans ses diverses actions psychomotrices, mais également dans le bagage linguistique et/ou extralinguistique utilisé au moment de la communication.

C'est le même thème qu'aborde Nkeck Bidias Renée Solange dans une réflexion intitulée « Éveil scientifique et technologique à l'école maternelle : de l'expression orale à la construction des savoirs ». Son étude se focalise sur la construction des savoirs scientifiques des enfants au moyen de leurs compétences langagières. Son hypothèse est fondée sur l'idée que l'expression est à la fois la base et le soutien du développement cognitif.

L'enfant est décrit dans la réalité comme un être très vulnérable qu'il faut éduquer avec soin, dans un cadre formel ou tout au moins non formel, mais non informel, et pouvant faire l'objet de toute forme de violation de ses droits qui sont, entre autres, le droit à l'éducation et à l'amour parentale. La littérature le dépeint également comme un être souvent en situation de manque socio-affectif. Certes, la littérature n'est pas la réalité, mais elle est quand même une activité sociale en tant que discours. Les figures de personnages créées sont autant de postures et d'« images de soi », qui nous rappellent notre « condition humaine » pour reprendre le mot d'André Malraux. Si la littérature est une affaire d'inspiration, comme le pense Ronsard, par exemple, on ne peut contester le fait que c'est « une pratique discursive » au sens de Foucault, que nous avons produite et qui, de manière réflexive, s'adresse à nous. Elle agit sur nous en nous disant quelque chose, car « dire c'est faire ». Le thème de l'enfance est bien présent dans la littérature qui nous en donne des images réalistes quoique celles-ci soient représentées. C'est dans ce sillage que s'inscrit la contribution d'Elisabeth Yaoudam, « Enfances, exils et imaginaires chez Gaston-Paul Effa » qui, tout en pointant plusieurs images de l'enfant à travers le roman de Gaston-Paul Effa dans *Tout ce bleu et Cheval-roi*, plusieurs « éthos » devrions-nous dire, cible tout particulièrement, celle du mal aimé par ses propres

géniteurs qu'il remplace, par des substituts lui permettant de combler le déficit d'amour parental. Ainsi, le roman dont il est question dans l'article propose une solution éducative à ce problème de la démission parentale, tout en situant au niveau social la responsabilité de la posture de l'enfant mal aimé. A la suite de Paul Éluard qui écrivait que « Par la caresse nous sortons de notre enfance mais un seul mot d'amour et c'est notre naissance. », nous pouvons retenir que les parents et les éducateurs doivent être conscients du rôle éminemment éducatif du sentiment d'amour voué à l'enfance.

On le voit, la réflexion sur l'éducation et la connaissance de la petite enfance constituent le trait d'union des productions scientifiques de ce numéro, au même titre que l'option d'inscrire les actions éducatives proposées dans un cadre organisé et cohérent.





## **DEFIS POLITIQUES ET PRATIQUES INCLUSIVES POUR AMELIORER L'EPPE<sup>1</sup> CHEZ LES 0-3ANS AU SENEGAL**

**Sophie Turpin Bassama**

Faculté des sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) Université Cheikh Anta Diop Dakar (UCAD)

### **Résumé**

Depuis 2000, une nouvelle politique de développement de la petite enfance est initiée, en rupture avec la politique antérieure qui reléguait les enfants de moins de 3ans au secteur sanitaire et nutritionnel, et accordait pour leur prise en charge, une priorité aux enfants de 3-6 ans du secteur de l'éducation préscolaire. S'inscrivant dans les orientations de la Déclaration de Jomtien sur l'Education pour Tous et du Forum Mondial de Dakar en 2000, cette politique marque une évolution majeure, en préconisant une prise en charge des enfants dès leur naissance jusqu'à leur entrée à l'école primaire (0-6ans) ; et selon une approche intégrée qui prend en compte l'ensemble des besoins de l'enfant (éducation, protection, santé, nutrition). Si le secteur de l'éducation préscolaire a connu un développement soutenu ces dernières années; l'EPPE des enfants de moins de trois ans, reléguée principalement à la sphère familiale, est marginalisée, inexistante dans la réglementation en vigueur. En effet, les rares services de crèches qui existent sont des structures privées et opèrent dans un véritable vide juridique. Face à cette situation, il est proposé des approches alternatives : crèches rurales, communautaires, regroupements de femmes etc. qui forment de nouvelles réponses au problème.

L'article analyse ces pratiques en matière de prévention, d'intégration et de diversité. Elle formule des recommandations quant aux politiques d'implantation, d'expansion, d'amélioration des facteurs de qualité des structures, de la formation et du statut du personnel de ce secteur, afin de promouvoir une EPPE inclusive, de qualité.

**Mots-clés :** Défis politiques, éducation inclusive, éducation et protection de la petite enfance (EPPE).

### **Abstract :**

A new policy of the development of the early childhood has been initiated since 2000, breaking up with the previous one that relegated the less than 3 year old children in the health and nutritional field, and granted for the charge taking, a priority to the 3-6 year old children of the field of preschool education. Being in line with the orientations of

---

<sup>1</sup> EPPE :Education et Protection de la petite enfance

the Jomtien Declaration on Education for All and the World Forum in Dakar in 2000, this policy marks a major evolution by putting forward a taking in charge of the children as early as their birth until their entrance at the primary school (0-6years); and according to an integrated approach that takes into account the entire needs of the child (education, protection, health, nutrition). If the field of the preschool education has witnessed a high development these years; the ECEC the children of less than three years, mainly granted to the family life, has been marginalized, non-existent in the current regulations. As a matter of fact, the rare child care centers that exist are private structures and, operate in a very legal vacuum. Facing this situation, alternative approaches have been proposed: rural and community child care centers, women associations and so on that formulate new answers to the problems.

The article analyses these practices in terms of prevention, integration, and diversity. It formulates recommendations concerning setting-up policies, expansion, improvement of the quality of the structures, of the training and the status of the staff of the field, in order to promote an inclusive ECEC with quality.

**Keywords:** Political challenges, inclusive education, early childhood education and care (ECEC)

## **Introduction**

Le Sénégal a retenu le développement de l'éducation pour tous (EPT) au plus tard à l'horizon 2015. Il a pour ambition de faire en sorte que tous les enfants puissent prendre un bon départ dans la vie. L'éducation et la protection de la petite enfance devenue une priorité nationale, a gagné en importance et en visibilité par l'adoption de différents traités clés relatifs aux droits des enfants insistant notamment sur les droits à l'éducation et à la protection dès la naissance. Depuis 2000, le Sénégal a énormément progressé dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique globale en matière d'EPPE ; davantage d'enfants bénéficient de ces programmes grâce à la démocratisation de l'accès et des efforts sensibles sont faits dans la diffusion et l'harmonisation de l'approche intégrée. Mais cette politique ne met pas expressément l'accent sur les groupes

les plus vulnérables qui sont en quelque sorte marginalisés. Les enfants de moins de 3ans, sont l'un des groupes d'enfants dont on s'occupe le moins au Sénégal. Ils ne sont quasiment pas visés par les politiques et programmes d'EPPE, mais devraient pourtant être au cœur de ces politiques s'agissant de la création de conditions d'égalité et de réduction de la pauvreté. Cet article analyse les approches alternatives qui sont proposées et formule des recommandations quant aux politiques de développement de l'accueil des enfants de 0-3ans. Il s'articule autour des points suivants : les enfants de 0-3ans et le système d'EPPE- la prise en charge des moins de trois ans- Des modèles de pratiques inclusives et les défis politiques. La méthodologie utilisée a privilégié l'analyse documentaire.

## **1. Les enfants de 0-3ans et le système d'EPPE**

### ***1.1 Quelques jalons historiques***

L'expérience sénégalaise en matière d'éducation de la petite enfance remonte au XIXe siècle avec l'arrivée des missionnaires occidentaux qui, dans le cadre de leurs activités pastorales, vont mettre en place des structures en faveur de la petite enfance (pouponnières, garderies, jardins d'enfants etc.). Les premiers établissements préscolaires, tous nés de l'initiative privée, furent ouverts au niveau des capitales régionales. Ainsi, la première classe enfantine est créée à Saint-Louis en 1822.

De 1960 à nos jours différentes périodes vont marquer l'évolution de ce secteur. D'abord, une période de balbutiement où, l'Etat entreprit un programme d'implantation des structures en réponse à la demande sociale. En milieu rural, dès 1962, est menée en Casamance (Tandiem), l'expérience des garderies saisonnières, En milieu urbain, à partir de 1965, l'éducation préscolaire publique voit le jour avec l'ouverture à Dakar de la première école maternelle publique.

Puis il y eut une période d'expansion (1970-1980), avec la mise en vigueur d'un cadre légal par l'élaboration de textes fondamentaux telle la loi d'orientation 71-36. Celle-ci fait de l'éducation préscolaire le premier maillon du système éducatif et, souligne le rôle propédeutique de l'école maternelle, la préparation à la grande école. On assiste à l'expansion, au développement du secteur ; sont créés tour à tour une structure de coordination nationale, une structure de formation des éducateurs préscolaires. Le réseau de services à la petite enfance se diversifie, essaimant à la faveur de nombreuses initiatives, pour répondre à la demande d'éducation des populations<sup>2</sup>.

Ce fut ensuite, une période de ralentissement, voire d'essoufflement (fin des années 80- milieu des années 90), période d'atonie de l'économie sénégalaise dans un contexte de forte croissance démographique. Le système éducatif subit le contrecoup des ajustements structurels et doit faire face à une grave crise à effets multiples : déficit en structures, en ressources humaines, matérielles et financières.

La fin des années 90, marque une rupture. La situation de crise a dévoilé les limites du secteur de l'éducation formelle et incité les pouvoirs publics, appuyés par les ONG, à se tourner vers le secteur de l'éducation non formelle qui développe des modèles non conventionnels, peu coûteux. Une nouvelle vision de l'enfant et de son éducation fait évoluer les représentations des jeunes enfants et les modalités de leur prise en charge. Un nouveau paradigme pour l'éducation préscolaire se développe, on s'oriente vers un modèle de programmes globaux associant l'éducation à une prise en charge sanitaire liée à la nutrition et à l'hygiène de l'enfant. De nouvelles conceptualisations investissent le domaine : il est question de développement

---

<sup>2</sup> La loi n°78-42 relative à l'éducation préscolaire donne une définition des différentes structures.

intégré de la petite enfance (DIPE) ou encore d'éducation et protection de la petite enfance (EPPE).

### **1.2 Une politique d'intégration**

Face à ces enjeux, une nouvelle politique nationale pour le développement intégré de la petite enfance (PNDIP) est élaborée, puis adoptée en 2007. Cette politique vise d'abord la reconnaissance et la promotion des droits de l'enfant ; ce principe affirme explicitement le droit des enfants à être éduqués, protégés. Un autre principe, l'approche holistique, met l'accent sur l'ensemble des besoins de l'enfant qui sont à promouvoir. Au lieu d'une intervention fragmentée en faveur de la petite enfance, il prévoit une approche globale, coordonnée, s'inscrivant dans un continuum allant de la période prénatale à l'accès à l'école élémentaire. Est également adopté le principe d'une approche communautaire du développement de la petite enfance, dans laquelle l'implication active des parents et des communautés locales peut garantir la réussite d'une prise en charge des enfants défavorisés au moyen de services à faible coût. Le dernier principe et pas des moindres, souligne l'ancrage de cette politique aux valeurs culturelles du milieu tout en intégrant les acquis scientifiques.

Les défis essentiels de cette politique relèvent d'une part de la gouvernance du secteur par l'expansion des services et l'amélioration de leur accessibilité sociale ; et d'autre part, l'amélioration des déterminants de la qualité des services et la mobilisation des ressources financières.

La nouvelle politique DIPE a tendance à se concentrer sur les enfants de 3 à 6 ans, l'importance d'une prise en charge précoce et l'inclusion dans le système éducatif des enfants plus jeunes est certes, une volonté politique affirmée, mais sa mise en œuvre rencontre un obstacle de taille, l'absence d'un cadre réglementaire.

### **1.3 L'offre d'éducation**

Au Sénégal, l'offre préscolaire est un phénomène majoritairement urbain : 65% des structures sont implantées en milieu urbain et 35% en milieu rural. L'offre d'éducation préscolaire reste dominée par les écoles maternelles et les garderies d'enfants qui constituent les types de structures les plus anciens du réseau. Le taux brut de préscolarisation (TBPS) est en hausse régulière : 6,5% en 2005, 8,8% en 2008 et 9,8 en 2010. Mais ce dynamisme du secteur cache des disparités régionales et l'objectif de 20% prévu pour 2010 est loin d'être atteint. La prise en charge dans les structures n'est pas gratuite : il est demandé aux parents une participation financière variable selon le type de structure, la zone géographique et l'environnement économique.

### **1.4 Les services à la petite enfance**

Le réseau comprend différentes structures dédiées à la petite enfance, et une offre d'éducation diversifiée : préparation à l'école élémentaire, approche holistique intégrée ou simple garderie.

- **Les écoles maternelles publiques, les jardins d'enfants et les garderies privés** dominant en zone urbaine où 78,1% des structures sont des écoles maternelles et 68,5% des structures sont des garderies. Ces structures forment le segment de l'éducation préscolaire le plus ancien et le mieux structuré. Elles accueillent les enfants de 3 à 6ans répartis en trois sections (petite, moyenne et grande), développent une approche fortement marquée par l'école maternelle française, axée sur la préparation de l'enfant à l'entrée dans l'école élémentaire. La situation du personnel au plan de la qualification et des conditions de travail se présente sous une forme contrastée. Les écoles maternelles publiques ont un personnel enseignant généralement bien formé, disposant de diplômes académiques requis. Les structures privées catholiques, de bonne qualité avec un personnel formé offrent

de bonnes conditions de travail. Dans les structures privées laïques, le personnel est souvent peu qualifié, avec des rémunérations peu élevées.

- **Les cases communautaires** relèvent du non-formel. Elles dominent en zone rurale qui concentre 66,1% des cases communautaires en 2010. Les cases communautaires se sont développées surtout à partir des années 1990, sont créées et prises en charge directement par les communautés locales, appuyées par une ONG ou une agence de coopération. Pour l'ensemble, ces structures fonctionnent le plus souvent dans des conditions précaires, sous des abris de fortune, avec un équipement minimal, un personnel peu qualifié et des moyens de financement dérisoires (Unesco, 2009).
- **Les cases des tout-petits (CTP)** : font partie des structures communautaire car elles sont gérées par les populations locales et accueillent les enfants de 0 à 6ans. Créée depuis 2000, sur initiative du chef de l'Etat sénégalais, la CTP représente 22,8% des structures DIPE en 2010. C'est un modèle de référence devant promouvoir un système d'offre harmonisé pour le développement intégré de la petite enfance. Son implantation privilégie les zones rurales et périurbaines pour cibler davantage les enfants vulnérables issus de milieux défavorisés (Bassama, 2010).
- **Les Daaras** ou écoles coraniques correspondent à une forme traditionnelle de prise en charge axée sur la formation religieuse précoce. Elles sont très répandues dans le pays et présentent des avantages pour les familles à cause de leur faible coût et l'éducation religieuse prodiguée. Le nombre exact n'est pas encore maîtrisé par les autorités. Ces écoles accueillent des enfants de tous âges, et la qualité ainsi que les conditions matérielles dans lesquelles elles opèrent limitent la portée de leur intervention. Une inspection nationale créée depuis 2009, est chargée de l'organisation et du développement de ces structures.
- **Les crèches** accueillent les bébés de 0 à 3 ans. Première forme de prise en charge préscolaire, les quelques crèches privées qui



existent n'ont pas un ministère de tutelle actuel clairement défini et semblent opérer dans un vide juridique. Le taux de fréquentation des structures d'accueil pour cette tranche d'âge est quasiment nul : 0,5% dont 0,4% pour les filles et 0,6% pour les garçons (UNICEF 2002). Leur intégration à la réglementation en vigueur est un impératif pour compléter le système d'EPE et donner une cohérence d'ensemble aux services de la petite enfance. Le cadre réglementaire actuel n'est pas adapté aux réalités ; les services de crèches figurent en parent pauvre dans la réglementation en vigueur. Il n'existe aucune norme concernant l'ouverture et le fonctionnement des services dédiés aux enfants de 0-3ans.

Pour tout dire, le niveau de développement du secteur est mitigé. Au total, il est maintenant admis une vision éducative plus globale de la petite enfance. La politique intégrée a donné une certaine cohérence d'ensemble des services de la PE et de bien-être des enfants. Toutefois, les défis essentiels de cette politique relèvent d'une part de la gouvernance du secteur avec l'expansion des services et l'amélioration de leur accessibilité sociale ; et d'autre part, de l'amélioration des déterminants de la qualité des services et de la mobilisation des ressources financières.

## **2. La prise en charge des enfants de 0-3ans**

### ***2.1 Régression du système de garde traditionnelle***

Au Sénégal, le système d'EPPE s'est développé par une centration plus importante sur les enfants de 3à6ans ; faute d'une vision claire et cohérente attentive à la diversité des besoins des enfants de 0-3ans, ces derniers sont les mal lotis du système. Dans la société traditionnelle, l'éducation de l'enfant n'était envisagée qu'à partir de 3-4ans, après la période du sevrage. C'est pourquoi la prise en charge de cette tranche d'âge était reléguée à la sphère familiale. Le système de garde traditionnelle fonctionnait au moyen d'offres collectives, familiales. Les grands-parents, les tantes, les aînés de la

fratrie, se relayaient auprès de l'enfant pendant que la mère était occupée à diverses activités. Cette garde se résumait pour l'essentiel, à des pratiques de maternage consistant à prodiguer des soins à l'enfant sur les plans alimentaires et hygiéniques.

Les familles sénégalaises ont subi de profondes mutations sapant leur mode d'organisation et de fonctionnement. De la famille élargie, elle a évolué vers le modèle de la famille nucléaire dans sa forme syncrétique. Les familles monoparentales augmentent en milieu urbain<sup>3</sup>. En 2005, 58% des femmes de 15-64ans au Sénégal étaient dans la population active, participant au marché du travail. La plupart des femmes travaillent pour compléter le revenu de la famille, et éprouvent des difficultés à s'occuper de leurs bébés pendant certaines parties de la journée. L'absence fréquente des parents et le rétrécissement de la famille élargie imposent un net recul à la garde traditionnelle dans la famille. En milieu urbain, la garde des enfants est confiée à une travailleuse domestique souvent jeune et inexpérimentée.

## **2.2 La famille en difficulté**

Dans la société traditionnelle, l'enfant est une richesse sociale et économique, un bien précieux. Il appartient à une famille élargie dans laquelle chacun a le droit d'intervenir sur son éducation. Mais aujourd'hui, avec la déstructuration des systèmes lignagers et la dissolution des liens sociaux et familiaux, la prise en charge collective ne s'exerce plus. Dans un contexte de rareté des ressources, les familles sont affectées par une pauvreté croissante du fait de la répartition non équitable des ressources ; de la hausse des prix des denrées alimentaires et de l'énergie. La proportion de ménages vivant en-dessous du seuil de la pauvreté a atteint 52,2%(ANSD, 2007). L'on assiste à un affaiblissement, à une relative

---

<sup>3</sup> 29,5% contre 11,6% en zone rurale (Agence nationale de la Statistique et de la Démographie, 2007).

désorganisation de la cellule familiale du fait d'une urbanisation sauvage due entre autre, à l'exode rural. La violation des droits des enfants est manifeste sous différentes formes : violences familiales- abus- exploitation par le travail- infanticides- mendicité. Dans la seule ville de Dakar, il ya selon certaines sources, plus de 8000 enfants mendiants. Une logique de survie familiale place les tout-petits dans un état de grande vulnérabilité, reléguant au second plan, leur prise en charge effective et continue.

### **2.3 De la protection des enfants**

Au Sénégal, la population est jeune et essentiellement rurale (58,5%), en 2004 les 0-4ans représentent 14,7% de la population totale (ANSD, 2007). D'une manière générale, la situation de ces enfants est préoccupante. Le taux de mortalité des enfants âgés de moins de 5ans reste élevé (119 pour 1000 naissances en 2005) comparé aux normes mondiales, mais faible par rapport aux pays de la sous-région (Unesco, 2009). La malnutrition qui atteint 22,7% des enfants âgés de moins de 5ans, est responsable de 30% des cas d'hospitalisation. L'état sanitaire et social des enfants est peu favorable. Des carences alimentaires dégradent l'état de santé des populations, les conditions d'hygiène et d'assainissement sont précaires. Malgré un taux de couverture vaccinal élevé<sup>4</sup>, la prime enfance souffre du paludisme, des maladies respiratoires et autres maladies infantiles courantes. En milieu urbain en particulier, les disparités entre quartiers riches et pauvres s'accroissent, et la protection des enfants, malgré des efforts réels, reste encore préoccupante.

La croissance rapide de la population exerce de fortes pressions sur le système éducatif tandis que les ressources

---

<sup>4</sup> Niveau de couverture plus élevé en milieu urbain (95%) qu'en milieu rural (82%).  
Sources : analyse de la situation de l'enfant au Sénégal (2001)

allouées à la petite enfance n'assurent pas une bonne couverture sociale éducative (ANCTP, 2007).

## **2.4 Nécessité de l'EPPE des 0-3ans**

Au cours de ces dernières décennies, les travaux de recherche ont radicalement changé la vision de la petite enfance en insistant sur le fait que les années qui suivent immédiatement la naissance sont décisives en matière de santé, d'apprentissage et de comportement. Certes, le jeune enfant fait d'importantes acquisitions dans l'environnement familial mais la fréquentation de services dotés d'un personnel qualifié peut favoriser également le développement cognitif et social. Au Sénégal, l'accès à des services à la petite enfance intégrés, en particulier pour les enfants de familles à faible revenus, peut améliorer les compétences parentales et avoir des effets positifs sur l'emploi des mères. Il faut miser sur l'apprentissage précoce pour réduire la pauvreté infantile, et compenser les inégalités. Donc, une EPPE pour les 0-3ans n'est point un luxe, mais s'avère être un cadre idéal pour l'atteinte des cibles des OMD<sup>5</sup>.

## **3. Des modèles de pratiques inclusives**

Le secteur de la petite enfance existe depuis plusieurs décennies au Sénégal. Mais les différences de tutelle et de conceptions se sont traduites par un développement non équitable. D'un côté, il y a l'éducation des enfants de 3-6ans dont le but est la préparation à l'école élémentaire, qui retient toutes les attentions; et de l'autre la garde des moins de trois ans qui relève souvent de la responsabilité des familles ; mais qui, bénéficiant de peu d'intérêt et d'investissement de la part des pouvoirs publics, vont se développer de façon marginale. Une logique économique et financière semble imposer ce cadre dual : insuffisance des ressources allouées à l'éducation de la petite enfance- étroitesse du budget consacré à la construction des

---

<sup>5</sup> Objectifs du millénaire

structures. Les dépenses de fonctionnement pèsent lourdement sur les familles, les communautés. Du coup, le secteur est laissé à l'initiative privée. Or, on ne saurait réussir une politique globale d'EPPE en maintenant cette division qui confine les 0-3ans dans une situation d'exclusion. Une vision unifiée intégrant diverses stratégies (approche holistique, intégrée et communautaire) dans le cadre de pratiques inclusives pourrait seule inverser la tendance.

Le Sénégal a connu plusieurs modèles de prise en charge communautaire. Certains de ces modèles sont intéressants pour les 0-3ans du fait de plusieurs aspects et de la pertinence de leur approche : les garderies saisonnières rurales à Tandiém(Casamance), les maisons d'enfants du GREF, les garderies d'enfants du Secours catholique en Casamance, les cases communautaires et les cases des tout-petits.

### **3.1 Les garderies saisonnières rurales à Tandième (Casamance)**

Elles se présentent sous la forme de prise en charge collective des petits, mais mieux structurée. Leur but est de soutenir les mères astreintes à un travail intensif dans les rizières. Inspirées du système de garde traditionnelle, l'approche est communautaire. La garderie est dirigée par une personne issue de la communauté. Le mode d'accueil est attentif à la diversité du groupe d'âge (0-6ans) et des ethnies. Ce modèle présente certes des insuffisances au plan éducatif et sanitaire, mais peut connaître des développements prometteurs s'il évolue vers des programmes intégrés et adopte des stratégies inclusives susceptibles d'améliorer la situation des enfants et de leurs familles.

### **3.2 Les maisons d'enfants du GREF<sup>6</sup>**

---

<sup>6</sup> GREF : groupe d'éducation familiale, cette initiative a pris forme grâce à de bonnes volontés appuyées par des ONG.

Forme de crèches parentales communautaires, elles accueillent les enfants de 18 mois à 3ans. Le principe de base est la responsabilisation des mamans dont les enfants fréquentent la crèche. Elles reçoivent une formation leur permettant d'assurer le fonctionnement de la « maison » et la garde des enfants. Il s'agit d'une expérience intéressante pour les moins de 3ans car elle met l'accent sur la prévention bien que menée à une échelle réduite. L'absence d'un programme holistique, intégré, et la formation rudimentaire du personnel limitent la qualité de l'intervention éducative.

### **3.3 Les garderies d'enfants du Secours catholique en Casamance**

Ces services interviennent dans la prise en charge nutritionnelle et sanitaire en zone rurale. Significative de par son étendue, l'expérience s'est développée rapidement dans toute la région de Casamance, qui est de surcroît, une zone de conflit. On y compte actuellement une soixantaine de centres. L'accent est mis sur la prévention et la protection des enfants en ciblant les volets nutrition et santé. Le volet éducatif qui facilite la mise en place des fondations des apprentissages, doit compléter ce dispositif et le faire évoluer vers un programme intégré dont les résultats seraient bénéfiques à des enfants qui vivent une situation d'urgence.

### **3.4 Les Cases Communautaires**

Implantées le plus souvent dans les villages et les communautés rurales (66, 1%), leur nombre est très limité par rapport aux autres structures (186 sur 1958). Elles offrent un accueil diversifié quant aux tranches d'âge (0-2ans, 3-6ans et 0-6ans) et à l'approche (intégrée, soit axée sur les apprentissages soit sur le couple mère-enfant). L'originalité du modèle réside dans certaines de ses options : une éducation parentale, une approche démocratique de l'accès des groupes exclus, la lutte contre les inégalités et la réduction des disparités criardes entre

la zone rurale et la zone urbaine. Les financements publics doivent s'intéresser aux cases communautaires qui vivent de subside et fonctionnent grâce aux ONG et à la coopération bilatérale. Il manque une volonté politique pour faire de ce modèle, un prototype qui va soutenir le programme d'expansion et de diffusion des services dédiés aux moins de trois ans.

### **3.5 Les Cases des Tout-Petits (CTP)**

Elles prédominent en zone rurale 38,8% du réseau. Elle vise à élargir l'accès aux structures de la petite enfance et à s'attaquer aux inégalités, afin de garantir la protection de la cellule familiale, premier lieu d'éducation. On y pratique l'approche holistique intégrée et communautaire, de même que l'éducation parentale et le soutien aux communautés. Le coût prohibitif de construction de la CTP est un frein à l'accès équitable à ces structures. Modèle de référence de la nouvelle politique de développement intégré de la petite enfance, la CTP a l'ambition d'offrir des perspectives intéressantes sur le plan de l'harmonisation des pratiques, de la construction de nouvelles professionnalités et du maintien des standards d'équité et de qualité (Bassama, 2010).

Pour l'ensemble, ces pratiques développent des approches inclusives selon des stratégies de protection des enfants vulnérables et de lutte contre l'inégalité. Leurs programmes s'adressent aux enfants menacés d'exclusion en raison des inégalités sociales et œuvrent au respect de leurs droits : bien-être, équité et justice sociale.

Confinées dans le non formel, les structures susmentionnées à l'exception de la CTP, interviennent dans un dénuement presque total : absence de cadre réglementaire, des ressources humaines, matérielles et financières insuffisantes, des programmes inadéquats quant aux exigences de la nouvelle politique et surtout, des données systématiques qui font défaut. Toutefois, leurs pratiques sont porteuses d'espoir car elles

offrent un cadre opérationnel pour l'accueil des 0-3ans. Il suffit tout simplement d'user de souplesse et de flexibilité pour formaliser le non formel.

#### **4. Défis politiques**

Les défis pour développer des services intégrés dédiés aux 0-3ans sont importants parce qu'inscrits dans un contexte de politique sociale morcelée, parcellaire, sans cohérence d'ensemble et où les pratiques existantes semblent timides, manquent d'envergure et peinent à émerger. La réussite d'une EPPE inclusive, suppose des programmes intégrateurs au profit de tous les enfants et surtout des 0-3ans. Ce qui est gage de progrès vers l'enseignement primaire universel. Il faut donc des options claires et courageuses afin de combler les lacunes d'ordre organisationnel et structurel.

##### **4.1 Création d'un cadre légal**

En vue de combler ce vide juridique, il importe de déterminer clairement une tutelle et procéder à la définition et la clarification conceptuelle des services dédiés aux 0-3ans. Cette nouvelle réglementation va établir des normes de gestion concernant l'ouverture, l'enregistrement, et le fonctionnement des structures existantes et nouvelles. Car il est possible d'intégrer des services de crèche publique dans les programmes de DIPE de la CTP et des cases communautaires.

##### **4.2 Définition d'une politique garantissant l'accès et l'équité du secteur :**

Une politique d'intégration qui ciblerait les enfants en situation de pauvreté, de vulnérabilité, et assurerait un soutien, une aide aux familles est à développer pour la réussite de l'éducation pour tous. Seules les cases des tout-petits et un nombre indéterminé de cases communautaires offrent un service ouvert aux enfants de moins de 3ans en menant des activités relatives au couple mère-enfant et à la femme enceinte (Unesco,



2009). Il existe des crèches privées mais en nombre assez limité (dans certaines villes et quelques initiatives isolées dans les zones rurales appuyées par des ONG). Leur nombre est présentement mal connu des services compétents parce qu'elles opèrent dans un vide juridique total, sans ministère de tutelle désigné. De plus, les crèches privées installées en milieu urbain ou péri-urbain appliquent des tarifs fort élevés ; ce qui exclut de fait les enfants nécessiteux et accentue l'iniquité du système EPPE. Il est possible de moduler le montant de la cotisation parentale en fonction de la situation sociale de la famille.

#### **4.3 Renforcement de la planification :**

A moyen terme, on peut planifier l'expansion des services crèche en procédant à une classification des communautés locales selon le niveau de pauvreté, afin de créer des collectivités plus inclusives, plus équitables et plus solidaires. La création de services crèche se fera de manière pragmatique, à partir de services existants à élargir (case communautaire, case des tout-petits) qui offrent déjà un paquet de services intégrés. Sont également concernés, d'autres modèles du non-formel : les Maisons d'enfants du GREF, les garderies saisonnières rurales et les garderies du Secours catholique implantés dans les milieux défavorisés et qui ont des pratiques avérées en matière de prévention et de diversité. En outre, il nous faudrait réfléchir sur l'accueil à domicile, une piste intéressante car elle offre des opportunités pour réactualiser et renforcer le système de garde traditionnelle. De plus, cette formule est susceptible de participer à la création d'emplois pour les femmes et jeunes filles qui sont les plus durement touchées par le chômage et la paupérisation au Sénégal. Enfin, à long terme il faut penser à l'implantation de crèches publiques pour compléter le système d'EPPE, mais bien entendu, cela nécessite des financements plus accrus.

#### **4-4 Investissement dans une politique de la qualité**

L'on pourrait aussi concevoir une approche de la qualité respectueuse des droits de l'enfant et centrée sur l'ensemble des besoins des jeunes enfants. Cela va se traduire concrètement par la création de milieux de vie propices au bien-être (accès à l'eau potable et à des latrines en zone rurale), à l'épanouissement des enfants, et qui soient favorables au bon déroulement des activités. En plus de l'approche intégrée et holistique au niveau de toutes les services offerts aux enfants de 0 à 6 ans ; l'urgence demeure de définir une manière adéquate de développer les activités pour les enfants de moins de 3ans.

Enfin une politique de formation et de qualification du personnel : Il est urgent de construire un curriculum de formation spécifique qui va dépasser les dimensions de garde et englober les soins à prodiguer aux enfants de moins de 3ans. Actuellement, le personnel qui exerce dans les crèches travaille dans la clandestinité parce que non reconnue par la législation en vigueur. Il sera utile de concevoir un profil de formation à l'intention du personnel exerçant dans les crèches et qui va définir le niveau de qualification en fonction des tâches et des compétences minimales attendues dans les services de la petite enfance. L'amélioration des salaires et des conditions de travail pourraient ouvrir l'ère de la professionnalisation dans ce secteur.

#### **5. En perspectives**

Le Sénégal est un pays à faible revenu. Il figure en 2005 parmi les pays les moins avancés avec un indice de développement humain de 0,460. En 2001, environ 56,2% de la population vivent en dessous de US \$ 2 par jour. En Afrique subsaharienne, les pays sont confrontés à de nombreux défis qui sont : la réalisation de l'enseignement primaire universel, l'éducation des filles ou même l'alphabétisation, un des objectifs de l'éducation les plus négligés. Ainsi, dans ce contexte de crise

et de récession mondiale, est-il admissible de parler de l'EPPE des 0-3ans ? Un plaidoyer en faveur de l'EPPE des 0-3ans une utopie ? Non certainement pas. Mais leurs droits à la protection, à l'éducation et au bien-être commandent à ne point les négliger dans les politiques et d'initier des mesures visant à leur intégration dans le système d'EPPE :

1. Mettre en œuvre une politique claire, cohérente et pertinente de développement de l'EPPE par des pratiques inclusives ; ce qui va réduire le coût et offrir de meilleures opportunités aux enfants et à leurs parents;
2. Proposer un cadre légal adapté en adoptant une loi sur la petite enfance qui intègre les différentes structures et remplacerait la loi 78-42 du 6 juillet 1978 relative à l'éducation préscolaire devenue obsolète ;
3. Créer des services inédits destinés aux enfants de moins de trois ans et à leurs familles, mais surtout les intégrer dans les services existants et renforcer le système de garde traditionnelle (garde à domicile).
4. Promouvoir une intervention éducative fondée sur une approche intégrée, holistique et communautaire. Ce qui donnerait une vision pédagogique unifiée pour les enfants de 0 à 6 ans.
5. Développer une politique de formation qui engloberait les concepts d'accueil, de santé, de protection et d'aide aux familles. Politique de formation qui va promouvoir et soutenir l'emploi des femmes, des jeunes filles. Il faut relever le niveau de qualification, améliorer les salaires et les conditions de travail du personnel. Ces mesures vont faciliter l'émergence de nouvelles professionnalités car le métier d'accueillante, de puéricultrice n'est pas ou est peu développé au Sénégal.

Part congrue de la politique DIPE, la prime enfance n'est pas totalement absente des préoccupations du gouvernement sénégalais. Mais la rareté des ressources financières conjuguée à la multiplicité des problèmes de développement concourent au manque de visibilité de l'accueil des 0-3ans dans la politique de

développement de la petite enfance. Pourtant, le rapport sur l'EPT 2010 recommande aux pays d'élaborer « des approches plus inclusives, liées à des stratégies plus générales de protection des catégories de la population vulnérables et de lutte contre l'inégalité ». Autrement dit, il faut faire de l'inclusion une priorité.

## **Bibliographie**

**ANCTP** (2007) : Politique Nationale de Développement Intégré de la Petite Enfance au Sénégal, Dakar.

**ANSD** (2007) : Rapport national sur le suivi de la pauvreté au Sénégal. Dakar, Sénégal.

**Bassama S.** (2010) : « La Case des Tout-Petits au Sénégal » in Dossier sur : qualité, équité et diversité dans le préscolaire, revue internationale d'éducation, Sèvres n°53.

**Bennett J, Moss P.** (2010): Working for inclusion: an overview of European Union of early years services and their workforce, Doc. Pdf/.

**ESAM II** (2004) : Rapport de synthèse de la 2<sup>e</sup> enquête sénégalaise auprès des ménages (ESAM), Dakar.

**Ministère de la femme et de la famille** (2006) : Rapport de la revue « Un monde digne des enfants » après cinq ans de mise en œuvre, Dakar.

**Rayna S.**( 2002) : La mise en œuvre de la politique intégrée de la petite enfance au Sénégal. Unesco, série sur la petite enfance, n° 2 septembre.

**Fatou S.** (2001) : Analyse de la situation des enfants au Sénégal. Rapport de synthèse, Save the Children, Dakar.

**Unesco** (2010) : Rapport de suivi de l'EPT. Atteindre les marginalisés.

**Unesco** (2009) : Rapport de revue de la politique d'éducation et de protection de la petite enfance au Sénégal, Breda, Dakar.

## LES TALIBES DE MAROUA (CAMEROUN) EVALUATION DES BESOINS EN EDUCATION ET DES STRATEGIES DE PRISE EN CHARGE

**Bachir Boub**<sup>7</sup>

École Normale Supérieure de Maroua (Cameroun)

### Résumé

Les *talibés*, envoyés à Maroua pour étudier le Coran, n'ont pas accès à l'éducation formelle et à un encadrement approprié. Cependant, 300 *talibés* sont pris en charge par ACAMAS de même que leurs maîtres coraniques. La présente contribution a pour objectif d'évaluer la portée de cette prise en charge des *talibés* et d'analyser leurs besoins spéciaux. Les informations ont été collectées à travers l'observation et les entretiens réalisés avec 2 responsables de cette association, 5 maîtres coraniques et 30 *talibés*. A travers une approche descriptive et sur la base de la théorie de Maslow, on se rend compte, après analyse, que les *talibés* pris en charge connaissent une amélioration de leur condition d'existence, parce que débarrassés de la mendicité. Mais, cette prise en charge n'est pas suffisante, car les besoins d'appartenance, d'amour et d'épanouissement intellectuel ne sont pas encore comblés, ce qui peut compromettre leur avenir dans ce monde de plus en plus exigeant.

**Mots clés** : *talibés, éducation, prise en charge, besoins spéciaux, Cameroun.*

**Abstract:** *Talibe* children, sent to coranic schools in Maroua to study Coran don't have access to formal education and to appropriate care. However, 300 *talibe* as well as their coranic teachers have been supported by ACAMAS. The objective of the present contribution is to evaluate the support given to them and to analyse their special needs. Through the observation and the interview of 2 ACAMAS managers, 5 coranic teachers and 30 *talibe*, we have collected information. Based on a descriptive approach and on Maslow's theory, we realize that, after analysis, these *talibe* life conditions are improved, because they are no longer begging. Nevertheless, this support is not sufficient because other needs like belonging, love and intellectual development are lacking. This can have a negative effect on their future in this world which is more and more exigent.

**Key words:** *talibe, education, support, special needs, Cameroon.*

---

<sup>7</sup> [bachirboub@yahoofr](mailto:bachirboub@yahoofr)

## Introduction

Les *talibés* sont des élèves apprenant essentiellement le Coran loin de leurs parents, sous la responsabilité entière des maîtres coraniques. La plupart viennent des zones rurales assez reculées (Waza, Kousseri) ou des pays voisins (Tchad, Nigéria) et s'installent à Maroua. Les maîtres coraniques qui les accueillent ne reçoivent aucun salaire et comptent sur des dons éventuels. Caractérisés par le dénuement, ces maîtres ne peuvent pas assurer les besoins essentiels de ces enfants à eux confiés, parfois par dizaines. Il est donc difficile pour ces maîtres de s'occuper convenablement de leur alimentation, de leur logement, de leur habillement. C'est pourquoi, à côté de l'école coranique que les *talibés* fréquentent, ils cherchent quotidiennement de la pitance non seulement pour eux, mais aussi pour leurs maîtres.

A Maroua, une ville de l'Extrême-Nord du Cameroun, il n'est pas rare de rencontrer en chemin, devant les portes des pharmacies, des boutiques, des boulangeries et dans les marchés, ces petits enfants qui pratiquent finalement la mendicité. Vêtus d'habits sales et usés, assiette à la main, ils déambulent dans la ville à la recherche de la subsistance. Ils peuvent suivre quelque fois un homme qu'ils ont ciblé, jusqu'à l'obtention d'une pièce de monnaie. Ils sont prêts à accepter tout don en nature. Souvent, ils entrent jusque dans les maisons pour récupérer le reste de nourriture. La population est tellement habituée à eux que leur visite régulière dans les domiciles n'est plus considérée comme une gêne. Si on n'est pas prêt à leur donner quelque chose, il suffit de dire, en langue locale, notamment en *fulfulde*, la formule devenue populaire '*Allah hokkou saa'a*' qui signifie « Que Dieu vous accorde une chance ». La formule fait partir les *talibés* en paix parce qu'elle est une sorte de prière, un souhait.

Les *talibés* grandissent pratiquement dans la rue, même si le soir, ils trouvent asile dans le domicile de leurs maîtres. Selon Lallart, (2004), il faut distinguer enfants de la rue, enfants dans la rue et enfants pour la rue. Les enfants de la rue sont en rupture totale avec leurs familles et ne veulent ou ne peuvent

pas y retourner. De nuit comme de jour, ils vivent dans la rue. Les enfants dans la rue passent la journée à errer dans la rue, mais rentrent le soir à la maison. Les deux catégories peuvent se fondre dans le groupe communément appelé enfants pour la rue. On peut donc dire que les *talibés* sont des enfants dans la rue. En dehors des heures d'apprentissage du Coran et du sommeil, ils sont dans la rue, avec toutes les chances d'apprendre des mauvaises habitudes qui y sont véhiculées. Ne bénéficiant pas d'une scolarisation publique, il est légitime de se demander s'ils peuvent s'insérer harmonieusement dans la société, une fois devenus adultes. On constate aisément que ces enfants ne vivent pas avec leurs parents ou leurs proches parents. Ils ont nécessairement besoin d'une prise en charge totale, précisément sur le plan alimentaire, sécuritaire, psycho-affectif et éducatif ; c'est surtout l'éducation dans son acception globale qui leur manque le plus. Or, l'éducation est un droit fondamental pour tous, comme proclamé d'abord par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 et ensuite par la Déclaration Universelle des Droits de l'Enfant de 1959. Cette dernière stipule que « l'enfant a droit à l'éducation qui doit être gratuite et obligatoire. » (Déclaration des Droits de l'Enfant de 1959, principe 7). Ce droit a encore été réitéré et ratifié par plusieurs pays dont le Cameroun, à l'occasion de la Conférence Mondiale sur l'Education, tenue à Jomtien en 1990, puis lors des assises de Dakar en 2000. (Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 2000). Il y a ainsi un grand écart entre cette volonté affichée et la réalité.

L'objectif de cette contribution est dans un premier temps d'évaluer la prise en charge des *talibés* par ACAMAS (Association Camerounaise pour l'Aide et la Solidarité), une association caritative œuvrant dans le social, et dans un second temps d'examiner leurs réels besoins en rapport avec l'éducation. Cette problématique nous conduit à faire référence à la théorie des besoins de Maslow. Cet auteur écossais a cherché à structurer les sources de motivation de l'homme. Sa théorie repose sur une hiérarchie des besoins qui sont les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et de réalisation de soi. Chez lui, « la réponse à un besoin en fait émerger d'autres à des niveaux plus élevés. L'homme n'est pas qu'instinctuel. Il a des besoins supérieurs qui sont moins animaux, moins tangibles,



plus vastes. » (Louart, 2002 :6) Dans ce sens, les *talibés* n'ont pas que des besoins nutritionnels. Ce sont des enfants dont une prise en charge totale s'impose. On comprendra que leurs besoins s'expriment tous de façon prioritaire.

L'univers d'enquête ne comprend pas tous les *talibés* de Maroua. L'intérêt a été porté sur ceux qui bénéficient d'une certaine prise en charge par ACAMAS pour nous permettre d'évaluer les actions entreprises. Deux échantillons sont choisis. Le premier est composé de trente (30) *talibés* choisis parmi les moins jeunes au niveau des trois cents (300) inscrits. Ils ont été interviewés parfois par groupe de 3, mais chacun répondait à toutes les questions. Le second comprend deux (2) responsables de cette association et cinq (5) maîtres coraniques. L'entretien administré vise, sur la base d'une approche descriptive, à comprendre le quotidien de ces enfants, la perception qu'ils ont autour de cette activité et leurs besoins spéciaux. Notre propre observation a permis de compléter les informations.

## **1. Situation des *talibés***

La plupart des études se rapportant aux *talibés*, considérés partout comme des enfants de la rue, se sont davantage intéressées aux pays d'Afrique de l'Ouest, notamment au Burkina Faso, en Guinée, au Sénégal, au Niger et au Mali. Même l'UNICEF et l'UNESCO (1999) ont fait de ces pays des lieux privilégiés en matière de recherche sur les *talibés*. Pourtant, au Cameroun, ces enfants sont présents, mais ont très peu intéressé les chercheurs. Mentionnons au passage quelques recherches concernant ces pays. On peut citer les travaux d'Ousmane Ndiaye (2005) qui fustigent les conditions de vie de ces enfants ainsi que l'inertie de l'Etat sénégalais face à la situation, ce qui, selon lui, compromet le développement endogène du pays. Lallart (2004), se rend compte qu'il y a un glissement d'objectif de l'école coranique, car les marabouts en Mauritanie et au Sénégal utilisent les *talibés* à leur propre profit et les maltraitent. Aboubakar (2011), quant à lui, fait une sorte de plaidoyer pour une prise en charge des enfants rejetés en général et des *talibés* en particulier au Niger. C'est dans le même ordre d'idées que Seydou (2007) dénonce les mauvaises conditions des enfants de la rue, mais, il évite de s'intéresser

particulièrement à un seul pays. Au Burkina Faso, Mara Vitale, (2011) de façon superficielle, évoque les types de rapports existant entre les *talibés* et leurs cheikhs (maîtres).

La situation des *talibés* au Cameroun, notamment à Maroua mérite aussi d'être examinée, car elle présente des spécificités. En effet, comme mentionné plus haut, ils ne sont pas tous originaires du même pays. Ils ne bénéficient pas d'une politique de prise en charge et sont pratiquement oubliés dans les politiques éducatives. Pourtant, l'Etat a rendu l'éducation de base gratuite, (Discours du Président de la République à la nation le 10 février 2000) et les autorités en charge de l'éducation la considèrent même comme obligatoire. Mais, cette obligation n'est que formelle car, il n'existe pas encore de mesures coercitives pouvant amener les enfants à être scolarisés, encore moins les *talibés*. Pour l'instant, il n'existe pas encore de mesures officielles visant l'intégration et l'éducation de ces derniers. En plus, ils n'ont véritablement pas de tuteurs en tant que tels, à l'exception des maîtres coraniques qui eux-mêmes sont dans le besoin. On ne peut pas dire qu'ils bénéficient d'une famille d'accueil, laquelle est normalement susceptible d'assurer à l'enfant tous ses besoins fondamentaux.

Il est reconnu que « le temps de l'enfance est synonyme d'amour parental, de protection familiale, de joie de premières découvertes, d'univers ludiques, d'apprentissage d'une vie harmonieuse en société. » (UNESCO, 1999) Les *talibés* sont ainsi privés de ces avantages. Ce qui manque le plus à cette couche vulnérable c'est sans doute l'éducation morale et l'éducation publique qui permettraient de préparer leur avenir et leur insertion sociale. A l'observation, on se rend à l'évidence que l'éducation de la rue les influence largement. Venus apprendre un savoir spirituel, ils finissent par être des petits voleurs et des délinquants. Nous avons observé que la plupart d'entre eux sont passés maîtres dans l'art de voler les chaussures, les petits objets facilement transportables dans les maisons. On les voit régulièrement adopter des comportements belliqueux qui se traduisent par des disputes, des querelles et des bagarres. Ils sèment souvent des désordres lors des rassemblements (repas de noces, baptêmes, distribution des vivres, etc.) en se disputant la nourriture servie aux invités. On

comprend qu'il leur manque cruellement les civilités et les usages utiles pour le vivre ensemble, résultat d'une mauvaise éducation.

Pendant que les enfants du même âge vont à l'école et préparent ainsi leur avenir et leur intégration sociale, les *talibés* évoluent littéralement dans la mauvaise socialisation. L'école n'est pas leur préoccupation, ni celle de leurs parents. Il est légitime de penser qu'il leur sera difficile d'avoir un avenir reluisant si rien n'est fait, car le contexte d'aujourd'hui impose le passage à l'école conventionnelle comme la voie royale pour qui veut améliorer ses conditions de vie et qui veut s'ouvrir au monde. Il est clair que ce problème interpelle les pouvoirs publics, car à l'échelle internationale, il existe des lois comme la Convention sur les Droits des Enfants ratifiée par 191 pays qui exigent des gouvernements la réflexion sur la protection des droits de ces derniers. Le préambule de cette convention rappelle aux Etats qu'ils doivent prendre « toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligences, de mauvais traitements ou d'exploitations... » Mais, étant donné que l'intervention de l'Etat se fait attendre, les organismes privés peuvent trouver l'occasion d'agir dans ce domaine. C'est dans ce sens qu'ACAMAS s'investit pour l'amélioration des conditions de vie des *talibés* installés dans la ville de Maroua.

En effet, depuis près de deux ans, l'association dénommée ACAMAS qui fait dans le social les prend partiellement en charge. Elle a inscrit dans son programme, l'alimentation et l'éducation des *talibés*. A son actif, trois cent (300) enfants sont nourris, à raison de trois repas par jour. De même, quelques cours de morale et d'éducation islamique leur sont donnés occasionnellement. Mais, ces mesures sont-elles suffisantes pour permettre aux *talibés* de s'intégrer socialement dans leur environnement ? Pourquoi cette formation ne leur permet pas de préparer leur avenir ? Quels sont leurs réels besoins en rapport avec l'éducation ? Avant d'analyser ces questions, il est nécessaire de savoir la perception des *talibés* par eux-mêmes et par leurs maîtres.

## **2. La perception de la situation des *talibés* par eux-mêmes et par leurs maîtres**

Les *talibés* se sont retrouvés dans ce « métier » malgré eux. La plupart d'entre eux affirment que leurs parents les ont envoyés chez les maîtres sans leur assentiment. Avant de partir, ils savent de manière plus ou moins précise à quoi ils s'attendent une fois arrivés. A la question de savoir « pourquoi votre parent vous a-t-il envoyé à l'école coranique ? », la réponse est la même : « c'est pour apprendre et mémoriser le Coran. » Aucune allusion n'est faite à l'éducation et à la formation. Mais, ils reconnaissent tout de même qu'ils seront livrés à la mendicité et à la précarité. Cependant, ce n'est pas tant l'apprentissage du Coran qui fait problème ; ce sont davantage les conditions dans lesquelles ils vivent qu'ils détestent. Précisons au passage que dans leur mentalité et dans celle de leurs maîtres, cette mendicité est légitime, puisqu'ils sont venus pour la recherche d'une connaissance extrêmement utile pour tout musulman et à ce titre, ils doivent être aidés. D'ailleurs, ils ne se considèrent pas comme des mendiants au sens strict du terme, mais comme des nécessiteux « qui demandent de quoi manger », ou qui se promènent « pour recevoir des dons, » selon leur expression. On s'attendait à ce qu'ils mentionnent la philosophie qui sous-tend cette formation qui leur impose la quête, notamment l'éducation à l'endurance, à la simplicité et à la sobriété, toutes recommandées par l'Islam, comme le précisent les maîtres. Les *talibés* ont été préparés à intérioriser, par leur condition d'apprenants, que le fait de « demander de quoi manger » fait partie de leur vie.

Il faut dire que les *talibés* ne sont pas contents de leur condition, car ils considèrent qu'ils sont en souffrance pendant leur passage à l'école coranique. Ils voient en cela une contrainte imposée par leurs parents et entretenue surtout par leurs maîtres. Il importe de relever que les maîtres n'ont pas suffisamment de l'espace pour leur accorder un logement et sont incapables de les nourrir. Ils dorment à même le sol, sur des cartons et rarement sur des nattes dans un hangar ou dans un coin de la maison de leurs maîtres qui hébergent chacun une dizaine de *talibés* en moyenne. Presque tous les enfants

interrogés miroitent de finir rapidement la formation et certains souhaitent même rentrer auprès de leurs parents avant même la fin de la formation, car ils n'ont pas les moyens de satisfaire tous leurs besoins existentiels. Ces enfants sont conscients de leur souffrance lorsqu'ils racontent qu'ils n'arrivent toujours pas à manger à leur faim malgré la mendicité, et sont obligés de combler le maître des bienfaits de la générosité des âmes de bonne volonté. En fait, ce sont les maîtres qui les amènent à mendier. L'un d'eux affirme que son maître lui demande de se débrouiller pour trouver de quoi se nourrir, et tous les jeudis, jours de repos, le butin amassé est réservé au maître. Cependant, après leur prise en charge par ACAMAS, les *talibés* sont dans une situation tout à fait différente de celle des autres qui n'ont pas la même chance. Malgré ce privilège, ils n'apprécient pas tous favorablement cet état.

En comparant leur situation avant et après leur prise en charge par cette association, ils expriment leurs sentiments dans les propos suivants : « sans ACAMAS, je serai parti ». « Je veux partir étudier à kousseri, car je trouverai ACAMAS sur place pour bénéficier du même traitement qu'ici. » « J'ai envie de retourner chez mes parents. » Ces propos peuvent témoigner de deux faits. D'abord, la reconnaissance des privilèges à eux accordés par l'association, notamment en termes de nutrition. Ceci est indéniable, car cette prise en charge les libère de la mendicité, étant donné qu'ils bénéficient systématiquement de trois repas par jour. Ensuite, on note leur désapprobation à être éloignés de leurs familles. Seulement 5% environ se montrent satisfaits d'être dans cette situation. Néanmoins, nous pouvons constater que ce sont les plus jeunes de l'échantillon qui sont logés dans cette catégorie. Ce paradoxe s'expliquerait par le fait qu'ils ont été très tôt préparés, grâce à la culture familiale favorable à la reproduction sociale, à accepter l'éloignement de leurs parents, surtout lorsque les aînés de la famille ont suivi le même itinéraire.

Quant aux maîtres coraniques, le jugement est légèrement différent de celui des *talibés*. Tous pensent qu'il est tout à fait normal qu'un enfant devienne *talibé* dans le but d'apprendre et de mémoriser le Livre saint. Ceci n'est pas étonnant quand on sait que les maîtres sont eux-mêmes passés

par le même itinéraire et affirment en percevoir aujourd'hui le bien fondé. Ce statut de *talibé* impose que « les enfants déambulent pour recevoir des dons », peut-on entendre chez les maîtres. Pour eux, être *talibé* est une pratique qui doit être préservée, car l'enfant apprend à être responsable, à se battre pour la vie. L'un des responsables de la structure ACAMAS affirme que tous les grands hommes et richissimes de Kousseri sont passés par le même parcours, ce qui a énormément contribué à forger leur personnalité. Un enseignant coranique estime que les *talibés* d'aujourd'hui ont perdu beaucoup de leur substance car, ils ne sont plus obligés de travailler pour le maître comme leurs prédécesseurs, à l'instar de s'occuper de son champs, lui puiser de l'eau, lui chercher du bois de chauffe qui étaient jadis des activités auxquelles les *talibés* étaient soumis. « Aujourd'hui, à cause des gens qui défendent les droits de l'homme et des enfants, quel enseignant a le courage d'exiger de tels travaux à ses élèves ? » s'exclame l'un des maîtres. Bien plus, l'installation d'ACAMAS a, selon eux, enterré toutes les "souffrances" de ces enfants, à l'exception de la difficulté à trouver de quoi s'acheter du savon pour la lessive, qui reste encore non résolue.

Le fait d'être *talibé* est donc en définitive perçu par les enfants comme une souffrance, alors que pour les maîtres, c'est une nécessité qui doit être pérennisée de génération en génération, car au-delà de l'apprentissage du Coran, l'enfant est éduqué à l'école de la vie dans l'optique d'affronter les difficultés futures.

### **3. L'évaluation de la prise en charge des *talibés* par ACAMAS**

Comme mentionné plus haut, la prise en charge des *talibés* par ACAMAS se fait dans le domaine de l'alimentation et de l'éducation.

Sur le plan de l'alimentation, on peut constater que les repas servis ne sont pas de mauvaise qualité. Une famille modeste à Maroua ne peut pas s'offrir le luxe d'avoir continuellement ce genre de mets. Selon le Directeur de la structure dont le financement est entièrement à la charge de la

coopération Turque, il est question de rompre avec l'imagerie populaire selon laquelle les *talibés* doivent mendier pour survivre. En effet, ce dernier affirme que par le passé, devenir un *talibé* n'imposait pas du tout de la mendicité. C'est au fur et à mesure et à cause de la pauvreté ambiante que cette pratique a vu le jour au point d'être considérée comme faisant partie intégrante de la vie de ces enfants. Les bienfaiteurs turcs qui visitent régulièrement le Cameroun, au nom de la solidarité religieuse, et dans l'optique de gagner la confiance des populations musulmanes (pour ainsi véhiculer la culture turque), ont mis au centre de leurs objectifs, l'amélioration des conditions de vie de cette couche sociale qui vit dans le dénuement et le déshonneur. L'initiative a été donc prise et de ce fait, l'une des conditions imposées pour bénéficier de cette prise en charge, c'est de rompre avec la mendicité. Les maîtres coraniques des enfants concernés reçoivent également le même avantage alimentaire. L'initiative a été bien réfléchie, car il fallait aussi satisfaire ces derniers qui dépendaient de la charité. La mendicité n'aurait pas cessé si les enseignants n'avaient pas connu cette solution alternative. Bien plus, un salaire mensuel est accordé à ces enseignants pour que chacun puisse supporter ses charges familiales, étant donné qu'ils sont des pères de familles et ne pratiquent pas d'autres activités. A ce niveau, les besoins physiologiques sont comblés, ce qui constitue, dans les conditions normales, un préalable pour recevoir une bonne éducation de la part des élèves, et une prédisposition à bien éduquer pour les maîtres.

Dans le domaine de l'éducation, ACAMAS apprend aux *talibés* comment entretenir une propreté physique et quelques règles de bienséance. En effet, chaque fois que le repas est prêt, les *talibés* s'alignent, se lavent les mains à tour de rôle, vont prendre le repas déjà servi, et se mettent à table sous l'œil vigilant d'un surveillant. Ils ne s'occupent pas à faire de la vaisselle, chacun retourne le plat à la cuisine après avoir mangé. On comprend qu'il y a une équipe de personnes recrutées et rémunérées pour ce travail. Les volontaires peuvent aussi se laver grâce aux toilettes réservées à cet effet. Ces mesures permettent aux *talibés* d'apprendre des notions d'ordre, de bon sens et d'hygiène, surtout lorsqu'on sait qu'ils sont laissés à eux-mêmes et passent la plus part de leur temps entre eux, en

s'amusant, en déambulant dans des endroits parfois peu salubres. Ceci ne peut que contenter les pouvoirs publics et même les populations de la région où l'épidémie de choléra sévit chaque année en faisant des centaines de décès.

Dans le même ordre d'idées, quelques rappels sur des leçons de morale liées à la salubrité, à la bonne conduite leur sont enseignées parfois après le repas. En évoluant dans ce cadre, un enfant *talibé* pourra apprendre à s'intégrer dans la société en respectant les normes et les valeurs sociales. Cette intention est clairement affichée par l'association, lorsque le directeur précise que l'objectif de cet encadrement « c'est de faire comprendre aux *talibés* qu'ils font partie de la société. » La prise de conscience qu'ils sont des acteurs à part entière de la société, qu'ils ont une dignité et des droits en tant qu'êtres humains est de nature à ouvrir davantage leur esprit et leur donnera la possibilité de satisfaire leurs besoins d'estime et d'appartenance.

Cependant, malgré les efforts encourageants qui sont à l'actif de l'ACAMAS, cette prise en charge n'est pas suffisante. En effet, si sur le plan de l'alimentation les enfants sont comblés, ce n'est pas le cas dans le domaine de l'éducation, notamment la scolarisation et la préparation à l'intégration et à l'insertion sociale.

Les *talibés* ne bénéficient pas d'une scolarisation. Ce n'est pas d'ailleurs leur souci. La faute ne leur est pas bien sûr imputable, mais c'est d'abord la responsabilité de leurs parents et de l'Etat. Quant à ACAMAS, tout se passe comme si elle était à vocation prioritairement alimentaire, sans trop se soucier de la scolarité de ces laissés-pour-compte et de leur avenir. Pour l'heure, les *talibés* ne sont pas du tout sensibilisés à s'intéresser à l'école formelle. Pourtant, il y a parmi eux près d'une dizaine qui ont quitté l'école pour embrasser ce « métier ». L'un d'eux dont l'âge peut se situer entre 12 et 14 ans précise avoir fait l'école jusqu'à la classe de CM2. L'école l'intéresse, mais n'intéresse pas ses parents. Aujourd'hui, il a toujours envie de continuer ses études. A la question de savoir « voulez-vous faire l'école », un seul parmi ceux qui n'ont jamais été en contact avec l'éducation formelle a une réponse positive. Cela montre à



suffisance qu'ils sont réfractaires à l'école du Blanc et ne connaissent ou ne croient pas à son importance. On peut donc se demander quel avenir les *talibés* préparent-ils ?

Les *talibés* ne pensent pas encore suffisamment à leur avenir. Il est vrai qu'ils sont pour la plupart des mineurs, mais même en tant qu'enfants, ils pouvaient avoir des fantasmes pour des métiers et des professions, même de façon fantaisiste ou provisoire, comme mentionné par Super et Thompson (1979) cités par Helena Rebelo et Maria Da Conceição (2004) dans leur théorie du développement vocationnel. L'environnement dans lequel ils évoluent leur impose une éducation à dominance spirituelle sans possibilité d'interagir avec des adultes sur des sujets d'avenir, encore moins sur des choix professionnels. Ceci n'est que l'une des conséquences de la non scolarisation. Ceux qui ont accepté de dire ce qu'ils veulent être plus tard dans la vie précisent tous qu'ils veulent devenir marabout (maître coranique). Le reste affirme avec une naïveté inquiétante : « je ne sais pas », malgré l'insistance et la diverse reformulation de la question. Quelques faits peuvent encore expliquer la situation. En fait, la socialisation des *talibés* est presque limitée entre eux ; leur quotidien est parsemé de conversations autour de l'école coranique. Ils n'ont pas accès aux médias, notamment à la télévision qui n'est plus pourtant un luxe de nos jours. De même, ils n'ont pratiquement pas de contact avec les élèves inscrits à l'école. Tout porte donc à croire qu'ils semblent coupés du reste du monde et vivent sous l'effet du conditionnement. Ils sont finalement sans ambition véritable, la seule réussite sociale envisageable étant d'être un enseignant coranique. Cela suppose qu'ils ne pensent pas aux voies et moyens pour sortir du dénuement. Il ne s'agit pas d'un désespoir, mais plutôt d'une vision étriquée de la vie.

Précisons d'ailleurs qu'ACAMAS ne va pas les suivre définitivement, étant donné que les *talibés* comptent retourner chez leurs parents à la fin de l'apprentissage et/ou de la mémorisation du Coran. Il est légitime de se demander ce qu'ils feront une fois rentrés au bercail. Ce n'est pas sûrement pour la scolarisation, car il sera déjà trop tard. Il n'y a que d'autres itinéraires de réussite sociale comme le commerce, l'agriculture, l'élevage, etc. qui peuvent être salvateurs, si seulement leurs

parents et eux-mêmes en seront conscients et en auront les possibilités. Il y a somme toute un grand risque que leur avenir soit compromis malgré la présente prise en charge qu'ils bénéficient. Pour proposer des solutions à ce problème, il importe de préciser les besoins réels de ces *talibés* dans le domaine de l'éducation.

#### **4. Les besoins spéciaux des *talibés* en rapport avec l'éducation**

L'enseignement coranique et spirituel que les *talibés* reçoivent a toute son importance. Toutefois, aujourd'hui, compte tenu des changements que connaissent les sociétés du fait de la mondialisation, il semble impératif de passer par l'école officielle pour préparer une intégration et une réussite sociale future. L'Etat ainsi que les structures privées qui œuvrent dans le social, doivent comprendre l'urgence de scolariser ces enfants, même si ce n'est pas pour cette raison qu'ils sont là. Loin de préconiser l'abandon de l'école coranique, nous pensons qu'un certain nombre de mesures doivent être prises dans l'intérêt des *talibés* afin qu'ils puissent se former à la fois dans le domaine spirituel et temporel. Pour réaliser cet objectif, il est important au préalable de bénéficier d'un logement décent, d'une santé et d'un habillement.

##### **- Logement, santé et habillement**

Ces trois besoins sont essentiels dans la vie de tout être humain. On se demande quelle sécurité a-t-on si les aspects ci-dessus ne sont pas pris en compte. L'apprentissage et l'éducation qui sont les raisons pour lesquelles les *talibés* sont là, ne peuvent réussir si personne ne s'occupe de leur santé, de leur habillement et de leur logement. Les *talibés*, tous logés chez leurs maîtres dans des conditions insatisfaisantes ne sont ni habillés, ni soignés. Pourtant, ils sont dans un stade où se constitue leur capitale santé qui risque d'être gaspillé par négligence, ignorance, ou par des conduites à risque pour des stades ultérieurs de la vie. Nous pensons qu'il est salutaire de leur accorder un logement décent, où ils sont suivis et encadrés. Là, il est question non seulement d'assurer et de maintenir leur santé, mais aussi d'institutionnaliser une éducation à la santé

par l'Etat et leurs maîtres. Pendant les campagnes de vaccination que l'Etat du Cameroun organise, ces enfants doivent en bénéficier comme tout autre enfant vivant avec ses parents.

Pendant les grandes occasions comme les fêtes par exemple, toute personne de bonne volonté peut leur procurer de quoi se vêtir. On ne peut leur inculquer les notions d'hygiène et de propreté que lorsqu'ils ont la possibilité de les mettre en application. Les propos ci-après sont à prendre en compte : « Pour préparer l'homme à servir sa société d'une manière efficace, il convient de le protéger, de le soigner, de l'éduquer, de le former dès son plus jeune âge pour l'amener à grandir avec des valeurs bien ancrées d'homme et de citoyen conscient de ses responsabilités. (Ndiaye 2005 : 6)

### - **La scolarisation ou l'alphabétisation**

La combinaison de l'école coranique et de l'école publique n'est pas irréalisable. D'ailleurs, dans les familles musulmanes du Cameroun, il est rare qu'un enfant échappe à l'école coranique, mais sans être forcément un *talibé*. Les heures d'apprentissage du Coran sont bien distinctes des heures de cours à l'école. Cette double éducation n'a pas hypothéqué leur réussite scolaire. L'Etat devrait donc prendre des mesures pour réussir à réaliser cet objectif au profit des *talibés*, même s'ils ne sont pas tous des fils du pays. Etant donné que les écoles coraniques sont facilement repérables, il est facile d'accéder à tous ces enfants sans exception. Deux possibilités peuvent se présenter :

Premièrement, il s'agit de les inscrire systématiquement dans des écoles publiques de la place. A cet effet, leur scolarisation devrait être effectivement gratuite à tous les niveaux considérés. Ils doivent également être exonérés des cotisations souvent obligatoires dans le cadre de l'Association des Parents d'Elèves et d'Enseignants (APEE), et doivent bénéficier des fournitures scolaires. Ce sont des cas sociaux qui interpellent prioritairement l'Etat, mais aussi les ONG, les affaires sociales, les différentes associations qui ont les moyens d'intervenir dans le domaine. De même, les hommes d'affaires,

les élites ou les entreprises économiques fortunées à l'instar des agences de téléphonie mobile, peuvent prendre la charge de payer leur scolarité étant donné que la gratuité de l'école au Cameroun est encore un vœu pieux.

Deuxièmement, il est parfaitement envisageable d'introduire l'enseignement officiel dans les écoles coraniques. Des enseignants peuvent leur être affectés sur place. Ils pourront alors suivre une scolarisation progressive. Le programme peut admettre l'intégration de quelques matières fondamentales de façon à être allégé et digeste. Dans ce cas, l'emploi de temps des deux types d'enseignement doit s'adapter pour que l'un ne compromette pas l'autre. La scolarisation permettra à ces enfants d'intégrer un milieu dans lequel la vie en société obéit à des règles. Cette politique pourra désormais ouvrir l'esprit des *talibés*, les socialiser et les mettre en contact avec la modernité. Ceux qui repartiront auprès de leurs parents après l'école coranique auront bénéficié d'une double éducation. Ils pourront ainsi avoir le goût de continuer à faire l'école, dans la mesure du possible. C'est une plus value dont tous les *talibés* pourront bénéficier pendant leur passage dans le statut d'élève-*talibé*. Précisons qu'ACAMAS a déjà réfléchi sur la première alternative en s'occupant entièrement de la scolarité et du logement de 30 autres enfants démunis tous inscrits dans les lycées ou collèges de la place. Des efforts similaires dans ce sens doivent être réalisés au profit des *talibés* qui, malheureusement, ne préoccupent pas beaucoup les décideurs.

Ce qui vient d'être proposé exige évidemment beaucoup d'engagement et de moyens. Mais, si la scolarisation proprement dite des *talibés* s'avère difficile eu égard aux exigences ci-dessus mentionnées, il est possible d'envisager leur alphabétisation. Les cours d'alphabétisation sont moins coûteux et plus faciles. Ils sont incontestablement utiles, car ils permettront aux *talibés* d'apprendre à lire et à écrire le français ou l'anglais, comme ils apprennent à lire et à écrire l'arabe. Le français et l'anglais sont des langues officielles au Cameroun. L'apprentissage de l'une des deux langues les aidera dans leur interaction sociale, car ils seront appelés à vivre dans un monde où l'analphabète est de plus en plus marginalisé. L'information à travers les médias se passe dans les deux langues, ainsi que la

communication officielle. De même, il n'est pas aisé de manipuler les téléphones portables, d'accéder à l'Internet si on n'est pas en mesure de lire et de comprendre l'une des deux langues en question. Il faut, dans tous les cas, les amener à sortir de l'illettrisme et de l'analphabétisme pour non seulement les aider à être en phase avec l'évolution de la société, mais aussi les amener à être utiles pour cette société.

#### - **L'urgence d'avoir un acte de naissance**

L'un des besoins spéciaux non moins utile des *talibés* c'est l'obtention de l'acte de naissance. Aucun *talibé* interrogé n'en possède, et le Directeur d'ACAMAS reconnaît cette réalité. Bien plus, beaucoup d'entre eux disent clairement ne pas connaître leur âge réel ; certains donnent un âge bien loin de la réalité comparé à leur apparence physique. L'acte de naissance est un document indispensable préalable à la scolarisation, à l'obtention des diplômes, à la recherche d'un emploi, etc. *L'Association Rayon du Soleil* installée à Maroua s'active autour de cette question, mais au profit d'autres jeunes dans la même situation. Elle peut élargir son champ d'intervention à tous les *talibés*, y compris ceux qui sont originaires d'autres pays. Pour avoir des informations sur la filiation, le lieu de naissance, l'âge et l'origine des *talibés*, les maîtres coraniques doivent être impliqués à défaut du parent. L'Etat est évidemment interpellé au premier chef pour résoudre ce problème.

#### - **La formation professionnelle**

Pour l'instant, les *talibés* n'ont pour seule préoccupation que l'apprentissage du Coran. Cela implique, qu'après leur formation, ils n'auront ni bénéficié de la scolarisation, ni appris un métier pour se prendre en charge. Dans cette logique, la seule trajectoire professionnelle qui leur est offerte c'est la possibilité de devenir à leur tour des maîtres coraniques, une forme de reproduction sociale. Devenus adultes, ils seront des inadaptes de la société contemporaine et vivront aux dépens des âmes charitables. Il y a lieu d'insister à leur apprendre un métier, comme l'agriculture, l'élevage, le commerce, la poterie, la broderie, bref les petits métiers qu'il est possible de développer plus tard, même de façon individuelle. Cette

formation professionnelle peut les aider dans le présent et surtout dans leur avenir. C'est un projet qui exige l'implication des professionnels et des financements conséquents. L'Etat du Cameroun devra s'y engager et associer les travailleurs sociaux, les éducateurs, les bailleurs de fond, les collectivités locales décentralisées.

- **Etablir des rapports entre les maîtres coraniques et les parents des *talibés***

Tous les maîtres coraniques interrogés déclarent ne pas entretenir des rapports avec les parents des *talibés*. Tout se passe comme si ces derniers étaient insoucieux de leurs enfants. Ce qui peut être la conséquence de la pauvreté, comme mentionné dans l'étude d'Aboubakar (2011) au Niger. Il faut, avec l'aide des ONG, des associations et de l'Etat, établir une collaboration entre les maîtres coraniques et les parents, au profit des *talibés*. Ce faisant, cela permettrait à l'enfant d'avoir les nouvelles de ses parents qui finiront par s'intéresser à lui et à ce qu'il fait.

Bien plus, il est utile pour l'Etat de disposer des fichiers où figurent les coordonnées des parents et l'origine de tous les *talibés*. En cas de nécessité, on peut alors contacter les parents sans difficulté. Pour les *talibés* venant des pays étrangers, il nous semble impératif pour l'Etat d'imposer ces informations avant de les recevoir. Autrement dit, ceux qui veulent bien envoyer leurs enfants à l'école coranique de Maroua doivent être connus à travers leur adresse complète quelle que soit la provenance.

- **La nécessité d'un encadrement psycho-affectif**

Les *talibés* grandissent loin de leurs père et mère. Prématurément, ils sont sevrés de leur univers familial pour une dure épreuve dans un milieu quelque fois étranger. Pourtant, la famille exerce une fonction de sécurité, de repos et de plaisir. Les *talibés* ne connaissent donc pas les joies de l'enfance, le bonheur de l'attachement maternel, le plaisir d'une vie affective.

On peut admettre que le détachement précoce de la cellule familiale crée un vide psychologique et affectif difficile à compenser. Pearl (1986) cité par Pourtois (1989 :12), a raison de constater que : « sans quelque chose qui ressemble à une famille, les jeunes mènent une existence impuissante et morcelée, sauf dans quelques domaines marginaux très particuliers. » De même, comme l'ont montré certains auteurs, les enfants en situation de précarité présentent plus de problèmes intériorisés et davantage de difficultés affectives intra-personnelles que leurs pairs plus aisés. (Myriam Kettani et al. 2011) Etant donné que les *talibés* sont de ceux qui souffrent de cette insuffisance affective parentale, il leur est particulièrement important de recevoir, dans leur second milieu d'apprentissage et de socialisation, l'amour, la tendresse et l'estime de ceux qui les encadrent. A défaut de leurs familles naturelles, ce devoir revient aux maîtres coraniques, aux associations à l'instar d'ACAMAS. C'est un besoin de reconnaissance et d'amour qu'il faut absolument combler.

Ainsi, les maîtres coraniques ne doivent pas les frustrer, les châtier ou les soumettre à un mauvais traitement, à plus forte raison, les amener à pratiquer la mendicité. Les respecter en tant qu'êtres humains est un impératif non négligeable. « Les droits de l'enfant c'est d'abord le droit pour chaque enfant d'être profondément respecté en tenant compte de son âge, de ses besoins et de sa maturité. » (Lallart, 2004 :65) Ils doivent instaurer avec eux un dialogue permanent susceptible de favoriser l'affection, comme s'il s'agissait d'une relation parent-enfant. Leurs rapports ne doivent pas se limiter simplement à l'apprentissage du Coran, qui se fait d'ailleurs de façon autoritaire et dogmatique. Etre ouvert au dialogue avec les *talibés* permettrait de prévenir des comportements déviants, de rectifier et de combattre la mauvaise socialisation et ses conséquences. Ceci est d'autant plus important puisqu'on est à l'ère des nouvelles idéologies sectaires qui cherchent des adeptes comme le *boko haram* au Nigéria qui peut facilement influencer et emporter ces enfants s'ils sont laissés à leur sort.

Les associations, les ONG qui en ont les possibilités, ont aussi l'obligation de les écouter, de les soutenir dans leurs souffrances, de les protéger contre toutes les menaces

éventuelles. Ils doivent se sentir en sécurité à côté des encadreurs. A cet effet, Pourtois, Desmet, et Willy (2004), à la suite de Maslow, pensent que tout individu doit bénéficier d'une prise en charge totale pour réussir son éducation et consolider son identité sociale. Ils élaborent un modèle des douze besoins psychosociaux à la base du développement de l'individu. « Dans ce modèle, l'élaboration de l'identité se réalise selon quatre dimensions qui elles-mêmes regroupent trois besoins fondamentaux. Ainsi, la dimension affective regroupe les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement ; la dimension cognitive se compose des besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement ; la dimension sociale réunit les besoins de communication, de considération et de structures ; la dimension idéologique enfin envisage les besoins de bien/bon, de vrai et de beau. Ces douze besoins constituent une base précieuse à la réflexivité sociale et individuelle (Pourtois, Desmet, Willy, 2004 :27)

Le soutien psycho-affectif ne suffit pas pour les rendre complètement heureux. Il est nécessaire de créer un environnement social favorable à une bonne socialisation.

#### - **La socialisation à travers les activités culturelles et sportives**

Les *talibés*, comme mentionné plus haut, n'ont pas la possibilité d'interagir avec d'autres adultes ou d'autres enfants de même âge, en dehors des maîtres coraniques et de quelques encadreurs d'ACAMAS. Entre eux, ils jouent, sont toujours en compagnie, mais la rue qu'ils fréquentent peut exercer sur eux une prégnance et les influencer de façon irrésistible. Dans les domiciles de leurs maîtres, il n'y a pas de place aux activités de loisir formellement organisées. On peut donc constater que les *talibés* sont en autarcie, ne sont pas socialement épanouis, et risquent de développer le sentiment d'incompétence et d'insuffisance. On le constate d'ailleurs en observant comment ils s'adressent aux adultes. On note en effet beaucoup d'hésitation et de difficultés à s'ouvrir pour dialoguer de façon rassurante. Ce problème ainsi que la mauvaise compagnie, pourraient être résolus s'ils bénéficiaient d'un centre d'accueil, d'un logement pour être suivis et encadrés. Dans ce cadre, il est



fondamentalement nécessaire qu'ils bénéficient des activités culturelles et sportives, de nature à les libérer de la routine de leur quotidienneté.

Ces activités culturelles réussiront à coup sûr à les captiver et à les former si elles tiennent compte de la culture islamique, pour ne pas être rejetées aussi bien par les maîtres coraniques que par les populations et les *talibés* eux-mêmes. Ainsi, les matchs de football, les documentaires, les films éducatifs, les excursions, peuvent être des sources de culture et de divertissement. L'importance de ces activités est incontestable pour l'épanouissement psycho affectif des jeunes en général et des enfants en situation difficile en particulier. En effet, « le jeu permet à l'enfant d'être plus apte à faire face aux problèmes de la vie ; le jeu est une étape vers la liberté. Apporter à des enfants marginalisés, par le biais du jeu sportif, du réconfort, de la confiance, un sourire et la possibilité d'envisager une approche pédagogique afin que ces enfants exclus trouvent un chemin vers l'éducation, vers l'apprentissage d'un métier, (...) » (Lallart, 2004 : 62).

Par la même occasion, les activités de divertissement sont susceptibles de les amener à apprendre à vivre en parfaite harmonie. Cela leur permettra d'intérioriser les notions de vivre ensemble, d'acceptation et de respect d'autrui, de paix, de tolérance, de goût de l'effort, de persévérance, etc. La vie en société l'exige. Ces valeurs, ils les développeront aussi dans leur vie d'adulte, car c'est une quête permanente. Les *talibés* comprendront qu'ils font partie de la société et connaîtront la joie et l'épanouissement.

## **Conclusion**

L'objectif de ce travail était non seulement d'évaluer la portée de la prise en charge des *talibés* par la structure ACAMAS, mais aussi d'examiner leurs besoins spéciaux en rapport avec l'éducation. Après analyse, on peut se rendre compte que les *talibés* encadrés par cette association caritative connaissent une amélioration de leurs conditions d'existence, dont l'effet le plus probant se traduit par l'abandon de la mendicité grâce à l'alimentation qui leur est accordée ainsi qu'à

leurs maîtres. La satisfaction de ce besoin physiologique est un préalable à toute autre nécessité, car les *talibés* peuvent alors s'intéresser à leur formation sans trop de souffrance. Par la même occasion, l'éducation morale et surtout les leçons d'hygiène qu'ils reçoivent par moment leur ont permis d'intérioriser certaines valeurs nécessaires au vivre ensemble, préalables à toute intégration sociale. Cependant, cette prise en charge n'est toujours pas suffisante, car un logement décent et leur santé, qui sont d'ailleurs aussi des besoins physiologiques ne sont pas pris en compte. Ce qui les met dans une situation de précarité et les rend toujours vulnérables.

Il faut aussi reconnaître que les *talibés* sont dans la nécessité d'avoir une éducation formelle, qui est susceptible de leur permettre de préparer leur avenir. Pour ce faire, il faut que les écoles coraniques s'adaptent aux nouvelles conditions de l'évolution sociale. L'Etat et la société civile en général doivent leur faciliter une scolarisation. Si les *talibés* ne peuvent pas suivre un cursus scolaire normal au point de prolonger leur scolarité, il n'est pas superflu de penser aussitôt à une alphabétisation qui n'exige pas assez de moyens. De même, l'apprentissage d'un métier semble vital pour ce groupe qui ne pense pas à une insertion professionnelle si ce n'est devenir maître coranique.

L'amélioration des conditions de vie qui est l'une des exigences d'une éducation réussie des *talibés*, passe aussi par un encadrement psycho-affectif. Ces enfants ne peuvent pas s'épanouir sans que la dimension affective qui regroupe les besoins d'attachement, d'amour et d'acceptation ne soit accomplie. C'est aussi l'un des devoirs régaliens incontestables de l'Etat. A ce sujet, nous rejoignons le point de vue d'Aboubakar qui, s'intéressant aux enfants ayant pratiquement les mêmes caractéristiques que les *talibés*, écrit : « Au plan institutionnel, il faudra envisager pour les enfants orphelins sans famille ou rejetés par les parents, un service d'assistance publique, qui se chargerait de leur offrir un cadre affectif et les préparerait à la vie au travers d'une instruction et d'une formation professionnelle appropriée. » (Aboubakar, 2011 :28)

## Bibliographie

**Aboubakar, I.Y.**, (2011). *Vulnérabilité des enfants au Niger : enfants non scolarisés et enfants déscolarisés : Etat des lieux et pédagogie de prise en charge*, Paris, l'Harmattan.

**Myriam Kettani, Troupel-Cremel, O.** et Pinel-Jacquemin, S., (2011). « L'adaptation socio-affective des enfants de 2 à 6 ans en situation de précarité : le rôle de l'engagement paternel », in *EMPAN*, ERES, n° 84, pp 139-144.

**Lallart, M.J.**, (2004). « Les enfants de la rue : leurs lois », in *Savoirs et clinique*, ERES, n°4, pp.59-65.

**Louart, P.**, (2002). *Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel*, CLAREE, IAE-USTL.

**Ndiaye, O.** (2005). « Les enfants des rues et le développement endogène » in Balonze, J., (dir), *Les enfants des rues au Sénégal*, Bikili éditions, GYAN France, pp. 5-34.

**Pourtois, J.P., Desmet, H., Lahaye, W.**, (2004). « Connaissance et pratiques en éducation familiale et parentale », in *Enfance, générations, familles*, N°1, Université de Mons-Hainaut (Belgique), pp.22-35.

**Pourtois, J.P.** (1989). *Les thématiques en éducation familiale*, De Boeck, Bruxelles.

**Rebello Pinto, H et Soares Da Conceição, M.** (2004). « Approche de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents » in *Orientation scolaire et professionnelle*, <http://osp/revues.org/index2272.html>.

**Seydou Nourou, M.**, (2007). *A mes frères des rues*, l'Harmattan, Paris.

**UNESCO**, (1999). *Programme d'éducation des enfants en situation difficile*, [www.unesco.org/education/educprog](http://www.unesco.org/education/educprog)

**Vitale, M.** (2011), « Economie morale, Islam et pouvoir charismatique au Burkina Faso », in *Afrique contemporaine*, De Boeck supérieur, n° 231, pp. 229-243.

## **DÉVELOPPER LE SENS DU RAISONNEMENT LOGIQUE CHEZ LES ENFANTS DE 2-3 ANS : POURQUOI PAS ?**

**Babacar DIOUF<sup>8</sup>**

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP)- Université Cheikh Anta Diop – Dakar Sénégal

### **Résumé**

Dans le cadre de l'éveil scientifique et technologique dans les écoles maternelles, les enfants (2-3ans) ne bénéficient pas de l'activité systématique d'initiation logico mathématique. Entre autres raisons justificatives, leur jeune âge, c'est-à-dire un problème de maturation. Cette étude, fondée sur les résultats des recherches scientifiques, en psychologie en lien avec les avancées en sciences de l'éducation, a expérimenté une approche novatrice ayant comme socle la pédagogie par projet. Les résultats ont montré que les enfants de cet âge sont capables de raisonnement logique repérable à travers surtout les résultats de leurs actions, mais aussi à partir de leurs communications le plus souvent non verbales.

**Mots-clés :** Raisonnement logique, situation- problème, maturation, pédagogie par projet

### **Abstract:**

As part of scientific and technological awakening in nursery schools, the children (2-3ans) do not benefit from the systematic activity of logical mathematical introduction. Between other supporting reasons, their youth, a problem of ripening. His study, founded on the results of scientific researches, in psychology in link with advances in sciences of education, tested an innovative approach having pedagogy as plinth by plan and articulated in the world of the babyish imagination (story). Results showed that the children of this age are able of logical reasoning that can be spotted across especially the results of their actions, but also from there the most not verbal communications.

**Keywords:** Logical reasoning, situation problem, ripening, pedagogy by plan

---

<sup>8</sup> Email : [ngaskadiouf@yahoo.fr](mailto:ngaskadiouf@yahoo.fr)

## Introduction

L'initiation logicomathématique, malgré son importance capitale dans la formation de l'esprit scientifique des jeunes enfants, est traitée en parent pauvre dans les écoles maternelles en général. Certains éducateurs vont jusqu'à s'en passer dans la section des petits (2-3ans).

Les enquêtes et les visites de classes que nous avons menées dans ce sens révèlent trois types de problèmes qui constitueraient des raisons non moins importantes dans la justification de cette expérimentation. Le premier problème est lié à ceux qui ne font pas du tout cette activité en petite section, tout en étant conscients de son importance. A ceux- là se pose essentiellement un problème d'approche, c'est-à-dire comment l'aborder de manière formalisée en petite section ? Ils maîtrisent souvent les objectifs généraux de l'activité et en cernent les fondamentaux psychopédagogiques. Cependant, toute la question est de savoir comment développer le sens du raisonnement logique d'un enfant qui parle à peine ? D'autant plus que les approches en vigueur au Sénégal dans ce domaine sont peu motivantes, car, ne prenant pas en compte les besoins d'actions et les possibilités de communication non verbale très poussées relativement à leur stade de développement mental.

Le second problème est relatif à ceux qui n'en font pas du tout, parce que sous estimant les capacités des enfants. Pour cette catégorie d'éducateurs, nous pensons qu'il s'agit d'un problème d'information que nous tenons à résoudre. Il faut noter que la maturité de l'esprit ne soit affaire d'âge que si l'esprit s'est exercé au cours des ans et c'est pourquoi, il importe de l'exercer tôt.

L'enfant apprend partout et a un besoin réel d'apprendre et si nous lui refusons cela, on le laisse apprendre les choses les plus mercantiles de la rue. « Ce que l'enfant peut apprendre le premier jour de naissance, il n'en sera plus capable pour le reste de sa vie. Dolto (1988)

Enfin, il faut noter que l'enfant fait des mathématiques bien avant de venir à la maternelle et il n'est pas rare au cours de ses jeux de voir des embryons d'éléments mathématiques pour

lesquels l'humanité a fait des millénaires pour les mettre à jour. Les enfants de petite section ne sont pas dépourvus ni de logique, ni d'idées mathématiques, certes ils ne sont pas capables des fois de les exprimer verbalement. Et c'est là tout l'intérêt des activités d'initiation logico mathématique et d'une approche correcte basée sur l'inter structuration « sujet-objet ».

Le dernier problème relève des éducateurs qui tentent d'aborder l'activité en petite section. Ceux- là, ne prennent pas en charge le développement du sens du raisonnement logique car, les démarches mises en œuvre dans les séances observées ne se focalisent que sur des actions mécaniques que les enfants reprennent. Dans ces pratiques, aucune place n'est prévue pour la discussion entre enfants, discussion nécessaire si l'on veut mettre en avant le sens du raisonnement logique.

Dans leur ouvrage intitulé «Vers l'apprentissage des mathématiques ; nouveau départ pour les enfants de 4 à 7ans», Jeanne BANDET, Réjane SARAZANAS, et Madeleine ABBADIE (1977) dégagent les notions à acquérir dans la section des petits qu'elles appellent « l'étape intuitive et verbale », pour dire qu'il n'y a pas d'activités formalisées. Selon ces auteurs, les notions qui intéressent la section des petits naissent petit à petit des situations dans lesquelles se trouve l'enfant. Elles ne font l'objet d'aucun enseignement de la part de l'éducateur. Il n'est pas question d'avoir un programme, de le suivre, de forcer l'enfant à analyser des situations artificiellement créées, ni de retenir des résultats. Pour elles, l'enfant doit simplement vivre la vie de la classe, se livrer à des jeux et activités de son âge, s'essayer à connaître le monde qui l'entoure et faire de nombreuses expériences, dont certaines lui donneraient l'occasion de constater ce qui deviendrait plus tard dans son esprit la base de connaissances mathématiques.

Les oppositions de certaines des conceptions et positions évoquées ci-dessus ont justifié l'idée d'aller vers une expérimentation. Cependant quel est le socle sur lequel cette expérimentation se fonde comme références théoriques ?

Ce travail lié à la problématique du développement du sens du raisonnement logique chez l'enfant de 2 -3ans relève au

plan général du domaine de l'éveil scientifique et technologique en maternelle et en particulier des activités d'initiation logico mathématique.

Pour réfléchir sur les problèmes que pose l'initiation logico mathématique en petite section, l'expérimentation a servi de prétexte. Ce texte, comme compte rendu d'expérience présente tout d'abord le cadre théorique de référence de l'éducation scientifique, les méthodes et les outils d'investigation avant de livrer les résultats obtenus et de les discuter.

### **Épistémologie et sciences de l'éducation**

Dans cette expérimentation, il a été question d'une réflexion à partir de deux pistes : la piste s'inspirant du grand courant épistémologique et celle se référant aux sciences de l'éducation.

Le grand courant épistémologique est bien celui qui a fait passer la psychologie en tant que science de l'âme à la psychologie définie comme la science des conduites, qui aurait ouvert les portes de la psychologie moderne. Cette évolution dans la vision du sujet épistémique, montre qu'un concept de mentalité humaine identique dans le temps et dans l'espace devient de plus en plus discutable. Le psychisme n'est donc pas à l'échelle de l'humanité une donnée éternelle. Pour toutes ces raisons et bien d'autres, il paraît nécessaire de revoir certaines considérations affectées à l'enfant de manière générale qui semble sonner comme une condamnation une fois pour toute.

#### **...« effet milieu » et données psychologiques, dans le processus de maturation psychique**

L'expérience n'aurait-elle aucun rôle à jouer sur le développement de l'enfant?

Le caractère du rôle limitant de la maturation est que si les stades de développement décrits par Piaget se succèdent toujours dans le même ordre, ainsi que leurs sous -stades, ce qui montre le caractère naturel et spontané de leur déroulement séquentiel, ils ne correspondent pas par contre à des âges

absolues et l'on observe au contraire des accélérations ou des retards selon les divers milieux sociaux et l'expérience acquise.

### **« L'Apprendre », Etudié dans sa Dynamique (AED)**

La simple activité de l'élève surtout isolée, n'est pas suffisante. Des interactions avec des pairs peuvent se révéler plus efficaces. Pour qu'un changement en termes d'apprentissage advienne dans l'environnement cognitif d'un enfant, il serait entre autres, nécessaire de l'amener à exprimer ses conceptions multiples et variées. A ce niveau l'éducateur devra favoriser au maximum l'expression libre des enfants pour les amener ensuite à exploiter leurs idées. L'apprentissage d'un savoir procède de l'activité mentale de l'apprenant (Wallon, 1970). Il s'avère aussi important de faire noter qu'avant d'arriver en maternelle, l'enfant possède une foule de questions, d'idées et de façons de raisonner sur son environnement. L'observation de groupes d'enfants en situation de jeux libres, surtout dans le cas de l'apprentissage des rôles sociaux, dévoile leur capacité à concevoir un projet, à se répartir des rôles et des responsabilités, à discuter entre eux, à faire des concessions. Les notions d'appartenance, la constitution d'ensembles, les mises en relation entre des éléments de même catégorie, etc. au cours de leurs jeux témoignent de leurs capacités.

### **La didactique du problème : « un étrier à trois supports ».**

Le problème est au cœur de l'apprentissage, cependant, son processus de résolution exige trois passoirs que sont : le déclenchement du processus (enrôlement de l'apprenant), la contextualisation ou l'aménagement des contingences de l'apprentissage (la situation-cadre) et le gabarit ou la technologie de production du comportement souhaité (l'agencement de la situation- problème).

### **La situation-problème au centre de l'incubation et des retours réflexifs**

Les conflits avec soi et avec les autres par rapport au souhaitable et au possible, au prévu et au réalisé mettent en



exergue les capacités de l'enfant à cerner le problème fondamental que pose une situation, d'en trouver les solutions – de les mettre en pratique- de comparer le projet et sa réalisation- chercher les manquements et d'y remédier. Cependant, une connaissance ne se construit pas d'un seul coup, et un seul témoignage de réussite ou de compréhension est insuffisant. Les situations proposées doivent donc se compléter, se répondre en échos au fil des jours (BOULE, 1985). Autrement dit, elles doivent être issues de projets intégrables, admettant une progression, une succession, une continuation logique.

Il semble important, si nous voulons développer le sens du raisonnement, d'alterner groupe interactif et ateliers individuels. Tourtet, (1979), dans son ouvrage « les chemins de la découverte mathématique », part de 83 situations- problèmes intégrées dans de petits projets, ce qui permet une pédagogie différenciée. Cependant, il faut signaler que ces projets sont isolés et catalogués. Et imposés aux enfants.

### **La pédagogie par projet comme point d'appui**

Le concept de projet tel qu'il est utilisé dans cette expérimentation s'inscrit dans le cadre du socioconstructivisme et s'inspire d'autres approches basées sur l'activité. Un projet permet aux apprenants d'identifier et de formuler leurs propres problèmes. Les buts qu'ils se fixent ainsi que les découvertes inattendues qu'ils font durant leurs interactions avec l'environnement servent de guides (Collins et al, 1989). L'apprentissage par projets est un modèle qui se distingue de l'enseignement traditionnel par le focus qui est centré sur l'apprenant et sur son projet. Les apprenants ont l'opportunité de travailler de manière plus autonome et de construire leur connaissance.

### **Domaines d'activités privilégiées en petite section**

**La topologie**: c'est le domaine qui traite des concepts faisant apparaître les notions de structuration de l'espace, du temps et en fonction du corps.

### **Les pré-numériques:**

Ils sont relatifs aux notions ci-dessous :

- les quantités et la conservation de la matière ;
- les classements qui peuvent renvoyer aux relations d'équivalence: Réflexivité, Symétrie, Transitivité (RTS) ;
- les tris et les rangements qui orientent vers la relation d'ordre : réflexivité, antisymétrie et transitivité (RAT).

### **L'auto socio construction comme point nodal de l'approche projet <sup>9</sup>**

**Auto:** c'est le moi/je de chaque enfant qui est concerné à la fois comme moteur et comme enjeu de toute recherche, dans l'affrontement moi- l'objet à travers des faire créateurs.

**Socio:** parce qu'est décisif dans la conceptualisation, le « va et vient » (moi- les autres), pour faire rebondir ma propre pensée, l'interpeler, la décentrer, en vue de mieux maîtriser l'objet de recherche.

**Construction:** parce que tout savoir (comme aboutissement) n'a de sens que par rapport au processus dynamique qui l'a engendré, lui-même issu d'un questionnement et non question, c'est-à-dire auto interrogation posée par le sujet à l'objet en même temps qu'à lui-même comme **quelque chose qui ne va pas de soi**. Les **questions d'un problème** elles, **vont toujours de soi**, c'est bien là leur piège.

Un concept n'a de sens que par rapport à la rupture qu'il introduit dans le lot courant des connaissances et des représentations mentales du sujet.

### **Objectifs de l'expérimentation**

L'objectif poursuivi au plan général, de contribuer à l'amélioration de la gestion des activités scientifiques au préscolaire. De manière spécifique, cette étude vise à élaborer

---

<sup>9</sup> BASSIS.O, Mathématiques, les enfants prennent le pouvoir, des concepts clés pour se construire, Fernand Nathan, Paris 1984

et à tester une approche holistique pour développer le sens du raisonnement logique à travers l'activité d'initiation logico-mathématique en petite section de la maternelle. Il ne s'agit pas d'une hypothèse à vérifier mais précisément d'une nouvelle approche que nous avons testée pour en déceler les limites et les avantages.

Cependant développer le sens du raisonnement logique chez l'enfant de cet âge peut effectivement susciter un débat si l'on sait qu'à ce stade préopératoire du développement infantin, l'égoïsme guide toutes ses actions et l'empêche de se décentrer, de différencier le moi psychologique de l'environnement physique et social. Alors que le raisonnement logique impose à l'enfant une décentration, une reconnaissance de l'autre, la capacité de se détacher de son point de vue, d'accepter le point de vue d'autrui. Ceci à première vue pourrait être paradoxal. Comment peut-on, compte tenu de cette contradiction, poursuivre un tel objectif ? Comment se traduira cette compétence au niveau de l'enfant ?

### **Approche Méthodologique**

Pour réaliser cette expérimentation, le choix a porté sur un échantillonnage aléatoire.

Ainsi, une classe de petite section, elle-même choisie au hasard dans une école prise au hasard après recensement de toutes les écoles maternelles de la ville, est retenue. Cette classe comptant un effectif de 44 élèves dont 25 garçons et 19 filles dépassait un peu les effectifs standards en maternelle au Sénégal. Pour rester conforme à la taille des effectifs standards, nous avons identifié au hasard un effectif de 15 enfants en respectant le pourcentage de représentativité du genre (9 garçons et 6 filles). Ces garçons et filles ont été retenus sur le même critère de hasard simple.

### **Analyse de l'échantillon**

En examinant les dates de naissance des enfants, on constate qu'au début de l'expérimentation, 13% de l'échantillon sont âgés de trois ans, alors que 60% ont un âge qui varie

entre 3ans 4 mois et 3ans 6mois .27 % des enfants sont âgés de 2ans et 6 mois.

**Tableau n°1 : caractéristique (âges) des enfants qui composent l'échantillon**

<b>Ages</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>
2ans et 6mois	2	20%
3ans	2	20%
3ans4mois- 3ans 6mois	9	60%
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

La remarque essentielle est que ces enfants de la petite section n'ont pas le même âge et qu'il existe des écarts considérables entre eux. Ensuite, l'analyse de la situation socio professionnelle de leurs parents montre que 60% des enfants ont les deux parents salariés alors que 40% ont un seul parent qui exerce un métier salarié. Toutefois, on note parmi 6 enfants, que 4 sont de père étudiant bénéficiant des services du centre des œuvres universitaires de Dakar et logés à la cité universitaire pavillon des mariés. Bref, ces enfants bénéficient de bonnes conditions de vie économique et intellectuelle. Par ailleurs, l'analyse des adresses des parents laisse supposer que les enfants seraient issus de milieux aisés, ce qui pourrait avoir une influence dans notre expérimentation (richesse du milieu en stimuli : possibilité d'apporter des aides adéquates aux problèmes des enfants).

### **Organisation du travail.**

L'école maternelle expérimentale se trouve dans un quartier de Dakar, capitale du Sénégal. L'idéal serait d'expérimenter le sujet dans toutes les petites sections des maternelles du Sénégal, ce qui explique sans doute une des limites de ce travail.

#### **• Préparation pédagogique**

Les fiches pédagogiques sont élaborées par une équipe dont le chercheur qui n'était pas des intervenants habituels dans la classe expérimentale, et le matériel pédagogique était recherché par les membres du groupe selon une répartition des tâches.

A chaque séance, on changeait d'enseignant et les précédents en renfort au chercheur étaient des observateurs.

#### **• Exécution des séances**

Elle était individuelle et se faisait à tour de rôle deux fois par semaine.

Au moment de l'exécution, d'autres tâches étaient assignées aux autres membres du groupe qui ne menaient pas la prestation. Ces membres du groupe des observateurs munis de grilles d'observation, suivent pour les uns, les enfants, les autres, le prestataire. Deux autres enseignants étaient chargés de prendre le film de la séance qu'ils présentaient à l'occasion des séances d'exploitation.

#### • **Les séances d'exploitation**

A la fin de chaque séance, suivait un moment d'exploitation. Cette séance se basait sur, la fiche pédagogique qui a été préparée, le film de la séance telle qu'elle s'est déroulée (protocole)

#### **Résultats obtenus**

##### **Activité n°1**

**Objet :** contrat d'activités par négociation

**Objectif général :** aiguïser le sens du raisonnement logique des enfants

**Objectif spécifique :** au terme de la séquence que les enfants aboutissent par le raisonnement logique à dégager les tâches ultérieures à réaliser dans le cadre d'un accord préalable à aider Malick, un ami de la classe à faire un élevage de poules (fabrication d'un poulailler)

##### **Film de la séquence :**

8h30 – **mise en confiance**

Prestataire/enfants : salutations d'usage, causerie, chant et danse rythmée)

8h 35- **mise en situation**

**EE** – assis en ½ cercle face au prestataire

P- comment s'appelle l'ami de la classe ?

EE- (tous ensemble disent) Malick !

P – montre la photo de Malick tenant un poulet mort et les autres dispersés dans la cour en disant : les poules de Malick sont souvent agressés et voilà que Malick vous demande de l'aider à trouver une solution

EE1- les poules de Malick !

P- introduit une image comprenant des poulets vivants, des poulets morts, des chats et des chiens au milieu

EE2- les chats tuent, E3- il faut chasser –

P- Malick demande de l'aider, que faut-il faire ?

##### **8h40- Négociation**

E- chasser les animaux ; E- (montrant une caisse) – mettre ici ;

EE- ils vont mourir ; EE- mettre dans un poulailler-

P-un poulailler, mais on n'a pas de poulailler,  
E1- on va en fabriquer ; P- êtes vous d'accord pour faire un poulailler ? EE- hochent la tête dans le sens d'une acceptation.  
Un autre E : donner de la nourriture .P- ah ! C'est bien, donner à manger.

### **Récapitulation**

P Que proposez-vous de faire pour sauver les poulets de Malick ?  
E1 -Chambre ; E2 par un mouvement de la tête fait oui ; P- bien nous allons faire un poulailler pour garder les poules et leur donner de la nourriture.

Nb : le poulailler sera réalisé dans le cadre des activités manuelles de la classe : nous sommes dans le cadre d'un projet intégrateur.

**Tableau n°2 comparaison des comportements verbaux et non verbaux**

	nbre	%
comportements non verbaux	16	76
comportements verbaux	5	23

Le pourcentage élevé des comportements non verbaux s'expliquent par l'action qui a sous tendu toutes les opérations. Il apparaît, si on veut amener l'enfant à communiquer sa pensée, son point de vue sur une chose, une situation, il est important qu'il lui soit autorisé à le faire aussi par le geste, la mimique ou toute autre forme non verbale.

L'expression orale, heureusement n'est pas la seule forme de communication pour l'individu, notamment pour l'enfant. Le contexte et l'événement de communication sont tout aussi importants. Le fait de partir d'un événement a été un facteur déclenchant de l'expression spontanée des enfants.

### **Activité n°2**

**Objet :** mise en œuvre des actions inscrites dans le contrat

**Objectif pédagogique :** les enfants seront capables de trier et de ranger les matériaux de manière à confectionner une maquette de poulailler.

**Matériel :** caisse avec du sable, petites bandes en carton, des ronds en carton, une large feuille en carton, la photo de Malick, l'ami de la classe

## **Film synthétique de la séance 2 :**

### **8h38-Mise en confiance**

Prise en main des enfants par le prestataire (enfants chantent, tapent des mains au rythme d'un tambour)

### **8h44- appel à la mémoire des enfants**

P- qu'avions nous promis à Malick (en montrant les photos antérieurs de Malick, de poulets morts, vivants, de chiens et de chats).

EE- manger, poulailler, poules mortes. P- très bien, nous avons promis à Malick de l'aider à faire un poulailler (il suggère de faire un poulailler pour aujourd'hui et de laisser la recherche d'aliments pour la prochaine fois) ; EE – donnent leur accord par des mots phrase et/ou des gestes.

### **8h-48-Mise en situation**

P – montre le matériel et rappelle l'engagement pris et demande de confectionner un poulailler à partir du matériel présenté.EE- sautent spontanément sur le matériel, mettant certains dans les poches, d'autres constituant des ensembles avec des critères qui leur sont personnel, certains se tiraillent un matériel.

### **8h51-processus de résolution de problème**

P- récupère adroitement le matériel et dit : comment procéder pour confectionner le poulailler ?

E1- pose plusieurs ronds sur l'espace ensablé de la caisse ; P- très bien, mais est ce que les poules seront protégées ? EE2- on les met là (désignant l'espace dans la caisse.EE- tous les enfants veulent en même temps placer des bandes ; EE3- prend une bandes rectangulaire longue et la place dans le sens de la longueur et ses camarades l'aident en triant des bandes longues et les lui remettent.

P –demande à l'enfant de justifier son choix mais l'enfant ne répond pas.

Deux autres enfants viennent continuer le travail sur la demande du prestataire

P ; mais il y a des espaces où des chiens peuvent passer !

E- On va mettre les courtes bandes pour barrer l'entrée des chiens .P- bien, vous êtes intelligents, mais les chats peuvent sauter par-dessus, de même les poules peuvent voler et sortir par le haut.

EE- on met ça (montrant une large feuille de carton).Plusieurs enfants essaient et ne réussissent pas, un enfant vient enlever ce qui ne marche pas, choisit l'objet adéquat et le pose avec succès)

P- mais par où on va faire passer les aliments ? Les enfants cherchent et se rendent compte qu'il n'ya ni porte, ni fenêtre : un enfant s'écrie, porte ! Porte !

Un autre, indique une entaille sur une des surface latérale qui suggère une porte.

### **9h00-synthèse**

P - dites moi comment vous avez fait pour fabriquer le poulailler  
E- bandes longues comme ça(en faisant le geste) ; E-les petites bandes ; E- boucher les trous ; P- fait répéter : cette bande est longue, celle-ci bande est courte  
9h 07 Chant, danse, fin.

**Tableau n°3 : Comparaison interne des comportements non verbaux**

<b>comportements</b>	<b>nombre</b>	<b>%</b>
trie les éléments adéquats	10/21	48
classe les éléments conformément à la consigne	10/21	48
enlève un élément inapproprié	5/21	23
complète un classement	12/21	57

En enlevant ce qui n'est pas approprié, les enfants font preuve d'un raisonnement logique. L'opération consistant à compléter un classement va dans ce même sens. Les comportements non verbaux permettent une meilleure participation des enfants.

Le sens du raisonnement logique chez l'enfant de 2 -3ans, ne s'observe pas uniquement à travers un discours oral, il peut s'appréhender dans l'analyse des actes que l'enfant pose, comme dans ceux présentés ci- dessus. Il est surtout marquant quand il s'agit de compléter une série, un classement, le respect de consignes.

Ce tableau montre la possibilité que l'enfant de cet âge révèle en matière de classement (relation d'équivalence) qui constitue un pas dans l'approche du nombre.

### **Activité : n°3 :**

**Objectif :** permettre aux enfants de convenir des opérations à effectuer sur des aliments que mange la poule avant de les trier individuellement

### **Film synthétique de l'activité 3 :**

### **8h 51 : Mise en confiance**



- Les enfants sont disposés en ½ cercle- salutations d'usage, chant.

### **8h56 –Rappel**

P-qu'avions nous fait ? EE- poulailler P- c'est pour quoi ? EE- garder les poules .P- apporte la maquette de poulailler et les enfants se ruent aussitôt sur celle- ci.

P- qui l'a confectionné ? EE- moi ! Moi ! (disent les enfants) ; P- oui, c'est vous tous, depuis lors, les poules ne meurent plus, mais elles caquettent toujours. Selon vous pourquoi ?

EE- Silence

P- que veulent-elles ? que font les poules le matin en sortant du poulailler ? EE-Silence ; P-elles picorent le grain(en faisant le geste).EE -elles mangent. P- très bien, maintenant, nous allons leur trouver à manger.

### **9h 01 : Mise en situation**

Le prestataire expose un plat contenant du maïs, de l'arachide, des morceaux de charbon, des sachets contenant du mil, des coquillages, des capsules, des stylos, des gommés.

### **9h 05 Résolution de problèmes**

Les enfants sont répartis dans des ateliers où chacun travaille seul.

Consignes : mettez dans un des pots ce que la poule mange et dans l'autre ce qu'elle ne mange pas.

Les enfants sont placés dos à dos et dispose chacun un pot moyen contenant tous les objets ci-dessus cités. Les enfants trient et le prestataire fait le tour pour superviser le travail tout en rappelant les consignes.

### **9h15 : vérification et synthèse**

P-amenez ici les aliments que vous avez sélectionnés pour les poules

EE- chaque enfant vient s'asseoir autour de la table de contrôle avec sa production, les productions sont posées sur la table et les enfants vérifient l'exactitude des résultats.

P- attire l'attention des enfants sur quelques productions à problème et anime une discussion autour

EE- sans parler, enlèvent les objets inappropriés, peu d'entre eux verbalisent leur action

**Tableau n°4 : Comparaison des comportements verbaux et non verbaux**

	<b>nbre</b>	<b>%</b>
comportements non verbaux	29/33	87.87%
comportements verbaux	4/33	12.12%

Il y a lieu de souligner la différence nette qu'il y a entre ces deux types de comportement. Les raisons explicatives peuvent être renforcées par le problème de communication observé chez le prestataire dont la maîtrise de la langue de l'enfant a souffert. L'enfant, comprend avant de s'exprimer (la compréhension précède l'expression orale). Le message n'ayant pas présenté les meilleures garanties de clarté et de précision, les réactions verbales peuvent être mises à rude épreuve par conséquent.

**Tableau n°5 : Comparaison interne des comportements non verbaux**

comportements	nbre	%
trie selon l'espèce	12/27	44%
classe selon l'espèce	09/27	33%
enlève un élément inapproprié	05/27	18%
complète un classement	03/27	11%

Toutes les opérations ont été effectuées par les enfants. Le tri selon l'espèce s'est révélé être le plus accessible ; En effet le tri est une opération à dominante perceptive. Les modes d'exécution en commun ou individuels (dans les opérations) ont montré une participation dans les ateliers individuels.

**Tableau n°6 : comportements individuels par rapport au groupe**

élèves	scores%	élèves	scores%	élèves	scores%
E5	06	E9	06	E13	09
E6	15	E10	21	E14	08
E7	06	E11	06	E15	15
E8	12	E12	13		

Tous les enfants ont participé, même si c'est à des degrés moindres dans le collectif. Si les comportements verbaux constituent un champ en friche pour les enfants de petite section, il est à noter que les balbutiements sont déterminés par la qualité du message de l'interlocuteur. L'enfant ne procède pas seulement par imitation, il opère en même temps un dépassement d'où l'importance des références pour lui. Pour que le message de l'éducateur soit réceptionné, il faut qu'il maîtrise la langue parlée par les enfants. Ce qui revient à mettre l'accent sur la formation des éducateurs à l'usage des langues familières aux enfants dont il a la charge d'éduquer.

## **Aspects marquants**

La motivation des élèves est incontournable et un consensus autour de la tâche à accomplir est un préalable important si nous voulons créer une réelle motivation des enfants.

Pour se faire, les consignes de travail et la situation de communication de départ peuvent faciliter l'obtention d'un consensus car permettant aux enfants de communiquer entre eux.

L'enfant placé devant une situation- problème tirée de son vécu quotidien et parfaitement adaptée à ses capacités intellectuelles est capable de détecter le problème fondamental.

Et, s'il est aidé par l'éducateur, usant de questions inductives, et de contre-exemples, il peut approfondir la réflexion et trouver des solutions adéquates. L'étape de négociation du projet est très importante pour développer le sens du raisonnement logique. Elle contribue à la régression de l'égocentrisme enfant obstacle à la décentration.

Toujours dans la perspective du développement du sens du raisonnement logique des enfants de 2 -3 ans, le rôle de l'éducateur est déterminant.

Par ailleurs, le fait de partir d'une situation problème émanant du processus de mise en œuvre d'un projet authentique reconnu par les enfants comme leur propre projet, favorise la mobilité mentale à travers une démarche non seulement qui, est conforme à une démarche scientifique, mais, qui favorise la discussion entre enfants,

La place et les caractéristiques du matériel se révèlent important dans le cadre de cette expérimentation. Les différentes séquences ont montré que le matériel doit être familier aux enfants pour ne pas poser d'autres difficultés en dehors du problème à résoudre. La communication enfant-enfant joue un rôle fondamental. Cependant, la communication enfant- éducateur ne peut être occultée. Par voie de conséquence, l'éducateur doit être à l'écoute des enfants en favorisant la discussion, mettant en relief les contradictions,

Le mouvement qui consiste à partir d'une première plénière, à se diriger vers des ateliers d'abord individuels, puis de sous groupes (collectifs) avant le retour à une deuxième plénière qui regroupe l'ensemble de la classe où les enfants présentent la production de sous groupe, la compare aux autres productions pour dériver sur des productions normalisées est une démarche très structurante, si nous voulons développer le sens du raisonnement logique. Il aide non seulement à renforcer la formation de la personnalité de l'enfant mais contribue à lutter contre le syncrétisme perceptif du fait des manipulations d'objets, des comparaisons, etc. Ceci donne tout leur sens aux échanges inter groupaux

S'il faut reconnaître les vertus de la maîtrise du vocabulaire technique par les enfants, celui-ci ne doit aucunement précéder un vécu des concepts, leur intériorisation, condition nécessaire pour une communication instrumentée et les actions que les enfants exercent sur les objets.

## **Discussion**

Au terme de l'expérimentation, il peut être retenu que l'initiation logico mathématique ne saurait s'effectuer dans un climat de réception passive des connaissances ou des notions.

En effet, la structuration nécessite une part plus active de l'enfant. Ceci nous amène à dire que l'investissement total de la personnalité de l'enfant est fondamental et se manifeste par la motivation. Celle-ci procédant de l'intérêt. Il devient dès lors impérieux d'en tenir compte dans la conception et la mise en œuvre d'une telle activité.

En fait, il n'est plus question d'une relation de dépendance née d'une situation artificielle où les notions et connaissances seront plaquées comme du vernis sec, mais plutôt d'une relation d'aide où tout découle d'un contexte favorable aux échanges parce qu'impliquant les deux parties (enfants-éducateur). Ce faisant, rien ne sera plus imposé à l'apprenant mais négocié dans une situation ayant pour toile de fond les intérêts de ce dernier.- nous disons bien intérêt et non plaisir. Quant au matériel, il pose la nécessité d'insister sur l'activité organisatrice du sujet, ce qui signifie que l'action a un rôle

prépondérant dans le processus cognitif. En effet, la connaissance n'est pas une simple copie du réel, mais plutôt l'élaboration de structures qui organisent le réel. La nature des connaissances est donc active. A ce sujet, il faut noter que les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais de l'assimilation du réel aux coordonnées nécessaires et générales de l'action.

Connaître un objet c'est agir sur lui et le transformer pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles mêmes (Piaget, 1975). Ceci prouve que le matériel doit être en quantité suffisante, variée mais surtout pertinent, il doit permettre à l'action de jouer pleinement son rôle dans une perspective du développement du sens du raisonnement logique. Concernant le rôle de la langue, il apparaît comme un outil important de soutien de l'évolution de la pensée enfantine. Son rôle est de plus en plus important au fur et à mesure qu'on avance dans ce processus.

Si un des mérites de Piaget a été de démontrer que l'intelligence ne se fonde pas sur le langage et que ces deux phénomènes ne sont pas étroitement liés comme on l'a cru, cela ne signifie pas pour autant que le langage n'a aucun rôle dans le développement de la pensée logico mathématique ; au contraire, en tant que système symbolique, il constitue une condition nécessaire, bien qu'insuffisante, à l'achèvement des structures logico mathématiques. Si Piaget a davantage insisté sur les insuffisances du langage dans l'élaboration de la pensée, c'est sans doute parce qu'à son avis « tout le monde aperçoit la contribution du langage alors qu'on oublie trop souvent la part des actions et de l'intelligence opératoire elle-même.

Pour la démarche, il y a lieu, si nous voulons développer le sens du raisonnement logique à travers une séquence de logico mathématique, d'alterner groupe interactif et atelier individuel. La justification de cette option est relative à la contribution des interactions sociales sur l'évolution des structures cognitives .En effet, cette théorie psychanalytique du développement cognitif remet en question l'efficacité de la présence d'un modèle correct, si valorisé dans la pédagogie (le maître donne la bonne

réponse) démontrant par là l'importance de la présence de points de vue différents, même incorrects. (Bassis ; 1978)

Dans ces situations, il y a donc une double pression de l'environnement pouvant déclencher un déséquilibre ou conflit socio cognitif chez l'enfant. Un autre argument, non moins important et qui fonde la démarche adoptée, est le fait que l'interaction sociale est surtout déterminante au moment où l'élaboration d'une notion s'amorce.

En effet, les travaux ont montré que le travail individuel peut se montrer aussi efficace que celui collaboratif et qu'il doit précéder ce dernier pour permettre à chaque enfant de mieux préparer les moments d'échange. Aussi, pour développer le sens du raisonnement logique chez l'enfant, il y a lieu de mettre le primat sur l'expérience. Car c'est par son action dans le milieu que l'enfant réalise ses apprentissages. Ce sont au départ des actions effectuées sur des objets, mais, il ne faut pas oublier que l'objectif est d'aller vers l'action mentale.

L'action concrète est un moyen et en tant que tel, doit être orientée. Il ne s'agit pas de tomber dans un activisme sans but, ce qui justifie la nécessité de planifier et de systématiser les situations et les activités à proposer aux enfants. Il s'agira bien sûr de situations inductrices d'expériences logico mathématiques. Toutefois, considérant les sensations corporelles, il sera prioritaire de faire réaliser par l'enfant des expériences qui impliquent son corps. L'organisation de la classe doit dès lors prévoir une marge d'initiative personnelle et une possibilité pour les enfants de manipuler, d'expérimenter le matériel et les situations qu'ils rencontrent. Cette organisation doit aussi prévenir les tâtonnements inutiles.

Quel avantage présente cette approche ?

Parmi ses avantages on peut en retenir ceux qui sont d'ordre psycho affectif et méthodologique. Dans son fondement même, cette approche est basée sur la motivation qui y joue un rôle catalyseur pour l'adhésion des **partenaires-élèves**. Il ne peut s'agir de faire de l'enseignement collectif frontal, la centralité de l'action didactique, chaque enfant constituant une

individualité. Son suivi individualisé devra permettre l'épanouissement et l'affirmation de ses potentialités. En effet, cette approche permet à l'enfant de se libérer, de conquérir son autonomie afin d'être le véritable artisan de sa connaissance. Il est finalement non seulement un concepteur mais aussi un évaluateur.

Dans ce cas, l'enfant-partenaire s'investit beaucoup plus dans la stratégie enseignement-apprentissage. Cependant, force est de reconnaître que cette démarche n'épuise pas toutes les difficultés liées à la didactique des activités logico-mathématique en section des petits à la maternelle. Les limites de l'expérimentation, réside dans sa nature ; une étude de cas.

Il apparaît nécessaire de varier les données de cette recherche en multipliant au maximum les élèves et les écoles afin de pouvoir en tirer des conclusions plus fiables pour l'ensemble des écoles maternelles au Sénégal.

## **Conclusion**

Nous avons tenté, de par cette expérience, de poser les jalons d'une initiation logico-mathématique qui se voudrait être plus **efficente et plus défiante** (De Vecchi G, 2003). Notre souci de circonscrire les premières difficultés nous a confinés en petite section.

Il serait intéressant de tester dans de petites sections en zones rurales et semi rurales, les conclusions auxquelles nous sommes parvenus à partir d'une petite section en milieu urbain. Nous pensons que cette voie, comme toute autre pouvant contribuer à une meilleure identification des facteurs déterminants d'une pratique intelligente des mathématiques, doit faire l'objet de recherches approfondies, s'il demeure que les mathématiques seraient la clé de toutes nos incertitudes. Enfin, il est devenu impérieux que s'instaure une collaboration permanente, étroite et sans concession entre psychologue, pédagogue et mathématicien.

## **Bibliographie**

**BANDET, J et al.** (1977). Vers l'apprentissage des mathématiques : nouveau départ pour les enfants de 4 à 7ans. Paris A. Colin.

**BASSIS, O.** (1984). Mathématiques, les enfants prennent le pouvoir, des concepts clés pour se construire, Paris Fernand Nathan.

**BASSIS, H.** (1978). Des maîtres pour une autre école : Former ou transformer ?, Paris Casterman.

**BOULE, F.** (1985). Manipuler, organiser représenter, prélude aux mathématiques. Paris A. Colin, Bourrelier.

**De VICCHI G.** (2003). Faire vivre de véritables situations problèmes, Paris Hachette Education.

**DOLTO, F.** (1988). « Interview dans la revue Express du 18 au 24 Mars 1988 ».

**PELIER. J.C et al.** (2010). Apprendre à penser à l'école maternelle, Paris Delagrave.

**PIAGET, J.** (1956). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Paris, Delachaux- Niestlé.

**PIAGET, J.** (1974). L'équilibration des structures cognitives, Paris PUF.

**TOURTET, L.** (1979). Chemins de la découverte mathématique, 83 situation- problèmes à l'école maternelle, Paris, A. Colin, Bourrelier.

**WALLON. H.** (1970). De l'acte à la pensée. Paris Flammarion, coll. « champ ».





## ÉVEIL SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE A 'ECOLE MATERNELLE : DE L'EXPRESSION ORALE A LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS

**Dr NKECK BIDIAS Renée Solange**<sup>10</sup>

Département des Sciences de l'Éducation  
École Normale Supérieure de Yaoundé 1

### Résumé

Le présent article vise à exposer l'évolution progressive des représentations des élèves en même temps que la place est laissée aux savoirs qui se construisent collectivement et individuellement en liaison avec les objets technologiques observés et manipulés. L'étude, d'une part, analyse des interactions langagières élèves-élèves, élèves-enseignants enregistrées pendant les activités de classe en se fondant sur un regard croisé de certains points de vue des didacticiens de langues et des Sciences ; et d'autre part, ouvre des boulevards de réflexion pour les enseignants de l'école maternelle au Cameroun.

**Mots clés :** Eveil scientifique et technologique, expression orale, construction des savoirs.

### Abstract

The Paper aims to present progressive evolution of the pupils' representations at the same time that a larger place is given in order to build up individual and collective knowledge related to technological objects that one could observe or handle. In one hand, the study analyses language interactions amongst pupils and between the teacher and the pupils registered during class activities with reference to a crossed look both of the professionals on science didactics and language didactics; and on the other hand, opens avenues to pupils' teachers in Cameroon.

**Key Words:** scientific and technological awakening, oral expression, knowledge construction.

### Introduction

Au Cameroun, les réglementations sociales et de l'éducation nationale permettent de distinguer les trois institutions suivantes : les crèches, les jardins d'enfants et les écoles maternelles (ÉM). L'École Maternelle se caractérise par la durée de son cycle qui est de deux ans. On y reçoit les enfants de 4 à 5 ans en première année et les enfants de 5 à 6 ans en deuxième année. L'encadrement des élèves se fait par des

---

<sup>10</sup> [nkeckbidias@yahoo.fr](mailto:nkeckbidias@yahoo.fr)

enseignants formés dans les écoles normales des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) et titulaires du certificat d'aptitude d'instituteur de l'enseignement maternel et primaire (CAPIEM). Les activités d'éveil scientifique et technologique à l'école maternelle sont conçues dans le cadre d'une discipline dénommée *Initiation Scientifique et technologique*.

Il est question, dans le présent article, d'une part de mettre en évidence l'évolution des représentations, de l'expression orale et de la coconstruction de savoirs de l'enfant dans le cadre des activités d'initiation scientifique et technologique à la maternelle, et, d'autre part, de faire une offre de signification aux enseignants.

L'étude se structure autour d'une problématique, d'une méthodologie afférente à une étude de cas relativement à un objet technologique justifié et de l'analyse des activités d'éveil scientifique et technologique autour d'un mixeur de cuisine avec des enfants de l'école maternelle au Cameroun.

### **Problématique**

Dans le cadre des missions d'encadrement pédagogique qui sont dévolues à la fonction d'inspecteur pédagogique national pendant l'année scolaire 2011-2012, et au cours des séances d'animations pédagogiques avec les enseignantes et enseignants des écoles de la région du Centre au Cameroun, l'observation participante a permis de relever que la question la plus posée a été de connaître comment aider les élèves de maternelle à construire des savoirs scientifiques au cours des activités d'éveil prévues dans les programmes officiels.

L'analyse des pratiques de ces enseignants fait ressortir : le problème lié aux besoins de connaître des outils pratiques et de faire des choix judicieux d'objets technologiques pour la préparation des leçons, et celui de la gestion de classe pour des activités y afférentes.

En effet, le dernier document de référence pour le programme officiel de l'école maternelle, mis en application depuis l'année scolaire 1988-1989, comporte onze disciplines dont les libellés sont les suivants : (i) *Activités de Vie pratique*,

(ii) *Activités motrices*, (iii) *Activités manuelles*, (iv) *Chant et éducation musicale*, (v) *Éducation sensorielle et perceptive*, (vi) *Expression orale*, (vii) *Graphisme*, (viii) *Dessin et peinture*, (ix) *Expression gestuelle*, (x) *Initiation à la langue écrite*, (xi) *Initiation mathématique*. Une douzième discipline, désignée *Initiation scientifique et technologique*, appelle une reconfiguration dans laquelle douze types d'activités sont regroupées en activités à dominantes sociale, d'expression, de création et d'éveil.

Les problèmes posés par les enseignants se situent dans le cadre théorique de l'intervention éducative<sup>11</sup> conjuguée à la problématisation (ou l'art de former à poser des questions pertinentes) dans l'enseignement des sciences. Le modèle d'intervention éducative du maître, à l'effet d'aider les élèves de maternelle à construire des savoirs scientifiques au cours des activités d'éveil prévues dans les programmes officiels, se réfère à l'autostructuration de type traditionnel et se caractérise par l'appel à la pédagogie de la transmission, avec comme modalités d'opérationnalisation le magistrocentrisme intégral, c'est-à-dire qu'il est laissée une action prépondérante à l'enseignant, et la centration sur les finalités éducationnelles et sur l'enseignement. En d'autres termes, il est accordé une primauté aux objets d'enseignement. La finalité et le processus d'enseignement qui s'y rattache consistent à transformer l'apprenant par la transmission d'une réalité préexistante. La démarche d'apprentissage qui se décline de ce modèle est la structuration autonome par l'apprenant mais contrôlée par l'enseignant.

Par contre, le modèle d'intervention éducative du formateur de terrain (l'inspecteur de pédagogie dans le cas évoqué), à l'effet de réaliser une offre de signification très explicite, se rapporte à l'interstructuration cognitive et se caractérise par une pédagogie interactive de la recherche, avec comme modalités d'opérationnalisation : l'interaction dans la dynamique Encadreur

---

<sup>11</sup> L'intervention éducative, ou théorie des pratiques d'enseignement, définit une praxis existentielle et sociale qui intègre dialectiquement anticipation, pratique et réflexion critique. Il s'agit d'une action complexe, dialectique, imputable, finalisée, intersubjective, interactive, bienveillante, intégrative et régulatrice portant sur les processus d'apprentissage. (Lenoir, 2004, pp. 9-31).

/ Savoir / Enseignant, et la centration sur les interactions constructives de la relation éducative. La finalité et le processus éducationnel associé consistent à aider l'enfant de la maternelle à se transformer par la production d'une réalité. Les deux objectifs de ce dernier modèle consistent à poser et construire la situation problème, et à résoudre la situation problème.

La phase d'investigation spontanée, préalable, sensorielle, émotionnelle de l'environnement physique et humain, aboutit à la mise à jour des problèmes existants, ouvrant ainsi la porte à l'investigation structurée ; elle permet ensuite la recherche de solutions par l'investigation structurée ; elle permet enfin d'envisager des actions possibles par la structuration régulée.

### **Place et rôle de l'éveil scientifique et technologique dans la construction des savoirs à l'école maternelle**

Eveiller l'enfant renvoie à l'aider à : se situer dans le monde des objets, des êtres humains, et des valeurs ; constituer un réseau de repères universels et accéder à l'expression en le mettant dans la situation de créer des systèmes symboliques qui transcrivent le réel ou le transposent.

D'une manière générale, les activités d'éveil scientifique et technologique ont deux finalités. La première se rapporte à l'éveil de l'enfant lui-même, de sa pensée, de ses possibilités de compréhension et de conceptualisation, de son pouvoir de création, de sa curiosité perceptive, et intellectuelle. La seconde est relative à l'éveil au monde, au milieu qui l'entoure, et attire l'enfant, qui influe sur lui et sur lequel il devrait être amené à agir ; d'aider l'enfant à s'éveiller au monde en éveillant et réveillant sans cesse son intelligence, sa sensibilité. Il s'agit de contribuer au développement du potentiel maximal de toutes les possibilités physiques et intellectuelles de l'enfant en mettant un accent sur sa relation au monde.

Les activités d'éveil s'appliquent au réel pour avoir un caractère scientifique. Car, très souvent, l'enfant ne se présente pas démuni devant le réel ; il essaie continuellement de rendre cohérent les éléments perçus. Mais cette cohérence perceptive qui au reste est construite très progressivement et au prix de

grands efforts d'adaptation par le petit enfant ne constitue pas une maîtrise consciente et conceptuelle du milieu. La pensée scientifique est alors à même de se construire progressivement sur la base d'un certain nombre de catégories de la perception et de l'intelligence en formation. Cette formation exige que l'on aide l'enfant à affranchir les obstacles de l'expérience tout entachée d'images familières et magiques et à délaissier la curiosité superficielle pour parvenir à avoir le sens du problème et du questionnement scientifique.

Les produits technologiques sont les résultats de l'accumulation des savoirs scientifiques et techniques. Ils constituent une source d'inspiration et de motivation pour l'enfant et l'enseignant. Les progrès dans ces domaines transforment continuellement la vie individuelle et collective. Lorsque la curiosité est éveillée, l'envie de chercher des réponses facilite l'accès aux savoirs qui sont eux-mêmes en perpétuelle reconstruction. Par conséquent, l'enseignant pourrait aider les jeunes enfants à développer des compétences transversales qui vont leur permettre de faire face aux défis où la science et la technologie sont partie prenante notamment : les défis d'ordre économique afin de développer des aptitudes à prendre une place active dans la vie économique du pays (Girault et al, 2008 ; Sauvé, 2007, Giordan, 2005) ; les défis d'ordre environnemental qui génèrent des conséquences sur le milieu et le mode de vie (Charland, 2006 ; Girault, 2006 ; Sauvé, 2007) ; et les défis d'ordre citoyen qui sont afférents au respect de certaines valeurs que prône la société (Girault et al, 2008).

Selon Giordan et al. (2001), l'éducation scientifique et technologique tient une place fondamentale dans le débat visant un développement humain harmonieux. Les technologies permettent à l'enfant à la fois de découvrir et de comprendre le monde qui l'entoure et de trouver sa place dans l'univers. L'éducation par la technologie l'amène à résoudre des situations à l'aide d'outils technologiques et techniques, et lui fournit quelques maîtrises et quelques reculs sur la société. La technique autorise ce que peut être un projet personnel pour l'enfant, c'est à dire une relation privilégiée entre un faire immédiat et contingent et une pensée abstraite. Il est par

conséquent justifié de penser que l'initiation aux sciences et techniques, loin de se résumer à une accumulation de connaissances notionnelles, peut jouer un rôle extrêmement important en faveur du développement des compétences des tous petits. Cette initiation précoce aux sciences a assurément toute sa place à l'école maternelle ! Elle évite non seulement que des idées peu performantes ne s'implantent, mais, permet la mise en place des bases d'un raisonnement logique et les formes de pensées. Car, les premières conceptions à travers lesquelles le monde est perçu, si elles ne sont pas dépassées, constituent un frein à l'apprentissage nouveau.

En outre, si les bases ne sont pas installées dès la petite enfance, elles ne pourront l'être plus tard. A ce sujet, les travaux des chercheurs et didacticiens concordent pour dire que les apprentissages fondamentaux ont besoin d'être effectués très tôt ; autrement s'ils ne se font pas ou s'exécutent mal, ils demandent un coût d'enseignement disproportionné (Girault et Sauvé, 2008 ; Giordan, 2008 ; Giordan et Pellaud, 2001).

Un regard croisé sur les différentes recherches portant sur les méthodes d'apprentissages au cours de la petite enfance montrent que l'enfant à l'école maternelle, en particulier dans les petites sections, est encore très réceptif, son cerveau reste plus facilement malléable, plus flexible et retient mieux les informations (Edouard, 2011). Ainsi, une intervention éducative précoce en initiation aux sciences ou à la technologie a de fortes chances de réussir. Car, l'apprenant est encore peu stéréotypé et adopte de nouvelles idées sur l'apprendre (Giordan, 2008).

### **Place et rôle de l'expression orale dans la construction des savoirs scientifiques à l'école maternelle**

L'expression orale est une compétence que les apprenants acquièrent progressivement ; elle consiste à s'exprimer dans la langue d'apprentissage et dans les situations les plus diverses. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel à la capacité de comprendre l'autre. L'expression orale comporte par conséquent des idées, des informations variées, de l'argumentation que l'on choisit, des opinions diverses et des sentiments que l'on exprime.

Dans une vision constructiviste des apprentissages, l'expression orale peut jouer un rôle fonctionnel dans la démarche d'investigation des élèves pour organiser l'action, confronter les résultats et structurer progressivement les connaissances (Vérin, 1988 ; Astolfi, 1991). Selon les conceptions vygostskiennes, le langage et la pensée sont étroitement indépendants ; et les savoirs sont considérés comme des produits de l'histoire sociale, culturelle et humaine, élaborés en réponse à des questions liées à une volonté de comprendre et de transformer le monde (Schneeberger, 2002). La démarche de l'élève se rapproche alors de celle de l'enseignant en articulant des activités d'investigation sur des objets réels ou des phénomènes qui ont lieu dans son environnement et des activités de communication (Bisault, 2004). Ces recherches prouvent à suffisance que les situations de débat en classe sont un lieu privilégié d'expression des conceptions de l'élève sur l'objet du savoir qui lui est présenté et constituent un bon indicateur du rapport que celui-ci entretient avec les objets de savoir qui lui sont présentés.

Par ailleurs, les travaux de Jaubert et al (2000) ont mis en évidence le fait qu'une des conditions d'accès à la culture scientifique réside dans la nécessité de s'approprier des pratiques socio-langagières performantes qui favorisent les opérations requises dans la construction des savoirs scientifiques. En outre, Peterfalvi et Jacobi (2003, 2004) cités par (Tisseron et al, 2006) s'accordent pour dire que les savoirs se construisent dans la dialectique de l'action et de la formulation langagière ; ces savoirs se stabilisent ainsi dans des situations de débats dont l'enjeu est la validation : la construction d'un savoir scientifiquement fondé.

En définitive, le savoir scientifique de l'élève se construit et se développe grâce aux interactions synergiques des idées, des faits et du langage où l'argumentation et l'explication jouent un rôle essentiel dans l'élaboration sociale des connaissances au sein de la communauté scientifique (Bisault, 2004).

De ce qui précède, il y a lieu de relever qu'au cours des activités d'éveil scientifique et technologique, la classe de



maternelle peut être considérée comme une communauté discursive scientifique au sein de laquelle, les élèves construisent ensemble des savoirs en produisant un point de vue sur la base d'une argumentation ou d'une explication valide.

## **Méthodologie**

### **1. Démarche globale de la conduite des travaux de recherche**

Pour la conduite des travaux, il a fallu procéder par une étude de cas, réguler les activités des enseignants, et réguler les activités d'éveil par un dispositif didactique, comme offre de signification retenue d'un commun accord.

La régulation des activités d'une cinquantaine de maîtres du bassin pédagogique considéré a consisté en la planification, phase préactive pour l'identification de la situation problème, l'établissement d'un jugement de valeur justifiant l'action et la structuration de l'action au sein d'un dispositif ; l'actualisation en classe, phase interactive par l'agir en situation ; et l'évaluation de l'actualisation (phase postactive) au cours de laquelle des comptes rendus contenant notamment des représentations des enfants ont été envoyés au coordinateur des travaux. Trente deux maîtres ont participé à la phase postactive en envoyant leurs comptes rendus. Des vidéo scopies ont été réalisées pour douze enseignants en phase interactive.

### **2. Outils pour analyser les discours de l'activité d'investigation des enseignants**

Au cours de cette recherche, la conception des dispositifs didactiques spécifiques permettant la communication au sein d'une communauté scientifique scolaire prend ses sources sur des bases de l'épistémologie des sciences.

L'analyse des arguments et explications échangés dans des séquences d'enseignement scientifique peut se faire selon plusieurs approches utilisant soit la grille de Toulmin (1958) pour catégoriser les discours retranscrits : les données qui sont des « faits », des informations qui fondent une déclaration ; les

déclarations énonciation dont la validité est établit soit en tant qu' hypothèse, soit en tant que conclusion, soit en tant que opposition à une autre déclaration ; les justifications qui établissent le lien entre les données ; et les supports ou connaissances théoriques qui fondent les déclarations.

Le langage est utilisé à la fois comme outil (élément d'une pratique scientifique scolaire produisant des connaissances) et indicateur d'apprentissage en sciences (manifestations observables des élaborations cognitives). Les enjeux argumentatifs ou explicatifs pourraient être repérés dans les discours des élèves sans en rechercher les formes canoniques. Compte tenu de la difficulté de ne pas pouvoir observer les formes discursives décrites dans certains modèles linguistiques surtout à l'oral, il a été retenu de considérer la forme non verbale de l'expression orale (gestes, sourires, signes divers...).

Pour compléter les analyses, on fait recours aux différentes catégories de gestes proposées par Colletta (2004) : (i) gestes déictiques utilisés pour montrer ou désigner ; (ii) gestes iconiques dont le caractère descriptif est lié à la perception visuelle, et (iii) gestes métaphoriques qui sémiotisent des représentations abstraites.

#### **- Justification du choix sur un objet technique : le mixeur de cuisine**

L'étude des objets techniques usuels fait partie des activités préconisées dans le programme officiel de l'enseignement maternel. Le mixeur de cuisine est un objet bien connu des élèves comme en témoignent les dessins réalisés par des élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ième</sup> années avant l'étude de cet objet en classe (Figure 1 en annexe).

L'étude sur le mixeur de cuisine semble assez représentative des activités scientifiques et technologiques réalisables à l'école maternelle avec : (i) un ancrage sur des objets ou les phénomènes faisant partie de l'environnement quotidien des élèves ; (ii) un usage important des caractéristiques de la forme de l'expression orale (du non verbal - gestes, sourires, signes divers, - de la voix - volume,

articulation, débit, intonation, - des pauses, des silences et des regards) ; et (iii) un recours à la recherche expérimentale ; et (iv) un mode de fonctionnement pédagogique habituel en maternelle (les activités en atelier). Le tableau 1 en annexe, présente en synthèse les libellés des séances, les activités retenues et les objectifs.

Les objectifs visés recouvrent plusieurs domaines d'apprentissage : le domaine de la science et de la technologie et le domaine de la maîtrise de la langue. Dans le domaine des sciences et de la technologie, les quatre premiers objectifs relèvent notamment de la technologie autour des différentes approches complémentaires de l'objet technique. Les trois derniers relèvent principalement d'une « initiation scientifique et technologique » de l'objet technique à travers une tentative de compréhension des phénomènes physiques qui interviennent dans son fonctionnement, la schématisation du chemin suivi par les objets.

Dans le domaine de la maîtrise de la langue, on vise l'acquisition d'un vocabulaire scientifique et technique, et la construction des phrases correctes en respectant les exigences de la langue.

### **Analyses sur les activités autour du mixeur de cuisine**

#### **- Analyse des discours des élèves au cours de l'activité d'investigation**

##### ***Inventaire des moments d'échanges***

- Première séance : (i) recueil des représentations sociales des élèves sur l'objet, (ii) gestion des moments de polyphonie dans les différentes classes, (iii) rédaction du mode d'emploi du mixeur de cuisine.
- Seconde séance : (i) gestion des obstacles à l'apprentissage, (ii) résolution de la situation-problème portant sur la disparition des morceaux des fruits déposés dans le bol du mixeur, (iii) description du chemin suivi par les objets dans le bol du mixeur en marche.

Dans le cadre du présent article, seules les analyses des échanges au cours de la seconde séance sont retranscrites (voir tableau 2 en annexes).

### ***Analyses des extraits de séquences en classe***

#### ***- Gestion des obstacles à l'apprentissage.***

L'analyse se rapporte à la gestion des obstacles à l'apprentissage survenant au cours de la seconde séance avec les Perroquets. Le projet des élèves est de réaliser des jus de divers fruits (ananas, mangue, papaye, banane) pour l'anniversaire de Jan. Après avoir utilisé des mangues mûres, l'enseignante se propose de faire le jus des mangues vertes. Les élèves qui viennent de voir mixer des mangues mûres refusent qu'on mixe les mangues vertes : « Non ! Pas les mangues vertes ! » (Max en 15), « maman a dit qu'on ne mange pas les mangues vertes ! » (Fils en 19). Dans cette perspective, on peut distinguer les fruits pouvant faire l'objet de fabrication de jus parce qu'ils sont soit mûres ou tendre de ceux qui sont proscrits à la consommation en l'état « Elles ne sont pas mûres ! » (Fils en 19), « Elles sont dures » (Fils en 19), ou encore ceux qui représentent un danger pour la santé. La réticence des élèves face à l'idée d'utiliser les mangues vertes constitue un obstacle pour entrer dans le projet de l'enseignante qui est de faire comprendre le fonctionnement du mixeur de cuisine. Dans ce projet, la mangue verte est un fruit qui n'est ni mûr, ni tendre et surtout représente un danger à la consommation : « on va tomber malade si on boit le jus des mangues vertes ! » (Anne en 20).

Pour étudier le fonctionnement du mixeur de cuisine conduisant à la transformation des fruits en jus, les fruits verts non mûrs ne sont pas indiqués. L'enseignante va permettre le dépassement de cet obstacle conceptuel en proposant aux élèves l'utilisation des goyaves de couleur verte au cœur rose. Cette idée reçoit le consentement du groupe : « oui ! » Dan en 25, « Moi aussi » Sara en 27. Les élèves sont rassurés, et cela rend possible l'entrée dans le projet de l'enseignante.

L'accord des élèves pour mixer les goyaves de couleur verte est donc à la fois l'indicateur d'une évolution conceptuelle et d'un changement radical de l'activité sur le mixeur. Il ne s'agit plus de l'utiliser comme mixeur (pour produire des jus) mais bien d'étudier «scientifiquement» ce que deviennent ces morceaux de fruits déposés dans le bol du mixeur. L'entrée progressive des élèves dans cette activité «expérimentale» sur le devenir des fruits déposés dans le bol du mixeur est donc aussi une entrée dans une posture scientifique. Ce court extrait montre un moment clé de la séance : celui au cours duquel des objets familiers (mixeur de cuisine, fruits) sont placés dans des situations non familières qui vont permettre l'entrée dans l'apprentissage scientifique. Ce changement de contexte est assez fréquent dans l'enseignement des sciences à l'école, comme l'indique Rebière (2000) que de nombreux apprentissages scolaires traitent d'objets familiers, mais pour que l'objectivation nécessaire à l'apprentissage puisse être effectuée, l'objet familier en question doit être arraché à son contexte initial pour être recontextualisé dans le cadre disciplinaire.

- **Résolution d'une situation-problème.**

L'analyse est relative à la résolution de la situation-problème portant sur la disparition des morceaux des fruits déposés dans le bol du mixeur au cours de la deuxième séance avec les Baleines. La situation problème proposée aux élèves au cours de la séance 2 favorise les interactions entre élèves en raison des éventuels désaccords sur les actions à entreprendre ou sur les explications à fournir ; elle présente des enjeux argumentatifs et explicatifs. Les douze élèves sont répartis en deux sous-groupes de six élèves chacun pour favoriser une éducation à la démocratie et au vivre ensemble (un président, un secrétaire, des membres).

L'examen du cheminement discursif et cognitif des élèves ayant manifesté des échanges interactifs et participatifs dans les différents sous-groupes au cours de l'activité d'investigation montre une situation de polyphonie qui permet aux élèves de confronter leurs avis et d'aboutir à un consensus.

Les observations ne relèvent pas d'évolution significative des formulations des élèves. Cette absence de reformulation semble indiquer que le travail d'élaboration linguistique et conceptuelle ne porte pas sur ces objets. En revanche la désignation des lieux fait l'objet de formulations plus nombreuses : « dedans ! » (Jake en 29), « à l'intérieur ! » (Jana en 31) qui traduit une désignation linguistique (gestes déictiques). L'expression « dedans ! » est accompagnée de la désignation gestuelle marquée par l'index qui pointe une direction (un chemin à explorer), qui peut se traduire par « dans le bol du mixeur » ou encore, plus bas « dans le moteur » (Julie en 32); « dedans, au fond » (Yann en 30).

L'enseignant (e) est amené à vider le contenu du bol du mixeur pour faire remarquer aux élèves qu'il n'existe pas de trou entre le bol du mixeur et le bloc moteur. Ce moment de vérification suivi de découverte des « *petits fers* », « *des couteaux* » fixés au fond du bol du mixeur rassure les élèves. Après cette vérification, le débat est relancé sur le rôle des lames de couteaux. Une comparaison de ces lames à un instrument bien connu par les élèves, (le couteau), remobilise ces derniers à observer attentivement le déplacement des morceaux de goyaves vertes qui sont introduites dans le bol du mixeur. L'enseignant (e) procède par la suite en faisant varier le temps de fonctionnement et la vitesse de rotation des lames du mixeur. Ces manipulations conduisent les élèves à découvrir que le fonctionnement du mixeur de cuisine consiste à « couper en petits morceaux » (Jules en 41) les objets qui sont déposés dans le bol du mixeur comme le ferait un couteau.

Les formulations et reformulations successives semblent correspondre à une exploration linguistique du parcours de l'objet déposé dans le bol du mixeur jusqu'à l'obtention d'un liquide : « *le jus* » après des multiples passages à travers les lames qui sont soumises à un mouvement de rotation, déplaçant les objets du bas vers le haut et du haut vers le bas.

L'exploration linguistique ainsi évoquée peut paraître bien modeste, mais il s'agit de penser que le contenu verbal des répliques ne rend pas compte de tout ce que les élèves ont voulu exprimer. Il semble nécessaire de prendre aussi en

compte certains gestes qui accompagnent la parole pour mieux interpréter les propos tenus. Il y a lieu de remarquer que le geste iconique tout à fait explicite (montrer le déplacement de l'objet dans bol du mixeur en indiquant le sens de rotation des lames) correspond à l'énoncé verbal « ça tourne, ça monte et ça descend » (Anne en 37). En effet, le contenu informatif gestuel est beaucoup plus riche que le contenu verbal. Certains élèves ne parviennent pas à mettre en mots cette relation spatiale qu'ils sont en train de représenter gestuellement. À ce stade mental de l'enfant, il est plus globalement question de la communication qui est un tout intégrant à la fois le verbal et le non verbal. La communication vise alors à être performative, dans la mesure où les formulations successives se confondent avec les progrès de la pensée scientifique de l'élève.

Certains travaux consacrés au développement multimodal de la parole suggèrent un décalage entre la réaction gestuelle et l'expression langagière comme l'indicateur d'un moment crucial dans l'apprentissage (Coletta, 2004 ; Ferré, 2011). Car, le geste (comme la prosodie) est probablement planifié à une étape précoce de la production d'énoncé, bien avant la récupération lexicale et probablement indépendant du type de langue. Ceci rend compte du phénomène de non concordance entre parole et gestualité observé par Goldin-Meadow (1997) et qui est un indice clé de nouvelles acquisitions cognitives (état transitionnel de connaissances) comme le souligne Bisault (2005).

On peut donc supposer qu'on assiste ici à une étape importante de la construction d'un « modèle scientifique » du mixeur suffisamment élaboré pour expliquer les faits observés et pour en prévoir de nouveaux. L'interprétation évoquée pourrait expliquer le comportement vis-à-vis des mangues vertes pour exprimer ce qui va se passer si on venait à en consommer le jus, le pire pouvant arriver : « on va tomber malade » (Joe en 21) ; « Maman a dit que si on mange les mangues vertes, on va tomber malade » (Yvan, 20) ; « On va vomir, on aura mal au ventre, on va mourir » (Anne en 22). L'évolution conceptuelle constatée est importante et également visible par le biais des éléments prosodiques traduisant la peur (« Non ! Je ne veux pas tomber malade », Yvan en 24), le désarroi (certains élèves croisent les bras et d'autres, plus proches de l'enseignant,

attrapent sa main disant « Non, la maîtresse ! Non ! Non ! » (en 23), soit un ensemble des éléments phoniques (intonation affective, particularismes régionaux, accent tonique, montée mélodique, etc. – «*Noooooon!*» (en secouant la tête de gauche à droite en signe de désapprobation – en 18) qui caractérisent le langage parlé.

### ***Analyse des échanges entre enseignant (e) et élèves***

L'analyse des échanges enseignant-élèves permet de repérer le cheminement discursif et cognitif au cours de l'investigation. Les interventions de l'enseignant jouent un rôle important dans la définition progressive de l'objet de travail (consignes), guident l'action didactique et soutiennent l'élaboration conceptuelle. Cet effet est particulièrement visible en 2<sup>ème</sup> année. Pour ces élèves un peu plus âgés, il a été possible d'accorder une part plus importante à la « verbalisation », car ils commencent à développer des compétences en communication (capacité d'écoute et de compréhension). Généralement, les actions ont été préalablement verbalisées, à la suite de discussions collectives sous la conduite d'un « leader » de groupe. Ce type d'activités est difficile à réaliser en 1<sup>ère</sup> année. En conséquence, les objets de travail (discursifs et non discursifs) étaient réellement communs à l'ensemble du groupe, ce qui dévoile une succession de phases de travail assez bien identifiables.

D'un mixeur de cuisine particulier apporté par l'enseignant, on passe aux mixeurs de cuisine connus de chaque enfant puis au mixeur de cuisine comme objet technique. Ce qui confirme les observations de Nonnon (2001) selon lesquelles l'interaction scolaire, à visée d'apprentissage, fait de l'objet singulier un objet typique, exemplaire, potentiellement généralisable.

Le trajet qui part du registre technique à une activité scientifique en passant par la fonction d'usage de l'objet, son mode d'emploi et son utilisation technique, renvoie à des savoirs aussi bien déclaratifs, procéduraux et conditionnels. L'acquisition des savoirs n'est possible qu'à travers un jeu d'allers et retours entre registre empirique et modèle explicatif, aspect important de la démarche de modélisation en sciences (Martinand, 1992).



La situation de déclenchement ou « prétexte » proposée par l'enseignant en début d'activité (faire des jus pour l'anniversaire de Jan), est une situation fonctionnelle qui permet une entrée progressive dans l'activité scientifique scolaire. Ses interventions verbales assurent ainsi un guidage perceptif et thématique de l'activité (Nonnon, 2001). Ce guidage se produit à une échelle macroscopique par le biais des questions qui organisent les différentes phases de travail ; elle intervient aussi à une échelle plus fine dans les reprises des discours et des actions d'élèves au fil des échanges. Ces reprises peuvent conduire à des désignations plus précises ou transformer une affirmation en objet de débat (Bisault, 2005). L'ensemble des interventions de l'enseignant assure donc une fonction de consolidation essentielle pour la construction de champs notionnels partagés (Nonnon, 2001).

### **Les savoirs construits**

Les constructions intellectuelles élaborées par les élèves possèdent les caractéristiques essentielles des modèles scientifiques : ils sont hypothétiques, modifiables et pertinents pour les problèmes évoqués dans le contexte vécu (Martinand, 1992). Dans la démarche de modélisation, la frontière entre registre empirique et modèle évolue au cours des activités de la recherche. L'idée de « formulation » devrait être comprise dans une acception relativement large car, comme il est indiqué plus haut, c'est au travers de différents systèmes de représentations symboliques (de types verbal, iconique ou gestuel et d'éléments prosodiques) que les élèves ont réellement exprimé le savoir scientifique qui se construisait en eux.

À l'issue des deux séances, la plupart des élèves ont convenablement schématisé le déplacement des objets dans le bol du mixeur en 2<sup>ème</sup> année et mimé le sens de la rotation des objets en 1<sup>ère</sup> année ; et identifié les actions à éviter lors de l'utilisation du mixeur de cuisine.

## Conclusion

L'étude visait à indiquer aux enseignants de l'école maternelle, les éléments de choix judicieux pour des objets techniques à proposer comme offres de signification dans le cadre des activités d'éveil scientifique et technologique. L'étude visait aussi à examiner comment les représentations des élèves évoluent progressivement en laissant la place aux savoirs qui se construisent collectivement et individuellement en liaison avec les objets observés et manipulés. L'élargissement du champ d'investigation s'est fait au delà de la communication verbale, en faisant appel à d'autres modalités d'échanges entre élèves (gestes, prosodies). L'étude montre que les divers échanges jouent un rôle important dans les apprentissages individuels et même collectifs. Les actions et observations réalisées par quelques élèves ont été largement intégrées par les autres élèves même si elles n'ont pas toujours été systématiquement verbalisées.

L'expression orale ne se limite pas à des échanges verbaux. Il apparaît nécessaire de prendre également en compte les actions et les gestes qui constituent une part importante de ce qui peut être partagé, notamment pour les élèves les plus jeunes (4 – 5 ans). On ne peut pas parler d'argumentation au sens strict car il y a très peu d'échanges verbaux directs entre élèves ; les points de vue de chacun ne sont pas toujours explicités ou défendus de façon systématique. Cependant, il y a lieu de retenir que des points de vue des élèves ont pu se construire et être validés par différentes voies, verbales ou non verbales grâce à la médiation de l'enseignant.

L'étude a montré que des élèves ont été en mesure de construire des savoirs scientifiques par le langage et l'action en rapport avec le fonctionnement d'un outil technique usuel. Par contre, il apparaît difficile de conclure sur la part respective du langage et de l'action dans les apprentissages scientifiques à l'école maternelle. C'est un aspect qui peut constituer une piste de recherche future.

De plus, les techniques d'émergence des représentations ne sont pas faciles à mettre en œuvre avec les compétences

langagières limitées des élèves (difficultés de dessin ou d'expression orale telle que la dyslexie, le bégayement). Cette carence relevée constitue une ouverture pour des travaux d'analyse spécifiques.

## **Bibliographie**

- Astolfi, J.-P., Peterfalvi B. et Vérin A.** (1991). *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Paris : INRP.
- Bisault, J. Fontaine V.** (2004). « Constituer une communauté scientifique scolaire pour susciter l'argumentation entre élèves » — *Aster* 38 (91-122).
- Bisault, J.** (2005). « Langage, Action et Apprentissage en sciences à l'école maternelle », *Spirale revue de recherches en éducation* - N° 36 (123-138)
- Charland, P.** (2006). *La triade science, technologie et environnement : nouveaux enjeux théoriques curriculaires et pédagogiques dans Education relative à l'environnement*. Vol.6, 2006-2007. université du Québec à Montréal.
- Colletta, J.-M.** (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Sprimont : Mardaga.
- Edouard, L.** (2011). *Proposition d'intégration des TICE dans une école bilingue*, dumas- 00631492, version 1 - 12 Oct.
- Ferré, G.**, (2011). *Analyse multimodale de la parole*. Rééducation Orthophonique 246, 73-85.
- Girault, Y. et Sauvé, L.** (2008). *L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable, Croisements, enjeux et mouvances*, Revue ASTER. n°46. pp.7-30
- Giordan, G.** (2008). *De la technologie à l'école maternelle à l'hypertechnologie comme outil pour la formation*. Université de Genève, laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences (LDES).
- Giordan, A. et Pellaud, F.** (2001) : *Faut-il encore enseigner les sciences*. Société Ouest Africaine de Chimie (SOACHIM) à Bamako (Mali)
- Goldin-Meadow, S.** (1997). *When gestures and words speak differently—* *Current Directions in Psychological Science* 6, 5 pp. 138-145.
- Jaubert, M. et Rebière, M.** (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster*, n° 31, p. 173-195.
- Lenoir, Y.** (2004) *L'intervention éducative : de sa conceptualisation à son actualisation*. Communication en mode « Power Point » à

l'Université de Liège du 26 octobre 2004.  
<http://www.usherb.ca/crie>. [consulté le 23 novembre 2008].

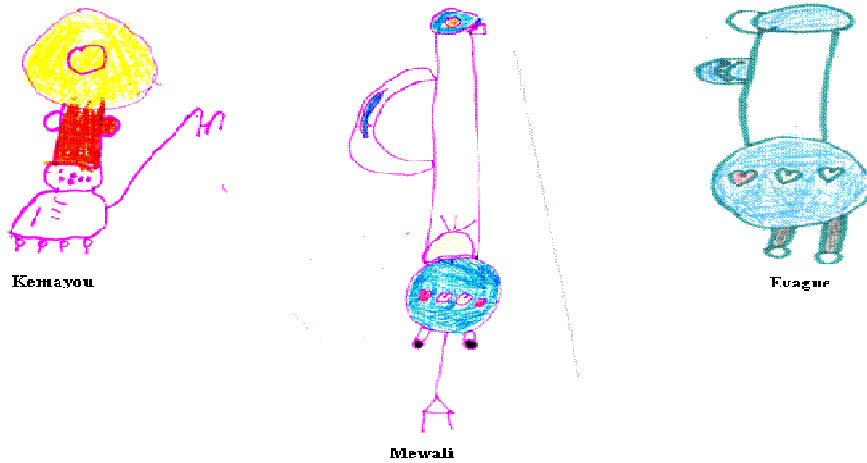
- Martinand J.-L.** (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.
- Nonnon E.** (2001). *La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description* – in : M. Grandaty et G. Turco (coord.) *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.
- Schneeberger P.** (2002). *Argumenter en sciences*, contribution à la table ronde sur *Les approches langagières dans la recherche en didactique des sciences*, ARDIST Sauvé, L. (2007) *L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques*. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*. pp. 13-28.
- Tisseron, C., Soudani, M. et Soudani, O.** (2006), *Jeux et enjeux du langage dans la construction des concepts de circuits électriques en série et en parallèle à l'école primaire* in *Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs en classe* de Durand-Guerrier V., Héraud Jean-Loup, Tisseron, C. page 137. Collection IUFM. PUL.
- Toulmin S.** (1958), trd. 1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF
- Vérin A.** (1988). « Apprendre à écrire pour apprendre les sciences » – *Aster* 6 (15-46).

**Annexes :**

Représentations de quelques enfants de l'École Maternelle – Première année  
(Année scolaire 2011-2012)



Représentations de quelques enfants de l'École Maternelle – Deuxième année  
(Année scolaire 2011-2012)



**Figure 1** : représentations du mixeur de cuisine par quelques enfants de l'école maternelle

**Tableau 1 : Présentation générale des séances et objectifs y afférents**

	Activités	Objectifs visés
<b>Séance n°1 :</b> La Connaissance générale du mixeur de cuisine et son mode d'emploi	a- expression libre sur l'objet et son utilisation : émergence des représentations sociales b- utilisation fonctionnelle du mixeur c- récapitulation d- activité graphique	1- définir l'usage social et la fonction technique du mixeur de cuisine 2- utiliser le mixeur de cuisine dans des situations variées (mixer les fruits, les légumes, ...) 3- élaborer un mode d'emploi du mixeur de cuisine à destination des pigeons et perroquets (par dictée à l'adulte pour les enfants de la 1 <sup>ère</sup> année, et à l'oral pour les enfants de la 2 <sup>ème</sup> année) 4- dessiner et colorier mettre une croix sur les mauvaises actions
<b>Séance n°2 :</b> Le fonctionnement du mixeur de cuisine	c- formulation du problème d'expérimentation d- confrontation e- formulation des acquis f- activité graphique	5- résoudre la situation-problème 6- observer et décrire les mouvements des objets dans le bol du mixeur 7- Schématiser le chemin des objets dans le bol en marche

**Tableau 2 : Encadrés des extraits de discours retranscrits**

<u>Encadré 1 : Extrait de la séance 2</u>
<p>Les élèves de 1<sup>ère</sup> année « les perroquets » assis sur les chaises demi-lune face à l'enseignante</p> <p><b>Rappel du projet : Faire des jus pour l'anniversaire de Jan</b></p> <p>L'enseignant (e) : Hier, nous avons fait du jus avec des mangues mûres, aujourd'hui, nous commençons par les mangues vertes, qu'est-ce que les amis pensent?</p> <p>15 : Non ! Pas les mangues vertes !</p> <p>16 : Non, on ne mange pas les mangues vertes !</p> <p>17 Je refuse les mangues vertes, il faut les jeter ! (il ramasse une mangue verte et se dirige vers la poubelle)</p> <p>18 : Noon ! (en secouant la tête de gauche à droite en signe de désapprobation)</p> <p><b>L'enseignant (e) : Pourquoi les amis refusent le jus de mangues vertes ?</b></p> <p>19 : Maman a dit de ne jamais manger les mangues vertes ! Elles ne sont pas mûres ! Elles sont dures !</p> <p>20 ; Maman a dit que si on mange les mangues vertes on va tomber malade</p> <p>21 : On va tomber malade</p> <p>22 : On va vomir ! On aura mal au ventre ! On va mourir</p> <p>23 Non la maîtresse ! Non ! Non ! (en attrapant la main de la maîtresse)</p> <p>24 : Non je ne veux pas tomber malade !</p> <p><b>L'enseignant (e) : D'accord ! Si nous prenons des goyaves vertes, qu'est-ce que les amis pensent ?</b></p> <p>25 : Oui !</p> <p>26 : Je veux les goyaves</p> <p>27 : Moi aussi</p> <p>28: Wééé ! J'aime le jus des goyaves !</p>

**Encadré 2 : Extrait de la séance 2**

Les élèves de 2<sup>ème</sup> année « les baleines » assis sur les chaises en demi-lune face à l'enseignant

L'enseignant (e) lave quelque goyaves vertes, les découpent et verse les morceaux de goyaves dans le bol du mixeur. Il (elle) Branche le mixeur et le met en marche quelques secondes

L'enseignant (e) : Où sont passés les morceaux de goyaves déposés dans le bol du mixeur ?

29 : Dedans !

30 : Dedans, au fond !

31 : A l'intérieur !

32 : Dans le moteur !

L'enseignant (e) verse le contenu du bol mixeur dans une carafe et fait constater que les morceaux ont disparus. Il (Elle) fait aussi observer qu'il n'y a pas de trous permettant une communication avec le moteur.

L'enseignant (e) : Qu'est-ce qu'on voit au fond du bol mixeur ?

33 : Des petits fers

34 : Des petits fers qui ressemblent à des petits couteaux

L'enseignant (e) : À quoi sert le couteau ?

35 : À couper

L'enseignant (e) : Nous recommençons cette fois avec d'autres goyaves.

Observez attentivement le déplacement des morceaux de goyave dans le bol du mixeur

L'enseignant (e) fait varier la durée de mise en marche pour que les élèves observent comment les morceaux sont coupés progressivement jusqu'à disparition complète.

L'enseignant (e) : Comment se déplacent les morceaux dans le bol du mixeur ?

36 : Ça tourne

37 : Ça tourne et ça monte, ça descend

38 : Ça tourne vite

L'enseignant (e) : Qui peut expliquer ce que font ces petits couteaux ?

39 : Ils coupent vite, vite, vite et la goyave est finit

L'enseignant (e) : les morceaux de goyave se déplacent comment ?

40 : Tournent, montent descendent

41 : il coupe comme le couteau les morceaux de fruits qui montent, tournent et descendent.

## **ENFANCES, EXILS ET IMAGINAIRES CHEZ GASTON-PAUL Effa**

**Elisabeth Yaoudam**<sup>12</sup>

Département de Lettres Bilingues,  
Université de Maroua, Cameroun

### **Résumé**

La représentation de l'image de l'enfant oscille entre une image méliorative et sympathique qui le présente comme un être aimé, adulé et à protéger et une image péjorative où il est, malgré la fragilité de son être, exposé à l'indifférence de ses géniteurs. Cette dernière figure est celle que peint Gaston-Paul Effa dans *Tout ce bleu* et *Cheval-roi*. Des romans qui décrivent des enfants mal-aimés tant dans la famille que dans la société. Pour compenser l'absence d'affection maternelle, ils adoptent des attitudes frustrantes et hostiles. Ce qui les amène à se replier sur eux-mêmes, puis à trouver un refuge dans les bras des substituts. Il s'agit entre autres des êtres humains, notamment certaines femmes dont la nature câline leur procure un certain bonheur. À travers les figures pathétiques et méprisées de l'enfant, Gaston-Paul Effa traduit la responsabilité sociale dans l'éducation de l'enfant et, par ricochet, le rôle crucial de l'affection maternelle.

**Mots clés** : *enfant, substituts, abandon, amour maternel, frustrations.*

### **Abstract:**

The representation of the child's image oscillates between a meliorative and nice image which presents it as a beloved child, adulated being and to protect and a pejorative image where he is, in spite of the fragility of sound to be, exposed to the indifference of his parents. This last figure is the one that paints Gaston-Paul Effa in *Tout ce bleu* and *Cheval-Roi*. Novels which describe starved of affection children both in the family and in the society. To compensate for the absence of maternal affection, they adopt frustrating and hostile attitudes. What brings them to withdraw to themselves, then to find a shelter in the arms of the substitutes. It is among others about human beings, in particular certain women whose affectionate nature gives them certain happiness. Through poignant figures and despised by the child, Gaston-Paul Effa translates the social responsibility in the education of the child and, on the rebound, the crucial role of the maternal affection.

**Keywords:** *child, substitutes, abandonment, maternal affection, frustrations.*

---

<sup>12</sup> [Yaoudam elisabeth@yahoo.fr](mailto:Yaoudam_elisabeth@yahoo.fr)



## Introduction

La présente réflexion part de deux romans de Gaston-Paul Effa : *Tout ce bleu* et *Cheval-roi*<sup>13</sup>, pour déconstruire et analyser le regard que pose l'écrivain sur l'univers de l'enfant. L'approche thématique des textes littéraires de Jean-Pierre Richard, permet d'être sensible aux motifs relatifs aux figures de l'enfant, aux thèmes autour desquels se déploie et se construit son monde. Un monde où celui-ci est peint de manière dépréciative parce que sans repères et balloté entre plusieurs situations inconfortables liées à l'irresponsabilité, à l'insensibilité et à l'absence réelle de l'affection parentale.

Ainsi, les deux romans de l'écrivain camerounais mettent en place tout un réseau d'images récurrentes qui permet de cerner la réalité sociale quotidienne. Afin de procéder à une lecture en profondeur de ces textes, quelques interrogations orienteront notre réflexion : quelles sont les figures et les images récurrentes de l'enfant dans les romans de cet écrivain ? Comment se matérialise la recherche des substituts à l'affection parentale chez l'enfant ? Quelles peuvent être les implications réelles d'un choix scriptural tourné vers le monde de l'enfant ?

### **1. L'Ici et l'Ailleurs : entre quête d'affection et désir d'évasion**

Les enfants dans *Tout ce bleu* et *Cheval-roi* évoluent dans un cadre spatio-temporel qui restreint leur liberté et entrave leur épanouissement. Ils cultivent la peur, la violence, la solitude, le silence comme moyens de défense face à l'hostilité des parents responsables de leur misère affective. Tous sont à la quête d'un amour malheureusement étouffé par la distance et les obstacles.

---

<sup>13</sup>*Tout ce bleu*, 1996, Paris, Grasset. Ce roman raconte l'histoire de Douo, le narrateur qui fait le deuil de son enfance mutilée. À l'âge de cinq ans, il fut arraché à sa mère pour être offert aux religieuses : la tradition voulait que toute famille fit don de l'aîné de ses enfants. Dès lors l'enfant sacrifié ne se forgera une identité qu'en assimilant ses pères spirituels au Père absent et en cherchant l'amour maternel dans toutes les femmes aimées. *Cheval-roi*, 2001, Paris, Le Rocher, retrace l'histoire du petit Louis, personnage solitaire qui traîne son manque d'amour toute sa vie durant. Louis, bâtard ignoré par sa mère, recherche, en vain, dans les souvenirs de son passé, l'apaisement et le réconfort. Le roman évoque aussi des hommes et des femmes en quête d'identité, en mal d'un passé dont ils sont exilés.

## **L'espace et son impact sur le mouvement des personnages**

L'espace et le temps du récit, calqués sur le modèle de la société réelle mettent en évidence aussi bien les personnages que les différents rapports qu'ils entretiennent. Dans *Tout ce bleu* et *Cheval-roi*, Douo et Louis évoluent dans un milieu parfois générateur de déception et de rejet, parfois accueillant et intégrateur.

### **- Les macro espaces et l'ennui**

Dans *Tout ce bleu*, le roman commence dans la ville de Douala, évolue à Paris pour s'achever dans la ville de départ. Dans *Cheval-Roi*, l'action débute en France précisément au début de la deuxième guerre mondiale, en Normandie au Nord-Ouest de la France, continue au Dahomey (actuel Bénin), pour s'achever en France. Au regard de la présentation générale du milieu dans lequel Louis et Douo évoluent, il est à constater que leurs mouvements s'opposent. Douo quitte l'Afrique pour l'Europe et Louis part de l'Europe vers l'Afrique. Il y a une espèce de chassé-croisé qui agit sur les personnages. Mais au-delà de cette différence un destin collectif explique l'instabilité des héros. Leurs différents mouvements ne sont pas gratuits, car ils sont caractéristiques de l'état d'âme des héros à l'avenir incertain et sombre.

Dans *Tout ce bleu*, le couvent, apparaît comme un espace qui dissout les moments de bonheur familial que vivait Douo, aux côtés de sa mère : « Il lui semblait qu'il n'avait déjà plus rien au monde que son passé, sa petite enfance, le souvenir de certains moments plus grands, de certaines minutes heureuses, une seconde, la même sensation inoubliable de sa mère lui frottant le corps d'huile de palme ». (*Tout ce bleu*, p. 20). Le milieu se transforme vite, c'est-à-dire que Douo quitte un lieu où il s'épanouit aux côtés de sa mère, pour vivre dans un cadre spatial clos qui restreint non seulement ses libertés, mais constitue un facteur justifiant ses multiples ennuis : « Ce mélange d'effervescence et d'hébétude, quand il rentra au couvent. Son déchirement ne venait pas de l'angoisse ou alors il ne le savait pas, mais du visage de sa mère qu'il voyait devant

lui, et qui reculait à mesure qu'il avançait. Si proche et déjà hors d'atteinte ». (Tout ce bleu, p.19).

Mais dès qu'il apprend son départ imminent pour Paris, Douo se métamorphose et devient un rêveur qui projette tous les fantasmes de la réalité parisienne avant la découverte effective du milieu. Ainsi, la ville européenne est perçue comme un milieu paradisiaque, un lieu qui émeut par sa femelle beauté, un monde idéalisé et édénique. L'angoisse du personnage est dissoute à la vue de la ville et le rêve devient réalité : « Il était dix-neuf heures et en Afrique il faisait déjà nuit. Ebloui et dépaysé, je contemplais le crépuscule qui ne voulait pas descendre. [...] je buvais du regard la capitale noble et sophistiquée, dont tant d'Africains avaient loué la puissance, le savoir et la beauté ». (Tout ce bleu, p.57). La description de la ville au moment de sa découverte et celle de la vision fantasmée de Paris nous présente un monde mythifié, édénique où le héros croit avoir trouvé un palliatif à son arrachement familial. Du monde rêvé devenu réalité, du fantasme à la réalité, Douo ne peut cacher son admiration : « Cette vision achevée me laissait sans voix. Que pouvais-je encore espérer, après avoir admiré cette totale perfection ? J'avais pu rêver de la France inconnue, me bercer de songes, de voyages, mais la même sensation rayonnante d'intensité transfigurait soudain le fantasme en réalité ». (Tout ce bleu, p.58).

En effet, si la représentation du bonheur est consécutive au voyage et au changement de décor, la ville rêvée perd progressivement son charme dès que le héros la découvre sous son vrai jour. Elle est désormais un milieu triste, réduit à un coin de boulevard, à un espace clos où l'on tourne sans fin. Le contexte met en relief le caractère ennuyeux de la ville et reflète l'état d'âme du personnage. Le milieu engendre le mal-être. Le héros ressent intérieurement cette impression d'emprisonnement en ces termes :

« Passé le premier éblouissement, Paris est d'un subtil ennui pour qui ne connaît pas cette ville. [...] Paris fume. Et ses odeurs me prenaient à la gorge. Une chape de grisaille pesait sur la ville. Un ciel crépusculaire de suie brunie fermait l'horizon. Le paysage de l'exil était comme trempé dans une pâle lumière qui n'endeuillait pas vraiment, mais acclimatait doucement l'absence ». (*Tout ce bleu*, pp.58-59).

L'espace décrit permet de lire une sorte de programmation du destin de Douo. En effet, les différents milieux dans lesquels l'enfant vit correspondent à ses mouvements intérieurs. Paradis rêvé au départ, Paris devient pour lui un « labyrinthe », c'est-à-dire un milieu d'égarement. L'impression du labyrinthe traduit l'évidente angoisse du personnage devant un monde où il ne trouve pas sa place. Le nouveau regard posé sur Paris correspond à l'évolution psychologique de Douo, qui sombre dans la nostalgie du pays natal et de sa mère. Le vide du milieu qui l'entoure représente le vide du temps qu'il traverse et qui conditionne sa vie. Douo ne peut plus se mouvoir en toute sérénité de peur de se sentir ridicule, car il a l'impression de marcher « en *pleine forêt dense* » (*Tout ce bleu*, p.60), dans un monde où il progresse et « fut soudain saisi par l'illumination d'un soleil invisible » (*Tout ce bleu*, p.60). En quittant le lieu de l'enfance où il a été heureux pour un milieu où il ne s'adaptera qu'avec difficultés, Douo se sent dépaysé.

Ainsi, les retours en arrière dans son imagination lui donnent soulagement et tranquillité, mais aussi une sensation de bonheur. Par l'imagination, il cherche à se bercer des souvenirs agréables pour fuir la rudesse de la vie, pour se libérer. À travers l'errance psychologique, il cherche une identité perdue et éprouve des difficultés à faire la synthèse des cultures africaine et européenne. Les retours de Douo sont un retour sur soi, une interrogation sur soi et une quête d'un ailleurs éblouissant et accueillant. C'est un drame semblable que vit Louis dans *Cheval-Roi*.

L'histoire de Louis commence en Normandie. À sa naissance, il est accueilli dans une famille hostile. Sa mère ne l'a jamais désiré, son père non plus. Le personnage est, de fait, plongé dans une vie de solitude. Le déplacement vers l'Afrique constituait peut-être pour lui un moyen de libération puisque : « *ce départ en Afrique n'était peut-être qu'un prétexte de plus pour se fuir lui-même.* » (*Cheval-roi*, p.85). Le déplacement de Louis devient ainsi un moyen, non de s'élucider ou de se reprendre, mais de se blesser au contraire, de se défaire plus avant. Ainsi, nous constatons que Louis est dans une situation embarrassante : au moment où il croit fuir

l'ennui du couvent en s'envolant vers l'Afrique, naît en lui la nostalgie de son milieu natal, malgré le mal-être qu'il y ressent. La dualité de son caractère et l'absence de décision fixe traduisent l'instabilité intérieure qui l'habite.

Cependant, à son arrivée en Afrique, l'accueil est chaleureux. Sa présence dans ce milieu redore son image. « *Tout pouvait, tout renaîtrait puisque sa venue était bénédiction.* » (Cheval-roi, p.99). L'Afrique devient un lieu de renaissance. L'espace agit sur le personnage et conditionne ses humeurs. À son arrivée, les différents changements qui transforment Gogonou tels que la présence du « *vautour gaucher* »<sup>14</sup> (Cheval-roi, p.92), une nuit arrosée par une grande pluie, ne laissant aucun habitant indifférent. Tout le monde trouve en lui un dieu qui apporte la bénédiction, la joie, la paix dans ce milieu désert où la pluie avait disparu, où l'herbe avait jauni et où la terre était aride. « *" Notre dieu protecteur est de retour au village !" S'écria le chef, en partageant unealebasse de vin de raphia. Les villageois approchaient pour toucher sa peau en prononçant des paroles de bénédiction.* » (Cheval-roi, p.96). Ces compliments ne le laissent pas indifférent. Au contraire, il sent renaître en lui une nouvelle vie, où tout pareil rose et vivant.

Les changements de lieu correspondent aux points culminants du récit et métamorphosent le personnage. Louis n'est plus l'être chosifié et négligé par ses parents ; il est devenu un trésor précieux, un être aimé et adulé par les Africains. L'Afrique lui rend le bonheur de se sentir non plus « *inapte à appartenir à la famille des hommes, humilié d'être né couvert de merde* » (Cheval-roi, p.13), mais « *comme élu des dieux* » (Cheval-roi, pp.102-103). Et « *l'exil fut pour lui le ferment de sa propre transfiguration, et c'est cela peut-être qu'il attendait de l'Afrique, cette fin vers laquelle il s'était dirigé en secret ou vers laquelle il suppliait qu'on le conduisît.* » (Cheval-roi, p.101). L'Ailleurs qui s'oppose à l'Ici, permet au personnage d'échapper à l'enfermement. L'éloignement favorise chez Louis une répulsion du lieu d'origine

---

<sup>14</sup> Le vautour gaucher évoqué dans le texte est synonyme de bénédiction chez les habitants de Gogonou

et une attraction vers l'espace intégré. C'est dans cette perspective que Goldenstein (1989 : 96) écrit : « *Dans la littérature romanesque à effets représentatifs qui aujourd'hui encore domine, le lieu n'est pas gratuit. Ce n'est pas un lieu dépeint en soi ; il s'inscrit dans l'économie du récit à travers un dressage rhétorique implicite de la lecture* ». L'espace de prédilection du personnage influence sa sensibilité et lui ouvre des perspectives nouvelles durant son séjour en Afrique. L'Afrique, en accueillant ce Blanc, l'intègre dans son milieu, lui fait découvrir la vie communautaire et les valeurs vraies qui lui redonnent son identité perdue. Le voyage vers l'Afrique a permis à Louis de jeter un regard rétrospectif sur le lieu où il vivait.

Les différents mouvements des personnages contribuent à les métamorphoser. En effet, si l'Europe transforme Douo en créant l'instabilité affective, l'Afrique redonne à Louis l'espoir de vivre. La conception que les deux enfants ont de l'espace intégré s'oppose ainsi sur les plans physique et psychologique. L'Afrique apparaît comme la terre d'accueil contrairement à l'Europe repoussante. N'est-ce pas là une manière implicite de traduire le sentiment d'instabilité de Gaston-Paul Effa, exilé de l'Afrique et tiraillé entre deux continents ?

#### - **Les espaces clos et le mal-être des personnages**

Les micro-espaces sont des petits espaces dans lesquels l'enfant entretient quotidiennement des contacts avec les parents, les amis, les religieuses et les autres membres de la famille. Ces espaces matérialisés par le couvent, la famille et l'école, ne permettent pas à Louis et Douo de s'épanouir.

#### **Le couvent**

La distance affective, qui se crée entre l'enfant et sa mère, est la conséquence de l'éloignement que le milieu génère. Ainsi, le milieu familial qui représentait, au début, le lieu du bien-être ne l'est plus. Le héros doit s'accoutumer à un autre milieu fermé qui l'empêche de se rapprocher de sa mère. Désormais, il est seul à assumer son enfance devenue malheureuse. Il s'enfuit progressivement dans les souvenirs vains, dans l'étroitesse de

l'internat. Cette perte de repères entraîne une perte des plaisirs auxquels il était habitué dans son enfance et celle de son identité : « *Longtemps, le silence bruissant du couvent l'on laissé béat, dans l'émerveillement et le désarroi de l'abandon que l'enfance ne lui avait pas appris à vaincre, animé par l'espoir singulier que l'absence de mère l'éclairera comme au matin de la résurrection* ». (*Tout ce bleu*, p.22).

Au couvent aussi, Louis s'ennuie. Il se retrouve en compagnie des personnes qui lui sont étrangères. Au réfectoire, la nourriture n'était pas familière et il passait des nuits blanches. Sa présence au couvent ne lui apporte aucun soulagement affectif, encore moins spirituel. Au contraire, malgré les traitements infligés par les pères (rigueur de la pension, insuffisance de la nourriture) l'enfant n'y trouve qu'un grand déplaisir. Son mal être vient plutôt des questions du catéchisme qui sèment le doute en lui. Ainsi, Louis se comporte chez les pères comme à l'église. L'émotion, l'engagement et la volonté de servir Dieu est une obligation. L'enfant trouve monotone la vie religieuse. Sa foi est fragile. La religion le déprime au lieu de l'aider à se surpasser, à vaincre le doute qui habite son esprit. Si le couvent constitue pour Douo un milieu de bonheur parce qu'entouré des sœurs et en même temps un milieu de malheur dans la mesure où il vit loin de sa mère. Chez Louis c'est l'ennui qui domine. Le milieu familial à l'image de celui du couvent et de l'école, contribue davantage au malaise de Douo et ne favorise pas son épanouissement.

### ***La famille : un lieu de rejet***

Le cadre familial est généralement envisagé comme un espace de protection de l'enfant. Dans *Cheval-roi*, il se transforme en un mauvais lieu. Confronté à l'hostilité des êtres qui y habitent, l'enfant est comme un martyr qui subit les souffrances auxquelles le soumet sa mère. L'espace a donc une influence psychologique, car il est le milieu de la haine réciproque entre la mère et le fils : « *Quand sa mère lui parlait, l'enfant ouvrait les yeux, mais les refermait sitôt qu'il rencontrait ceux de sa mère : il savait déjà qu'en face de lui il n'y avait personne. Le soir, elle oubliait de lui donner son bain*

*et l'enfermait dans sa chambre, sans se retourner sur ses pleurs ».* (Cheval-roi, p.14).

Mais son sevrage va lui ouvrir une autre porte de l'affection, aux côtés de sa grand-mère. L'enfant maltraité devient choyé et l'amour le métamorphose. Il réalise pour la première fois le bonheur d'être aimé. Le calme, la douceur du lieu où il habite ne peuvent qu'apaiser sa solitude et conforter son désir de se sentir aimé. L'étreinte de sa grand-mère Mathilde est comme un médicament, ses caresses lui réchauffent le cœur, compensent le vide affectif et il s'endort comme emporté par l'effet d'un somnifère. Le baiser qu'il reçoit et le bercement de la grand-mère couvrent l'enfant d'un amour à jamais présent. Mais ce bonheur est de courte durée car sa grand-mère meurt et l'enfant reprend sa vie misérable d'avant.

Dans la famille, l'angoisse qui habite Louis et Douo ne finit jamais. Loin d'être un lieu d'écoute, l'enfant vit dans un milieu étrange et étranger. La famille devient donc un espace générateur de déceptions et non de joies. Louis est victime de l'inattention et de l'indifférence de ses parents. L'absence de protection familiale chez Douo entraîne l'errance et une perte de repères pour la formation de l'identité de ces enfants qui éprouvent un sentiment de rejet ou de devenir encombrant. L'école quant à elle renforce le malaise des personnages et freine paradoxalement leur épanouissement intellectuel.

### ***L'école***

L'école constitue pour Louis un lieu de malaise parce qu'il se sent étranger et frustré à la fois par ses camarades et par la maîtresse. Les jours de classe lui paraissent longs et interminables. Aller à l'école est pour lui un cauchemar, une souffrance. Il se sent obligé d'y aller de peur de subir les corrections violentes de ses parents. Et lorsqu'il s'y rend, il est apostrophé violemment et de manière humiliante, par sa maîtresse, pour la moindre incartade. Celle-ci profite des retards observés par l'enfant pendant qu'il rejoint la classe pour lui rappeler ses origines de bâtards : *« Il se fait rabrouer par l'institutrice, planté sur le pas de la porte, les mains derrière le dos, la règle à la main : -Dépêche-toi donc, fils de personne !*



*Crie- t-elle, sans se douter que ce mot sibyllin allait être interprété par les autres enfants ». (Cheval-roi, p.47).*

Le comportement frustrant de son institutrice, l'attitude indifférente de ses parents sont autant de facteurs justifiant l'échec de Louis. Traité sans ménagement (bastonnades, rebuffades), il intériorise cette négativité et se considère comme un être mal aimé et rejeté. Ainsi, la fin des classes est pour Louis, un moment de fierté et de libération. Douo dans *Tout ce bleu*, subit également les souffrances que lui infligent ses camarades d'internat. Il devient le bouc-émissaire et le souffre-douleur des internes chaque fois que le repas ne répond pas à leur goût.

Tous ces événements traumatisants pour les deux personnages affectent leur développement et aliènent leur comportement. Ils font la triste expérience de l'échec et se recroquevillent sur eux-mêmes, dans une attitude masochiste. L'exemple de Louis est assez éloquent sur la première attitude. Il est obligé de cacher sa vraie pensée dans ses conversations avec son père : « *Le soir, au dîner, son père lui demandait distraitemment s'il avait fait son travail. Le petit Louis répondait oui, d'un ton que, pour cacher sa mauvaise conscience, il s'efforçait de rendre naturel. Il était finalement livré à lui-même* ». (Cheval-roi, p.49).

À l'image de Louis, on peut dire que les personnages se complaisent dans une position de victimes et font l'expérience amère de leur espérance déçue. Ils perdent alors le sens de l'idéal et le sens de l'autre, c'est-à-dire leurs pairs. Dans ce cas la nature, surtout le paysage, constitue pour les héros un refuge, un milieu de rêverie et où l'angoisse se dissipe. La liberté est présentée dans la contemplation. La nature procure un élan de sensibilité à Douo. Elle communique avec son esprit, submerge son âme et l'envoie dans un monde pacifique. Cela explique en outre la récurrence des scènes descriptives évoquant les différentes promenades de Louis et celles de Douo. Gaston-Paul Effa, à la manière des romantiques, crée des personnages qui sont surtout en harmonie et en communion avec les éléments naturels parce que leur sensibilité les éloigne de la société humaine, en particulier de la cellule parentale.

De cette présentation, nous remarquons qu'il y a beaucoup de ressemblances dans l'évolution des personnages. Le milieu influence considérablement leurs mouvements. Il est solidaire des autres éléments. L'espace s'organise sur une distribution Europe/Afrique, opposant un monde humain, familial et rassurant, à un ailleurs inquiétant. La représentation de l'espace apporte indirectement des informations sur l'intrigue, les personnages et le temps. Elle sert à créer l'illusion référentielle, à nous dire les enjeux du roman tout en programmant symboliquement la destinée commune des héros. Les seuls palliatifs capables d'aider les deux héros se trouvent dans les substituts.

### **Les substituts de l'amour maternel**

Pour fuir l'abandon et l'absence de soins affectifs dont ils sont prisonniers, les personnages recherchent des palliatifs au vide créé par l'absence des parents durant leur enfance, et éprouvent à cet effet une violente tendresse pour tous ceux qui sont prêts à les aimer et ce qui peut les consoler. Douo et Louis développent une attirance quasi obsessionnelle des êtres féminins, de ceux qui ressemblent au père, de l'écriture et des animaux.

#### **- L'obsession des êtres féminins**

La mère est remplacée par toutes les figures féminines que rencontrent les personnages. Louis pour compenser ce manque d'affection maternelle ne s'intéresse qu'aux femmes. Son aveu spontané et presque honteux ("murmure entre ses dents"), traduit la vérité de la nature du personnage qui est obsédé par l'être féminin. Douo dans *Tout ce bleu* aurait pu prononcer également les mêmes mots, car les femmes sont partout présentes sur son chemin. Elles jouent un rôle prépondérant dans l'éducation des deux personnages. La vie de Douo en est une illustration. Séparé de sa mère, il arrive chez les religieuses qui font de lui un enfant roi, à l'abri de tout besoin. Il est tellement choyé par chacune d'elle que le narrateur a de la peine à départager la plus affective, celle qui est la remplaçante de sa mère. Douo est donc un garçon comblé par les soins des

sœurs, leur présence atténue le choc affectif que ressent le personnage. Tandis que l'éloignement de sa mère crée l'absence, l'amitié des Sœurs participe à l'équilibre, à la paix intérieure.

En outre, l'obsession des personnages féminins permet de refouler l'objet premier du désir afin d'exercer une attraction sur d'autres représentations. Ce qui justifie la pensée de Douo selon laquelle l'image de sa mère se reflète sur le visage des religieuses. Le personnage réalise qu'elles sont pareilles. L'atteinte du bonheur chez les deux personnages semble être fonction de leur attirance pour ces êtres. Louis passe d'une main féminine à une autre. Chez sa grand-mère et sa tante, il bénéficie de leur attention et de leur chaleur maternelle. Aux côtés d'Agathe, Hannah et de Bémonia, il découvre les secrets du désir charnel. Lorsque le père de Bémonia annonce à Louis son futur mariage avec sa fille, il est fasciné et déterminé, « *à avancer au devant de son propre secret, à affronter par-delà le mouvant recul qui depuis toujours lui en refusait l'accès. Avec Bémonia, un homme nouveau allait naître, à côté de l'enfant pourrissant en lui et encombré de ces fardeaux dont il aspire à se décharger* » (*Cheval-roi*, p126). Ainsi, grâce à la présence de cette femme, Louis se fait plus confiance. Il se sent prêt à tout découvrir, à appartenir à quelqu'un qui l'enracinera dans l'avenir en faisant « *trionpher un bonheur désarmant* » (*Cheval-roi*, p126). Il sait qu'avec elle, les « *ruines au creux de l'absence* » (*Cheval-roi*, p126) vont finir et lui permettront de détourner les yeux sur le passé. Bref, Louis a « *l'impression d'accéder à cet équilibre que, depuis des années, il avait cherché dans l'angoisse et qui se confondait pour lui avec le bonheur même* ». (*Cheval-roi*, p127). Le héros s'épanouit et pense le futur. Mais son départ précipité de l'Afrique efface tout espoir d'atteindre le bonheur.

À son arrivée à Caen, Agathe, la châtelaine de Neubourg devient un palliatif à son bonheur perdu avec Bémonia. Louis réalise qu'avec Agathe, sa vie amoureuse a un sens. C'est une véritable sensation de plénitude qu'il éprouve en compagnie de la châtelaine. Il prend plaisir à vivre en dépit de tout ce qu'il traverse. Ainsi, l'être négligé et délaissé qu'il était devient l'objet d'amour d'une femme qui bénéficie de toutes les grâces.

Mais il quitte la Châtelaine pour Hannah, à la suite de la dispute qu'il a eue avec elle, parce qu'elle maltraitait ses chevaux.

C'est ainsi qu'il se familiarise avec Hannah, trouve dans la famille de cette dernière l'enracinement qui lui manque et prend un nouvel envol. Il vit les mêmes moments de bonheur, s'oublie dans la rêverie des promenades à cheval, dans les vastes forêts de Beaune, et tombe une fois de plus éperdument amoureux. Il retrouve la force de s'armer contre toute attaque extérieure qui détruira son bonheur. Louis vit aux côtés de Hannah : « *ce trouble heureux que lui-même n'avait pas reconnu ou qu'il refusait encore de reconnaître.* » (*Cheval-roi*, pp.188-189). La magie de l'amour l'aide à vaincre la nostalgie du passé. Louis espère l'aboutissement heureux de cette affection en faveur de l'Allemande. Il embrasse les joies présentes pour chasser « *l'obscur sensation d'arrachement qu'il avait ressenti [...]* » (*Cheval-roi* p.194).

On remarque que Louis va de femme en femme pour rechercher l'affection maternelle qu'il n'a jamais eue dans son enfance. Il sublime toutes ces femmes. Ainsi, cette sublimation permet de réaliser ses désirs inconscients, tout en satisfaisant les exigences du surmoi. Grâce à elle, il parvient à assurer son adaptation au milieu social. La relation entre la mère et l'enfant procure à ce dernier une sécurité qui lui permet par la suite de trouver des compensations au déficit affectif de l'enfance.

#### - **La passion pour les animaux**

Louis a une attirance exagérée pour les chevaux. Il les aime, s'en passionne au point où il compatit à leur souffrance. Pendant toute son enfance chez sa grand-mère, il passait la plupart de son temps dans l'écurie à jouer avec ces animaux. De par leur caractère majestueux, docile, humble, doux et calme, Louis comble son manque à travers l'affection qu'il donne aux animaux. Les seuls moments pleinement vécus de son enfance furent ceux qu'il passait avec les chevaux, car ils étaient ses amis, ses compagnons de repas, de solitude et de gaieté. La passion pour les chevaux, il l'a héritée de son père. Mais à l'âge de l'adolescence, elle s'intensifie et prend la forme d'un désir tourné vers la satisfaction des bas instincts. La cérémonie du

Cheval-Roi à laquelle il assiste montre son attachement pour ces bêtes. Elle consiste à immoler un pur-sang un an après la mort du chef du clan Mola. Le rituel qui la caractérise vise à verser du sang en guise de sacrifice expiatoire et de funérailles. Lorsque le rituel de l'immolation du pur-sang commence, Louis est scandalisé et vit un « *véritable bouleversement intérieur comme une décomposition accélérée de l'âme* » (Cheval-roi, p.137). Dans l'affolement et la stupeur, il court vers la bête à demi-morte, lui donne un baiser afin de chasser l'indicible vision. Pour le narrateur, « [...] *jamais il ne s'était senti plus près de Dieu ; et dessillé par la douleur, rapprochée par elle de la mort, il ne l'avait jamais été comme aujourd'hui où pleurant encore, il avait le sentiment d'être couché près de Lui, saint Julien épousant le corps du lépreux* ». (Cheval-roi, p. 137). Cette image atroce l'a assailli et il a fini par perdre connaissance et s'effondrer au sol.

Les scènes qui décrivent les moments agréables de Louis aux côtés des chevaux sont nombreuses dans le texte. Elles traduisent le dialogue, la sympathie, la complicité qui unissent l'enfant à ces bêtes. Il a une attirance particulière pour Fifi, la jument. Il pratique la zoophilie. Chaque soir, il éprouve une secrète envie de la retrouver à l'étable pour mieux la caresser : « *Chaque heure de la nuit, il retournait auprès de sa pouliche pour écouter ce corps qu'il aimait comme jamais peut-être il n'avait aimé aucun corps. Il guettait l'heure du poulinage.* » (Cheval-roi, p.191-192). Les gestes sensuels, les murmures qu'ils partagent en commun, resserrent alors l'amitié entre les deux. Il « *flattait successivement ses jambes descendant du genou et du jarret, le long du tendon, vers le boulet jusqu'à ne plus sentir en elle la moindre réticence. Il introduisait les objets dans sa vulve pour sentir son degré d'ouverture, examinait ses mamelles plissées.* » (Cheval-roi, p.191). L'amour entre Louis et la jument est une attirance sexuelle. Son organisme reproduit un état antérieur en refoulant la première pour trouver une satisfaction cachée.

Douo quant à lui, se trouve attiré par les mouches, les poules, les coqs... Dès l'enfance, il passe son temps à jouer avec eux, à goûter au plaisir intérieur découlant de ce divertissement. Cela contribue à son éducation. Il s'amuse à attraper les mouches, à les faire souffrir. Au poulailler, il découvre autre

chose, car : « À tout moment de la journée, il guettait le cri de victoire de la poule qui venait de pondre. Comme ses amis ne pouvaient pas assez vite à son goût, il les encourageait ». (*Tout ce bleu*, p.37). Quelque fois, il se retrouve plutôt en train de faire souffrir les poules en les ligotant. Les personnages investissent dans d'autres représentations - notamment celles du père - une certaine énergie affective qui leur permet de pallier le vide de l'amour maternel.

### **La substitution de l'affection paternelle**

Le rôle du père est capital pour l'enfant, car il est celui auprès duquel il se situe. C'est l'autorité, la sécurité et la tendresse qui définissent le père. Son absence fait naître un manque qui amène l'organisme à réagir le plus souvent pour satisfaire les désirs affectifs ou pulsionnels bénéfiques à sa stabilité. Pour compenser les privations et les déficits affectifs paternels, les personnages investissent une partie de l'amour pour le père dans d'autres personnes qu'ils jugent capables de les consoler. C'est ainsi que Louis s'attache à Dédé la Cloche de Mortain et Douo aux Pères Gaspard et Marie-Pâques. Auprès d'eux, Louis et Douo éprouvent une soudaine envie de grandir et de sortir de leur peur et de leur mutisme. Le père adoptif est le symbole de celui qui, en dehors de tout lien de filiation charnelle, aime l'enfant. Douo est fasciné par l'érudition, le comportement irréprochable, la bizarrerie et surtout la dévotion à Dieu de l'homme de Dieu (Gaspard). Sa mort peut être considérée comme un vide dans l'âme, impossible à combler et qui entraîne chez Douo un repli sur lui-même.

Mais à Paris, il fait la connaissance du Père Marie-Pâques qui devient son ami, puis son père adoptif. Son admiration pour lui remonte à la période où il avait quinze ans « [...] *Il était le seul à m'avoir offert cette image souveraine, à laquelle je désespérais d'accéder.* » (*Tout ce bleu*, p. 94). Il était tout pour Douo. Ses sermons, son intelligence, sa profondeur d'esprit, son ton, les harmonies de ses paroles, tout était attirant en cet être que l'enfant divinise. « *Cette image du père Marie-Pâques qui, de ses célébrations se levait devant moi, tandis que je l'écoutais avec une ferveur toujours accrue, comment ne l'eussé-je pas trouvé sublime, comment ne l'eussé-je pas voué une admiration*

*quasi-religieuse ?* » (*Tout ce bleu*, p. 95). Il s'identifie à lui et veut lui ressembler comme s'il a à prendre ses paroles comme des vérités irréfutables. L'absence du père géniteur conduit à sa substitution par les pères religieux et engendre la négation du géniteur et l'idéalisation du substitut. L'enfant ne doute pas un seul instant que le père Marie-Pâques occupe en lui « [...] *une place que l'absence du père y avait, depuis toujours laissé vide.* » (*Tout ce bleu*, p. 97).

L'auteur nous invite à réfléchir davantage sur une telle relation. En effet, la solitude de l'enfant le conduit à vouer son admiration au religieux Marie-Pâques, qui est comme lui un être solitaire. En quête d'affection, les deux personnages se compensent mutuellement. Douo offre au père la possibilité d'aimer en lui le fils qu'il n'a pas eu lui et vice-versa. Ce qui consolide leur relation et donne à chacun la force de vaincre la solitude. C'est dans ce sens que Douo affirme : « *Néanmoins, je ne pouvais que douter que le père Marie-Pâques m'eût considéré comme une espèce de fils spirituel, comme l'enfant qu'il n'avait jamais eu, qu'il eût voulu me modeler à l'image de cet être idéal dans lequel il me projetait et auquel il eût été heureux de me voir ressembler.* » (*Tout ce bleu*, p.100).

L'image du père est remplacée chez Louis par Dédé le clochard. Dédé le clochard est un laissé-pour-compte, une charge pour la société. C'est pourquoi il est rejeté et considéré comme un sorcier par les enfants, un objet de frayeur. Mais c'est vers cet être abandonné et rejeté des autres que Louis découvre un attrait singulier. La communauté de destin qui les unit, l'amène à très vite se familiariser avec Dédé, au point que l'enfant fuit chaque fois la maison paternelle pour le retrouver. Louis s'est libéré de ses souffrances psychologiques pour gagner l'amitié de Dédé : sa peur, sa solitude et le milieu familial ressenti comme espace carcéral. Il découvre la rue et la fréquente régulièrement grâce à Dédé : « *Du jour où il rencontra Dédé, il s'ennuya beaucoup moins. Sa vie fut partagée entre les livres et le clochard.* » (*Cheval-Roi*, p. 42). Ainsi, Dédé rompt la solitude et l'ennui de l'enfant en lui donnant son amitié. « *Le petit Louis avait fini par ne plus avoir peur de cet homme qui, pour cette seule raison peut-être, l'avait adopté, abandonné qu'il était de tous les autres.* »

(*Cheval-Roi*, p.44). C'est le seul être qui attire réellement l'enfant. L'échec des rapports avec son père n'a laissé que les traces de blessure.

Mais il retrouve aujourd'hui le remplaçant de son père, celui qui joue désormais un grand rôle à ses côtés. Dédé sacrifie tout pour Louis et ce dernier à son tour l'aide à intégrer la société ; à ne plus se sentir abandonné. Ainsi, Dédé le substitut, est un homme dévoué à la cause de Louis. Il l'aime et le protège souvent. C'est la raison pour laquelle à sa mort, Louis se sent seul au monde. Il sait qu'il ne sera plus fort pour vaincre sa solitude ou pour transcender l'abandon familial. Les substituts parentaux du personnage sont présents physiquement mais incapables d'assumer leur paternité. L'univers effaïen est peuplé d'êtres solitaires qui se complètent. Ils sont tantôt des parents sans enfants, tantôt des enfants sans parents. Ainsi ils se retrouvent pour fuir l'isolement du milieu, pour vaincre l'absence d'amour. C'est ce qui permet à Louis et à Douo de se sentir moins esseulés, et de chasser les idées noires qui hantent leur esprit. Ils goûtent aux plaisirs de la lecture et de l'écriture.

### **La recherche de la libération par l'écriture et la lecture**

Les héros des deux romans ont une attirance prononcée pour la lecture et l'écriture. Louis commence à plonger dans la lecture après la mort de sa grand-mère. C'est avant l'âge de douze ans que remonte sa passion pour les livres. Il aime lire *L'Enfant* de Jules Vallès tout comme Douo. Louis a lu au moins dix fois le roman et éprouve une réelle fascination pour ce livre qui retrace la vie d'un enfant victime de l'autoritarisme de sa mère. Louis n'est pas seulement attiré par le contenu de ce livre, mais aussi par sa leçon, car c'est un livre de révolte contre les parents et la société.

Louis lit également d'autres livres comme *La Collection du Clan de sept*, du *Club de cinq* et les romans de la comtesse de Ségur. Les livres qu'il lit contiennent une certaine vérité. Le livre devient un miroir dans lequel le héros voit sa propre image et l'aide à retracer une communauté de destins, et cela est vrai pour l'attrait qu'exerce *La Forêt de Lilas* sur eux. Par ailleurs, la lecture l'aide à fuir la solitude et à oublier ses parents. C'est



pourquoi à chaque fois que sa mère est absorbée par ses préoccupations au café, Louis s'avance au cœur du monde imaginaire. Il s'y épanouit librement car à ce moment, il chasse les souvenirs de son enfance pour vaincre la morosité de sa vie, bien que cette activité soit passagère. Au contraire, « *Ce lien entre la lecture et la douleur, il le ressentait, le ressassait, il s'acharnait à le découvrir* ». (Cheval-Roj, p.117). Ainsi, la lecture fait renaître la douleur mais permet d'échapper à la réalité frustrante de son quotidien. Le livre est le lieu de l'anéantissement et de l'abandon du lecteur. La lecture devient un mystère qui ferme la porte à la vacuité et ouvre les voies de la libération.

Douo-Papus s'adonne également à la lecture. Il aime des livres trop savants pour son âge. Dès l'âge de douze ans, il a une grande culture livresque. À l'exemple du Père Marie-Pâques, c'est un érudit, un enfant surdoué pour la lecture et l'écriture. La lecture est comme un refuge où l'imagination va à la conquête des terres incertaines et découvre la vie dans toute son acception.

Douo est un être solitaire, avide de s'instruire, de trouver une échappatoire à sa situation présente. En outre, cela lui permet de travailler la langue française et de la considérer comme une langue d'adoption et d'affection. Toutes choses qui expliquent sa bonne maîtrise de l'orthographe, lors des séances de dictées. Mais au-delà de tous ces éléments évoqués, par la lecture, Douo parvient à confronter les réalités de la vie à celles du monde fictif afin de faire un rapprochement entre ses propres réalités et celles d'autres enfants vivant dans les mêmes conditions.

La lecture va de pair avec l'écriture chez les personnages. Louis et Douo ont beaucoup lu et se trouvent assez armés pour arpenter à leur tour l'univers de la création. Mais c'est au prix de beaucoup de sacrifices qu'ils deviennent des écrivains. Afin de mieux vaincre sa bâtardise, Louis plonge dans l'écriture comme l'illustre ce fragment : « *Afin de mieux supporter sa bâtardise, il se met à rédiger un long récit dans un petit cahier qu'il enfouissait ensuite sous ce tablier que tous les élèves portaient par-dessus l'uniforme du collège. Il s'inventait ainsi*

*une nouvelle vie.* » (*Cheval-roi*, p.57). L'écriture permet au personnage de se créer son propre monde de papier où il peut désormais régner en maître tout puissant, en y insérant à sa guise les personnages de son choix. Il passe des heures à se donner à la lecture et à l'écriture.

Grâce à ce travail, Louis se revalorise, se forge une identité perdue. Il traduit par l'écriture ce qu'il aspire à être et non ce qu'il est. Il modèle la réalité sous le prisme de l'art afin de lui donner une vision euphorisante. Il perce les mystères du beau, de l'imaginaire et de la gloire auxquels il aspire réellement. C'est ainsi qu'il fait entrer dans son monde fictif tous ceux qui l'affectionnent, à l'exemple de Dédé, sa tante, sa grand-mère et bien d'autres êtres vivants qui ravivent les flammes de sa passion « *et qui trouvaient leur juste place dans la patrie habitée de ses songes.* » (*Cheval-roi*, p.59).

Chez Douo, l'écriture est indissociable de la lecture. Écrire est d'abord un plaisir qui permet de révéler son appartenance au monde et celui de se rapprocher de sa seconde identité enfouie dans les rêves. « *Car chaque jour, l'écrivain invente et le fils et la mère.* » (*Tout ce bleu*, p.54). Au cœur de l'écriture, Douo s'isole du monde pour dire à l'exemple de Zola, Flaubert et Daudet, les vicissitudes de son existence. Dans « *une immobile extase* », il fait sienne cette langue d'adoption, « *tel un maniaque de la syntaxe et de ses secrets* » (*Tout ce bleu*, p.52), pour se donner du plaisir. À l'image de Louis, il dessine un espace qui est le fruit de son imagination, du rêve d'une vie paisible, calme et loin du vide. Par sa mémoire, il transcrit « *le rêve d'une origine à jamais perdue et l'ivresse délicieuse des fondations nouvelles.* » (*Tout ce bleu*, p.53). L'écriture transforme Douo et le mûrit.

L'écriture et la lecture constituent pour ainsi dire des moyens efficaces délibérément choisis, pour pallier les blessures de l'enfance. Dans la nature consolatrice et au cœur de la littérature, ils célèbrent l'être infini auquel ils aspirent. La permanence de l'espoir, la mouvance latente des métamorphoses qu'ils entreprennent se résument si bien dans la pensée de Goethe qui s'applique à l'écriture de Gaston-Paul

Effa : « *Le plus heureux des hommes est celui qui peut nouer la fin de sa vie avec le commencement* » (*Cheval-roi*, p.9).

## **Conclusion**

Ballotté de mains en mains, l'enfant apparaît comme sans repères chez Gaston-Paul Effa, ce d'autant plus qu'il est la victime de l'irresponsabilité et de l'insensibilité de ses parents.

L'univers « effaien » décrit par ailleurs des enfants abandonnés à eux-mêmes parce que privés d'affection parentale. Bien plus, ils retombent dans la solitude car ils perdent les êtres auxquels ils sont attachés. Psychologiquement, ils ne sont plus stables parce qu'habités par l'exil, les rêves et les peurs enfantines. C'est pour retrouver leur nature première qu'ils optent pour l'aventure de l'écriture, de la culture et s'attachent de façon exagérée aux êtres féminins, à certains hommes mais aussi aux animaux pour jouir d'un bonheur éphémère.

Toutefois, la rudesse de la vie et la fragilité de leur être rendent vain l'espoir de panser à jamais leurs blessures. Au contraire, ils s'enfoncent encore dans un monde chimérique et la quête de l'amour reste une course inachevée. Pour Gaston-Paul Effa, le retour au monde primordial de l'enfance est une source d'inspiration pour la connaissance de soi et du monde. Il est rêvé comme un paradis perdu que l'écriture permet de retrouver. L'enfance chez Effa doit surtout être perçue comme une stratégie esthétique et humaine. Ses romans peuvent être interprétés comme une double satire : celle du monde adulte dans sa relation négative avec l'enfant et celle du choc des cultures africaine et européenne dans un espace où l'enfant joue le rôle de cobaye. Mais ce sont surtout des outils d'accomplissement du destin qui font en sorte que l'âge mûr coïncide avec l'enfance.

## **Bibliographie**

**Bourneuf, R. et al**, (1972). *L'Univers du roman*, Paris, PUF.

**Charpentier, H.** (1994). « Le monde de l'enfance ou la réalité transfigurée dans les innocents de Paris », in *Les*

*Actes du colloque international d'Angers*, Paris, Presses Universitaires d'Angers.

**Effa, G-P.** (2004). «Ecrire d'ailleurs » in *La Littérature camerounaise depuis l'époque coloniale. Figures, esthétiques et thématiques*, Yaoundé, Presses Universitaires de Yaoundé.

**Effa, Gaston-Paul.** (2001). *Cheval-roi*, Paris, le Rocher.  
(1996). *Tout ce bleu*, Paris, Grasset.

**Genette, G.** (1972). *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.

**Goldenstein, J-P.** (1989). *Pour lire le roman*, Bruxelles, de Boeck-Duculot.

**Seveno-Gheno, A-L.** (2001). « *L'Écriture de l'enfance à la fin de du XX<sup>e</sup> siècle dans les littératures d'expression française et anglaise (1876-1901)* », Paris, Université De Nantes.

**Valette, B.** (1985). *L'Esthétique du roman moderne*, Paris, Fernand Nathan.

**Yaoudam, E.** (2005). « Interview à Gaston-Paul Effa ».



### **Évaluation du programme décennal de l'éducation et de la formation 2000-2011**

**Abdoulaye Diagne**, Dakar, Ministère de l'Éducation DPRE-CRES, 2012, 226 pages

Par **Birahim Thioune**

Cette note de lecture porte sur un rapport consacré à l'évaluation d'une réforme du système éducatif sénégalais, après 10 ans de mise en application. Pour rappel, le Programme Décennal de l'Éducation et de la formation (PDEF) a été conçu dans le cadre spécial de l'initiative des Nations- Unies qui procède de la volonté de venir en aide aux États africains, dans les secteurs aussi importants pour le développement que l'éducation, la santé, l'aménagement du territoire, etc. Cette réforme, planifiée sur 10ans, constitue une série de réponses aux problèmes du système scolaire liés à l'accès, à la qualité de l'éducation et de la formation et à la gestion. Le PDEF devient l'instrument de réalisation, le cadre de mise en cohérence de la politique désormais mise en application, dans le secteur. C'est une réforme en « rupture avec une logique de projets grandioses à effets mineurs, pour se conformer à des programmes susceptibles d'augmenter significativement les performances du système ». Les composantes de cette réforme sont :

- L'élargissement de l'accès à l'éducation et à la formation ;
- L'amélioration de la qualité et de l'efficacité éducative à tous les niveaux ;
- La création des conditions pour une coordination efficiente des politiques, plans et programmes d'éducation, leur rationalisation, leur mobilisation et l'utilisation des ressources disponibles.

En huit chapitres, le rapport expose les principaux résultats de l'évaluation de 10 ans de mise en œuvre de cette réforme. Les thèmes développés sont axés sur les performances du système, les processus, l'efficacité du programme, ainsi que sa pertinence et sa soutenabilité, les forces, les faiblesses, les leçons apprises et enfin les recommandations.

Au premier chapitre consacré à la performance du secteur, l'auteur expose les divers indicateurs utilisés, pour évaluer les progressions des programmes de scolarisation dans les cycles d'enseignement. Il use de comparaisons internationales pour mieux apprécier les efforts du Sénégal en matière de scolarisation.

Concernant le sous- secteur de la petite enfance qui nous intéresse, le rapport constate une progression remarquable des effectifs. Le document mentionne une progression rapide des effectifs du préscolaire, liée à la mise en œuvre d'initiatives variées, au moment où le primaire connaît un recul assez net entre 2000 et 2011. En effet, le sous - secteur de la Petite enfance, en général, a connu un taux global de recrutement accéléré, pendant cette décennie, passant de 4,1% à 18,3%, affirmant ainsi un dynamisme nouveau. Mais la distribution de l'offre dans l'espace national doit être vigoureusement corrélée à la prise en compte du genre et du handicap dans les prévisions des gestionnaires de l'école. Ceux-ci reconnaissent à l'enseignement préscolaire un service de qualité, mais ils ne renseignent pas de façon précise sur l'équité dans ce palier de l'éducation.

Le deuxième chapitre s'intéresse aux processus ayant permis l'atteinte de résultats sensibles à travers les trois volets que sont l'accès, la qualité et la gestion.

Le troisième chapitre fait l'économie des résultats financiers. Grâce à une évolution d'indicateurs macro (PIB), le Sénégal a pu améliorer sa capacité de mobilisation des ressources en faveur de son secteur éducatif. Mais ces efforts soutenus de l'État, des collectivités locales et des ménages demeurent insuffisants pour desserrer les contraintes et contribuer à la mobilisation des ressources financières, nécessaires à la réalisation des objectifs du programme. La Petite Enfance figure parmi les secteurs ayant reçu moins de ressources que prévus.

Quant à l'efficacité du système, dont il est question dans le quatrième chapitre, le Sénégal connaît un rendement relatif du point de vue macro ; car malgré une augmentation progressive

de l'espérance de vie scolaire les dépenses publiques sont en hausse, plus que proportionnellement.

Au cinquième chapitre, on reconnaît la pertinence du programme, car les choix stratégiques du PDEF sont en cohérence avec les enjeux sociaux, l'économie du pays et les priorités définies par la communauté internationale en matière d'éducation, au cours de la décennie 2000 (objectifs 2 et 3 du millénaire).

Le chapitre 6 consacré à la soutenabilité du programme admet une amélioration sans conteste des capacités techniques des services, tant au niveau central qu'au niveau déconcentré, liée à sa mise en œuvre. Néanmoins un problème demeure, c'est celui du maintien des personnels formés.

Le chapitre 7 établit un bilan des forces et faiblesses du PDEF. Une dualité de l'approche (sectorielle et participative), l'aménagement d'un espace de dialogue, l'émergence d'une culture de la responsabilité, la mobilisation d'importantes ressources, l'accroissement de l'accès dans tous les cycles sont à mettre au compte des réussites du PDEF. Par contre, la faible qualité de l'enseignement, le déficit important en infrastructures, l'absence d'une politique en réponse aux besoins spécifiques et le bas niveau d'efficacité sont dénoncés comme faiblesses.

Dans son dernier chapitre, le rapport énonce une série de recommandations dont les plus importantes nous semblent être : l'élaboration d'un nouveau programme d'éducation et de la formation, qui reconduit les mêmes approches avec l'aménagement d'une quatrième phase pour l'atteinte des OMD, la formation et la prise en compte de l'environnement.

Les aspects retenus dans ce rapport, sont d'avantage de l'ordre du constat et les processus prévus, pour promouvoir la qualité, ne font pas l'objet d'une description et d'une évaluation précise rapportées aux curricula, aux manuels scolaires ou au temps d'apprentissage.

Il apparaît nettement que l'enseignement primaire public fait l'objet d'une attention particulière, tant en ce qui concerne



l'accès que la gestion, contrairement au secteur de la Petite enfance où l'on met en avant l'implication communautaire et la diversification de l'offre d'éducation.

On peut observer à travers ce rapport, sur un plan global, un manque de visibilité stratégique de la petite enfance, dans les systèmes éducatifs africains.

## **RAPPORT DE REVUE DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION ET DE PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE AU SENEGAL**

**UNESCO-Breda** Dakar-Série sur la Politique de développement de la Petite Enfance et de la Famille  
n° 15 – 2009, 45 pages

Par **Birahim Thioune**

La protection et l'éducation de la petite enfance constitue le premier des six objectifs assignés à l'Education Pour Tous d'ici 2015. Lors de la rencontre pour la réalisation du cadre d'action de Dakar (2000), la communauté internationale a réaffirmé son engagement à promouvoir l'extension et le développement des services de la petite enfance. Afin d'aider les Etats membres à atteindre cet objectif, et en conformité avec son mandat de coordination et de suivi de l'EPT, l'UNESCO a lancé, avec l'OCDE, un projet conjoint de révision des politiques de la petite enfance. Il s'agit de donner à un groupe d'Etats membres sélectionnés, l'opportunité de procéder à une révision critique de leurs politiques de la petite enfance. Le Sénégal, qui a inscrit le Développement de la Petite Enfance (DPE) dans ses priorités, est l'un des sept pays retenus, au niveau mondial, pour participer à cet exercice. Le présent rapport présente les résultats de la revue et formule des recommandations pour la réussite de la mise en œuvre de cette politique. Il s'articule autour de sept (7) points centraux:

- Expansion des services et amélioration de leur accessibilité sociale pour une prise en charge équilibrée et globale

Le rapport note une forte implantation de structures d'accueil de la petite enfance, en milieu rural, dans le cadre d'une prise en charge de type holistique et intégré. Il s'agit là d'un aspect important de la matérialisation du souci d'équité manifesté par les autorités en charge de l'éducation. Bien que les taux de scolarisation soient en hausse, ce rythme de croissance demeure insuffisant ; il y a donc lieu de les réviser à la baisse. Les données statistiques ne renseignent pas, de manière précise, sur la répartition des structures, dans les zones rurales et périurbaines, pouvant permettre une évaluation correcte du niveau d'équité de l'éducation. De même, la création

de nouvelles structures pour la prise en charge des enfants de 0 à 3 ans à travers l'ouverture de crèches, l'amélioration de leur accessibilité pour ceux de 3 ans au niveau régional est nécessaire pour renforcer l'équité du système.

- Diffusion et harmonisation de l'approche intégrée

L'approche holistique et intégrée, qui prévoit une prise en charge de l'ensemble des besoins de l'enfant, est une option fondamentale pour une bonne politique de développement de la petite enfance, au Sénégal. Mais la diffusion de l'approche intégrée a ses exigences qui sont la conformité des infrastructures et équipements, ainsi que l'adéquation de la formation aux composantes de l'approche.

- Consolidation du volet santé-nutrition

Un impératif d'élargissement de la couverture en santé et nutrition de la population infantile s'impose et devra mener vers une action complémentaire, à travers une collaboration suivie entre les services du DIPE et les représentants du personnel médical sur le terrain.

- Qualité des services à la petite enfance

Le rapport souligne la nécessité d'investir encore de nombreux efforts pour réduire les écarts dans les normes de prise en charge des tout-petits et atteindre un niveau de qualité conséquent. En rapport avec ce volet, les questions de l'approvisionnement en eau potable, de l'hygiène et des constructions d'infrastructures adéquates devraient constituer le cadre susceptible de garantir la santé et l'épanouissement intégral des Tout – Petits.

- Adaptation de la formation et harmonisation des conditions de travail du personnel

Le rapport insiste sur le réajustement régulier de l'adéquation de la formation aux exigences et aux réalités de la nouvelle politique de développement de la petite enfance. Cela devra se traduire par la mise en phase des contenus de formation avec l'approche intégrée et l'élaboration d'un curriculum de formation spécifique, pour les besoins éducatifs des enfants de moins de trois ans et pour les enfants porteurs

de handicaps. L'utilisation des langues maternelles, arabe et française mérite une réflexion sérieuse et son implication au niveau de la formation est attendue. Une des recommandations essentielles du rapport est le recentrage de la formation autour de la vision globale de l'enfant et des véritables enjeux de la protection et de l'éducation de la petite enfance.

- Renforcement du corpus des textes législatifs et réglementaires

L'émergence d'un corpus législatif et réglementaire est, dans l'immédiat, utile pour harmoniser les normes de prise en charge des différentes structures (Centres communautaires hors CTP, services de crèche, etc.) et de fonctionnement (ouverture, reconnaissance, etc.), en vue d'une meilleure coordination et d'une planification optimale, pour l'atteinte de l'objectif d'expansion rapide. La diversification de l'offre éducative nécessite, à l'évidence, une nouvelle juridiction, puisque tout cet ensemble doit entrer dans un cadre législatif et réglementaire unifié.

- Renforcement de la coordination et de la planification

Selon le rapport, le mécanisme de coordination actuel comporte de nombreuses lacunes : lourdeurs dans la gestion administrative, conflits d'intérêt et dispersion des ressources. Il y a donc urgence à apporter les correctifs appropriés pour optimiser la portée des interventions. De même, au niveau de la planification, le rapport signale des décalages entre les prévisions et les réalisations. Une distribution équitable des services de la petite enfance doit cibler les enfants menacés par l'exclusion, en raison des inégalités sociales.

- Mobilisation des ressources financières

La mise en œuvre d'une telle politique de développement de la Petite Enfance exige des coûts importants pour la construction et l'équipement des structures, l'extension d'une offre de service harmonisée, intégrée et l'amélioration de son accessibilité, en faveur de la majorité de la population enfantine nationale. Le rapport aborde ici la délicate question des moyens, bien souvent à la source de toute politique et qui paradoxalement se pose pour une mise en œuvre efficace. En terme de recommandation,

le gouvernement devra définir des stratégies susceptibles d'aider à la mobilisation des ressources financières nécessaires, qui passe par la redynamisation de sa coopération internationale, mais surtout, au plan national, la création d'un fond spécial pour la petite enfance afin d'appuyer ce sous-secteur.

La méthodologie adoptée, dans ce rapport, privilégie une étude documentaire prolongée par des visites de terrain. En bref, une démarche scientifique claire et minutieuse pour expliciter, d'une part le processus d'élaboration d'une politique éducative et d'autre part, les difficultés liées à sa mise en œuvre, en mettant en évidence les forces d'inertie, les conflits d'intérêts entre différents acteurs (pédagogues, politiques, décideurs économiques, etc.).

Ce rapport est une contribution importante au débat sur l'avenir de nos systèmes éducatifs. Il a le mérite de procéder à de pertinentes évaluations de synthèse et de donner, aux acteurs et aux décideurs, les clés de compréhension d'une politique éducative dans sa phase de réalisation.

## Notes aux auteurs

La revue *Petite Enfance* publie des articles originaux portant sur des problèmes d'éducation et de formation d'une manière générale. Elle accueille les contributions relevant d'une pluralité d'approches et de disciplines liées aux sciences de l'éducation.

Conformément aux usages, les auteurs acceptent de ne pas soumettre simultanément leurs textes à d'autres revues. Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs.

Dans le but d'harmoniser les présentations, les articles soumis doivent respecter les normes et spécifications techniques suivantes :

1. Les articles soumis ne doivent pas excéder 40000 signes (espaces compris) au maximum. Ils doivent être accompagnés d'un résumé de six à dix lignes en français et, si possible en anglais, ainsi que d'une série de quatre à six mots- clés.
2. Les auteurs veilleront, lorsque c'est nécessaire, à expliciter clairement leurs modes d'investigations et leurs méthodologies de recueil et d'analyse des données.
3. Le nombre de références bibliographiques (normes nord-américaines) est fixé à 20 et l'usage des graphiques, tableaux et notes de bas de page est limité au strict nécessaire. Jamais de notes de fin de document.
4. Police de caractère Times New Roman 12.
5. Interligne 1,5 avec des marges de 2,5 cm,
6. Certains sigles sont à expliciter pour aider à la lisibilité du texte.

Les articles proposés à la revue sont envoyés à l'adresse suivante : [petite.enfance@ucad.sn](mailto:petite.enfance@ucad.sn)