

Elieth EYEBIYI

Les pratiques d'éveil essentielles
dans le département de l'Atlantique
(Benin)

Connaissances, attitudes et pratiques dans les
communes de Zè et Sô Ava



ETUDES ET TRAVAUX
N° 114

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

SOMMAIRE

Introduction	5
Éléments conceptuels et méthodologiques	7
<i>Le cadre conceptuel.....</i>	<i>7</i>
<i>Objectif général.....</i>	<i>7</i>
<i>Objectifs spécifiques.....</i>	<i>8</i>
<i>Le cadre méthodologique.....</i>	<i>9</i>
Les pratiques d'éveil essentielles : réalités de terrains dans le département de l'Atlantique	14
<i>Le parler.....</i>	<i>14</i>
<i>Les actions en faveur de l'adoption de la pratique.....</i>	<i>17</i>
<i>Les mimiques.....</i>	<i>18</i>
<i>Les actions en faveur de l'adoption de la pratique et les principaux groupes d'influence</i>	<i>20</i>
<i>Les comptines et chansons enfantines</i>	<i>21</i>
<i>Un faisceau multidimensionnel autour des déterminants comportementaux des PEE</i>	<i>27</i>
Conclusion	30

Introduction

D'envergure nationale, cette recherche s'intègre dans l'Étude des 5PFE¹ et 3PEE² menée par le LASDEL Benin (Parakou) pour le compte de l'UNICEF Benin dans le cadre d'un partenariat qui a permis au LASDEL de déployer la méthodologie ECRIS et ses compétences en recherche empirique pour étudier les pratiques réelles qui sont celles des différents acteurs engagés dans les questions des PFE et PEE.

La recherche a eu pour périmètre l'ensemble du territoire national avec pour contrainte en ce qui concerne spécifiquement les PEE, de couvrir toutes les classes de la maternelle publique et privée et les aires de jeux des écoles maternelles. Le présent rapport rend compte du travail effectué dans le département de l'Atlantique, sous ma supervision et avec le concours de deux ethnographes-sociologues.

Au début de la recherche, des définitions provisoires ont été élaborées afin de faciliter autant que possible les formes générales des pratiques à observer, tout en restant attentifs à des formes possiblement non élucidées qui pourraient être repérées sur le terrain. Nous en rendons brièvement compte ici.

Le parler

Le parler traduit les compétences langagières, tant du nourrisson que du bébé tout au long de sa croissance. Nous resterons donc attentifs non seulement aux déterminants socioculturels qualitatifs de l'expression langagière du nouveau-né et de l'enfant d'âge préscolaire, mais aussi aux pratiques locales et aux acteurs sociaux intervenant dans le processus d'acquisition ou d'expression de cette capacité.

Les mimiques

Les mimiques sont notamment « *les jeux des enfants et présentées comme les imitations des animaux, des oiseaux, des vieilles personnes et autres faits de la vie quotidienne. Les mimiques ici sont comprises aussi comme des gestes et cris de l'enfant pour exprimer ses besoins et attirer l'attention de sa maman* » (Lasdel, 2011)³. Elles sont attendues pour être observées dans un cadre préscolaire (les classes de maternelle par exemple), mais aussi au sein des ménages.

¹ Pratiques familiales essentielles

² Pratiques d'éveil essentielles

³ Voir le document intitulé *Synthèse de la revue documentaire sur l'Étude sur les 5PFE et 3PEE*, 40p, élaboré par le Lasdel.

Dire les comptines / Exécuter des chansons enfantines

Communément, les comptines sont des formules ou chansons enfantines, souvent rimées, ou parfois des poésies. Elles accompagnent des jeux ou des mouvements spécifiques destinés à permettre à l'enfant de compter, rythmer une communication ou de découvrir son corps. Dans cette catégorie on peut donc ranger les berceuses, les danses ainsi que toutes les chansons courtes destinées aux enfants et rythmant leur gestuelle et leur expression corporelle tout en développant leurs émotions. Selon Gauthier et Lejeune (2008), elles sont essentielles dans la socialisation de l'enfant et ont une valeur quasi anthropologique, tout en permettant la transmission intergénérationnelle de données essentielles aux apprentissages et à la socialisation (Gauthier et Lejeune, 2008) et ont une fonction culturelle bénéfique pour le développement de l'enfant (Dufour, 2012) tout en lui permettant de s'affranchir des contraintes langagières (Brylinski, 2011 :8). Dans cette étude, la question des comptines/chansons enfantines sera abordée spécifiquement en privilégiant les enfants de 0 à 5 ans, et ceci davantage en milieu familial qu'en situation de classe dans les écoles maternelles.

Présentation des résultats

La présentation des résultats est faite par pratique en tenant compte des deux communes sur lesquelles a porté la recherche : Zè et Sô-Ava. Elle intègre à la fois les données collectées, des éléments d'analyse préliminaire et des éléments empiriques pouvant servir de justifications ou d'illustrations. Par ailleurs, quelques photos y sont intégrées pour décrire les pratiques réellement observées sur le terrain. Enfin, les suggestions ici examinées sont celles recueillies auprès des acteurs sur le terrain, et ceci en réponse à l'une des exigences du cahier de charges de la recherche. Elles sont interrogées dans le cadre d'une analyse synthétique regroupant les réalités de toutes les pratiques d'éveil essentielles dans les deux communes étudiées.

Éléments conceptuels et méthodologiques

Le cadre conceptuel

La recherche est de nature qualitative et adopte la démarche ECRIS⁴, une démarche d'Enquête Collective Rapide et d'Identification des conflits et groupes Stratégiques. L'une de ses particularités est d'être mise en œuvre sur plusieurs sites à la fois, en dehors du caractère intensif de la collecte des données, obtenu non seulement par l'approche elle-même mais aussi par le séjour prolongé des enquêteurs sur le terrain. De manière schématique, elle consiste en un atelier de familiarisation avec l'objet d'étude, suivi par une brève enquête individuelle ou enquête de repérage menée par le superviseur sur les terrains projetés, un échantillonnage des groupes stratégiques identifiés, une phase d'enquête collective, puis une enquête individuelle approfondie avec séjour prolongé des enquêteurs sur le terrain dans le cadre d'une ethnographie quotidienne et approfondie. Cette dernière phase se mène sur la base d'un guide d'entretien (et non d'un questionnaire) faits de la liste des indicateurs issus de l'enquête collective. Les différentes techniques d'observation et d'entretien interviennent ici pour la production des données. Contrairement à l'apparente lourdeur de cette démarche qui nécessite d'importants moyens logistiques et coûte en temps, la richesse empirique des données issues du terrain sur une longue période achève de convaincre de son utilité et de sa productivité.

Objectif général

Dans la ligne des objectifs globaux définis pour l'étude d'envergure nationale, cette étude sectorielle, portant sur le département de l'Atlantique s'est attachée à identifier de manière qualitative les déterminants comportementaux, culturels, sociaux et institutionnels des connaissances, attitudes et pratiques (CAP) des populations *Aïzo* et *Tofin* autour des trois pratiques d'éveil essentielles de l'enfant (PEE), lesquelles ont été retenues et intégrées par le gouvernement du Bénin dans la Politique Nationale de Développement Intégré du Jeune Enfant. Il s'agit de : Faire des mimiques, Parler et Dire des comptines / Exécuter des chansons enfantines. Ces pratiques sont susceptibles selon la santé publique de favoriser le développement (Lasdel, 2011).

Cette étude permettra de mieux comprendre les réalités quotidiennes de ces pratiques d'éveil dans les milieux socioculturels étudiés. Si ces données sont attendues pour servir à élaborer des stratégies d'intervention à base

⁴ Pour davantage de détails sur cette méthodologie, se référer à Olivier de Sardan, Jean-Pierre, 2003. « L'enquête socio-anthropologique de terrain : Synthèse méthodologique et recommandations aux étudiants », Octobre 2003, LASDEL.

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

communautaire et des stratégies de communication efficaces pour la survie et le développement de l'enfant, tel que pensé par l'UNICEF, elles ont été produites en toute neutralité et ceci selon les canevas de la méthodologie d'enquête collective multi-sites ECRIS⁵.

Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de l'étude sont⁶ :

1. Analyser les connaissances, perceptions et croyances, attitudes et comportements des groupes primaires⁷ vis-à-vis des trois pratiques d'éveil essentielles que sont le parler, la diction des comptines et les mimiques faites aux enfants.
2. Examiner les pratiques des groupes secondaires pour favoriser ou empêcher l'adoption des pratiques étudiées par les acteurs primaires.
3. Identifier au niveau communautaire les groupes dont les attitudes et comportement influencent l'adoption des 3PEE.
4. Identifier les déterminants comportementaux des différents acteurs vis-à-vis des 3PEE, en termes de bénéfices perçus, de barrières perçues (sanction sociale, manque de temps, coûts économiques, croyances et traditions, difficultés d'accès aux services de base, etc.) et d'incitants perçus (gain économique, reconnaissance sociale, disponibilité des services, environnement institutionnel favorable, etc.).
5. Analyser la répartition entre hommes et femmes non seulement du travail mais aussi des prises de décisions relatives aux soins des enfants ainsi que de l'accès aux ressources nécessaires y afférentes.
6. Analyser les sources d'information (interpersonnelle et média) liées aux PFE/PEE qui sont de confiance, d'influence et accessibles pour les différents groupes participants. Une attention particulière sera accordée aux sources d'information des catégories les plus marginalisées⁸.
7. Analyser la disponibilité, le fonctionnement et l'opérationnalité des organisations à base communautaire, des services sociaux de base, des agents

⁵ Pour davantage de détails sur cette méthodologie, se référer à Olivier de Sardan, Jean-Pierre, 2003. « L'enquête socio-anthropologique de terrain : Synthèse méthodologique et recommandations aux étudiants », Octobre 2003, LASDEL.

⁶ Voir LASDEL, 2011. *Étude sur les 5 pratiques familiales essentielles et les 3 pratiques d'éveil essentielles au Bénin, Document de base, 18 pages.*

⁷ Niveau Primaire : Mère / Père, ceux qui s'occupent directement de l'enfant. Groupes Secondaires : Niveau de la famille et des parents. Groupes Tertiaires: Niveau de la communauté au sens plus large : chef de village, chefs religieux, chefs traditionnels, leaders d'opinion locaux.

⁸ L'étude devrait préciser cette catégorie qui *a priori* inclut les plus pauvres, les plus difficilement accessibles, les analphabètes, etc.

de changement et des canaux de communication ainsi que des partenaires intervenant dans le domaine de la communication à base communautaire.

8. Déterminer les aspirations des participants primaires, secondaires et tertiaires en services et en information. Une attention particulière sera accordée aux services et informations pour les catégories les plus marginalisées.

9. Recueillir des suggestions des membres de la communauté sur les arguments les plus appropriés pour encourager l'adoption des pratiques au sein de la communauté. Une attention particulière sera accordée aux types d'information pour les catégories les plus marginalisées.

Le cadre méthodologique

Le repérage et les terrains

Le choix des terrains répond à un ensemble assez complexe de paramètres dont certains furent exigés par le partenaire de l'étude, l'UNICEF Benin, et les autres déterminés en commun accord avec le partenaire, mais sur la base de critères purement méthodologiques conformément aux exigences de la recherche qualitative en sciences sociales, spécifiquement des contraintes de la méthodologie ECRIS.

L'étude CAP⁹ devait en outre tenir compte des six principales aires culturelles au Bénin (*Fon, Yoruba, Aja, Baatonu, Betamaribe/Otamari et Peuhl*, et ceci en milieu urbain comme rural). Dans le même temps il fallait arriver à concilier des localités ayant connu le plus d'interventions avec d'autres en ayant connu le moins possible afin d'assurer une variété de situations pratiques à examiner, et essayer de tenir compte de cette distinction entre villages /quartiers de chaque localité retenue. Dans cette perspective, les groupes socioculturels numériquement les plus importants du département de l'Atlantique et selon les localités retenues (Zè et Sô-Ava) ont été choisis : les *Aizo* (32.6%), et les *Tofin* (9.5%). Les deux localités appartiennent à la même zone sanitaire.

Ainsi, avant la collecte de données proprement dite, l'enquête de repérage que nous avons mené du 14 au 22 novembre 2011 a permis de choisir les villages et/ou quartiers prioritaires dans la collecte des données, d'identifier certains des acteurs stratégiques concernés par chacune des pratiques étudiées, et qui devaient servir de fil d'Ariane dans le cadre de l'échantillonnage. Dans le cadre de l'enquête de repérage, 28 acteurs stratégiques engagés dans la problématique des PEE (mais aussi celle des PFE) ont été répertoriés dans les deux communes étudiées et quatorze entretiens effectués. Ces personnes appartenaient aux principales catégories que sont les autorités locales (chef d'arrondissement, maire,

⁹Connaissances, attitudes et pratiques

chef de village), les agents publics de santé (médecin-chef, sage-femme, infirmier), les relais communautaires, les agents de santé, les directeurs d'écoles, etc.

Les assistants de recherche¹⁰ ont ainsi eu les premiers éléments à partir desquels leur partition pouvait objectivement être remplie : collecter les données lors de l'enquête approfondie. Leur mise en œuvre appréciable des règles d'enquête qualitative, dans le cadre des exigences de la méthodologie ECRIS, et leur bon comportement sur le terrain ont d'ailleurs permis la résolution rapide de certains écueils tout en leur facilitant la compréhension de la problématique et l'exécution de la recherche.

Afin de déterminer les sites pertinents pour la recherche, les repérages ont eu lieu pour la commune de Sô-Ava, dans l'arrondissement de Sô-Ava centre, dans les villages de Sindomey et Dogodo, et dans l'arrondissement de Vèkky (villages de Vèki Dahô, Vèki Nouvi et Sô Zounko). La collecte intensive des données a eu lieu dans les arrondissements de Sô-Ava centre et de Ahomey-Lokpo. Pour la commune de Zè, la collecte intensive des données a eu lieu dans les arrondissements de Zè Centre et de Sèdjè Dénou.

L'échantillonnage

L'échantillonnage effectué est un combiné d'une méthode raisonnée et d'une méthode aléatoire. La première a permis d'identifier non seulement les localités dans le département, mais aussi quelques *stakeholders*, lors de l'enquête de repérage, c'est à dire des acteurs principaux qui interviennent dans les pratiques étudiées. La méthode aléatoire a permis, à partir de ces têtes de pont, de retrouver d'autres acteurs apparents ou non qui interviennent aussi dans le système étudié.

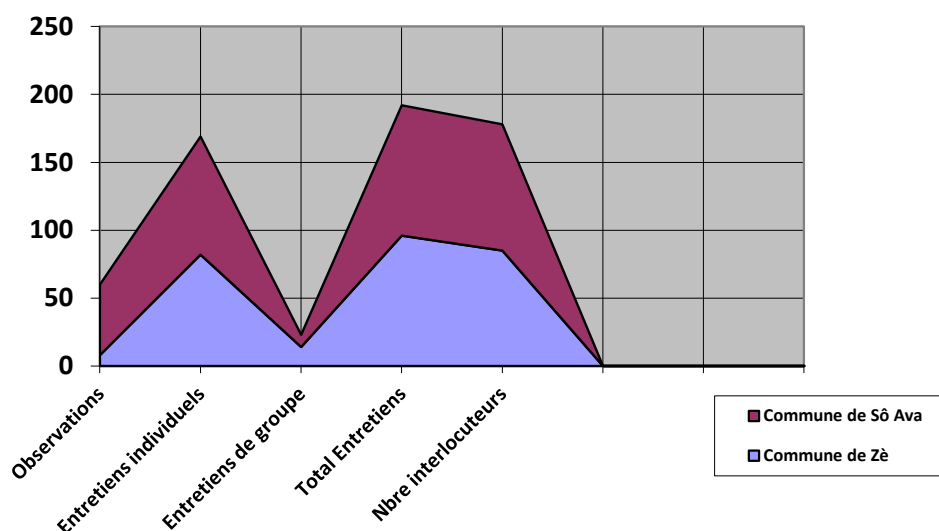
Au total, 192 entretiens qualitatifs ont été effectués à raison de 96 dans chacune des deux localités que sont Sô-Ava et Zè, dans le département de l'Atlantique (Bénin). A Sô Ava, sur les 96 entretiens menés, 09 sont des entretiens de groupe et 87 sont des entretiens individuels. Ces entretiens ont été appuyés par 52 situations d'observations à Sô Ava. Au terme de la recherche dans cette commune, 93 personnes ont été approchées pour produire le corpus de données traitées dans le présent rapport. A Zè, 96 entretiens ont également été effectués dont 14 entretiens de groupe et 82 entretiens individuels, appuyés par 08 situations d'observations plus ou moins prolongées 95 personnes ont été approchées durant toute la recherche dans cette commune.

¹⁰Il s'agit de : Annick Dansou Gbêkan et Florian Fadonnougbo.

Les sources photographiques

Nous avons voulu également récolter plusieurs éléments photographiques dans les deux communes pour décrire certaines situations de terrain, notamment en termes de pratiques quotidiennes afin de confronter non seulement les données d'observation, aux données d'entretiens mais aussi à celles récoltées au titre du matériel iconographique. Si cette approche a été efficace dans le cadre du volet PFE, il en a été moins le cas pour les PEE car peu de photos expressives ont pu être faites «en situation» et ont dû être mises de côté.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de l'échantillonnage



Source : Rapport monographique (Eyebiyi, 2012)

Les acteurs

Les groupes d'acteurs approchés durant la collecte de données ont été classés en trois catégories : les acteurs institutionnels, les acteurs de premier contact et les autres acteurs. La recherche a permis de mettre en évidence que les premiers se sont révélés être généralement des acteurs de santé publique et des services de l'enseignement maternelle et primaire, donc porteurs d'un discours et dépositaire d'une vision institutionnelles "formelles". Les seconds sont ceux en contact avec les enfants et confrontés directement à la mise en œuvre ou non directe des pratiques d'éveil essentielles étudiées. Il s'agit bien souvent du cercle familial mais

aussi d'autres acteurs. La troisième catégorie recouvre des acteurs qui *a priori* ne sont ni institutionnels et ni de premier contact, mais sont amenés à jouer épisodiquement ou parfois de manière pérenne un rôle dans la mise en œuvre ou le rejet des pratiques étudiées.

- **les acteurs institutionnels** : il s'agit du personnel de santé (médecin-chef, sages-femmes, infirmier(e)s, agents d'hygiène), des relais communautaires, les enseignants, les agents de développement et les élus locaux
- **les acteurs de premier contact** : ce sont les mères, les pères, les grands-mères et belles-mères, les voisins et autres gardiennes d'enfants et les jeunes.
- **les autres acteurs** : ce sont les élus locaux, les dignitaires religieux (prêtres, pasteurs, imams) et chefs de cultes, les tradithérapeutes, etc.

Loin d'être étanches, ces catégories se recouvrent bien souvent car plusieurs acteurs se retrouvent en situation de jouer différents rôles catégoriels.

La collecte des données

Dans le département de l'Atlantique, deux communes ont été retenues pour la collecte des données : la commune de Sô-Ava à dominante socioculturelle *Tofin* et la commune de Zè à dominante socioculturelle *Aizo*. Sur la base d'un protocole détaillé de recherche de terrain, la collecte a été effective de fin décembre 2011 à mi-mars 2012. Par ailleurs, une période de prolongation de trois (03) jours a été effectuée à Sô-Ava afin d'approfondir davantage certains aspects, et ceci dans la localité de Ahomey-Lokpo.

La formation des agents de collecte

Conformément au protocole de la démarche ECRIS, les agents de collecte de données ont été formés au LASDEL à Parakou (Bénin), avec tous les membres de l'équipe de supervision et les ethnographes des autres départements avant le démarrage des phases de terrain. Outre une mise à niveau générale et collective sur la problématique de l'étude, cette formation comportait une phase préliminaire de trois (03) jours de collecte de données en groupe à Savè, du 29 au 1^{er} décembre 2011. Cette phase collective a permis l'encadrement des agents de collecte et la résolution de plusieurs problèmes méthodologiques. Elle a aussi permis aux superviseurs de prendre contact avec les agents de collecte recrutés et d'affiner la méthode de travail.

Le traitement des données

Le traitement des données a été effectué par le superviseur. Chaque semaine, une séance de supervision a été menée avec chaque ethnographe (ou assistant de recherche) sur le site d'enquête à lui attribué, pour évaluer au fur et à mesure les données collectées et le respect des exigences méthodologiques, résoudre les

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

problèmes spécifiques à chaque site et dégager au niveau de la supervision départementale les grandes lignes des travaux effectués.

Une séance d'échanges a été organisée par le superviseur pour le département de l'Atlantique, avec les deux ethnographes, et ceci à Sô-Ava, afin de permettre de meilleurs échanges en termes de méthodologie mais aussi de mettre en perspectives quelques questions de terrain en accord avec la posture pédagogique du LASDEL qui est entre autres de former par la pratique.

Par ailleurs, après chaque grande phase de collecte de données, des *debriefings* ont été organisés au niveau de l'équipe de recherche pour le département de l'Atlantique (superviseur et ethnographes). Les différents rapports progressifs des ethnographes et celui du repérage ont permis l'élaboration d'un rapport monographique synthétique départemental relatif à l'Atlantique selon les normes définies au cours de l'atelier de rapportage tenu au niveau national dans les locaux du LASDEL à Parakou.

Les pratiques d'éveil essentielles : réalités de terrains dans le département de l'Atlantique

Nous décrivons ici les réalités de terrain dans le département de l'Atlantique en matière de connaissance, d'attitudes et de pratiques des PEE par les différents acteurs en interaction. Le faire par pratique permet d'accéder à une compréhension plus ou moins fine de ces réalités d'autant plus que les logiques ne sont pas toujours les mêmes.

Le parler

Connaissances, perceptions et croyances, attitudes et comportements

« On ne parle qu'à une personne dont on est sûr qu'il pourra nous répondre. On communique avec le fœtus lorsqu'on a un problème particulier pour se confier à lui. Dès la naissance on peut parler à l'enfant » (A. J.-P., chef service technique de la mairie de Zè).

Le parler ne commence pas avec la naissance de l'enfant mais remonte déjà à l'étape de la grossesse, où certains parents (père, mère) affirment parler au fœtus. Mais, ces « parler » s'intensifient avec la naissance de l'enfant. A la maison, on parle au bébé à plusieurs moments : lors des bains, lorsque la mère se retrouve seule avec son enfant, lorsque d'autres adultes ou enfants sont présents, etc. En somme, parler aux enfants est une activité courante, qui n'a pas de moment spécifique. Cependant, le moment du bain est un moment par excellence où la mère ou la personne chargée de laver l'enfant lui parle, chante, et parfois lui récite ses litanies familiales. Une mère assure avoir composé une chanson sur la base des litanies familiales de son bébé ; laquelle chanson calme selon elle l'enfant lorsque ce dernier est en pleurs.

Lorsque l'enfant commence à aller à l'école, notamment la maternelle, il y passe une grande partie de son temps journalier. Aussi, prévoit-on à l'école des séances de parler qui se traduisent notamment par les moments des récitations de contes, lors desquels l'enseignant peut imiter la voix d'une personne et demander à l'enfant de répéter après lui, pour l'amener à éprouver sa fonction du langage et l'éveiller. Par ailleurs, les contes permettent à l'enfant d'apprendre certaines réalités de la vie et éveiller certains sentiments humains (amour, partage, sérénité, etc.) par le jeu.

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

« Cela permet de créer chez l'enfant qui ne sait pas encore parler le désir de le faire et d'améliorer la locution chez ceux qui parlent déjà » (G. J., instituteur, Zè Centre, 10.01.2012).

Les moments du parler dans les interactions avec l'enfant sont multiples : durant la grossesse, lorsque le bébé est en éveil, lorsqu'il est rassasié, lorsqu'il prend son bain, lorsqu'il pleure, lorsqu'on le berce, etc. Pour d'autres, bien que l'on parle à l'enfant à tout moment, y compris depuis l'état foetal, ce n'est qu'à partir de trois mois que l'enfant est supposé reconnaître la voix de ses parents : à ce moment-là, le parler s'intensifie.

Bien qu'il n'y ait pas un moment dédié pour parler à l'enfant, quelques moments privilégiés sont indexés par les personnes rencontrées: le réveil, le bain, lorsqu'on dépose l'enfant à terre le temps de travailler, quand l'enfant pleure, etc. Parler a aussi des fonctions pratiques: calmer l'enfant, l'apaiser, le rassurer de la présence de sa mère ou de ses parents, etc.

« Quel que soit l'âge de l'enfant, on lui parle même s'il ne comprend pas. On doit lui parler absolument. Il faut qu'il sache que l'homme parle. Il faut qu'il parle pour ne pas être étourdi... Quand on parle à l'enfant, les paroles rentrent et restent dans ses oreilles et il grandit avec ça. » (K. R., père, Sô-ava, 16/01/12).

« On parle à l'enfant pour qu'il comprenne la langue mais aussi pour qu'il acquière la connaissance. » (T. w., grand-mère, Sô-ava, 07/01/12).

Parler à l'enfant est perçu comme une nécessité afin de familiariser l'enfant au langage humain. C'est une pratique visant à développer son audition. Parler à l'enfant est aussi considéré comme un acte permettant à l'enfant d'identifier la voix de ses parents et de les reconnaître. La pratique du parler se fait donc de façon systématique dès la naissance de l'enfant, par tous les membres du ménage, mais aussi les voisins.

Les contenus du parler

Il n'existe pas de contenus standards pour parler aux enfants. Cependant, les mères privilégient des nouvelles positives, font l'éloge de la lignée ou de la famille du bébé, lui racontent leurs joies ou parfois le supplient de ne pas tomber malade.

« Je peux lui dire "comment mon mari s'est réveillé ?" Ou s'il est malade "s'il te plaît, ne tombe pas malade, toi-même tu vois que nous n'avons pas d'argent. » (M. P, mère, Sô-ava, 18/01/12).

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

« Moi, je lui dis souvent “mon mari, qui t’a frappé ? Calme-toi”. Il comprend ce que je dis, il entend ma voix, il se calme, secoue la tête et sourit même parfois. » (A. B., mère, Sô-ava, 18/01/12).

Les mots usuels qui sont utilisés dans le parler des enfants sont : le nom de l'enfant (on l'appelle par son nom pour qu'il sache que c'est son nom), *dê* (papa), *iya* (maman), calme toi, tais-toi, etc. Généralement, on parle à l'enfant pour le supplier et on converse avec lui comme s'il était un adulte. Le parler à destination de l'enfant n'est donc pas trop différent de celui des adultes. Même si la plupart des conversations entre les mères et leurs enfants sont improvisées, elles sont souvent centrées sur les parents, leurs occupations, etc.

Certains distinguent entre « parler » et « communiquer » :

« Il y a une différence entre parler et communiquer. Parler signifie dans la langue locale «do xo» ce qui renvoie à la parole. Alors que communiquer signifie «do win», ce qui signifie transmettre un message. Donc on n'utilise pas ici la parole exclusivement. L'enfant de 2 semaines qui pleure lorsqu'il a faim communique avec sa mère. Par ses pleurs, la maman sait qu'il a un besoin. » (A. P., chef Village Sindomey, Sô-ava, 20/01/12).

Pour d'autres, parler est signe d'intelligence et de génie :

« J'ai eu un enfant qui n'a pas parlé jusqu'à 2 ans. On a vérifié sa langue et tout était normal. A 3 ans quand il a commencé par parler, c'était trop, il disait des choses qui dépassaient son âge. Ces genres d'enfants sont souvent très doués. » (Tangni wonon, grand-mère, Sô-ava, 07/01/12).

« A mon enfant je lui parle comme à une grande personne. Avant un an l'enfant n'a pas un langage articulé. Mon enfant a un an et dit "papa". Si tu dis à mon enfant "lavé", il répond "chéché". Quand je dis "au revoir" à mon enfant il répond "haa" parce qu'il ne peut pas prononcer tout "au revoir" et c'est seulement la fin qu'il dit » explique une institutrice à Zè (D. V., institutrice, 22.12.2011).

Plusieurs parents estiment que dès l'âge de 01 an, l'enfant peut déjà prononcer les onomatopées, même s'il ne peut répondre. Au-delà de cet âge, il peut prononcer le mot "papa" et il faut lui parler pour l'encourager et le rectifier si nécessaire. Selon les interlocuteurs rencontrés, cette vision progressiste du parler permet à l'enfant d'acquérir la pratique du parler.

Les interdits du parler

Il n'y a pas d'interdits formels en ce qui concerne les thématiques dont on peut parler aux enfants. Cependant, selon plusieurs personnes, il faut tenir des propos qui ne vont pas en contresens avec l'éthique et la morale. Une sorte d'autocensure est donc spontanément effectuée dans la mesure du possible pour éviter d'adresser à l'enfant, ou d'utiliser dans son environnement immédiat des mots et expressions susceptibles de véhiculer des contre valeurs.

« Il faut éviter d'injurier et de dire des "paroles gâtées" auprès des enfants car ils entendent tout même s'ils ne peuvent pas parler. » (A. V., grand-mère, vendeuse, Sô-Ava, 17/01/12).

Les fonctions du parler

Les fonctions du parler sont nombreuses : habituer l'enfant à la voix de ses parents, développer la fonction du langage chez l'enfant, stimuler l'audition de l'enfant, marquer son affection à l'enfant, renforcer les liens entre l'enfant et ses parents, éduquer l'enfant, amener le bébé à distinguer entre bonnes choses et mauvaises choses (par exemple des choses à ne pas toucher) ou encore éveiller l'enfant à travers le développement du langage. Le parler a aussi une fonction de test de la capacité de locution de l'enfant et même de son audition.

« Si après un an on parle à un enfant et il ne sourit pas ou n'a pas de réaction, cela suppose qu'il a un mal de locution ou un mal psychologique » (L. F., vendeuse, Zè Centre, Azozoun).

« Le parler à l'enfant est un moyen de vérification de certains maux chez l'enfant (mal de locution ou d'audition) » (A. E., vendeuse, Zè Centre).

Les principaux bénéfices du parler à l'enfant sont relatifs à son éveil, au développement de son audition et à la transmission à lui faite des capacités langagières. Parler est ainsi perçu comme un acte continu et pédagogique qui stimule l'appropriation de la parole humaine par l'enfant tout en développant certains de ses sens et son intelligence.

Les actions en faveur de l'adoption de la pratique

Les cours d'initiation organisés pour l'éveil des enfants en classe de maternelle, les classes de chants et plus largement la scolarisation constituent des lieux de développement de la pratique du parler au profit des enfants. De nombreux

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

parents pensent d'ailleurs que le départ de l'enfant à l'école lui facilite l'acquisition des aptitudes langagières et plus spécifiquement du parler. Par ailleurs, il faut ajouter toute initiative domestique de nature à communiquer avec l'enfant par le biais de sons, notamment lorsque ces derniers viennent des parents, en l'occurrence les mères.

Les parents (mères, mères et gardiennes d'enfants), les enseignants et les voisins, mais aussi les groupes de pairs, sont les acteurs les plus influents en matière de mise en œuvre du parler. Cependant, n'y a pas de façon privilégiée un acteur social destiné exclusivement chargé de parler à l'enfant, les mères apparaissent comme les premiers acteurs dans la mise en œuvre de cette pratique.

« La mère est le principal interlocuteur de l'enfant. C'est elle qui lui parle souvent en dehors d'elle, les autres membres de la famille (grand-mère, père, belle-sœur, frère) lui parlent quand ils le prennent. » (A. P., chef Village Sindomey, Sô-Ava, 20/01/12).

Disponibilité, fonctionnement et opérationnalité des services sociaux de proximité et agents de changement

L'existence d'écoles maternelles et primaires à Zè facilite les activités d'éveil des enfants, notamment le parler. De même les groupes de pairs et l'attention constante des parents et proches, à la maison, crée un environnement favorable au parler pour tous les enfants, scolarisés ou non. Pour nombre de personnes à Zè, parler aux enfants, notamment les bébés, leur permettrait de ne pas devenir « niais » et de développer progressivement les capacités auditives et expressives nécessaires à leur socialisation.

A Sô-Ava, ce sont plutôt les sages-femmes, les agents du centre de promotion sociale, les « infirmiers de maison » et autres gardiennes d'enfants qui forment le substrat d'acteurs disponibles pouvant stimuler la pratique du parler. On remarquera donc non seulement la présence d'acteurs institutionnels formels mais aussi d'autres catégories d'acteurs comme les « infirmiers de maison ».

Les mimiques

Les connaissances, perceptions et croyances, attitudes et comportements

« Faire des gestes dans l'intention que l'enfant imite est mal perçu. C'est comme s'il n'était pas un enfant normal, et on craint ce faisant qu'il ne puisse parler à temps. » (G. C, père, Sô-Ava, 16/01/12).

« Ce n'est pas bon de faire des gestes pour parler à l'enfant sinon, il va adopter ce langage. » (T. w., grand-mère, Sô-Ava, 07/01/12).

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

De façon générale, la pratique des mimiques est mal perçue en milieu *Tofin*. Les logiques populaires tendent à penser que l'enfant à qui l'on fait des mimiques ne serait pas en possession de tous ses sens, et serait donc "anormal", ce qui justifierait le besoin d'user des mimiques.

Photo 1: Enfants de classe de maternelle en séance de mimes



Photo 2: Fragments de textes d'une poésie en classe maternelle



Les mimiques ne sont donc pas pratiquées en milieu *Tofin* à Sô-Ava au sein des ménages, en raison de la connotation négative dont elles sont localement chargées. Les seuls types d'activités assimilables à des mimiques et que l'on peut observer dans cette localité sont relatifs à la danse : quand la mère ou quelqu'un d'autre danse, l'enfant peut l'imiter. En dehors des ménages, l'école maternelle reste le lieu privilégié pour observer la réalité des mimiques.

Par contre, selon les perceptions populaires en milieu *Aïzo* à Zè, les mimiques permettent de renforcer et d'accélérer l'acquisition de la capacité langagière par l'enfant, de l'éveiller et de lui permettre de rapidement s'autonomiser. Pour les instituteurs, les mimiques permettent, de surcroît, aux enfants de consolider leurs relations avec leurs camarades. Deux types de mimiques ont été relevés : les mimiques racontées et les mimiques chantées. Les premières permettent à l'enfant de citer ou raconter ce qu'il voit : elles développent sa capacité visuelle et langagière, son aptitude à parler ainsi que sa capacité à se concentrer, absorber des informations et les analyser. Les secondes, les mimiques chantées, diversifient les jeux offerts à l'enfant et renforcent les fonctions des mimiques racontées.

Il est intéressant de remarquer que les mimiques sont systématisées dans les écoles maternelles au cours d'activités pédagogiques spécifiques, mais ne le sont vraiment pas au sein des ménages, notamment en milieu *Tofin*. Au sein des ménages, plusieurs parents estiment qu'on n'a pas besoin de faire d'abord des mimiques pour que l'enfant vous suive. Pour ceux-là, lorsque l'enfant voit faire, il imite quasi spontanément, et il appartient aux parents de le réprimer lorsqu'il veut copier de mauvaises attitudes.

Les actions en faveur de l'adoption de la pratique et les principaux groupes d'influence

Les classes de chants et les séances d'animation pédagogique organisées par les enseignants du primaire et de la maternelle constituent des lieux d'institutionnalisation des mimiques, qui viennent en appui aux mimiques pratiquées à la maison, mais de façon moins structurée par les parents.

Les parents (mères, mères et gardiennes d'enfants), les enseignants et les voisins, mais aussi les groupes de pairs, sont les acteurs les plus influents en matière de mise en œuvre des mimiques.

Déterminants comportementaux, rôles et source d'information

Au titre des bénéfiques perçus, les mimiques sont reconnues pour leur importance dans l'éveil de l'enfant et le développement de ses facultés expressives, langagières, etc. Cependant, leur pratique institutionnalisée demeure le propre des cours organisés à l'école primaire et maternelle.

La scolarisation en classes de maternelle des enfants est un incitant des pratiques d'éveil essentielles dans les communs de Zè et de Sô Ava, particulièrement en matière de mimiques, quand bien même les mimiques dans certains ménages ont lieu.

En ce qui concerne les barrières perçues, à Sô-Ava, les perceptions négatives dont est chargée socialement la pratique structurée des mimiques, notamment au sein

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

des ménages, constituent des handicaps dans l'appropriation de cette pratique d'éveil par l'enfant. Paradoxalement, la pratique des mimiques à l'école est un incitant vers leur adoption.

Répartition des rôles, sources d'informations et services sociaux de proximité

Les mimiques sont généralement introduites par les enseignants en classes de maternelle. Au sein des séances de mimiques, il est rare que des mimiques soient faites de façon formelle.

Les principales sources d'informations sur les mimiques demeurent les enseignants, notamment ceux des écoles maternelles.

Les écoles maternelles et primaires et le centre de promotion sociale sont les structures existantes dont la mobilisation peut faciliter une meilleure pratique des mimiques au sein des ménages.

Les comptines et chansons enfantines

Les connaissances, perceptions et croyances, attitudes et comportements

En milieu *Aïzo* à Zè, les comptines relèvent davantage des cours d'initiation et classes de maternelles. Ce sont là les lieux où elle s'exerce de façon structurée au bénéfice des enfants inscrits. Dans les ménages, il n'y a pas de séances particulières destinées aux comptines. D'ailleurs, nombre de personnes rencontrées ne semblaient pas connaître de l'existence de comptines au sein des familles. Par contre, les berceuses sont chantées par les mères pour endormir l'enfant ou le calmer lorsqu'il pleure.

Certaines mères composent des chansons peu structurées et assez courtes, dans l'objet d'égayer l'enfant ou captiver son attention. La compréhension du sens des chansons, ou même leur intelligibilité pour l'enfant, n'est donc pas le premier objectif, contrairement aux chansons pratiquées à l'école, et dont le but est la découverte des nombres, du corps, des objets, etc. La pratique des chansonnettes à la maison apparaît être pour les mères un moyen d'habituer l'enfant aux sons, aux bruits, aux voix de ses proches, etc.

Encadré 1 : Exemple de comptine

« Voici ma main :
Elle a cinq doigts ;

En voici deux ;
En voici trois ;
Celui-ci, mon petit bonhomme, c'est le pouce qu'il se
nomme ;
Regardez mes doigts travailler : chacun fait son petit
métier ...»
(L. G., instituteur, 09.01.2012)

Source : Enquête, Sô-Ava, 2012

En matière de comptines, il ressort à Sô-Ava que les pratiques ancestrales d'éveil pouvant en tenir lieu sont les contes et les chansons enfantines.

-Les contes

« Avant, il n'y avait pas d'école, mais on nous racontait des histoires, des contes. C'est à travers ces contes, histoires et devinettes qu'on acquérait la connaissance. L'enfant qui n'est pas resté avec un adulte ne peut pas être éveillé. » (H. A., père, dignitaire Vodun, Sô-Ava, 17/01/12).

« Le conte permet à l'enfant de savoir, ce qui est bien et ce qui est mauvais, ce qui est permis et ce qui est interdit. Même les enfants de moins de 5 ans viennent y prendre part. C'est l'occasion pour eux de découvrir de nouveaux mots, de parler, de connaître les noms d'animaux. » (K. A., guérisseur traditionnel, Sô-Ava, 17/01/12).

La pratique des contes au clair de lune ou autour d'un vieillard s'estompe avec la modernité car l'on perçoit aujourd'hui dans ces contrées davantage les vieillards comme des sorciers plutôt que de potentiels éducateurs d'enfants. Et ceci parfois en raison de la méfiance, ou encore du fait que les "vieux" n'aillent pas souvent ou pas du tout à l'église. La méfiance tout comme le non engagement religieux des personnes âgées apparaît ainsi comme des freins à la reproduction de la pratique ancestrale des contes. Certaines personnes du troisième âge se retrouvent ainsi écartées de la mise en œuvre des pratiques d'éveil de l'enfant.

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

« On a peur des vieux et des autres et chacun veut vivre avec ses enfants et sa femme. Dans beaucoup de maisons, quand l'enfant s'échappe et va chez une vieille ou un vieux de la maison – un oncle par exemple -, à son retour, on crie sur lui et on lui demande : tu es parti chez le vieux ? Il t'a donné quoi ? Tu as mangé quoi ? » (Anonyme, père, Sô-Ava, 07/01/12).

Pour d'autres, les religions importées participent de la dévalorisation des contes :

« Les croyants disent que les contes sont diaboliques et sont des mensonges qu'il faut bannir et remplacer par les histoires bibliques... les églises ont fait qu'il n'y a plus de contes. Il ne peut pas avoir conte sans les vieux qui détiennent les connaissances censées éduquer les enfants. Mais pour les enfants d'aujourd'hui, les vieux et les vieilles sont des sorciers car ils ont poussé des cheveux blancs. Donc personne ne veut s'approcher d'eux ni même laisser ses enfants s'approcher d'eux. » (H. A., père, dignitaire Vodun, Sô-Ava, 17/01/12).

-L'influence des pratiques religieuses : panégyriques et litanies réinterprétées

L'influence des pratiques religieuses a causé une réappropriation et une traduction des litanies de familles et des panégyriques dans le contexte local de Zè. Dans certains ménages, plutôt que de réciter des contes ou chanter ses panégyriques ancestraux à l'enfant, on lui adresse en lieu et place des chansons réinterprétées sur la base des livres saints.

« Pour moi, c'est Dieu qui fait qu'un enfant est éveillé. Donc le conte n'a pas d'impact sur l'enfant. Si on a cessé de raconter les contes aux enfants, c'est parce que à un moment donné, ce n'était plus les contes que les vieux racontaient aux enfants. Mais ils leur racontaient des histoires qu'on ne doit pas raconter aux enfants. On peut leur dire par exemple que c'est telle famille ou telle personne qui a tué leur ancêtre. Aujourd'hui, il n'y a plus personne qui dit la vérité. C'est pour cela que personne n'écoute encore les contes. » (A. P., chef Village de Sindomey, Sô-Ava, 20/01/12).

« Nous, nous sommes des croyants et nous ne connaissons qu'un seul Dieu : c'est le Dieu de la Bible. On ne peut donc pas louer d'autres entités en dehors de lui. C'est pourquoi nous ne récitons pas les panégyriques qui sont des récits païens qui ne parlent pas de Dieu. Je ne dis pas à mon enfant sa litanie familiale mais je lui dis la litanie de Dieu. » (A. B., mère, Sô-Ava, 18/01/12).

Contrairement à quelques ménages qui continuent de chanter les litanies et panégyriques, ceux-ci sont donc remplacés dans certaines familles d'obédience chrétienne, par la « litanie de Dieu », censée éveiller l'enfant, le protéger contre les sorciers et magnifier Dieu *a contrario* des panégyriques familiaux.

L'assimilation des panégyriques et des litanies familiales, à des éléments de paganisme reste ici frappante dans cette localité. Et ceci, d'autant plus que les litanies et panégyriques célèbrent davantage les ancêtres et figures mythiques de la famille plutôt que des personnages de foi ou de pratiques pouvant rentrer en concurrence avec la foi. Si cette approche menace durablement la perte de l'histoire familiale, généralement véhiculée sur un mode de transmission orale en Afrique, il va sans dire qu'elle exprime également l'existence de raccourcis dans l'œuvre dite d'évangélisation de certains praticiens religieux, ce qui bouscule la table des valeurs endogènes familiales au moyen d'un jugement de nature religieuse portée sur certains éléments de culture.

Encadré 2 : Extrait de la « litanie de Dieu »

« Enfant d'Abraham, Enfant de Jacob, Enfant de Jésus, Enfant de résurrection, Enfant que le sorcier ne peut désirer, ... »
--

Source : Enquête, Sô-Ava, 2012

Dans l'exemple précédent de la «litanie de Dieu¹¹», on peut constater premièrement l'appropriation de la généalogie biblique incarnée par l'histoire des patriarches chrétiens (Abraham et Jacob) et de Jésus, le fils de Dieu selon la foi chrétienne. Deuxièmement, l'assimilation de cette généalogie biblique est portée en pinacle pour remplacer les panégyriques ancestraux, comme si l'on voulait effacer la mémoire généalogique rapidement assimilée au «mal», au «diable», au «paganisme».

Cette rhétorique portée par certains leaders religieux permet aussi de comprendre en partie les modes discursifs de légitimation du discours religieux par opposition aux valeurs ancestrales de la célébration de la mémoire de la généalogie orale, et mieux, elle offre quelques pistes de compréhension de l'enracinement de ces discours à partir d'éléments anthropologiques d'importance, comme la généalogie, les panégyriques. Ceci n'est pas sans rappeler l'instrumentalisation des mémoires dont fait cas Savarese (2002) dans un autre contexte à propos du champ public du souvenir (Baussant, 2006).

¹¹Dénomination entendue sur le terrain à Sô Ava.

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

-Les chansons enfantines

« Les chansons enfantines jouent le même rôle que le parler et les panégyriques. Elles permettent à l'enfant d'apprendre la langue, mais surtout l'apaisent, le calment. Je chante à mon enfant quand il se réveille, quand je le lave, quand je lui donne le médicament, quand il a faim, quand il fait une chute, ... ». (H. S., mère, Sô-Ava, 19/01/12).

« Les matins quand tu laves l'enfant, il pleure. La maman doit lui réciter sa litanie, lui faire un chant de sorte que ceux qui entendent sa voix entendent également la voix de la mère et ils savent que l'enfant est en train de parler avec sa maman. » (M. P., mère, Sô-ava, 18/01/12).

Les chansons enfantines sont perçues comme étant des éléments d'instruction de l'enfant. L'objectif visé est de lui apprendre la langue, les mots simples, ou encore de l'apaiser, de le rassurer. Parfois elles servent à maintenir le contact vocal avec l'enfant et conforter son équilibre psychique. Elles sont donc pratiquées et leur construction ne répond pas à une règle précise autre que la simplicité et l'usage de mots courants ou même de sons aisés à prononcer ou imiter par l'enfant.

« Moi je chante la chanson qui vient dans ma bouche. Quand il se met à pleurer et tu commences par chanter, il se calme et sourit parfois... S'il pleure et tu ne lui chantes pas, s'il finit, son corps se chauffe et il tombe malade. S'il est malade, c'est toi qui as des problèmes ».

(H. S., mère, Sô-Ava, 19/01/12).

-Typologie des chansons enfantines

Deux types de classification des chansons enfantines peuvent être faites. En fonction de l'auteur, on a les chansons populaires connues de tout le monde et les chansons composées par les mères spécialement pour leurs enfants. En fonction de l'origine, on peut faire une typologie provisoire entre les chansons païennes et les chansons dites de Dieu. Pour les parents d'obédience religieuse chrétienne, notamment les évangélistes, on ne chante jamais à l'enfant les chansons « païennes » mais plutôt des chansons de louange et de gloire à Dieu. Dans le même temps, pour les parents adeptes des religions traditionnelles, on ne doit chanter que les chants de joie mais pas des chants d'enterrement par exemple.

-Actions favorables et groupes d'influence de la pratique

Les animations au sein des écoles maternelles constituent des éléments favorables à la pratique des comptines. Dans le département de l'Atlantique, les enseignants du primaire et de la maternelle constituent les principaux groupes d'influence de la pratique des comptines.

À Sô-Ava, en dehors du groupe des enseignants du primaire et de la maternelle, les mères et les groupes religieux (notamment évangéliques) influent fortement sur la pratique des mimiques/comptines. Les groupes de pairs constituent également un creuset important pour le développement de cette pratique.

-Déterminants comportementaux de la pratique

« Il y a le chant "à l'école" qui égaie les enfants et il devient éveillé quand on déroule les cours. Cela lui permet de bien participer au cours »(D. V., institutrice, 22.12.2011).

Les bénéfices perçus des comptines ont trait notamment au désir d'éveiller l'enfant, de le distraire ou de le calmer lorsqu'il est par exemple en pleurs. Pour certains enseignants, les "petits chants" permettent aux enfants d'apprendre le schéma corporel et de prendre conscience de leur propre corps. La relative autonomie précoce des enfants en milieu *Tofin* (ils rejoignent dès l'âge de 2 ans les groupes de pairs au sein desquels ils poursuivent leur socialisation par le jeu) de Sô-Ava participe paradoxalement de l'appropriation de la pratique.

La non scolarisation des enfants, l'absence de postes téléviseurs ou de postes radio, tout comme les occupations professionnelles de certaines mères, constituent des barrières dans la pratique des comptines au sein des ménages.

Par ailleurs, le poids croissant de certaines pratiques religieuses qui assimilent selon les acteurs les contes, litanies et panégyriques à des histoires "diaboliques" et prônent en substitution d'autres types de chansons constituent des barrières à moyen terme à l'adoption de la pratique.

La scolarisation en classes de maternelle des enfants est un incitant des pratiques d'éveil essentielles de l'enfant, particulièrement des comptines. Les sessions musicales sur les chaînes de télévision constituent aussi des éléments incitants les enfants dans la formulation ou la reprise de petites chansonnettes ou de bouts de chansons captées à la volée.

-Répartition des rôles, sources d'information et services sociaux de proximité

En matière de comptines, les moniteurs de l'enseignement maternel assurent la mise en œuvre de cette pratique. Au sein des ménages, il n'y a pas de séances structurées de comptines ou d'exécution de chansonnettes pour les enfants, quand bien même les mères chantent souvent pour leurs bébés.

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

Les sources d'information disponibles demeurent les enseignants des écoles primaires et maternelles.

L'existence d'écoles primaires et maternelles, mais aussi du centre de promotion sociale constituent des structures de base pouvant influencer favorablement l'adoption de cette pratique.

Un faisceau multidimensionnel autour des déterminants comportementaux des PEE

S'intéresser aux déterminants comportementaux en matière de pratiques d'éveil essentielles (PEE) revient à examiner les modalités pratiques de prise en charge du développement fonctionnel et sensoriel de l'enfant dans les communautés concernées, en l'occurrence *Aizo* et *Tofin* respectivement à dans les communes de Zè et de Sô Ava dans le département de l'Atlantique, au Bénin. Dans le cadre d'une tension entre pratiques locales et normes promues par divers agents externes relevant de la santé Publique, au moins quatre constats peuvent être faits. D'abord, la connaissance des populations en matière de PEE est réelle. Puis, la multiplicité des sources d'information sur le terrain ne favorise pas une mise en œuvre sereine desdites pratiques d'autant plus qu'elle crée une certaine saturation de l'information en instaurant une sorte de routine communicationnelle. Ensuite, la multiplicité des acteurs engagés dans les interactions en matière de PEE autour de l'enfant traduit non seulement l'importance accordée à la prise en charge de l'enfant dans ses sociétés africaines mais aussi l'existence d'enjeux autour de cette prise en charge. Enfin, le paradoxe des suggestions communautaires exprimées en termes de besoins locaux.

La connaissance générale des populations en matière de PEE

Les pratiques d'éveil essentielles ne sont pas une innovation introduite par les agendas institutionnels externes représentés essentiellement par l'Unicef, portés par le discours de la santé publique et mis en œuvre par plusieurs ONG. Elles sont connues et mises en œuvre par les ménages, notamment les mères mais aussi la plupart des membres de la famille, les groupes de pairs et autres, et ceci sans structuration spécifique. La *praxis* locale de ces pratiques est peu formalisée, notamment au sens de l'UNICEF et en ce qui concerne les comptines, mais elle reste abondante, tant au sein des ménages que dans les groupes de pairs. Le seul lieu de socialisation où ces pratiques sont plus ou moins formalisées, et ceci sans forcément suivre les normes et aspirations de la santé publique, demeurent l'institution scolaire à travers les classes de maternelle et de primaire. Là encore, il est évident que des efforts restent à faire, et ceci d'autant plus que nombre d'instituteurs souhaitent qu'une meilleure place soit faite à l'enseignement des PEE, dans le cadre de leur formation à l'école normale.

La diversité des sources d'information

Les sources d'information relatives aux PEE sont diverses mais principalement orales. Elles incluent : les *mass media*, en l'occurrence les radios locales ; les activités de sensibilisation menées par les agents d'hygiène ; les activités d'information, éducation et communication (IEC) engagées par diverses ONG et partenaires institutionnels ; les conseils des agents de santé ; mais aussi les recommandations et pratiques des grands-mères, belles-mères, pairs et autres voisines intervenant dans la gestion collective de l'enfant. Or, si l'information distillée par les sources autres que celles institutionnelles (*mass medias*, sensibilisations institutionnelles et agents de santé) est bien souvent largement véhiculée par la rumeur et la technique du *bouche-à-oreille*, il n'est pas dit qu'elle soit forcément fautive. Au sein des ménages, on n'attend pas les recommandations des acteurs institutionnels avant de parler à leurs enfants ou de leur servir des chansonnettes. Dans les groupes de pairs, les enfants apprennent également en reproduisant les comportements de leurs congénères.

La multiplicité des acteurs

Le champ des intervenants en matière de PEE est également diversifié. Il est formé d'acteurs institutionnels et d'acteurs de premier contact avec l'enfant. Les premiers relèvent généralement de la santé publique et promouvant un discours normatif et structuré autour des besoins professés de l'enfant pour son développement. Il s'agit des agents d'hygiène, des agents de santé, d'animateurs communautaires mis en place par diverses ONG et autres représentants des partenaires au développement.

Les seconds, les acteurs de premier contact et d'ailleurs les plus influents, sont généralement les grands-mères, belles-mères, pairs et autres voisines intervenant dans la gestion collective de l'enfant, mais parfois aussi des acteurs religieux au rôle indirect peuvent apparaître dans les interactions autour de l'enfant.

En somme, si les connaissances des populations locales en matière de PEE ne sont pas nouvelles, et sont plutôt variées, leurs pratiques des PEE entre parfois en conflit avec les prescriptions de la multiplicité d'acteurs intervenant directement ou non dans la prise en charge de l'enfant. Ainsi, si les effets de l'évangélisation tendent à exclure en milieu *Tofin* (Sô-Ava) la pratique des litanies familiales et les panégyriques au profit de litanies de substitution présentées comme étant davantage "chrétiennes" et moins "sorcellaires", les autres formes d'éveil continuent de favoriser le développement sensoriel de l'enfant. Par ailleurs, si les pratiques réellement observées ne sont pas structurées au sens de la santé publique, au sein des ménages, elles restent présentes et effectives dans le département de l'Atlantique. Elles font parties d'héritages séculaires relatifs à la prise en charge de l'enfant.

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

Les conflits de représentations, qui peuvent intervenir potentiellement entre la mise en contact des pratiques sous leurs formes locales et sous la forme promue par les ONGs, ne donnent pas non plus lieu à la formulation d'une exception socioculturelle quelconque face à des pratiques dont la connaissance remonte finalement à des temps immémoriaux et est transmise de génération en génération. Et ceci, même si ces conflits structurent la mise en œuvre concrète des PEE.

Les suggestions communautaires : le paradoxe

L'un des objectifs de la recherche était de recueillir les suggestions de la communauté pour l'adoption de chacune des pratiques répertoriées au PEE.

En ce qui concerne le parler, la plupart des personnes interrogées souhaitaient que cette pratique soit encouragée à travers les conseils aux femmes lors des consultations prénatales, au sein des classes de maternelle et primaire. Il va sans dire que le rôle des mères est fondamental pour ce faire. Néanmoins, la recherche a montré que le parler est acté au sein des familles, tant par les mères que par d'autres membres de la famille, et ceci déjà au cours de la grossesse.

En ce qui concerne les mimiques, les suggestions de la communauté pour l'adoption de cette pratique sont relatives au renforcement de capacité des enseignants du primaire et de la maternelle en vue d'une meilleure mise en œuvre des activités d'éveil des petits enfants. Egalement, elles concernent la création de l'organisation de classes de chants pour les enfants, l'intégration dans les contenus des animations du centre de promotion sociale (CPS) d'un volet sur la promotion de la pratique des mimiques au sein des ménages et au bénéfice des enfants, l'encouragement des mères à l'exécution structurée de séances de mimiques au sein des ménages et au bénéfice des enfants.

À l'évidence, la structuration des pratiques d'éveil essentielles ressort comme besoin communautaire. Paradoxalement, ces pratiques existent localement, sont connues et mises en œuvre mais pourraient être davantage stimulées

Conclusion

Cette recherche sur les 3PEE dans le département de l'Atlantique, notamment dans les aires culturelles *Aïzo* (Zè) et *Tofin* (Sô-Ava), permet de mesurer le système de relations sociales complexes existant autour de la prise en charge de l'enfant. Les pratiques examinées dévoilent l'existence de rapports de force sociaux et culturels cognitifs qui guident les pratiques réelles observées sur le terrain. La non adoption des pratiques promues par des organisations œuvrant dans le domaine de l'enfance comme l'UNICEF ne répond donc pas forcément à une logique aveugle de refus ou d'opposition mais bien souvent témoigne de l'existence d'un champ de contradictions entre les perceptions locales et les normes que tentent d'introduire les acteurs institutionnels externes. Si pour les institutions internationales les PEE apparaissent comme fondamentales dans le développement psychoaffectif de l'enfant, les pratiques quotidiennes sont variées.

Toutefois l'absence d'une exécution formelle de ces pratiques, notamment en ce qui concerne les comptines, au sein des ménages n'est nullement assimilable à une méconnaissance du rôle de ces pratiques, encore moins à leur inexistence avérée. Elles sont parfois vécues comme "naturelles", comme 'allant de soi', et ne font pas l'objet d'activités spécifiques avec un chronogramme ou une délimitation spatiotemporelle spécifique.

En somme, les perceptions locales déterminent la mise en œuvre active ou non de certaines des pratiques d'éveil essentielles, et ceci sous les formes institutionnellement promues. Ces perceptions qui mêlent autant les références culturelles ancestrales aux adaptations contemporaines, notamment religieuses, justifient l'effectivité de pratiques de réappropriation, de réinterprétation ou carrément de rejet qui peuvent être observées.

L'analyse du jeu des acteurs et leur positionnement dans l'arène sociale témoigne de l'existence de ces relations qui définissent en dernier lieu le comportement des populations face aux pratiques étudiées, en dépit de l'existence de dispositifs de communication et d'actions d'information et communication parfois peu coordonnées qui contribuent à fragmenter le champ local en le restructurant selon des intérêts économiques, politiques (locaux ou non) ou selon les perceptions de chaque acteur.

Au final, on se rend aisément compte que les pratiques réelles en termes de PEE en milieu *Aïzo* et *Tofin* suivent assez peu les prescriptions des institutions internationales, notamment au sens de l'UNICEF mais aussi de la santé publique. Les rationalités locales, en œuvre sur le terrain, expliquent l'inefficacité des stratégies de communications institutionnellement exécutées.

Bibliographie

- Baussant, Michèle, 2006. « Exils et construction de la mémoire généalogique : l'exemple des Pieds-Noirs », *Pôle Sud*, 2006/1 n° 24, p. 29-44.
- Brylinski, Elsa, 2011. *Spécificité des comptines dans l'appropriation des apprentissages à l'école maternelle*, Mémoire de recherche pour l'obtention du diplôme du Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement. Discipline : musique et éducation artistique, Dirigé par Emmanuèle Goulon-Fontaliran, Université d'Orléans, IUF Centre Val de Loire, 52p.
- Drouin, Anne-Marie. 1992 « Un objet mal défini dans une science sans nom. La sémiologie du geste au XIXe siècle », *Communications*, 54. *Les débuts des sciences de l'homme*. pp. 263-287. doi : 10.3406/comm.1992.1826
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1992_num_54_1_182
- Dufour, Mylène, 2012. *Comptines malignes : et si les comptines devenaient faciles. Adaptation de comptines destinées aux jeunes enfants présentant un retard de parole et/ou de langage, jusque 6 ans*, Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Dirigé par Marie-Pierre Lemoine, Université Lille 2, Droits et Santé., 131p.
- Eyebiyi, P. Elieth, 2012. *Étude sur les 5 pratiques familiales essentielles et les 3 pratiques d'éveil essentielles au Bénin*, Rapport Monographique, Mars 2012, Parakou : Lasdel, ms, 104p. (Superviseur : Elieth Eyebiyi ; Enquêteurs : Annick Dansou Gbèkan et Florian Fadonougbo)
- Gauthier, J.-M et C. Lejeune, 2008. « Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant/Nursery Rhymes and their Usefulness in the Child's Development », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Volume 56, Issue 7, November, pp.413-421. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.04.009>
- Gbangbade S., V.-P., Akoutey et L. Kanhonou, 2007. Etat de la recherche dans le domaine de la mortalité maternelle et néonatale au Bénin, Rapport final, 62p.
- Henry, Christine, 2010. « La terre de Sakpata », *Journal des africanistes*, 80-1/2, [En ligne], 80-1/2 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 28 juillet 2013. URL : <http://africanistes.revues.org/2572>
- LASDEL, 2011. *Étude sur les 5 pratiques familiales essentielles et les 3 pratiques d'éveil essentielles au Bénin*, Document de base, Parakou : Lasdel, 18 p.
- Mission de décentralisation (Programme d'appui au démarrage des communes) & Cabinet Afrique Conseil, 2006. *Monographie de la commune de Zè*, Avril 2006, 27 p. (Rédigée par A.A. Fahala et E. Guidibi).

LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA

Mission de décentralisation (Programme d'appui au démarrage des communes) & Cabinet Afrique Conseil, 2006. *Monographie de la commune de Sô-Ava*, Mars, 42 p. (Rédigée par I. Djenontin et E. Guidibi).

Olivier de Sardan, Jean-Pierre, 2003. « L'enquête socio-anthropologique de terrain : Synthèse méthodologique et recommandations aux étudiants », Octobre, Lasdel.

République du Bénin et CRDI, 2007. *Symposium de réflexion et d'échanges sur le dialogue entre chercheurs et décideurs pour la réduction de la mortalité maternelle et néonatale au Bénin*, Palais des Congrès de Cotonou, les 16 et 17 janvier 2007, Rapport final, Cotonou, avril 2007, 64p.

Savarese Eric, 2002. *L'invention des Pieds-noirs*, Paris, Séguier.

*LES PRATIQUES D'ÉVEIL ESSENTIELLES DANS LE DÉPARTEMENT DE
L'ATLANTIQUE (BÉNIN). CONNAISSANCES, ATTITUDES ET PRATIQUES DANS LES
COMMUNES DE ZÈ ET SÔ AVA*

*Ce rapport est issu de la recherche qualitative sur ...les 5 pratiques familiales
essentielles et les 3 pratiques d'éveil essentiel....., financée parUnicef
Bénin.....*

Le LASDEL (Laboratoire d'études et de recherches sur les dynamiques sociales et le développement local) est un centre de recherche en sciences sociales implanté au Niger et au Bénin), dont les principaux axes de travail portent sur la délivrance des services publics, la mise en œuvre des politiques publiques et les interactions avec les usagers (santé, hydraulique, pastoralisme, éducation, justice, etc.), les pouvoirs locaux et la décentralisation, et l'intervention des institutions de développement. Le LASDEL recourt à des méthodes qualitatives fondées sur les enquêtes de terrain approfondies. Il met à la disposition des chercheurs et doctorants son Centre de Documentation de Niamey. Il contribue à la formation de jeunes chercheurs, en particulier avec son Université d'été.

La collection « Etudes et Travaux du LASDEL » propose des rapports de recherche issus des travaux menés par le LASDEL. Ils sont disponibles en ligne (www.lasdel.net) ou en vente à son secrétariat.

Derniers numéros parus :

N° XXX
N° XXX
N° XXX
N°XXX