

UNIVERSITE GASTON BERGER DE SAINT-LOUIS

UFR LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

SECTION DE SOCIOLOGIE



MEMOIRE DE MAITRISE

SUJET : APPRENTISSAGES ET SOCIALISATION PREMIERS CHEZ L'ENFANT DE TROIS A SEPT ANS : LE CAS DES ECOLES MATERNELLES DE LA VILLE DE ZIGUINCHOR.



*Mémoire de maîtrise présenté par :
Diamilatou Sidy KANE*

Sous la direction de :

Année académique :

Monsieur Gora MBODJ

1998/1999

P. EXCLU à l'U.G.B.

du
PRÊT
BUGB

2308
THL

REMERCIEMENTS

Je rends grâce à ALLAH TOUT PUISSANT et prie sur le Prophète Mohamed (Paix et salut sur lui). Qu'il me soit permis de rendre un hommage cordial et mérité à mes adorables parents, inégalables, à mes frères et sœurs chéris pour le soutien affectif, moral, financier qu'ils m'ont témoigné.

A la famille DIOUF à qui je dois également beaucoup pour n'avoir fait aucune économie de sa disponibilité ("téranga") pour adoucir mon séjour dans cette cité saint-louisienne, facilitant du coup mon intégration,

A l'ensemble du personnel pédagogique de la section de Sociologie et particulièrement à Messieurs Gora MBODJ et Ibou SANE qui m'ont guidée et inoculée les rudiments de la pratique sociologique et dont les suggestions, par ailleurs, m'ont été fort précieuses ; faisant par là même, preuve d'une patience exemplaire,

A Birame Sidy KANE qui a bien voulu se soustraire de ses obligations pour s'atteler à la matérialisation géographique,

Aux élèves et éducateurs des écoles maternelles étudiées pour leur chaleureuse collaboration,

A Mademoiselle DIOP de l'UFR Sciences Juridiques pour sa disponibilité et la matérialisation informatique de ce travail,

A l'ensemble du personnel de l'inspection départementale de l'enseignement, de la direction de la prévision et de statistique de Ziguinchor,

Aux Messieurs FALL, NDIAYE, et SANE du CADASTRE,

Je vous sais un gré infini pour vos contributions inestimables apportées à l'élucubration de ce mémoire.

Même si j'avais toute la mer pour encre, et toute la plage pour papier,

Je n'aurai jamais assez d'espace pour vous dire :

Merci à vous, pour tout et de tout cœur.

Dédicaces

Je dédie ce mémoire

A mon adorable Papa Sidy et à ma maman chérie Ouleymatou Samb qui donnent un sens à mes efforts, que le TOUT PUISSANT leur accorde longévité pour qu'ils puissent goûter le fruit de leurs efforts.

A Thierno Mouhamed Sidy Kane DIALLO, homonyme de mon Papa chéri,

A mon cher oncle Niokhor DIOUF et ma tante chérie Kiné, que leurs vœux se réalisent.

A mes oncles Massène Thiombane, Djiby, Laye, Pape, Sidy, Adama, Bubacar, Alioune Badara SAMB, à Mamadou DIALLO,

A mes tantes Ndèye Oumy, Néné FAYE, Kiné KEBE, Aïda, Rama, Ndèye Amy, Jeanne NDIAYE, Ndèye Fatou FALL, Ndèye Mour PAYE, Marème et Fatim DRAME et à leur famille,

A ma tata Fatou BOKOUM, qui perdit la vie en voulant la donner, que le TOUT PUISSANT l'accueille en son paradis,

A mes grands parents Maodo SAMBE, Mame Adjaratou, Mame Amy Coudy NIANE,

A Ndèye Marème GUEYE et Mame Marème SEYE disparues, "Radiyahou Tala ane houma"

A ma grande sœur Seynabou KANE, ma complice, mon amie de toujours,

A mes frères Abdou, Daouda, Thierno, Almamy Abdoul Kader, Sé mou, Ahmet Tidiane DIOUF, Birame, Thierno Baïla, Ismaïla, Coumba Ndoffène, Babacar, Thierno Bocar, Farba DIOUF

A mes sœurs Bigué, Amy Colé, Ouleymatou, Karimatou et Marème "le duo magique", à Safiyatou, Awa Yombé, Ndèye Diama BATHILY, à Coumbiss, Mamie, Magou et Ndèye Fatou DIOUF

A mes cousines Aïda NIANG, Raby AW et leur famille.

A Pape Birame FALL, tante Nabou NDIAYE, son épouse, à ses enfants, Abdoulaye, Sidy, Ndèye Mané, Maguette et les autres, pour mon séjour inoubliable en côte d'Ivoire,

Aux familles DIOP, BATHILY, NDAW et DIALLO

A Mame Abdoul Aziz SY "Dabakh Malick", mon idole, que la terre lui soit légère

A tous les membres de la "Dahira" tidiane de l'UGB et particulièrement à Monsieur Gora MBODJ

A tous les camarades de la section de Sociologie et particulièrement à Awa BA et Mady CISSE pour que leurs vœux se réalisent,

A Amy Collé et Mama GUEYE,

A Magatte G. MBENGUE, Ngoné NDIAYE, mes promotionnaires, remarquables de par leur disponibilité, leur sensibilité, leur sincérité et leur gentillesse,

A Raqui Baïla WANE ma sage voisine

A Papa DIA, Alioune NIANG, Djiby SAMB, ALPHA DIA, Abdoulaye ANN, Youssou THIAM,

Aux résidents du village E.

A tous les résidents du G 7 E et particulièrement à Ndèye Bintou LEYE, Ndèye Coumba DIOP, "Mimi", à Mariama MANE, "Mya", à Fatou B. BODIAN et Fanta BADJI

GLOSSAIRE

APE :	Association des Parents d'élèves
ASEM :	Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles
ENEP :	Ecole Nationale des Enseignants du Préscolaire
IDEN :	Inspection Départementale de Nationale
PEV :	Programme Elargi de Vaccination
PIC :	Plan d'Investissement de la Commune

LSTE DES TABLEAUX

<u>Numéros Tableaux</u>	<u>Intitulés</u>	<u>Pages</u>
Tableau n° 1 :	Répartition de la population urbaine de Ziguinchor en 1987.....	34
Tableau n° 2 :	Répartition des écoles et des élèves sexe selon le département	36
Tableau n° 3 :	Pourcentage par tranche d'âge, par école, section et par sexe.....	37
Tableau n° 4 :	Répartition des parents d'élèves par âge/école dans la ville.....	38
Tableau n° 5 :	Répartition des parents par ethnie et par école	40
Tableau n° 6 :	Répartition des parents d'élèves par profession et par école.....	41
Tableau n° 7 & 8 :	Caractéristiques socio-démographiques des éducateurs.....	44
Tableau n° 9 :	Les difficultés rencontrées par les éducateurs	46
Tableau n° 10 :	Les qualités de l'éducateurs.....	51
Tableau n° 11 :	Les différents types d'activités.....	55
Tableau n° 12 :	Pertinence des punitions.....	72
Tableau n° 13 :	Les types de punitions.....	74
Tableau n° 14 & 15 :	Les facteurs de la sociabilité et les raisons évoquées.....	77
Tableau n° 16 :	Signification de la maternelle.....	81

SOMMAIRE	Pages
INTRODUCTION	3
<i>Première partie : le cadre théorique</i>	7
CHAPITRE I : problématique générale	8
1. Contexte de la recherche et position du problème	8
2. Les objectifs et hypothèses de recherches	19
CHAPITRE II : le cadre méthodologique	20
1. Conceptualisation	20
1a. le choix des outils	24
- Observation	24
- Entretien	24
- Enquête	24
1b. la construction du modèle d'analyse	25
1c. technique d'échantillonnage	27
1. Historique de la recherche	28
2a. déroulement des enquêtes	29
2b. difficultés rencontrées	29
<i>Deuxième partie : Présentation du milieu de recherche</i>	30
CHAPITRE III : Présentation du cadre de l'étude	31
1. La région : le cadre physique	31
1a. les caractéristiques socio-démographiques	31
1b. Les activités socio – économiques	32
2. La ville : le cadre physique	33
2a. Caractéristiques sociodémographiques	34
2b. Les activités économiques	35
CHAPITRE IV : la présentation de la population étudiée	36
1. les élèves du préscolaire et leurs parents	37
2. Les éducateurs	42
<i>Troisième partie : L'analyse des résultats</i>	48
CHAPITRE V : le fonctionnement de la maternelle	49
1. Environnement et organigramme	49
2. A chaque âge ses activités : la vie des sections	56
CHAPITRE VI : la construction de la personnalité	68

1. Le développement psychomoteur : les apprentissages	69
2. la sociabilité : intériorisation d'autrui	77
CONCLUSION	83
BIBLIOGRAPHIE	89
GRILLE D'ENTRETIEN POUR EDUCATEURS	92
QUESTIONNAIRE	92
GRILLE D'ENTRETIEN POUR PARENTS	97
ANNEXES	98
Localisation géographique de la ville de Ziguinchor par rapport à la carte du Sénégal.	
Plan de la ville avec matérialisation des différentes écoles maternelles.	

INTRODUCTION

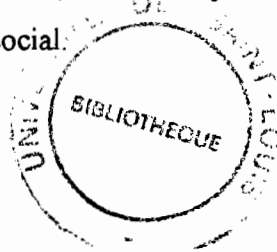
Tout le monde s'accorde à dire que l'enfant grandit au sein de relations interpersonnelles au cours desquelles il élabore des attitudes de sociabilité, à la fois d'attachement et de rejet à l'égard des sujets qui l'entourent. Toutefois, ces relations se poursuivent dans un système d'institutions telles que la famille, l'Etat, la culture, l'idéologie qui sont à la fois interdépendantes et inéluctablement divergentes. C'est pourquoi, dès l'instant que la vie en société s'impose à nous, nous devons nous plier à certaines règles, aux exigences de l'ordre social. Le respect de ces normes présuppose que la « conscience collective » soit à même de produire et de diffuser un message de « normalisation ». La réception de ce message oriente nos comportements dans une direction déterminée : nous nous conformons, ainsi, à des impératifs et à des prescriptions (politesse, savoir-vivre...). Cette acceptation plus ou moins tacite s'enracine dans la tradition et préserve de bien des agréments¹. Manquer à ces obligations peut être synonyme de violation, d'affront. Porter atteinte à des coutumes solidement établies ouvre la voie à de sérieux conflits. Ainsi, celui qui transgresse ces interdits s'expose à des sanctions.

Cependant l'acquisition de ces différentes normes n'est nullement spontanée. De nombreuses étapes sont nécessaires. En effet, la compréhension n'intervient que progressivement et la distinction entre code idéal et code réel n'est jamais enseignée et réclame beaucoup de perspicacité.

Seul un contact prolongé avec les réalités quotidiennes permet de mieux appréhender les marges de manœuvre dont on dispose. L'apprentissage nous aide, alors, à déchiffrer, puis à sélectionner les informations qui nous sont adressées.

Cet ainsi que par ce processus, nous parvenons, à travers des tâtonnements successifs, à ne plus répéter les mêmes erreurs. Cet effort d'intériorisation, pour ainsi dire, ordonne notre pensée : les priorités sont hiérarchisées et les moyens d'action légitimés. Par ce biais, notre stock de connaissances formelles ou informelles s'enrichit.

Ce travail de routinisation ou d'accoutumance, en apparence anodin, n'en n'est pas moins très précieux, car il nous fait participer à la construction de l'ordre social.



¹ Gilles Ferréol. *Dictionnaire de Sociologie*, Paris, éd. Colin, 1984, p.9.

La socialisation apparaît, à cet effet, comme un processus d'apprentissage, de conditionnement, d'inculcation, d'adaptation culturelle, d'intériorisation et d'incorporation².

De même, elle peut être appréhendée comme étant à la fois la formation des attitudes du sujet inhérentes à la sociabilité et l'installation de l'individu en tant que socius dans le réseau conflictuel que constitue la société globale.

L'une des questions qui se posent va, par conséquent, concerner les relations qui existent entre ces deux processus car ils ne peuvent être considérés comme distincts. Ne s'agit-il pas là d'un problème d'éducation ?

Dans la société traditionnelle, en tous cas, la socialisation est assimilée à un processus éducatif. En effet, chaque individu est soumis à une préparation physique, intellectuelle destinée à l'acheminer au moment de sa maturité biologique à atteindre une certaine maturité comportementale ou sociale. Chaque membre se sent solidaire avec la masse des expériences séculaires qui constituent la tradition et dont les divers paliers ne lui seront accessibles que progressivement. A cet égard, la pédagogie des sociétés traditionnelles poursuit, en réalité, deux objectifs majeurs non contradictoires :

- * faire éclater les limites de l'individualités
- * fortifier le caractère et affermir la nouvelle personne de l'individu selon la volonté du groupe en cherchant, bien entendu, à promouvoir un idéal non d'autonomie personnelle ou individualiste, mais d'interdépendance sociologique. Pour saisir cette emprise sociale, il faut retenir que l'organisation entière d'une société traditionnelle repose sur des principes qui valorisent l'idée que la bonne conduite, la conformité aux normes et valeurs requises doivent guider l'action de ses membres : le maintien d'une décence dont le principe et la définition correspondent à ce qui convient le mieux pour l'existence de la communauté.

Vue sous cet angle, la socialisation dans l'univers traditionnel africain montre que l'enfant ne naît pas Homme mais il le devient à travers un long processus d'apprentissages qui fait de chaque acteur social un produit de l'éducation reçue. Celle-ci était réalisée dans les communautés naturelles telles que la famille, les classes d'âge, les confréries, les sociétés initiatiques, bref un ensemble d'imaginaires sociaux qui structurent la personnalité, construisent l'expérience de l'individu selon le sexe et l'appartenance communautaire.

² Gora Mbodj. *Corporéité et socialisation en milieu wolof. Place et importance du corps et des pratiques corporelles dans la société wolof*, Tome 1, 1987, p.24.

Ce faisant, par la socialisation, se crée une véritable conscience d'espèce qui fera de cette collectivité humaine un bloc culturellement homogène et distinct des autres groupes d'opinions.

Il apparaît ainsi que la socialisation, assimilée à l'éducation, demeure inachevée puisqu'à chaque étape de la vie de l'individu (adolescence, adulte, mariage...) correspond l'acquisition d'un nouveau type de savoir par le biais des rites initiatiques³.

Toutefois, cette perspective endogène a subi des transformations profondes avec la domination coloniale.

En fait, l'Etat colonial va, à travers l'institution scolaire qu'il instaure en vue de satisfaire les besoins de gestion des territoires conquis, confisquer partiellement la fonction éducative appartenant à la société colonisée.

A la différence des institutions endogènes ci-devant évoquées, l'école coloniale se conçoit comme un milieu éducatif où s'élabore, à l'écart de la société locale, un effort de formation d'une personnalité en rupture avec les réalités sociales du milieu. C'est dire donc que les multiples transformations induites par cette cosmogonie matérialiste occidentale en matière politique, économique et socio-culturelles ont eu pour conséquence un recul des principes de base qui organisaient l'éducation traditionnelle (respect des aînés, la solidarité familiale, le sens de l'honneur, de la dignité...) et qui, par ailleurs, définissaient rigoureusement les systèmes d'alliance et de parenté essentiels au fonctionnement de l'organisation sociale. En outre, cette déstructuration a eu pour corollaire le développement d'un processus d'individuation renforcée par la scolarisation. Ainsi, si dans l'univers traditionnel le statut de chaque individu était déterminé de fait par son héritage familial, tel ne sera plus exactement le cas avec la modernisation en construction où triomphe l'idéal de la mobilité sociale.

Aujourd'hui, les parents ne parviennent plus à inculquer à leurs enfants l'éducation qu'ils ont reçue puisqu'ils sont très tôt exposés à de nouvelles règles du jeu social. La famille et plus généralement les communautés se sentent affaiblies. En fait, les structures héritées de la tradition apparaissent comme désaisies de la maîtrise de ce qui, autrefois, constituait leur prérogative majeure à savoir la construction de l'être social. En effet, les institutions sociales par l'entremise des écoles maternelles, qui ont d'ailleurs retenu notre attention, sont particulièrement concernées par la socialisation de la petite enfance.

L'entrée à l'école maternelle constitue à n'en plus douter une étape essentielle dans la période de l'enfance :

* A ce moment l'enfant est mis en présence d'une autonomie autre que celle de ses parents.

* Il est élève parmi tant d'autres du même âge, avec lesquels il s'initie aux jeux collectifs, alors que jusqu'à cette période, en compagnie d'un autre enfant, le jeu était parallèle.

* S'ajoute à cela le fait que de la naissance à six ou sept ans un immense travail de communication façonne les attitudes fondamentales de la sociabilité et suscite en l'enfant, avec les expériences du progrès incessant et les incapacités de sa condition, la recherche du dépassement de soi, motivation essentielle à la socialisation des conduites⁴. Ce sont pratiquement les six premières années de formation, car comme le soulignait Wallon H., avec juste raison : « Dis-moi les six premières années de ta vie, je te dirai qui tu es. »⁵.

Récupérant l'enfant très tôt, l'école maternelle fixe, délimite son cadre de vie quotidien, structure les échanges qu'il a avec ses parents, ses maîtres, ses aînés, ses pairs, élargissant d'un seul coup son monde intellectuel et affectif. Il s'ensuit que l'acquisition de connaissances n'est pas un produit fortuit : elle est le résultat de l'influence d'un système scolaire qui s'inspire de la rationalité occidentale moderne. L'apprentissage porte sur un processus de transmission de savoir, de savoir-faire et de valeurs, suscitant l'esprit d'initiative.

Mais voici que pour la première fois est provoquée à l'enfant une épreuve qui se situe à l'extérieur de la maison, l'affronte avec une réalité sociale dont les lois échappent à l'empire des parents. Dans un pareil contexte, parents et enfants restent très souvent, désarmés face aux multiples contradictions que la modernité en cours les sommet. C'est ainsi que partout en Afrique le processus de socialisation se déroule sur fond de crises et d'épanouissement progressif des logiques anciennes de reproduction sociale. Tels sont, en fait, autant d'éléments révélateurs des motivations qui nous ont incitée au choix de ce sujet.

Ainsi, ce travail s'articule autour de trois grandes parties composées de deux chapitres chacune. Nous avons d'abord, la première partie à savoir le cadre théorique qui traite d'une part la problématique générale et du cadre méthodologique, d'autre part. Ensuite, la seconde partie qui se focalise sur le cadre de l'étude avec la présentation du milieu et de la population étudiée. Enfin la troisième partie qui constitue l'analyse des résultats avec le fonctionnement de la maternelle en son chapitre premier et la construction de la personnalité en second lieu.

³Pierre Erny. *La vie de l'enfant d'Afrique Noire : Naissance et première enfance*, Paris, éd. Harmattan, 1988 pp.26-45.

⁴Liliane Lurçat. *Une école maternelle*, Paris, Stock 2, coll « témoigner », 1976, p.17.

⁵Cité par Gora Mbodj op. Cit. P.129.

PREMIERE PARTIE :
LE CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I. PROBLEMATIQUE GENERALE

1. Contexte de la recherche et position du problème.

La première constatation qui s'impose est que l'histoire du concept de « socialisation » est quelque peu ambiguë. Il semble qu'il découle d'un faux-sens commis par Giddings dans la traduction en anglais (socialization) de la notion de *vergesellschaftung* (« entrée en relations sociales » ou « as-sociation »)⁶. Quoi qu'il en soit, le terme appartient au vocabulaire classique de la sociologie depuis la parution en 1937 du manuel de sociologie de Sutherland et Woodward⁷.

Ce terme trouve sa place dans des courants théoriques aussi divers que l'Anthropologie, la Psychologie, la Sociologie. A cet égard, les théories de la socialisation soulignent tel ou tel aspect en fonction des idéologies qui leur sont sous-jacentes mais aussi en raison des méthodes.

Il est donc essentiel d'examiner pourquoi sur la question de la socialisation, les auteurs sont contraints d'opérer un choix entre l'individuel et le collectif. En effet, il est bien souvent admis que tout processus social met en jeu des sujets agissants : c'est l'argument le plus éloquent des tenants de l'approche atomiste alors que l'idée selon laquelle toute action sociale ne peut être comprise qu'en se référant aux institutions (normes et valeurs auxquelles l'individu a été soumis) demeure le principe qui sous-tend l'orientation holiste.

Ce faisant, les sciences sociales s'interrogent ainsi sur la nature du lien social, sur ses formes, son ampleur, ses institutions afin de mieux saisir les mécanismes qui animent les structures sociales.

Ainsi a-t-on relevé la tendance anglo-saxonne à souligner dans la socialisation les relations inter personnelles, la recherche par les individus de l'utile et du plaisir. En effet, la psychologie sociale américaine a beaucoup étudiée les attitudes inter personnelles. Elles ont été classées en catégories positives (solidarité, accord), négatives (rejet, désaccord), d'interrogations ou de réponses. Les psychologues américains ont étudié leurs effets (influence, rupture), leurs déterminants structurels (positions des sujets au centre ou à la périphérie du réseau de communication) et leurs déterminants sociaux (hiérarchisation des sujets pression en partie inconsciente du groupe de référence). Nous pouvons rattacher à ce

⁶ Raymond Boudon, François Bourricaud, *Dictionnaire critique de sociologie*, Paris, PUF, 1982, p.527.

⁷ Idem.

courant essentiellement anglo-saxon la théorie des statuts et des rôles de Linton R.⁸ Dans une société organisée sur le mode du contrat, à chacun est attribué un ensemble de comportements sur lequel le partenaire sait qu'il peut compter, comme il sait qu'il peut compter sur des services définis d'autrui.

Selon les groupes où il entre, l'enfant apprend quels rôles il doit jouer, et sa socialisation consiste en l'apprentissage de ces dernières – à l'égard de sa mère, de son père, de ses frères, de ses maîtres, de l'Etat ou de DIEU- Sa personnalité se définit par l'ensemble des statuts qui lui seront reconnus, des rôles qu'il est autorisé à jouer. Dès lors, s'il y a conflit de rôles et partant un problème d'ajustement, ce n'est pas réellement lui qui va trancher, mais plutôt l'ensemble social, dans lequel il est placé, qui va privilégier, pour lui certains rôles aux dépens des autres.

Toutefois, il importe de se démarquer de cette vision qui entend tout expliquer par la volonté de puissance de l'acteur qui obéit uniquement au principe d'utilité.

Par la suite, les intérêts des chercheurs se sont déplacés. Les processus de socialisation furent jugés dignes d'attention principalement parce qu'ils paraissent fournir la clé de la permanence des différenciations sociales.

A l'opposé, les théories du modelage des conduites par les milieux sociaux se sont distribuées en quatre (4) grandes orientations selon les processus invoqués.

Tout d'abord, les psychanalystes et certains tenants de l'Anthropologie culturelle admettent que la relation sociale fondamentale est sexuelle. Pour Freud S.⁹, en effet, la libido s'investit en des objets successifs, se fixe à chacun d'eux, non sans rencontrer les interdits de la société. Le conflit décisif est celui que suscite chez l'enfant, son amour incestueux pour le parent de l'autre sexe auquel il n'échappe qu'en s'identifiant au parent de son sexe en introjetant l'interdit incestueux. Cette censure développée par celui-ci est essentielle dans l'avènement des conduites humaines puis qu'elle donne naissance à des processus qui libèrent l'individu de l'assujettissement aux pulsions. S'opposant en effet, aux processus primaires de la satisfaction hallucinatoire, la censure permet l'avènement de processus secondaires : activités différées, négation et choix, insertion des conduites dans le temps. Elle constitue, en plus, l'instance du sur moi ainsi que les mécanismes de défense par lesquels le moi s'abrite de la névrose où le plongeaient les conflits : refoulement des souvenirs pénibles dans l'inconscient, déplacements qui permettent la réalisation des désirs sur un mode symbolique,

⁸ Cité par J. P. Durand et R. Weil (Al.). *Sociologie contemporaine*, Paris, Vigot, 1993, p.93.

⁹ Philippe Malrieu. *Encyclopédie Universalis*, p.346.

déni, dénégation, sublimation enfin par lesquels les désirs interdits se satisfont dans les créations artistiques, les découvertes scientifiques, les activités sociales.

La socialisation est, alors, perçue par les psychanalystes comme un processus à maints égards conflictuels, les termes en conflit étant, primordialement, les pulsions et la société. C'est là une conception très controversée dont il faut se départir d'autant plus que la socialisation ne se résume guère à des dispositions inconscientes, soustraites au contrôle du sujet : l'individu n'est pas habité par des sortes de programme (au sens informatique) qui généreraient son comportement.

En partant de ce cadre d'interprétation freudien, l'école de l'Anthropologie culturelle américaine admet que la canalisation des pulsions sexuelles agressives s'effectue de façon différente en fonction des structures techniques, économiques, politiques de la société. L'éducation réprime, par conséquent, les pulsions opposées à ces structures, développe les autres, élaborant en chacun une « personnalité de base » qui l'adapte à son groupe. C'est, en ce sens, que les anthropologues ont utilisé cette notion de lien social pour rendre compte des relations qui existent entre les différents systèmes de comportements et les éléments affectifs, intellectuels qui unissent les hommes entre eux.

Le terme de socialisation a été utilisé par Kardiner, Abraham (1891-1981)¹⁰ dans le sens de transmission de caractéristiques culturelles spécifiques en tant qu'acquisition et développement des structures fondamentales du comportement grâce auxquelles on forme la personnalité, on apprend à parler, on devient conscient des différences entre les types de relations sociales.

De même, Margaret Mead (1901-1978)¹¹, tout en acceptant cette définition de Kardiner, y ajoute l'idée d'acculturation en tant qu'apprentissage et pratique d'une culture comme processus d'intégration d'un individu à un nouveau groupe. Il apparaît donc que, pour l'Anthropologie culturelle, le processus de socialisation désigne les diverses modalités d'insertion progressive d'un individu dans la société.

Ensuite, les behavioristes appliquent aux processus de socialisation les découvertes réalisées dans l'étude de l'apprentissage animal : les formateurs, par les sanctions positives ou négatives accordées aux comportements, amènent les individus à constituer des habitudes générales qui leur permettent d'opérer le tri entre ce qui est socialement admis ou rejeté. Si

¹⁰ A Kardiner & E. Prebble. *L'introduction à l'Ethnologie*, trad. Par A. Guérin, Paris, A. Colin, 1962, p.15.

¹¹ Margaret Mead *Le fossé des générations*, trad. Clairevoye J. Paris, Denoël-Gonthier, 1962, p.72.

Skinner B. F.¹² s'en tient aux processus fondamentaux du conditionnement (l'enfant fait l'essai des comportements sociaux et les distribue en source de peine ou de gratification) d'autres behavioristes, comme Bandura A. et Walter¹³ font jouer un rôle primordial à l'imitation et aux transferts ; d'autres encore soulignent les variations dues au climat émotionnel suscité par le type d'éducation : autoritaire, permissif, anxieux ou détendu, distant ou chaleureux.

Toutefois, nous nous démarquons une fois de plus de cette croyance qui assimile le comportement de l'individu à un désir d'imitation. En fait, l'acteur n'est pas dominé par un instinct d'imitation ou « désir mimétique ». La socialisation ne doit pas non plus être traitée comme une sorte de dressage par lequel le jeune enfant est amené à l'intérieur des normes et valeurs des savoir-faire destinés à être exécutés mécaniquement.

S'ajoute à cette orientation behavioriste une autre perspective inaugurée par Jean Piaget (1896-1980)¹⁴ entre autres qui a étudié le rôle du développement intellectuel dans la construction des attitudes sociales. Alors que l'enfant de six à huit ans obéit passivement aux règles sans prendre conscience de leur finalité, le pré-adolescent devient capable de s'interroger à leur sujet, de comprendre qu'elles correspondent à un quasi-contrat de se mettre à la place des autres dans des activités inter personnelles. La socialisation serait donc « le développement de l'enfant et de l'adolescent, notamment (...) le détail des processus qui modifient la plupart de leurs caractères psychologiques. On a, en particulier, montré que la socialisation ne se réduit nullement aux contraintes spirituelles ou matérielles exercées par les adultes dans la famille ou à l'école et que la « coopération » entre contemporains peut aussi jouer un rôle essentiel dans le développement des sentiments moraux »¹⁵.

En d'autres termes, la socialisation indique l'enchaînement du développement de la sociabilité et de la personnalité dans sa dimension inter humaine.

Enfin du côté des sociologues, l'accent est souvent mis sur la contrainte physique et surtout morale que le milieu social exerce sur les individus. Il fonctionne selon des lois, explicites mais surtout implicites, qui prescrivent à tous des règles obligatoires sous peine de sanctions, qui définissent des rôles, et les devoirs et les droits qui leur sont afférents. LA société, par ailleurs, justifie et signifie ces obligations grâce à des représentations sociales intériorisées par les individus et qui constituent le cadre de référence de leurs actions. C'est en

¹² Cité par Jean Piaget, in : *LA construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1967, pp.125-129.

¹³ Philippe Malrieu. *Encyclopédie Universaliste*. N°8. p.345.

¹⁴ Jean Piaget, op ; cit, pp.307-340.

¹⁵ Jean Piaget. *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1980, p.172.

ce sens qu'Emile Durkheim¹⁶ par exemple, affirmait que la socialisation permettait de fixer, de modifier ou d'éliminer des comportements, des interactions, des idées, en exerçant sur l'individu une sorte de contrainte extérieure : l'individu représente, pour ainsi dire, le simple support de normes et de valeurs. Ce qui justifie, sans doute, la place centrale accordée à la conscience collective dans le processus de socialisation et que Durkheim définit comme étant la transmission d'une génération à une autre de normes et traditions. Cette théorie durkheimienne de la socialisation établit que l'individu naît dans un système d'institutions qui, par contagion, conditionnement, persuasion idéologique, construit quasiment du dehors ses conduites sociales. C'est ainsi que l'individu indéterminé à l'origine devient un être différencié et délimité disposant de réponses qu'il convient de donner aux différentes situations qu'il est susceptible de rencontrer. La socialisation, à cet effet, en donnant forme à un contenu l'introduit dans l'univers social et permet ainsi le développement d'une autonomisation. C'est d'ailleurs, en ce sens que Boudon, R. et Bourricaud F.¹⁷ se sont interrogés sur les représentations des processus de socialisation, s'alliant aux tenants de la conception classique qui traduit le comportement de l'acteur par la seule position dans le système de stratification sociale.

Toutefois, il est difficile, pour notre part, d'admettre ce paradigme du conditionnement puisqu'il suppose d'une part que les individus soient confrontés à un ensemble fini de situations répétitives et qu'ils agissent sans participation de leur volonté, d'autre part. Or le processus d'apprentissage que reçoit l'acteur se déploie dans la durée. De plus, la société n'est pas une réalité établie mais un processus, un ensemble de mouvements diversifiés et fragmentés. C'est donc une dynamique sociale au sein de laquelle l'acteur déploie ses stratégies en fonction de situations sans cesse renouvelées.

Il est loin d'être cet individu répétiteur dont les agitations, les pratiques sont déjà inscrites dans un répertoire préétabli et qui, par conséquent, agit mécaniquement.

En inscrivant la socialisation dans le schéma inter-actionniste, Berger P. et Luckmann T.¹⁸ inaugure une autre variante de celle-ci, laquelle aboutit à une analyse de l'action sociale. De ce fait, comme Guy Rocher l'a suggéré, l'objet de la sociologie, c'est l'action sociale, humaine, dans les différents milieux sociaux. La sociologie s'intéresserait à la relation qui s'établirait entre les individus ainsi qu'à leur rapport. C'est l'interaction qui résulte de leur relation qui aboutit à un processus d'adaptation entre individus. L'action humaine étant

¹⁶ Emile Durkheim. *Education et sociologie*. Paris, PUF, 1989, pp.41-61.

¹⁷ Raymond Boudon & François Bourricaud. *Dictionnaire critique de sociologie*, Paris, PUF, pp.527-533.

¹⁸ J. P. Durand et R. Weil (Alii), op. Cit ; p.251.

sociale (Max Weber), elle permet de tenir compte du comportement de l'autre, de son existence en tant qu'individu. La socialisation étant le processus adaptatif, le sujet ajuste son comportement tel qu'il le conçoit.

Ce paradigme interactionniste permet de distinguer les éléments intériorisés en fonction de leur pouvoir de contrainte. La socialisation conduit l'acteur à intérioriser des normes dysfonctionnelles. C'est pourquoi, les processus de socialisation comme le souligne Vincent Guy¹⁹ font place à une invite à partager les valeurs et les objectifs de la société. Il ne s'agit plus d'obliger ni de contraindre (Durkheim) mais de faire adhérer et cette normalisation s'effectue suivant des normes sociales moins marquées qui laissent intacte l'illusion de liberté du sujet. C'est dans cette perspective que Alain Tourraine²⁰ conçoit la socialisation comme un processus permettant à l'acteur de s'adapter à la société et à y reconnaître sa place, à comprendre les règles du jeu pour les utiliser le mieux possible.

Cette tentative de rendre compatible l'individuel et le collectif apparaît également dans les travaux de Pierre Bourdieu, particulièrement dans l'élaboration de sa théorie de l'habitus. Ce faisant, il a essayé de résoudre cette problématique : « Comment comprendre à la fois que les institutions produisent des individus dont les activités obéissent à une finalité qui n'a pas été explicitement voulue par les agents et que ces derniers soient capables d'innover sans supposer l'existence d'une harmonie préétablie sous la forme d'une nature humaine sociale ? »²¹.

Par le concept d'habitus, Bourdieu envisage, en effet, la représentation d'une capacité de reproduction (recueil du passé, production d'avenir conforme) et d'une capacité d'innovation : l'habitus devient une structure de perception, de conception et d'action avec une certaine faculté médiatrice. Dans cette même perspective, les sociétés contemporaines glorifient le mythe de l'individu qui s'est fait seul et se fait seul, tout en obligeant les acteurs sociaux, moins structurés par des repères et un répertoire de rôles stables, à avoir besoin des autres significatifs qui leur permettront de se construire une identité unifiée.

Pour J. M. Berthelot²², en effet, le mode de socialisation est intimement lié au mode d'existence d'un groupe social. La réalité étant l'espace même où l'homme tisse ses rapports au réel environnant, tout acte technique est acte social puisqu'étant accompli dans l'espace social et impliquant la présence d'autrui comme être social. L'acteur est incité à choisir, à

¹⁸ J. P. Durand et R. Weil (Alii), op. Cit : p.251.

¹⁹ Cité par Ibou Sané. *Formation et socialisation des jeunes dans le cadre d'une institution privée de formation*, Lyon, 1986, p.40.

²⁰ J. P. Durand & R. Weil (Alii) op. Cit. pp.108-217.

²¹ Pierre Bourdieu. *Questions de sociologie* Paris : MINUIT, 1984. pp.29. p.133.

définir une stratégie (comportement social, conscient, repéré et référé à un choix explicite) à partir de possibilités et de solidarité de sa position initiale. A cet égard nous convenons avec J. M. Berthelot que le groupe familial produit, à travers ses différentes formes de socialisation, l'individu comme être social pour l'école, apte à assimiler le savoir scolaire, à reconnaître comme valeur la réussite scolaire, à intérioriser la dynamique de ces enjeux. L'espace préscolaire fonctionnant comme une articulation des modes de scolarisation, constitue un lieu ouvert d'actualisation et de consolidation du savoir. L'école maternelle permet, pour ainsi dire, la réalisation du procès scolaire. Aussi l'éducation préscolaire devient-elle une modalité prédominante de la scolarisation.

Au delà de ces différences conceptuelles, il résulte de toutes ces approches, implicitement ou explicitement, que la socialisation est partout considérée comme un processus comportant plusieurs paliers temporels plus ou moins définis et à travers desquels le nouveau-né se transforme, progressivement en membre d'une société humaine singulière, d'une culture spécifique, nouant des relations intellectuelles, affectives, morales, acquérant des comportements émotifs, des structures perceptives, des techniques corporelles, des modèles normatifs et d'une certaine façon, la conscience des rapports sociaux.

De même toutes ces définitions révèlent l'objet de la socialisation : il s'agit pour la société d'insérer l'individu dans le champ de régulation nécessaire pour qu'il puisse devenir un membre à part entière de cette communauté. Cette notion de membre ne se résume point à une appartenance à un groupe social encore moins à des individus collectivement organisés. Elle désigne plutôt l'ensemble des aptitudes qui, en tant que compétences réelles, sont vitales aux productions constitutives du phénomène quotidien de l'ordre social²³.

Autant dire donc qu'avec le paradigme interactionniste la socialisation devient un processus inachevé. Il permet ainsi de conférer un contenu effectif à la distinction entre la socialisation primaire (période de l'enfance) et la socialisation secondaire à laquelle l'adolescent puis l'adulte est exposé au long de sa vie.

Après cette élucidation du concept de socialisation, arrêtons-nous un moment sur l'usage d'un autre terme, tout aussi courant, à savoir l'éducation. Par ce terme, nous entendons l'action qui a pour but de faire des individus conformes aux besoins du milieu social. « L'éducation (de EDUCARE) concerne la formation de l'esprit »²⁴. C'est aussi

²² Cité par Ibou Sané op. Cit p.42.

²³ Alain Coulon. *L'Ethnométhodologie*. Paris, PUF, 1987, p.37.

²⁴ Ibou Sané. Op. Cit. p.28.

l'action méthodique exercée par un adulte sur un enfant afin de développer l'ensemble de ses aptitudes physiques, intellectuelles ou ses qualités morales.

L'éducation morale est conçue comme la formation de l'esprit en vue de lui faire acquérir la maîtrise de soi, de l'autonomie, le sens des valeurs, du devoir, de l'idéal humain, de l'adapter harmonieusement au milieu social (famille, école, société) et à ses changements (éducation civique, politique...) c'est-à-dire d'aider à sa socialisation. A ce niveau, J. Jacques Rousseau²⁴ élabore une typification de l'éducation : lorsqu'elle est purement négative, elle tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner des connaissances ; elle prépare à la raison par l'exercice des sens. L'éducation négative n'est pas oisive, tant s'en faut : elle ne nous donne pas les vertus, mais elle prévient les vices, elle n'apprend pas la vérité mais elle préserve de l'erreur. Cependant, lorsqu'elle est positive, elle vise à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme.

Il est toutefois essentiel de mentionner ici que l'éducation et la socialisation ne sont pas parfaitement synonymes. En fait, le second débordé le premier dans la mesure où il intègre, sans réticence aucune, les influences inconscientes et informelles alors qu'en parlant d'éducation les connotations formelles l'emportent et qu'il faut préciser dans quelle optique restreinte ou élargie on se situe²⁵.

« Pris dans son sens général, le terme « éducation » recouvre toute activité sociale visant à transmettre à des individus l'héritage collectif de la société où ils s'insèrent »²⁶. A cet égard, son champ de compréhension inclut tout autant la socialisation du jeune enfant par sa famille que la formation reçue dans les institutions ayant des visées éducatives explicites (écoles, mouvements associatifs...). L'éducation est, par conséquent, une socialisation méthodique, pour reprendre Durkheim²⁷. A la limite, le champ de l'éducation est tellement vaste qu'aucune action visant une quelconque transmission de la culture et des valeurs d'une société ne peut en être exclue.

Parmi les institutions éducatives, c'est l'école, en tant qu'organisation spécialisée dans la formation et la transmission du savoir, qui est considérée. Et plus précisément dans le cadre de notre étude, c'est l'éducation préscolaire qui est visée. Elle concerne, en fait, les enfants de trois (3) à sept (7) ans fréquentant les écoles maternelles publiques.

²⁵ J. J. Rousseau. *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 1966, p.4.

²⁶ Pierre Erny. *Ethnologie de l'éducation*. Paris, l'Harmattan, 1991, pp.12-13.

²⁷ Gilles Ferréol op. Cit. pp.69-76.

²⁸ Emile Durkheim. Op. Cit pp.41-61.

Une erreur souvent commise et qu'il n'est pas moins aisé de prévenir est que la maternelle est à maints égards assimilée à la garderie d'enfants. Pourtant il existe une différence de taille : la garderie est un centre dans lequel les mères qui doivent travailler peuvent faire garder leurs enfants de deux (2) à six (6) ans pendant leur absence, de six heures du matin à dix-huit heures le soir. Quant à la maternelle, elle n'a pas été conçue a priori pour les enfants de mères entravées par leurs obligations d'emploi. Elle fonctionne habituellement à mi-temps plutôt qu'à plein temps²⁹.

Généralement il n'y est pas admis d'enfant de moins de trois ans. Il se trouve que l'on est en droit de s'interroger sur cette limite d'âge. C'est justement parce qu'à partir du troisième anniversaire l'enfant accomplit le passage entre le bébé et l'enfant. En effet, contrairement aux étapes précédentes (un an et deux ans et demi) où l'enfant agit en petit roi, caractérisées par des périodes de tension, de négation et de rébellion (période de déséquilibre), à partir de la troisième année, il est habité par un nouveau esprit de coopération et un désir de s'attirer l'approbation de ses parents voire de ses aînés³⁰. Filant le geste pour lui-même, l'enfant s'ingénie à séduire. Ce qui facilite, par ailleurs, la séparation de l'enfant d'avec sa mère. De même, en cette période, se développe en lui l'aptitude à agir en commun, à attendre, à prendre son tour, à partager, à accepter d'échanger ses jouets³¹ ; bref, on assiste à l'élargissement de son champ social. C'est une période très plaisante d'où l'appellation « âge d'or » ou encore « l'âge de grâce »³². En outre, dès sa troisième année, l'enfant doit faire face à de multiples activités pour stimuler son développement. La façon dont il les aborde et les domine détermine son concept de soi et la structure même de sa personnalité prendra forme définitivement dès son sixième anniversaire.

Si, pour les uns, la maternelle favorise sans aucun doute le développement émotionnel de l'enfant (réaction globale, intense et brève de l'organisme à une situation inattendue accompagné d'un état affectif agréable ou désagréable), d'autres, par contre, s'interrogent sur sa pertinence.³³ Ces derniers considèrent qu'elle n'offre rien de particulier lorsqu'il est question du développement intellectuel de l'enfant (acquisitions cognitives, logiques...). Pourtant la loi n°91-22 d'orientation de l'Education Nationale délibérée par l'Assemblée

²⁹ Gac Paule. *Ma première école : votre enfant à la maternelle*. Paris, Lieu commun, 1985 p.13.

³⁰ Karl Lowell. *Psycho-pédagogie des enfants*, Suisse (Neuchâtel), Delachaux, 1968, p.17.

³¹ Mia Kellemer Pringle. *Les besoins de l'enfant*, Paris, Gallimard, 1980, p.27.

³² Cité par Gora Mbodj. Op. Cit p. 77.

³³ Lina Zaleman Pougatch. *L'éducation préscolaire un mythe ?* Paris, éd du tricorne, 1980, p.8.

National en sa séance du mercredi 30 janvier 1991 et promulguée par le Président de la République stipule dans son article dix (10) :

« L'éducation préscolaire a pour objectif :

- d'ancrer les enfants dans les langues et valeurs culturelles nationales, en vue de consolider leur identité et de les prémunir contre les risques d'aliénation culturelle.
- De favoriser le développement de leurs différentes aptitudes psychomotrices, intellectuelles et sociales pour leur permettre d'épanouir leur personnalité propre et de construire les bases des apprentissages scolaires.³³

Toutefois si les maternelles sont des organisations spécialisées dans la transmission du savoir, il n'en demeure pas moins qu'il soit essentiel d'opérer une distinction entre celles-ci en fonction des procédés didactiques.

En effet, l'enseignement dans l'univers préscolaire fait recours à deux méthodes. La première tendance se focalise sur l'enseignement des arts traditionnels et des activités manuelles qui, selon ses partisans, favorise le développement émotionnel de l'enfant : construction de cubes, des creux, des planches, jouer avec l'argile, peinture... Pour eux, apprendre à lire à un enfant c'est inévitablement faire pression sur lui et lui « voler son enfance ». Quant à la seconde tendance, toutes ces activités précitées sont maintenues, mais tout de même, enrichies avec l'introduction, par exemple, des arithmétiques, les activités logico-mathématiques. Ce sont les tenants de la méthode cognitive parmi lesquels le docteur américain Dodson Fitzhugh³⁴ occupe une place de choix.

Le fonctionnement de la maternelle requiert, dès lors, une attention particulière puisque celle-ci constitue la solution pour les parents, relevant du coup la famille étendue d'autrefois en certaines de ces fonctions. Elle doit, désormais, assurer les fonctions éducative, protectrice, récréatives, affective entre autres. Et c'est à ce titre que les éducateurs qui sont chargés de suivre l'enfant doivent se prémunir de certaines dispositions pédagogiques.

Réflexion pratique (celle de l'éducateur), la pédagogie est définie comme « projet d'intelligence de l'action éducative »³⁶. L'activité pédagogique, par vocation ou par tradition, a pour fonction la transmission de connaissances pré établies et admises. La pédagogie devient alors une réflexion sur une pratique, conduite par d'autres que le praticien ; elle a affaire avec les valeurs, et, partant avec la société et le pouvoir. Elle demeure une théorie,

³⁴ Source : Inspection d'Académie (Ziguinchor).

³⁵ Dodson Fitzhugh. *Tout se joue avant six ans*. Paris : Robert Laffont, 1972, p.45.

³⁶ Daniel Hamline & Pierre Gréco. *Encyclopédie universaliste*. N°17 p.725.

manière de concevoir l'éducation et non de la pratiquer. Parfois, elle se distingue des pratiques en usage au point de s'y opposer. Aujourd'hui, la mode en pédagogie est de faire appel à la psychologie³⁷. Nous arrêtant un moment sur cet aspect, nous voudrions faire remarquer la diversité des approches existantes:

D'abord la pédagogie des objectifs qui confère à l'éducateur une marge de manœuvre assez large pour atteindre ses objectifs. L'éducateur, dans ces différents domaines d'activités (langage, découverte de l'environnement, activités sensorielles) se fixe clairement des buts qu'il veut atteindre avec ses enfants. Il s'attache à inventer des situations concrètes pour amener les enfants à atteindre les objectifs³⁸.

Ensuite la pédagogie par thème: dès le début de l'année l'éducateur choisit un thème en présence des enfants. Toutes les activités seront centrées autour de ce thème principal, par exemple, le poulailler, le jardin, les saisons...

Enfin, il existe un autre type de pédagogie dite distributive: elle n'est plus qu'une simple méthode, c'est une façon de se comporter avec les enfants. Elle est fondée sur des échanges. L'enfant doit provoquer lui-même l'enseignement, il ne doit en aucun cas le subir. Car comme le disait Alain, "faire et non subir, tel est le fond de l'agréable"³⁹. C'est ce qui explique sans doute qu'au cours de ces activités si un enfant fait une découverte, il en fait part à l'éducateur qui, si le sujet et le moment s'y prêtent y intéresse les autres enfants de la classe. Il profite de l'étonnement général pour susciter les interrogations et confronter les hypothèses. En bref, l'éducateur doit savoir capter cette provocation, la relancer au groupe entier, puis y répondre. C'est d'ailleurs l'une des méthodes, de nos jours, appelée encore méthode de la découverte.

A tout prendre, ces trois types de pédagogie ne sont pas incompatibles, au contraire le thème donne sa cohérence aux recherches par objectifs qui sans lui, aboutiraient à un certain éparpillement voire un morcellement des activités des enfants. Quant au thème, il est un support des découvertes et non plus un but en soi.

D'ailleurs, les trois écoles maternelles publiques de la ville de Ziguinchor constituent une belle réussite de l'application simultanée de ces trois modes pédagogiques.

³⁷ Jean Château. *Psychologie de l'éducation*. Paris, éd vrin, 1970, chap II, p.9.

³⁸ Christian Brancourt & Alii. *La maternelle, portes ouvertes*, Paris, Calmann-levy, 1987, p.150.

³⁹ Cité par Maurice Aupeck. "Pour un renouveau de la pédagogie du français à l'école". in: Série *AL JIL*. n°9, Tunis, octobre 1967, p.55.

2. Les objectifs et hypothèses de la recherche

L'enfant doit être en mesure d'affirmer la personnalité unique qui se trouve en puissance au fond de lui-même. En réalité, s'il est admis que chaque enfant franchit les stades de développement à sa façon et à son propre rythme, qu'accélèrent ou ralentissent les conditions d'existence, ceci soulève à nouveau la question de savoir:

- 1- Comment l'école maternelle parvient-elle à assurer l'adaptation psychomotrice?
- 2- comment en respectant les individualités développe-t-elle en même temps la sociabilité ?
- 3- Dans la relation pédagogique enseignants/ enseignés quels sont les différents modes de transmission du savoir ?
- 4- quels sont les comportements des éducateurs envers les enfants ?

Pour mieux cerner ces diverses interrogations qui relatent nos préoccupations essentielles, et qui, par ailleurs constituent le fil conducteur de notre travail de recherche, nous avons formulé les hypothèses ci-après:

d'après la pré-enquête et les données pré-requises auprès de dix personnes (un inspecteur d'académie, 2 directeurs d'école, 6 éducateurs préscolaires (dont 5 homme et 1 femme) et un psychologue) il semble que:

- 5- Hypothèse n°1: La socialisation à l'école maternelle stimule le développement psychomoteur de l'enfant à travers les activités manuelles, physiques et logico-mathématiques.

Si l'on admet, en plus, que l'école fait circuler des savoirs et qu'enseigner ne peut se faire sans prélever dans la totalité de la culture certains éléments jugés essentiels³⁸, il apparaît que tout enseignement repose sur un principe de préférence. L'enseignant se trouve alors socio-culturellement conditionné.

Hypothèse n°2: Ainsi, l'école maternelle, par le biais des activités langagières, ludiques, de nature collective, initie l'enfant aux relations de sociabilité.

⁴⁰ Gilles Ferréol, op. Cit, pp.69-76.

CHAPITRE II: LE CADRE METHODOLOGIQUE

1. Conceptualisation

"Le latin *volvere* (dans sa forme active faire rouler, faire avancer, dans sa forme neutre, tourner) a engendré *voloper* en vieux français. Dès le 12^e siècle, on oppose déjà *envelopper* (*enrouler*) et *développer* (*dérouler*).

Au 15^e siècle, le substantif "développement" apparaît, utilisé indifféremment pour évoquer la croissance organique, végétale ou animale"⁴¹.

Le développement fait intervenir l'ensemble des mécanismes qui, à partir d'unités élémentaires, édifient au sein de l'individu des ensembles de plus en plus complexes agissant en relation les uns avec les autres. Les interactions ainsi que la dépendance étroite de ces mécanismes tant à l'égard du programme génétique qu'à l'égard de l'environnement rendent compte de cette complexité.

Les principaux modèles de développement définis par la psychologie génétique s'accordent sur un certain nombre de points fondamentaux:

- la caractère hiérarchisé du développement infantile avec des niveaux, stades ou périodes
- le rôle du facteur héréditaire de maturation
- le rôle du facteur exogène à savoir le milieu"⁴².

De ce fait le développement se fit avec la conjugaison de l'expérience sociale (le milieu) avec l'expérience individuelle (génétique). C'est ce qui explique sans doute que le développement de la personnalité ait été décrit par certains psychologues (Wallon) en insistant sur les dualités, les oppositions, les alternances, les phases rythmées de déséquilibre et d'équilibre, prenant le contre pied de la théorie piagétienne du développement de l'intelligence conçue comme un processus plutôt continu.

Pour aborder maintenant le développement psychomoteur, il est essentiel de souligner qu'il reste dans son emploi assez ambigu. En effet, la psychomotricité est le carrefour de toutes les tentatives pour analyser et réaliser la maîtrise du comportement"⁴³. La motricité indique tout ce qui produit le mouvement et le transmet.

Quant au psychique, il prête toujours à confusion: il peut se limiter soit au mental ou au conscient soit il est assimilé au comportement. La juxtaposition de ces deux concepts est-elle équivoque ? Dans un premier temps elle désigne le "mystérieux" dualisme entre l'âme et le

⁴¹ J. Michel Robert. *Encyclopédie universaliste*. N°07. p.320.

⁴² Francis Jalley. *Encyclopédie universaliste* n°19 p.232.

⁴³ J. Jacques Rousseau. *Op. Cit.* P.73.

corps. Dans un second cas, elle est pléonasmе, puisque le mouvement fait partie intégrante du comportement. Il faut donc comprendre que le psychique et le moteur ne sont pas deux réalités étrangères, distinctes, séparées mais bien au contraire, l'expression bipolaire d'un seul et même processus, celui de l'adaptation souple, mouvante et constructive au milieu environnant⁴⁴. Dans la perspective de Wallon, l'unité psychomoteur de l'enfant passe par les principaux stades suivants:

1°- le stade impulsif des décharges motrices inefficaces du nourrisson

2°- le stade émotionnel où les gestes de l'enfant deviennent utiles et tendent à exprimer à l'entourage ses exigences affectives

3°- le stade sensori-moteur par lequel l'enfant, à la fois par le développement de la station debout et de son activité phonatoire, réussit à associer plus étroitement le mouvement à ses conséquences sensibles et à opérer par là un repérage minutieux des données sensorielles rendant ainsi, possible une perception plus précise des excitations causées par des états antérieurs

4°- le stade projectif: c'est celui où le mouvement après avoir été lié à des influences subjectives, accompagne, désormais, les représentations mentales. L'enfant paraît vouloir mimer sa pensée défaillante et en distribuer les images dans son environnement actuel comme pour leur conférer une présence⁴⁵. Dès lors, les progrès des fonctions sensorielles et motrices déterminés par la maturation physiologique mais aussi réglés et renforcés par l'exercice spontané ou provoqué, constitue la trame du développement intellectuel de la petite enfance.

Toute fois, l'activité intellectuelle se présente sous diverses formes:

- l'intelligence qui désigne "l'aptitude à comprendre les relations qui existent entre les éléments d'une situation et à s'y adapter afin de réaliser ses fins propres"⁴⁶. Dans un sens plus large, elle comprend "l'ensemble de toutes les fonctions qui ont pour objet la connaissance: sensation, association, mémoire, imagination, entendement, raison, conscience. Elle constitue l'une des trois grandes classes des phénomènes psychiques, les deux autres étant celle des phénomènes affectifs et celle des phénomènes actifs ou moteurs"⁴⁷.
- La pensée désigne l'ensemble des phénomènes psychiques qui ont pour but d'adapter l'individu à une situation réelle (pensée vigile ou réaliste) ou hypothétique (rêverie).

⁴⁴ Maurice Stambak. *Formes et psychomotricité dans la petite enfance*, Paris, Gallimard, 1971, p.25.

⁴⁵ Henry Wallon. *Encyclopédie universaliste* n°19 p.243.

⁴⁶ Dictionnaire Larousse de psychologie

⁴⁷ Andre Lalande. *Vocabulaire, technique et critique de la philosophie* vol.2, pp. 850-851.

- Le raisonnement représente une opération logique de la pensée consistant en un enchaînement logique de rapports aboutissant à une conclusion.
- La déduction est un acte de pensée logique tendant à tirer une conclusion particulière à partir de données générales.
- L'induction est un acte de pensée logique tendant à tirer une conclusion générale à partir de données particulières⁴⁸.

De toute évidence, l'activité intellectuelle est incluse dans le psychisme, ensemble des phénomènes psychiques formant un tout: la vie mentale consciente ou inconsciente d'un individu. Quant à l'autre dimension, la sociabilité elle désigne "les divers types de rapports sociaux qui s'établissent entre les membres d'une collectivité et les différentes façons dont ces derniers sont reliés par et pour le tout social"⁴⁹. En outre, la grande tradition sociologique, lorsqu'elle a pris en compte la question des formes du lien social, s'est rattachée à mettre en relation les types de sociabilité et les phases historiques, en y ajoutant généralement un système d'évaluation qui s'appuyait sur une philosophie de l'histoire.

C'est vrai d'Auguste Comte et de sa division de l'histoire de l'humanité en trois âges (la loi des 3 états). C'est vrai de Karl Marx qui, décrivant les divers visages de l'aliénation dans une histoire qui est celle de la lutte des classes, montre quelles mutations amènent l'avènement du capitalisme, lequel déchire "les liens multicolores qui attachaient l'homme à son extérieur naturel dans la société féodale"⁵⁰.

C'est dans cette perspective que s'inscrit Durkheim qui distingue les sociétés à solidarité mécanique (faible différenciation entre individus et forte cohésion interne par la participation au tout) et les sociétés à solidarité organique (où la division du travail social entraîne l'avènement de la personne). Il trace ainsi une évolution qui mène de l'archaïsme communautaire à l'individualisme moderne⁵¹. Cette façon d'envisager la sociabilité dans son seul rapport à des types de sociétés globales apparaît aujourd'hui schématique au sociologue qui sait qu'une société implique une multiplicité de groupes intermédiaires stables ou éphémères, dans lesquels se manifestent des formes très diverses de sociabilité, de sorte que celles-ci coexistent dans l'espace social et dans le temps historique, et, ne sauraient être réduite à l'un.

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ Guy Rocher. *Intriduction à la sociologie générale: l'Action sociale*, Tome I, Paris, Points, 1968, p.7.

⁵⁰ André Akoun. *Encyclopédie universaliste* n°21. p.117.

⁵¹ Emile Durkheim. *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1996, livre I, chap II PP.79-98.

L'approche macrosociologique demeure, sans nul doute, fondamentale car, au delà des particularismes par lesquels les groupes se distinguent et s'opposent, l'unité d'une "conscience collective" s'impose à l'observateur qui ne peut ainsi oublier qu'une société est autre chose qu'une mosaïque de familles, de classes, de clubs ou d'associations. Encore que l'histoire contemporaine nous interroge sur ces moments de rupture où le social semble s'abolir dans le psychologique. Au préjugé qui réduit la sociabilité à ses manifestations de dimension macrosociale s'ajoute un autre, d'ordre épistémologique, qui incite le sociologue à ne voir en elle que l'effet de structures sociales ou de processus sociaux situés en un autre lieu, désigné comme lien réel social. Ainsi Karl Marx cherche-t-il la cause de la sociabilité et des formes et d'une façon plus générale, l'origine des idéologies dont la sociabilité dépend, dans la nature et le jeu de l'infrastructure économique; De même, Durkheim évoque le volume et la densité d'une société, l'évolution de la courbe démographique, tous processus justiciables d'une approche objective. Toujours est-il qu'il existe une suspicion du sociologue devant les phénomènes psychiques et que mis dans l'alternative d'une psychologisation du social par sa réduction à l'interpsychologie telle que Tarde⁵² l'a opérée et d'une sociologisation des phénomènes psychiques qui les réduit à n'être que des effets de faits objectifs. Aussi le sociologue laissera-t-il à la psychologie sociale le soin de prendre en compte les configurations et la dynamique de la sociabilité dans les seuls groupes restreints, sans que les conclusions auxquelles elle aboutit soient susceptibles d'une quelconque extrapolation aux collectivités plus étendues. A cet égard, Charles H. Cooley conçoit les groupes primaires comme étant caractérisés par l'association et la collaboration intime d'homme à homme. Il y étudie, par ailleurs, les types de rapports inter individuels et énonce: "l'association psychologique intime entraîne un certain degré de fusion de la sociabilité. Il y voit la capacité de vivre en société ou encore des dispositions individuelles du caractère: qui aime la compagnie des autres individus appartenant à son espèce ou à son groupe social"⁵³ Autant dire que la sociabilité recouvre en dernière analyse l'aptitude psychologique à nouer contact avec autrui. C'est en ce sens que la socialisation est perçue comme une forme de sociabilité puisqu'à travers son processus, elle inculque à l'enfant les normes et valeurs qui définissent et modulent ses comportements, ses conduites par rapport aux attentes sociales.

⁵² A. Akoun. Idem.

⁵³ André Lalande. Op. Cit. P.997.

1.a. Le choix des outils

Après ces définitions conceptuelles, il est maintenant question d'exposer la méthodologie à laquelle nous avons eu recours pour conférer à notre investigation toute la rigueur requises – indispensable à la probité intellectuelle – confronter nos hypothèses à la réalité.

- L'observation

L'observation participante nous a permis d'analyser le non verbal et ce qu'il révèle: les conduites, le sens que revêt les pratiques ludiques collectives, le rapport au corps avec les activités psychomotrices, bref, la saisie des comportements et des événements sur le vif. Les unités d'observation constituent des situations particulières telles que "la récréation", "les ateliers", "la classe", "situation de jeu".

- L'entretien

Nous avons défini des thèmes suivant les acteurs sociaux (parents, éducateurs). En fait, nous avons accordé une grande importance à cette

méthode de collecte, ce qui prouve, d'ailleurs, l'intérêt que nous donnons aux données qualitatives.

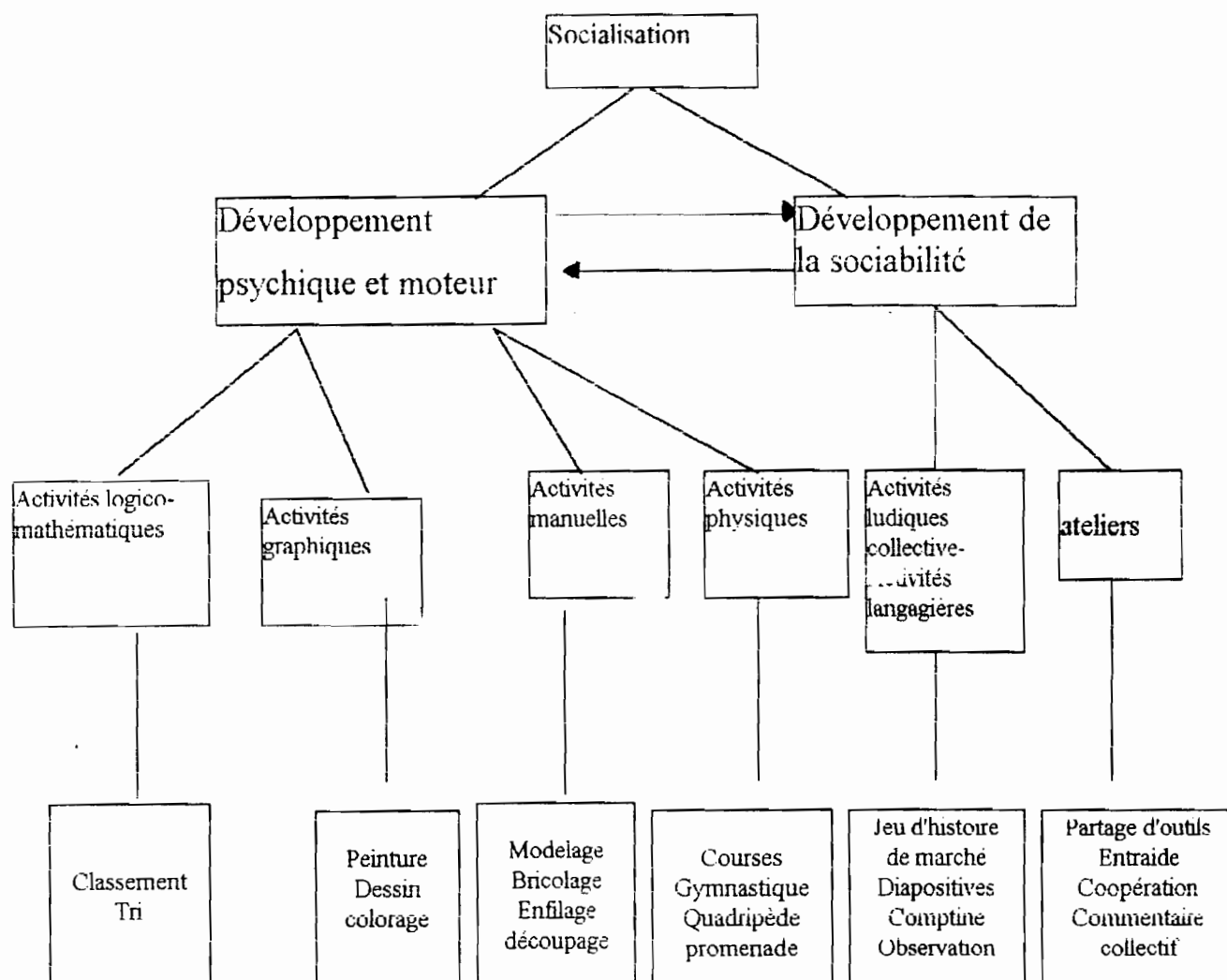
- L'enquête

Nous avons établi un questionnaire administré aux neuf éducateurs des écoles maternelles de Néma, Peryssac et Santhiaba. Nous avons pu recueillir les variables socio-démographiques nécessaires pour la typification des ces acteurs sociaux.

C'est ainsi qu'avec ces données quantitatives nous avons élaboré des tableaux statistiques.

1.b. La construction du modèle d'analyse

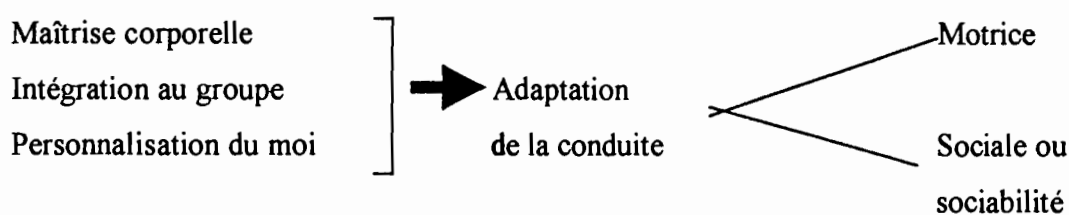
Pour la réalisation de cette partie, nous avons établi ce schéma:



Notre schéma traduit le rapport existant entre le développement psychomoteur et la sociabilité. En effet, à l'origine de toute connaissance comme de tout comportement, il y a une expérience corporelle vécue. A cet égard, les activités physiques, graphiques... constituent un moyen de formation de la personnalité en ce sens qu'elles favorisent une connaissance de soi et de soi agissant. Les enfants font travailler leur corps, ressentent une joie telle qu'ils ne peuvent s'empêcher de l'exprimer par des cris sans même savoir que c'est le corps qui en est la cause : c'est la joie musculaire⁵⁴. A travers la course, la marche, le saut entre autres, l'enfant peut acquérir une maîtrise corporelle qui se manifeste, sur le plan comportemental,

⁵⁴ Bruno Bettelheim. *Pour être des parents acceptables*, Paris, R. Laffont, 1988, p.187

par son audace, sa rapidité, son assurance, sa sûreté, sa force... De plus, les mêmes activités suscitent la connaissance des autres car elles s'exécutent généralement de façon collective⁵⁵. De ce fait, dès que l'enfant peut accorder ses mouvements avec ceux de ses partenaires, il est intégré au groupe « classe » puisqu'il est apte à participer aux activités et y trouver du plaisir. Outre qu'elles facilitent l'adaptation de l'enfant au monde extérieur, les activités psychiques et motrices assurent par le même fait la socialisation. Aussi la maîtrise corporelle, l'intégration au groupe et la personnalisation du moi sont-elles trois conquêtes simultanées, l'une dépendant de l'autre, l'autre favorisant l'une et réciproquement. En résumé, nous pouvons représenter ce processus comme suit :



(Processus par lequel il domine son moi et le sommet à un idéal collectif)

Le jeu partagé procure à l'enfant une autre grande satisfaction de la vie : celle de bien fonctionner avec autrui. Le jeu est alors une rencontre avec des compagnons, où on élabore des règles, on distribue des rôles. Il est important de se faire comprendre, par conséquent, il faut énoncer correctement sa pensée, tenir compte des remarques et des contradictions formulées par les autres partenaires, ajuster, modifier, déduire. Dans le jeu partagé ou collectif se développe une attitude à se décentrer, c'est-à-dire à abandonner cet égocentrisme caractéristique de la petite enfance. C'est là que réside sa valeur éducative dans la mesure où il permet, selon Epstein J., « l'assimilation du réel au moi »⁵⁶.

A tout prendre, il apparaît que l'éducation préscolaire vise une formation globale qui envisage tous les aspects de la personne. Sinon, ce n'est plus qu'une instruction.

⁵⁵ Raymond Thomas. *La sociologie du sport*, Paris, PUF, 1993, p. 75.

⁵⁶ J.Z. Epstein. *Le jeu enjeu*. Paris, éd. Colin - Bourrelier, 1985 p. 24

Pour mieux cerner les comportements et les significations ou encore les interactions dans cette institution maternelle, il nous semble judicieux d'utiliser les deux schèmes suivants :

- le schème herméneutique : il s'agit ici de la saisie du sens implicite de la représentation que l'enseignant se fait de la distribution sexuelle des rôles, de son comportement envers les enfants.
- Le schème actanciel qui nous a permis d'analyser, à travers les moyens d'expression individuels des enfants (graphique, jeux), les manières dont ils actualisent le savoir acquis, de mettre en évidence les processus interactifs caractéristiques des phénomènes qui ne sont pas directement tangibles dans les contextes habituels.

1.c. Technique d'échantillonnage

Il est essentiel de signaler que l'étude portant sur l'ensemble des écoles maternelles de la ville de Ziguinchor. Il nous semble possible de recueillir les données et de porter nos analyses sur la totalité de la population couverte par ce champ. Nous avons, par conséquent, une population délimitée constituée de l'ensemble des élèves (117 filles et 125 garçons) de la maternelle, de leurs enseignants (3 femmes et 6 hommes) et des parents d'élèves (237 pères et 237 mères).

2. Historique de la recherche

Phase I : Travail exploratoire	(1 à 2 mois)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revue bibliographique 2. Appel à l'autorité (inspecteur de l'enseignement) par voie de correspondance 3. Renseignements sur le nombre d'écoles maternelles dans la ville (mairie) 4. Prise de contact avec les éducateurs et les élèves 	
Phase II : Elaboration de la problématique et des outils de recherche (1 mois)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire 2. Expérimentation des outils de requête et correction de quelques formulations 3. Pré-enquête avec un échantillon (10 personnes, éducateurs, inspecteurs...) 4. Saisie informatique et tirage du questionnaire final 	
Phase III : Collecte des données (3 mois)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Enquête dans les écoles maternelles de la ville de Ziguinchor 2. Entretien individuel (éducateur) 3. Focus group avec des personnes de même sexe (parents et élèves) 4. Présentation des données recueillies sous formes de tableaux et analyse de contenu 	
Phase IV : Compléments d'information et rédaction (2 mois)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dépôt du premier draft de la partie théorique 2. Retrait et correction du premier draft 3. Dépôt du premier draft de la deuxième et troisième partie 4. Retrait et correction 5. Systématisation des deux drafts corrigés 	
Phase V : Impression finale et reliure (1 à 2 semaines)	

2.a. Déroulement des enquêtes

Intitulé questionnaire et entretiens	Nombre de questions	Durée de l'enquête	Acteurs ciblés
1. Questionnaires		20 mn	Educateurs
A. Variables socio-démographiques	09		
B. Conditions d'existence des écoles	11		
C1. Fonctionnement de celles-ci	13		
C2. Facteurs d'intégration	06		
2. Entretien individuel		15 mn	Educateurs
A. Rôle de la famille et de l'école	02		
B. Place de la femme dans la société	02		
3. Entretien collectif : focus group		30 mn	Parents et enfants
A. Rôle de l'école, de la famille	02		
B. Pertinence de l'école maternelle	02		
C. Définition jeu et travail	02		

2.b. Difficultés rencontrées

Au cours de notre investigation nous nous sommes heurtée à plusieurs obstacles et principalement lors de notre travail d'exploration. En effet, la recherche de documents relatifs à l'école maternelle souffre de l'absence d'une touche africaine et sénégalaise en particulier. Il en n'existe pas du tout ou du moins à notre portée en dépit des visites effectuées dans les bibliothèques et centres de documentation.

De même, nous avons été confrontée à des problèmes de transport eu égard à l'état d'enclavement de la région de Ziguinchor. S'ajoute à cela, la fréquence des vacances scolaires qui, à maints égards, ont perturbé notre procédure d'enquête, prolongeant du coup la période de collecte des données.

Heureusement que les encouragements renouvelés des professeurs Gora Mbodj et Ibou Sané, le soutien moral, matériel et financier de mes adorables parents, frères et sœurs ont servi de véritables tremplins afin d'aller au-delà de nos modestes forces.

DEUXIEME PARTIE :
PRESENTATION DU MILIEU DE
RECHERCHE

CHAPITRE III : PRESENTATION DU CADRE DE L'ETUDE

1. La région : le cadre physique

La région de Ziguinchor qui correspond à la région naturelle de basse Casamance, occupe toute l'extrême sud-ouest du territoire sénégalais. Divisée en trois départements (Oussouye, Bignona, Ziguinchor), cette région d'une superficie de 7.339 km² (soit 4% du Sénégal) est limitée au nord par la région de Kolda et à l'ouest par l'océan Atlantique. Elle est caractérisée par un climat soudano-guinéen et présente des avantages certains du point de vue des potentialités et des ressources naturelles :

La zone est assez bien arrosée du fait de la saison de pluies qui va généralement de mai à octobre avec des moyennes pluviométriques de 1153 mm en 1998 contre 1065 mm en 1997. Sur les zones de contrôle de la région ; cette hauteur d'eau est tombée entre 55 et 77 journées. S'ajoute à cela un réseau hydrographique qui comprend un grand fleuve (la Casamance) long de 300 km et ses différents affluents. La région dispose de sols ferrugineux présentant par endroit une hydromorphie.

1.a. Les caractéristiques socio-démographiques

La région abrite une population de 398337 habitants, soit une densité de 54 hbts/km². A l'instar des autres régions du Sénégal, sa population a une structure très jeune : 59,5% ont moins de 20 ans. Cette structure s'explique, à maints égards, par une fécondité élevée due à une nuptialité précoce. De ce fait, la taille moyenne des ménages de la région est de 7,4 personnes. De même, la population urbaine est passée de 86.635 en 1976 à 150.029 en 1988, soit une variation relative de 13,2%.

Au plan ethnique, les joolas sont aujourd'hui, largement majoritaires (61%) ; les autres ethnies les plus représentées sont les mandingues (9,3%) et les pulaars (8,8%). Bien que la majorité de la population (75%) soit musulmane, Ziguinchor reste la région la moins islamisée, avec environ 17,1% de chrétiens et 7,7% d'animistes.

Par ailleurs, avec 55% d'analphabètes, elle occupe la seconde place (après Dakar) dans les politiques d'alphabétisation. Sur ce plan, les femmes sont de loin les plus touchées avec 68% contre 41% chez les hommes. En plus de cela, la région regorge 19% d'handicapés parmi lesquels 3% sont visuels, 7% moteurs et 1% sont des malades mentaux⁵⁷.

⁵⁷ Sources : Rapport régional de la situation économique, édition 1997, Direction de la Prévision.

1.b. Les activités socio-économiques

L'agriculture y est très développée mais reste tributaire de la pluviométrie. Cependant, l'existence d'un important potentiel de terres irrigables facilite la sécurisation de la production face aux aléas climatiques. En effet, le riz qui constitue la céréale la plus consommée localement n'est produit qu'à hauteur de 270 tonnes en 1998, soit une progression de 32% par rapport à l'année précédente (1997). Devant les besoins céréaliers estimés à 93.267 tonnes pour la région, sa couverture n'en est qu'à 52,73%. En dehors du département de Bignona, les autres céréales qui sont le mil, le sorgho, le maïs... demeurent timidement cultivées, en raison de 20.473 tonnes de niébé, 1.594 tonnes de manioc... Par ailleurs, le coton et les cultures maraîchères et productions fruitières abondent dans la région. Celle-ci constitue, en plus, l'une des dernières réserves forestières du pays ; on y compte 28 forêts classées, une réserve d'oiseaux et un parc national. Ce qui fait un taux de classement de l'ordre de 15,7%. L'exploitation de ces ressources concerne le charbon de bois, le bois d'œuvres, les produits de cueillette (vin de palme, fruits...).

Cependant, si l'agriculture occupe une place essentielle dans l'économie de la région, il n'en demeure pas moins que l'élevage du bétail arrive à satisfaire les besoins en produits animaux. Les productions agricoles sont prometteuses. Il en est de même pour la pêche. En effet, avec une vaste façade maritime, un fleuve et des cours d'eau intérieurs, Ziguinchor dispose d'un potentiel halieutique qui a permis le développement d'une industrie crevetteière assez dynamique. La pêche est exercée par les Guet Ndariens et les Gnominka du Saloum. Elle se pratique en deux zones distinctes : la frange côtière pour la pêche maritime et le long du fleuve Casamance (avec de nombreux bolongs) pour la pêche fluviale. Elle est de type artisanal et très variée : des touboulanes, kones, cobas, crustacées, mollusques (208,46 tonnes). Les produits « frais marqués » sont destinés à l'exportation vers la Gambie, la Guinée Bissau. Ce faisant, pour assurer les transports, la région bénéficie de deux aéroports. Le premier est situé dans la commune de Ziguinchor et assure principalement le Fret (le trafic commun) et le second à Cap Skiring qui se charge de la liaison touristique. En ce qui concerne le transport maritime, le Joola et le Catamaran assurent l'essentiel des échanges entre la zone sud et le reste du pays.

En définitive, la région connaît un début d'industrialisation. Elle est à vocation touristique en raison de sa nature luxuriante et de son riche folklore. Le tourisme balnéaire amorce une expansion certaine d'année en année en dépit des problèmes d'enclavement.

Toutefois le climat d'insécurité qui règne dans cette partie sud du Sénégal lié aux accrochages incessants entre l'armée sénégalaise et le mouvement indépendantiste freine encore l'essor de ce secteur.

2. La ville : le cadre physique

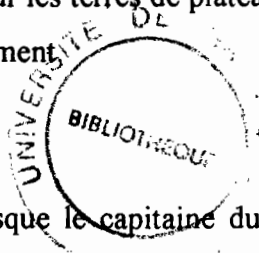
La ville de Ziguinchor est située sur la rive gauche du fleuve Casamance (longitude 16°16'W, latitude 12°38'N) à environ 60 km de son embouchure sur l'océan Atlantique et à 15 km de la frontière avec la Guinée Bissau. Les limites actuelles de la commune ont été fixées par le décret n°72-495 du 21 avril 1972. Ainsi, elle est limitée au Nord par le fleuve Casamance, à l'Est et au Sud-Est par la vallée jusqu'à l'intersection de la route Mpack, au Sud ; sur la ligne Est-Ouest, elle s'étale jusqu'à l'intersection de la piste Touba Kouta et à l'Ouest par la vallée du fleuve Casamance en longeant la forêt classée de Djibelor.

Ziguinchor s'est développée sur un site fluvial composé de dépression saisonnièrement inondée et de bas plateau du continental terminal. Le développement de la ville le long du fleuve Casamance est limité par la présence de deux marigots, Boutoute et Djibelor. L'aquifère de la nappe de Ziguinchor est constituée de deux réservoirs renfermés dans deux horizons de sable très fin, perméable séparé par un niveau de sable argileux. L'eau se retrouve à environ 15 mètres de profondeur au niveau des plateaux et seulement à 2 mètres dans la zone des basses terres. Les principaux types de sols rencontrés sont : les sols hydromorphes à glu (riziculture, maraîchage), des sols acidifiés (anciennes mangroves qui limitaient les perspectives de développement agricole), les sols ferrugineux tropicaux et ferralitiques sableux profonds (cultures sèches).

Si l'extension de la ville s'effectue essentiellement sur les terres de plateaux les parties basses, par contre, posent de sérieux problèmes d'assainissement.

* Evolution historique :

La présence coloniale y a commencé en 1645 lorsque le capitaine du comptoir de Cachéo Gonyolo, nommé Gambou Ayalla fonde un dépôt de vivres à l'emplacement dit EZEGUICHOR. L'origine du mot de « ziguinchor » est, en fait, sujette à controverse. Des nombreuses hypothèses avancées, la plus vraisemblable est celle qui fait dériver ce nom du terme Banum « IZIGUICHOR ». Les Banum ou plus couramment, les Bainouk, constituent l'ethnie qui occupait Ziguinchor à l'origine. Cependant, une convention franco-portugaise passée en 1886 et rendue le 22 avril 1888 consacre la tutelle française sur la ville. Depuis lors, et très rapidement, Ziguinchor prend de l'importance grâce à son site portuaire. En 1909, la



capitale de la Casamance est ainsi transférée de Sédhiou (Kolda) à Ziguinchor. L'essor de la ville se fait aux dépens de l'île de Karabane créée en 1836 qui perd, du coup, son rang de chef lieu de la basse Casamance. Après les quatre communes de plein exercice (Dakar, Rufisque, Saint-Louis, Gorée), la commune mixte de Ziguinchor fut créée le 18 janvier 1907, en application de la loi du 18 novembre 1956 en son article 3 portant réorganisation municipale. C'est ainsi que cette ville fut érigée en commune de plein exercice. Elle a connu son premier maire élu en la personne de Monsieur Jules Charles Bernard⁵⁸.

2.a. Caractéristiques socio-démographiques.

La population de la ville a connu une croissance :

1525 habitants en 1916 10000 habitants en 1945
69646 habitants en 1976 124283 habitants en 1988.

Cette évolution est due à l'accroissement naturel et à l'immigration. On estime à 60% la part de l'accroissement démographique due à la migration (Nord du Sénégal, pays limitrophes).

Par ailleurs, dans la hiérarchie urbaine, Ziguinchor occupe la quatrième place du point de vue démographique après Dakar, Thiès, Kaolack. Son rythme de croissance est beaucoup plus rapide que celui de sa région. En effet, en 1976, sa population représentait près de 24% de celle régionale, en 1988 ce pourcentage atteint plus de 31%. En outre, la population urbaine demeure en majorité jeune : pour l'année 1987, les personnes âgées de moins de 20 ans représentent 64,55% de la population. Par contre, les individus âgés de 60 ans et plus ne représentent que 4,15%.

S'agissant maintenant de la composition ethnique, tous les groupes sont représentés à Ziguinchor. Toutefois les Joola prédominent avec 35% suivis des Mandingue 18%, des Pulaar 13%, les Wolof 10,4%, les Manjack et les Mancagne 8%, les Serër 4,28%⁵⁹.

Tableau 1 : Répartition de la population de la ville de Ziguinchor par groupes d'âge en 1987.

Groupes d'âge	Hommes	Femmes	Ensemble	Pourcentage
Moins de 15 ans	32046	31971	64017	55,69
15 à 64 ans	23191	24223	47414	41,25
65 ans et plus	1599	1503	3102	2,69

Source : Plan d'Investissement de la Commune de Ziguinchor, février 1990. Tableau n°3. p.9.

⁵⁸ Rapport : Plan d'investissement de la commune de Ziguinchor (PIC) 1990 p.10
(Direction de la Prévision et de Statistique)

⁵⁹ Ibidem.

Globalement, le rapport de masculinité est assez équilibré (99 hommes pour 100 femmes). Cependant pour les tranches d'âges 10-14, 40-44, à 65 ans et plus, le rapport penche très largement du côté des femmes. On peut estimer que ce déséquilibre pourrait provenir de l'émigration qui touche davantage les hommes mais également d'une plus grande mortalité féminine à la vieillesse due très certainement aux travaux champêtres. LA population potentiellement active (15-65 ans) qui est de 47414 est faible. A cet égard, le taux de dépendance (142%) montre que 100 actifs potentiels ont à leur charge 142 inactifs.

2.b. Les activités économiques

Bien qu'une proportion considérable de sa main d'œuvre soit employée dans les secteurs autres que le secteur primaire, la ville de Ziguinchor est encore liée à l'économie rurale. De même, une frange de la population continue de pratiquer l'agriculture (riz, maraîchage) et le petit élevage (volaille, porc...).

En plus de ces activités, le tissu industriel est essentiellement composé d'unités de transformation de produits primaires locaux. Par exemple, la SONACOS pour la trituration des arachides et les unités de traitement de crevettes et de poissons, de fruits (CASAJUS). En ce qui concerne l'emploi salarié, cette situation montre que 40% des emplois ont été créés dans le secteur secondaire, 43% dans le tertiaire, 27% dans le quaternaire (enseignement privé, administration parapublique)⁶⁰.

⁶⁰ Ibidem.

CHAPITRE IV : PRESENTATION DE LA POPULATION ETUDIEE

La région de Ziguinchor compte 20 écoles maternelles (publiques et privées) réparties ainsi :

Tableau n° 2 : Répartition des écoles, des élèves selon le département :

Désignation	Ziguinchor	Bignona	Oussouye	Région de Ziguinchor	
				Effectif	Pourcentage
<u>PUBLIC :</u>					
Garçons	201	350	40	591	51,4
Filles	226	288	44	558	48,6
TOTAL	427	638	84	1149	
<u>PRIVE :</u>					
Garçons	186	7	88	281	51,7
Filles	164	12	97	263	48,3
TOTAL	350	19	175	544	
<u>ENSEMBLE</u>					
Garçons	387	357	128	872	51,5
Filles	390	300	131	821	48,5
TOTAUX	777	657	259	1.693	

Source : Situation économique régionale, éd. 1997 p.8 - 9

Le secteur public regorge 60 % de ces écoles avec un effectif de 1141 élèves dont 591 garçons et 558 filles.

Le secteur privé est minoritaire regroupant 544 élèves (281 garçons et 263 filles) repartis dans 8 écoles maternelles de la région (40% des établissements). En effet, les investissements du privé sont largement orientés (axés) sur les activités informelles, le domaine éducatif étant encore, sous l'emprise de l'Etat.

1 - Les élèves du préscolaire et leurs parents

Au niveau départemental, Ziguinchor dispose de 7 écoles maternelles (dont quatre publiques) avec un effectif de 777 élèves (387 garçons et 390 filles). Quant à la zone communale, elle bénéficie de 3 écoles maternelles créées par la mairie en 1975, 1980, 1981. Il s'agit respectivement des écoles de Néma, de Santhiaba et de Peyrissac qui regroupent au total, 242 élèves (117 filles et 125 garçons). Elles relèvent par conséquent du secteur public et représentent 21,06 % de l'effectif régional (public) et 14,3 % de l'ensemble (public et privé confondu). Pourtant, il existe d'autres écoles préscolaires mais elles constituent plutôt des garderies. Celles-ci sont généralement prises en charge par le privé telles les institutions catholiques (église, caritas) ; les villages SOS entre autres. Les garderies qui fonctionnent en plein temps sont dirigées par des agents n'ayant subi aucune formation relative à l'éducation préscolaire, même s'ils sont, au demeurant, diplômés de l'enseignement secondaire (CEPE, BFEM). Parfois, analphabètes, certains de ces agents ne disposent pas d'activités précises et coordonnées. En fait, les enfants âgés généralement, de moins de 3 ans jouent et dorment en longueur de journée.

Les élèves de la maternelle en revanche, sont âgés de 3 à 6 ans et classés selon l'âge en petite, moyenne et grande section.

Tableau n°3 : Pourcentage des tranches d'âge par Ecole, Section et Sexe

Ages	Santhiaba		Néma		Péryssac		Age/section	Sections
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon		
[3 - 4 [	33,3	22,9	32,3	23,1	25,5	19,6	25,6	Petite
[4 - 5 [	30,5	34,2	29,4	35,9	36,2	37,3	34,3	Moyenne
[5 - 6 [	36	40	38,2	41	38,3	39,2	40 %	Grande
[6 - 7 [	/	2,9	/	/	/	3,9		
Sexe/école	50,6	49,3	46,6	53,4	48	52		
Effectif	29,3		30,2		40,5			

Si au niveau régional et communal la répartition par sexe des élèves penche plutôt du côté des garçons (591 contre 558 et 125 contre 117), il est toutefois nécessaire de signaler que cet état de fait n'intervient le plus souvent qu'au niveau de la grande section. En nous référant aux graphiques, il apparaît nettement que dans les sections précédentes, l'effectif des filles est toujours supérieur à celui des garçons. En effet, à partir de la moyenne et grande section, la plupart des parents (évoluant dans les secteurs primaire et informel) retirent leurs filles (âgées de 4 à 6 ans) puisqu'elles peuvent maintenant s'atteler à des travaux domestiques (vaisselle, entretien du petit frère ou sœur). C'est en tout cas ce que révèle notre entretien avec les parents et éducateurs. En effet, la nouvelle naissance constitue également une situation qui incite très souvent les parents à retarder ou à réduire le cursus préscolaire des filles, reliant du coup leur scolarité au rythme de maternité de leur maman. D'ailleurs la majorité des parents (62%) reste âgée de 20 à 40 ans dans les écoles (avec 16,5% à Néma, 27,12% à Péryssac et 19,3% à Santhiaba) par rapport à l'effectif total des parents $N = 474$).

Tableau n° 4 : Répartition des parents d'élèves par âge/école dans la ville de Ziguinchor

Ecole Age	Néma		Peyrissac		Santhiaba		Effectifs		Fréquence %	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
< 20	0	3	0	1	0	6	0	10	0	4,2
[20-30]	14	23	12	46	20	25	46	94	19,4	39,7
] 30-40]	18	20	36	34	19	17	73	71	30,8	29,9
] 40-50]	18	20	31	14	16	19	65	53	27,4	22,4
] 50-60]	21	7	15	0	13	2	49	9	20,7	3,8
> 60	2	0	0	0	2	0	4	0	1,7	0
Effectifs	73	73	94	95	70	69	237	237	100	100

Et si l'on sait que cette structure jeune est due à une fécondité élevée accentuée par la nuptialité précoce, on comprend aisément l'effectif décroissant des jeunes filles au fil des années de maternelle.

Par ailleurs, en nous référant au tableau n° 3, nous constatons que l'ensemble des élèves est réparti dans les écoles maternelles de Néma qui a un effectif de 73 élèves comprenant 34 filles et 39 garçons (soit 30,2 % de l'effectif communal), de Péryssac qui regroupe 98 élèves dont 47 filles et 51 garçons (soit 40,5% de l'ensemble) et de Santhiaba enfin, qui compte 71 élèves avec 36 filles et 35 garçons (soit 29,3 % des élèves).

La disposition des élèves par section est également inégale : 25,6 % en petite, 34,3 % en moyenne et 40 % en grande section. En effet, la séparation d'avec ses parents peut affecter l'enfant à tel point que de nombreux parents cèdent devant cet état physique et mental de l'enfant (tristesse, perte d'appétit...). Ils n'hésitent pas à cet égard, à le retirer de l'école ; et ceci même après son inscription. C'est là une des raisons essentielles qui justifient le nombre restreint d'élèves dans cette première et petite section de la maternelle. Par contre, en moyenne et grande section, l'effectif des élèves particulièrement celui des garçons pour des raisons ci-devant établies s'accroît soudainement dans la mesure où les parents, désirent inscrire leurs rejetons dès leur septième année au cycle primaire (au lieu de 8 ans, âge requis pour les enfants non initiés à l'enseignement préscolaire).

S'agissant maintenant de l'appartenance religieuse des enfants, ils sont, pour la plupart, de parents musulmans (73,83 % père et 64,13 % des mamans). L'effectif restant étant de parents catholiques (26,16 % pères et 35,8 %). Par ailleurs, à l'image de la composition ethnique de la ville, les Joola prédominent avec 19,8 %(pères) suivi de très près des Mandingues (18,6 %) des Pulaar (16 %) des wolof (15,6 %) des Serèr (13,9%) des Bambara (6,7 %) :

Tableau n° 5 : Répartition des parents d'élèves ethnique/école

Ethnie / Ecole	Joola		Manding		Pulaar		Wolof		Serer		Bambar		autres	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
Néma	14	13	11	15	10	12	14	12	13	8	6	7	5	6
Peryssac	20	18	22	17	18	21	9	12	11	12	4	3	10	12
Santhiab a	13	7	11	12	10	15	14	16	9	6	6	5	7	8
Effectifs	47	38	44	44	38	48	37	40	33	26	16	15	22	26
Fréquen ces %	20	16	19	18,6	16	20,2	15,6	16,9	13,9	11	6, 8	6, 3	9, 3	11

P : père M : mère

De toute évidence, l'appartenance ethnique des pères détermine celle des enfants puisque nous sommes en présence d'un système patrilinéaire. Il existe, néanmoins, d'autres ethnies moins présentes, certes, telles que les Créoles, les Manjack, les Mancagne (9,3%). Notons également que le mariage exogamique est très fréquent et se traduit par des alliances entre Joola et manding. Peul et Manding ...De même, les enfants sont issus de ménages monogamiques à l'exception de deux frères dont la famille d'orientation est de type polygamique (école de Péryssac). En effet, la rivalité entre coépouses décourage souvent les pères qui, à défaut de moyens financiers pour inscrire tous les enfants à la maternelle, se détournent simplement de cette institution. En outre, à l'école Santhiaba, l'effectif des pères

est supérieur à celui des mamans car un des élèves (une fille de la moyenne section) a perdu sa maman des suites d'un accouchement.

En plus, les élèves du préscolaire sont issus de milieux socioprofessionnels très divers, avec une prédominance des secteurs informel et primaire qui apparaît dans ce tableau-

tableau n° 6 : Répartition des parents d'élèves professions/école

Profession Ecole	Elève		Secteur primaire		Profession libérale		Fonctionnaire		Secteur informel		Secteur quaternaire	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
Néma	0	3	22	25	4	3	2	14	34	22	1	6
Péryssac	0	1	25	33	3	2	31	24	32	33	3	2
Santhiaba	0	1	14	23	2	1	24	18	22	22	8	4
Effectifs	0	5	61	81	9	6	67	56	88	77	12	12
Fréquence %	0	2	26	34,2	3,8	2,5	28,3	23,6	37,1	32,5	5,1	5,1

En effet, 37,1 % de l'effectif total des pères et 32,4 % des mères s'adonnent à des activités informelles telles que (le commerce, la menuiserie, la cordonnerie..., la couture) s'ajoute à ceux-ci, les parents qui s'investissent dans le secteur primaire (25,8 % des pères et 34,1 % des mères). Ils sont agriculteurs, éleveurs, pêcheurs ... Les mamans ménagères sont aussi classées dans cette catégorie d'autant plus qu'elles s'adonnent au jardinage, (lopin de terre à aménager dans la concession) à leurs heures libres.

Par ailleurs, les enfants des fonctionnaires constituent aussi un effectif non moins important avec 28,2% des pères et 23,7% des mères qui sont enseignants, hommes de loi, secrétaires, etc. Toutefois, les élèves dont les parents exercent des professions libérales

demeurent peu représentés (3,8% pères et 2,5% mères). A travers ces données recueillies, il apparaît nettement que la maternelle est loin d'être perçue comme un luxe.

Accaparée à ses débuts par la classe aisée, la maternelle de nos jours, devient une nécessité pour les parents soucieux d'un avenir brillant de leurs enfants. En effet, avec les spots publicitaires, relatifs à la scolarisation des enfants (et notamment des filles), et la lutte contre l'analphabétisme les parents considèrent cette première institution scolaire comme un lieu d'égalisation des chances de réussite sociale ; En fait, «elle permet à l'enfant d'être parmi les meilleurs, «il sera brillant » selon les pères évoluant pour la plupart dans les secteurs informel et primaire. D'autres par contre relèvent le caractère éducatif de cette école en insistant sur les apprentissages des règles de conduite, règle de la bienséance. Elle se charge, dès lors, de la fonction d'éducation suppléant les parents souvent absents, entravés par des impératifs économiques.

Si les pères dans une large mesure, se soucient des apports de cette école sur les plans compétitif et éducatif, les mamans en revanche, mettent l'accent sur le caractère «reposant » de la maternelle : « Cela nous évite les accrochages entre voisins consécutifs aux bagarres entre enfants », «les enfants de la maternelle ont les habits propres à cause de leur blouse. Ce qui vous permet d'espacer le linge » déclarent les mamans ménagères. De plus, les commerçantes n'aperçoivent que le gain de temps que leur octroie l'école maternelle. Libérées de leurs enfants, toute la matinée, les mères, certes, jeunes (moins de 20 à 40 ans) sont plus assidues que les pères aux réunions ou autres cérémonies offertes par l'école. Sont-elles beaucoup plus disponibles ? Sûrement pas. Cela peut être du au moyen de communication dont les éducateurs font usage. En effet, certaines rencontres organisées par les foyers d'animation des quartiers respectifs servent de prétexte pour transmettre les messages aux parents. Et il s'avère que les femmes sont de loin plus dynamiques que les hommes, sur ce plan selon les éducateurs.

2 - Les éducateurs

Nous avons dit, d'emblée que le préscolaire est dominé par le secteur public. On a constaté toutefois une certaine stagnation depuis 1996 de cet enseignement dans la région tant en nombre d'élèves que de classes. Le personnel a enregistré une baisse au moment où celui du privé a accusé une hausse sensible. En effet, le non recrutement des élèves éducateurs nouvellement formés par l'administration publique demeure l'une des explications les plus

plausibles de cette situation. En outre, les éducateurs affectés dans cette zone sud (et particulièrement dans les villages reculés) redoutent l'insécurité qui y règne. Ils n'hésitent pas à décliner l'offre au profit d'une autre profession (ou activité) quelle qu'elle soit.

Tableau n° 7 : Caractéristiques socio-démographiques des éducateurs.

Profession éducateurs	Sexe	Age	Ethnie	Religion	Confrérie	Situation matrimoniale	Nombre d'enfants	Etudes diplômes	Domicile
Ecole Néma									
1	F	46	Bainouk	Catholique	/	Mariée	7	BEPC-CAPES	Néma
2	M	39	Sérer	Musulman	/	Marié	3	DFEM	Château-d'eau
3	M	41	Manding	Catholique	/	Marié	5	CAEP	Néma
Péryssac									
4	F	40	Joola	Catholique	/	Mariée	2	BAC-CAEP	Boucote sud
5	M	31	Joola	Catholique	/	Marié	1	CAEP	Kador
6	M	45	Manjack	Catholique	/	Marié	3	CAEP	Escale
Santhiaba									
7	M	45	Joola	Catholique	/	Marié	6	BAC-CAEP	Lyndian
8	F	35	Manding	Musulman	/	Mariée	2	BFEM	Colobane
9	M	30	joola	Musulman	/	Marié	1	BAC-CAEP	santhiaba

Tableau n° 8 :

Caratéristiques Socio-démographiques	Sexe		Ethnies					Situation matrimoniale		Diplômes			Religion	
	M	F	Joola	Manding	Bainouk	Sérer	Manjack	Marié	Célibataire	BFEM	BAC	CAEP	Musul.	Catho.
Effectifs	6	3	4	2	1	1	1	9	0	3	3	7	3	6
Pourcentages	66,7	33,3	44,4	22,2	11,1	11,1	11,1	100	0	33,3	33,3	77,8	33,3	66,7

Contrairement à leurs élèves, les éducateurs sont chrétiens dans leur majorité (66,7 %). Cette forte présence géographique s'explique par le fait que Ziguinchor est la région la plus chrétienne du Sénégal. Et qui, plus est, 77,8 % bénéficie d'un certificat d'aptitude à l'enseignement préscolaire (CAEP). Toutefois, 33,3 % détiennent, en plus des diplômes sanctionnant leur cursus secondaire. Âgés en moyenne de 39 ans, les éducateurs des écoles maternelles de la commune de Ziguinchor, pour la plupart, de sexe masculin (66,7 %) appartiennent au groupe ethnique Joola. C'est du moins ce que révèle ce tableau n° 8-9. En nous référant à leur propos, il semble que ce nombre minoritaire des femmes s'explique par le sentiment de désintéressement qu'elles éprouvent pour tout ce qui est relatif à l'enseignement. En effet, selon leurs collègues du sexe opposé, elles préfèrent des professions plus « reposantes, moins absorbantes » : Ceux-ci regrettent le fait que l'amélioration de leurs conditions de vie, n'ait pas été suivie d'une évolution des mentalités : « tout ce qui est dur c'est pour l'homme », soutiennent-ils.

En effet, le réveil matinal, poussière de la craie, les corrections des copies, révision du cours avant de le dispenser, ... exigent beaucoup de temps et d'attention. Ainsi avec les « Tours », les « Nat » ou Coopératives, elles sont contraintes et disposent d'un plage de temps très restreint pour s'atteler aux activités extra-professionnelles. C'est d'ailleurs, ce qui justifie les abandons de poste dans l'enseignement ; par exemple à l'école maternelle de Péryssac, l'un des éducateur a suppléer une femme qui, maintenant, exerce des activités commerciales. Les éducatrices ont évoqué plus d'une fois le caractère fatigant, volubile de l'enseignement, confirmant les suppositions de leurs collègues du sexe opposé..

Cependant, malgré ces représentations sur la condition féminine, les éducateurs mariés et parents de trois enfants en moyenne, s'entretiennent avec les élèves de façon indifférenciée. Ils ont, en fait, unanimement cautionné qu'à cette période, les enfants ne parviennent pas encore à parfaire leur masculinité ou leur féminité. A cet égard, lors de leurs activités ludiques, ils n'incarnent pas nécessairement le personnage du même sexe. C'est pourquoi, à la maternelle, une palette d'activités est proposée aux élèves sans discrimination sexuelle ou sociale d'aucune sorte. En outre, c'est dans cet ordre d'idées que tous les enfants portent des blouses (acquises à 1.700 F/l'unité) qui sont sensées gommer les inégalités sociales.

Bien qu'ils s'acquittent de leurs obligations avec une conscience professionnelle, qui du reste, est à magnifier (assiduité, ponctualité, recherches psychopédagogiques,

collaboration ...), les éducateurs, tout sexe confondu, assument ce sacerdoce beaucoup plus par nécessité que par vocation. Ils y sont parvenus après avoir tenté plusieurs concours relatifs à la santé (sage-femme), à la gestion (comptable) sanctionnés par des échecs répétés. L'éducation préscolaire a été leur dernier recours, exception faite de la directrice de l'école de Néma qui a toujours souhaité exercer ses compétences à la maternelle : « pour transmettre le savoir et le savoir-faire aux petits génies en vue de leur faire acquérir le corps sain d'un athlète et l'esprit d'un savant ». C'est dans cette perspective que les éducateurs rappellent sans cesse aux parents les rôles respectifs de l'école et de la famille lors des réunions. Ils sont complémentaires puisque le savoir acquis à l'école doit être consolidé par la famille, même si l'on admet, au demeurant, que l'école ne peut se substituer à cette dernière institution. Elle l'assiste plutôt à concevoir l'être dans sa dimension sociale en déployant, évidemment, des moyens différents.

Les écoles maternelles sont, malheureusement, confrontés à des difficultés :

Tableau n° 9 : Les différents types de difficultés rencontrées par les éducateurs

Difficultés rencontrées	Néma		Péryssac		Santhiaba		Effectifs		Fréquences %	
	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N
d'ordre financier	0	3	1	2	1	3	2	7	22,2	77,8
d'ordre didactique	0	3	0	3	0	3	0	9	0	100
d'ordre environnemental	1	2	0	3	2	1	3	6	33,3	66,7

O : oui N : non

En effet, 33,3 % des éducateurs dénoncent l'insalubrité qu'ils côtoient au quotidien. Les populations évoluant aux alentours n'hésitent pas à déverser les immondices tout autour de l'école maternelle de Péryssac. Et cette situation déplorable s'intensifie en période d'hivernage. De plus, 22,2 % des éducateurs insistent, pour leur part, sur les difficultés financières résultant du versement irrégulier des mensualités ou à l'abandon des élèves en milieu de l'année préscolaire en cours suscité généralement par l'accueil de parents réfugiés victimes de la guerre.

Ces problèmes, souvent résolus au début de l'année, n'entravent aucunement le bon fonctionnement de l'institution préscolaire qu'est l'école maternelle.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS

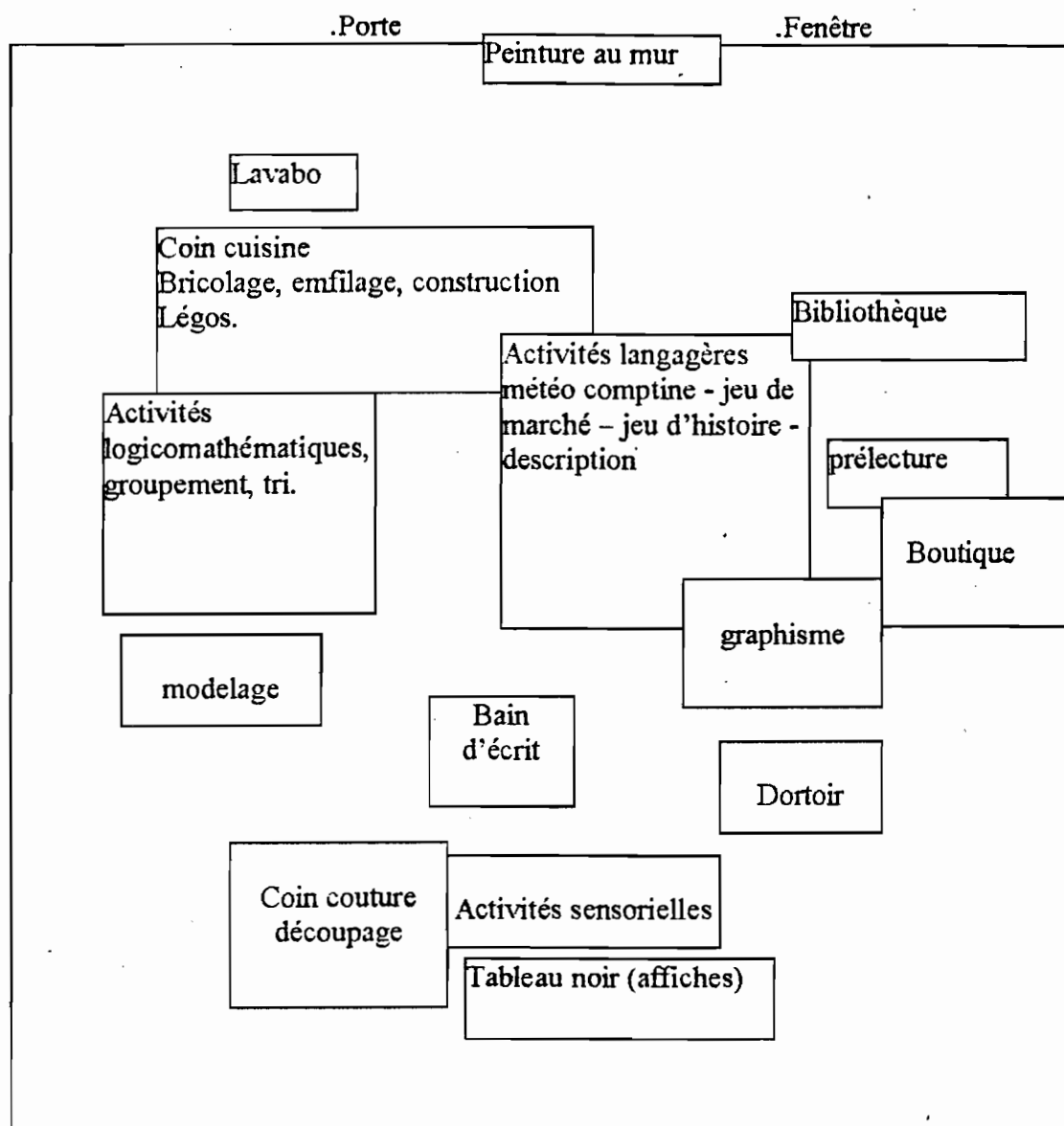
CHAPITRE V : LE FONCTIONNEMENT DE LA MATERNELLE

Créées respectivement par la municipalité en 1975, 1980 et 1981, les écoles maternelles de Néma, Santhiaba et Péryssac assurent l'éducation préscolaire dans la ville de Ziguinchor. Elles ont été mises sur pied grâce à la volonté des parents d'élèves habitant dans les quartiers, en plus du soutien matériel (non estimé) de l'inspection départementale de l'enseignement nationale (IDEN). Cependant, certains critères ont été retenus. Ils portent essentiellement sur la qualité des infrastructures en place (transport, électricité, installation d'eau potable ...) et un taux assez élevé d'enfants d'âge préscolaire (55 %) dans les localités ciblées.

Par ailleurs, la gestion de ces écoles revient particulièrement à la commune de Ziguinchor qui s'acquitte mensuellement des factures d'eau s'élevant à 7900 par école. L'IDEN, pour sa part, se charge de la fourniture du matériel pédagogique (Jouets, les outils nécessaires aux diverses activités). Les frais restants (téléphone) sont couverts par l'Association des Parents d'Elèves (APE) avec les cotisations mensuelles de 200 frs cfa, et la direction de l'école (électricité, salaires de l'ASEM et gardien).

1. – Environnement et organigramme

L'éducation des esprits et des cœurs a besoin d'être soutenue par un climat de joie et santé : ce sont deux impératifs auxquels obéit l'aménagement de l'espace. En effet, dans chaque maternelle concernée par l'étude, il existe trois salles de classe sous forme de cases 8 x 8 m avec un sommet arrondi présentant une aire ronde. La forme arrondie rend beaucoup plus gai selon un des éducateurs. C'est ainsi que la configuration de la classe peut freiner ou favoriser leur développement psychologique et autonome. C'est sans doute ce qui explique la grandeur de l'espace, les arrangements riches en possibilités de découvertes, les coins de jeux, les étagères à la portée de leur taille abritant divers outils indispensables à leurs activités.



Autre installation de grande importance : le dortoir, un coin de repos attendant la classe où les enfants puissent aller à chaque fois qu'ils le désirent, s'isoler ou récupérer. Il en est de même pour la cour de récréation. Aménager une cour de récréation c'est la rendre accueillante (espaces verts, carrés de pelouses artificielles, mini-collines en caoutchouc, arbres et buissons ...) et la peupler de jeux et d'équipements qui incitent les enfants à développer leurs aptitudes physiques et motrices (cages à écureuil, gros tricycle, trottinette, filets ... balançoire ... etc..).

Comme pour l'aménagement des classes, les cours de récréation sont financées par la commune. IDEN et les parents d'élèves en étroite collaboration avec les architectes. En effet, les textes officiels prévoient pour toutes les écoles une aire de détente : mais pour les

maternelles, ils ajoutent une aire de jeux et un jardin à cultiver. C'est en ce moment seulement que le mot « Récréation » prend tout son sens et permet à l'éducateur de poser un autre regard sur ses élèves qui se révèlent souvent très différents de ce qu'ils sont en classe. Étant donné que les trois écoles fonctionnent en étroite collaboration, l'agencement de la classe est partout le même et se présente ainsi..

Cette organisation de la classe ne change pas en fonction des Sections, seul le type d'activité évolue selon le niveau des enfants.

Les écoles maternelles fonctionnent avec trois sections chacune dirigée par un éducateur diplômé de l'école Nationale des Éducateurs du Préscolaire (ENEP). La petite section est toujours prise en charge par le directeur (ou la directrice) qui se trouve être beaucoup plus expérimenté. En effet, l'enseignement y est beaucoup plus délicat dans la mesure où l'enfant de la petite section est déjà affecté par la séparation d'avec sa mère qui ne doit pas être ressentie comme un abandon.

Recrutés pour le bon déroulement des enseignements, les éducateurs sont des fonctionnaires de l'Etat.

Arrêtons nous un moment sur le comportement de l'éducateur :

Tableau n° 10 : Les qualités de l'éducateur

Les qualités d'un éducateur	Néma	Péryssac	Santhiaba	Fréquences %
Amour désintéressé de l'enfant	3	3	3	100
Un dévouement soutenu	2	3	2	77,8
Un modèle pour ses élèves : conscience professionnelle	3	3	3	100

En effet, si l'on sait que les parents sont les premiers responsables de l'éducation, et que c'est en toute confiance qu'ils déposent entre les mains de l'éducateur ce qu'ils ont de plus cher, on comprend aisément que celui-ci doit posséder certaines qualités morales :

Un amour désintéressé de l'enfant car l'amour est profondément éducatif. Il s'exprime par la générosité qui pardonne fredaine et manque d'égards. Ils ont unanimement évoqué le respect de la personne de l'enfant en évitant le sarcasme et la moquerie. Mieux encore, c'est ce qui inspire la bienveillance dans l'accueil et qui apporte au service des autres, le don si précieux de sympathie secret de la véritable influence. Mais cet amour est ferme et exigeant. Il vise en dernier lieu le bien être de l'élève, c'est-à-dire l'idéal qu'on lui propose de réaliser.

Cette qualité en postule une autre qui selon 77,8 % des éducateurs est le don de soi, le dévouement soutenu, fait d'un zèle attentif à tous les efforts de l'enfant comme à ses déficiences, à ses joies comme à ses peines. Ce dévouement est guidé par un esprit réaliste qui se met à la portée des enfants et répond à leurs vrais besoins.

Exiger tout cela de l'éducateur revient à lui demander d'être un modèle pour ses élèves. En réalité, il doit être digne dans sa tenue extérieure et rester cordial avec tout le monde. Il doit, d'après tous les éducateurs interrogés, surtout être le témoin passionné et montré partout une claire franchise, renfermant un soucis de justice qui fonde une conscience professionnelle délicate.

Cependant, l'éducation n'est pas une œuvre solitaire, elle ne s'accomplit pas simplement par l'action d'un individu sur un autre. En effet, le maître ou éducateur qui a choisi d'enseigner et d'élever des enfants est persuadé qu'il n'est qu'un élément dans cette œuvre d'éducation. Si son action individuelle peut être déterminant dans l'éveil et le développement de la personnalité des jeunes élèves, il existe une autre influence, profonde et durable qui forge lentement mais sûrement les esprits et les cœurs : l'action du milieu total où baigne l'enfant. Il est donc vital pour l'éducateur de réfléchir d'abord à cet aménagement du terrain éducatif où se situe son action personnelle. Ce terrain il s'agit de l'élargir aux dimensions même de la vie de l'enfant : l'éducation dont il se charge est totale et exige qu'elle soit unifiée. Celle-ci se réalise par une franche collaboration entre toutes les forces susceptibles d'éduquer l'enfant :

- Collaboration des maîtres et responsables familiaux
- Collaboration des maîtres et de la collectivité totale

- Collaboration des éducateurs et des élèves ceux-ci étant les vrais constructeurs de leur personnalité.

Le souci majeur de l'éducateur est alors la réalisation d'une communauté de vues et d'intérêts. Cette union des éducateurs entre eux, cette aide et le soutien mutuels - qui caractérisent le climat des écoles visitées - loin de laisser l'enfant indifférent seront pour lui la source d'une chaleur humaine favorable à son développement global.

La mission éducative est lourde de toutes ses exigences. Qui peut se flatter de posséder toutes ses qualités ? Fort heureusement, ce qui importe ce sont moins les qualités acquises que la tendance courageuse et constante à les réaliser. « L'essence de la pédagogie en fait, réside dans le caractère de l'éducateur : rendre vivant son instruction, faire en sorte qu'elle prenne une signification particulière et atteigne l'élève comme une expérience vitale et directe ». Le rôle de l'enseignant peut, en ce sens, se résumer en un mot : disponibilité. Il est toujours prêt à offrir à l'enfant la suprême chance d'un rachat ou d'une renaissance selon la directrice de l'école de Néma, car il a toujours à l'esprit que la sensibilité d'un enfant est à vif devant toute opinion émise sur lui.

Après cette parenthèse sur l'attitude de l'éducateur, il est maintenant question de cerner la tâche des deux autres membres du personnel, tout aussi essentielle au fonctionnement de l'école. En effet, dans toutes les écoles, il existe un gardien et un agent spécialisé des écoles maternelles (ASEM) plus connu sous le nom d'aide maternelle qui se trouve être une femme. Son rôle le voici : Nous sommes à l'école de Santhiaba. Ami, 3 ans revient en larmes de la cour de récréation où elle est tombée. Ses mains et ses genoux sont à peine égratignés, sa blouse est un peu sale. Pas besoin de discours, Tata bigué arrive en entendant le gros chagrin. Elle lave les mains de Ami, leur met une petite touche de mercurochrome, si magique, nettoie la blouse et dépose un gros bisou sur la joue de la petite fille en pleurs. Un pot de colle de peinture renversé, un bouton décousu, un nez qui coule, un lacet défait, « un pipi-culotte », une classe ressemblant à un champ de bataille après les ateliers, ce petit qui ne veut manger que sur les genoux de Tata Bigué, la dame de service ou aide maternelle connaît bien cela, c'est son travail.

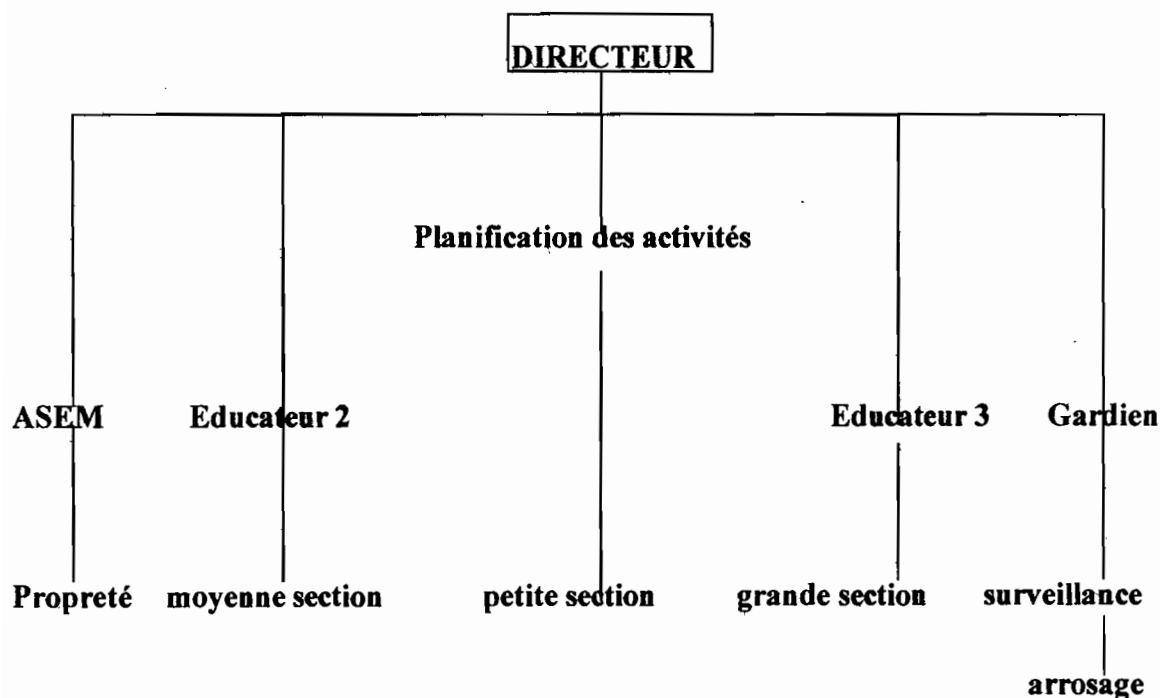
Au début à la fin de la matinée de classe, elle assiste les éducateurs. L'ASEM joue un rôle indispensable dans la vie de l'école puisqu'elle contribue à dédramatiser la séparation

d'enfant d'avec sa mère. De toute évidence, l'aide maternelle et les éducateurs travaillent en harmonie même si, le rôle de chacun est clairement défini.

Quant au gardien, il assure la surveillance de l'école et l'arrosage des plantes tous les jours même en périodes de vacances. Leur salaire d'un montant de 30 000F et 35 000F (l'aide maternelle et le gardien respectivement) est prélevé de la recette générée par les frais d'inscription et d'assurance (5500F/élève), des mensualités (1300 frs par élève) et de la cotisation mensuelle de l'APE (500 frs par parent). Ils sont rémunérés pendant toute l'année ; c'est ce qui justifie d'ailleurs que les parents s'acquittent de leur mensualités jusqu'au mois de juillet alors que les enfants prennent leurs vacances dès le mois de juin.

En résumé, le fonctionnement de l'école se déroule comme suit :

ORGANIGRAMME



La maternelle fonctionne tous les jours de huit heures à douze heures et demi, excepté le dimanche. Par ailleurs, la répartition des enfants suivant les sections se déroule en fonction de l'âge. En vue d'améliorer les aptitudes intellectuelles des uns et des autres et de relever celles des autres, la maternelle met en place les premiers apprentissages et propose une palette d'activités importantes pour le développement global de l'enfant.

LES DIFFERENTS TYPES D'ACTIVITES

I - L'EDUCATION MOTRICE

II - LES ACTIVITES GRAPHIQUES : SUR PAPIER, SUR BOIS, SUR CARTON.

1 – Représentation figurée du réel

2 – Décoration plus abstraite

III – ACTION SUR UNE MATIERE par transformation du volume Modelage, plastelline, pâte à papier, pâte à bois

Les objets obtenus peuvent ensuite être utilisés de diverses façons :

- par incrustation d'objets (perles, coquillages ...)
- par estampage
- par des techniques graphiques (dessin aux pinceaux)

IV – ASSEMBLAGES DE MATERIAUX

a) - en surface

- collage (papier, cartons, feutrine, bouchons, boutons, éléments métalliques)
- rangement, classement, tri, découpage ...
- couture, tapisserie, en filage.

b) - en volume

- construction en légos, lippos, ... grâce à de divers moyens de fixation (ficelle, cheville de bois ou de métal, clous, épingles, trombones ...)

V – ACTIVITES DE LANGAGE

- comptines, commentaire collectif autour d'un thème.
- Jeux de dissonances, observation – description, ...
- Jeux de marché, chant ...
- Jeux d'histoire, contes ...

2 – A chaque âge ses activités : la vie des sections

L'école maternelle ne dispose pas d'un programme typique préétabli, c'est en tout cas, ce qui ressort de notre enquête. L'enseignement vise un ensemble d'objectifs et prend en compte les besoins de l'enfant qui selon le directeur de l'école Santhiaba sont au nombre de quatre :

- il a besoin de mouvements mais aussi de repos
- il a besoin de sécurité mais a le goût du risque et le désir d'affronter le danger
- il veut faire partie d'un groupe mais recherche aussi l'autonomie
- il essaie d'imiter l'adulte, l'imaginaire et la fiction lui sont essentiels et pourtant son intérêt pour le réel et l'expérimental est fort. Ce sont les besoins de faire de nouvelles expériences, d'éloge, de reconnaissance et de responsabilité. Il existe un tableau d'exploitation mensuel comprenant l'élaboration des différentes activités suivant l'âge et la section.

Les enfants de 3 ans, bien dans leur corps, savent bien qu'ils sont devenus grands, adroits, créatifs, patients. Ils sont fous de construction, d'échafaudages, d'encastrement. Curieux et sociables, ils sont ouverts aux choses et aux autres. L'enfant de trois ans sait négocier et céder. Ses exigences sont absolues. Caprices et colères diminuent. Ils recherchent la présence des adultes mais c'est aussi l'âge des premières amitiés enfantines et de petits jeux collectifs à deux ou à trois.

Entreprenant, audacieux, plein d'imagination, il sait monter des scénarios étonnants de fantaisie. C'est le temps du « on » au conditionnel. C'est un petit être de contact qui parle bien et beaucoup. L'enfant de 3 ans aime qu'on le flatte, l'encourage ou l'admire. Par exemple rien ne fait plus plaisir à une fille de cet âge que les compliments sur sa coiffure et sa tenue vestimentaire. Nous avons donc vu dans cette petite section des enfants agréables et de bonne compagnie. Elles prennent un réel plaisir à communiquer. Toutes les activités, en effet, sont prétextes à écouter et à parler. Tout en s'amusant et sans avoir l'air, ils en retirent vocabulaire et tournures de phrases que plus tard, au fil de leurs jeux et dialogue ils rendront un malin plaisir à les réutiliser.

Avec les comptines par exemple :

« où sont passés mes poussins ? dit la poule
 Ils ne sont pas dans le poulailler dit l'âne
 Ils ne sont pas avec le coq.
 Chut ne faites pas de bruit ils sont dans leur nid dit le dindon.

Une telle comptine apprend aux enfants de la petite section de l'école de Péryssac d'éléments relatifs au thème retenu cette année à savoir le Poulailler. De même, d'autres activités langagières telles que les jeux d'histoire ou de marché constituent aussi une façon de familiariser les enfants avec les verbes, les mots, les expressions tout en laissant voguer leur imagination. Le jeu d'histoire consiste en ce que chaque enfant complète tour à tour une phrase amorcée par un autre pour monter une petite histoire.

Le jeu de marché s'exécute pareillement : lorsqu'un enfant affirme : « hier je suis allé au marché et j'ai acheté des fruits ». Chaque enfant nomme un fruit et répète à chaque fois les fruits cités par ses camarades. Ainsi la mémoire des petits est mise à rude épreuve : c'est le bain de langage. En petits groupes de six à huit enfants, l'éducatrice de la maternelle de Néma anime des ateliers de découverte axés très précisément sur le langage. Les enfants observent et commentent une image, un animal, des diapositives ou reconstituent une histoire racontée la veille. A 3 ans, les enfants sont encore terriblement ancrés dans le concret. C'est la première phase de l'évolution du comportement ludique⁶¹. La période sensori-motrice. Elle correspond au jeu d'exercice, forme de jeu la plus précoce. Ce type de jeu nécessite pour l'enfant la présence effective d'un objet. Il consiste à exercer pour le plaisir toutes les activités qui viennent d'être acquises dans le domaine de la motricité et des sens et aussi sur le plan de l'intelligence : jeter, courir, sauter, grimper procure à l'enfant un plaisir de bon fonctionnement d'un pouvoir de sur moi et sur les autres. Cette forme de jeu se manifeste dès qu'une attitude nouvelle est acquise.

Ces jeux d'exercice n'ont en général qu'un temps et sont abandonnés après qu'ils aient procuré une certaine satiété pour laisser la place à de nouvelles conquêtes récentes.

Chez les enfants de la petite section, le graphisme élaboré n'existe vraiment pas encore. Cependant, ils peignent sur des surfaces variées : carton, papier kraft, plastique, verre ... avec des plumes, des pinceaux, des éponges, des rouleaux.

L'éducateur pose toutes les bases des travaux manuels. Ils apprennent à découper, à

⁶¹ P.Gallimard. L'enfant de 6 à 11 ans, vie affective, problèmes familiaux. Paris éd. Privat, 1962, p. 21

coller, à graver, à enrouler de la laine ... Par ailleurs, l'éducateur organise des jeux et petits apprentissages pour consolider les notions autour des couleurs, des formes et des tailles. Le rangement et les classements restent simples et s'opèrent en un seul critère : par exemple à l'école maternelle de Santhiaba, la directrice présente aux enfants divers objets de formes variées et leur demande de les classer selon la grandeur (petit/grand) la couleur (jaune/rouge) ou la forme (carré/rond).

Il est rouge il le place dans la boîte, il est jaune il le jette, et pourtant il n'a pas encore acquis la notion de classement ou d'ensemble. Les critères croisés sont encore bien compliqués pour eux, ils ne sont qu'aux apprentissages pré-mathématiques. De même, les jeux de gommettes et d'enfilage de perles sont utilisés sous forme d'algorithme pour fabriquer des suites harmonieuses ou des colliers réguliers. C'est toujours dans cette optique qu'à l'école maternelle de Néma, l'éducatrice propose des jeux « faits maisons » ; des figurines coupées en deux devront être reconstituées par les enfants. C'est la grande période des associations d'idées ; la clé dans la serrure, l'oiseau dans le cage, le bol et la cuillère, la jupe et la fille ...

A cet égard, l'enfant de trois ans est tout à fait conscient d'entrer dans le monde logique, ordonné, fait de relations évidentes et admises de tous. D'ailleurs, nous les avons entendu, à plusieurs reprises, la lèvre pincée ou la main sur la bouche, s'exclamer : « je me suis trompé, j'ai raté ». Ces activités logico-mathématiques sont suivies d'exercices sensori-moteurs. En effet, ils manipulent des ballons, des cerceaux, des caissettes. Sous forme de jeux, ils découvrent des notions de position (couché, assis, accroupis, debout) de place (près de, à côté de, sous, sur ...) de rassemblement et de dispersion. Ces exercices se produisent par des groupes de 3 à 5 et procurent des moments de complicité gais et souriants.

UNE MATINEE AVEC LES 3 ANS

- 1 - Accueil – Rappel 10 mn
- 2 - Jeux moteurs (course, saut, ...) 30 mn
- 3 - Déguisement dans les coins, jeux de construction sur le tapis (cubes, légos ...) rangements collectifs 25 mn
- 4 - Bain de langage (comptine, jeux d'histoire, de marché, promenade) 20 mn
- 5 - Atelier : dessin libre, peinture modelage, manipulation de graines empilage, divers 30 mn

- 6 - Relaxation : histoire, conte en diapositives 20 mn
- 7 - Petits exercices sensoriels : reconnaissance de sons, de bruits 10 mn
- 8 - Récréation – goûter 40 mn
- 9 - Atelier de travaux manuels : découpage, carrelage, collage de graines 25 mn
- 10 - Manipulations logiques, classement, tri, 20 mn
- 12 - Rappel – Au revoir 10 mn

Voilà qui résume la vie de la petite section dans les écoles étudiées qui fonctionnent en étroite collaboration sous la supervision de l'IDEN. Il en est de même pour la moyenne section où une large place est accordée à la créativité. Les enfants de la moyenne section âgés de 4 ans sont animés par une curiosité qui se traduit par leur désir de comprendre tout ce qui les entoure : ces enfants sont joyeux, exubérants, pleins de vitalité, ils sont vantards, chahuteurs et farceurs, ces réactions sont excessives mais c'est un enfant drôle, futé et terriblement fatigant pour son entourage.

Physiquement, il multiplie les acrobaties, culbutes et galipettes. Il a besoin d'espace et de mouvements, il est à l'aise et déjà gracieux dans ses déplacements. Tout ce qui est nouveau l'excite et l'intrigue. C'est l'âge des « pourquoi »: « Papa pourquoi la poule ne vole pas », « Tonton dis pourquoi cette fleur est jaune » et des grandes explications. Ceci prouve qu'il a une envie profonde d'apprendre, de créer, de jouer et de réussir. Il aime le succès, les récompenses et les félicitations. Émotif, volubile, il sait brasser les mots et les idées. Il s'identifie volontiers aux adultes qu'il tente d'imiter. Les petits garçons ont du « mon papa » plein la bouche: « Mon Papa il est fort, il est gendarme ». Et les fillettes veulent être belles, élégantes et gentilles comme maman ». Nous sommes à la seconde phase de l'évolution du comportement ludique : c'est la période représentative.

Dans cette phase, le jeu devient symbolique. L'enfant de quatre ans n'a plus besoin d'un objet, il est capable de l'imaginer ou de le créer. C'est le jeu typique de l'enfant. Jouer à la poupée, à papa, au soldat, se déguiser faire « comme si » représentent des modalités les plus fréquentes de ce jeu, qui n'a pas besoin pour prendre vie, d'instruments compliqués ni jouets perfectionnés. Par exemple un morceau de bois informe devient un revolver, du sable, de l'eau... N'importe quoi peut signifier n'importe quoi. La fonction de ce jeu symbolique n'est pas de constituer une sorte d'apprentissage des activités futures comme si le jeu de poupée par exemple, devrait préparer la fillette à son rôle de mère. Sa fonction est double :

C'est d'abord de permettre l'imitation des adultes, c'est le plaisir de « faire comme les parents », d'accomplir en jouant ce qu'on ne peut pas faire dans la réalité. C'est ainsi que toutes les activités des adultes y passent qu'elles soient plus féminines : s'occuper d'un bébé..., ou plus masculines porter un uniforme, conduire une voiture, régler la circulation. C'est en ce sens que les psychanalystes entre autres le docteur D. W. Winnicott⁶² ont démontré l'importance du « câlin » ou objet transitionnel. Pour lui, en fait, l'enfant acceptera plus facilement des absences de sa mère en s'aidant d'un objet transitionnel ou en recréant des situations qui évoquent sa mère : succion du pouce, plaisir pour les comptines... C'est aussi ce que Wallon⁶³ appelle « les jeux de fiction » organisant la pensée des termes d'images et de symboles déjà maîtrisés et rejetés.

Ce jeu lui procure alors un compromis acceptable entre son ambition et son impuissance (faiblesse). Il ne peut pas « être comme » il « fait comme si ».

- La seconde fonction essentielle de ce jeu est d'initier l'enfant à revivre les événements déjà vécus autant de fois qu'il le désire, en les transposant, en les remaniant à sa guise. Ainsi, il est apte d'en explorer tous les aspects, de les déplacer expérimentalement à des points de vue différents : être le papa, puis la maman, puis l'enfant, puis le marchand ou l'acheteur, le maître ou l'élève. Grâce à ces fantasmes, l'enfant se familiarise avec ses désirs, réalités et certaines de ses envies asociales. Il met en acte ses fantasmes agressifs en jouant à la petite guerre ou il satisfait ses désirs de grandeur en s'imaginant « superman » ou empereur ; il ne cherche pas uniquement à satisfaire indirectement des rêves irréalistes, mais plutôt à compenser, en commandant aux autres, le sentiment d'infériorité qu'il éprouve en étant soumis au contrôle des adultes (parents, éducateurs).

A tout prendre, il est évident que les enfants de quatre (4) ans profitent de l'école maternelle. L'expression sur toutes ses formes graphique, gestuelle, corporelle, verbale domine dans cette section. L'imagination foisonne de toutes parts et les essais deviennent artistiques. A cet âge, les enfants prouvent un « plaisir de faire » selon l'éducateur de l'école de Péryssac. Ils commencent à vouloir que leurs dessins ressemblent à quelque chose de plus réaliste, s'ils dessinent un camion par exemple, ils mettent quatre roues et leurs ânes ou chevaux ont maintenant quatre pattes et non huit comme en petite section ; le soleil, les

⁶² Cité par M. Aupeck. Op. cit p. 151

⁶³ Cité par S. Réjane. Op. cit. p. 29

fleurs apparaissent pour l'embellir. Le graphisme libre devient décoratif et conduit progressivement à l'écriture au fil des sections.

Maintenant, l'éducateur peut réunir ces modèles dans un catalogue qui constitue un éventail de formes que ses élèves reprennent pour s'exercer quand ils le souhaitent. Toutefois, l'éducateur diversifie les supports : le format du papier, sa qualité, sa couleur, influent sur le type de graphisme. Ce type d'activité apporte à l'enfant une certaine sûreté des traits, la notion de ligne (droite, courbée, ondulée), de liberté dans le choix du style de graphisme. En plus de ces activités, les exercices langagiers suscitent un engouement chez les enfants. A travers des conversations à bâtons rompus autour d'un thème, les enfants enrichissent leur vocabulaire et améliorent la qualité de leur expression. Par exemple, à l'école de Santhiaba le jardin est le thème retenu pour cette année. Les enfants livrent spontanément tous les termes relatifs au jardinage : Arrosoir, eau, plantes, graines, sillon, terre, houe ... Dans le même ordre d'idées les jeux de parole et les devinettes constituent l'exercice de base de cette section. Complets, les éducateurs font travailler l'attention auditive, la concentration et l'imagination des enfants par l'entremise des activités sensorielles.

Plus rigoureuse qu'en section précédente, les exercices logico-mathématiques se résument principalement aux notions de topologie expérimentale avec le corps lors des séquences d'éducation motrice. En effet, les enfants intériorisent, des notions telles que : Entre à l'intérieur, à l'extérieur de, en haut, en bas, au dessus. Autant de termes qu'ils doivent reconnaître (et dominer ensuite) puisqu'ils sont essentiels pour l'apprentissage de la lecture. C'est ce qui explique sans doute que les activités de tri s'opèrent suivant de choix diversifiés et exigent une certaine réflexion. Par exemple, l'éducateur suggère aux enfants de classer des animaux à poils, à plumes, ceux qui volent, les petits carrés jaunes et les carrés rouges. Ils peuvent aussi ranger par ordre décroissant ou croissant plus de 5 objets. Ainsi, l'idée du nombre et de la quantité apparaît. Les enfants savent dire « qu'il y a plus, moins ou c'est pareil ».

Ces petits de la moyenne section sont caractérisés par un éveil musical. L'éducateur fait découvrir le rythme à ses élèves. Ces derniers marquent les pulsions de la musique avec leurs mains, leurs pieds.

UNE MATINEE CHEZ LES QUATRE ANS

- 1 - Accueil – Rappel : Météo, soin aux plantes et animaux 20 mn
- 2 - Petit regroupement : jeu d'attention visuelle, auditive 15 mn
- 3 - Education motrice : course, saut, jeu d'effort, ... 10 mn
- 4 - Langage occasionnel : autour de documents d'une histoire reconstituée 20 mn
- 5 - Atelier de travaux manuels : peinture, dessin libre, modelage, graphisme 25 mn
- 6 - Goûter – récréation 25 mn
- 7 - Jeux mathématiques : puzzles à découper puis à reconstituer tri, classement, ... 25 mn
- 8 - Moment calme : repos sur des coussins (dortoir) 10 mn
- 9 - Bain de langage : comptine, jeux du marché, d'histoire 20 mn
- 10 - Education musicale : jeux rythmés, chant, danses en rondes 15 mn
- 11 - Jeux dramatiques : marionnettes, contes 10 mn
- 12 - Rappel – chant – au revoir 15 mn

La moyenne section représente à maints égards une section charnière où les apprentissages de la section précédente se consolident mais où se préparent déjà les futures acquisitions de la grande section. Celle-ci regroupe des enfants de cinq (5) et six (6) ans. Bientôt des dents de lait qui tomberont, les enfants ont considérablement grandi. Calmes, Ouverts, Sérieux et "vrais ouvriers" ils sont devenus autonomes (ils boutonnent leurs blouses, lacent leurs chaussures) et peuvent sereinement se mesurer aux choses et aux autres.

Audacieux, assurés, forts de leur acquis, ils se complaisent dès lors dans le connu, l'habituel, la nouveauté et l'insolite les dérangent. Cependant, moins égocentriques, les enfants de cinq et six ans écoutent autant qu'ils parlent et sont friands de responsabilités; ils adorent donc rendre service et apprécient les conversations avec les adultes.

A partir de cinq ans, la réflexion prime sur l'action ; libérés de leurs réactions exclusivement dominées par l'affectif, ils sont désormais capables d'appréhender le monde posément et apprendre sans réticences ni difficultés ; ils se soumettent volontiers aux règlements la vie de la classe qui apparaît pour la première fois dans cette section. Les règles sont simples et exprimées sous formes de : "il faut" "il ne faut pas". Par exemple, il ne faut pas parler tous à la fois. L'acceptation de ces règles de vie est facilitée par l'adoption d'un

nouveau type de jeu qui inaugure la 3^{ème} et dernière phases de l'évolution du comportement ludique : les jeux de règle permettent aux enfants de 5 et 6 ans d'exprimer leur combativité, de faire l'expérience du jeu collectif et de respecter des règles librement convenues ou acceptées d'un commun accord. Les jeux de billes, de corde à sauter obéissent à cette logique: l'enfant se soumet à une règle et non à un chef, c'est là une des formes de son adaptation progressive à la vie sociale.

Le fair-play, la soumission démocratique à une norme commune sont, déjà, des principes évolués de la vie sociale. A cet égard, G. Augustins⁶⁴ a montré que le jeu de billes sous l'apparence d'une simplicité trompeuse « s'appuie sur une nomenclature complexe. Il est en fait, le support d'un système monétaire, le prétexte d'élaboration de règles juridiques, une source de hiérarchisation sociale. Il offre à l'enfant l'occasion de se forger un prestige plus ou moins durable, d'établir des relations fondées sur l'entraide et la réciprocité, de tester la notion de risque. Et, tout ceci pour une société d'enfants âgés de cinq (5) ans.

Aussi, les regroupements deviennent - ils plus longs et plus fréquents qu'en moyenne section. En outre, l'éducateur s'attache à multiplier les situations qui nécessitent l'utilisation de l'écrit. Il rédige devant les enfants les imitations à goûter, une affiche pour annoncer un spectacle un mot pour le paiement des mensualités aux parents. C'est aussi devant eux qu'il déchiffre les réponses. De ce fait, tous les messages envoyés ou reçus sont affichés aux murs de la classe. Plus tard les enfants y puiseront les mots dont ils ont besoin pour composer d'autres messages à leur tour: c'est le bain d'écrit en situation. Il constitue une préparation à la lecture. Au niveau de cette grande section apparaissent justement les jeux de lecture. Après avoir entendu une histoire qu'ils ont particulièrement animés les enfants peuvent en garder une trace. Ensemble, ils inventent une courte et simple phrase-souvenir. L'éducateur l'inscrit au tableau en étiquette - mots pour les inciter à photographier les groupes de mots. Quand ils ont un petit « stock commun de connaissances objectivées »⁶⁵, ils sont, maintenant, à même d'opérer les permutations par exemple :

« Le grain d'aile vole dans le ciel
l'oiseau blanc est sur la branche »

Les enfants en déduisent les nouvelles phrases en manipulant les étiquettes "l'oiseau blanc vole" ou "le grain d'aile est dans le ciel". Ou encore, il s'agit pour les enfants de

⁶⁴ G. Augustins. Le jeu de billes. Lieu de la raison, lieu de la passion, ethnologie française XVIII, t.1. p. 14

⁶⁵ T. Luckman, P. Berger cités par J.P. Durand, R. Weil op cit. p.251

visualiser un ordre donné de quatre ou cinq mots ou jetons de couleur et de le reproduire une fois le modèle caché. Ces jeux d'attention visuelle et de mémorisation constitue aussi une bonne préparation à la lecture, d'où l'appellation jeux de pré - lecture. Par ailleurs, ils reconstituent des dispositions d'allumettes en croix en L en T en U en H. plus ou moins compliquées. Ce genre d'exercice aident les enfants à se repérer dans l'espace. De la même façon, lors des manipulations avec les ronds et les bâtons, ils sont amenés à se familiariser avec les notions de ligne (haut, bas) avec le sens de la lecture et de l'écriture (gauche à droite). Ce faisant, les enfants fabriquent des comptines ou des histoires courtes aux rimes imposées : c'est le jeu des assonances.

Sur le fil à sécher le linge
 Il y a deux petites chaussettes
 Sur le fil à sécher le linge
 Il y a un singe
 qui mange un pain de singe. (à l'école de Néma)

Pour le jeu du corbillon, les enfants doivent trouver des mots se terminant par (ou contenant selon les règles du jeu énoncées par l'éducateur) le son du mot de référence : « corbillon ».

Dans mon corbillon
 J'ai mis des bonbons
 Un cochon, des moutons...

Ces jeux et exercices créent un patrimoine phonétique commun à tous les enfants de la classe. Chez les enfants de la grande section, le graphisme tend vers l'écriture avec le respect de certaines exigences: bonne occupation de la feuille, souplesse du poignet, bonne tenu du crayon, réalisation de la ligne. Déjà à l'aise dans le graphisme décoratif, les enfants de cinq (5) et six (6) ans sont initiés à la mémorisation. En fait, l'éducateur leur montre des petits mots qu'il convient d'écrire aussitôt que celui-ci l'a fait disparaître. Ainsi, dès la fin du troisième trimestre, les élèves de la grande section sont en mesure de réaliser "de petits livres" où ils ont réuni textes et dessins qu'ils emportent à tour de rôle, chez eux pour les raconter à leurs parents : c'est une fête. Toutefois, l'appréciation de l'adulte, son regard, son intérêt pour le travail entrepris, les encouragements familiaux demeurent inévitables dans cette conquête décisive de l'écrit.

S'agissant maintenant du raisonnement logique, l'éducateur multiplie les "situations mathématisables". Il S'agit précisément de confronter les enfants à des situations concrètes auxquelles il faudrait trouver une solution (Par exemple à la maternelle Peryssac.

l'éducateur demande aux enfants « de trouver une longueur égale au périmètre de leur crâne » en leur présentant des fils, des cordes. Ils ont tâtonné, collaboré avant de résoudre finalement le problème.

De plus, avec l'éducation motrice, les enfants organisent avec l'éducateur des parcours assez complexes, compliqués : des déplacements dans des labyrinthes tracés à la craie ou matérialisés par de fines baguettes de bois. Ces représentations graphiques facilitent l'acquisition d'une bonne structuration de l'espace (en avant, en arrière, bouger, suivre, traverser...).

Autre situation mathématisable, mais cette fois-ci, elle a pour cadre l'école maternelle de Néma. Astou a amené des gâteaux pour son anniversaire. Le problème qui intéresse les enfants est de savoir s'il y en aura assez pour toute la classe. « Comment faire pour le savoir ? » demande l'éducateur. Les enfants, proposent alors que chacune prenne son gâteau pour voir ce qui adviendra. Après le partage, il en reste trois dans l'assiette... « Que peut-on en déduire ? » Questionne à nouveau l'enseignant. « Il y en a assez, il en avait beaucoup, il en reste donc, il y en avait trop », répondent les enfants. C'est là que la maîtresse énonce : « Il y avait plus de gâteaux que d'enfants ». C'est ainsi que l'éducateur définit toujours la relation en jeu.

De même, quand un enfant affirme que deux objets sont pareils, il lui fait préciser ce qui est identique « est-ce la taille, la couleur, la longueur. S'il s'agit de petite quantité, les enfants placés en « situation » utilisent des mécanismes opératoires sans pour autant parler d'addition, de soustraction. Par exemple lors des séances de gymnastique, l'éducateur demande aux enfants de constituer deux équipes avec le même nombre de joueurs, il y a des hésitations et des erreurs. Si l'équipe bleue est plus longue que l'équipe rouge, les enfants le perçoivent et le signalent à l'enseignant en suggérant qu'il fasse passer X joueurs de l'équipe bleue à l'équipe rouge. Nous remarquons à ce niveau que ces petits n'apprennent pas systématiquement les nombres (les chiffres sont la représentation graphique de l'idée de nombre) mais en travaillant sur de petites constellations. ils acquièrent une connaissance empirique des nombres de un à dix. Les activités favorisent également une maîtrise du corps agissant. Avec l'éducation motrice, en effet, les enfants organisent avec l'éducateur des parcours assez (complexes compliqués, des déplacements dans des labyrinthes tracés à la craie ou matérialisés par de fines baguettes de bois. Ces représentations graphiques facilitent

l'acquisition d'une bonne structuration de l'espace. en avant, en arrière. bouger. suivre. traverser...).

Toutefois cette appropriation de l'espace est plus individuelle. Elle s'élabore collectivement. L'éducateur leur demande de combiner deux actions: sauter et lancer. se baisser et lever les bras, lancer et viser....

UNE MATINEE CHEZ LES ENFANTS DE LA GRANDE SECTION

- 1 - Accueil et Rappel : soin aux animaux, plantes, mis à jour du calendrier 20 mn
- 2 - Jeux dans les coins aménagés de la classe : dessin libre, construction 30 m,
- 3 - Regroupement : langage, présentation des ateliers, critique des productions de la veille en 20 minutes
- 4 - Atelier de travaux manuels : bricolage, peinture, tissage, couture, découpages, défrisements, graphisme décoratif (par groupes) 25 mn
- 5 - Permutation des ateliers : 25 mn
- 6 - Goûter – récréation 30 mn
- 7 - Activités langagières : comptines, jeux de parole, observation et description d'un animal, d'une plante 15 mn.
- 8 - Mouvement calme : récupération 20 mn
- 9 - Exercices sensoriels : jeux de mémoire visuelle, auditive ... 15 mn
- 10 - Activités mathématiques : (23 mn) classement, tri, comparaison ...
- 11 - Education motrice : gymnastique, course ...
- 12 - Activités libres : conte, jeu dramatique, marionnette 15 mn
- 13 - Rappel, chant, au revoir 10 mn

Il est essentiel de souligner que quelque soit la section, les enfants ne s'attellent pas à la fois aux mêmes activités. En effet, les activités s'exécutent par roulement. De même les évaluations sont individuelles. L'éducateur présente à l'enfant des objets afin que celui-ci les nomme et relate. s'il y a lieu bien entendu, le lien qui existe entre les objets: par exemple, il présente à l'enfant une pomme rouge, un couteau, un plat. Après les avoir identifiés, l'enfant doit ressortir l'idée selon laquelle la pomme doit être déposée sur le plat et que le couteau peut

servir à couper la pomme en tranches, avant de la manger pour ne pas salir les mains. Par ce procédé, l'éducateur évalue le niveau de langage.

Nous avons déterminé, chemin faisant, qu'éduquer l'enfant c'est éveiller en lui les possibilités d'idéalisation qui font pressentir des conquêtes d'abord insoupçonnées. Il importe avant tout que l'enfant réalise des possibilités qu'il détient à travers des œuvres improvisées ou non à partir de rencontres méditées et projetées. La première tâche de l'éducateur consiste à faire définir des buts pour que l'élève les atteigne. L'imagination est disciplinée par la raison et le détour de l'action: c'est par l'action créatrice que l'enfant découvre les pouvoirs créateurs. Mais si l'éducateur a pour mission l'éveil de l'esprit encore doit-il se soucier de l'orientation des ressources de l'esprit. Il est impossible de penser l'être humain sans le situer dans un contexte vivant, d'envisager son développement sans considérer l'action déployée dans ce contexte, de définir une action sans supposer une intention, de comprendre l'intention sans poser la valeur. Toute action se réclame d'un modèle idéal, toute action a un sens (signification et vœux).

C'est là le point le plus délicat du problème; il se ramène à celui de subjectivité des valeurs. A cet égard, convient-il de laisser l'enfant le libre choix de ses projets ? Convient-il de lui suggérer des objectifs possibles ? Ne faut-il pas auprès de lui, en attester la valeur ?

Toujours est-il que l'enfant a besoin d'autrui pour s'inventer, il s'inspire inéluctablement des modèles présents (Imitation). Il tend à s'intégrer au milieu humain qui l'entoure. De telles initiations l'élèvent à la condition d'homme à laquelle il aspire. Par conséquent, il coopère avec ses semblables. Les finalités s'élargissent par les entreprises collectives dans la mesure où toute activité de groupe organisée cultive le sens de l'idéal. En fait, chacun par elle se dépasse et loin de perdre sa personnalité découvre sa nécessité. D'ailleurs, les éducateurs l'ont fort bien compris. C'est l'une des raisons qui justifient l'ampleur des activités collectives à l'école maternelle dès qu'il est question de la construction de la personnalité.

CHAPITRE VI : LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITE

Dans l'état actuel, les problèmes de la définition de la personnalité est celui de la délimitation même du concept.

L'individu et son environnement constituent, à cet effet, une configuration dynamique dont toutes les parties sont si étroitement imbriquées les unes dans les autres et s'influencent par une interaction si constante qu'il est extrêmement difficile de situer les frontières qui les distinguent.

Dans la perspective de Raph. Linton⁶⁶, la personnalité revêt le sens d'un « agrégat organisé de processus et des états psychologiques qui relève d'un individu ».

Cette définition exclut le comportement explicite qui résulte de ces processus et de ces états, encore que leur nature et leur existence même ne puissent être déduits que de ce comportement ; elle ne prend pas davantage en considération les effets que ce comportement peut avoir sur l'environnement de l'individu, autrui inclus, elle écarte ensuite du concept de personnalité la structure physique de l'individu et ses processus physiologiques.

Envisagé sous cet angle, la personnalité rend l'individu capable de produire des formes de comportement qui lui soient profitables dans les conditions imposées par son environnement.

Ce processus n'est rien d'autre que la personnalisation. En fait selon Piaget, la personnalité diffère du moi, (l'activité propre centrée sur elle-même). Elle représente au contraire, « le moi décentré, l'individu en tant que s'insérant dans le groupe social, en tant que se soumettant à une discipline collective, en tant qu'incarnant une idée, qu'adhérant à une œuvre et avec l'œuvre à une échelle de valeurs, à un programme de vie, à l'adoption d'un rôle social »⁶⁷.

La personnalité, en résumé, est le propre de l'individu qui sait dominer son moi et le subordonner à un délai supérieur qui est toujours un idéal collectif. Cette construction est, alors, l'objectif ultime de la socialisation. Aussi la maternelle en tant qu'instance

⁶⁶ R. Linton. Le fondement culturel de la personnalité. Paris, Bordas, 1986, pp 77-83

⁶⁷ Cité par Gora Mibodj op cit p 142

d'intégration sociale, use-t-elle de deux mécanismes essentiels de la socialisation à savoir l'apprentissage et l'intériorisation d'autrui qui, du reste, demeurent intimement liés.

1 - Le développement psychomoteur : les apprentissages

Il se résume en l'acquisition de réflexes, d'habitudes, d'attitudes qui s'inscrivent dans l'organisme et le psychisme de la personne et guident sa conduite. Pour contrôler le développement intellectuel de l'enfant, l'éducateur parvient à lui faire extérioriser ses sentiments et ses idées. En vue de placer le petit écolier dans de telles dispositions, différentes activités entrent en vigueur. La maternelle, à cet effet, réalise une part de la socialisation technique par l'exercice de la maîtrise du corps à travers les activités sensori-motrices. (gymnastique, couture, ...). De plus, vers trois ans, l'entrée en fonction du fléchisseur du pouce ; permet à l'enfant d'arrêter son mouvement à volonté : c'est l'exploration tactile. Les apprentissages consistent d'une part, en l'acquisition de savoir (instruction). En fait, ils s'effectuent de façon intuitive à partir d'activités ludiques ou de situations concrètes. C'est d'ailleurs, dans cette perspective que Fénelon affirmait dès 1687: « Rendons l'étude agréable, cachons-la sous l'apparence de la liberté et du plaisir. [...] Mêlez l'instruction avec le jeu »⁶⁸. Ainsi, l'enfant découvre les lois naturelles, les propriétés physiques, il explore le monde qui l'entoure : du plus familier (la maison, la rue, le jardin) au plus élaboré (l'espace, la vitesse, les machines). A cette occasion, il prend conscience de l'action de l'homme sur le milieu avec les activités de transformation sur une matière : du blé au pain, la construction d'une maison, l'arbre au papier. De plus, la présence des plantes, des animaux dans l'école, les amènent à comprendre ce que c'est vivre, croître, se multiplier et disparaître. En outre, par le biais des activités logico-mathématiques, le petit écolier du préscolaire maîtrise la fonction symbolique et découvre les propriétés des êtres et des choses. Il en est de même pour l'initiation au système de défécation : quand l'enfant remplit de cubes son camion pour ensuite le déverser, il constate que, contrairement à son angoisse, rien n'est perdu de façon permanente par ce processus : le camion est tout indiqué pour ce jeu parce qu'il se déplace facilement et les cubes peuvent être déversés ; de la même façon que l'enfant transporte la nourriture dans son corps pour ensuite déverser le contenu de son ventre dans les toilettes. A cet égard, le petit écolier est acteur de ses savoirs, l'éducateur, quant à lui, ne répond aux demandes et ne les précède qu'en cas de danger.

⁶⁸ Cité par J. J Rousseau op. cit. p. 6

D'autre part, l'acquisition de savoir-faire (compétences) s'affirme tout au long des années de maternelle, et constitue l'autre partie des apprentissages. Complémentaires aux savoirs acquis, les compétences sont relatives à la maîtrise du corps en étroite collaboration avec la maturité du cerveau. Les activités telles que la peinture, le modelage, le lissage ... développent à coup sûr l'habileté manuelle de l'enfant. Parallèlement, le graphisme exerce sa motricité fine et l'entraîne progressivement au bon usage des outils. En cela, il prépare à l'écriture. S'ajoute à cela, les séquences de motricité qui lui font acquérir la maîtrise de son corps en mouvement, l'équilibre, la coordination de ses gestes et la latéralisation, encore des compétences indispensables à la découverte de l'écriture et de la lecture.

A cet instant, l'enfant se construit un vocabulaire graphique appelé idéogramme (traits, ronds, ...) qui constitue un élément assez révélateur des besoins de l'enfant dont dispose l'éducateur pour élaborer un programme mensuel approprié. De plus, à partir de 5 - 6 ans, le personnel s'oriente vers la différenciation entre le moi et autrui. Aussi l'imitation naît-elle. On assiste, alors, à l'identification : mécanisme psychologique inconscient par lequel l'enfant tend à ressembler à une autre personne. Au niveau de la maternelle, quelque soit la section considérée, l'enfant joue à être soit le maître, soit la maîtresse, soit le papa ... De même, il manipule des jouets (ballon, voiture, poupées, ...) qui, du reste, demeurent les éléments de base de ses premiers pas. On ne saurait remettre en question l'idée selon laquelle le jeu nécessaire aux adultes, contrebalance le travail. Pour les tous petits, en revanche, il remplit une seconde fonction de tout autre importance. En fait, c'est un moyen d'apprendre ce qu'est le monde. Appréhendé sous cet angle, le jeu est très proche du travail chez le tout petit. C'est du moins ce qui ressort de notre entretien avec les enfants des deux premières sections de la maternelle, lorsqu'il leur a été demandé de définir le travail et le jeu : « c'est pareil », « c'est dur », « c'est bon » ... Toutefois, leurs aînés de la grande section parviennent à différencier les deux types d'activités. Ainsi le jeu est caractérisé comme étant activité libre : « jouer c'est faire ce qu'on veut et quand on veut » ou bien encore « jouer c'est faire n'importe quoi »

- . fictive : « jouer c'est quand c'est faux » ...
- . agréable « jouer c'est un plaisir » ...
- . séparée : « on joue le dimanche à la maison ».

Ils ignorent le caractère improductif et réglé du jeu. En effet, leur niveau intellectuel lié à leur âge chronologique ne leur permet pas une analyse aussi fixe.

Quant au travail, ils notent le caractère fatiguant.

Il est à leurs yeux :

- Pénible : « travailler c'est dur », « travailler c'est chercher »...
- Productif « travailler c'est pour gagner de l'argent » ...
- Imposé par l'adulte : « je travaille quand la maîtresse dit », « je travaille quand la

Maman veut ».

Imposé par l'âge : « quand on est grand on travaille toujours », « quand on est grand on ne joue plus ». Cependant, il est à noter que tandis que les adultes jouent à ce qu'ils ne font pas habituellement dans le travail, (cinéma, jeu de cartes, plage, ...), les enfants quant à eux, imitent le travail des adultes. C'est en ce sens que le jeu se trouve être le moyen essentiel par lequel l'enfant s'éduque selon les éducateurs enquêtés. On ne saurait donc exagérer l'importance du jeu et le plaisir immédiat que l'enfant en tire et qui se prolonge en joie de vivre. Son rôle dans le développement des aptitudes cognitives et motrices. De même, les éducateurs ont insisté en maintes reprises sur les qualités qu'il suscite en l'enfant, indispensables aux progrès intellectuels. C'est ainsi que les éducateurs, de façon unanime, ont retenu la persévérance comme condition première de la réussite scolaire. C'est par le jeu que l'enfant comprend qu'il ne doit désespérer s'il ne réussit à poser du premier coup un cube en équilibre sur l'autre (construction en légos). Il apprend à ne pas renoncer au premier signe d'échec et à ne pas recourir à une tâche beaucoup moins difficile. Ce qu'il retient de plus essentiel par les activités ludiques, c'est peut être que quand il perd, « le monde ne cesse pas d'exister », en d'autres termes, il n'en fait pas un drame. C'est en cela que les efforts répétés après une série d'échecs, conduisent finalement les enfants au succès ; ils leur montrent non seulement la nécessité de la persévérance mais leur apprennent à faire confiance à leurs capacités de réussite d'après les enseignants. Par ce processus, les enfants améliorent leurs facultés de pensée et de manipulation de même qu'ils développent des habitudes de patience et d'application qui, plus tard, les inciteront à aborder avec succès des enseignements plus complexes.

Cette vue d'ensemble montre que, par le jeu (travail de l'enfant), l'enfant s'auto-éduque. Il découvre par tâtonnement, expérimentations, ajustements successifs, les lois qui

régissent son environnement. Il y prend un plaisir extrême et il devient capable de faire des choix : il devient autonome. De toute évidence, la manipulation des jouets permet la stimulation sensorielle (audition, vision, goût, odorat, toucher ...) et donc intellectuel. La curiosité que l'enfant manifeste à cet âge est de la même veine que celle qui plus tard le fera réussir à l'école ou dans son travail. A cet âge, le don le plus sérieux que l'éducateur peut faire à l'enfant est la liberté d'explorer. Ce que n'a pas omis de mentionner la directrice de l'école maternelle de Néma car dit-elle « il ne faut pas limiter sa curiosité en l'interdisant de toucher tel ou tel objet sous prétexte que ce n'est pas à son niveau ».

Outre qu'elles développent les cordes vocales, les activités musicales constituent le meilleur moyen de transmettre un message. En effet, les règles de conduite, les règles d'hygiène sont résumées dans des chansons ou des récitations ; par exemple :

« Avant d'entrer dans une maison, je frappe à la porte, j'attends qu'on permette d'entrer, je salue les personnes qui s'y trouvent ..., avant de manger je me lave les mains, après avoir manger je me brosse les dents ... »,

La répétition de ces gestes au sein de la maternelle et hors de celle-ci permet aux enfants de s'y habituer. Aussi, disposent-ils d'un ensemble de connaissances objectivées qui leur est commun. Ce qui, en plus, engendre facilement leur intériorisation. Cependant, l'apprentissage ne peut se passer de la discipline.

Tableau n° 12 : Pertinences des punitions

Raisons qui incitent aux punitions	Néma		Péryssac		Santhiaba		Effectifs		Fréquence %	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Instaurer la discipline	1	2	2	1	3	0	6	3	66,7	33,3
Eloigner l'étourdissement	2	1	3	0	2	1	7	2	77,8	22,2

Loin d'être une invention tracassière, la discipline préscolaire qui assure l'ordre extérieur est un moyen de libération progressive de l'individu . En fait, tous les éducateurs soutiennent qu'elle aide l'enfant à acquérir la discipline morale d'une personnalité maîtresse

d'elle-même. « Le but de l'éducation écrit M. Spencer⁶⁹, est de former un être capable à se gouverner lui-même et non un être apte à être gouverné par les autres ».

Évidemment, la discipline ne peut s'imposer du dehors, elle se conquiert. Il s'agit, en réalité, selon 66,7 % des enseignants, d'aider l'enfant à se discipliner, et très exactement de le faire disciple d'un maître ; ceci nous apprend que l'autorité est avant tout un témoignage : c'est l'exemple vivant du maître. Être un maître pour ses élèves dans la force du terme, c'est d'abord être maître de soi. Nous pouvons ainsi en déduire sans risque de nous tromper, que l'autorité demeure une attitude intérieure qui agit par influence sur les élèves. Somme toute, l'ordre extérieur est nécessaire mais il doit toujours être perçu comme un simple moyen de rétablir l'ordre intérieur. Dans cette perspective, l'autorité prend son véritable sens qui est de permettre une libération ; on commande l'enfant pour son bien. En dehors de cette visée, l'autorité est un mot vide de tout contenu. L'éducateur ne commande pas pour éprouver la satisfaction malade d'être obéi. C'est donc un devoir pour l'éducateur de commander, d'obliger et quelquefois de punir. A cet égard, l'enfant est récompensé de sa générosité, dans l'espoir de développer en lui des habitudes d'attention et de bonté, et puni de son étourderie selon 77,8 % des enseignants. Ce qui soulève la question de savoir comment réussir une punition. Cet art, c'en est un, est difficile dans la mesure où l'éducateur doit être attentif à ses jugements, gestes et actes. Malheureusement tel n'est pas souvent le cas. Lors de nos enquêtes, il est arrivé plus d'une fois que le maître s'emporte et impose une punition collective à toute la classe. C'est pour éviter de telles attitudes regrettables, par ailleurs, que la psychologie détient une place centrale dans la formation des éducateurs. Pour administrer une punition, il faut au préalable que l'éducateur puisse distinguer acte et sentiment. Si l'acte est un comportement extérieur, le sentiment, par contre, est une émotion interne (colère, peur, ...).

La maîtrise de cette distinction est plus que décisive, si l'on sait qu'un enfant peut apprendre à contrôler ses actes mais pas ses sentiments ; ceux-ci parviennent spontanément à son esprit. Il n'est pas en mesure de contrôler ni le moment où il les éprouve, ni la façon dont il les ressent. Par exemple, un enfant ne peut s'empêcher d'être en colère, il appartient toutefois à l'éducateur de lui apprendre à contrôler les actes a-sociaux qui expriment ce sentiment : donner des coups, lancer des projectiles, mordre ...

⁶⁹ Cité par Gac Paule. Op. cit. p. 27

Au delà de cet acquis psychologique, comment l'éducateur parvient à la punition éducative ? Celle-ci devient efficace si elle est rare, et comme accidentellement, modérée, prudente, infligée avec calme et dignité. En fait, les progrès de l'éducateur se manifestent par la réduction du nombre des punitions qu'il inflige.

Tableau n° 13 : Types de punitions

Punitions	Néma		Peyrissac		Santhiaba		Effectifs		Fréquence %	
	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N
Privation de goûter	2	1	1	2	0	3	3	6	33,3	66,7
Retenue	1	2	3	0	2	1	6	3	66,7	33,3
Blâme individuel	3	0	0	3	1	2	4	5	44,4	55,5
Fessée	0	3	0	3	1	2	1	8	11,1	88,9
L'enfant indique la pénitence qu'il mérite	2	1	0	3	0	3	2	7	22,2	77,8

O : oui N : non

Le plus souvent, l'éducateur se contente d'avertir, de faire prendre conscience de la faute et rappelle le devoir. Toutefois, si le manquement se reproduit, le maître ou la maîtresse pratique « le blâme individuel » (44,4 % des enseignants enquêtés s'en réclament) avec « fermeté » mais avec calme en insistant sur la peine que cette faute lui a causée. Notons à ce niveau, qu'il est très moral d'initier l'enfant à indiquer lui-même la pénitence qu'il mérite. En fait, 22,2 % des éducateurs recourent à cette méthode puisqu'elle oblige l'enfant à prendre une conscience plus nette de sa faute et l'amène à agir directement sur sa conduite.

Pourtant, d'autres éducateurs (11,1 % école de Péryssac et 11,1 % Santhiaba) n'infligent aucune espèce de châtement aux enfants, car ces derniers ne savent pas « ce que

c'est être en faute ». En effet, l'enfant pourrait faire beaucoup de mal sans faire mal d'autant plus que toute mauvaise action dépend de l'intention de nuire. Pour ces défenseurs de la conception de Jean- Jacques Rousseau, les conséquences naturelles de ses actions doivent être ses seules punitions. Il est indéniable selon eux, bien entendu, que les critiques correctives obtiennent des résultats immédiats : corriger un enfant a pour effet d'abaisser son amour-propre en attirant l'attention sur ses insuffisances.

Faut-il en déduire qu'il ne faille jamais punir ? Il serait désastreux de laisser l'enfant à lui-même sous prétexte de lui donner, ainsi l'occasion d'adopter spontanément de bonnes habitudes ; car c'est bien de cela qu'il s'agit. Selon 77,8 % des enseignants, la punition, sans aucun doute, peut détendre l'atmosphère. Ce faisant, en donnant libre expression à sa colère, (isoler l'enfant, le priver de goûter ...) le maître (ou la maîtresse) se soulage. Néanmoins, il peut établir ensuite une relation positive. L'enfant, pour sa part, ayant aux yeux l'éducateur, payé sa faute n'est plus contraint à se sentir coupable. Cependant, les fessés sont à éviter, c'est du moins l'avis de 88,9 % des enquêtés. En effet, selon la directrice de l'école maternelle de Péryssac, les fessés signifient à l'enfant « quand vous êtes irrité, frappez ! ».

Par ailleurs, ils ont unanimement reconnu que les punitions sont nuisibles quand il est question des règles d'hygiène. Sur ce plan, « ne le contraignez en quoi que ce puisse être » proteste la directrice de l'école maternelle de Néma.

En fin de compte, à l'école préscolaire, les problèmes d'autorité et de discipline se posent en termes de reconnaissance mutuelle adulte-enfant. Punir rarement, récompenser le plus souvent (choix du dessin d'un enfant, affiche au mur, l'éloge, l'encouragement), c'est une des spécialités de la maternelle dont la plupart des éducateurs s'inspirent de cette affirmation de Shakespeare : « ceux qui ont le pouvoir de faire souffrir et s'abstiennent d'en user [...] ont le droit aux bienfaits du ciel »⁷⁰. Parmi les bienfaits figurent certainement celui d'être aimé et imité par ses élèves.

La conclusion inéluctable à laquelle on aboutit, est que la répétition, les essais et erreurs, l'imitation, l'application de récompenses et de punition constituent les quatre principaux procédés de l'apprentissage. Toujours est-il que l'éducation préscolaire et partant

⁷⁰ Cité par N. Du Saussois op. cit. p.16

la socialisation, l'agent socialisateur et/ou le socialisé recourent sans cesse à l'un ou l'autre de ces procédés en vue d'assurer l'intégration sociale.

2 - La sociabilité : L'intériorisation d'autrui

La maternelle, en accordant une place de choix aux activités collectives, sans discrimination sexuelle d'aucune sorte, incite l'enfant « à sortir de sa coquille ».

Nous l'avons dit d'entrée, chaque enfant est unique en son genre et détient, de ce fait, ses propres caractères et sentiments. Heureusement qu'à partir de trois ans, l'enfant désire élargir son champ social. Il acquiert un esprit coopératif et un désir d'approbation. Il est aussi caractérisé par un remarquable équilibre de qualités et de confiance en soi, de conformisme, de prudence, de politesse, de sympathie et d'assurance. Cet ensemble de comportements pousse l'enfant à se mirer dans le regard que les autres portent sur lui ou encore le soi réfléchi dans le miroir. Par conséquent, il apprend les règles du jeu en même temps qu'il commence à penser comme membre du groupe. L'éducateur tente, pour ainsi dire, à surmonter ses individualités sans susciter leur refoulement en multipliant les facteurs ou situations d'intégration inscrits dans les tableaux ci-après :

Tableau n° 14 : Facteurs de la sociabilité

	EDUCATEURS	
	Effectifs	Fréquence %
Facteurs intégrateurs	9	100
Groupe (ateliers - jeux)	7	77,8
Les fêtes (anniversaire - fin d'année)	8	88,9

Tableau n° 15 : Les justifications

	EDUCATEURS	
	Effectifs	Fréquence %
Raisons avancées		
Poursuite d'un but commun	5	55,5
Sentiment d'interdépendance	9	100
Relations effectives	7	77,8

Les éducateurs, dans leur ensemble, ont souligné l'aspect social et relationnel du jeu collectif. Celui-ci représente une rencontre avec des compagnons, dans laquelle ils élaborent des règles, distribuent des rôles. Le jeu n'échappe pas aux règles de la vie en commun. Des personnalités plus fortes se dégagent, des meneurs de jeu apparaissent provisoirement. Ce sont, en général, des enfants qui débordent d'imagination ou maîtrisent mieux que leurs pairs de langage (absolument nécessaire pour communiquer les idées). Cependant chacun s'exprime et le groupe de joueurs sait résoudre ses conflits internes par ces propos moyens sans recourir à l'arbitrage de l'adulte. Parfois, ce dernier surveille discrètement lors des travaux de groupe (langage, atelier, observation, description ...) et détecte les meneurs, les empêche de monopoliser les situations. Par conséquent, il donne la parole à tout le monde, sollicite les timides, initie chacun à prendre le temps d'écouter les autres, à attendre son tour, et autorise à qui le désire à quitter momentanément le groupe. Comme nous le constatons, le groupe à travers le jeu, secrète les lois de la future vie en société. De plus, par les réactions qu'il suscite ou favorise, le groupe est éminemment formateur. En effet, selon 55,5 % des éducateurs, la poursuite d'un but lors des activités collectives, justifie cette capacité intégrative du groupe. En outre, s'ils sont unanimes sur le sentiment d'interdépendance qui caractérise les ateliers et fortifie du coup la cohésion du groupe, 77,8 % insistent, en revanche sur les relations affectives qui en découlent.

C'est en fait, au sein du groupe que la véritable éducation se réalise. Toutefois, la confiance est le premier sentiment que le maître doit inculquer à ses élèves. L'éducation de l'effort et de la liberté, donc, d'une discipline morale et personnelle ne peut s'effectuer qu'à travers une éducation sociale. Il apprend ainsi à respecter les règlements tout en ayant le sentiment de rester libre. Afin d'offrir à l'enfant, l'occasion de prendre des initiatives, les éducateurs confient aux enfants la responsabilité de petits travaux collectifs individuels en organisant des ateliers. Ils s'agit de « l'organisation du travail permettant d'aboutir à des réalisations collectives ou individuelles de même caractère (avec ou non une répartition des responsabilités » ; par exemple certains se chargent d'amener toujours les pinceaux (activités graphiques) d'autres s'occupent du rangement de ces outils après les travaux ... Ce mode d'organisation s'applique pratiquement à tous les activités de la maternelles (excepté les exercices motrices) depuis fort longtemps. Et l'on est en droit de se demander pourquoi les ateliers correspondent-ils à l'esprit de cette école ? C'est justement parce que les enfants n'ont pas tous les mêmes intérêts en même temps. Alors, les ateliers leur fournissent le choix dans un éventail d'activités diversifiées : modelage, construction en Lègos, découpage-

collage, couture, tissage enfilage d'objets, divers ...En travaillant en de petits groupes, la tâche devient plus facile. En outre, le groupe (4 à 5 enfants) est plus sécurisant ; les timides n'hésitent pas à s'exprimer et à prendre des initiatives, les échanges s'enrichissent : partage d'outils⁷¹, discussion sur le choix des couleurs, sur le dessin d'un camarade bref en commentaire collectif ou les créations de chacun sont admirées, revalorisées, recrées. Les enfants entre eux sont moins suspendus aux demandes de l'adulte. A cet égard, les ateliers concourent à rendre autonomes les jeunes écoliers. Chaque enfant installe les outils nécessaires, se débrouillent dans ses réalisations même si, par ailleurs il se fait aider par ses pairs. Dans toutes les sections, la liberté de l'enfant est totale dans les ateliers. Ce qui permet aux éducateurs de repérer les goûts et les dispositions de chacun. Ce faisant, ils font grand usage d'une technique éducative particulièrement centrée sur l'effort : l'émulation qui consiste précisément en une manipulation ressort de la psychologie enfantin qui inciteront l'enfant au travail, partant à l'effort et à la discipline. L'émulation est fondée sur l'aptitude naturelle de l'enfant à l'imitation, sur le désir d'être approuvé et sur la tendance à dépasser ; ce sont là les trois (3) caractéristiques de la psychologie de l'enfant. C'est en ce sens que l'émulation fait agir l'enfant par lui-même, en fonction des motifs qu'il se fixe : c'est la définition même de l'acte volontaire et libre ; être pleinement maître de ses actes. Par conséquent la valeur éducative des ateliers paraît évidente puisqu'elle est de celles qui prennent bien en compte le développement des enfants : autonomie, solidarité initiative, participation, liberté dans un cadre bien défini. Cependant une erreur manifeste, souvent commise et qu'il n'est pas moins aisé de prévenir est qu'une socialisation bien menée ne signifie aucunement conditionnement mais plutôt responsabilité. Néanmoins, en alternance avec les ateliers, les groupements de tous autour de l'éducateur restent nécessaires pour leur inculquer le sentiment d'appartenance à un groupe : la classe.

De plus, l'école offre des moments de bonheur, attendus et appréciés comme les anniversaires. En effet, selon 77,8 % des éducateurs ils constituent d'heureuses parenthèses dans la vie de tous les jours et donnent lieu à des activités tels que : « goûters somptueux » et de cadeaux originaux (dessin, construction ...) pour l'enfant fêté ce jour-là. Les préparatifs sont déjà des fêtes. Qu'il s'agisse de décorer, de fabriquer des costumes ou des masques, des accessoires, tout le monde participe. Ainsi, les imaginations s'affrontent, se confrontent, s'unissent, bref les enfants collaborent, s'expriment autour de leur projet commun. La cohésion du groupe « classe » voire l'école s'en trouve, naturellement, renforcée. D'ailleurs,

⁷¹ -Nicole du Saussois. Activités en ateliers à l'école maternelle. Paris : A. Colin, 1981, p11

les fêtes rapprochent les deux instances de socialisation que sont la famille et l'école augmentant l'intensité de leur collaboration.

S'ajoute à cela, la correspondance préscolaire ou jumelage entre classe de même niveau, éloignées en général. Cet événement favorise selon 88,9 % des éducateurs, la prise de conscience d'autrui. En cela, le jumelage participe à la socialisation des enfants, une des missions de l'école maternelle. « Imaginer la vie de l'autre dans un lieu différent, nouer des relations hors de la classe, c'est sortir du cercle restreint de l'école et faire l'apprentissage de la vie en société », pour reprendre la directrice de l'école de Néma. Jumeler, c'est apprendre à l'enfant à établir des relations avec les autres, à devenir sociable.

A côté de ces activités traditionnelles préscolaires, la récréation, le goûter offrent d'autres moments de socialisations moins structurés, donc informels, tout aussi riches : partage de goûter, recherche d'un camarade absent, essuyer les larmes d'un camarade en pleurs ... c'est du moins l'avis de 77,8 % des éducateurs.

Cette vue d'ensemble nous démontre que nous ne pouvons considérer la sociabilité comme un apprentissage au même titre que les mathématiques, le graphisme ... La vie de groupe, le fonctionnement de la classe induisent à une sociabilité qui demeure au cœur de toute éducation. Peu à peu, par le biais des ateliers, des jeux quotidiens ou d'événements plus ponctuels (fête) ils partagent un vécu commun et réalisent leur appartenance au groupe « classe ». La vie en groupe favorise, pour ainsi dire, des conduites d'initiation, de collaboration, d'évaluation, d'opposition, de négociation, de rejet ou d'évitement, de possession ou d'agression. Tous ces comportements créent un tissu de relations qui enrichissent le groupe et chacun. Comme le souligne avec juste raison, H. Wallon., « sans activité collective pas de connaissances, pas de langage, pas de symbolisme possible »⁷². Quand l'enfant imite, il choisit ses modèles. Imiter c'est aussi s'approprier en adoptant les attitudes et connaissances d'autrui. En s'opposant aux autres, l'enfant est obligé grâce aux résistances rencontrées, de modifier son comportement. Là encore, il apprend à s'adapter. Il a l'occasion de partager et de collaborer. Il est amené à s'expliquer et à négocier sur son attitude.

⁷² Cité par M.K. Pringle. Op. cit. p. 75

Nous venons de voir, chemin faisant, que toute sorte d'éducation et particulièrement celle du préscolaire exige de la part de l'éducateur la maîtrise des différents étapes du développement de l'enfant.

En effet, la connaissance des divers caractères de celui-ci à chacun de ces stades permet au socialisateur d'agir en conséquence, de bien agir. A cet égard, Il apparaît, à travers le tableau ci-après que l'école maternelle constitue une instance de socialisation selon 88,9 % des enseignants, l'école maternelle assure en même temps le développement du concept en soi.

Tableau n° 16 : Significations de la maternelle

La maternelle est un lieu de :	EDUCATEURS			Effectifs	Fréquences %
	Néma	Péryssac	Santhiaba		
Socialisation	3	2	3	8	88,9
Développement du concept de soi : capacité à dominer son moi	2	3	2	7	77,9

Autrement dit, devant l'obstacle, faut-il désister ou résister ? En fait c'est de la qualité de réponses fournies aux attentes de l'enfant que dépend son concept de soi, la capacité à dominer son moi, c'est l'un des objectifs de l'école maternelle d'après 77,8 % des éducateurs.

C'est ainsi que la philosophie de l'éducation enseignée à l'éducateur que l'éducation de base que reçoit l'enfant à la maternelle vise à développer au maximum sa personnalité dans son double aspect individuel et social. La société a besoin, en effet, pour progresser de fortes personnalités douées d'un pouvoir accru de réflexion et capables par leur lucidité d'esprit, de fixer leur choix dans la solution des problèmes complexes que pose la vie.

C'est la maternelle, premier foyer de l'éducation en dehors du cadre familial, qui se dépensera sans compter pour préparer d'une part les riches individualités que requiert la société moderne. La personnalité de l'enfant, c'est l'ensemble de ses aptitudes, de ses virtualités, de ses facultés, de ses goûts. C'est ce que l'éducateur s'attachera à faire éclore

(par les activités sensorielles et psychomotrices) et à développer sans heurts ni précipitations inutiles.

D'autre part, l'enfant devenu homme aura à côtoyer d'autres hommes, à s'intégrer dans une société déterminée. Le corps social dont il sera membre a ses exigences. Et, l'individu, s'il veut exercer pleinement ses facultés et profiter de la vie de société, devra se plier à de multiples obligations, poser une certaine ligne de conduite, en somme, s'adapter au fait social. L'école préscolaire par l'entremise des ateliers, des activités ludiques, des jumelages entre autres, se doit de préparer à la vie sociale des individus dont elle a la charge et de jeter les bases de leur intégration future au milieu auquel ils sont destinés.

La personnalité, en dernière analyse, est une constitution progressive où se réalise l'intégration selon des rapports variables de deux fonctions principales : l'affectivité, d'une part, liée aux sensibilités internes et orientée vers l'univers social, la construction de la personne ; l'intelligence, d'autre part, liées aux sensibilités externes et orientée vers le monde physique, la construction de l'objet.

L'école maternelle entend, à cet effet, doter l'enfant des moyens qui lui permettront plus tard de parachever lui-même sa propre éducation, le processus éducatif s'exerçant d'une façon continue.

Néanmoins, l'enfant qui fréquente cette école est issu d'une famille. Il passe beaucoup de temps chez lui. De ce fait, si les institutions que sont l'école et la famille ont la même visée à savoir l'intégration social de l'enfant, pour ce qui concerne leur structure, en revanche, ils se distinguent nettement. En effet, à la maternelle, l'enfant vit au milieu d'autres enfants de son âge, avec qui il partage vie et travail et les contacts entre pairs sont perçus comme un élément de formation. En même temps, il est soumis à l'autorité d'adultes chargés de l'instruction et de la discipline. Dans la famille, on trouve aussi la distinction entre adulte-enfant, mais en plus de cela, un élément de tout autre importance entre en jeu : le rang de naissance. Les rapports aîné-cadet, grands-parents/ petits fils ou petite fille participent à la construction de la personnalité.

CONCLUSION

En définitive, si la maternelle assure, en dernier analyse le développement des aptitudes psychomotrices, intellectuelles et sociales de l'enfant, et construit les bases des apprentissages scolaires, en revanche, elle s'est, dès le début écartée d'un de ses objectifs tout aussi essentiels à savoir d'ancrer les enfants dans leurs langues nationales afin de les prémunir contre toutes sortes de risque d'aliénation culturelle. En effet, les éducateurs s'adressent aux enfants au moyen de la langue française, dès lors c'est à la famille qu'il convient de perfectionner la langue maternelle appropriée.

De là il ressort que la fonction anticipatrice de toute forme d'éducation explique, pour une large part, le décalage fréquent entre ce qui se déclare et ce qui, effectivement, se pratique. Pourtant, malgré ce constat les parents accueillent avec ferveur l'école maternelle. En se référant à leurs propos, elle constitue le lieu d'égalisation des chances, d'une redistribution possible des chances sociales. Aussi s'inscrivent-ils dans la perspective selon laquelle la réussite scolaire serait la préfiguration de la réussite sociale. Cette conception a, dans une large mesure, contribué au désertement des « daaras » au profit de la maternelle.

De plus, avec les récentes réformes sur l'éducation scolaire, les enfants ayant fréquenté les établissements préscolaires sont autorisés à s'inscrire au cours d'initiation (CI) un an avant l'âge réglementaire (7 ans). Toutefois, 45 % des enfants (20 % Néma, 15 % Péryssac, 10 % Santhiaba) fréquentent les « daaras » de quinze à dix huit heures. Encore qu'il manque un certain suivi de la part des parents : pas de cotisation (mercredi), non assiduité. Par ailleurs, l'étude de ces écoles maternelles nous a permis de faire ressortir que la scolarisation qui s'y déroule est associée non seulement à celle qui s'opère à l'intérieur des groupes identifiables, de corps institutionnalisés tels que la famille, mais aussi et surtout à celle qui se réalise de façon diffuse parce qu'elle touche l'ensemble d'une collectivité et s'adresse à une masse, comme c'est le cas de la socialisation par la radio ou la télévision. Les « spots » publicitaires à la télévision concernant le respect du drapeau national, le programme de vaccination (PEV) demeurent, à cet effet, des exemples patents.

Toujours est-il que les critères dont use actuellement la pédagogie à la maternelle touchent beaucoup plus l'instruction que l'éducation. En effet, l'éducation ne peut être exclusivement intellectuelle ni totalement artistique encore moins entièrement scientifique. Elle est une formation globale qui envisage tous les aspects de la personne. Par là, l'école

maternelle traduit le principe qui veut que l'essentiel de tout enseignement soit la formation de la personne. Ainsi, l'ampleur des activités psychomotrices, graphiques, musicales et ludiques atteste que l'éducation vise d'abord la formation d'un Homme de chair et de sang qui sache commander à sa chair et son sang. L'école maternelle contribue, pour ainsi dire, au développement de la personnalité de l'enfant sous toutes ses formes : corporelles, intellectuelles, affectives, sociales. Elle entraîne l'enfant à l'usage de ses différents moyens d'expression et le prépare à recevoir ensuite la formation donnée par l'école primaire. Pour forger les conditions d'ouverture d'esprit, les éducateurs recourent sans cesse aux exercices sensorielles.

En fait, ils sont à la base de l'éducation intellectuelle car il n'est pas de jugement exacte sans données de sens précises. Plus la culture des sens est étendue, méthodiquement conduite, mieux l'enfant sait voir, apprécier, décrire le monde matériel où tant d'hommes passent en éternels distraits, mieux aussi son intelligence est fournie d'éléments sur lesquels elle peut travailler. Dans les cours élémentaires, on rencontre des élèves qui lisent un mot pour un autre ou qui sont incapables de tracer avec précision une figure, ou d'apprécier à distance. Ils leur manquent d'avoir des sens suffisamment éduqués. C'est en cela que préservait Jean-Jacques Rousseau. Lorsqu'il affirmait que : « les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faut cultiver, ce sont souvent les seules qu'on oublie ou celles que l'on néglige le plus »⁷³.

L'éducation des sens rend les enfants attentifs aux sensations dont beaucoup, sans cela demeureraient inconscients. Elle leur fait éviter des erreurs de sens, sources d'erreurs de jugements, la négliger serait priver l'enfant d'un riche capital de pensées ; en laissant sommeiller son pouvoir d'attention. En fait, à travers la culture du sens de la mémoire, de l'imagination, du jugement, c'est l'attention que l'éducateur cherche à développer. L'enfant a le droit d'être en pleine possession de cet instrument royal de la pensée. C'est l'un des originalités de la maternelle et de ses plus belles réussites, car elle considère le petit écolier dans sa globalité, principe combien essentiel dans la théorie de l'éducation de Jean-Jacques ROUSSEAU : « une des erreurs de notre âge est d'employer la raison trop nue ; comme si les hommes n'étaient qu'esprit »⁷⁴.

⁷³ Jean Jacques ROUSSEAU : op. cit, p 57

⁷⁴ Ibidem

Assurément, la démarche la plus spontanée de la pensée est le jeu. Le jeu de l'enfant aurait une qualité supérieure. Il lui permet l'assimilation du réel au moi. De même que le corps se construit peu à peu à partir de la nourriture qu'il absorbe, de même le psychisme reçoit du monde extérieur avec qui il est en contact, quantité de sensations, d'impressions nouvelles, de connaissances diverses qui lui arrive pêle-mêle, sans préparation. Et c'est le jeu qui lui permet de digérer et d'assimiler progressivement cette réalité ambiante.

Quant aux éducateurs, ils se chargent de faire prendre conscience de cette vie qui nous entoure, d'aiguiser les curiosités, de jeter le grappin sur toutes ses formes. La mission des vrais éducateurs, reste essentiellement de provoquer, chaque jour, de chaque semaine, humblement, mais avec grandeur, sans fatras inutile, cette petite étincelle, cette fragile flamme de l'humanité qui veille au tréfonds de chaque être humain. Car comme le disait l'écrivain français Jean Coteau, « tous les enfants ont du génie »⁷⁵. C'est ainsi que les éducateurs, à travers la maternelle, révèlent et développent les capacités que tout enfant a virtuellement en lui. La maîtrise des différentes phases du développement de l'enfant fournit aux éducateurs les dispositions nécessaires pour éduquer, corriger l'enfant sans l'oppresser d'autant plus qu'une punition mal infligée impose le silence mais ne démontre par l'erreur.

En outre, ils parviennent à cerner les originalités de chaque enfant tout en assurant son intégration dans la vie sociale. Et cela est facilité par le fait que l'éducateur et l'éducatrice représentent respectueusement, pour les enfants le père et la mère. D'ailleurs, si les garçons ont un « penchant » pour la maîtresse, qu'ils qualifient de « gentille, jolie ... », les filles en revanche, se rangent du côté de l'éducateur qu'elles trouvent « ressemblant à papa » avec sa « barbe », « sa voie grave ou encore son autorité ». Ce qui du reste, n'est pas sans étayer la thèse freudienne du complexe d'ŒDIPE.

Par ailleurs, le passage de la maternelle au cours élémentaire constitue un autre moment de rupture. La pression des adultes parfois pesante, « finie la rigolade, tu vas maintenant chez les grands, il va falloir travailler maintenant », ... augmentent les doutes de l'enfant. C'est pourquoi une démarche destinée à créer toutes les conditions d'une liaison grande section de maternelle et cours d'initiation (CI) est initié par les éducateurs en collaboration avec l'IDEN et les parents d'élève. Ils envisagent la création ultérieure d'une classe de transition après la grande section pour que les enfants puissent rejoindre directement leurs camarades du cours préparatoire (CP). La principale raison évoquée par les

éducateurs se résume ainsi : il se trouve que les enfants issus du préscolaire s'ennuient au CI dans la mesure où il leur est proposé encore des choses déjà maîtrisées à l'école maternelle.

Toutes ces tentatives contribuent à dédramatiser ce passage, serons-nous tenté d'écrire. C'est aussi dans cette perspective que l'école maternelle conserve un caractère de gratuité, de non obligation. Outre qu'elle est un préapprentissage, une préparation non négligeable, l'école maternelle permet à l'enfant de se familiariser avec un groupe social, de comprendre et de réaliser une tâche individuelle et de soumettre à une discipline collective. Ils s'ensuit qu'elle ménage une transition entre la familial et le milieu de travail scolaire et atténue l'anxiété du paysage.

Aussi oserions-nous affirmer que l'éducation préscolaire est un art. Il faut commencer par s'en procurer les instruments, et, pour pouvoir employer utilement ces instruments, il s'avère nécessaire de les faire assez solides pour résister à leur usage. Pour apprendre aux enfants à penser, la maternelle propose une palette d'activités pour exercer leurs membres, leurs sens, leurs organes, qui sont, à n'en plus douter, les outils de l'intelligence. En vue de tirer tout le parti possible de ces instruments, il faut que le corps qui le fournit, soit robuste et sain. Ainsi, loin que la véritable raison de l'homme se forme indépendamment du corps, c'est la bonne constitution du corps qui rend les opérations de l'esprit faciles et sûres. C'est par là, d'ailleurs que se montre le mieux, l'importance de la maternelle.

Toutefois, les responsabilités de l'éducation de l'enfant se trouvent réparties entre plusieurs instances parmi lesquelles le groupe familial joue le rôle particulier d'avoir à déléguer ses fonctions tout en assurant la surveillance et la synthèse des entreprises éducatives. En effet, le couple projet familial et scolaire est évident pour certaines couches sociales mais pas pour toutes. Pour les classes moyennes, l'école permet de réaliser les aspirations de mobilité sociale et met en place des valeurs culturelles qui sont celles de la classe dominante qui l'a instaurée. L'école reproduit encore les inégalités sociales. Pire, elle les légitime car les résultats scolaires des enfants ne sont en fait, que le reflet de la situation de leur parent. Nous devons la découverte de cette ruse littéralement diabolique du capitalisme à 2 sociologues, P. Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁷⁶. Le mal viendrait pour ainsi dire, de ce que «les taxonomies scolaires classent selon la logique des structures dont elles sont le produit.

⁷⁵ Cité par M. Stambak op. cit. p. 31

⁷⁶ -Cité par L. Z. Pougatch. Op. cit. p. 27

L'école est donc une machine qu'assure une correspondance très étroite entre le classement d'entrée et le classement de sortie sans jamais connaître ou reconnaître (officiellement bien entendu) les principes et les critères du classement social : c'est par conséquent, une consécration de l'ordre social sous l'apparence de la neutralité scolaire. Ces conceptions de Bourdieu ne sont pas sans rappeler celles de Rosenthal et Jacobson⁷⁶ sur « l'effet pygmalion » : l'espérance des professeurs quant aux résultats de leurs élèves exercent une grande influence sur les performances réelles de ceux-ci.

L'école apparaît comme complice inconscient de la classe aisée. Somme toute, la concurrence cesse pour faire place à l'opposition lorsque l'on se déplace le long de l'échelle sociale où le hiatus entre valeurs scolaires et familiales est le plus marqué. Aux familles modestes, l'école n'offre pas une voie d'accès à l'amélioration sociale et économique de leur condition.

De plus, elle entrave, le projet de mise au travail rapide des enfants. Ainsi, en mettant en son sein des enseignements techniques, l'institution scolaire n'a pas su proposer une réponse concrète aux demandes des familles défavorisées mais elle a à coup sûr dévié le projet initial scolaire puisqu'elle contrecarre la mobilité sociale.

En fait, le sens de promotion de tout groupe familial que l'on échafaude à partir de l'entrée à l'école d'un individu se révèle illusoire. Dès lors, les parents insatisfaits et perplexes se plaignent de l'indépendance qu'elle confère aux enfants de la crise d'autorité que traverse la société dans son ensemble, de l'effondrement des valeurs anciennes. Il faut cependant tenir compte du fait que l'école, conçue selon un modèle européen s'altère rapidement, une fois exportée loin de son milieu d'origine à partir du moment où elle doit affronter une mentalité qui ne lui est pas habituelle, être confiée à des enseignants qui ont eux-mêmes été formés dans un contexte différent et s'adresser à des enfants qui n'ont pas un acquis préalable identique à ceux d'Europe. Au bas de la hiérarchie sociale, on accorde plus de poids à l'obéissance, au respect tandis que les classes moyennes valorisent l'ambition et la créativité. A ces modèles éducatifs différents correspondent des « styles » éducatifs et les méthodes pédagogiques s'appuyant soit sur la discipline y compris les châtiments corporels, soit sur le dialogue et la persuasion, par l'échange.

⁷⁶ - P. Bourdieu. Op. cit. p. 24

En résumé, les couches aisées et les classes moyennes adopteraient un mode éducatif libéral alors que les classes populaires seraient caractérisées par une attitude rigoriste.

En fin de compte, ce travail pourrait, à notre avis, être le début d'une étude longitudinale de cette promotion du préscolaire durant leur cursus scolaire pour cerner effectivement la façon dont les enfants vont disposer de leurs acquisitions préscolaires.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

1. **BELLONCLE, G** : *La question éducative en Afrique Noire*. Paris, Khartala, 1984, 268 pages
2. **BETTELHEM, B** : *Pour être des parents acceptables*, Paris, Laffont, 1988, 403 pages.
3. **BOURDON, R ; BOURNICAUD, F** : *Dictionnaire critique de sociologie*, Paris, PUF, 1912
4. **BRANCOURT, G. ; LELIEVRE, C** : *La maternelle, portes ouverte*, Paris, Calmann. Levy 1987, 215 pages.
5. **CABAKULU, M. ; CHIMOUN, M.** : *Initiation à la recherche et au travail scientifique*, Xamal, 1994, 58 pages.
6. **CHATEAU, J.** : *L'enfant et ses conquêtes*. Bordeaux, Vrin, 1960, 276 pages.
7. **CHATEAU, J** : *Psychologie de l'éducation*, Bordeaux, Vrin, 1970, 58 pages.
8. **CHEVENEMENT, J.-P.** : *L'école maternelle, son rôle, ses missions*. Paris, 1986, 112 pages.
9. **DURAND, J.-P. ; WEIL, R. (Alii)** : *Sociologie contemporaine*. Paris, Vigot, 1993,
10. **DURKHEIM, E.** : *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1989, 113 pages de la division du travail social. Paris : PUF, 1996, 402 pages.
11. **DU SAUSSOIS, Nicole** : *Activités en ateliers à l'école maternelle*, Paris, éd. A. Colin, 1974, 320 pages.
12. **EISTEIN, Jean-Zau** : *Le jeu, l'enjeu*. Paris, A Colin, 1985, 205 pages.
13. **ERNY, P.** : *L'enfant et son milieu en Afrique noire : Essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris, Harmattan, 1983, 310 pages.
14. **ERNY, P.** : *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire : naissance et première enfance*. Paris : Harmattan, 1988, pages.
15. **ERNY, P.** : *Ethnologie de l'éducation*. Paris : Harmattan, 1991, 197 pages.
16. **FERREOL, G.** (Sous la direction de) : *Dictionnaire de sociologie*. Paris, A. Colin, 1995, pp.69 – 76.
17. **FISCHER, G.-N.** : *Les domaines de la psychologie sociale : Le camp social*. Paris, Dunod, 1990, 278 pages.
18. **FITZGHG, D.** : *Tout se joue avant six ans*. Paris, R. Laffon, 1972, 430 pages.

19. **GUILHEM, M. ; MAGUERES, R. :** *Éduquer... Enseigner : Pédagogie pratique.* Paris, Ligel, 1967, 558 pages.
20. **GONOT, G. ; HAIM, D. :** *Les relations entre parents et enfants.* Paris, éd. Casterman, 1968, 185 pages.
21. **KARDINER, A.; PREBBLE, E. :** *L'introduction ou l'ethnologie.* Paris, L'Harmattan, 1966, 141 pages.
22. **KIZERBO, J.** (Sous la direction de), *Éduquer ou Périr.* Paris, l'Harmattan, 1990,
23. **LOVELL, K. :** *Psycho-pédagogie des enfants.* Neutâchel, Delachaux. Niestlé, 1968, 122 pages.
24. **LURCAT, L. :** *Une école maternelle.* Paris, éd. Stock 2, 1976, 172 pages.
25. **LURCAT, L. :** *La maternelle, une école différente.* Paris, éd. R. Laffont, 1979, 210 pages.
26. **MBODJ, G. :** *Corporéité et socialisation en milieu wolof : Place et importance du corps et des pratiques corporelles dans la société wolof, tome 1,* 1987.
27. **MEAD, M. :** *Le fossé des générations.* Paris, Denoël, Gauthier, 1971, 142 pages.
28. **PAULE, G. :** *Ma première école : Votre enfant à la maternelle,* Paris, Lieu commun, 1985, 158 pages.
29. **PIAGET, J. :** *La construction du réel chez l'enfant.* Neutâche, Delachaux. Niestlé, 1967, 340 pages.
30. **PIAGET, J. :** *Ethymologie, des sciences de l'homme.* Paris, Gallimard, 1980
31. **POUGATECH, Zalcman-Lina :** *L'éducation préscolaire, un mythe ?* Paris, Tricorne, 1980, 217 pages.
32. **PRINGLE, Mia Kellmer.** *Les besoins de l'enfant.* Paris, Gallimard, 1980, 153 pages.
33. **PULLIAS, Eoul V. ; YOUNG, D. James :** *Un maître à tout faire.* Paris, Nouveaux Horizons, 1974, 386 pages.
34. **ROGER, G. :** *Introduction à la sociologie générale . L'action sociale. Tome I.* Paris, Points, 1968, 191 pages.
35. **ROUSSEAU, J.-J. :** *Emile ou de l'éducation.* Paris, Flammarion, 1966, Livres I, III, 181 pages.
36. **SANE, I. :** *Formation et socialisation des jeunes dans le cadre d'une institution privée de formation,* Lyon, 1986.
37. **SARAZANAS, R.** (Sous la direction de,) : *L'enfant de plus de 5 ans à l'école maternelle.* Paris, A Colin, 1974, 320 pages.
38. **SEGALIEN, M. :** *Sociologie de la famille.* Paris, A. Colin, 1996, 290 pages.

39. **STAMBAK, M.** : *Formes et psychocomotricité dans la petite enfance*. Paris, Gallimard, 1971, 130 pages.

40. **STAYER, -F.** (sous la direction de,) : *La socialisation du jeune enfant*. Toulouse : Paris, Presses de l'Atelier d'Imprimerie de l'Université, 1995, 343 pages.

41. **TAP, P.** (Sous la direction de) : *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse, éd. Privat, 1986, 385 pages.

42. **THOMAS, R.** : *La sociologie du sport*. Paris, PUF, 1993, 106 pages.

REVUES :

- AUPECK, M. : « Pour un renouveau de la pédagogie du français ». in : AL JIL, 1967, 216 pages.

SAKHO, Y. : « L'activité ludique source 'éveil pour l'enfant » . in : Le matin mars 1999 p 6

RAPPORTS :

Situation économique régionale édition 1997 (service régional de la précision et de statistiques), 90 pages.

Plan d'investissement de la commune de Ziguinchor (PIC) 1990, 45 pages.

Recensement général de la population et de l'habitat de 1988 : Rapport général, Ziguinchor, septembre 1992, 64 pages.

GRILLE D'ENTRETIEN POUR EDUCATEUR

I – IDENTIFICATION

Sexe	Age	Ethnie	Situat° matrimoniale	Nbre d'enfants	Religion	Profession	Etudes	Domicil e

II – THEME DE DISCUSSION

1 - SITUATION, PLACE DE LA FEMME DANS LA SOCIETE SENEGALAISE

- sociale, familiale
- économique
- politique

2 – EDUCATION

- rôle de la famille
- rôle de l'école

QUESTIONNAIRE D'EDUCATEUR

I – LES CONDITIONS D'EXISTENCE DE LA MATERNELLE

1. S'agit-il d'une maternelle ? oui non
2. Date de création. 19
3. Quelles sont les critères qui ont présidé sa création ?
 - effectifs d'élèves effectifs de la population du quartier autre

4. Vous avez été soutenu par :

des organismes gouvernementaux non gouvernementaux de bonnes volontés

aucun soutien des ASC

5. Quels sont les moyens d'accès à une institution

- Frais d'inscription (précisez)

- Mensualité (précisez)

- Assurance (précisez)

- Autres (précisez)

6. Existe-t-il une association des parents d'élèves ? oui non

7. Si oui, quel est son rôle ?

- Entretien du matériel pédagogique oui non

- Paiements des diverses factures oui non

- Autres oui non

8. Quelle est la tranche d'âge des élèves par section ?

- Petite section : 3 - 4 4 - 5

- Moyenne section : 4 - 5

- Grande section : 5 - 6 6 - 7

9. Les entretiens entre éducateurs et parents sont :

rare fréquents inexistant

10. Les entretiens entre éducateurs, parents, IDEN sont :

fréquents rares inexistants

Quelles sont les difficultés ?

II – LE FONCTIONNEMENT DE LA MATERNELLE

A . RELATION PEDAGOGIQUE ENSEIGNANT ET ENSEIGNES

11. Quelle est la répartition des tâches dans cette école ? (indiquez l'organigramme).

12. Quel doit être les comportements, (qualités) d'un éducateur ?

- amour désintéressé de l'enfant

- un dévouement soutenu

- un modèle pour ses élèves

13. Travaillez-vous selon un programme pré-établi ? oui non

14. Si oui, quels sont les critères retenus pour élaborer celui-ci ?

- le niveau des enfants

- propositions de l'inspection d'académie

- propositions des parents

- autres (précisez)

15. Quel est le calendrier de travail ?

- hebdomadaire

- mensuel

- trimestriel

16. Quels sont les différentes activités du programme et le but visé par chacune d'elle ?

17. L'évaluation des enfants se fait au moyen de

Notations Tests d'intelligence Autres

18. Connaissez-vous les différentes phases du développement de l'enfant ?

Oui non

19. Quel procédé pédagogique utilisez-vous : chaque enfant exprime sa personnalité

Oui non

20. Avez-vous recours aux punitions ? oui non

21. En quoi consistent-elles ?

- Privation de goûter
- retenue
- blâme individuel
- autres

22. Quelle est l'importance des punitions ?

- instaurer la discipline
- éviter l'étourdissement
- autres

23. Existente-t-il des activités réservées ?

- uniquement aux filles
- exclusivement aux garçons
- pas de différenciation de sexe

24. Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés ?

- d'ordre financier

- d'ordre didactique
- d'ordre environnemental
- autres

B- LES FACTEURS D'INTEGRATION

25. Comment sont organisées les activités des enfants ?

Sous forme de jeu : oui non

- travaillent en groupes restreints : oui non

- travaillent en groupes élargis : oui non

- chacun s'exerce de son côté : oui non

- font la même activité en même temps : oui non

- en ateliers : oui non

26. Existe-t-il des moments de communion dans l'école ? oui non

27. Si oui, les quels :

- anniversaire oui non

- fête de fin d'année oui non

- autres oui non

28. Pensez-vous que le groupe puisse être un facteur de socialisation ? oui non

Si oui, comment y parvient-il ?

- poursuite d'un but
- sentiments d'interdépendance
- relations affectives

29. La maternelle, selon vous est un lieu de :

- socialisation
- développement du concept de soi
- autres

GRILLE D'ENTRETIEN PARENTS (ENSEIGNEMENTS SUR L'ENFANT)

I – IDENTIFICATION

1. Age : moins de 2 ans 2 à 4 plus de 4 ans
2. Sexe : masc fem
3. Ethnie : Diola Manding Manjack Peul Serer Wolof
Bambara Autres
4. Profession père Profession mère Ethnie mère Religion mère
5. Place dans la fratrie : Aîné Cadet Autre
6. Classe fréquentée : Petite section Moyenne section Grande section

II – THEMES DE DISCUSSION

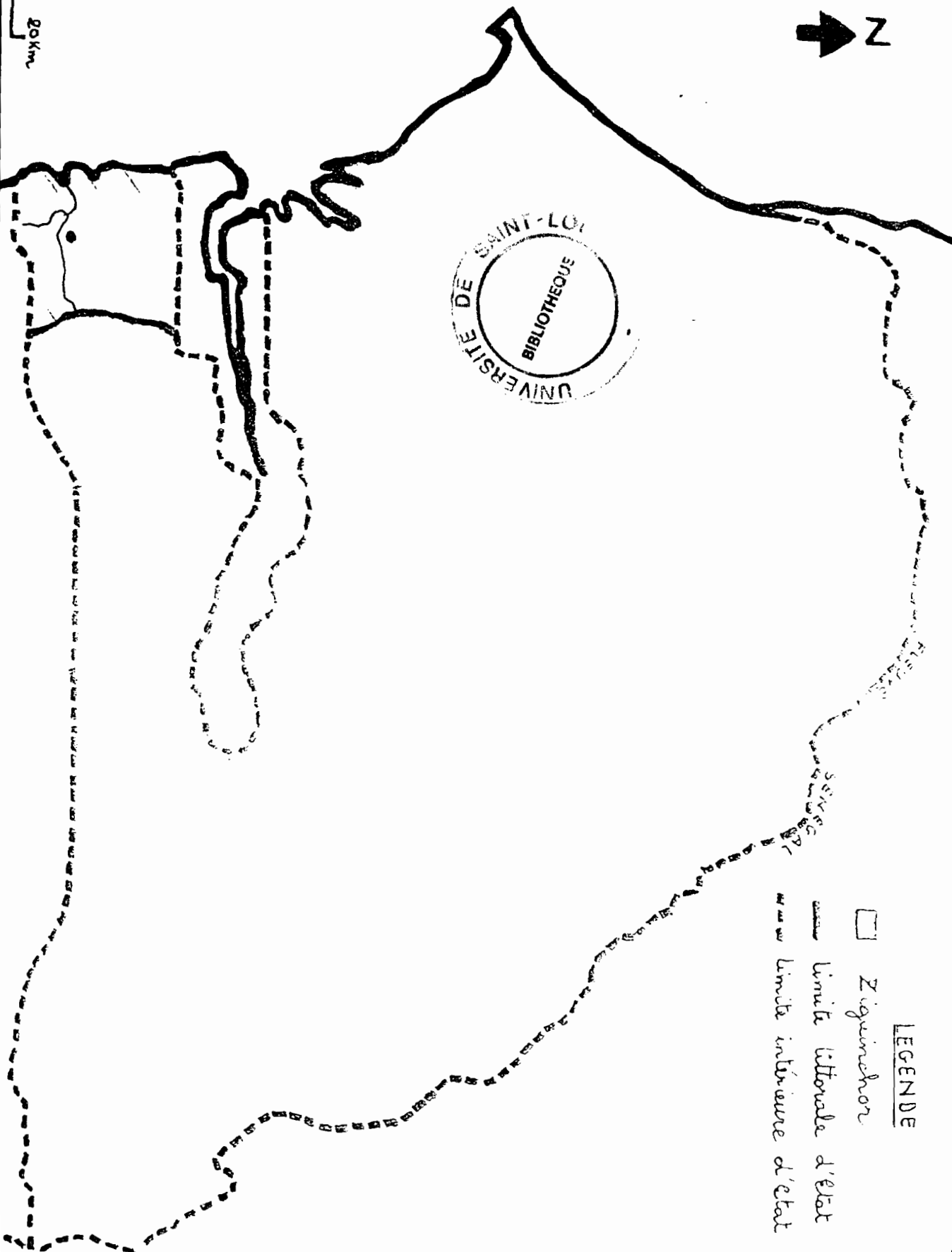
Pertinence de la maternelle

LOCALISATION DE LA REGION DE ZIGUINCHOR




OCEAN ATLANTIQUE



Ech: 1/20km



LEGENDE

-  Ziguinchor
-  limite littorale d'Etat
-  limite intérieure d'Etat

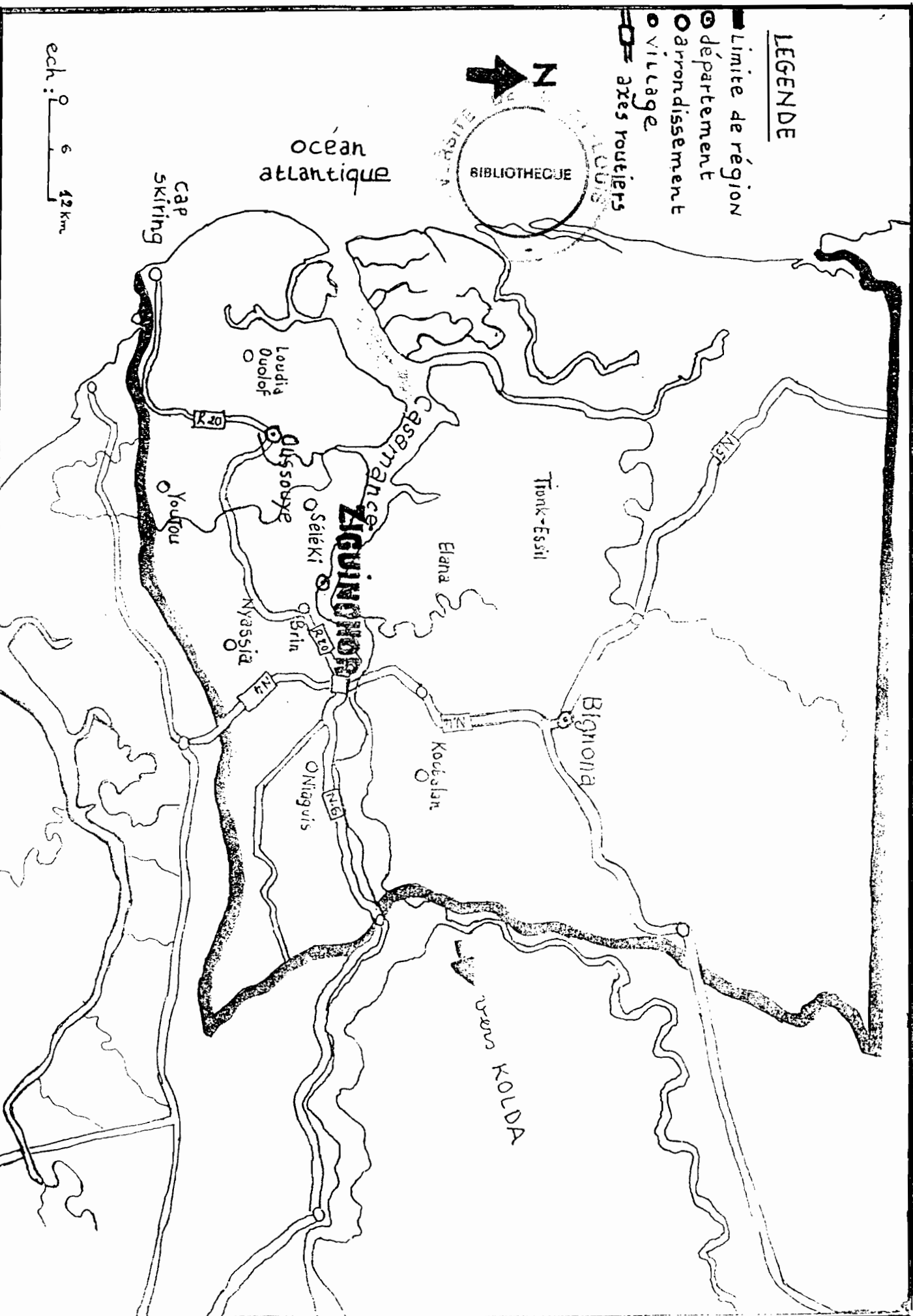
LEGENDE

- ▬ Limite de région
- ⊙ département
- arrondissement
- village
- ▬ axes routiers



océan atlantique

ech : 0 6 12 Km



Naamika
Kane

Ziguinchor, le 08 Avril 1999

étudiante en 1^{re} Année
de sociologie Université
Cristian Begec de St Louis

L.D.E.E. - ZIGUINCHOR
Arrivée le 09 AVR. 1999
Sous le n° 99/393
Départ le _____
Sous le n° _____

Monsieur l'inspecteur départemental de l'enseignement à Ziguinchor

Objet: Demande d'autorisation d'enquête.

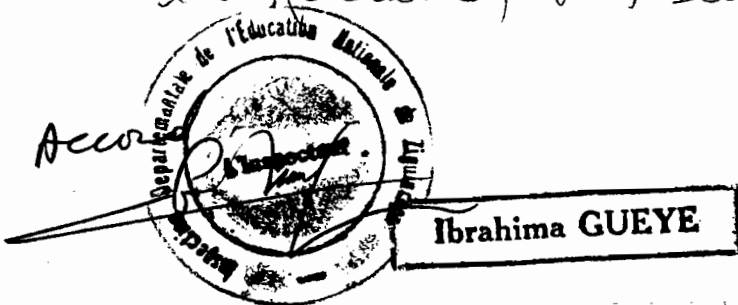
Monsieur,

Je viens solliciter auprès de votre haute bienveillance une autorisation pour accéder à mon cadre d'étude en vue de mener à bien mon mémoire de maîtrise qui est relatif à la socialisation à l'école maternelle dans la ville de Ziguinchor.

A cet effet, je me plais à espérer que votre demande trouvera une suite favorable.

En attendant, veuillez agréer, Monsieur l'inspecteur, mes sentiments distingués.

L'intéressée.



Kane