

relations corporelles

l'apprentissage de l'échange sy

Il ne peut guère échapper à quiconque participe quelque temps à la vie d'un village africain à quel point chacun est invité à communiquer avec les autres en payant de sa personne, c'est-à-dire en se donnant à voir, à toucher, à entendre, ou tout simplement en se tenant présent à proximité de regards, de voix et de contacts, dans une temporalité qui n'est ni très marquée ni très contraignante.

un univers de contacts

Certes, pendant les premières années de la vie, et même plus tard, les contacts corporels et les relations de contiguïté sont ici privilégiés, ne serait-ce qu'en raison du sevrage tardif en milieu rural traditionnel (vers 22-24 mois). Et tous les apprentissages s'effectuent sur ou à partir du corps de la mère – relayé également par celui de ses proches – auquel l'enfant revient toujours après avoir exploré l'environnement immédiat.

Peu d'objets sont, à cette époque, utilisés par la mère comme intermédiaires pour remplir les vides du contact, organiser les intervalles de temps qui rythment son éloignement ou son absence, car l'enfant n'est quasiment jamais laissé seul. Ce n'est qu'après s'être endormi sur le dos de sa mère que le bébé sera déposé à l'ombre quelque temps, dans la cour ou à l'intérieur de la maison, mais il s'y trouve à portée de regard ou d'ouïe, et est aussitôt repris dès son réveil. Lorsqu'à l'âge des conquêtes motrices et de la découverte des instruments, l'enfant progresse de-ci de-là, explorant les objets de l'espace domestique, grattant, éparpillant, suçant ce qu'il trouve sur son chemin, ses gestes, ses évolutions suscitent peu de commentaires. Le bébé qui s'éloignerait trop ou avancerait vers un objet ou un espace jugés dangereux (foyer, cendres chaudes, fil de fer, etc.) sera ramené sans paroles à la périphérie du groupe de contact, invité à « parler avec », accroché au pagne d'une aînée, engagé de fait à progresser là où la densité des présences humaines est censée lui assurer une gamme d'intérêts privilégiés. Les contacts auxquels l'enfant est convié

mettent donc l'accent sur les relations de contiguïté plutôt que sur l'exploration à distance des objets, et ne sont guère limités par le déroulement des tâches, la pression de contraintes temporelles, comme c'est le cas dans d'autres sociétés – notamment la nôtre. Ces contacts se déploient en fait dans un environnement social. Ils ne sauraient être décrits toutefois comme une pure symbiose, comme une sorte de parasitisme biologique, car ils sont toujours peu ou prou médiatisés par les conversations qui s'égrènent ; conversations des adultes entre eux, ne s'adressant pas nécessairement à l'enfant, mais dans lesquelles ce dernier se trouve plongé. S'adresse-t-on à lui, nourrisson ou enfant plus âgé, c'est pour l'inviter à « répondre » à telle ou telle personne dont il se trouve proche, tandis que lui est signifiée la relation de parenté qui le lie à ce voisin (« réponds à ton grand-père, ta tante, etc. »). Si la place de chacun est parfaitement et précocement précisée, l'enfant apprend néanmoins à engager des relations faites pour être mobiles, substituables.

l'investissement collectif du corps

Les soins quotidiens de l'enfance, les rythmes proposés, les caresses dispensées témoignent de l'investissement collectif dont le corps est l'objet. Ces rythmes, attitudes, pratiques renvoient à une gestuelle collectivement héritée. Ils sont gestes de tradition, bruits de bouche et modulation de voix appris dès l'enfance. Chacun a accès – qu'il soit homme ou femme, enfant ou adolescent – à ces gestes, ces rythmes, ces modulations par lesquels on se représente la façon de prendre soin des enfants, et par lesquels on

*C.N.R.S., LA 59, Paris.

et relations aux objets

ymbolique

« Il n'est plus maintenant une chose à moi : il participe de cette réalité qu'est le langage de mes frères, de ma sœur, et celui de mes parents. De chose propre à moi, il devient chose commune et ouverte. Le voilà, en un éclair, devenu chose partagée ou – si l'on veut – socialisée. »
Michel Leiris, *Biffures*



transmet ce « savoir-faire ». Ainsi, chez les Wolof du Sénégal, un visiteur, un adolescent présent, pourront prendre le bébé dans leurs bras, le cajoler et le balancer en frappant leurs doigts sur son dos, cela sur un rythme connu de tous, en scandant « tege dege », comme ils pourront approcher leur figure de celle de l'enfant, puis émettre bruits de bouche, sifflements, onomatopées scandées.

En France, rien n'est plus banal qu'une jeune accouchée s'avouant maladroite, ignorante, en tenant pour la première fois son nouveau-né dans les bras, face à l'infirmière puéricultrice s'emparant avec assurance de l'enfant. Que dire de l'embarras du jeune père ? Verra-t-on aussi aisément un adolescent de

14 ans s'autoriser à une intimité avec les tout petits, intimité à laquelle ne répugne pas son homologue africain ?

Tout se passe comme si cette représentation wolof du lien maternel, de la relation de soin et de soutien de l'enfant, demeurerait actualisable pour chacun, les émotions qui y sont liées restant mobilisables. Dans cette représentation – et la gestuelle qui la met en scène –, la circularité des positions : être la mère, être l'enfant, est comme latente et susceptible de combler tous les vœux. Ces échanges où se nouent, de façon privilégiée, voix, touchers, regards qui fondent le champ de narcissisation premier de l'enfant, trouvent leurs prolongements dans la vie adulte, qu'il s'agisse des modalités de présence à autrui dans la vie quotidienne (ne pas s'isoler, se tenir au vu de tout le monde), ou des rythmes de parole et des échanges (la scansion des salutations, l'étirement de la parole très codifiée où l'échange d'informations demeure subordonné à l'affirmation de l'accord, de la place respective de chacun), qu'il s'agisse enfin des formes de spectacles de la vie sociale (lutte institutionnelle, danse, cérémonies rituelles).

Lorsque l'enfant grandit, les relations avec le groupe d'âge servent de relais et de complément à la relation archaïque avec la mère. Les engagements corporels du groupe d'âge sont comme les rejetons des corps à corps actifs avec la mère (agrippements, escalades, pétrissages), mais ils sont orientés vers une expression et une mise en forme de l'agressivité (« tu m'as tué » ; « je suis mort »). Tandis que la relation de contiguïté, et de contact, médiatisée par la place que l'on occupe, s'affirme comme un des moyens d'expression de la différenciation sociale.

Savoir tenir sa place parmi ses compagnons d'âge, marcher à leurs côtés, se mesurer avec eux dans des luttes institutionnelles corporelles, ou bien verbales, sont des activités de groupe d'âge qui donnent à toute la communauté sociale le spectacle de l'insertion de l'enfant dans une place. Luttés et joutes doivent se terminer sur une sorte d'équilibre et non sur un triomphe personnel en sorte que les railleries sont finement dosées. Tout aîné présent se doit de mettre en place, puis de sanctionner cette gamme d'échanges. L'agressivité mise en forme précocement au niveau de l'expression verbale et corporelle, moqueries et sarcasmes échangés restent proches des provocations tactiles subies ou lancées dans la petite en-

fance, et contribuent à conjurer, par ces scénarios esquissés, par ces duels réglés, par ces mises en scène subtiles, les menaces sociales d'une agression qui serait sauvage – comme l'est celle, toute imaginaire, du sorcier toujours situé, représenté hors de la sphère des échanges... Ici, il s'agit en somme de ponctuer, de contrôler des manières d'être, même agressives. Il s'agit de se présenter, de faire figure, de manifester son statut.

l'apprentissage des énoncés sociaux

Les différences de culture ne sont certes pas des différences de nature, des différences insurmontables. Dans chacune, le développement de l'enfant se traduit par des réaménagements de conduites qui supposent des constructions cognitives se succédant et se restructurant, aussi bien que la mise en place d'une organisation pulsionnelle. Si, indépendamment du contexte culturel, des processus formateurs de l'intelligence se développent, des questions concernant les origines se posent à l'enfant, chaque culture opère des choix, présente des différences d'accent – et d'accentuation – en privilégiant certaines opérations intellectuelles et certaines modalités de résolution des conflits, les unes et les autres lui étant bien sûr propres.

Si l'on dit, par exemple, que l'apprentissage des rôles sociaux est plus valorisé en Afrique noire que celui des tâches et des réalisations, que le raisonnement généalogique est ici, par excellence, l'habileté requise, qu'il se présente comme une opération intellectuelle privilégiée, on affirmera simplement que l'acquisition de telle habileté – plutôt que de telle autre – est renforcée positivement par la culture considérée. On considérera que les différences culturelles n'affectent pas tant la compétence que la motivation à acquérir la compétence. Les conditions de vie seront pour une large part impliquées dans le fait que telle culture accorde plus d'importance à la technique et à l'instrumentalité, que telle autre valorise au contraire le puissant levier que représentent, dans la mise en forme et en scène des rapports sociaux, les opérations rituelles et coutumières où la compétence attendue, requise, est moins celle de l'efficacité technique immédiate que celle de l'efficacité symbolique. Ce ne sont là que différences d'accent, car, dans l'une et l'autre culture, le sujet parlant ne saurait être réduit à la synchronie de ses habiletés présentes. Parler implique toujours un mouvement de reprise, les événements et les agir actuels étant ainsi **reformés** parce que signifiés à travers une histoire qui est celle d'un individu en même temps que celle d'un groupe social.

Les paroles dites à l'enfant – qu'elles soient relatives à ses postures et à ses gestes, ou qu'elles commentent ses émotions – tout comme les remarques et les plaisanteries que suscitent ses approches des personnes et des objets à explorer, à manipuler, à contacter, tendent – chez les Wolof en tout cas – à consacrer d'une manière évidente la prééminence de

l'apprentissage de la grammaire sociale, – l'apprentissage des habiletés techniques allant, pour ainsi dire, de soi, étant, d'une certaine façon, implicite, parallèle aux acquisitions sociales concernant la position occupée – ou occupable –, les manières d'être sociales. Comme le notait M. Fortes, dans un des premiers articles consacrés à ce sujet, l'apprentissage des habiletés techniques est comme le sous-produit de la routine culturelle (1).

Les faits et gestes de l'enfant, même tout jeune, sont déchiffrés. Ici, comme ailleurs, un sens est conféré d'emblée à chaque manifestation du bébé pour dire, plus que décrire, ce qu'il fait, ce qu'il veut. Si cette illusion faisait défaut, l'enfant ne serait-il pas traité comme un être non humain parce que non social ?

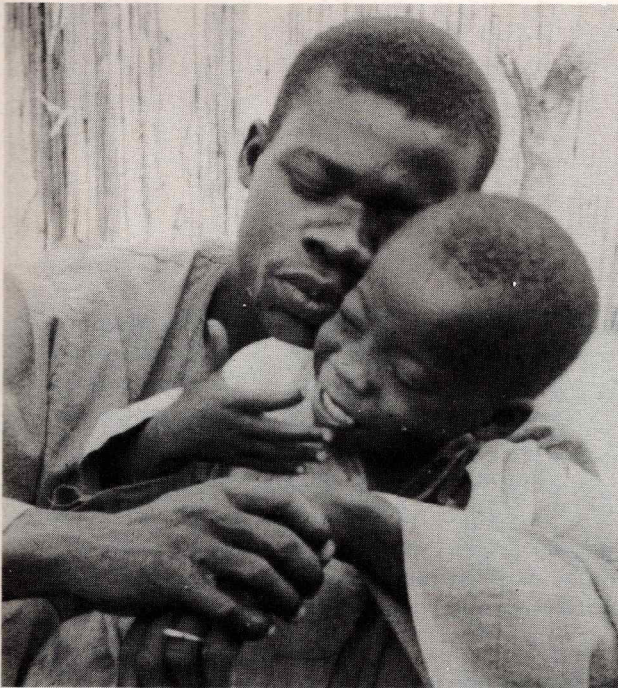
Ainsi, chez les Wolof, un bébé de 6 mois dont la main a une brève crispation est dit « appeler les gens ». Ou bien encore, on dira d'une fillette de 16 mois qui chantonne, assise dans le sable à quelques mètres du groupe familial : « elle veut un petit frère ». Sa mélodie est métaphoriquement entendue comme une tentative destinée à « consoler » ou « bercer » un cadet. Cet acte que l'on pourrait traiter de manière descriptive ou envisager comme polysémique assigne l'enfant – par son écho dans le groupe – à une place qui est anticipée : voilà ce qu'il est désirable qu'une aînée fasse à l'égard d'un cadet. En s'adressant à l'enfant, ou en parlant de lui, les adultes lui donnent d'office une place qu'il aura à reconnaître, et lui proposent en même temps des modes d'expression pour qu'il la reconnaisse et pour qu'il s'y fasse reconnaître.

Les activités d'exploration et de manipulation qui mettent en jeu les objets et les instruments de la vie quotidienne ne suscitent pas le tissu serré d'échanges, les injonctions normatives, prescriptives, les trac-tations fréquentes auxquelles l'adulte se livre dans un univers culturel où la spécialisation et la séparation des espaces et des appartenances, tant de l'enfant que de l'adulte, imposent leurs règles. Peu d'interdits sont directement proférés, et par là même les propos de l'adulte adressés à l'enfant au sujet de la nature ou des qualités propres des objets, ou encore de leurs possibilités spatio-temporelles d'accès, sont peu fréquents. Les injonctions directes sont le plus souvent remplacées par une invitation indirecte à se situer par rapport aux autres, l'intérêt de l'enfant se trouvant dès lors et comme secondairement déplacé de l'objet aux personnes.

l'apprentissage de l'échange

Alors que l'on se contente de prendre dans les bras et de transporter ailleurs le bébé qui se dirige vers un endroit ou un ustensile jugés dangereux, il est fré-

(1) Cf. Fortes (M.), *Social and psychological aspects of education in Taland, Africa*, 1938, 2, supplément n° 2.



quent de chercher à déplacer l'intérêt de l'enfant plus âgé vers des personnes, et cela par une interpellation généralement ludique : Soda (22 mois) a saisi une alène (utilisée pour le tressage des cheveux). Sa mère la lui enlève prestement des mains et la dissimule sous sa cuisse. Soda la cherche en tournant autour d'elle et sa mère lui annonce alors : « je l'ai donnée à Rabain » (moi, l'hôte de la maison, assise à côté). Soda murmure quelque chose que sa mère cherche à déchiffrer, nommant le cousin de l'enfant (3 ans 6 mois) qui se trouve proche d'elle « Mbaye ! ».

L'objet que la mère soustrait à l'enfant n'est pas désigné directement comme celui dont la manipulation présenterait un danger, – danger imputable à sa nature d'instrument, à sa fonctionnalité, c'est-à-dire à ses caractéristiques technologiques (objet métallique, pointu, susceptible de provoquer ainsi une blessure corporelle). Il est soustrait à l'enfant, sans paroles, avec un geste qui évoque une provocation tactile et un jeu de cache-cache, ou encore l'alternance de l'approche et du retrait, le contact et sa disparition. C'est lorsque l'objet a disparu dans sa matérialité que la métaphore surgit – est utilisée – pour le faire apparaître comme objet symbolique, support des échanges, comme objet qui ne serait là que pour organiser un système de repérage des relations, désigner des personnes et des statuts à travers un jeu sur les énoncés sociaux, les noms évoqués étant alors compris comme des indicateurs de position.

En somme, l'objet usuel apparaît dans ces échanges en tant qu'il n'est réductible ni à ses apparences (à sa matérialité), ni à sa fonction. Il doit être repris, construit dans une démarche symbolique, à la limite **déréalisé**, nié (caché), pour que l'enfant sorte de l'immédiateté fonctionnelle et accède, fût-ce d'une manière irréaliste, presque optative, à l'univers des règles et des lois, lesquelles ne sont jamais de l'ordre du simple vécu, lesquelles requièrent par définition des médiations...

Ainsi, les paroles de la mère tendent à substituer à l'injonction directe – celle-ci négative – une intervention ludique adressée à la fois à un enfant que l'on tiendrait pour naïf et à celui qui ne l'est pas. Car il lui est moins demandé de croire à la disparition de l'objet, d'accepter d'être trompé, que d'adhérer aux règles d'échanges et de conduites. Il semble donc ici plus important d'apprendre à donner et à recevoir que de prendre possession de tel objet – objet que l'enfant est tenu de remettre en circulation.

conclusions

Ces interventions ludiques initient l'enfant à la temporalisation par le biais de l'évocation de calculs sociaux. En effet, à une première approche, la rareté des commentaires faits par les adultes sur les objets manipulés, les actions effectuées par l'enfant, semblent ne pas favoriser l'organisation des activités et de la temporalité.

Pourtant des articulations séquentielles implicites se dégagent des interventions de l'adulte et situent bien les actions de l'enfant dans une logique sociale où chacun est tenu de repérer, puis de manifester son statut par le don. On notera également que l'enfant doit acquérir la notion de « moment opportun » dans un autre domaine – celui de la prise de parole – lorsque, sorti de la petite enfance après quatre ou cinq ans, il voudra s'adresser aux adultes. Cet apprentissage n'est certes pas direct, mais implicite, et suppose pour l'enfant de pouvoir et savoir distinguer les situations sociales dans lesquelles il lui sera possible, voire permis, de poser telle question, d'employer tel mot, telle formule d'échange.

Les opérations intellectuelles privilégiées semblent bien être celles qui portent sur les logiques sociales ou rituelles, qu'il s'agisse de raisonner sur les généalogies, les relations de parenté, ou sur les positions respectives occupées par des individus présents et sur les contraintes de statut qui leur sont propres, ou encore sur les gestuelles publiques, aux mises en scène réglées par la coutume, dont on cherche à apprécier l'efficacité symbolique.

Bibliographie sommaire :

- DASEN (P.) et al. : **Naissance de l'intelligence chez l'enfant baoule de Côte-d'Ivoire**, Berne, Hans Huber, 1978, 322 p., bibliogr.
- ERNY (P.) : **L'enfant et son milieu en Afrique noire**, Paris, Payot, 1972, 308 p. (importante bibliographie in fine).
- ORTIGUES (M.-C. et Ed.) : **Œdipe africain**, Paris, U.G.E., 1973, 438 p. (2^e édition revue et augmentée).
- RABAIN (J.) : **L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge**, Paris, Payot, 1979, 237 p.
- ZEMPLÉNI (A.) : **Milieu africain et développement**, in F. Duychaerts et al., **Milieu et développement**, Paris, P.U.F., 1972, pp. 151-217.