

3(100)

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES SOCIALES



Modes de socialisation de l'enfant

Création des valeurs

Pratiques éducatives

Recherches sur les jeunes enfants

Communications de masse

Habitats

UNESCO
400170

BIBLIOTHEQUE

Revue trimestrielle Volume XXXI n° 3 1979

unesco

Édition anglaise : *International social science journal* (ISSN 0020-8701),
Unesco, Paris (France).

Édition espagnole : *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Unesco, Paris (France).

Édition arabe (sélections trimestrielles) : *Al-Madjalla al-Dawaliyya lil-'Ulūm
ul-Idjtimā'iyya*, Unesco Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, Tahrir Square, Le Caire.

Les sujets des prochains numéros

A la recherche d'une rationalité de
l'organisation
L'impact du tourisme
La communication

Nous avons le plaisir d'annoncer que
notre correspondant à Mexico,
Rodolfo Stavenhagen, vient d'être
nommé sous-directeur général pour les
sciences sociales et leurs applications
au siège de l'Unesco à Paris.

Rédacteur en chef : **Peter Lengyel**

Rédacteur en chef adjoint : **Ali Kazancigil**

Les correspondants

Bangkok : Yogesh Atal

Belgrade : Balsa Spadijer

Buenos Aires : Norberto Rodriguez
Bustamante

Le Caire : Abdel Moneim El-Sawi

Canberra : Geoffrey Caldwell

Cologne : Alphons Silbermann

Delhi : André Béteille

États-Unis d'Amérique : Gene M. Lyons

Ife : Akinsola Akiwowo

Londres : Cyril S. Smith

Moscou : Marlen Gapotchka

Singapour : S. H. Alatas

Tokyo : Hiroshi Ohta

Prix et conditions d'abonnement [A]

Prix du numéro : 23 F

Abonnement : 1 an, 70 F

2 ans, 116 F

Adresser les demandes d'abonnement
aux agents de vente de l'Unesco
(voir liste), qui vous indiqueront
les tarifs en monnaie locale.

Toute notification de changement
d'adresse doit être accompagnée
de la dernière bande d'expédition.

Les articles signés n'engagent
que leurs auteurs.

Les articles de ce numéro peuvent
être reproduits avec l'autorisation
de la rédaction.

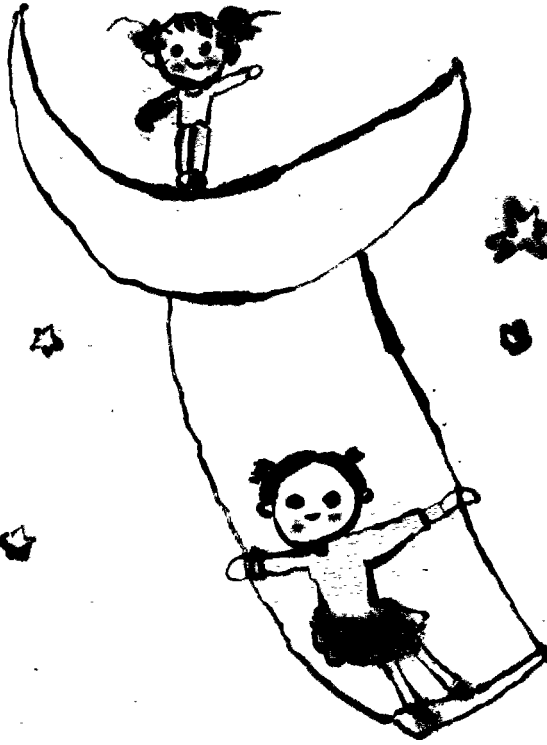
Toute correspondance relative
à la présente revue doit être adressée
au rédacteur en chef de la
Revue internationale des sciences sociales,
Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris.

Imprimerie des Presses Universitaires
de France, Vendôme.

© Unesco 1979

Comment je vivrai en l'an 2000,
par Xiaozhou Hu, sept ans (Chine)

L'un des dix lauréats du concours mondial de dessins d'enfants organisé, à l'occasion de l'Année internationale de l'enfant, par l'Unesco, l'Unicef et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.





revue internationale des sciences sociales

Revue trimestrielle
publiée par l'Unesco, Paris
Vol. XXXI (1979), n° 3

Modes de socialisation de l'enfant

Éditorial 407

Jean-Charles Berthier La socialisation de l'enfant tsigane 409

Jean L. Briggs La création des valeurs dans la société inuit
canadienne 426

Alicia Dussán de Reichel L'éducation des enfants dans un village de
Colombie 439

Adrienne E. Harris Découvertes récentes de la recherche nord-américaine
sur la socialisation du jeune enfant 450

Mohammed Mostafa Kabbaj La socialisation des enfants en milieu traditionnel et
l'incursion des communications de masse au Maroc 466

Sudhir Kakar L'enfance en Inde : les idéaux traditionnels
et la réalité contemporaine 482

Roger Perrinjaquet L'habitat en tant qu'univers de socialisation de l'enfant
dans les sociétés industrialisées 496

Angelina Pollak-Eltz La socialisation des enfants
chez les Afro-Vénézuéliens 510

Chancha Suvannathat L'apprentissage des valeurs par les enfants
thaïlandais 518

Aminata Traoré L'évolution des relations mère-enfant
en Afrique rurale 528

Françoise Zonabend L'enfance dans un village français 534

Bases de données socio-économiques : situations et évaluations

Svein Erik Nilsen Les applications de la technologie de l'ordinateur
dans quelques pays en développement 553

James L. Peterson Un aperçu critique des rapports *Social indicators*
aux États-Unis d'Amérique 571

Services professionnels et documentaires

Additif n° 6 à la *Liste mondiale des périodiques
spécialisés dans les sciences sociales* 581

Calendrier des réunions internationales 590

Livres reçus 594

Publications récentes de l'Unesco 597

Nous avons le profond regret d'annoncer le décès prématuré du dessinateur écossais Gerry McCartney, dont les dessins pleins de talent ont orné cette page dans nos numéros de 1978 sur « La territorialité : paramètre politique », « Perceptions de l'interdépendance mondiale » et « La violence ».



**Modes de
socialisation
de l'enfant**

Éditorial

Le thème de ce numéro constitue une contribution aux objectifs de l'Année internationale de l'enfant. La description de l'influence que certains facteurs inhérents à l'environnement et aux valeurs culturelles exercent sur les enfants et sur les pratiques en matière d'éducation attire l'attention sur les procédés qu'utilisent les sociétés d'adultes pour modeler l'univers de leurs jeunes membres. Il s'agit de l'une des façons de considérer les liens entre les générations et l'aspiration universelle des hommes à perpétuer les comportements et les normes, qui est le fondement de l'identité culturelle.

Dans la préparation de ce numéro, nous avons bénéficié des conseils et de l'assistance de M^{me} Ariane Deluz, du Laboratoire d'anthropologie sociale, Collège de France, Paris, et du professeur Hugh Philp, de l'Université Macquarie, à Sydney, membre australien, jusqu'à une date récente, du Conseil exécutif de l'Unesco. Une maladie l'a malheureusement empêché de préparer une contribution personnelle. Nous remercions également six des auteurs — M^{mes} Dussán de Reichel, Chancha Suvannathat et Françoise Zonabend et MM. Berthier, Kakar et Perrinjaquet — d'avoir bien voulu mettre à notre disposition des photos destinées à illustrer leurs articles respectifs. Une sélection de ces illustrations enrichit ces pages, les rend plus vivantes et, dans certains cas, fournit l'interprétation que les enfants eux-mêmes donnent de ces textes.

P. L.

La socialisation de l'enfant tsigane

Jean-Charles Berthier

Le but de cet article est d'explorer l'univers propre à l'enfant tsigane et notamment certains traits spécifiques qui pourraient aider à comprendre le processus de constitution de sa personnalité.

Nous proposons de montrer comment cet enfant, intégré très jeune dans la vie du groupe, en reproduit les mécanismes de défense et comment les nécessités du nomadisme s'imposent à lui.

Nous mettrons ensuite en évidence comment cet enfant est actuellement le vecteur et le lieu de convergence d'enjeux extrêmement importants pour l'avenir de la société tsigane car c'est en lui que s'inscrivent les éléments qui contribuent à la permanence du groupe ou, au contraire, à sa disparition.

Nous traitons ici d'une société traditionnelle où le nomadisme est ou a été le principe organisateur et le modèle de référence passé ou présent. Tous les Tsiganes ne sont plus nomades; néanmoins, être voyageur est le principal trait qui les distingue des sédentaires, que ce soit dans la réalité ou dans l'imaginaire. Il est d'ailleurs difficile de prévoir, sauf dans les États où il y a une sédentarisation institutionnalisée des Tsiganes, qui, d'une génération à l'autre, sera ou ne sera plus un voyageur. Le nomadisme est à l'origine de la dispersion des Tsiganes sur la surface de la Terre. Depuis la découverte de son origine indienne, cette dispersion a une histoire de plus en plus précise. Elle se fit en plusieurs vagues, entrecoupées de haltes, de bannissements, de sédentarisation forcées, de mise en esclavage et de nouveaux départs. Il convient de distinguer deux périodes, l'une qui concerne les premiers Tsiganes arrivés en Europe dès le *xiv*^e siècle et l'autre, des groupes de Tsiganes qui arrivèrent de Russie au début de ce siècle.

L'histoire de ce nomadisme est marquée par l'exclusion et le rejet. Il s'agit ici d'explicitier le processus actuel dont la société tsigane est victime et qui frappe dans le monde toutes les sociétés traditionnelles ayant conservé une culture différente du modèle industriel. L'économie fondée sur le profit et la rentabilité,

Jean-Charles Berthier est ethnologue et chargé de cours à l'Université de Paris-X (Nanterre). Il a fait des études sur les Tsiganes en France et en Inde et effectué des séjours de recherches au Bihar et à Andhra Pradesh (Inde).

l'appartenance à un système macro-économique, les catégories d'une logique rationalisatrice ne font que renforcer le fossé qui sépare ces deux types de culture.

Face à ce phénomène global, qui annonce peut-être la disparition, à terme, de toutes les cultures particulières et qui, identifié au sens de l'histoire, s'étend inexorablement, la société tsigane présente une cohésion sociale et une faculté de résistance qui lui ont permis de conserver son identité culturelle au sein des civilisations traversées.

Au cœur de ce mécanisme ethnocidaire, la position de l'enfant est déterminante. Le discours de la société industrielle et notamment des sciences sociales sur lui et sur son identité tsigane est symptomatique. Cet enfant y apparaît entouré de mythes, de préjugés et fait l'objet de multiples projets d'intervention à but éducatif. A l'incompréhension de son altérité s'ajoutent le rejet et les bonnes intentions. Dans certains pays, la moitié de la population tsigane se compose d'enfants et d'adolescents de moins de quinze ans. Le paradoxe de la disparition des sociétés traditionnelles est qu'elle se produit dans un univers où les notions qui justifiaient une telle évolution se révèlent être l'objet d'une crise profonde. Et, si la problématique de la reconstitution d'un tissu social est à la mode aujourd'hui, il faut aussi remarquer la cohésion et la solidarité des sociétés qui sont en voie d'anéantissement.

La façon dont ces éléments se recourent, se renforcent ou bien s'annulent nous conduit à l'idée d'une société suspendue entre, d'une part, la dévalorisation-disparition et, d'autre part, une nouvelle prise de conscience d'elle-même. Ces différents thèmes ont fait l'objet de nombreuses recherches et de tentatives d'élaboration de projets visant à améliorer les mauvais rapports qui existent entre les Tsiganes et les non-Tsiganes. Ces approches font souvent fonction de médiateurs idéologiques, d'une façon consciente ou inconsciente.

L'emploi dans cet article des termes de société tsigane et de Tsigane peut prêter à confusion. Il faut préciser que la réalité sociale dont il s'agit est en fait extrêmement diversifiée et qu'il n'est aucunement question d'une société homogène mais, bien au contraire, de différents groupes qui ne sont pas forcément en contact les uns avec les autres et qui peuvent même s'opposer et s'éviter. Essayant de dépasser les variantes culturelles qu'on rencontre de par le monde, nous voulons dégager l'idée d'un modèle général. Ce faisant nous ne croyons pas plaquer un schéma superficiel sur une réalité complexe car nous observons les notions d'un peuple, d'une origine commune et d'une identité dans la différence qui sont de plus en plus vivaces au sein d'une élite tsigane qui cherche à obtenir la reconnaissance d'un peuple et le droit de vivre en tant que Tsigane.

L'enfant tsigane est donc à la croisée des chemins de la tradition et du renouveau, de l'assimilation et de la disparition.

La notion d'enfant renvoie, comme nous le verrons, à une conception historiquement datée; il faut donc se garder de l'utiliser indistinctement pour des cultures différentes et d'y projeter des éléments qui ne s'y trouvent pas. Il faut

donc accepter de se trouver face à des catégories que nous ne sommes pas habitués à rencontrer lorsque nous pensons au monde enfantin moderne. Cette remarque vaut pour un grand nombre de sociétés traditionnelles; cependant l'enfant tsigane présente des traits spécifiques. Il faut également admettre que les critères retenus pour étudier l'enfant tsigane ne prennent pas toujours en considération ces différentes catégories, et ce qui est un trait culturel apparaît alors comme carence, sinon comme tare. Être un enfant tsigane revient en quelque sorte à être écartelé entre deux systèmes de valeurs. Il faut donc analyser, à un niveau plus profond de son être, la manière dont il sera amené à prendre en charge les valeurs de sa société. Il s'agit de ce même niveau topologique, qui est l'objet des interventions réductrices, et d'une certaine approche des sciences sociales, qui sert plus le renforcement d'une socialisation coercitive qu'une condamnation de l'esprit ethnocidaire¹.

Enfance et tradition

Pour les Tsiganes, avoir un enfant est une chance, surtout s'il s'agit d'un garçon. C'est ce que dit dès la naissance et d'une manière ritualisée la parente la plus proche de la mère : « Vous avez de la chance. » Cette chance, marque de la vie, exprime pour les Tsiganes la possibilité de leur continuation dans l'espace et dans le temps, la garantie de la perpétuation de la tradition, de la différenciation par rapport aux autres. On constate en effet, chez ceux qui ont été assimilés, une chute de la natalité. Ce qui est considéré dans notre société comme une chance pour le nouveau-né sera ici une chance pour les parents et pour le groupe.

Pour cette raison, que ce soit symboliquement ou socialement, les événements de la période de l'enfance consisteront en un ensemble de rites et de créations de liens sociaux, mettant le nouveau-né en accord avec l'univers surnaturel, ainsi qu'avec son groupe. Toutes ces pratiques seront complétées, au moment de la puberté, par l'appartenance au monde des hommes pour le garçon et par la possibilité d'être demandée en mariage pour la fille. L'inscription dans le réseau de l'alliance est donc très précoce. Au niveau psychique, il s'agira aussi d'opérer la mise en ordre d'un jeune être, sans formation apparente, afin d'en faire un membre du groupe.

On ne peut parler du symbolisme et des structures sociales des sociétés traditionnelles, ainsi que de leur stabilité, en faisant abstraction de la présence des sociétés environnantes modernes, qui renforce les mécanismes de repli sur soi et de fermeture, en réaction aux innovations et au processus de dissolution des systèmes sociaux anciens. La relation entre les croyances religieuses propres aux Tsiganes et celles des cultures traversées qu'ils ont adoptées semble être à la fois un mécanisme d'autodéfense et de réinterprétation personnelle. Comme dans tous les cas où une formation culturelle en a remplacé une autre, il existe aussi des Tsiganes qui sont entièrement assimilés et qui vivent comme des non-Tsiganes.

La naissance de l'enfant est productrice d'impureté. Cette notion est particulière à la société tsigane et c'est la femme qui en est la marque. La mère est dans l'obligation de s'isoler pour un certain nombre de jours mais le père doit également se prémunir contre cette impureté en se pliant à plusieurs restrictions. Tous les rites qui sont effectués alors ont pour but de protéger l'enfant et le groupe. En premier lieu c'est l'impureté, la souillure de la naissance qui provoquent tabous, isolement et purification; c'est l'état de vulnérabilité du nouveau-né qui nécessite des rites de fortification et c'est la crainte d'avoir à cette occasion de mauvais rapports avec les forces supérieures du mal qui rend obligatoire de se protéger contre ces esprits mauvais. La conception de la vie comme une donnée se référant au monde surnaturel exige des rites de divination, afin de connaître ce que sera l'existence du nouveau venu et d'obtenir pour lui bonheur, chance et santé.

A l'inscription de l'enfant dans ce monde symbolique s'ajoute sa mise en relation avec sa société par le choix d'un parrain et d'une marraine. Ces derniers appartiennent en général au même groupe que l'enfant mais on constate des exceptions à cette règle. Il existe même des cas où il a été demandé à des non-Tsiganes de remplir cette fonction. Il s'agit ici d'une médiation humaine et non plus divine. A cette occasion, en plus de l'inscription sociale de l'enfant, au-delà de sa famille, il s'agit de sa protection, qui est le rôle primordial du parrain. Ce choix provoque une série de dons qui se poursuivront pendant toute la vie. Le rôle du parrain et de la marraine est essentiel à l'occasion du baptême.

Si les rites effectués lors de la naissance expriment la conception religieuse des Tsiganes, si le choix du parrain est une façon de faire exister socialement l'enfant, le baptême est le signe de la présence des sociétés non tsiganes dans la création d'un nouvel être et dans la vie du groupe. Au cours de leur errance les Tsiganes ont souvent utilisé les systèmes symboliques des cultures traversées en les intégrant à leur propre conception. Il s'agit à la fois d'une intrusion, d'une faille et d'un détournement à leur profit.

Le baptême est pratiqué selon les coutumes des pays d'accueil. Il est cependant entouré de rites et de festivités qui l'englobent dans un environnement typiquement tsigane. Le baptême est l'acceptation de valeurs non tsiganes, afin d'être toléré malgré un grand écart culturel. Sa pratique date des périodes d'intolérance religieuse et a donc eu pour fonction d'écarter certains dangers, d'éviter des vexations et d'échapper aux persécutions au sein de populations hostiles.

Cependant il ne s'agit pas entièrement d'une acceptation pour la forme et ce qui n'était qu'un jeu tactique a trouvé sa place dans l'univers religieux tsigane, qui n'exclut pas les autres croyances. Le baptême a donc sa place dans une séquence rituelle et c'est quand il a été accompli qu'a lieu la levée de l'impureté. Il est censé procurer certains atouts comme la force, la santé et la protection contre les esprits du mal. Il faut signaler la création de mouvements sectaires tsiganes sous l'influence des confessions chrétiennes. A travers eux a été entreprise une forme d'acculturation se réalisant par l'intermédiaire d'une purification des croyances tsiganes.

Certains auteurs vont jusqu'à parler de véritable symbiose entre les conceptions religieuses tsiganes et le christianisme.

Curieusement, lors du passage de l'enfance à la puberté et de l'insertion dans l'alliance, qui a lieu très tôt, il n'y aura pas de recours à cette double pratique. Il est vrai qu'alliance et parenté constituent les nœuds primordiaux de la société tsigane.

La période proprement dite de l'enfance tsigane sera celle d'une existence en apparence sans interdiction ni contrainte, encadrée par la naissance et l'alliance, par l'impureté et la création d'une nouvelle cellule familiale. Elle est cependant préparation au passage le plus important, qui fera du jeune Tsigane un être vraiment socialisé, soumis aux interdits du groupe.

Après cette description de l'inscription rituelle et sociale de l'enfant, il est nécessaire d'analyser la structuration de sa personnalité, au cours de ces années qui semblent se terminer par une contradiction très forte entre une enfance très libre et la soumission brutale aux règles de l'alliance et à ses interdits, à la fin de ce qui est « un petit monde à part, où les grands n'interviennent pas »².

Parents et enfants

Les parents tsiganes ne se sentent pas les détenteurs de toute une série de justifications pour interdire et pour organiser la vie de leurs enfants. Que ce soit dans l'espace — tente, roulotte, maison, campement — ou dans le temps — jour et nuit — l'enfant semble décider de sa façon de vivre.

Dès le début de la vie, de la période de l'allaitement du petit enfant, on retrouve, comme dans de nombreuses autres sociétés, un enfant qui reste accroché à sa mère pendant de nombreuses années. Actuellement, d'autres méthodes alimentaires viennent remplacer cette pratique traditionnelle, principalement par l'intermédiaire de services sociaux. A partir du moment où il sera capable de se mouvoir, on laissera l'enfant se déplacer et on essaiera de le faire marcher tôt. Dès ce moment, il vivra selon son bon plaisir, mais aussi en s'adaptant et en imitant le monde de ses parents.

La nourriture sera celle du reste de la famille, sans qu'on prenne pour lui de mesures particulières. Tout au long de la journée il mangera ce qui lui tombe sous la main sans se voir opposer de refus de la part de ses parents. Comme en ce qui concerne l'allaitement on trouve cependant des influences diététiques étrangères. Cette notion d'un monde autonome de l'enfance correspond à un système de valeurs différent de celui qui préconise une différenciation culinaire selon le groupe d'âge. On peut penser à première vue que ce comportement des parents est une façon d'avoir la paix, mais il a, en fait, une signification beaucoup plus profonde.

En ce qui concerne le coucher, toute la famille dort dans un même espace.

Les enfants se placent en général près du parent de sexe opposé. Ils peuvent également dormir ensemble dedans ou dehors.

Au moment d'endormir son bébé la mère le berce en marchant, en parlant et en le caressant, d'une façon presque stéréotypée, sans lui prêter d'attention particulière. Aux caresses s'ajoutent d'autres gratifications physiques comme l'habitude de caresser et d'embrasser le sexe des bébés. Nous verrons plus loin les implications de cette inscription de la jouissance physique.

Quand il sera plus grand, l'enfant décidera de lui-même du lieu et du moment où il s'endormira et cela au milieu du bruit des voix des adultes et sans que ceux-ci y prêtent une attention particulière. Nous trouvons évidemment ici des traits qui viennent du mode de vie nomade ainsi que du type d'habitat. Que ce soit dans l'espace ou dans le temps, l'enfant est donc obligé de s'adapter et tente de calquer sa conduite sur le monde des adultes.

A propos de la naissance nous avons mis en valeur la notion d'impureté. Au fondement de la hiérarchie du système des castes en Inde, il existe une opposition pur/impur. L'impureté est particulièrement présente chez les Tsiganes — certaines parties du corps, règles des femmes, relations hommes-femmes, habitudes d'hygiène — et s'exprime selon un code très précis. Qu'il s'agisse du contact de la jupe d'une femme par un homme ou que, dans une maison à étages, une femme marche au-dessus d'un homme, il existe à ce sujet tout un savoir-faire. Il est interdit de prononcer certains noms propres, de nommer certains êtres, objets, parties du corps, et ce qui touche aux morts et aux revenants.

Cette conduite par refoulement, par l'absence, est également observable en ce qui concerne les excréments et la défécation, à laquelle est attachée une idée de honte. La propreté des enfants ne se signale par aucune contrainte. Pour les enfants qui sont scolarisés on constate même un double comportement, selon l'attente du milieu : conservation ou séparation de ce qui est fèces et urine. Nos habitudes d'accumuler chez nous déchets, eaux usées, excréments choquent les Tsiganes, qui pensent que leurs critères sont supérieurs aux nôtres. La conservation est critiquable car elle est contact avec l'impureté. Cependant, en grandissant, l'enfant devra se conformer à la règle de la discrétion concernant ces choses qui ne doivent pas être remarquées et qu'on dissimule dans le langage par des excuses métaphoriques.

Même si cette conception du danger de la souillure ne touche pas l'enfant d'une façon visible, il y baigne toutefois en permanence, et les récits entendus complètent son univers mythologique avec ses personnages souvent terrifiants. L'apparente liberté de décision dont jouit l'enfant n'est donc pas une absence d'ordre.

La société, c'est pour lui avant tout sa famille et les membres du lignage de ses parents. La naissance de l'enfant est d'ailleurs au sein de la famille un facteur de nouveauté, car la coutume veut que le couple des parents vive chez le père de l'époux jusqu'à la naissance de leur premier enfant.

L'enfant est pris dans ces relations de parenté qui sont fondées sur une filiation en général patrilinéaire et où il s'identifiera par le nom du lignage du père. L'alliance se fait dans les limites d'une endogamie de groupe et les Tsiganes que l'enfant côtoiera seront en général du même groupe que lui. La plupart des liens sociaux seront des liens de parenté et il valorisera donc son groupe par rapport aux autres groupes tsiganes. Cependant nous avons vu plus haut que le choix du parrain était sujet à exception. Ces différents déterminants relationnels s'allieront pour renforcer chez lui l'appartenance à son groupe et l'opposition à l'univers non tsigane. Comme il arrive souvent avec cette sorte de structure sociale, l'idée de séparation de son univers sera un facteur d'angoisse.

La naissance d'un garçon est plus attendue que celle d'une fille et, en particulier, il est plus facile de lui trouver un parrain. Il arrive que le père doive désigner d'office un parrain pour la fille. Le mode de filiation et l'habitat patrilocal, le rôle du père dans le choix d'une future épouse pour son fils, le pouvoir qu'il a en tant que représentant de la loi font que l'image de l'homme, du père, sera celle que le garçon prendra comme idéal de virilité.

La mère n'est cependant pas à négliger car, au-delà des caractéristiques dévalorisantes comme l'obéissance, les tâches les plus ingrates, son renfermement dans la maison, c'est elle qui s'occupe des enfants. Sa relation à l'impureté est plus ambiguë car, si elle provoque tabous et isolement, elle témoigne en même temps d'un pouvoir comme médiatrice avec les forces supérieures. Sa position sociale prend de l'importance avec l'âge; elle participe alors à certaines décisions et elle est objet de respect. Au cœur de la famille la belle-mère exerce son autorité sur sa bru.

Au moment de la puberté, le garçon sera considéré comme un homme et il pourra se marier. La fille pourra, elle, être demandée en mariage. Le garçon aura plus de droits et beaucoup moins d'obligations que la fille, qui sera, comme sa mère, livrée au pouvoir du mari, aidera dans les tâches domestiques et restera à la maison, ou du moins ne sortira pas seule. Dans ses rapports avec les hommes du groupe, elle s'insérera dans une série de relations d'interdits, de protection et de surveillance.

Ces représentations s'imposent très tôt au petit enfant et déterminent d'une manière inconsciente une division de statut et de fonction. A côté de ce modèle social où les valeurs masculines l'emportent, il existe des groupes très proches du monde non tsigane, où la rigidité du pouvoir masculin et patriarcal s'effrite⁹.

Si certains des traits caractéristiques de l'enfance tsigane se retrouvent dans d'autres sociétés traditionnelles, il est évident que la façon dont ils sont organisés chez les Tsiganes a permis au groupe de conserver un être propre. Il nous faut donc examiner comment s'articulent les apports du symbolisme, de la société et des parents dans la constitution de la personnalité de l'enfant.

L'éducation que reçoit le petit enfant ne le met à aucun moment face à une intervention active. Il ne faut pas en conclure un désintérêt de la part des parents; en cas d'événements graves leur implication sera totale.

Cette apparente fantaisie à laquelle est livré l'enfant selon ses instincts n'est limitée que par les interdits de groupe, ensemble de règles qui s'imposent à lui et qu'il apprend à respecter dans ses relations avec les membres de la famille.

Ici, le rapport avec l'autorité, avec la loi habituellement représentée par celle du père n'est pas le même. Il y a comme un souci d'éviter la frustration et la sublimation, le relais d'une autorité manifeste étant assuré par le tissu des relations de parenté et par l'empreinte inconsciente du groupe sur l'enfant.

En effet il n'y a pas d'apprentissage de la frustration, pas plus que de réflexion sur cette pratique. Cette autonomie, cette auto-organisation des enfants les conduit à savoir se débrouiller tout seuls vers l'âge de huit ans. Ils se mettent même alors à participer à certains travaux, selon les deux modèles masculin et féminin que nous avons dégagés plus haut. L'absence de loi qui provoque une sensation d'existence de soi aboutit donc à un processus d'imitation du monde des parents.

Notre propos doit bien sûr être nuancé selon le mode de vie de l'enfant, qui peut être encore entièrement nomade ou sédentarisé. Les influences extérieures ne doivent pas, dans ce cas, être négligées⁴. Cependant, quel que soit le cas envisagé, la difficulté de séparer l'enfant tsigane de sa famille et de son groupe reste la même. C'est comme si cette absence d'interdit avait justement comme résultat de renforcer l'attachement du jeune tsigane à son groupe.

Les enfants, scolarisés tôt, semblent bien s'intégrer à un système où les normes sont différentes mais ils restent agressifs et instables, selon les critères de notre société. Ce qui les attire n'est pas tant l'adoption d'un comportement qu'on attend d'eux à l'école qu'un endroit où ils sont valorisés. Cependant cette sensation n'est pas profonde et la durée de scolarisation n'est ni continue, ni poussée loin⁵.

Absence de frustrations, d'interventions, de contraintes, avons-nous dit. Ne peut-on affirmer que c'est justement cette absence de loi manifeste qui tient lieu de principe frustratoire, de discrimination de soi⁶?

Nous avons déjà vu l'importance du corps, des caresses, des baisers dans les relations parents - nouveau-né, à un niveau d'échanges physiques conventionnels, l'organisation du coucher familial, qui ne correspond pas à une division de l'espace parents/enfants, mais au contraire à un espace de continuité entre le corps du petit enfant et ceux des parents — organisation de l'espace que la puberté fera éclater.

Les relations parents - jeunes enfants sont donc très érotisées et cela d'une façon tout à fait naturelle. Ce comportement, qui n'exclut pas le plaisir et qui a un caractère stéréotypé, semble dépourvu d'une certaine qualité d'affectivité. Le vocabulaire employé à cette occasion est celui de la dévoration, du cannibalisme métaphorique. C'est donc tout un champ sémantique érotique qui est exprimé ici. Nous retrouverons plus tard l'angoisse de la castration, de la brisure de la relation avec le groupe et la crainte de la solitude. Nous rencontrons ici le double

thème de la mère calmante⁷ et de la mère dévorante⁸. Le comportement de la mère sous-entend une forme englobante qui est la limite de l'univers accessible au jeune Tsigane. La présence inconsciente du groupe marque d'une façon indélébile sa lettre sur le nouvel enfant, en faisant de certaines zones érogènes de son corps des points d'inscription où les pulsions ne permettent pas la création de représentations⁹. On constate donc dans cette relation une non-différenciation entre le physique, le verbal et l'affectif. Nous touchons ici à ce qui semble donc être pulsion à l'état pur, façon d'interpréter cette proximité physique comme un désir d'appartenance, donc leurre de la liberté.

La force de l'oralité, le thème de la mère dévorante entraînent l'existence de phantasmes multiples. D'une certaine façon cela nous renvoie à l'univers symbolique et mythologique tsigane, à l'importance de certains personnages féminins ainsi qu'à la notion d'impureté. Il est aussi intéressant de mettre ces phantasmes en rapport avec le domaine de la mort, dont on ne parle pas.

Nous avons remarqué qu'une certaine qualité affective semblait absente et s'exprimait chez l'enfant par le canal d'expressions sexualisées, de relations érotiques, de découverte précoce des rapports sexuels des parents. Inscrit dans cette forme symbolique et relationnelle l'enfant sera poussé à une certaine agressivité angoissée pour affirmer son existence selon le modèle paternel. Le rôle de la mère peut expliquer la relation d'agressivité des garçons à l'égard des filles. Nous retrouvons ici encore une absence d'affectivité, comme une réduction à la pulsion et à l'agressivité.

Enfin, la fin de l'enfance correspond à un renfermement, à un passage de la liberté à l'interdit. Dans certaines sociétés tribales on trouve dans la cérémonie de l'initiation un semblable passage où les épreuves et la marque du groupe entraînent un changement qualitatif chez le jeune homme et décident de son appartenance définitive à l'univers du groupe. Dans le cas des Tsiganes, il y a absence d'initiation et c'est le mariage, qui se déroule très tôt, qui semble correspondre à cette fonction.

Il semble donc qu'au cours de cette évolution de l'enfant les éléments déterminants soient toujours extérieurs, excluant une réciprocité entre enfants et parents. En effet, dans le rapport à la défécation et à la miction il y a élimination d'une dimension symbolique, refus de don, refus de demander un don. Cette pratique, qui a évité à l'enfant de se situer lui-même symboliquement, se fonde sur une indifférence et une surinscription érotique sur le corps de l'enfant. A chaque fois, c'est le groupe qui se substitue à l'individu soit inconsciemment soit par la loi manifeste qu'il s'est donnée. Au moment de la puberté, quand l'enfant devient un homme, c'est sans qu'il ait à donner son avis que sa future femme est choisie. Cette coutume, qu'on retrouve en Inde, élimine toute une série de relations affectives. Les dates des fiançailles et du mariage sont aussi fixées par le père, limite et modèle de l'ordre qu'il sera appelé à reproduire¹⁰.

Stabilité sociale et intériorisation de la loi

Les normes que se fixe une culture sont à la fois explication du monde et possibilité de permettre au groupe de se reproduire. Les Tsiganes, plus que tout autre groupe, ont eu à lutter pour ne pas disparaître à différentes époques de leur histoire. Les réactions envers ces nomades ont été le plus souvent hostiles et violentes. L'incompatibilité entre la société industrielle et les sociétés nomades est très forte. Malgré les changements profonds dans l'espace et la structure sociale, la société tzigane existe toujours. Plongée au centre de contradictions culturelles très fortes, elle a été obligée de se protéger contre les menaces d'acculturation et d'éclatement. Il semble que cette société ait choisi d'inscrire précocement dans l'inconscient de chacun de ses membres une résistance aux influences des cultures qui les entourent. Une société nomade a besoin de se doter d'une structure permettant d'affronter la dispersion et le contact avec des cultures différentes et agressives. L'endogamie strictement appliquée et la différenciation par rapport aux autres groupes sont les points nodaux de la loi.

Une loi si vitale pour le groupe peut s'imposer différemment à ceux qui devront la respecter et la reproduire. Sous l'absence de contrainte dont bénéficie le jeune enfant se trouve une tendance à la fusion aux parents et aux groupes. Il existe de semblables traits dans les sociétés où l'on trouve la famille étendue protégeant et englobant longtemps l'individu. Chez les Tsiganes, on observe cette fusion à un niveau pulsionnel et instinctif qui équivaut à une véritable possession des enfants par les parents.

Cela revient à dire que la relation d'altérité est peu développée et qu'aucune représentation ne viendra médier l'absence d'interdit et l'érotisation des échanges physiques. L'idée de coupure des relations, de séparation, d'éclatement, de dissociation, de clivage est refoulée. Sa réintroduction produirait une angoisse insoutenable.

Ainsi, ce qui apparaîtrait comme manque dans notre société est chez les Tsiganes une des composantes essentielles de la cohésion et de la permanence du groupe. Les phantasmes qui se cristallisent autour de cette angoisse et qui peuvent intervenir dans toutes les relations que le jeune Tzigane établira sont à mettre en rapport avec la mythologie, les contes, le monde surnaturel et les rêves codés.

L'existence de cette relation fusionnelle nous permet de cerner de plus près encore la notion d'individu et de groupe chez les Tsiganes. Tous les traits que nous avons présentés touchant à la vie quotidienne, aux relations avec les parents et avec l'univers symbolique nous indiquent un désir d'éviter des échanges affectifs et individuels qui s'accompagne, pendant toute cette période de l'enfance, d'une importance très grande des échanges physiques, qui sont en quelque sorte le modèle des relations de personne à personne pour le tout-petit.

Si, au sein de la famille, l'enfant est laissé à lui-même pour trouver ses propres limites et apprendre à se débrouiller, c'est à la fois pour des raisons qui

tiennent à la nécessité où se trouve un jeune nomade de savoir se débrouiller et aussi parce que les échanges chez les Tsiganes s'opèrent à un niveau collectif. Il y a une relation paradoxale entre les liens sociaux de l'enfant à partir de la parenté et la signification générale de cette non-organisation de sa vie qui le mène à devenir un être pour le groupe. On retrouve même à ce sujet la notion de « communion familiale »¹¹.

Reprenant ici l'opposition entre la société de type holiste et la société de type individualiste, nous constatons que ce qui importe pour les Tsiganes ce sont les fins de la collectivité et qu'aux choix personnels s'oppose la loi du groupe. Au cours des relations parents-enfants, le lien du sujet au groupe se fait au détriment de l'évolution individuelle¹².

Le sens d'une limite formatrice de l'individu tel qu'on le rencontre dans le complexe d'Œdipe chez les enfants occidentaux n'est pas ici le fait des parents. Les limites rencontrées sont en fait celles du groupe. Elles s'expriment directement par le comportement des parents.

On observe dans de nombreuses sociétés traditionnelles des phénomènes de rébellion rituelle, de contestation de l'ordre, des mouvements messianiques et charismatiques. Quelle serait l'attitude du jeune Tsigane en cas de conflits ?

Nous avons vu dans quelle configuration englobante est inscrit l'être du jeune Tsigane. Face à l'angoisse, il n'a que le groupe et c'est pourquoi il adopte les interdits inconscients qui ont traversé son enfance. L'exploration de l'imaginaire, des maladies et des rêves nous donnerait une réponse au niveau symbolique. Mais, dans la réalité, la remise en cause de la loi du groupe ne peut se faire qu'en dépassant les menaces phantasmatiques, les angoisses de séparation, c'est-à-dire en faisant éclater cette forme englobante. Nous arrivons ici à une cassure qui est difficilement concevable, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne se produira pas. Les contradictions produites au sein de la personnalité de l'enfant équivalent à une dissociation très grave.

C'est dans ces conditions que le groupe garde sa loi et reste endogame. Néanmoins, étant donné la diversité de ce que nous nommons société tsigane, l'aspect intangible de la loi du groupe peut disparaître et d'autres aspirations s'exprimer sous des pressions extérieures. L'autre limite est alors la banalisation et le désir de se faire reconnaître par le monde non tsigane¹³.

La société et l'enfant tsigane

Nous avons fait allusion, à diverses reprises, aux influences extérieures qui s'exercent sur le monde tsigane, à l'évolution qu'elles peuvent provoquer et aux modèles qu'elles peuvent substituer à des conceptions traditionnelles. Nous retrouvons ici la théorie générale du contact, du changement culturel et de l'ethnocide¹⁴.

Quels que puissent être les régimes politiques des pays où séjournent les

Tsiganes, ils sont l'objet des mêmes tentatives de socialisation selon des schémas réducteurs, d'une immense normalisation à l'échelle mondiale.

En ce qui concerne l'enfant, dont nous venons d'analyser la constitution psychique, il nous semble que la plupart du temps on fait abstraction de sa personnalité et qu'on s'adresse, à travers lui, à un être générique, abstrait, exprimant ce que le sédentaire voudrait que devienne l'enfant nomade. Au-delà ou en deçà des critères proposés pour intervenir dans l'existence de cet enfant — scolarisation, hygiène, santé, protection, animation — se trouve la réalité de l'enfant tsigane qui passe donc au travers de cette grille au code abstrait. Mais en général ces interventions ne prennent pas en considération la réalité tsigane; la norme selon laquelle elles fonctionnent est prise comme absolue.

Puisque seule la réalité de la société extérieure sert de référence, celle de la société tsigane sera interprétée comme symptôme, en termes psychiatriques, normalisateurs et répressifs¹⁵.

Avant d'approfondir les difficultés rencontrées par l'enfant tsigane dans son contrat avec le monde non tsigane, il nous faut nous interroger sur la notion d'enfant. Il existe une science historique de l'enfance¹⁶. Nous nous sommes contentés jusqu'à présent de parler de l'enfance comme d'une durée dans le temps, qui part de la naissance et qui va jusqu'à un passage à l'état d'adolescent — être pour le groupe. Le contact avec les non-Tsiganes montre deux conceptions très différentes.

Il apparaît que, lors de la transition des communautés anciennes (holistes) vers la société moderne (individualiste), s'est opérée une dissolution de certains liens sociaux et que des espaces réservés, des catégories sociales autonomes ont vu le jour. La montée du machinisme, l'apparition d'une doctrine de l'éducation nationale et de la scolarité obligatoire ont entraîné l'émergence d'une notion particulière de l'enfant : être autonome, mais dont on attend un certain comportement, évoluant dans un espace et un temps en dehors du modèle général. Il y a donc eu une institutionnalisation de l'enfant. Il existe d'ailleurs maintenant des tendances remettant en question cette conception et se préoccupant des droits de l'enfant.

Est-ce cette même notion de l'enfance que nous rencontrons dans les sociétés traditionnelles et en particulier chez les Tsiganes? Il semble que non. Dans ces sociétés, les enfants font partie du groupe et en sont, par exemple, de très bons informateurs. Que ce soit sur le plan des techniques, des généalogies, des rites ou des mythes, les enfants en prennent connaissance très tôt et sont intégrés à la société, qui ne ressent pas le besoin d'une théorie de l'enfance.

Ces précisions sont d'importance, car elles permettent de se demander à quel enfant s'adresse le système normalisateur qui s'attaque aux sociétés « autres ». L'exemple de la scolarisation et de ses échecs montre à la fois l'abstraction du système d'intervention et ses tendances réductrices. L'analyse de l'insertion sociale et symbolique de l'enfant tsigane nous a permis de ne pas négliger les véritables fondements de la cohésion et des références tsiganes. Toute action devrait respecter

ces liens sociaux, dont la rupture ne peut que conduire à des fuites symboliques, à la perte de l'identité, et à l'atomisation sociale, dans un milieu inhospitalier. La clochardisation qui atteint de nombreuses sociétés est souvent la conséquence du non-respect d'une réalité sociale différente et non pas forcément déviante. La perte de références, de points fixes par rapport au groupe peut mener à être rejeté par les deux mondes simultanément.

Tous ces problèmes résultent de l'impossibilité actuelle de coexistence entre le pluralisme et le processus de totalisation qui caractérise la société moderne. Ce comportement, qui est intolérance et refus de la diversité, vise à la banalisation et à l'uniformité. Un certain culturalisme recrée, même sur des formes culturelles qui ont disparu, un folklore qui est de l'ordre du spectaculaire¹⁷.

La logique de ce processus est fondée sur un déni de réalité. Tout ce qui n'est pas du même ordre ne doit plus exister¹⁸. Classifier, intégrer, banaliser sont les mécanismes utilisés pour rendre homogène la société globale. Ce discours social qui l'exprime s'attache à ne pas voir ce qui est culturel et qui peut être source de vie et de renouveau, pour le traduire au moyen de concepts utilitaires et moraux, en un autre ensemble, structuré selon les normes dominantes. Il s'agit en fait d'une série de jugements plus que d'une véritable analyse de la société considérée.

Les notions d'enfant et d'adolescent appartiennent à cet ensemble. Elles ne correspondent pas à la réalité de la société tsigane mais à une conception de la société qui monopolise toutes les références relatives à l'ordre social. Dans cette présupposition se voient toute l'unilatéralité, toute la domination qui pèsent sur les sociétés traditionnelles.

Par rapport à ce système de références sociales, la marge d'action des sociétés traditionnelles est faible et bien souvent celles-ci n'ont pas d'autres possibilités que de l'accepter. Nous avons noté plus haut la situation de jeunes Tsiganes qui sont rejetés à la fois par le groupe tsigane et par le monde non tsigane. Il s'agit ici de ce qui est le fondement de tout phénomène d'acculturation, c'est-à-dire du processus d'intériorisation d'un modèle culturel qui se substitue à celui d'origine. Le temps qu'il faut pour que l'indifférenciation s'impose est celui de la perte des catégories qui étaient pourtant auparavant indispensables à l'existence du sujet et de son groupe.

Le refus de la dimension culturelle, qu'il soit le fait d'un préjugé raciste, d'une croyance sincère dans l'idée de progrès ou le fruit d'une bonne intention théorique, est le fondement du processus de négation de l'autre et de sa société. A ce refus correspond la perception de la différence comme menace sociale. Surveiller et punir expriment, constituent un contrôle social sur l'individu, son temps et son espace. Pour cet ordre en état de perfectionnement, confondre individu et société, norme culturelle et sociale est une nécessité. L'enfant tsigane est donc pris dans ce processus de destruction de son altérité, qui le rapproche du devenir de l'enfant non tsigane¹⁹.

Pour revenir plus précisément à la scolarisation, qui actuellement n'est qu'une

pratique ethnocidaire et qui a pour but de remplacer, de substituer sans compensation un modèle à un autre, des formes éducatives respectant la culture et la société tsiganes pourraient être trouvées. La perte de la langue et de l'identité serait alors remplacée par une coexistence fondée sur le respect de l'autre et qui ne serait ni ethnocidaire ni abstraite²⁰.

Représentations de l'enfant nomade

Pour ce qui est des valeurs pratiques de la vie traditionnelle et nomade nous trouvons également une série d'oppositions avec celles de la société de consommation moderne.

A la conservation de l'argent, à l'épargne et à l'économie, les Tsiganes répliquent par une économie de la dépense, de la circulation et de la dilapidation. Certaines cérémonies comme le baptême ou le mariage sont l'occasion de très grandes dépenses.

A la logique de la production rentabilisée s'oppose une morale de groupe qui rejette cet impératif. Nous retrouvons en ce qui concerne l'idéologie du travail une représentation de ce qu'on est tenté de nommer une économie de l'insouciance, de la non-accumulation forcée²¹. Il n'est que de prendre l'exemple de l'apprentissage du calcul à l'école ou du vocabulaire concernant le corps pour se rendre compte des difficultés à établir compréhension et échange entre les deux univers.

Cette opposition est renforcée par le mode de vie nomade. Il y a incompréhension envers le nomade; ainsi le vagabondage est un délit. Le nomadisme est un état, un système de connaissance. La traversée, le parcours, le passage, les valeurs de la fluidité s'opposent à la fixation, à l'immobilité, à ce qui est figé²². Le nomadisme est à la fois conservation du groupe dans le mouvement et sa transformation face aux structures rencontrées.

Le nomade ne laisse pas de trace, n'altère pas l'espace et la nature, dont il est très proche et qu'il connaît dans ses rythmes et ses cycles.

Ainsi, à l'accumulation de la ville, de la civilisation urbaine s'opposent la destruction, la consommation et au renfermement dans un espace clos, à l'attente, l'errance et le mouvement dans l'étendue. Aux maisons, aux monuments grandioses, aux temples répond la tente, cette « anti-maison »²³. Pour le sédentaire l'art est souvent la récupération de cette mouvance perdue dans l'imaginaire.

L'enfant est plongé dans ce cheminement et, même s'il ne voyage plus, ses dessins représentent encore le campement et le voyage profondément inscrits en lui.

Il y a le nomadisme du passé, celui de l'« empire des steppes »²⁴; il y a le nomadisme traditionnel, comme celui des Tsiganes; il y a un nomadisme moderne, celui de la mobilité sociale fondée sur des processus économiques; il y a également un nomadisme utopique et créateur, qui lutte contre l'utilitarisme et contre l'espace social abstrait, au nom de l'*homo ludens*²⁵.

Les Tsiganes rencontrent dans leur nomadisme l'espace social que produit la société industrielle urbaine. Les valeurs du nomadisme ne sont ni reconnues ni acceptées. Dans le passé comme aujourd'hui plusieurs États ont eu recours à la sédentarisation forcée. Le Tsigane non seulement est différent, mais il se déplace, il renforce l'inquiétude et la menace envers l'immobilité des sociétés traversées. Les conditions qui rendent le nomadisme difficile sont de plus en plus pesantes et cette évolution ne peut qu'augmenter la déperdition culturelle et la frustration des nomades. Il est d'ailleurs difficile de prévoir toutes les contradictions que la disparition d'une forme culturelle peut entraîner. Nous retrouvons, à propos de la perte de l'espace et de la perte du mouvement, un point extrême du contrôle social. Tsiganes et non-Tsiganes sont inscrits dans la même socialisation abstraite et la disparition des uns ne peut qu'être la preuve ou l'annonce du danger qui menace les autres.

A cette pratique de la mobilité, de l'utilisation de l'espace et du temps dans des itinéraires particuliers selon les saisons et les nécessités de l'économie nomade, il faut associer l'existence essentielle de la tradition orale. La tradition orale est le mode de transmission du savoir et de communication à travers les générations de Tsiganes; à la dispersion dans l'espace et le temps, à la non-fixation est associé le flux phonatoire, la chaîne des mots qui engage l'être humain bien davantage que la distance et le silence de l'écriture. L'écrit peut exister sans lecteur mais le récit n'existe pas sans écoute, sans société disposée à lui donner place.

Ce savoir, structuré selon certaines instances linguistiques qui font qu'il se reproduit presque intact depuis très longtemps — récits légendaires, contes, histoires²⁶ — est incompatible avec le graphisme et l'image télévisuelle, qui lui volent le temps d'écoute nécessaire. L'époque moderne voit un bombardement, une saturation de signes de toutes sortes. Cette incompatibilité constitue une cassure des déploiements des récits installés dans le temps, une rupture du consensus qui est au fondement du rapport entre celui qui parle et ceux qui écoutent. Il y a là un paradoxe entre le vide de communication des mass media, qui imposent leurs signes et produisent la passivité, et la richesse de l'invention des traditions orales, où la communication et la parole ont un sens plein. Cette tradition orale, qui est le nomadisme des mots, est remplacée par des messages dévalorisés et interchangeables.

Conclusion

Conformité et assimilation forcée ont provoqué une prise de conscience qui a commencé en Europe avant la deuxième guerre mondiale. Y apparaissent les idées de nationalisme, de peuple et d'un territoire réel et symbolique : le Romanestan. Le génocide nazi dont les Tsiganes furent victimes n'épargna pas les enfants et la situation des groupes tsiganes après la guerre fut déterminée par les conséquences

de cette tentative avouée d'extermination totale. Le processus de construction d'un nouvel espace social, le renforcement des mécanismes de contrôle social, l'hostilité et la non-compréhension des non-Tsiganes ne firent qu'aggraver les difficultés des Tsiganes.

Cette prise de conscience est le fait d'une élite tzigane qui produit en fait une doctrine tzigane du droit à l'existence, à un niveau individuel et collectif de refus de toutes les formes de discrimination, et de la reconnaissance de l'existence d'un peuple particulier. Elle correspond au désir d'appartenir sans rejet, ni assimilation à la société dans la construction d'une relation réciproque et équilibrée. Le devenir de l'enfant tzigane s'inscrit donc dans ce nouvel écart entre la société traditionnelle et cette prise de conscience qui dépasse les limites des groupes particuliers et qui en même temps permet de ne pas se perdre dans l'indifférenciation.

Il s'agit donc d'un mouvement de coopération qui rendrait possible cette évolution et il faudrait qu'en cours de route les tentatives ethnocidaires et les projets de contrôle social n'empêchent pas la construction d'une doctrine tzigane qui serait la prise en main de l'histoire afin que les Tsiganes ne disparaissent pas sous l'effet d'une norme universelle banalisatrice²⁷. Il a souvent été remarqué que les enfants tziganes constituent un rempart protecteur pour éloigner du groupe les curieux et les visiteurs²⁸. Il s'agit maintenant non pas d'enfants protecteurs mais d'enfants phénix.

Notes

- ¹ Pour un aperçu général sur l'histoire et la société tzigane : François de Vaux de Foletier, *Mille ans d'histoire des Tsiganes*, Paris, Fayard, 1970 ; D. Kendrick et G. Puxon, *The destiny of Europe's Gypsies*, London, Sussex, University Press, 1972 ; Jan Yoors, *J'ai vécu chez les Tsiganes*, Paris, Stock, 1968 ; T. A. Acton, « Réussite littéraire et insuccès politique », Paris, Communication à la Table ronde des Études tziganes, 1977.
- ² Matéo Maximoff, *Les Orsitory*, Paris, Flammarion, 1946, et « Naissance, baptême, enfance, fiançailles et mariage chez les Tsiganes Kaldérash », *Études tziganes*, n° 1, 1960 ; Françoise Cozannet, *Mythes et coutumes religieuses des Tsiganes*, Paris, Payot, 1973 ; Anne Sutherland, *Gypsies : the hidden Americans*, London, Tavistock Publications, 1975.
- ³ Mary Douglas, *Purity and danger*, London, Routledge and Paul Kegan, 1967 ; « Les relations interpersonnelles dans une communauté tzigane de la région parisienne, recherche coopérative », *Revue de neuropsychiatrie infan-*
- tile*, vol. 20, n° 1, 1972 ; F. Cozannet, « Les Tsiganes, problèmes d'acculturation », *Dio-gène*, 1976 ; Francesco Botey, *Los Gitanos, una cultura folk desconocida*, Barcelone, Ed. Nova Terra, 1970, sur les influences extérieures.
- ⁴ F. Cozannet et F. Botey, *op. cit.*
- ⁵ Jean-Claude Sangan, *Une école chez les Tsiganes*, Paris, Droit et liberté, 1974.
- ⁶ Sur le rapport entre pulsion, représentation et loi dans l'inconscient, Denis Vasse, *Un parmi d'autres*, Paris, Éditions du Seuil, 1978.
- ⁷ D. W. Winnicott, *Collected papers*, London, Tavistock Publications.
- ⁸ Denise Paulme, *La mère dévorante*, Paris, Gallimard, 1976.
- ⁹ D. Vasse, *op. cit.*
- ¹⁰ M. Maximoff et J. Yoors, *op. cit.*
- ¹¹ F. Botey, *op. cit.*
- ¹² Louis Dumont, « The modern conception of the individual. Notes on its genesis and that of concomitant institutions », *Contributions to Indian sociology*, VIII, 1965.
- ¹³ Sur l'assimilation spontanée, F. Cozannet, *op. cit.*

Notes (suite)

- ¹⁴ Robert Jaulin, *La paix blanche*, Paris, Éditions du Seuil, 1970, et *Les chemins du vide*, Paris, Christian Bourgeois, 1977; Jacques Berque, *Dépossession du monde*, Paris, Éditions du Seuil, 1964; Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*, Paris, Éd. Gonthier, 1961; Kenneth White, *Approches du monde blanc*, Paris, Le nouveau commerce, 1976.
- ¹⁵ Michel Dégrange, « Le discours des travailleurs sociaux », dans *Ideologie et pratique du travail social de prévention*, Toulouse, Éd. Privat, 1977.
- ¹⁶ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, 1973; *Histoire des populations françaises et leurs attitudes devant la vie depuis le XVIII^e siècle*, Paris, Éditions du Seuil, 1971; « Les révoltes logiques », *Cahiers du Centre de recherches sur les idéologies de la révolte*, n° 3, 1976.
- ¹⁷ Henri Lefebvre, *Le manifeste différentialiste*, Paris, Gallimard, 1970.
- ¹⁸ Jean Baudrillard, *L'échange symbolique et la mort*, Paris, Gallimard, 1976.
- ¹⁹ Nous faisons ici allusion à la production de nouvelles formes de contrôle social telle qu'elle apparaît dans l'œuvre de Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1976.
- ²⁰ T. A. Acton, *Gypsy politics and social change*, London, Routledge and Kegan Paul, 1974; C. Reiss, *The education of travelling children*, London, Macmillan, 1975.
- ²¹ Jan Yoors, *op. cit.*, et l'œuvre de Marshal Sahlins sur l'anthropologie économique des sociétés primitives qui, pour survivre, obéissent à des logiques spécifiques, et notamment « La première société d'abondance », *Les temps modernes*, n° 268, 1968.
- ²² J. Duvignaud, « Esquisse pour le nomade », *Nomades et vagabonds, cause commune*, n° 2, 10-18, 1975.
- ²³ J. Duvignaud, *op. cit.* : « La tente est l'antimaison : elle est installée au ras du sol et ses parois filtrent l'air et les bruits sans les éloigner. Ainsi s'établit un circuit continu entre l'air, le vent, les sons, la lumière, la nuit. La terre est là, dans toute son étendue horizontale, réceptacle au milieu duquel on flotte. Le monde se concentre autour de la femme qui allaite ou qui tisse, de l'homme qui dort. »
- ²⁴ R. Grousset, *L'empire des steppes*, Paris, Payot, 1969.
- ²⁵ Constantin Nieuwenhuis, « New Babylon. Une ville nomade », *Nomades et vagabonds, cause commune*, n° 2, 10-18, 1975 : « Ce jour-là, je conçus le plan d'un campement permanent pour les Gitans de l'Alba et ce projet est à l'origine de la série de maquettes de New Babylon. D'une New Babylon où l'on construit sous une toiture, à l'aide d'éléments mobiles, une demeure commune, une habitation temporaire, constamment remodelée, un camp nomade à l'échelle planétaire. »
- ²⁶ Georges Calvet, « Présentation du thème linguistique », Table ronde des Études Tsiganes, Paris, 1977; et, sur la tradition orale, Jan Yoors et Zanko, « Zanko, chef tribal », *Traditions, coutumes, légendes des Tsiganes Chalderash*, textes recueillis par le R.P. Chataud, Paris, La colombe, 1959.
- ²⁷ Jean-Pierre Liégeois, *Mutation tsigane*, Bruxelles, Éditions complexes, 1976; M. Smith, *Gypsies, where now?*, London, 1975, Young Fabian Pamphlet, n° 42; « Message from American Rom », *Roma, journal of the Indian Institute of Romani Studies*, vol. II, n° 2, 1976; I. F. Hancock, « Some contemporary aspects of Gypsies and Gypsy nationalism », *Roma*, vol. I, n° 2, 1975.
- ²⁸ Jan Yoors et Luc de Heusch, *A la découverte des Tsiganes*, Bruxelles, Éditions de l'Institut de sociologie, 1966.

La création des valeurs dans la société inuit canadienne¹

Jean L. Briggs

Il est couramment admis par les théoriciens de la socialisation, tant spécialistes que profanes, que les valeurs s'inculquent par le précepte et par l'exemple, par un processus de récompense et de punition. Ces valeurs s'apprennent en copiant un modèle ou en s'identifiant à lui, et leur acquisition est motivée à la fois par le besoin d'être approuvé, la peur d'être puni et le désir de ressembler au modèle soit pour s'assurer son affection, soit pour avoir accès au statut et aux biens que ce modèle plus puissant semble posséder. Tout cela est très simple et probablement vrai dans une certaine mesure.

Je pense néanmoins que cette interprétation laisse plusieurs questions en suspens. En effet, pourquoi certaines valeurs du modèle sont-elles adoptées et d'autres pas? Comment ces valeurs acquièrent-elles une signification intrinsèque qui les rend fonctionnellement indépendantes par rapport à celles du modèle? Enfin, comment les enfants deviennent-ils sensibles aux sanctions — vulnérables à certaines et beaucoup moins à d'autres? Je pense qu'il faut chercher les réponses à ces questions dans d'autres processus plus complexes, moins évidents et peut-être plus généralement méconnus que ceux mentionnés plus haut. Le but de cet article est d'expliquer certains de ces processus tels que je les ai vus fonctionner dans la société inuit² (esquimaude) canadienne. Je les soupçonne d'être fondamentaux à tout système de socialisation mais je n'en ai pas la certitude. Dans la société inuit, les formes que prennent ces processus sont particulièrement frappantes — une fois qu'on les a remarquées — mais elles sont cependant si subtiles qu'il m'a fallu douze ans pour les découvrir.

La thèse de cet article, qui sera familière au lecteur ayant des connaissances psychanalytiques, veut d'abord démontrer que les motivations qui soutiennent un comportement socialement valorisé peuvent être complexes, voire contradictoires. Elle tend ensuite à montrer que, s'il est possible d'apprendre les notions de bien et de mal à travers ce qu'on nous dit et de modeler notre propre comportement

Jean L. Briggs est professeur d'anthropologie à la Memorial University de Newfoundland, St. John's, Newfoundland (Canada). Elle a signé de nombreuses publications concernant les Esquimaux (Inuit), dont Never in anger: Portrait of an Eskimo family (1970) et a contribué à P. Golde (dir. publ.), Women in the field: anthropological experiences (1970).

conformément aux règles sociales en imitant celui d'autrui, les valeurs n'acquièrent une signification et une charge motivationnelle intrinsèque et ne sont ainsi intériorisées — créées en fait — que moyennant l'investissement émotionnel provoqué par différentes expériences de l'éveil de la conscience. En d'autres termes, tant qu'une valeur n'est pas émotionnellement investie³, elle ne représente qu'une « obligation » ou un « interdit » obéissant à des motivations extérieures à l'individu. Dans la société inuit, un grand nombre de ces expériences « d'investissement » prennent la forme de petits jeux ou rituels qui sont spontanés et pourtant étonnamment stéréotypés et répétitifs, et interviennent non seulement à l'intérieur d'un groupe à un moment donné mais dans tous les groupes et à tout moment — fait qui tendrait à prouver leur importance dans l'éducation des enfants mais aussi dans la résolution des conflits de valeurs et des relations personnelles entre adultes. Je décrirai dans cet article certains de ces jeux et j'essaierai de montrer comment, par des simulations, par des ambiguïtés et des contradictions, ils contribuent à créer les complexités, les inconsistances et les vulnérabilités de la psyché adulte, en même temps qu'ils engendrent — c'est là un autre aspect du même processus — l'adhésion durable aux valeurs fondamentales⁴ de la société inuit.

Commençons par observer deux de ces jeux. J'appellerai le premier *Le catéchisme* :

Une tante d'âge moyen (à sa nièce de quatre ans, qui vient de rentrer au camp après avoir rendu visite à sa mère, qui est malade dans une communauté éloignée) : Que ta nouvelle chemise est belle! (Intonation d'intense plaisir dans la voix.)

La nièce sourit avec bonheur.

La tante (d'une voix persuasive) : Si tu mourais, je pourrais l'avoir!

La nièce regarde sa tante sans comprendre.

La tante : Tu ne veux pas mourir?

La nièce lève les sourcils en signe affirmatif, voulant dire qu'elle ne veut pas mourir.

La tante : Tu ne veux pas mourir? Meurs donc! (d'une voix persuasive). Comme ça, je pourrai avoir ta chemise. (Elle se précipite sur la chemise avec des gestes exagérément menaçants, les doigts tendus comme des serres.)

La nièce regarde sa tante d'un air déconcerté.

La tante (changeant de sujet) : As-tu vu ton nouveau petit frère?

La nièce, rayonnante de bonheur, lève les sourcils en signe d'affirmation.

La tante : Tu l'aimes?

La nièce lève les sourcils en souriant.

La tante : Tu l'as porté sur ton dos?

La nièce lève les sourcils en souriant.

La tante : Tu l'aimes?

La nièce lève les sourcils en souriant.

La tante (sur un ton exagérément dégoûté) : Tu l'aimes? Pourquoi ne le fais-tu pas tomber de ta parka pour le tuer?

(Ton persuasif et confidentiel ; elle fait un mouvement brusque des épaules en avant pour montrer quelle est la technique à employer.)

La nièce regarde sa tante sans manifester aucune réaction.

Et ainsi de suite. Les deux thèmes sont répétés plusieurs fois.

J'ai intitulé le deuxième jeu : *Et si je lui faisais mal?* Dans ce jeu, les protagonistes sont une tante adolescente et sa nièce de trois ans. La nièce est à la maison avec ses parents et sa sœur de six ans; la tante leur rend visite.

La tante frappe dans le vide en direction de la petite de six ans et dit à celle de trois ans : Et si je lui faisais mal?

La petite de trois ans hurle et frappe sa tante.

La tante geint, simulant la douleur et bat en retraite vers la porte.

La scène est répétée plusieurs fois et la mère des enfants m'explique avec un sourire amusé qu'« elle (la petite de trois ans) se sent protectrice envers sa sœur ». (Briggs, 1970, p. 173.) En d'autres occasions, c'était la petite de trois ans que la tante faisait semblant d'attaquer et c'étaient alors les parents qui la « défendaient » en frappant dans le vide en direction de la tante.

Les thèmes de ces jeux sont l'expression, sous la forme de *sketches*, de deux des conflits de valeur qui organisent et donnent une signification à la vie sociale chez les Inuit. Ils représentent les scénarios de la vie quotidienne. Ils se manifestent sous la forme de comportements divers, ludiques ou autres, et ils fournissent le cadre permettant à chacun d'interpréter ses propres sentiments et motivations, ainsi que ceux des autres.

Quels sont ces scénarios? Le premier illustre la dichotomie posséder/donner et peut être résumé de la façon suivante : les gens sont heureux quand ils entrent en possession de nouvelles choses; il est très agréable d'acquérir des biens, de se faire donner des choses. D'un autre côté, il est dangereux de posséder car cela rend les autres envieux de sorte que, poussés par l'envie, ils peuvent blesser ou détruire le possesseur. La seule façon de se protéger consiste à donner une partie ou la totalité de ce qu'on a acquis, à partager, à être généreux.

Le second concerne la dichotomie prendre soin / maltraiter ou, plus simplement, aimer/tuer. Le scénario ne trouve sa véritable dimension que dans les deux jeux réunis; ensemble, ils veulent dire qu'à l'amour s'opposent l'hostilité et le désir de blesser. Quelqu'un qui n'éprouve pas de sentiments d'amour éprouvera vraisemblablement des sentiments destructeurs — ou plus généralement, si une personne n'est pas aimée, elle risque d'être détruite. Par contre, si une personne est aimée, elle sera protégée; je peux moi-même être un protecteur efficace de ceux que j'aime.

J'ai précisé que ces scénarios étaient d'ordre culturel et qu'ils constituaient le cadre dans lequel les membres de cette société interprètent les événements. Ces jeux mettent en scène des scénarios pour les enfants, d'une façon simple, vivante, exagérée même. Ils leur montrent quels sont les faits saillants dans l'esprit des adultes et leur expliquent comment ils doivent les interpréter. C'est dans ce sens qu'ils

engendrent ces scénarios et qu'ils organisent les structures cognitives des enfants de façon à les harmoniser avec celles des adultes.

Mais la fonction de ces jeux va bien au-delà. Ils plongent émotionnellement les enfants dans le monde social et psychologique des adultes. Dans le premier jeu que j'ai décrit, la relation entre l'hostilité et la convoitise d'un côté et la mort (le meurtre) de l'autre n'est pas établie de manière abstraite. C'est la propre chemise de l'enfant que la tante prétend vouloir. C'est la mort de la fillette elle-même qui est suggérée ainsi que celle de son propre frère; c'est la tante qui risque de commettre le premier meurtre et la fillette le second. Ces perspectives sont d'autant plus effrayantes qu'elles font vraisemblablement écho aux propres sentiments d'hostilité de l'enfant envers son petit frère et à son profond instinct de possession à l'égard de son bien. De fait, ces jeux peuvent très bien contribuer à lui faire prendre une conscience accrue des sentiments antisociaux qu'elle nourrit à son insu. Dans le second jeu également, c'est la fillette elle-même et sa sœur, pour qui elle éprouve un sentiment ambivalent, qui sont physiquement menacées par leur tante préférée. Ainsi ces jeux fournissent-ils des contextes émotionnellement très chargés dans lesquels les enfants peuvent apprendre ce que signifie le fait de posséder, de perdre ou d'être blessé. De plus, ils leur apprennent à craindre les blessures et la perte de quelque chose ou de quelqu'un, à apprécier le fait de posséder et à éprouver par conséquent des sentiments de protection à l'égard de ceux qui se trouvent en danger. Dans ce sens également, ils engendrent les scénarios : ils provoquent des émotions sans lesquelles ces mêmes événements prendraient un sens différent ou bien perdraient toute signification. Émotionnellement imprégnée par la menace de perdre quelque chose, une valeur est intrinsèquement motivée. Elle possède une signification qui lui est propre et n'est pas simplement un modèle qu'on doit imiter ou suivre avec obéissance.

Il faut cependant remarquer qu'une des valeurs transmises dans *Le catéchisme*, celle de « posséder », n'est pas considérée comme positive par les Inuit. Donner est la valeur qui est approuvée. C'est en effet une des caractéristiques de ces jeux que d'enseigner ou de mettre au jour des valeurs négatives (non acceptées) aussi bien que des valeurs positives (acceptées) et je ne pense pas qu'il s'agisse là d'un hasard. Dans certains cas — et peut-être même dans la plupart des cas — les Inuit estiment qu'ils testent les progrès moraux de l'enfant lorsqu'ils le « tentent » pour qu'il exprime des valeurs négatives. Le jeu suivant est un exemple de ce test. Je l'ai intitulé : *C'est le dernier : mange-le*.

Une mère et sa fille de trois ans sont en visite dans une tente où un certain nombre d'autres personnes sont présentes. La sœur de la petite fille — âgée de quatre ans — joue dehors avec d'autres enfants.

La mère tend un bonbon à sa fille de trois ans et dit d'un ton exagérément persuasif, secret, excité et joyeux : Mange-le vite, mais ne le dis pas à ta sœur parce que c'est le dernier.

La petite fille casse le bonbon en deux, mange un des deux morceaux et va porter l'autre moitié à sa sœur.

La mère, s'adressant à l'auditoire, dit avec un sourire satisfait (peut-être amusé) : Elle ne garde jamais tout pour elle; elle partage toujours.

Ce jeu est véritablement un test pour l'enfant. Le fait qu'il réagisse correctement est relevé et ostensiblement approuvé par la mère. Mais ce jeu va plus loin. Il crée chez l'enfant un conflit que celui-ci doit résoudre. Je pense que la création et l'entretien de ces conflits facilitent dans une large mesure à la fois l'apprentissage des valeurs positives et l'adhésion définitive à ces valeurs.

Je soutiens que, sous certaines conditions, un conflit psychologique relatif à une valeur déterminée incite l'individu à y adhérer et, plus fondamentalement encore, il donne lieu au phénomène de valorisation. Ces conditions sont les suivantes : a) les instructions montrant laquelle des valeurs conflictuelles est socialement acceptée et encouragée doivent être claires; b) les moyens de faire face à ce conflit doivent être disponibles; c) il doit exister une sévère sanction contre la manifestation d'une valeur socialement réprochée; et enfin, d) les individus doivent être vulnérables à cette sanction, en d'autres termes, ils doivent en avoir peur.

Dans la société inuit traditionnelle, ces conditions existent et la plupart d'entre elles sont dans une large mesure déterminées par les types de mise en scène que nous avons décrits. Cela ne veut pas dire que le conflit de valeurs ne se présente que par le biais du jeu. Il existe clairement d'autres formes d'interaction, et peut-être aussi de prédispositions humaines, qui contribuent à créer des conflits entre des désirs opposés. La mise en scène les rend plus explicites cependant, concentre l'attention sur eux et, souvent, les intensifie. Le soin d'autrui, la non-agression, l'indépendance — toutes valeurs fondamentales pour les Inuit — reposent sur des ambivalences en partie créées ou renforcées par le jeu.

Nous avons vu que la juxtaposition des valeurs dans ces jeux permettait à l'enfant de faire la distinction entre la « bonne » valeur et la « mauvaise ». Les mauvais choix peuvent être ignorés, tolérés ou gentiment pardonnés mais ils ne sont jamais approuvés; les directives qui sont communiquées par le biais de la mise en scène, quant à elles, ne sont jamais contredites et se confirment dans les autres sphères de l'expérience de l'enfant. Les Inuit ne vivent peut-être pas toujours en parfait accord avec leurs idéaux mais il y a une remarquable convergence d'opinion quant à la nature de ces idéaux. La première condition de l'utilisation constructive du conflit psychologique est donc généralement remplie : les instructions montrant quelle est la valeur socialement acceptée sont claires.

La deuxième condition — qui concerne les moyens disponibles pour faire face au conflit — est aussi partiellement satisfaite grâce au jeu dans la mesure où ce dernier constitue en soi un moyen de faire face au conflit. Non seulement une mise en scène de ce type permet aux enfants de prendre conscience des valeurs antisociales et les aide peut-être à les concevoir, mais surtout elle leur offre la possibilité de les exprimer dans une atmosphère sécurisante en « faisant semblant ».

Un exemple illustre bien ce phénomène. Un petit garçon de cinq ans jouait avec moi au jeu très répandu que j'appelle *Je vais le voler*. Assis sur la caisse grande ouverte qui contenait mon équipement, il saisissait les objets les uns après les autres en me disant : « Regarde, Yiini, je vais le voler. » La réaction appropriée consiste à paraître exagérément inquiet, à rire et éventuellement à donner à l'enfant une petite partie de ses biens. De cette façon, celui-ci a le plaisir cathartique d'exprimer un peu de sa véritable envie et de sa convoitise tout en faisant savoir à l'auditoire et en se prouvant à lui-même, en traitant la chose comme un jeu, qu'il est une personne inoffensive et digne de confiance qui ne commettrait jamais en réalité un acte aussi condamnable que le vol. Il a pour finir la satisfaction d'acquiescer un peu des biens qu'il convoite.

Le catéchisme est un exemple comparable. Même si l'enfant risque d'être éffrayé lorsque ses sentiments antisociaux lui sont révélés, il peut également éprouver un certain soulagement à les voir publiquement reconnus et se sentir rassuré par le fait que sa tante en rit. D'un côté, la tante semble dire : « Tu es en danger », mais de l'autre côté, elle peut vouloir dire : « Comme tes parents doivent t'aimer pour t'avoir acheté une si belle chemise » et « Quelle grande fille tu es pour pouvoir t'occuper de ton petit frère (le porter) ». De plus, et à un niveau plus profond, le fait même que la tante plaisante peut signifier que l'enfant est un membre aimé du groupe, peut-être même quelqu'un en qui on a confiance aussi. Les Inuit ne plaisantent pas avec ceux qui sont totalement en dehors de leur cercle, ceux avec lesquels ils n'ont aucun point commun, aucun lien, et avec lesquels ils se sentent extrêmement mal à l'aise ; si la tante n'était pas absolument convaincue que la petite fille ne tuerait pas son frère, elle n'aurait certes pas osé suggérer un tel acte. Ainsi, de diverses façons, *Le catéchisme* aussi aide l'enfant à faire face à ses sentiments et à ses désirs conflictuels.

Si l'on veut que l'utilisation du conflit soit constructive, deux autres conditions doivent être remplies : il faut qu'il existe une sanction sévère contre toutes les formes d'expression inacceptables d'une valeur que la société désapprouve et que les individus se sentent vulnérables à cette sanction. Une de ces sanctions, l'agression physique, a déjà été illustrée dans les exemples de jeux décrits plus haut. Les Inuit sont terrorisés par l'agression et les causes qui produisent cette peur sont trop nombreuses pour qu'il me soit possible de les décrire toutes ici (voir Briggs, 1975, 1978a). Les Inuit emploient également une autre forme de sanction qui s'avère très efficace. Il s'agit de l'ostracisme, ou abandon, qui peut être soit physique, soit affectif. Ici encore, c'est par le jeu qu'on apprend aux enfants à développer un sens aigu de ce que représente cette sanction. En d'autres termes, on les menace de les abandonner dans des situations terrifiantes. « Je vais te laisser tout seul », dit l'adulte responsable de la garde des enfants alors qu'ils se trouvent dehors à proximité de quelques chiens lâchés ou lorsqu'ils cueillent des baies dans les collines, loin du camp et des autres. Parfois, en s'exprimant ainsi, il cherche simplement à inciter l'enfant retardataire à se dépêcher mais, le plus souvent, il

le fait « pour rire », parce qu'il s'amuse de la peur de l'enfant ou parce qu'il trouve que les réponses de celui-ci, lorsqu'il se sent ainsi menacé, sont charmantes et attendrissantes. Un autre jeu — que j'appellerai : « Où est ton papa ? » — peut également faire comprendre à l'enfant la signification réelle de l'abandon. Il consiste simplement à lui demander où est son père et à réagir ensuite à sa réponse ou à son silence. Ce jeu peut viser simplement à lui apprendre la géographie ou à vérifier l'étendue de ses connaissances aussi bien dans le domaine de la géographie que dans celui des événements. C'est aussi un des nombreux moyens de sensibiliser l'enfant aux allées et venues de ceux auxquels il est attaché et à la possibilité d'être abandonné. (On trouvera la description d'un certain nombre d'autres méthodes dans Briggs, 1975.) Si, après cette question initiale, on pose d'autres questions telles que : « T'imagines-tu qu'il va revenir ? Crois-tu vraiment qu'il va te rapporter quelque chose ? », on parvient ainsi à semer le doute dans l'esprit de l'enfant, qui s'inquiétera dès lors de savoir si son père va revenir ou non. On peut agir ainsi pour divers motifs : pour se rendre compte exactement de ce que l'enfant comprend de la situation telle qu'elle se présente, pour voir s'il est capable de contrôler ses inquiétudes ou pour lui apprendre à le faire. Mais il arrive aussi que le désarroi de l'enfant soit considéré comme un divertissement, soit parce que l'enfant, dans son innocence, se montre touchant et attendrissant, soit parce qu'on peut ainsi tourmenter un être pour lequel on éprouve un sentiment d'hostilité. Ou bien pour toutes ces raisons à la fois. Quelles qu'en soient la raison et l'issue, ce jeu — associé à d'autres expériences — a notamment pour effet de susciter chez l'enfant un sentiment d'angoisse plus ou moins fort. Il lui fait comprendre que l'abandon peut être réel, que l'amour peut être perdu et que cela peut lui arriver.

Pour finir, il existe un certain nombre d'autres expériences, d'autres jeux qui, tout en agissant d'une manière beaucoup plus indirecte sur l'enfant, affermissent solidement en lui le sentiment de vulnérabilité aux sanctions. Ces expériences peuvent provoquer trois différents types de peur : la peur de l'affection (qui incite l'enfant à vouloir provoquer la perte de l'amour et, partant, lui fait craindre ce désir dangereux); la peur de ne pas mériter l'amour d'autrui (ce qui, bien entendu, lui ferait perdre cet amour); la peur de sa propre agression (étant donné qu'en plus d'autres effets préjudiciables, elle peut être la cause de la perte d'amour). J'ai décrit ces peurs et la façon dont elles surviennent de manière détaillée dans d'autres écrits (1975, 1978a). Je ne peux traiter, dans l'espace qui m'est ici imparti, que la plus simple des trois, la peur de ne pas mériter l'amour d'autrui.

« *Tu es un bon à rien!* » Tel est le nom d'un des jeux qui peuvent contribuer à l'apparition de cette peur. Il se joue dans la partie orientale de l'Arctique. Je ne l'ai jamais vu pratiquer dans la région centrale, où existent des jeux équivalents qui ne vont toutefois pas aussi loin dans la surenchère que les taquineries en cours dans l'est de la région, dont c'est, je crois, une caractéristique particulière.

Le père (à son fils préféré, âgé de deux ans, sur un ton hostile et dégoûté, feignant de rejeter l'enfant) : Tu es un bon à rien!

Le fils (fâché, d'un ton sec) : Toi! (C'est-à-dire : c'est toi qui es un bon à rien.)

Le père (imitant la voix de l'enfant) : Toi!

Le fils : Toi!

Le père : Toi!

Le fils (d'une voix toujours aussi furieuse) : Tu es un bon à rien!

Le père (d'un ton écauré) : Tu es un bon à rien!

Et ainsi de suite.

Le fils, furieux, finit par hurler ces mots en s'adressant toujours à son père.

Le père rit, émet une exclamation affectueuse : Ait! (Il cesse de jouer.)

Bien évidemment, ces jeux peuvent aussi tendre à donner à l'enfant l'impression qu'il mérite d'être aimé et c'est d'ailleurs souvent le cas. Il n'y a aucune raison pour que l'issue soit systématiquement négative. Quoi qu'il en soit, que l'enfant décide qu'il mérite cet amour ou qu'il demeure indécis, il est clair que cette question revêt pour lui une importance nouvelle, qu'elle lui semblera un peu problématique et un peu menaçante comme le prouvent les cris furieux que pousse l'enfant de deux ans dans le jeu que nous venons d'illustrer. Je crois, d'autre part, que même si l'enfant se laisse convaincre par les paroles rassurantes qui lui sont ensuite adressées — par exemple, le « ait » affectueux du père — un doute continuera à planer dans son esprit, de sorte que la question de savoir s'il est digne d'être aimé restera pour toujours présente en lui. Ce doute latent le rendra sensible aux messages liés à cette question dans d'autres contextes et lui fera comprendre qu'il est possible qu'un jour il soit abandonné, livré à lui-même et sans amour. Bien d'autres faits témoignent de ce que, pour les Inuit, être digne d'être aimé est important, par exemple, un comportement possessif, la sensibilité à l'égard du rejet et la peur constante de la solitude (Briggs, 1975). La peur d'« être abandonné » apparaît également de façon évidente dans le comportement des Inuit adultes, lorsqu'ils expriment la mort d'un proche en disant : « Il (elle) m'a laissé(e) tout(e) seul(e) », ou lorsque des femmes qui, au cours d'une randonnée en bateau, sont descendues de l'embarcation pour cueillir des baies se précipitent vers le bateau quand les hommes crient : « On va vous laisser là toutes seules », ou encore lorsqu'un homme menace « en riant » de détruire la tente de son fils en y mettant le feu « parce que celui-ci l'a abandonné ».

Revenons à présent au problème des conflits entre les valeurs négatives et les valeurs positives qui naissent dans l'esprit d'un enfant et demandons-nous comment ils contribuent à renforcer la valeur positive et à en faciliter l'apprentissage. Il s'agit en fait d'intensifier l'investissement émotionnel tout au long du processus d'apprentissage. J'ai déjà précisé que c'est par la voie émotionnelle qu'on arrive à convaincre les enfants inuit qu'ils doivent se comporter de manière correcte et sociable, s'ils veulent échapper à la menace de l'abandon et de la perte d'amour. D'autre part, on leur fait faire un certain nombre d'expériences qui leur démontrent que les valeurs positives et approuvées par la société valent la peine en elles-mêmes (et non pas parce que d'autres le disent ou simplement parce

qu'elles suscitent l'approbation). Or si, dans le même temps, ils sont soumis à l'influence de valeurs contraires, un conflit surgit chez l'enfant et provoque en lui une sensation de danger.

Il faut comprendre, je crois, que la perception du danger — la prise de conscience émotionnelle de sa réalité — conduit assez naturellement à un investissement émotionnel destiné à conserver les moyens de conjurer ce danger. Il me paraît vraisemblable que, lorsque la peur d'une valeur positive et approuvée par la société et l'attrait pour une valeur contradictoire sont intériorisés en même temps, le risque de ne pas se conformer à la valeur positive et d'avoir un comportement opposé soit plus fortement ressenti — le désir de passer outre étant plus difficile à maîtriser — que si la tentation venait uniquement de l'extérieur; de ce fait, l'individu fera plus d'efforts sur le plan émotionnel pour maîtriser ce désir.

J'ai suggéré que, dans *Le catéchisme*, lorsque la petite fille de quatre ans est testée pour savoir si elle éprouve autant d'affection qu'elle le prétend envers son petit frère, il était possible qu'elle prenne conscience d'autres sentiments moins positifs. De la même façon, lorsqu'on menace de lui prendre sa chemise — sans parler de sa vie — il se peut qu'elle se rende compte combien elle tient à l'une et à l'autre. En d'autres termes, lorsqu'on lui montre des aspects de sa personnalité qui, chez les Inuit, sont condamnables — désir de faire du mal à un bébé, désir égoïste de garder plutôt que de donner — il est tout à fait vraisemblable que cette prise de conscience personnelle, multipliée des milliers de fois en d'autres occasions, la rende vulnérable aux menaces de sanction qui lui sont également faites par l'intermédiaire du jeu : « Tu ne mérites (peut-être) pas l'amour d'autrui, et si c'est le cas, tu seras (peut-être) abandonnée. »

Bien sûr, il n'est pas absolument indispensable d'avoir intériorisé une valeur pour se sentir vulnérable à la sanction qui s'y rapporte. Mais je pense que l'ambivalence contribue aussi dans une certaine mesure à l'intériorisation des valeurs, étant donné qu'elle donne lieu à une évaluation — qui est une activité émotionnelle. L'idée est la suivante : l'une des façons d'investir émotionnellement une valeur consiste à en compliquer l'acquisition ou à la rendre pénible, à lui donner un prix. Or on peut entre autres y parvenir en créant un désir opposé — ou en provoquant la prise de conscience de ce désir — auquel il faut renoncer si l'on veut réussir à obtenir la chose ou à adopter le comportement qui est valorisé⁶. J'ai suggéré que la menace de perdre sa chemise augmente pour l'enfant l'importance qu'elle accorde au fait de la posséder. A présent je suggère qu'elle attachera dès lors plus de prix au fait de donner car lorsqu'on veut garder les choses pour soi — lorsque l'enfant désire conserver sa chemise — donner est difficile. Chez les Inuit, ne pas donner coûte cher. Si l'enfant ne donne pas, il sera menacé de ne plus être aimé et d'être abandonné — et il se sentira vulnérable à ces menaces car il saura qu'il ne veut ni donner ni prendre soin des autres. Il donnera par conséquent — peut-être pas sa chemise, mais autre chose — et, tout comme le bénéficiaire du don, il considérera ce dernier comme un acte méritoire précisément

parce qu'il lui a coûté. De la même façon, afin de compenser les sentiments hostiles qu'il éprouve en même temps que les sentiments affectueux, il s'efforcera d'aimer « plus fort »; en outre, afin de justifier les efforts qu'il fait pour aimer mieux, il se convaincra peut-être davantage que cela vaut la peine — en d'autres termes, il valorisera le fait d'aimer. En résumé, un conflit se rapportant à une composante précise du comportement confère à celle-ci une importance particulière sur le plan émotionnel et permet sa valorisation. Or l'ambivalence est une des formes que peut revêtir ce conflit.

Je ne prétends pas que les Inuit sont les seuls à provoquer des ambivalences chez leurs enfants. D'autres le font. Si la vie sociale est complexe et génératrice d'expériences contradictoires même dans des sociétés, comme celle des Inuit, où il existe un consensus sur la définition du comportement souhaitable, elle l'est plus encore par conséquent lorsqu'un tel consensus fait défaut. Mais on peut mettre l'accent sur le rôle de l'ambivalence dans la socialisation des enfants ou au contraire le minimiser : on peut essayer de réduire leurs expériences conflictuelles ou au contraire de les multiplier. Les Inuit ont choisi (ce verbe n'implique pas un comportement conscient) la deuxième formule. Ils utilisent les ambivalences dans un but aussi bien éducatif que cathartique. Dans *Le catéchisme*, par exemple, la tante ne se contente pas de mettre à l'épreuve les sentiments de sa nièce à l'égard de son petit frère et de l'inciter à montrer le côté négatif de ses sentiments; elle exprime elle-même, sous la forme d'une plaisanterie, quelques-uns de ses propres sentiments d'hostilité et d'envie. Elle se soustrait ainsi elle-même aux contraintes très rigoureuses que les valeurs omniprésentes de la société inuit exercent sur elle en matière d'éducation et de partage. Dans le même temps, elle se prouve à elle-même et elle montre aux autres qu'elle est une « bonne personne » puisqu'elle « plaisante », qu'elle « joue » et qu'au fond, « elle n'en croit pas un mot ».

Ces jeux participent pour une grande part au maintien des relations personnelles entre adultes, ce qui explique vraisemblablement leur permanence dans le temps comme dans l'espace. Ils sont aussi un moyen particulièrement bien adapté à la socialisation des enfants. Ils présentent des problèmes en les insérant dans des sketches, les rendant ainsi clairs sur le plan conceptuel et vivants du point de vue émotionnel; l'enfant se sent concerné dans la mesure où il doit résoudre lui-même ces problèmes, qu'il ressent comme dangereux et donc d'une importance cruciale pour lui. Mais, en même temps, ils le rassurent en lui montrant bien que, de cette façon-là, en tout cas, il n'est pas dangereux de jouer avec le feu. C'est certes le cas, du moins tant qu'on suit le modèle proposé par le scénario. Ces jeux permettent à l'enfant d'avoir de nombreux professeurs et de multiples occasions d'apprendre les leçons complexes et difficiles qui lui sont données. De plus, ces leçons s'intègrent dans la vie régulière et tranquille de chaque jour, étant donné qu'elles ne font pas l'objet de cours officiels (qui, par définition, sont oraux et ne sont pas des vecteurs aussi efficaces que l'action des motivations qui doivent étayer les valeurs) et ne sont pas principalement associées à des incidents marqués

par la mauvaise conduite de l'enfant (à un moment où celui-ci est tout particulièrement sur la défensive). Elles ont un effet cathartique et un côté récréatif — du moins pour celui qui mène le jeu et parfois aussi pour son partenaire, et tout cela parce qu'il ne s'agit que d'un jeu.

Deux mises en garde pour conclure. Tout d'abord, je tiens à dire qu'en aucun cas je ne prétends que les jeux décrits ici produisent la même combinaison d'effets sur tous les enfants. Bien au contraire. Même si le jeu ne varie pas dans sa forme, il peut produire chez les enfants des impressions très différentes car il est porteur de messages qui peuvent être extrêmement complexes, parfois même contradictoires, parce que divers joueurs l'utiliseront de manière différente et parce que les expériences préalables de chaque enfant peuvent en faire varier les effets. L'équilibre général entre le degré de confiance de l'enfant et son sens du danger, entre ses succès et ses échecs passés, et le rapport entre le succès qu'il perçoit être le sien et les normes qu'il se fixe dans ce domaine varient également d'un enfant à l'autre. En conséquence, l'aptitude à faire face aux situations — le niveau de moralité du comportement de l'enfant — et son assurance à cet égard varieront aussi. Paradoxalement, c'est précisément dans la mesure où l'individu doute de son pouvoir de contrôle — en fonction de son ambivalence et de ses peurs — qu'il sera, en toute objectivité, vraisemblablement apte à exercer ce contrôle.

Deuxième point : je ne cherche pas à donner l'impression qu'à mon avis, seuls les scénarios permettent d'investir une valeur émotionnellement. Je pense que le cas des Inuit prouve que c'est un moyen particulièrement efficace de le faire. Mais il ne fait aucun doute que le choix de méthodes spécifiques pour parvenir à cette fin dépend au minimum de trois types de facteurs :

1. Les doctrines relatives aux caractéristiques de la nature humaine et les valeurs qui régissent les relations interindividuelles. Dans le cas des Inuit, voici quelques exemples de doctrines et de valeurs qui facilitent et imposent même parfois l'usage du jeu lorsqu'on a affaire à des enfants : la conviction que les confrontations et les réprimandes sont indésirables et inutiles et que c'est s'abaisser pour un adulte que de se mettre en colère contre des enfants. (Pour un exposé plus détaillé voir Briggs, 1978*b*.)

2. Divers facteurs socio-structurels, démographiques et économiques tels que la dimension du groupe, la façon dont il assure sa subsistance, la structure de l'autorité au sein du groupe, le nombre d'individus engagés dans ce processus particulier de socialisation et leurs relations avec son objet, etc. Par exemple, il est possible qu'un enfant se sente moins en danger — et qu'il soit par conséquent dans de meilleures conditions pour apprendre — lorsque c'est sa tante et non pas sa mère qui le tourmente.

3. Les conditions relatives à la structure émotionnelle et à la nature des relations interindividuelles au sein de la société. Si l'on veut que le jeu soit efficace, par exemple, il faut que chaque joueur soit sûr de sa propre bienveillance envers

les autres et vice versa. Pour pouvoir accepter la plaisanterie sans se vexer, la victime doit être convaincue que l'initiateur n'a que de bonnes intentions et qu'il est parfaitement maître de son agression. L'initiateur, quant à lui, doit être certain qu'il est capable de contrôler tous les sentiments périlleux qu'il manipule, qu'il sait dominer ses plaisanteries et qu'il ne profitera pas de la déconfiture de sa victime pour l'anéantir. Sans ces diverses formes de confiance, le jeu tournerait court. La confiance n'exclut toutefois pas la présence simultanée de la méfiance et des divers types de doute mentionnés plus haut. Il est indispensable enfin que les enfants soient vulnérables pour que les tracasseries les blessent et donc que le jeu ait un sens. *Si tel n'était pas le cas, le jeu ne leur apprendrait rien. Ma thèse est que, dans la culture inuit, ces données émotionnelles existent principalement du fait des interactions qui ont lieu dans le cadre de jeux; mais, dans le même temps, ce sont ces données mêmes qui rendent ces interactions possibles.*

[Traduit de l'anglais]

Notes

¹ L'étude sur le terrain sur laquelle est fondé cet article fut principalement menée au cours de l'été 1975 dans un camp inuit situé à Cumberland Sound, Baffin Island, dans les territoires du nord-ouest du Canada. Des travaux préliminaires m'ont toutefois aussi aidée à comprendre la culture inuit; c'est pourquoi j'en esquisserai ici les grandes lignes. Entre 1963 et 1965, j'ai passé dix-sept mois avec les Inuit qui vivent à Chantrey Inlet dans la partie centrale des territoires du Nord-Ouest et quatre mois environ avec leurs parents à Gjoa Haven. En 1968, j'ai vécu à nouveau huit mois à Chantrey Inlet. Au cours des deux ou trois années suivantes, la plupart des Inuit de Chantrey Inlet allèrent s'installer à Gjoa, où je suis allée leur rendre visite à trois reprises: un mois en 1971, un mois pendant l'hiver 1971/72 et trois mois en 1972. J'ai vécu avec les Inuit de Cumberland Sound pendant deux mois en 1970, huit mois en 1971, et trois mois en 1974, en plus du séjour de trois mois que j'y fis en 1975 et qui fut l'occasion de l'étude qui est à l'origine de cet article.

Cette étude était financée par la Wenner-Gren Foundation, le Centre de coordination et de recherche pour le Nord du Ministère des affaires et ressources nationales du Nord (devenue entre-temps la Division de la recherche sur le Nord du Ministère des affaires indiennes et du Nord) du gouvernement canadien, le National Institute of Mental Health du gouvernement américain (bourse

de recherche prédoctorale 5 FI Mh-20, 701-02Beh assortie de la bourse de recherche supplémentaire MH-07951-01), par le Conseil des arts du Canada (bourse attribuée au titre du legs Isaak Walton Killam au Département de sociologie et d'anthropologie de la Memorial University of Newfoundland) et finalement par l'Institut de recherche sociale et économique de la Memorial University of Newfoundland et par les musées nationaux du Canada.

L'analyse des données relatives aux jeux eut lieu au cours d'une série de séminaires qui se sont déroulés à l'Université de Tromsø, en Norvège, pendant le printemps de 1976. Elle est exposée de façon beaucoup plus détaillée dans une monographie qui fut soumise aux musées nationaux canadiens sous la forme d'un rapport d'étude (Briggs, 1978b). Je suis reconnaissante à tous ceux qui ont participé aux séminaires de Tromsø et qui m'ont aidée à fouiller l'analyse de mes données, en particulier à Hanne Haavind, dont les interprétations fort perspicaces de certains des jeux décrits ici ont largement inspiré le présent article. Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux D^{rs} Don Handelman, Robert Paine, Carol Ryser et Victoria Steinits ainsi qu'à M. Rex Clark pour leurs commentaires, qui me furent très utiles. Mais, pardessus tout, je veux remercier tous les Inuit avec qui j'ai vécu; j'espère qu'ils reconnaîtront leurs idées et leurs sentiments dans ce qui est exprimé ici.

Notes (suite)

- ² Inuit (Inuk au singulier) est le nom que les Esquimaux eux-mêmes s'attribuent dans leur propre langue (Inuktitut). De nos jours, nombreux sont les Inuit canadiens qui préfèrent ce terme à celui d'Esquimau, mot dérivé de l'algonquin et qui, selon eux, a des connotations péjoratives. Dans cet article, je suivrai donc la forme canadienne et j'utiliserai le terme Inuit.
- ³ Peut-être, devrais-je définir explicitement ce que j'entends par « valeur » dans la mesure où je ne prends pas ce terme au sens où il est généralement employé. En premier lieu, je fais une distinction entre les valeurs « négatives » et les valeurs « positives ». J'inclus ensuite dans la notion de valeur positive : a) les choses que les individus devraient désirer pour être en accord avec leur société mais dont ils n'ont pas encore intériorisé le désir ; b) ce que les individus désirent réellement et, avec la bénédiction de la société. D'un autre côté, les valeurs « négatives » représentent ce que les individus souhaitent mais que la société juge indésirable. Combiner de cette façon des désirs avec des impératifs moraux comporte à la fois des avantages et des inconvénients ; c'est là toutefois un point qu'il ne m'est pas possible d'aborder dans le cadre qui m'est imparti.
- ⁴ Par « valeurs fondamentales », j'entends celles qui sont les plus communes, les plus fortes, et qui sont des critères de maturité et de bonté.
- ⁵ L'absence de surenchère ne signifie pas nécessairement qu'un jeu soit vécu avec moins d'intensité ou qu'il ait un impact plus faible. Bien au contraire, une expression plus prudente peut donner un sens du danger plus aigu. Il est certain que les Inuit du centre arctique sont aussi vulnérables que ceux de l'est. Un homme du centre arctique m'a dit un jour que, s'il disait à sa femme : « Tu es une bonne à rien », celle-ci pourrait en tirer motif de divorce, et que la première fois qu'un homme blanc lui avait dit cela, il s'était senti tout petit.
- ⁶ L'idée que le danger engendre une valeur m'a été inspirée par un article de Robert Paine (1971) qui formule cette observation dans le contexte socio-structurel plutôt que psychologique.

Références

- BRIGGS, J. L. 1970. *Never in anger: portrait of an Eskimo family*. Cambridge, Mass., Harvard University Press. XXI+379 p.
- . 1975. « The origins of non violence: aggression in two Canadian Eskimo groups ». Dans : WARNER MUENSTERBERGER (dir. publ.). *The psychoanalytic study of society*, vol. 6, p. 134-203. New York, International Universities Press.
- . 1978a. « The origins of non violence: Inuit management of aggression ». Dans : Ashley MONTAGU (dir. publ.). *Learning non-aggression*, p. 54-93. New York, Oxford University Press. (Version révisée de l'article paru en 1975.)
- BRIGGS, J. L. 1978b. « Morality play: the creation and maintenance of interpersonal values in Inuit society ». Rapport d'enquête non publié, National Museums of Canada. iv+108 p.
- PAINE, R. P. B. 1971. « The heroic act. » Actes non publiés d'un séminaire tenu à l'Université d'Oslo et à l'Université de Bergen (Norvège). 8 p.

L'éducation des enfants dans un village de Colombie

Alicia Dussán de Reichel

Le présent article est consacré à l'éducation traditionnelle telle qu'elle est pratiquée dans un village situé sur les contreforts de la Cordillère des Andes (département de Boyacá), à quelques heures de voiture de Bogotá.

Au xviii^e siècle, le village, que nous appellerons Linares¹, comptait 80 000 habitants — blancs, métis, indiens et esclaves noirs. Actuellement il n'est plus habité que par quelque 2 000 personnes qui se répartissent entre une classe sociale aisée, essentiellement blanche, un embryon de classe moyenne et la catégorie sociale la plus modeste, ces deux dernières étant surtout composées de métis.

Traditionnellement, l'économie de Linares est basée sur l'agriculture, pratiquée avec des techniques très rudimentaires et de moins en moins rentable vu la multiplication des petites propriétés et les progrès de l'érosion. La tradition voulait que les paysans partagent leur temps entre le village et les champs, où ils consacraient plusieurs mois aux travaux agricoles.

Dans la catégorie sociale la plus modeste, chaque foyer représentait en fait une équipe de travailleurs : le père, chef de la famille nucléaire, comptait sur sa femme et ses enfants de tout âge pour mettre en valeur sa petite parcelle, comprenant une exploitation agricole; de même, les familles pauvres mettaient en valeur les terres des familles aisées.

Actuellement, les pratiques éducatives changent sous l'effet de l'urbanisation et il vaut donc la peine de laisser aux générations futures un témoignage sur l'éducation traditionnelle des enfants de milieu modeste dans un village rural du centre du Boyacá.

Alicia Dussán de Reichel a effectué des études ethnologiques et archéologiques en Colombie. Elle a été professeur d'anthropologie culturelle et appliquée à l'Interamerican Centre for Housing and Planning de l'Union panaméricaine et à l'Universidad de Los Andes, à Bogotá. Elle a publié (avec son époux) The people of Aritama: the cultural personality of a Colombian mestizo village (1961) et de nombreux articles. Elle a participé, de 1969 à 1971, à l'exécution d'un projet sur la malnutrition et le développement mental.

L'alimentation

Les mères sont conscientes de la pauvreté de l'alimentation dans les familles de milieu modeste et, dans leurs propos, grossesse et dénutrition sont toujours associées. Pour elles, l'état nutritionnel de la mère a des répercussions sur le fœtus, lequel, après le sixième mois, « ne peut plus supporter son état de faiblesse », « il n'a plus la force de rester encore à l'intérieur » et c'est pourquoi des enfants naissent au septième mois de grossesse. En d'autres termes, le fœtus éprouverait une sensation de faim et il aurait besoin d'être plus fort pour demeurer à l'intérieur de la mère jusqu'au terme. Il aurait conscience des problèmes économiques de sa mère et s'attendrait, sitôt né, à une vie difficile, en particulier par manque de nourriture. De ce fait, au bout des neuf mois, le fœtus essaierait de « ne pas vouloir naître » et l'on peut donc s'attendre à un accouchement difficile; en dehors de ces raisons, les problèmes de l'accouchement sont attribués à la mauvaise alimentation et à la faiblesse de la mère.

Le nouveau-né pleure dès sa venue au monde, ce qui indique qu' « il demande à manger ». A l'hôpital local, où la plupart des mères viennent accoucher, il est nourri au biberon les trois premiers jours. Le quatrième jour, la mère le nourrit au sein et le cinquième jour elle doit avoir suffisamment de lait. L'allaitement est considéré comme une obligation et les mères pensent toutes qu'il n'y a pas d'enfant plus beau que celui qui a été nourri du lait maternel. Du fait de leur pauvreté, elles y voient en outre un avantage, étant donné que le lait de vache et d'autres produits de remplacement seraient très coûteux pour elles. Néanmoins, quelques jeunes mères recourent au biberon; c'est là toutefois une pratique nouvelle due au fait qu'elles commencent à travailler au-dehors comme domestiques; nous ne nous occuperons pas des conséquences de ce phénomène car il n'est question ici que des modes traditionnels d'éducation du bébé.

Pour allaiter le bébé, la mère le prend dans ses bras et l'aide à saisir le sein dans sa bouche. Elle le fait de bon gré et avec beaucoup de douceur. Elle le laisse téter chaque fois qu'il le veut, le jour et la nuit, et, chaque fois qu'il pleure, il doit être nourri. Il n'existe pas de tétine ni d'autres substituts du même genre pour le calmer. Il n'y a qu'une seule interprétation possible des pleurs du bébé : la faim, et, à partir du moment où il a mangé et n'a pas mouillé ses couches, il est censé rester tranquille et silencieux. Après huit ou neuf mois, le bébé se débrouille mieux pour téter tout seul, et la mère peut donc en même temps filer et tisser la laine; après un an, la mère, qui se tient souvent assise sur un banc très bas face au foyer, donne le sein dans cette position à l'enfant, qui tête debout.

L'enfant continue à être nourri de lait maternel jusqu'à l'âge de deux ans et demi ou trois ans mais, si la mère est enceinte entre-temps, l'allaitement doit être interrompu car le lait serait mauvais. Dans tous les cas, on estime que le sevrage doit se faire d'un coup; pour cela, les femmes ont coutume de s'enduire le mamelon de beurre ou d'une substance acide, pour en détourner l'enfant. Il est

important de noter que la mère ne refuse pas de donner le sein mais qu'elle en fait quelque chose de repoussant; de cette répugnance elle jouera non seulement pour le sevrage mais pour d'autres aspects de l'éducation. Plus l'enfant est grand, dit-on, plus il est difficile de l'habituer à ne plus téter, mais lorsqu'il a beaucoup pleuré la faim lui fait accepter d'autres aliments.

Néanmoins, l'enfant commence à recevoir une autre nourriture au bout de cinq mois, lorsque la mère lui sert le bouillon à la cuillère; à dix mois il prend déjà des aliments solides, comme du riz, du pain et de la viande. C'est toujours la mère qui le nourrit au moment et au lieu où la famille se réunit trois fois par jour près du foyer pour les repas. La mère ne parle pas à l'enfant lorsqu'elle le nourrit; elle se contente au départ de lui introduire les aliments dans la bouche puis, par la suite, de les lui mettre en main, sans manifester d'intérêt particulier. Selon les femmes, il n'est pas nécessaire d'apprendre vraiment aux enfants à manger. A l'âge de dix mois déjà, la mère assied l'enfant par terre devant son assiette, lui met la cuillère à la main et le laisse se débrouiller comme il peut; à quinze mois environ, il ne fait plus rien tomber à terre. A partir de trois ans, il arrive à l'enfant de manifester sa colère en renversant la nourriture sur le sol ou en la donnant à l'un des animaux domestiques; on punit ce geste de mauvaise humeur en le laissant sans nourriture le reste de la journée.

Dès le début, le jeune enfant partage la nourriture de la famille et il n'y a pas de plat spécial pour lui. En règle générale, les meilleurs morceaux sont réservés au père et à ses fils. Le régime est composé surtout d'hydrates de carbone et comporte peu de vitamines et de protéines. Le petit déjeuner, à 7 heures du matin, consiste en eau salée mêlée d'herbes, de café au lait et de pain; à 11 h 30, on prend un déjeuner composé de soupe de maïs ou de farine de riz, de pommes de terre et de sirop de mélasse; entre 15 et 16 heures, l'après-midi, on donne aux enfants des restes du déjeuner et, à 18 heures, s'ils sont éveillés, ils dînent, comme tout le monde, d'une assiette de soupe.

On considère que les haricots et les grains de maïs ne sont pas bons pour les enfants; on leur donne en petite quantité des boissons comme la chicha de maïs et la bière. D'autre part, les enfants ne doivent pas demander à manger chez des voisins ou des parents, et, de façon générale, ils ne mangent pas en cachette.

Vêtements et hygiène

Les vêtements du bébé doivent être fournis par le père, cela étant la preuve qu'il assumera ses obligations à l'égard de l'enfant. Si la mère n'est pas mariée, il s'abstiendra, montrant ainsi qu'il n'a pas de responsabilité à l'égard de l'enfant.

Après la naissance, à l'hôpital, on lave le bébé avec de l'eau chaude et on l'emmailote dans un lange et des couches triangulaires; on lui met en outre un maillot de coton, une brassière et des chaussons de laine tissée. Pour l'immobiliser,

on maintient ses jambes allongées et l'on croise ses bras sur sa poitrine, à l'intérieur d'une couverture bien serrée de façon qu'il puisse seulement bouger la tête. A partir de six semaines, on l'emmailote moins et, à trois mois, on le laisse libre de remuer ses membres; enfin, à cinq mois, il n'est plus emmailloté; on habille les garçons avec des pantalons, les filles avec des jupes, les uns et les autres portant des chaussures de cuir.

L'enfant doit toujours avoir le corps recouvert, nul autre que sa mère ne pouvant le voir nu. Dès le début, celle-ci cherche à lui inculquer du geste et de la voix un sentiment de pudeur à l'égard de ses organes génitaux et, si quelqu'un s'approche, elle dit : « Tu devrais avoir honte, veux-tu bien te couvrir. »

Les enfants ne sont pas très propres, faute d'être changés et baignés assez souvent. La règle veut que les trois premiers mois le bébé soit baigné tous les trois jours mais, en général, cela se produit, au mieux, une fois par semaine. C'est la mère qui fait chauffer l'eau, parfumée d'herbes aromatiques, « pour éviter que le bébé ne se refroidisse »; elle la verse dans un baquet en bois servant de baignoire. On ne baigne les enfants que les matins où il fait soleil, dans la cour. La mère caresse le bébé pendant qu'elle le savonne et le rince; le bébé, dit-on, apprécie l'opération.

On ne le débarbouille pas et on ne nettoie pas les yeux et les oreilles de l'enfant tous les jours, mais seulement ses mains. On nettoie les organes génitaux à l'aide d'un morceau de tissu humide lorsqu'on change les couches.

Les enfants se salissent le plus au moment où ils commencent à marcher à quatre pattes; à ce stade, on les laisse aller à moitié nus, sans culotte. Un enfant plus âgé qui se refuserait à porter une culotte serait jugé mal élevé.

A partir de l'âge d'un an, l'enfant est plus propre et mieux habillé, sa bonne présentation étant affaire de prestige. Les fonctions urinaires et fécales de l'enfant inspirent à la mère et à la famille une grande répugnance et il ne convient pas d'en parler devant des étrangers. On tire parti de cette répugnance pour corriger le bébé lorsqu'il veut sucer ou toucher un objet; on lui apprend vite à s'abstenir d'actes défendus, en les associant à l'idée d'excrément.

Les mères disent qu'elles n'apprennent pas à parler à l'enfant mais qu'à dix-huit mois il commence à prononcer des mots tels que papa, maman, de même que ceux qui désignent l'urine ou les excréments. Ils peuvent dès lors demander à leur mère qu'elle les sorte dans la cour ou ailleurs pour faire leurs besoins sans que personne les voie.

Le sommeil de l'enfant

D'emblée, le bébé a son berceau, corbeille ovale faite de fibres grossières contenant un matelas de laine et un oreiller; le nourrisson a toujours une couverture sur lui. Il passe la nuit et une grande partie de la journée dans ce berceau posé à même le sol de la chambre.

Le bébé porte toujours les mêmes vêtements et il n'y a pas de changement ni de cérémonial spécial avant de l'installer pour la nuit dans son berceau; simplement, après qu'il a été allaité, le berceau est posé au pied du lit de la mère. Ensuite — et c'est le seul moment où elle le fait — celle-ci a coutume de chanter ou de bercer le bébé.

A six mois le nourrisson passe du berceau dans un hamac, fait d'une couverture suspendue entre deux cordes. Il est installé à proximité du lit de la mère pendant la nuit pour qu'elle puisse l'allaiter. Parfois, néanmoins, elle le berce pour qu'il s'endorme, sans avoir à le prendre dans son lit pour lui donner le sein.

Lorsque le bébé a entre sept et neuf mois, on lui donne une caisse avec laquelle il passe une grande partie de la journée dans le couloir et dans la cour. Grâce à cet objet, il peut rester un certain temps à l'intérieur sous surveillance car c'est à ce moment qu'il commence à marcher à quatre pattes. Par la suite il se sert de cette caisse pour s'appuyer contre les murs et ainsi il s'entraîne lui-même à marcher, sans l'aide ni les conseils de quiconque.

La mère prend l'enfant avec elle dans son lit lorsqu'il a environ deux ans, car il est alors censé ne plus mouiller son lit pendant la nuit.

Toute la famille dort habituellement dans la même chambre, même s'il existe d'autres pièces disponibles dans la maison.

Rôle du père et des frères

Après les rapports mère-enfant, nous allons maintenant traiter des relations avec le père. Pendant la première semaine d'existence de l'enfant, si le père est marié, il doit rester à la maison et renoncer à tous ses travaux. Il tient compagnie à la mère et, secondé par plusieurs femmes de la famille, il assure la continuité de la vie de tous les jours concernant les repas, le lavage du linge et les soins à donner aux autres enfants en bas âge.

Pendant les trois premiers mois, si la mère s'absente ou si elle est momentanément trop affairée à la maison, le père s'efforce de s'occuper du bébé, auquel il parle ou qu'il distrait avec un grelot. Parfois même il le prend dans ses bras. Mais sa participation reste modeste : jamais il ne baignera l'enfant, ne l'habillera ou ne le changera. La nuit, il ne le console jamais s'il pleure. Si, à l'occasion, le père s'occupe de l'enfant, ce n'est pas par obligation mais pour remplacer la mère dans des tâches qui lui incombent exclusivement.

Néanmoins, on dit qu'à partir de l'âge de six ans l'éducation est plus marquée par le père que par la mère.

La règle est que, lorsque le père est à la maison, la femme et les enfants doivent « le servir » et, quand il est présent, les enfants se tiennent mieux par crainte d'être punis.

Pour l'enfant, donc, la figure paternelle évoque la puissance et la supériorité, la

figure maternelle les choses agréables. Si la mère essaye d'exercer son autorité, elle doit toujours être appuyée ensuite par le père, faute de quoi son prestige est sérieusement compromis.

La mère doit toujours avoir avec elle le dernier-né mais elle est parfois obligée de le laisser à la maison, où elle sera remplacée par les sœurs et frères plus âgés; à sept ans, ceux-ci peuvent déjà lever le bébé, lui parler et le distraire avec un grelot ou des maracas, mais ils n'ont pas à le changer ni à le baigner. Ils peuvent aussi administrer le biberon, pratique qui, nous l'avons vu, entre dans les mœurs du fait que les mères commencent à travailler, non plus dans les champs aux côtés de leur mari, mais comme domestiques au village. Lorsque le bébé est confié à ses frères, ceux-ci s'appliquent et font preuve de patience au début mais, si cela devient une habitude, ils « le traitent mal », c'est-à-dire qu'ils le laissent pleurer et ne lui donnent pas à manger.

Châtiments et récompenses

Les enfants sont censés obéir à leurs parents et, à partir de l'âge de neuf mois, viennent réprimandes et fessées. Les enfants réagissent alors avec colère et urinent sans se contrôler; viennent ensuite les frayeurs nocturnes.

La sévérité de la punition dépend, dit-on, de « l'éducation de la mère » et elle est, semble-t-il, plus grande dans les familles pauvres.

On insiste beaucoup sur le fait que l'enfant ne devrait pas avoir besoin de châtement physique car, si l'on en abuse, on en fait un « effronté ». Idéalement, un regard doit suffire à faire obéir l'enfant. On constate que la mère adresse très souvent à l'enfant des regards réprobateurs qui l'intimident beaucoup. Autre punition : on laisse l'enfant dans le noir, ce qu'il redoute jusqu'à l'âge de trois ans. Plus tard, les parents leur inculquent la crainte des mendiants qui « viendront les manger » ou « vont les emporter dans un panier ».

Les récompenses consistent surtout en regards affectueux et en sourires prodigués par la mère, le père et les membres de la famille. Il arrive aussi qu'on donne à l'enfant des friandises ou des fruits, ou bien encore un vêtement et, beaucoup moins souvent, un petit jouet.

Lorsque la famille va à des fêtes où l'on boit, l'enfant l'accompagne; on lui donne du pain, des gâteaux, des boissons gazeuses ou quelques gorgées de bière. C'est pour lui une sorte de récompense.

Il n'y a pas à féliciter les enfants qui se tiennent bien ou à relever le fait; de toute manière, ils ne doivent jamais se faire remarquer en aucune circonstance.

Intégration à la parentèle et au groupe social

Une semaine après la naissance, on estime qu'il est important de baptiser l'enfant à l'église catholique, car il cesse par là d'être « juif » et est engagé sur la voie d'une rédemption future. Cette entrée dans la communauté catholique fournit en outre l'occasion d'une fête de grand prestige social réunissant, autour du nouveau membre, la famille et les amis. Les parents choisissent comme parrain et marraine un couple marié ne faisant pas partie de la famille; celui-ci choisit le nom de l'enfant et offre les vêtements pour la cérémonie.

Quinze jours après la naissance, la mère prend le nourrisson dans ses bras et, l'ayant revêtu d'un poncho, sort dans la rue pour se rendre chez ses grands-parents, oncles et cousines. Adultes et enfants admirent le bébé, le caressent et lui disent quelques mots. C'est toujours dans les bras de sa mère que le bébé fait l'expérience de ces premiers contacts sociaux, en général à l'intérieur des maisons, mais parfois aussi dans les boutiques. Au bout de quatre mois, la mère le promène dans la rue sans l'envelopper du poncho, en le serrant contre sa poitrine.

Très tôt, la mère emmène l'enfant à la messe, aux processions, dans les boutiques, au marché du village ou pour toute sorte de démarche. Malgré son jeune âge, il l'accompagne aux champs, installé sur son dos dans un châle noir. Il n'est pas rare qu'il y demeure même lorsque sa mère travaille la terre.

Ces contacts avec des milieux et des personnes très variés cessent lorsque l'enfant commence à marcher à quatre pattes car il est trop lourd pour que sa mère le transporte. Pendant quelques mois, elle le confie à d'autres quand elle sort. Lorsqu'il marche, à nouveau la mère l'emmène avec elle au village ou dans les champs.

L'enfant est censé reconnaître à ce stade tous ses proches parents et souvent la mère le dépose chez eux le matin et le reprend le soir. Plusieurs fois par semaine, l'enfant rend visite à des parents. Il est traité avec égard, comme un invité, ses hôtes prenant soin de lui et ne le punissant jamais; bientôt l'enfant insiste pour retourner de plus en plus souvent chez eux et, devenu grand, il travaillera souvent dans les champs avec ses oncles et ses tantes.

Lorsque l'enfant marche, il peut sortir seul dans la rue plusieurs heures par jour et, passé deux ans, il fait partie d'un groupe de jeu; avec ses petits voisins, âgés de deux à cinq ans, il fait des tas de terre ou de sable, s'amuse avec des pierres, des fleurs et des feuilles, mais rarement avec un jouet proprement dit.

Les adultes ne fabriquent pas chez eux des objets destinés à distraire l'enfant et montrent peu d'intérêt pour l'achat de jouets. En général les enfants jouent avec des paniers, des objets de terre cuite, éventuellement une poupée et des capsules de bouteille de bière.

Les plus âgés du groupe sont chargés de surveiller les plus petits et les relèvent quand ils tombent. Ceux-ci se fâchent si l'on cherche à leur prendre ce qu'ils ont en main, jouet ou friandise.

Toute la journée des groupes d'enfants jouent dans les rues mais ils ne peuvent dépasser leur pâté de maisons ni traverser un carrefour. Les enfants ne vont pas jouer dans la maison de l'un d'entre eux mais de temps à autre une mère jette un coup d'œil pour surveiller les plus petits. Il n'est jamais survenu d'accident sérieux aux enfants lorsqu'ils jouent dans la rue. A l'enfant mis en relation avec diverses personnes, on inculque avec minutie des formules de politesse et des comportements correspondant à l'âge, au sexe et au statut de ses interlocuteurs. On lui enseigne qu'il est très important d'observer les bonnes manières avec les parents plus âgés et aussi avec les gens appartenant à la classe supérieure. D'autre part, on habitue l'enfant à se changer et à être présentable lorsqu'il va en visite.

Éducation des garçons et des filles

Les enfants des deux sexes sont traités de la même façon jusqu'à l'âge de deux ans, mais à partir de ce moment-là la fille doit imiter et aider sa mère et le garçon, son père.

A la fille, on enseigne qu'étant femme elle occupe une position inférieure et qu'elle doit obéissance à autrui, être utile à tous, faire preuve d'humilité et être maîtresse d'elle-même. De son côté, le garçon apprend qu'il doit être servi et respecté par les femmes; étant la réplique de son père, il peut à l'occasion perdre son calme et se mettre en colère.

L'éducation des garçons et des filles est fondée sur l'obéissance, et chaque jour on leur « fait faire » quelque chose ou on leur apprend à « faire des courses » ou à accomplir telle ou telle tâche. L'originalité et l'initiative ne sont ni récompensées ni encouragées. Les faux pas venant d'un enfant ne sont pas excusés; au contraire, on lui demande toujours de se comporter en petit adulte.

A l'âge de cinq ans, garçons et filles doivent faire preuve d'une certaine efficacité. Les jeux des filles consistent uniquement à pasticher les travaux domestiques : faire la cuisine, pétrir, s'occuper de leurs poupées, filer et tisser la laine.

Les garçons, en revanche, jouent à construire des maisons avec des pierres ou des briques, à semer; ils jouent à l'ivrogne, au policier, au chauffeur. Garçons et filles se réunissent pour jouer à la balle ou se promener en se donnant la main. La petite fille aide déjà sa mère; elle sait peler les pommes de terre, laver la vaisselle, arroser les plantes, s'occuper des quelques poules que possède la famille. Elle fait son lit et celui de son frère aîné; elle lave le petit linge de celui-ci ainsi que le sien et balaie la chambre familiale.

A l'extérieur, elle s'occupe des moutons et des veaux et c'est elle qui apporte à manger à son père et à son frère qui travaillent dans les champs. En outre, elle distrait ses frères et sœurs plus jeunes.

A partir de cinq ans, le jeune garçon participe très activement à tous les

travaux agricoles et il est toujours aux côtés de son père pour les semailles et la moisson. Lui aussi prend soin des animaux.

Les adultes montrent aux enfants avec patience comment s'y prendre puis les corrigent si cela est nécessaire. Il y a toutefois une différence : en général, la mère reste auprès de sa fille quand elle travaille; le père se contente de donner quelques indications à son fils, le laisse seul un moment puis revient voir ce qu'il a fait; ainsi on apprend au jeune garçon à travailler seul.

Les phases de l'apprentissage des tâches masculines et féminines sont bien déterminées et l'enfant s'efforce de ne pas être en retard par rapport à ses compagnons d'âge. A cinq ans, on lui donne des moutons et des poules qui constituent pour lui un petit capital. De plus, on le rémunère pour certaines des commissions qu'il effectue afin de lui donner le sens de l'épargne. Outre qu'il doit être bon catholique, on cherche à développer chez lui les qualités suivantes : obéissance, constance, résignation, sens très vif de la responsabilité à l'égard de son groupe familial. La spontanéité ou l'initiative sont découragées et l'agressivité physique condamnée. Comme il n'existe pratiquement pas de contrôle légal exercé par des autorités telles que la police, on apprend aux enfants à respecter les principes édictés par les prêtres, par exemple à se garder de l'envie et de la médisance.

L'introduction du changement culturel au village

Linares était resté très en marge des progrès du XX^e siècle et ses édifices coloniaux espagnols tombaient en ruine. Entre-temps le pays a connu notamment l'urbanisation et Bogotá est aujourd'hui une métropole de plus de 5 millions d'habitants.

Les habitants de Bogotá comme les autres citadins retrouvent aujourd'hui le charme de la campagne et le tourisme culturel connaît un grand essor, entraînant la restauration de monuments coloniaux, la construction d'hôtels et la création d'autres services destinés au visiteur.

Le village reçoit surtout des touristes colombiens appartenant à la classe moyenne ou inférieure, issus d'un milieu socio-culturel semblable à celui de Linares. Néanmoins, ce touriste venu de la ville apporte automobiles, radios à transistors, appareils photo et caméras; il est habillé comme dans les magazines de mode. Son comportement enfreint en partie les règles du savoir-vivre local.

Mais le touriste est la preuve vivante de la réussite du Colombien qui quitte son village et s'intègre à la ville. Son statut économique y a gagné comme en témoignent les dépenses qu'il fait dans les hôtels, les magasins et les bars. Les citadins originaires de Linares y retournent aussi en fin de semaine, se comportent et s'habillent comme des touristes, ce qui leur vaut beaucoup de prestige. Une autre influence, en dehors du tourisme de week-end, est celle des étrangers qui se font construire des maisons de vacances et qui montrent aux habitants de Linares qu'on peut vivre et élever ses enfants différemment.

Grâce au tourisme beaucoup d'hommes de la classe la plus défavorisée sont occupés aujourd'hui à la construction de logements. Les jeunes femmes travaillent aussi en fin de semaine dans les hôtels, dans les bars ou dans les magasins; d'autres sont devenues domestiques à plein temps ou bien travaillent à la journée hors de chez elles.

Les membres de familles pauvres travaillent dans les résidences secondaires comme gardiens ou comme domestiques. La patronne intervient alors directement dans l'éducation de leurs bébés, pour en améliorer l'hygiène; elle insiste aussi pour que la mère renonce à certaines pratiques concernant l'habillement, l'alimentation de l'enfant, l'endroit où il dort et la façon dont il est traité en général. D'autre part, les femmes employées à la journée amènent habituellement avec elles leurs jeunes enfants, qui ramassent les feuilles, arrosent les plantes et font le ménage en des lieux bien différents de ce qu'ils connaissent, par le style, le mobilier et l'usage. Cette autre façon de vivre captive leur attention et ils s'habituent aussi à travailler dans ces endroits comme domestiques.

Ils découvrent ce qui est apparemment un univers de loisirs, peuplé d'objets inconnus : appareils électroménagers, télévision, meubles, jouets. De plus, les membres de la famille ne jouent pas du tout le même rôle que chez eux.

Quand les parents de Linares travaillent dans les boutiques ou dans les bars, leurs enfants les aident, encaissent l'argent ou débouchent la bière, et ont ainsi une fois de plus l'occasion de constater la frénésie de dépense du touriste.

Les garçons accompagnent de moins en moins leur père dans les champs, car la campagne se vide peu à peu, les hommes travaillant à la journée dans le bâtiment. C'est là que le jeune garçon apprend parfois le métier de son père.

Les garçons des familles les plus pauvres se font guides au village, d'autres vendeurs ambulants d'articles pour touristes. Ils disent qu'ils ne veulent plus rester au pays et attendent de partir pour le « service militaire obligatoire » afin de s'en sortir et « devenir des hommes ailleurs ».

Quant aux enfants de familles un peu plus aisées, ils aspirent à faire des études pour devenir fonctionnaires ou travailler chez un particulier, mais ils n'ont nullement l'ambition de se faire agriculteurs. S'ils échouent dans leurs études, disent-ils, ils seront maçons, charpentiers ou électriciens.

La renommée touristique de Linares ne cessant de grandir, il est à prévoir que, dans quelques années, les terres actuellement cultivées auront été vendues à des étrangers par des spéculateurs. Aujourd'hui, la majorité des travailleurs agricoles ont plus de soixante ans et il est vraisemblable que les terres ne deviendront pas des exploitations dotées de machines modernes mais qu'elles continueront à fournir un rendement minimal répondant à des techniques quasi néolithiques et que leur valeur économique tiendra à la beauté du paysage et à la proximité de Linares.

Une bonne partie de la nouvelle génération émigrera vers les villes, où les hommes travailleront comme manœuvres dans le bâtiment; d'autres grossiront le groupe des vendeurs ambulants.

Les jeunes filles de milieu modeste déjà employées comme domestiques dans les hôtels partiront aussi vers des villes voisines; d'autres, plus instruites, seront vendeuses ou maîtresses d'école dans des cités proches, pas nécessairement à Bogotá.

En résumé, à l'heure actuelle, les modes d'éducation et systèmes de valeur traditionnels connaissent des changements dus à la sous-culture touristique, qui influencera aussi sur certains points la personnalité des futurs adultes. Dans le même temps, les villageois ont subi de plein fouet l'impact du mode de vie urbain et sa force et son attraction les incitent à partir pour la ville en quête d'une vie meilleure. Le touriste colombien, lui, va à Linares, se réjouit du spectacle d'une « culture traditionnelle » où règnent la paix, l'ordre et le respect de l'être humain, que nos cités anarchiques voient peu à peu disparaître.

[Traduit de l'espagnol]

Note

¹ « Linares » est le pseudonyme du village où l'auteur a effectué la présente étude en s'entretenant avec les mères et en observant personnellement les rapports existant entre la famille et l'enfant. Des enquêtes ont été aussi faites directement auprès des enfants plus âgés.

Aucune bibliographie n'est jointe car il n'existe pas de publication consacrée aux modes d'éducation et d'instruction extrascolaires des enfants ruraux dans la région andine de Colombie.

Découvertes récentes de la recherche nord-américaine sur la socialisation du jeune enfant

Adrienne E. Harris

Les quinze années qui viennent de s'écouler ont vu s'accroître considérablement l'intérêt porté en Amérique du Nord à la psychologie de la première enfance et se développer les recherches expérimentales dans ce domaine. C'est ainsi qu'on dispose maintenant de plusieurs travaux de synthèse et de comptes rendus de recherches sur le développement du nourrisson (Stone, Smith et Murphy, 1972; Bornstein et Kessen, 1979). Il s'en dégage une conception dynamique de la psychologie de la première enfance qui témoigne du souci de faire reculer les limites de la connaissance par une exploration de plus en plus poussée des toutes premières phases de la vie humaine. L'étude attentive des ouvrages contemporains consacrés à divers aspects du premier âge (acquisition du langage passif et actif, organisation de la vision, conditionnement, plasticité du comportement et interaction sociale, pour n'en citer que quelques-uns) donne à penser que les travaux récents ont radicalement modifié l'idée qu'on se faisait de cette période de la vie. Le monde du nourrisson que les recherches des années 1940 et 1950 dépeignaient comme un univers de bruits confus, la conception du nourrisson lui-même, présenté naguère comme un organisme purement réflexe, semblent aujourd'hui totalement démentis par l'image qui se dégage des recherches contemporaines effectuées en Amérique du Nord.

Les cinq dernières années ont été le témoin d'une intéressante évolution : après un premier défrichage des divers mécanismes et aptitudes du petit enfant, l'attention s'est portée sur l'aspect interactif des relations mère-bébé (Lewis et Rosenblum, 1974, 1977; Klaus et Kennel, 1976). De cette analyse il ressort une description détaillée des aptitudes et des conduites sociales qui se manifestent dès les premiers mois. Elle part du principe que nous n'appréhenderons jamais complètement cette période de la vie si nous étudions isolément tel ou tel aspect du fonctionnement de l'enfant. Au contraire, l'observation doit suivre l'évolution des capacités d'interaction du sujet avec un environnement social de plus en plus complexe. Les travaux de Bell (1971, 1974), Stern (1974), Lewis (1972) et d'autres

Adrienne Harris, d'origine canadienne, est professeur à l'Université de Rutgers, Newark College of Arts and Sciences, Newark, New Jersey 07102. Ses travaux sur la socialisation de l'enfant dans une perspective comparative font autorité.

encore (Lewis et Freedle, 1972) mettent en évidence l'importance du rôle de l'enfant lui-même dans cette interaction.

Nous examinerons dans le présent article les principales conclusions auxquelles sont parvenus les psychologues nord-américains, dans ces deux nouveaux domaines de recherche. Nous ferons d'abord le point des divers travaux consacrés aux mécanismes infantiles (en matière de perception, de langage et de connaissance). Nous ferons ensuite le bilan des recherches concernant l'interaction mère-bébé et le déploiement des capacités de communication et d'interaction de ce dernier. Pour terminer, nous passerons en revue les travaux en cours sur un aspect de la vie du petit enfant auquel la psychologie nord-américaine s'intéresse particulièrement : les effets du maternage de substitution sur le développement de l'enfant. C'est là en effet une question primordiale dans une société industrialisée où les femmes participent de plus en plus à la production. Nous verrons donc les études dont font l'objet, de ce point de vue, les différents modes de puériculture non maternelle (crèches institutionnelles, garderies en foyers ou nourrices particulières).

Aptitudes du premier âge

Il y a vingt-cinq ans, il était de tradition chez les spécialistes de concevoir le nouveau-né comme un organisme réflexe et de considérer la plupart de ses premiers agissements comme anarchiques, désordonnés, produits pour ainsi dire par un organisme décortiqué. Les fécondes observations de Wolff (1959, 1966) ont permis d'introduire un peu d'ordre et d'organisation dans le comportement du petit enfant. Wolff a en effet montré que la vie néo-natale se caractérisait par des phases distinctes et systématiques, correspondant à des comportements potentiels et à des états physiologiques spécifiques : sommeil profond, sommeil normal, sommeil agité, somnolence, veille, activité polarisée, activité fascinée. Non seulement on peut observer entre les individus des différences précises dans l'organisation de ces divers états, et dans les niveaux d'irritabilité et de fonctionnement autonome (Birns, 1965; Grossman et Greenberg, 1957), mais on constate aussi certains rapports directs entre ces états chez le petit enfant et son développement ultérieur (Escalona, 1962; Kagan et Moss, 1962; Korner, 1971).

L'état de l'enfant, c'est-à-dire la structure constitutive de ses réactions, est donc un bon indice de ses potentialités, des effets de l'accouchement, des complications périnatales et du niveau de maturité qu'il a atteint (Pasamanick et Knobloch, 1966; Sameroff et Chandler, 1975). Une forte proportion d'activité polarisée est considérée comme symptomatique d'une maturité postnatale et comme le plan d'ancrage des activités qui transformeront le nouveau-né en donnant le champ nécessaire à ses sens et à ses mécanismes de perception-cognition. Un bébé éveillé peut observer, attraper et, donc, explorer puis manipuler le milieu environnant, ce qui lui permet de franchir les étapes essentielles du développement de ses

mécanismes sensori-moteurs et cognitifs. Lewis et ses collaborateurs (1967) ont noté des corrélations entre l'activité et l'éveil des premiers mois et la capacité d'attention ultérieure.

Cette thèse, selon laquelle le développement des comportements serait plus ou moins facilité par les différents états de veille, a pour corollaire que les enfants inactifs dépendent davantage que les autres de leur entourage pour en recevoir des stimuli. Ils exigent de leurs parents des interventions plus dynamiques pour atteindre et soutenir les niveaux d'éveil et d'attention si importants pour la suite de leur développement cognitif. Le fait est encore plus net dans le cas des handicapés. Fraiberg (1974), travaillant sur des bébés aveugles, a montré l'importance considérable du rôle que joue la voix des parents dans l'instauration d'un bon niveau de stimulation.

Une des fonctions de ces états fluctuants chez le nouveau-né est que les homéostases physiologiques, dont nous verrons plus loin qu'elles sont le substrat des adaptations psychosociales entre l'enfant et sa mère, sont de mieux en mieux réglées. Une importante caractéristique de la vie du nourrisson est la forte proportion du sommeil REM, associé aux mouvements oculaires rapides, activité corticale et comportementale qui, chez l'adulte, est associée aux phases du rêve. On suppose que l'activité interne que traduit ce sommeil REM fait partie d'un mécanisme de stimulations internes récurrentes qui commandent de manière décisive le développement du système nerveux central en l'absence de stimulations extérieures suffisantes (Rothweg *et al.*, 1966).

Une question mystérieuse, encore non résolue, de la psychologie infantile est celle que pose la stabilité à long terme des caractères qui apparaissent pendant la période néo-natale. Les faits sont troublants dans leur complexité. Le niveau d'activité, par exemple, est un des éléments de la vie infantile qui semblent le mieux se perpétuer à mesure que l'enfant grandit (Korner, 1970, 1971; Kagan et Moss, 1962). Mais, pour les comportements plus complexes qui interviennent dans le fonctionnement du Moi, la personnalité ou les aptitudes cognitives de base, le report est moins net. On trouve de nombreux exemples de variations dans la courbe de développement (Bayley, 1957). Jerome Kagan, l'un des premiers tenants du principe de la stabilité de certaines caractéristiques du développement, semble à l'heure actuelle remettre en question sa propre théorie à partir, entre autres, de ses études transculturelles (Kagan, Kearley et Zelazo, 1968). Yarrow (1964) et Schaeffer (1964) ont fait le point des problèmes méthodologiques soulevés par la mise en corrélation des premières expériences et du développement ultérieur. Peut-être serait-il plus raisonnable de conclure que les schémas de développement sont à la fois permanents et évolutifs et qu'on peut, dès la naissance, observer des états différenciés. Les rapports et les analogies entre différentes étapes de développement dépendent dans une certaine mesure de la comparabilité, voire de la similitude des performances significatives des étapes considérées. Ainsi, le manque de corrélation positive marquée entre les résultats des tests d'intelligence du premier

âge et ceux des âges suivants est peut-être imputable au fait qu'on mesure dans chaque cas des types de comportement radicalement différents. Enfin, il semblerait que la répartition des caractères stables et volatils diffère selon le sexe (Korner, 1969).

Pour l'étude des répercussions lointaines de la vie des premiers mois, certains chercheurs se sont intéressés aux conditions de l'accouchement et aux complications périnatales. Sameroff et Chandler (1975), étudiant les travaux sur la question, voient « un continuum de causalité reproductive », à propos duquel des déficits aussi bien immédiats que lointains ont été observés. Des déficits d'apprentissage, d'adaptation, d'attention et de sensibilité ont tous pu être rattachés à des difficultés provoquées par une anoxie plus ou moins prolongée du nouveau-né (Corah *et al.*, 1965; Graham *et al.*, 1972). Il apparaît que la prémédication agit comme un sédatif autant sur l'enfant que sur l'accouchée et qu'elle peut entraver l'éclosion et la fixation rapide du lien mère-enfant (Stechler, 1964). Avec le regain en Occident des naissances dites naturelles et sans préparation médicamenteuse, on a commencé à s'interroger sur les rapports entre l'accouchement, le point du premier contact mère-enfant et le développement ultérieur (Klaus et Kennel, 1976). Pour certains de ces travaux, il est regrettable que d'autres facteurs s'ajoutent aux circonstances de la naissance et interviennent dans la suite du développement de l'enfant et dans le mécanisme de l'attachement affectif. Les recherches les plus récentes sur les rapports entre prémédication, état périnatal et développement indiquent néanmoins que dans les pays industrialisés, où l'on met en œuvre une technologie médicale perfectionnée, on risque en fait, en visant à l'efficacité obstétrique, d'opérer au détriment du nouveau-né. Il reste à savoir si ce préjudice initial se perpétue ou se résorbe dans un temps relativement court. Sameroff et Chandler (1975) observent que l'état physique et mental de la femme pendant la gestation et d'autres facteurs socio-économiques (par exemple la situation en général favorable des mères de la classe moyenne et de leurs bébés) l'emportent sans doute sur les difficultés périnatales. La multiplication des césariennes et la généralisation de la surveillance du fœtus (phénomènes qui semblent en fait liés) ont avivé les inquiétudes causées par les accouchements techniques du point de vue de l'attachement affectif. Il est certain que le mécanisme de la fixation sociale et de l'amour mutuel entre la mère et le nourrisson n'a rien de simple et qu'ils sont d'autant plus réussis qu'ils prennent précocement racine. Il faudra pousser les recherches pour isoler les facteurs qui vont dans le sens, ou à l'encontre, de ces premiers liens sociaux et affectifs décisifs entre la mère et son enfant.

Une bonne part des travaux porte sur les attitudes sensorielles et perceptives de l'enfant en bas âge. Les recherches se sont multipliées avec l'apparition et la mise au point de techniques d'observation et de mesure des capacités de l'enfant très perfectionnées, et de méthodes ingénieuses et imaginatives pour l'étude de ses réactions. L'emploi du film et de l'infrarouge pour suivre les mouvements oculaires (Salapatek et Kessen, 1966; Fantz, 1963), l'étude de traits de comportement comme le réflexe de la tétée (Kaye, 1967; Kron, 1972; Sameroff, 1972; Papousek, 1961), les

mouvements de la tête, les gestes de la préhension (Bower, 1974; Bower, Broughton et Moore, 1970), le rythme cardiaque et les techniques opérantes (Horowitz, 1975) ont révolutionné nos connaissances sur le potentiel de réaction du nouveau-né et sur le développement perceptif des premiers mois.

Les recherches ont mis en évidence l'apparition très précoce du suivi oculaire (Haïtt, 1966), et, dès les premiers mois, de la vision porroscopique (Bower, 1974), l'identification des objets (Bower, 1966, 1971), la reconnaissance précoce des formes et des différences (Fantz, 1963; Hershenson, 1964) et la préférence pour le visage humain et les stimuli lui ressemblant (Fagan, 1971). Tous ces travaux alimentent la psychologie infantile « nouvelle vague », pour laquelle le nouveau-né possède et exploite des réactions visuelles plus organisées et de sensibilité plus sélective qu'on ne le croyait. Fantz, surtout, ainsi que Kessen et ses collègues de Yale (Salapatek et Kessen, 1966) ont comblé bien des lacunes dans la connaissance des mécanismes perceptifs de la première année. Le balayage oculaire est déjà sélectif chez le très jeune enfant. Si on lui montre un triangle, il en regarde les côtés et les sommets plutôt que d'explorer au hasard la forme proposée (Salapatek et Kessen, 1966). Il montre également une préférence systématique pour la nouveauté et les *Gestalt* optimales, c'est-à-dire pas trop complexes ou détaillées mais permettant l'exploration visuelle des contrastes de couleurs ou des écarts de valeur. Bornstein (1976, 1978) a été le pionnier de l'optométrie des couleurs chez l'enfant; pour lui, on est doté de naissance de la vision trichromatique et la chromatopsie est probablement identique à celle de l'adulte, sans exclusion cependant des différences sensibles et une évolution, avec l'âge, de la sensibilité au spectre. Les chercheurs ont d'autre part décelé un développement précoce et organisé des mécanismes d'éveil et de maintien de l'attention (Horowitz, 1975). Ces mécanismes peuvent être considérés comme l'orchestration d'un certain nombre de systèmes non mentaux et, donc, comme des réactions littéralement organiques.

De la même façon que le visage humain éveille chez le nouveau-né une attention et un intérêt spécifiques, la voix humaine semble provoquer, dès le premier âge, de vives réactions sélectives. Bien que les données ne soient pas sans ambiguïté et que certains aspects précis de la perception catégorielle du nouveau-né restent à définir, Eimas et son équipe (1971) ont pu démontrer que les structures diacritiques de l'audition de la voix correspondaient dans une certaine mesure aux structures phonémiques du langage adulte, et cela dès le premier mois. Ces résultats permettent de démontrer la prévalence précoce du langage, qui constitue probablement un pas important dans l'acquisition du langage passif chez l'enfant.

Si l'on considère le développement des sensations et de la perception au cours des deux premiers mois, il apparaît que de nombreuses capacités sensorielles de base sont présentes et fonctionnelles très tôt. Pendant le reste de la petite enfance, le développement sur ce plan consistera à élaborer, approfondir et intégrer les schèmes, c'est-à-dire les modèles de perception et de fonctionnement et la coordination de ces modèles. C'est en mettant en œuvre, en transformant ces schèmes en actes que le

bébé explore, manipule, et acquiert un début de maîtrise sur son milieu physique et visuel et sur son entourage. Les signes d'anxiété devant l'inconnu et la richesse des manipulations ludiques (McCall, 1974) indiquent l'apparition, à la fin de la première année, de mécanismes nouveaux de représentation et de mémoire, phénomène qui vient fortement étayer l'analyse des modèles de développement de Piaget. L'idée de Piaget est que, chez le petit enfant, le cognitif s'exprime essentiellement par l'action. Pour lui, l'exploration et le jeu sont la propédeutique du développement cognitif et, notamment, de l'acquisition du langage.

Les limites de cet article ne nous permettent pas de voir en détail comment se développe l'aptitude au langage actif. La métamorphose qui s'opère quand le bébé commence à maîtriser le système de communication de sa communauté est sans doute le phénomène le plus spectaculaire qui marque la fin du premier âge. C'est le pas décisif qui fait du bébé un enfant. Ce qui nous intéresse plutôt ici, c'est la recherche sur le développement, au tout début de la vie, des aptitudes qui commandent par la suite la construction du langage. Les quinze dernières années de travail sur le langage de l'enfant ont été dominées par les théories linguistiques de Noam Chomsky et des spécialistes de la grammaire générative. Cette période de grande fécondité a eu accessoirement pour effet d'appeler toute l'attention sur l'âge où apparaissent les premières constructions syntaxiques, c'est-à-dire vers la fin de la deuxième année. Il fut un temps où les idées reçues voulaient que l'essentiel du comportement linguistique fût inné, et où l'on ne se préoccupait guère des premières années, celles où le sujet assemble les pièces du puzzle linguistique. La percée des études sur le jeune enfant a changé tout cela. Nous traiterons de manière plus détaillée de l'aptitude de l'enfant à communiquer dans la deuxième partie du présent article où il sera question des recherches et des théories qui concernent plus particulièrement les interactions entre le bébé et sa famille.

Pour l'instant cependant, n'oublions pas de signaler l'abondant dossier réuni sur les expériences prélinguistiques du bébé qui ont un effet direct sur le développement du langage. Les recherches ont porté sur la pratique et les jeux linguistiques du jeune enfant (Weir, 1962), et sur ses expériences ludiques, cognitives et concrètes. Bruner et ses collègues d'Oxford (1978), les observations et les théories de M. A. K. Halliday (1972), les études de Greenfield et Smith (1976) sur l'émission de mots isolés et de Bates (1976) sur les compétences linguistiques pragmatiques et les structures cognitives concomitantes de bébés plus âgés, concourent à faire apparaître, sous les pratiques, les rituels et les « numéros » ludiques du bébé, la préparation et les linéaments des éléments fonctionnels et structuraux du langage. Nelson (1979) pense que le bébé plus âgé apprend à se servir du langage comme d'un médiateur social et comme d'un instrument de connaissance, mais que l'ordre d'acquisition de ces fonctions n'est pas toujours le même. De plus, chez certains sujets, le début de la deuxième année n'est pas marqué par des progrès rapides sur le plan de l'utilisation de la langue, mais par le renforcement soit de ses finalités pragmatiques, soit de son pouvoir expressif. Ce n'est qu'au sortir du premier âge

que la plupart des enfants arrivent à concilier et à exploiter dans leurs activités linguistiques les deux aspects à la fois.

L'abondante documentation produite par la psychologie nord-américaine sur les différentes aptitudes du jeune enfant a littéralement révolutionné nos idées sur la vie à cet âge. Grâce aux progrès décisifs permis par la technologie et par d'ingénieuses méthodes de mesure des réactions du nourrisson (des techniques opérantes à l'ophtalmographie), on sait maintenant qu'une vaste gamme d'aptitudes cognitives, linguistiques et perceptives, et même, en puissance, sociales, se manifestent très tôt. On peut dès lors penser que le bébé est tout prêt à participer aux relations sociales et à utiliser et à étendre ses compétences et sa maîtrise sur ce qui l'environne. Cette conception nouvelle modifie radicalement ce que nous savions des possibilités qu'a le très jeune enfant de participer et de procéder à des relations complexes dans sa famille, à l'égard de substituts ou dans les crèches. Dans la mesure où ce fait nouveau sera connu des non-spécialistes, des puériculteurs par exemple, il modifiera la manière dont nous considérons et traitons le nouveau-né. Les mimiques dans lesquelles le D^r Spock voyait un rictus aérophagique seront dorénavant considérées comme de véritables sourires (Wolff, 1959). Les parents et l'entourage seront probablement plus disposés à reconnaître à ce comportement toute sa signification et son importance sociales. Autrement dit, les recherches modernes peuvent influencer sur la manière dont la société conçoit les possibilités du bébé et, par là, et dès les premiers jours, sur la nature des relations parents-enfant.

C'est la question de ces relations que nous allons maintenant aborder. On a vu en effet apparaître, dans le sillage de la recherche sur l'enfant comme individu, un mouvement de recherche nouveau sur l'enfant comme être social. Ce mouvement a déjà des incidences concrètes sur le développement et la qualité des soins de substitution, sur le traitement de l'accouchée et du nouveau-né dans les maternités et sur la nouvelle légitimité de l'intervention du père dans les soins; il fournit d'autre part à l'étude de l'enfance une base de recherche et un cadre théorique nouveaux.

Le jeune enfant en interaction

Les travaux actuels sur les interactions des jeunes enfants se rattachent à deux traditions historiques ou influences différentes. D'un certain point de vue, on peut dire qu'ils procèdent logiquement et directement de l'étude de l'attachement affectif entreprise à la fin de la deuxième guerre mondiale par Spitz et Bowlby, dans une perspective ultérieurement corroborée par les progrès réalisés dans la théorie psychanalytique grâce à Anna Freud, Melanie Klein et d'autres représentants de l'école anglaise. Ce courant de pensée posait en postulat la nécessité d'un lien étroit, intime et constant entre la mère et l'enfant et, par voie de conséquence, supposait que toute forme de séparation ou de perte était préjudiciable à ce dernier.

Il est évident que cette conception a été fortement influencée par le bouleversement en masse de la vie familiale qu'avait connu l'Europe pendant la guerre. Juliet Mitchell (1973) a montré l'étroite coïncidence dans le temps entre les travaux de psychologie de Bowlby et la politique sociale de l'après-guerre qui, du moins au Royaume-Uni, cherchait à promouvoir la solidarité familiale et l'investissement de la mère dans l'éducation de ses enfants.

La conception actuelle de l'attachement affectif prend exactement le contre-pied de la théorie classique de Bowlby, en orientant l'analyse sur les effets de cet attachement primordial et les répercussions qu'il peut avoir sur la mère, et non plus seulement sur l'enfant. L'idée la plus intéressante qui ressort des recherches actuelles est que l'enfant et la personne qui s'en occupe sont liés par un système d'interactions riche et complexe, qui socialise les deux partenaires dès le moment de la naissance. Bell (1974), Stern (1974, 1977), Klaus (1976) et d'autres encore ont pu isoler la part qui revient au bébé dans l'instauration et le maintien de cette relation, et spéculer sur la manière dont il exerce sur son partenaire une influence plus ou moins subtile. On s'intéresse donc davantage à ce qui fait considérer l'enfant comme « l'agent de formation, de régulation et, à la limite, de perversion, de la conduite de la personne qui s'en occupe ». Cette tendance définit la vie infantile comme de plus en plus rationnelle et, selon le mot de Lewis et Rosenblum, de plus en plus « idéologique » (1974, p. xv).

En deuxième lieu, les travaux contemporains sur la question sont influencés par l'idéologie et l'étude du comportement animal, plus proche de la biologie. On incline fortement à voir dans le comportement du bébé un déclencheur de la conduite de la mère, et à considérer que les schémas d'interaction sont préorganisés entre eux et, donc, peu susceptibles d'être acquis. Stern, par exemple, signale qu'il n'y a guère de différence de comportement entre une mère primipare et une mère multipare à l'égard du bébé. Très nettement marquées par les travaux sur les animaux, les recherches actuelles portent surtout sur des éléments distinctifs comme le sexe de l'enfant, sa taille et celle de la tête par rapport au corps, son état et sa vivacité relative. Tous ces éléments sont d'abord considérés sous leur aspect biologique, comme ayant pour effet de stimuler ou d'attirer les soins de la part de l'adulte. On ne s'est guère intéressé aux variations culturelles ni à l'éventuelle signification sociale de certains d'entre eux, le plus troublant étant probablement le sexe de l'enfant.

Voyons ces travaux de plus près. Stern (1974) et Brazelton (1974) ont procédé à l'étude microanalytique la plus minutieuse et la plus systématique de l'interaction mère-bébé à ses débuts. Brazelton et ses collègues pensent que, pendant les premiers mois, cette interaction prend la forme de cycles ou de périodes de contact, pendant lesquels l'attention du bébé s'éveille, atteint un point culminant, puis diminue lorsque le bébé entre dans une phase plus calme de repli ; la réaction de la mère se superpose à ce schéma avec lequel, en mettant les choses au mieux, elle est synchronisée. Ces rythmes indépendants de la mère et de l'enfant sont considérés

comme le fondement du lien affectif. Le premier objectif de l'interaction est au départ de maintenir une sorte d'homéostasie biologique où le bébé n'est ni trop sollicité, ni délaissé. On a observé chez la mère divers comportements négatifs, celui par exemple qui consiste à surstimuler un bébé dans la phase descendante de l'interaction. Comme le fait remarquer Korner (1974), les intentions, objectifs et attentes de la mère elle-même à l'égard de cette interaction peuvent supplanter ce que l'on peut considérer comme un mécanisme biologique de contrôle constant de l'état du bébé, produisant des états de stimulation et de communication de niveau équivalent chez les deux partenaires.

Les travaux de Stern mettent en parallèle l'ensemble du problème de l'interaction sociale avec les recherches actuelles sur l'acquisition et la perte des habitudes chez le jeune enfant (Horowitz, 1975). Il note l'existence de niveaux optimaux de vivacité, que la mère peut provoquer et maintenir par le jeu de la voix et du toucher et dans lesquels le regard joue un rôle prépondérant. Pour Stern, le regard est l'activité maternelle la plus suivie, le cas échéant en liaison avec le regard du bébé, moins constant. C'est dans ces moments où les yeux sont en contemplation mutuelle que se créent la fixation, le lien affectif primordiaux. Pour Stern, il s'agit d'un mécanisme à double effet, où les deux partenaires doivent s'engager et se socialiser.

Pour étudier le développement de cette réciprocité, nous considérerons d'abord le rôle de l'enfant, puis celui de la mère. Bell (1974) dresse la liste des signes émis par le bébé : comportement d'impuissance pour provoquer l'émotion et l'intervention de la mère, pleurs, regard fixe, air « éveillé », sourire, activité en réponse à l'intervention de la mère, réaction devant l'inconnu, démonstration de plasticité du comportement. Korner (1974) a relevé que les signes qui tiennent au sexe peuvent aussi jouer un rôle subtil dans le déclenchement de réactions divergentes chez la mère. Fraiberg, dans ses travaux sur les bébés aveugles, a montré que l'impossibilité pour ces derniers d'émettre certains de ces signes constituait un obstacle majeur à l'établissement de liens affectifs, obstacle qu'on doit surmonter en enseignant aux parents à regarder les mains du bébé pour y lire ses réactions et les manifestations de sa sociabilité.

A propos encore du rôle de l'enfant, il importe de signaler l'absence de théorie nette sur les finalités de son comportement. Il est certain que la part qui lui revient dans l'interaction croît en richesse et en complexité (il ne pleure plus simplement pour tel ou tel fait, mais à l'idée d'un départ, par exemple), mais il est impossible de prêter directement à l'enfant des connaissances ou une idéologie au sens où l'entendent Lewis et Rosenblum, c'est-à-dire des projets, des connaissances et des intentions. Il s'agit plutôt de comportements qui touchent la mère et provoquent sa réaction. Il reste à savoir, sur le plan théorique, si ces comportements constituent une donnée biologique, un apport social et culturel surajouté, et si les relations considérées sont égalitaires ou asymétriques (égales en compétence, mais non en maturité, comme le dit Bell).

Les travaux de Michael Lewis et de ses disciples ont ouvert la voie à l'étude

de la part qui revient à la mère (ou à toute autre personne s'occupant de l'enfant) dans ces relations primaires (Lewis, 1972; Lewis et Lee-Painter, 1974; Lewis et Cherry, 1977). Adoptant la technique des modèles dynamiques pour caractériser la forme de l'interaction mère-bébé, ces chercheurs enregistrent et analysent le processus par lequel se déclenchent et s'entretiennent les épisodes d'interaction. Les comportements par lesquels la mère et le bébé jouent ce scénario réciproque sont le regard, le contact physique et la voix. Ce sont les jeux et les attouchements de la mère qui préludent en règle générale à l'épisode d'interaction et c'est le plus souvent par la voix qu'elle répond aux ouvertures du bébé. Les différences tenant au sexe ou à la classe sociale apparaissent mieux quand c'est l'interaction qu'on étudie que lorsqu'on se contente de compiler les résultats de divers comportements particuliers. Lewis et Freedle (1973), qui ont étudié les interactions qui se développent pendant la première année, estiment qu'elles sont importantes non seulement pour l'instauration et la fixation du lien affectif, mais aussi pour le développement de diverses aptitudes cognitives et linguistiques.

Un certain nombre de spécialistes du langage considèrent maintenant le premier âge comme la période où apparaissent des éléments importants pour l'acquisition de certains mécanismes linguistiques. Apprendre à converser (Schaeffer, 1979), apprendre à parler à son tour (Sacks, Schlegoff et Jefferson, 1974) sont des règles qui font partie du jeu de la parole, qui s'affineront et se perfectionneront à mesure que l'enfant grandira et certainement dans le cadre du jeu, mais qui se développent dès les tout premiers moments de la vie.

Pour Bell et ses collègues, le rôle de la mère consiste essentiellement à aménager les niveaux d'activité du bébé en laissant une marge suffisante à l'interaction sociale. Sous sa forme idéale, la réaction maternelle réduit le niveau de stimulation en cas de désarroi et les stimulations parasites au moment des tétées, tout en favorisant les épisodes d'interaction quand le bébé est suffisamment éveillé. Dans cette situation, comme dans bien d'autres qui caractérisent les premières étapes du développement, on considère que l'attitude la plus appropriée consiste pour la mère à se faire le baromètre des possibilités du bébé, à organiser pour lui et à lui présenter ensuite sous forme optimale les stimuli de l'univers extérieur.

En résumé, ces travaux de recherche sur l'interaction mère-bébé ont produit un vaste et riche corpus de données empiriques et sont une nouvelle source d'informations objectives sur les complexités de cette interaction pendant la première année de l'existence. Ils insistent, avec raison, sur le fait que l'attachement affectif pose un double problème dans la mesure où il implique deux protagonistes. Restent à régler cependant un certain nombre de questions théoriques. Tout bien considéré en effet, la situation étudiée est surdéterminée en ce sens que la santé de la mère (dans laquelle interviennent l'alimentation et, par conséquent, sa classe sociale et son équilibre affectif), les conditions de l'accouchement et les diverses complications périnatales, sans compter les relations familiales ultérieures, sont autant de paramètres qui influent sur les deux partenaires. Nous ne connaissons pas les

limites ou les facteurs déterminants d'un comportement approprié dans cette interaction, ni les causes et les effets d'éventuelles distorsions, non plus que l'influence réciproque des facteurs sociaux et biologiques mis en jeu dans cette expérience.

Les soins maternels de substitution

La question des limites et des conditions de la fixation du lien affectif et du développement harmonieux du jeune enfant prend une importance capitale du fait que les habitudes de travail féminin se modifient et que les politiques et les responsabilités sociales à l'égard de l'éducation sont en train de se redéfinir. Dans l'Occident industrialisé, le fait que les mères de famille travaillent fréquemment a modifié la constellation de la vie familiale (voir par exemple le nombre croissant de familles à parent unique); en réclamant des services d'appoint divers groupes d'intérêt ont fait naître de nouvelles préoccupations et provoqué l'apparition de structures permettant d'assurer aux jeunes enfants des soins maternels de substitution. On pense immédiatement à ce propos aux crèches institutionnelles et aux garderies privées. Cependant, les recherches sur les incidences de ces services se sont développées beaucoup plus lentement. Il semblerait en outre, d'après le recensement auquel viennent de procéder Belsky et Steinberg (1978), que l'évaluation des services en question laisse jusqu'à présent beaucoup à désirer et demeure fragmentaire. En fait, nous nous trouvons dans cette situation inouïe où une politique et des prestations sociales qui modifient radicalement la vie des enfants et de leur famille se sont instaurées sans qu'on connaisse de manière probante les effets des nouvelles formes de socialisation qu'elles constituent.

Les recherches d'impact dont les crèches font actuellement l'objet présentent trois inconvénients majeurs. D'abord, elles portent presque exclusivement sur des centres de haute qualité souvent attachés à des universités. Or, tandis que 16 % des enfants confiés de moins de six ans sont gardés en foyer, 3 % seulement vont dans des crèches institutionnelles ou dans des centres. Nous manquons donc d'informations de base sur les effets de tous les modes de vie qu'un grand nombre d'enfants mènent à l'heure actuelle. D'autre part, l'étude des effets des soins de substitution est marquée par la tendance à appliquer aux enfants des procédés de mesure étroits et écologiquement atypiques (tests normalisés, mesure du Q.I., mesure comportementale de l'anxiété de séparation). Enfin, les efforts portent surtout sur le comportement et la condition de l'enfant et rarement sur les effets de la substitution sur la vie de la famille. On oublie souvent que le fait de confier un enfant à la garde de quelqu'un est une expérience nouvelle non seulement pour l'enfant, mais aussi pour sa mère, et que le vécu de cette dernière peut très bien peser sur ses rapports avec le bébé. On peut donc penser que le développement de l'enfant est non seulement le résultat du processus de socialisation qu'il lui est donné de connaître, mais aussi le reflet de l'expérience plus générale de la famille.

Pour l'essentiel, les comparaisons entre l'éducation en institution et la garde en foyer ou les soins à la maison portent sur l'acquisition de connaissances, la stabilité affective ou la maturité sociale de l'enfant. Aucune étude comparable aux travaux exhaustifs et minutieux de Brown (1973) sur les aptitudes linguistiques des enfants élevés à la maison n'a été pratiquée dans le cas des enfants placés à l'extérieur. Plusieurs psychologues, notant que le foyer était un milieu plus riche du point de vue vocal et verbal (Cochran, 1977), en ont tiré des conclusions essentiellement spéculatives sur les rapports entre l'environnement linguistique et les aptitudes de l'enfant sur ce plan. Aucune analyse détaillée de l'expérience linguistique, et notamment des aptitudes à communiquer, des enfants élevés dans des crèches n'a été publiée.

Bien que l'évaluation des soins maternels de substitution demeure limitée, il s'en dégage certaines conclusions de caractère général. Il semble en effet, compte tenu des limites de l'étude, qui tiennent aux types de mesures appliqués en l'espèce et aux catégories de crèches étudiées, que les enfants issus d'un milieu moyen (classe moyenne ou moyenne supérieure) ne diffèrent pas sensiblement des enfants élevés chez eux quant à leur développement cognitif et socio-affectif (Caldwell, 1970; Blehar, 1974; Cochran, 1977). Ce n'est pas là une conclusion banale si l'on considère la primauté que la psychologie infantile accorde à la famille nucléaire comme agent de socialisation et l'intérêt suscité naguère par les théories du lien affectif postulant rigoureusement la disponibilité constante de la mère pour son enfant. Il semble aussi que dans le cas des enfants dits « à problèmes », du fait de leur statut de défavorisés ou de quelque handicap, les crèches offrent, par rapport au foyer familial et à la garderie en foyer, des avantages non négligeables (Goldin et Birns, 1976; Ramey et Smith, 1976). Ce qu'on ne sait pas trop, pour l'instant, c'est si ces avantages disparaissent quand les enfants vont à l'école.

Conclusions

Deux grandes idées sur la nature de la vie du nourrisson se dégagent de ce tour d'horizon des travaux sur le premier âge. D'abord, la découverte des aptitudes et du pouvoir d'intégration du bébé; ensuite les abondantes observations sur les relations réciproques complexes entre la mère et son enfant. Les deux choses sont évidemment liées : le fait de comprendre les possibilités, la sensibilité et l'adaptation comportementale du bébé permet de comprendre ses potentialités en tant qu'interlocuteur.

Quelle direction prendront maintenant les recherches, et quels problèmes épistémologiques posent déjà les résultats obtenus? Pour la poursuite des travaux, l'axe le plus évident semble s'orienter vers l'étude de la vie infantile sur des bases écologiquement moins contestables. Bronfenbrenner, dans l'article fondamental où il fait le point sur la psychologie du développement, a lancé un cri d'alarme

devant les limites et les difficultés des expériences en laboratoire. Il préconise un programme de recherche fondé sur des bases plus concrètes, et voudrait replacer le développement de l'enfant dans sa réalité contextuelle. Les études de psychologie infantile sur le lien affectif commencent à répondre à ses vœux. Les recherches empiriques parlaient de « l'expérience de l'étranger », conçues et analysées par Ainsworth et ses disciples (1974, 1978). Aujourd'hui, on s'intéresse à l'éclosion, au maintien et au renforcement des relations affectives en situation, la vie du jeune enfant étant peuplée d'un réseau complexe de visages familiers et inconnus. On observe également un regain d'intérêt pour le rôle des autres membres de la famille, le père notamment, dans leur interaction primaire avec les jeunes enfants.

Quant au problème toujours épineux du démarquage des forces biologiques des forces sociales qui créent et soutiennent le système de comportement, tant au niveau individuel de l'enfant qu'en ce qui concerne son rôle dans un réseau de relations, il demeure sans solution. A l'origine, l'analyse des rapports parents-enfant, très inspirée de l'éthologie, tendait à inscrire le processus de l'interaction dans un cadre strictement biologique. Des études transculturelles sur ces interactions de communication devraient permettre de se faire une idée de la variabilité des séquences de maternage et des orchestrations possibles des relations parents-bébé. On a observé que la mère nord-américaine provoquait de préférence des contacts intenses et dynamiques avec son enfant. Peut-être s'apercevra-t-on un jour que ce sont des facteurs culturels qui donnent leur forme, leur style et leur niveau d'intensité à ces interactions.

L'examen des ouvrages spécialisés montre enfin que les études dont l'interaction mère-bébé fait l'objet partent d'un point de vue abstrait, idéal. On y insiste surtout sur les modes de comportement qui permettent le mieux de favoriser la réactivité et les contacts sociaux du jeune enfant. Ce qu'on n'a pas encore analysé, c'est le contexte social, familial, voire historique, dans lequel s'inscrit cette interaction. De quelles ressources (affectives et matérielles) disposent les parents pour subvenir à leurs propres besoins tout en restant en phase avec leur enfant? Dans quelle mesure le comportement des parents obéit-il à des conceptions que la société leur inculque, ou à l'idée que les intéressés eux-mêmes se font de leur rôle de parent? Ces questions appellent des recherches plus systématiques où le couple parents-bébé serait considéré dans son contexte social, largement concrétisé. Les toutes premières années de la vie en sont le moment le plus mystérieux; elles donnent matière à réfléchir sur la dialectique entre nature et culture; gageons que les recherches se poursuivront.

[Traduit de l'anglais]

Références

- AINSWORTH, M. D. S. ; BELL, S. ; STAYTON, D. 1974. Infant-mother attachment and social development: socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. Dans : RICHARDS, M. P. M. (dir. publ.). *The integration of a child into a social world*. London, Cambridge University Press.
- ; BLEHAR, M. C. ; WATERS, E. ; WALL, S. 1978. *Patterns of attachment: assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale (N.J.), Erlbaum.
- BATES, E. 1979. *Language and context*. New York, Academic Press.
- BAYLEY, N. 1956. Individual patterns of development. *Child development*, vol. 27, p. 45-74.
- BELL, R. Q. 1971. Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring. *Developmental psychology*, vol. 4, p. 63-72.
- . 1974. Contributions of human infants to caregiving and social interactions. Dans : LEWIS, M. et ROSENBLUM L. (dir. publ.). *The effects of the infant on its caregiver: the origins of behavior*, vol. 1. New York, Wiley & Sons.
- BELSKY, J. ; STEINBERG, L. 1978. The effects of day care: a critical review. *Child development*, vol. 49, p. 929-949.
- BIRNS, B. 1965. Individual differences in human neonates response to stimulation. *Child development*, vol. 36, p. 249-256.
- BLEHAR, M. 1974. Anxious attachment and defensive reactions associated with day care. *Child development*, vol. 45, p. 683-692.
- BORNSTEIN, M. 1975. Qualities of colour vision in infancy. *J. of experimental child psychology*, vol. 19, p. 401-419.
- . 1976. Infants are trichromets. *J. of experimental child psychology*, vol. 21, p. 425-445.
- ; KESSEN, W. (dir. publ.). 1979. *Psychological development from infancy: image to intention*. Hillsdale (N.J.), Erlbaum.
- BOWER, T. G. 1966. The visual world of infants. *Scientific American*, vol. 215, p. 80-92.
- . 1971. The objects in the world of the infant. *Scientific American*, vol. 225, p. 30-38.
- . 1974. *Development in infancy*. San Francisco, Freeman.
- ; BROUGHTON, J. ; MOORE. 1970. The coordination of visual and tactual input in infants. *Perception and psychophysics*, vol. 8, p. 51-53.
- BRAZELTON, B. 1974. The origins of reciprocity: the early mother infant interaction. Dans : LEWIS, M. et ROSENBLUM, L. (dir. publ.). *The effect of the infant on its caregiver: the origins of behavior*, vol. 1. New York, Wiley & Sons.
- BROWN, R. 1973. *A first language*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- BRUNER, J. ; JOLLY, A. ; SYLVIA, K. (dir. publ.). 1976. *Play: its role in evolution and development*. Harmondsworth, Penguin.
- CALDWELL, B. M. ; WRIGHT, C. M. ; HONIG, A. S. ; TANNENBAUM, J. 1970. Infants care and attachment. *American journal of orthopsychiatry*, vol. 40, p. 397-412.
- COCHRAN, M. A. 1977. A comparison of group day and family child rearing patterns in Sweden. *Child development*, vol. 48, p. 702-707.
- CORAH, N. ; ANTHONY, J. ; PAINTER, P. ; STERN, J. ; THURSTONE, D. 1962. Effects of perinatal anoxia after seven years. *Psychological monographs*, vol. 76, n° 552.
- EIMAS, P. ; SIOUQLAND, E. ; JUSCYK, P. ; VIGORITY, J. 1971. Speech perception in infants. *Science*, vol. 171, p. 303-306.
- ESCALONA, S. 1962. The study of individual differences and the problem of state. *J. Amer. Acad. Child Psychiat.*, vol. 1, p. 11-37.
- FAGAN, J. 1972. Infants recognition memory for faces. *J. of experimental child psychology*, vol. 14, p. 453-476.
- FANTZ, R. 1963. Pattern vision in infants. *Science*, vol. 140, p. 296 et 297.
- . 1965. Visual perception from birth as shown by pattern selectivity. *Annals of the New York Acad. of Science*, vol. 118, p. 793-814.
- FRAIBERG, S. 1974. Blind infants and their mothers: an examination of the sign system. Dans : LEWIS, M. et ROSENBLUM, L. (dir. publ.). *The effect of the infant on its caregiver: the origins of behavior*, vol. 1. New York, Wiley & Sons.
- GOLDIN, B. ; BIRNS, B. 1976. Social class and infant intelligence. Dans : LEWIS, M. (dir. publ.). *Origins of intelligence*. New York, Plenum.
- GRAHAM, F. ; ERNHART, D. ; THURSTONE, D. ; CRAFT. 1965. Development three years after perinatal anoxia and other potentially damaging experiences. *Psychology monographs*, vol. 79, n° 596.
- GREENFIELD, P. ; SMITH, J. 1976. *The structure of communication in early language development*. New York, Academic Press.
- GROSSMAN, J. ; GREENBERG, N. 1957. Psychosomatic differentiation in the newborn. *Psychosomatic medicine*, vol. 19, p. 293-306.
- HALLIDAY, M. A. K. 1972. *Learning how to mean*. London, Arnold.
- HERSHENSON, M. 1964. Visual discrimination in the human newborn. *J. of comparative and physiological psychology*, vol. 58, p. 270-276.

Références (suite)

- HOROWITZ, F. D. 1975. *Visual attention, auditory stimulation and language discrimination in young infants*. Monograph for the Society for Child Development, vol. 39, p. 5 et 6, n° 158.
- KAGAN, J.; MOSS, H. 1962. *Birth to maturity: a study in psychological development*. New York, Wiley & Sons.
- ; KEARLEY, D.; ZELASZO, J. 1978. *Infancy: its place in development*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- KAYE, H. 1967. Infant sucking behavior and its modification. Dans : LIPSITT, L. P. et REESE, H. W. (dir. publ.). *Advances in child development and behavior*, vol. III. New York, Academic Press.
- KLAUS, M. H.; KENNEL, J. 1976. *Maternal-infant bonding*. St. Louis, Mosby.
- KORNER, A. 1969. Neonatal startles, smiles, erections, and reflex sucks as related to state, sex and individuality. *Child development*, vol. 40, p. 1039-1053.
- . 1970. Visual alertness in neonates: individual differences and their correlates. *Perceptual and motor skills*, vol. 31, p. 68-78.
- . 1971. Individual differences at birth: implications for early experience and later development. *American J. of orthopsychiatry*, vol. 41, p. 608-619.
- . 1974. The effect of the infant's state level or arousal, sex and ontogenetic stage on the caregiver. Dans : LEWIS, M. et ROSENBLUM, L. (dir. publ.). *The effect of the infant on its caregiver: the origins of behavior*, vol. 1. New York, Wiley & Sons.
- KRON, R. E. 1968. Instrumental conditioning of nutritive sucking behavior in the newborn. *J. of experimental child psychology*, vol. 6, p. 431-442.
- LEWIS, M. 1972. State as an infant-environment interaction. *Merril-Palmer quarterly*, vol. 18, p. 95-121.
- ; BARTELS, B.; GOLDBERG, S. 1967. State as a determinant of infants' heart rate response to stimulation. *Science*, vol. 155, p. 486-488.
- ; FREEDLE, R. 1973. Mother-infant dyad: the cradle of meaning. Dans : PLINER, P.; KRAMES, L.; ALLOWAY, T. (dir. publ.). *Communication and affect: language and thought*, New York, Academic Press.
- ; ROSENBLUM, L. 1974. *The effect of the infant on its caregiver: the origins of behavior*, vol. 1. New York, Wiley & Sons.
- ; LEE-PAINTER, S. An interactional approach to the mother-infant dyad. Dans : LEWIS, M. et ROSENBLUM, L. (dir. publ.). *The effect of the infant on its caregiver: the origins of behavior*, vol. 1. New York, Wiley & Sons.
- LEWIS, M.; CHERRY, L. 1977. Social behavior and language acquisition. Dans : LEWIS, M. et ROSENBLUM, L. (dir. publ.). *Communication and language: the origins of behavior*, vol. 5. New York, Wiley & Sons.
- ; ROSENBLUM, L. 1977. *Communication and language: the origins of behavior*, vol. 5. New York, Wiley & Sons.
- MCCALL, R. 1974. Exploratory manipulation and play in the human infant. *Monograph for the Society for Child Development*, vol. 39, p. 155.
- MITCHELL, J. *Psychoanalysis and feminism*.
- NELSON, K. 1979. The role of language in infant development. Dans : BORNSTEIN, M. et KESSEN, W. (dir. publ.). *Psychological development from infancy: image to intention*. Hillsdale (N.J.), Erlbaum.
- PAPOUSEK, H. 1967. Conditioning during early postnatal development. Dans : BRACKBILL, Y. et THOMPSON, G. (dir. publ.). *Behavior in infancy and early childhood: a book of readings*. New York, Free Press.
- PASAMANICK, B.; KNOBLOCH, H. 1966. Reproductive studies in the epidemiology of reproductive casualty: old and new. *Merrill-Palmer quarterly*, vol. 12, p. 7-26.
- RAMEY, C.; SMITH, B. 1976. Assessing the intellectual consequences of early intervention with high risk infants. *American journal of mental deficiency*, vol. 81, p. 318-324.
- ROTHWEG, M.; MUZIO, J.; DEMENT, W. 1966. Ontogenetic development of the human sleep cycle. *Science*, vol. 152, p. 604-619.
- SACKS, H.; SCHLEGOFF, E.; JEFFERSON, G. 1974. A simple systematics for the organization of turntaking in conversation. *Language*, vol. 50, p. 696-735.
- SALAPATEK, P.; KESSEN, W. 1966. Visual scanning of triangles by the human newborn. *J. of experimental child psychology*, vol. 3, p. 155-167.
- SAMEROFF, A. 1968. The components of suckings in the human newborn. *J. of experimental child psychology*, vol. 6, p. 607-623.
- ; CHANDLER, M. 1975. A continuum of reproductive causality. Dans : HOROWITZ, F. D. (dir. publ.). *Review of child development research*, vol. 4. Chicago, University of Chicago Press.
- SCHAEFFER, E. 1964. An analysis of consensus in longitudinal research on personality consistency and change. *Vita humana*, vol. 7, p. 143-146.

Références (suite)

- SCHAEFFER, H. R. 1979. Acquiring the concept of the dialogue. Dans : BORNSTEIN, M. et KESSEN, W. (dir. publ.). *Psychological from infancy: image to intention*. Hillsdale (N.J.), Erlbaum.
- STECHLER, G. 1964. Newborn attention as affected by medication during labor. *Science*, vol. 114, p. 315-317.
- STERN, D. 1974. Mother and infant at play; the dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behavior. Dans : LEWIS, M. et ROSENBLUM, L. (dir. publ.). *The effect of the infant on its caregiver: the origins of behavior*, vol. 1. New York, Wiley & Sons.
- . 1977. *The first relationship*. New York, Academic Press.
- STONE, J. ; SMITH, H. T. ; MURPHY, L. B. 1973. *The competent infant*. New York, Basic Books.
- WEIR, R. 1962. *Language in the crib*. The Hague, Mouton.
- WOLFF, P. H. 1959. Observations on newborn infants. *Psychosomatic medicine*, vol. [21, p. 110-118.
- . 1966. The causes, controls and organization of behavior in the neonate. *Psychological issues*, vol. 5, n° 17 (en entier).
- YARROW, L. 1964. Personality consistency and change: an overview of conceptual and methodological issues. *Vita humana*, vol. 7, p. 67-72.

La socialisation des enfants en milieu traditionnel et l'incursion des communications de masse au Maroc

Mohammed Mostafa Kabbaj

Les préoccupations que j'exprime ici sont liées à un problème global et des plus complexes, celui du gouffre qui sépare les sociétés industriellement avancées des sociétés moins évoluées qui cherchent à faire leurs les avantages de l'industrialisation tout en préservant, sur le plan intellectuel comme sur le plan social, certains de leurs modes et structures traditionnels.

L'ambiguïté qui me préoccupe est par conséquent de nature psychosociale. Elle procède de la confusion et de l'obscurité qui entourent les processus de formation de schèmes qui se gravent dans l'esprit de l'individu et affectent sa structure psychologique. Ces schèmes sont concrétisés par des institutions et des cadres qui assurent la perpétuation d'une situation générale et d'états intellectuels statiques, qui rendent impossible toute éventualité de mouvement aboutissant au changement et à l'adaptation, sous l'emprise d'une idéologie implicite qui est, pour des raisons historiques et économiques, d'ordre pseudo-libéral. Comme le montrera la suite de notre analyse, cette contradiction fondamentale (inhérente à une situation confuse excluant toute tentative cohérente et consciente de forger une société à même de concentrer tous ses efforts sur l'aide à l'individu) se manifesterà dans toutes les sphères de la société où prévalent les conditions de dominance.

Le Maroc traverse une phase où, de l'avis quasi unanime, la structure de l'autorité a fait la preuve de son échec, sans qu'on puisse encore clairement distinguer le profil et les caractéristiques d'un système de rechange. Il en résulte une situation dramatique qui s'aggrave de jour en jour et qui menace de se prolonger le temps d'une génération, voire plusieurs. Ces générations feront les frais de cette situation jusqu'à ce que se fasse jour une idéologie à composantes culturelles et éducatives s'appuyant sur une base scientifique solide : l'ère des révélations religieuses ou quasi religieuses et des promesses de salut est en effet révolue.

Il serait souhaitable que j'explique clairement le sens que je donne à certains termes techniques que je me propose d'utiliser.

Mohammed Mostafa Kabbaj est professeur à l'Université Mohammed-V de Rabat (Maroc), et vice-président de la Société de philosophie du Maroc. Actuellement, il prépare une thèse sur la pensée formelle de l'adolescent marocain.

Valeurs des enfants thaïlandais exprimées par la peinture

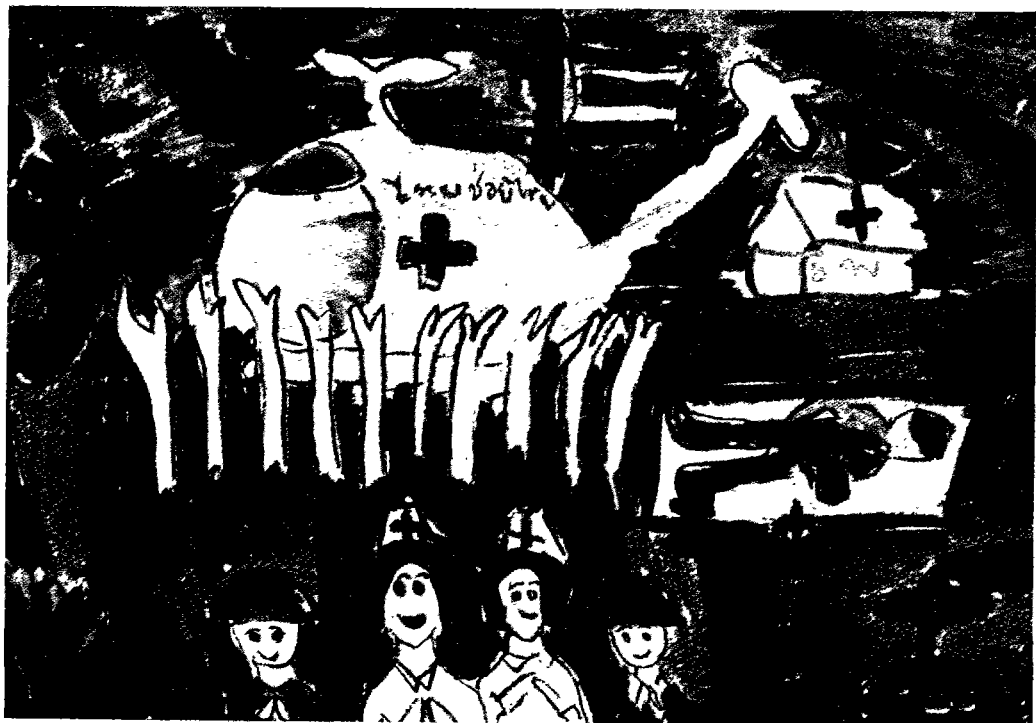
(photos offertes par Chancha Suvannathat)



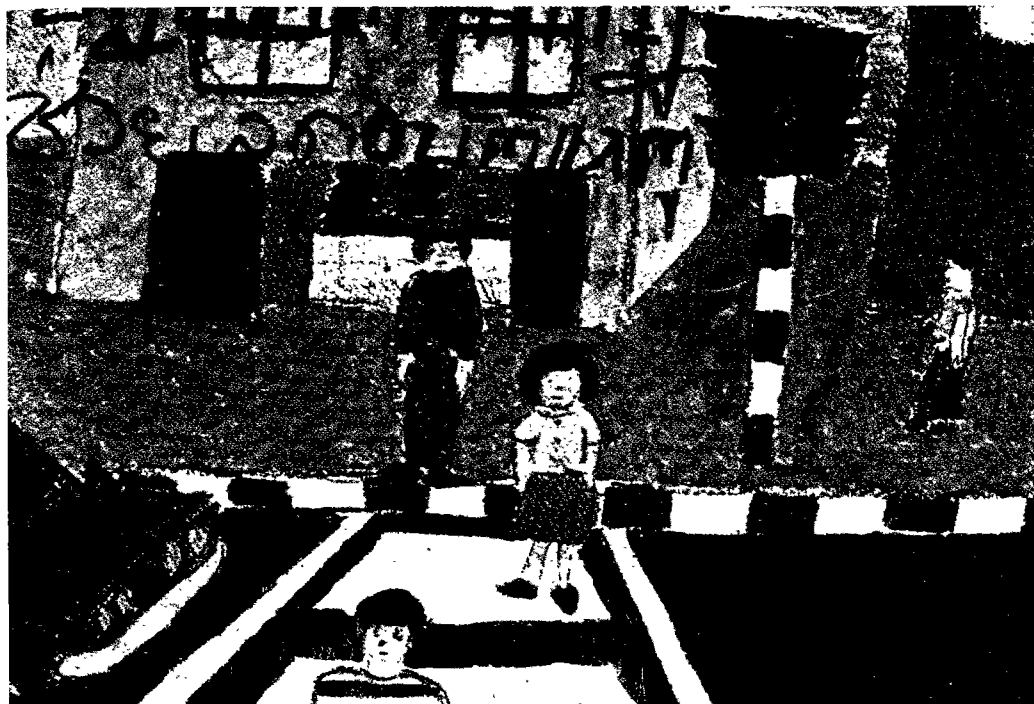
Responsabilité, diligence, devoir : *Participer aux travaux de la ferme*
(garçon, 10-11 ans).



Générosité, charité, altruisme : *Offrir de la nourriture aux moines le jour du Nouvel An* (fille, 12-13 ans).



Coopération, solidarité : *Les Thaïlandais aident les Thaïlandais* (garçon, 12-13 ans).



Discipline civique : *Observer les règles du trafic* (garçon, 11-12 ans).



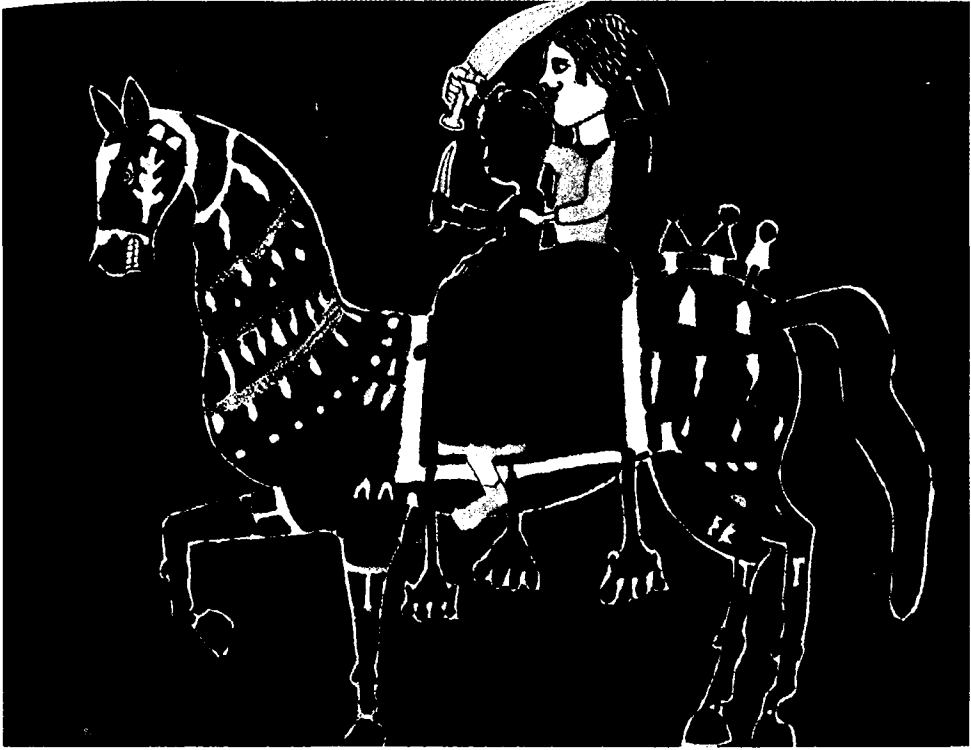
Gratitude, dévouement, loyauté : *Le roi de notre peuple thaïlandais* (fille, 11-12 ans).

L'art des enfants de travailleurs émigrés indiens

(photos offertes par Mobile Creches, Delhi)



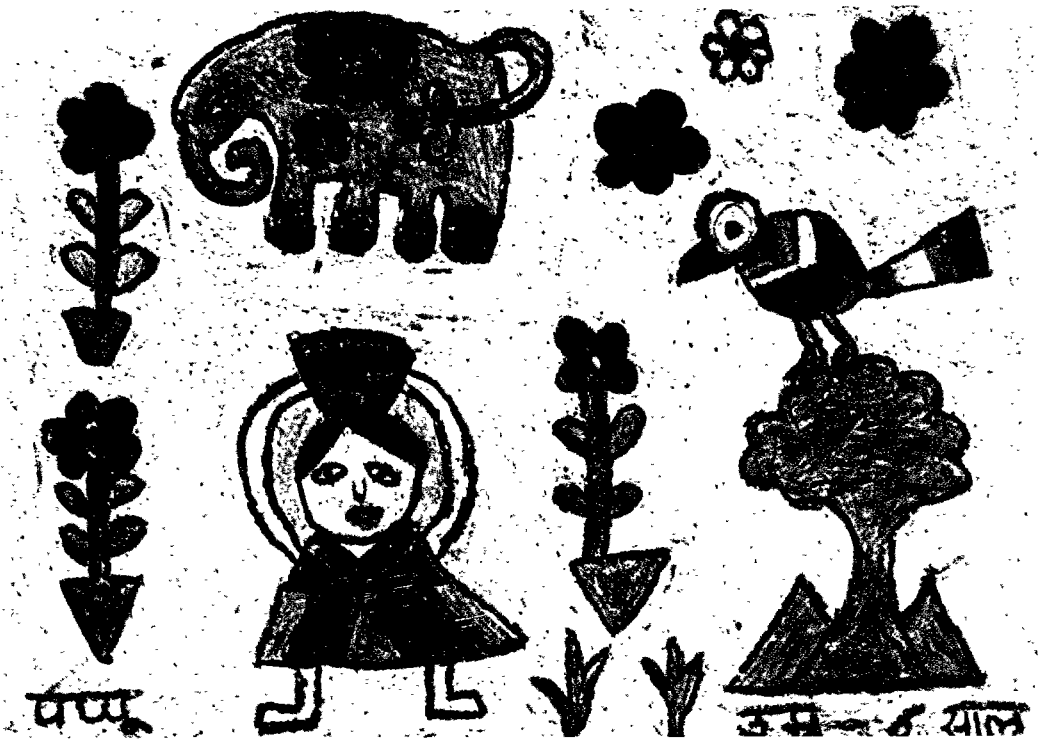
Maman, par Savitri (12 ans).



Le père et le fils, par Babulal (13 ans).



Le père accompagnant les vaches, par Babulal (12 ans).



Moi, par Pappu (6 ans).



Des frères jouant au cerf-volant, par Nargis (10 ans).

L'art des enfants tziganes

(photos de Jean-Charles Berthier, prises dans l'école pour les enfants tziganes à Strasbourg, France)



Poupée bâillonnée et attachée, piétinant ses livres et ses devoirs et symbolisant une petite fille tzigane à son pupitre d'école.

Ci-contre et ci-dessous :
Scènes de nomadisme, de moins en moins vécues
par les enfants tziganes sédentarisés.





La cueillette des cerises.

L'enfance dans les Andes colombiennes

(photos de G. Reichel-Dolmatoff)



La promenade du dimanche : la mère et la fille.



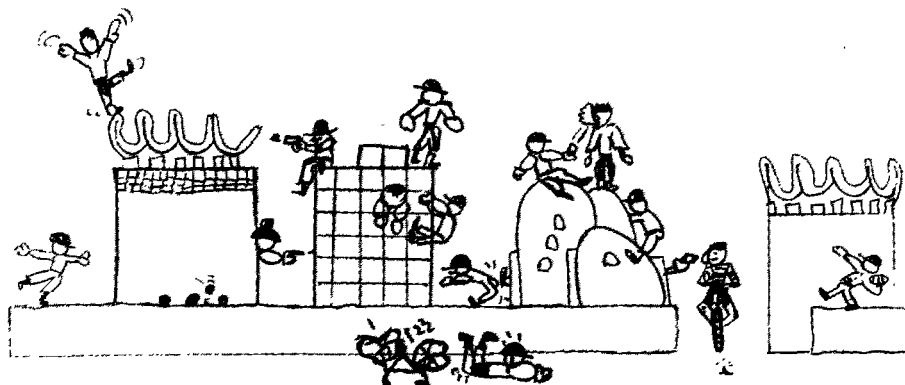
Un jeune berger au travail.



Un habitat rural.

L'habitat en tant qu'univers de socialisation de l'enfant

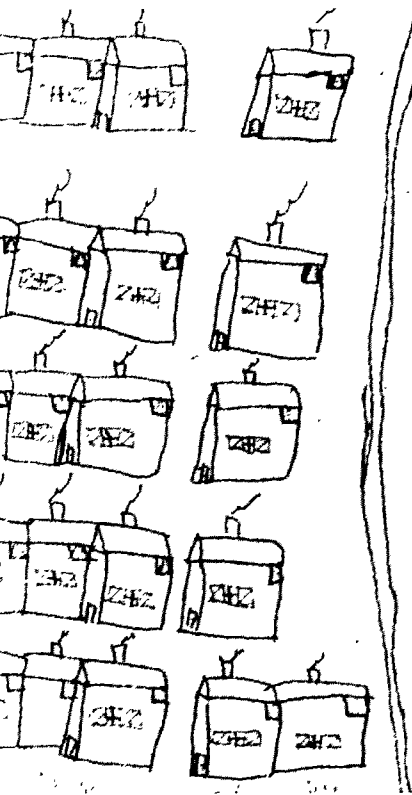
(photos offertes par le Centre de création industrielle, Centre Georges Pompidou, Paris)



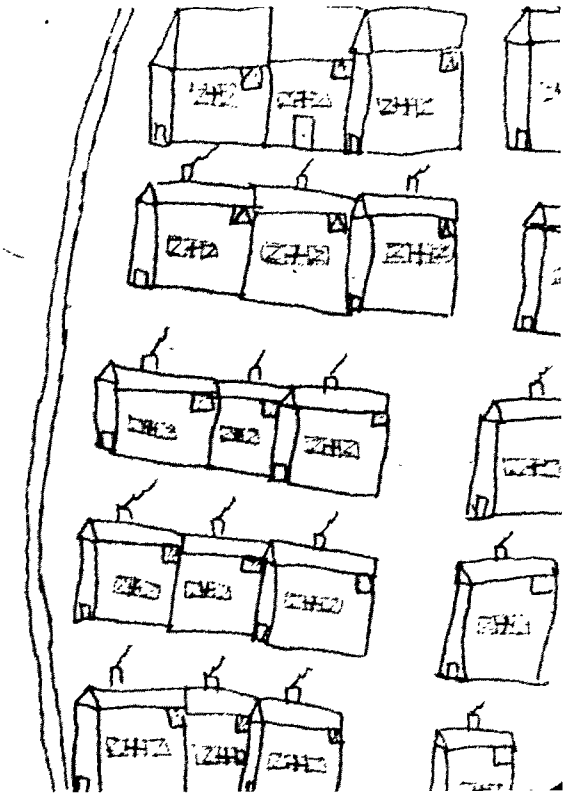
j'aime mon noir et j'aj mais nous sont



L'aire de jeux : interprétation et réalité.



Mon quartier.



Rentrée des classes.

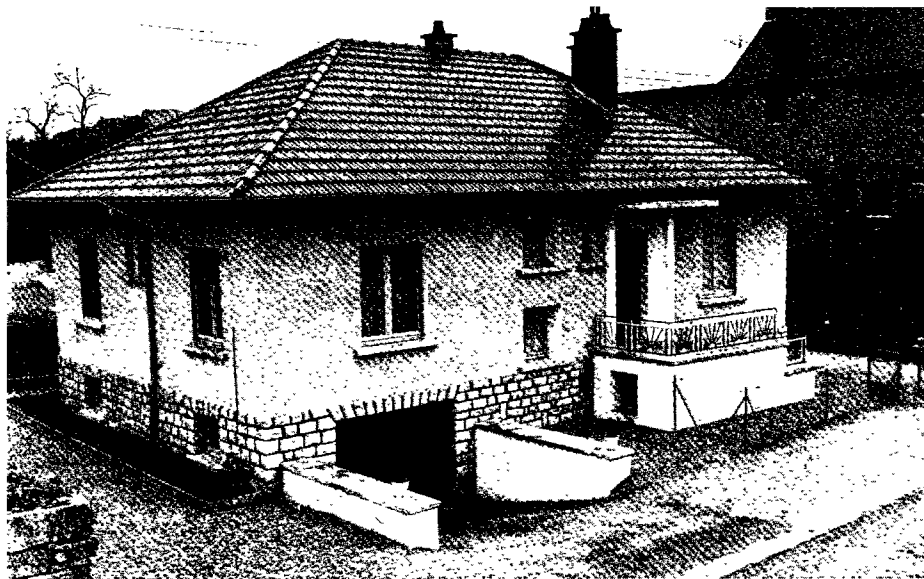


« Je ne loue pas aux gens qui ont des enfants. » (Dessin de H. Daumier,
Le Charivari, 24 juin 1847.)

L'enfance dans un village français



Une maison d'autrefois. (Photo : Françoise Zonabend.)



Une maison d'aujourd'hui.



Grands-parents et petit-enfant, 1902. (Photo : H. Amiot.)



Quête des enfants dans le village le jour de Carnaval, 1973. (Photo : Françoise Zonabend.)

Par « socialisation correcte », je désigne des processus évidents (éducation traditionnelle ou moyens moins visibles) par lesquels l'individu est intégré à la communauté avec ses coutumes, ses principes et ses modes de comportement; et, notamment, des efforts déployés par la « société des adultes » pour faire en sorte que l'individu parvienne à la maturité dans des circonstances lui permettant d'atteindre à la maîtrise de ses facultés et de poursuivre son chemin, après avoir saisi et totalement assimilé un modèle donné.

Ces processus figurent au nombre des facteurs naturels qui déterminent l'environnement de l'être humain, celui-ci ayant besoin, dès sa naissance, d'une protection physique, mentale et sociale.

Il ressortira donc de cela que je considère comme « socialisation incorrecte » surtout les pratiques ayant cours dans les sociétés où survient un changement subit, provoqué par un groupe déterminé dans des buts précis; ou dans les sociétés soumises à un viol culturel qui aboutit à la mutilation de leur histoire et de leur identité. Les politiques et mesures adoptées dans de tels cas ont pour objet de détacher l'individu de son modèle social authentique et de le couler de force dans un moule différent.

Dans des conditions normales, les structures fondamentales de l'assimilation sociale (éducation) sont des entreprises équivoques qui détruisent les possibilités de stimulation et d'épanouissement de l'individu. Ce sont des structures qui nient un principe important de la psychologie de l'éducation — à savoir que l'individu qui n'a pas été mis préalablement en condition d'assimiler le modèle ne peut pas se plier aux exigences extérieures de ce modèle, et ne peut de ce fait atteindre à l'équilibre nécessaire et vital¹.

Nul besoin d'ajouter que la socialisation, correcte ou incorrecte, vise à transformer les structures sociales, économiques et politiques en modèles permanents et impératifs s'appuyant largement sur la tradition. Mais la socialisation est incorrecte lorsqu'elle doit emprunter des modèles extérieurs. Ainsi se produit une double opération, dont le deuxième aspect est un repli culturel ou l'élimination du modèle culturel original. Cela provoque parfois des réactions organiques exactement identiques à celles d'un organisme malade auquel on fait absorber des injections ou des pilules en quantités supérieures à celles qu'il peut tolérer.

La socialisation correcte s'opère dans le cadre d'institutions sociales authentiques, c'est-à-dire dans la famille (élargie ou nucléaire) et l'établissement d'enseignement (les divers niveaux du système scolaire, du niveau primaire à l'université), ainsi que dans des organisations professionnelles ou des organisations politiques telles que les partis. Toutes ces organisations, notamment la famille et l'école, utilisent pour dispenser cette éducation des méthodes appropriées, dont les éléments les plus importants sont la langue, la doctrine, la coutume, les programmes d'études, les jeux, les clubs et les associations de jeunes.

En ce qui concerne les sociétés industriellement avancées, de nouvelles méthodes de socialisation se sont fait jour, par l'intermédiaire de techniques

audio-visuelles ou de communication de masse telles que la presse, la radio, la télévision, le cinéma, les disques, les bandes dessinées, les éditions bon marché et les photographies.

Il me paraît inutile de revenir ici sur tout ce qui a déjà été écrit au sujet de ces techniques et de leurs effets sur la société et la culture.

Ce sont des auxiliaires de l'enseignement qui rendent celui-ci plus aisé et plus efficace, agrémentent les périodes de loisir ou diffusent des questions complexes sous une forme simplifiée. Bien entendu, tout cela contribue au bien-être et au bonheur de l'humanité.

A mesure que ces techniques se développaient et s'imposaient, leur rapport étroit avec le développement industriel est apparu de plus en plus clairement, de même que leur intégration au système économique fondé sur l'offre et la demande. Dans ce système, ce sont des biens de consommation produits en laboratoire, en studio, etc., et transmis par l'image et le mot. Il en est résulté une transformation culturelle très importante, à laquelle songe Roland Barthes lorsqu'il qualifie la civilisation contemporaine de « logo-iconique » — c'est-à-dire de civilisation qui s'adresse en même temps au conscient et à l'inconscient et qui établit le juste milieu entre ce qui participe de la raison et ce qui participe des sens, entre l'intellectuel et l'émotionnel. Ce juste milieu s'oppose heureusement à la tendance antérieure à se concentrer exclusivement, à un moment déterminé, soit sur les choses qui relèvent de la raison (le rationnel), soit sur celles qui relèvent des sens (le sensoriel), en passant d'un extrême à l'autre.

Une perspective historique sur la socialisation de l'enfant au Maroc

Jusqu'à la colonisation française (1912), la socialisation était assurée selon un « modèle traditionnel ». Pendant la période coloniale, ce modèle a coexisté avec le modèle français, produit d'importation universellement connu sous le nom de « modèle modernisé ». Après l'indépendance (1956), de nouvelles méthodes — également d'emprunt — sont venues s'ajouter aux deux modèles précédents. Il s'agit des techniques de communication, que j'examinerai par la suite en m'attachant plus particulièrement à la télévision.

Deux ouvrages — l'un ancien, l'autre récent — nous renseignent sur les caractéristiques fondamentales du modèle traditionnel de socialisation au Maroc.

Nous disposons tout d'abord de deux livres consacrés aux règnes des sultans Moulay Rashid et Moulay Ismail, rédigés par Germain Mouette², un Français ayant vécu à Salé, Fez et Meknès, entre 1670 et 1681.

Ces deux ouvrages comportent des témoignages historiques sur le processus de socialisation qu'on peut résumer ainsi : lorsqu'un garçon ou une fille vient grossir les rangs de la famille, celle-ci se réunit pendant quelques jours et décore

les chambres de beaux tapis prêtés à tour de rôle par ses différents membres. Ils chantent et jouent de la musique à l'intérieur et sur le pas de la porte. Le septième jour, ils donnent un nom au nouveau-né sans le circoncire si c'est un garçon, et la mère continue de s'occuper de l'enfant. Elle le nourrit au sein et l'élève comme les Françaises élèvent leurs fils, si ce n'est que la Marocaine porte son enfant dans son dos, le couvrant des plis de ses vêtements lorsqu'elle se rend en ville pour ses commissions. Dans cette position, elle exige du bébé qu'il dorme la plupart du temps. La circoncision du garçon a lieu au plus tôt à six ou sept ans, cette opération étant parfois retardée dans certains cas jusqu'à quatorze ans. Après la circoncision, l'enfant est envoyé à l'école pour apprendre le Coran par cœur et acquérir les rudiments de la lecture et de l'écriture.

Lorsque l'enfant commence à apprendre à écrire, on lui donne une plume en roseau et le maître lui guide la main pour former les premières lettres sur une planche de bois. Tous les jours, l'enfant efface ce qu'il a écrit en grattant la planche. Il est rare que les enfants écrivent sur du papier, celui-ci étant importé de l'étranger. Il existe une plume spéciale pour chaque type d'écriture, et ces plumes, faites de roseaux, ne coûtent pas cher. Les plumes d'oie, qui existent en abondance chez les Européens, sont rares. Cela tient à ce que, pour en faire une, il faut attendre qu'un oiseau meure de mort naturelle, car, dans toute l'Afrique, il est interdit de tuer des oiseaux.

Les enfants continuent d'étudier jusqu'à ce qu'ils sachent le Coran par cœur. Ensuite, si la famille est prospère, elle organise une somptueuse fête de passage au cours de laquelle, paré de ses plus beaux atours, l'enfant, qui connaît le Coran par cœur, monte un cheval arabe. Ses camarades l'escortent, certains à pied, d'autres à cheval. Celui qui a appris le Coran porte une tablette décorée et ouvragée sur laquelle sont inscrits des versets du Coran. Sur les tablettes que portent les autres élèves, ne figurent que les règles de conduite islamiques et les préceptes moraux que doit respecter le musulman dans sa communauté. Tout cela a pour objet d'enseigner aux enfants leurs obligations et de leur inculquer le goût de l'éducation, afin qu'ils travaillent avec acharnement et fassent de leur mieux pour bien posséder le Coran.

Si la famille décide d'envoyer l'enfant à un maître artisan pour apprendre un métier traditionnel, l'enfant reçoit chaque jour une petite somme d'argent, signifiant que le « maître » n'est pas rémunéré pour son enseignement. Le père n'autorise pas son fils à pratiquer un métier tant que ce dernier n'a pas fait la preuve de sa compétence. Celle-ci est liée à la réputation du maître qui a assuré la formation de l'enfant. Ce qu'on peut remarquer, c'est que les pères coupent les cheveux de leurs enfants jusqu'à l'âge de quinze ans. Ensuite, ils les autorisent à porter un chapeau rouge, couramment appelé *Ash-shashiya*. Le revêtant, le garçon accède à l'âge adulte, et peut se marier. La plupart des pères font d'ailleurs en sorte que leurs fils soient mariés à cet âge.

Le deuxième ouvrage traitant de la socialisation au Maroc est dû à un psychologue marocain contemporain, Abdul Wahid Ar-Radi, auteur d'une étude

condensée intitulée « Processus de socialisation de l'enfant marocain »³. Dans son étude, Ar-Radi déclare se limiter à l'analyse des processus traditionnels correspondant aux divers stades par lesquels passe l'enfant de la naissance jusqu'à la pleine maturité. On en compte quatre.

De la naissance à la fin de la deuxième année. C'est une période très agréable. En effet, l'enfant marocain se trouve en contact permanent avec sa mère depuis la naissance jusqu'au sevrage. Il dort dans sa chambre, et même dans son lit. Pendant la journée, elle accourt dès qu'il pleure, toujours disposée à lui donner le sein. Dans les familles pauvres, la mère le porte sur son dos pendant toute la journée, qu'elle travaille à la maison ou dans les champs. Il n'est pas d'usage au Maroc que l'enfant ait une chambre à lui. Ce stade se caractérise donc par le fait que l'enfant se trouve avec les adultes toute la journée et que ceux-ci s'occupent de lui et lui consacrent toute leur affection. A la fin de cette période, un élément nouveau entre dans la vie de l'enfant : l'attention que lui consacre son père, notamment lorsqu'il commence à balbutier ses premiers mots. Il devient ainsi l'objet de l'attention générale, mieux, une source de plaisir. C'est une période de sécurité et de bonheur qui aboutit à l'acquisition d'aptitudes mentales et linguistiques, liées aux symboles, qui développent l'intelligence. Les « tests de la petite enfance » (*baby tests*) appliqués au Maroc montrent la supériorité de l'enfant marocain sur son homologue européen, tant sur le plan affectif que sur le plan intellectuel.

Le deuxième stade s'étend du début de la troisième année à la fin de la sixième. Au cours de cette période, un changement fondamental se produit dans les relations entre l'enfant et son milieu familial. En apprenant à parler et à marcher, il acquiert son autonomie. Il commence à déployer une activité sensorielle et motrice au prix de la paix des adultes. Ceux-ci réagissent en lui infligeant une punition physique, en le contrôlant et en essayant de limiter le champ de son activité.

L'action éducative des parents tient moins compte de ses émotions et de sa fierté pour maîtriser son égoïsme et son orgueil, traits tenus pour inacceptables par la société marocaine. En outre, dès qu'il est sevré, l'enfant n'est plus autorisé à dormir dans le lit de sa mère ni même dans sa chambre. Pendant cette période, celle-ci préfère laisser l'enfant à la maison, à la garde d'une domestique ou d'une parente. Le père, de son côté, n'intervient que pour le corriger, à la demande de la mère lorsque celle-ci est irritée par son comportement, c'est-à-dire par son activité sensori-motrice. L'enfant ressent ces attitudes comme une agression. Si l'on ajoute à ce « dressage » les mauvaises conditions matérielles dans lesquelles vivent de nombreuses familles, on comprendra aisément qu'il s'agit là d'une période pendant laquelle les enfants vivent des expériences pénibles. Leur réaction consiste à adopter un comportement analogue à celui qu'ils avaient à l'âge de deux ans lorsqu'ils étaient choyés à outrance, mais ils se heurtent à l'opposition des adultes, qui considèrent que l'enfant est désormais trop grand pour être gâté.

Un fait nouveau ajoute à la rigueur de cette attitude : lorsque l'enfant n'est pas autorisé à accompagner ses parents ou d'autres adultes dans leurs sorties, il lui

est également interdit de rester seul dans certaines endroits où il n'est pas possible de le surveiller. On le tient à l'écart de ces endroits par la peur, en lui disant que ces lieux déserts sont habités par des esprits méchants — *junun* (démons). L'enfant auquel on raconte ces histoires terrifiantes n'est pas autorisé à poser des questions ou à en discuter, car, de l'avis des adultes, il n'est pas encore capable de comprendre ou de raisonner. Il est parfaitement évident que la curiosité de l'enfant ne peut trouver de champ pour s'exercer si l'on songe qu'en plus il n'a pas de jouets. Tout cela fait que l'activité et l'initiative intellectuelle sont limitées, car l'être humain, en soi, ne peut rien faire et est totalement tributaire, pour le meilleur ou pour le pire, d'un pouvoir supérieur.

Ces formes d'orientation, en excluant toute possibilité d'acquérir une mentalité logique, font obstacle au développement intellectuel satisfaisant de l'enfant.

Les adultes considèrent qu'à la fin de ce stade (à l'âge de cinq ans, plus précisément) l'enfant ne doit plus rester à la maison. C'est alors qu'ils l'envoient à l'école coranique, *m'sid*. Cette institution n'a pas pour simple objet d'enseigner le Coran. C'est plutôt un moyen de soumettre l'enfant et de lui demander compte de tous les aspects de son comportement, sans pitié ni ménagement, à tel point que le père, en confiant son enfant au maître, dit à ce dernier : « Maître, tuez l'enfant et j'organiserai les funérailles. » Le rôle du maître ne se limite pas aux deux tâches mentionnées. Il pratique également la magie, en particulier pour les femmes, en confectionnant des amulettes et des charmes et en éloignant les esprits démoniaques, etc. Que peut faire l'enfant dans cette nouvelle situation? Il cherche le moyen — n'importe lequel — de soudoyer le maître, afin que celui-ci ne le punisse pas trop durement. Cela le renforce dans sa conviction qu'il ne doit pas s'opposer à la volonté des adultes, à leurs coutumes, aux obligations et au comportement imposés par l'islam, à savoir une totale soumission à la société des adultes et aux coutumes de la collectivité, sans explication ni discussion.

Le troisième stade va de six à douze ans. Au cours de cette période, le contrôle exercé sur l'enfant se renforce. Il n'a pas le droit d'exprimer des avis sur ses parents ou sur les adultes en général. S'il le fait, il court le risque de mécontenter les esprits, ses ancêtres et le Seigneur. Si l'enfant passe outre à ces contraintes en se comportant d'une manière jugée inconvenante par la famille, il se voit là aussi infliger des sanctions physiques, qui le convaincront de la position d'infériorité qu'il occupe dans la société des adultes et lui feront perdre toute confiance en lui-même et en ses capacités. Il se constituera une échelle des valeurs dans laquelle les idées de justice, de liberté et de coopération seront totalement faussées. Ses structures émotionnelles et mentales en pâtiront également. L'enfant préférera se soumettre plutôt que de s'exposer à la punition ou à la dérision. C'est à partir de là que prennent forme les notions de honte et de disgrâce. Ar-Radi note, en faisant le bilan de cette éducation, qu'elle empêche l'enfant de vivre des situations de conflit ou de crise qui le préparent à l'acquisition d'aptitudes intellectuelles de base telles que l'abstraction.

Le quatrième stade : à partir de douze ans. A force de vivre dans les conditions

décrites ci-dessus, l'enfant marocain finit par opter pour un état de dépendance quasi puérile à l'égard de ses parents et des adultes. Autrement dit, il lui est impossible d'adopter délibérément des attitudes ou des impulsions authentiquement personnelles pour améliorer sa situation au sein de la communauté. Son idéal absolu, c'est l'obéissance aveugle. La seule sécurité, c'est de rester au sein de la communauté, en respectant ses modes de vie, ses traditions, coutumes et doctrines, et en en faisant le cadre de référence de chacun de ses actes. Ces tendances innées soulignent le rôle de la famille, qui pousse son autorité jusqu'à s'attribuer la responsabilité d'organiser le mariage de l'enfant alors que celui-ci est encore adolescent. Les parents choisissent sans la connaître celle qui sera la compagne de sa vie dans une famille qui, en principe, satisfait leurs aspirations sociales et dont les membres désormais intégrés à la famille du fils viendront vivre sous son toit.

C'est dans ce contexte qu'Ar-Radi situe les processus de la socialisation traditionnelle. Il est évident que son analyse procède de vues scientifiques qui s'inspirent essentiellement de la psychologie de l'éducation et de la psychosociologie, ce qui appelle certaines réserves. Ar-Radi a incontestablement bien décrit une forme traditionnelle d'éducation dans des milieux sociaux authentiques. Mais le fait qu'il utilise pour analyser ce modèle éducatif des outils d'emprunt donne à ses commentaires un caractère péjoratif impliquant une certaine censure du modèle traditionnel. Il est tombé dans l'erreur de l'anthropologie culturelle colonialiste, qui se fonde sur des conceptions dépassées et erronées des sociétés traditionnelles et primitives. A mon avis, tout système éducatif est d'abord adopté puis appliqué essentiellement parce qu'il constitue un élément fondamental de la personnalité nationale et non pas parce qu'il est considéré comme un système unique et absolu. En fait, le degré d'application varie en fonction du niveau de la famille et de ses associations politiques, économiques et doctrinales. Il semblerait, d'après son analyse, que Ar-Radi confonde le système traditionnel avec certaines pratiques rencontrées dans les classes modestes et qui tiennent à leur état de dénuement. Cette généralisation dépourvue de tout caractère scientifique restreint la validité de sa démonstration.

Je voudrais également faire observer que le système sur lequel s'est penché Ar-Radi correspond, me semble-t-il, au mode de vie qui résulte du déclin culturel des sociétés islamiques arabes. Comment croire qu'aux heures glorieuses de cette civilisation, et notamment à l'apogée de l'ère abbasside, l'éducation ait pu être identique à celle qui a été analysée? Le fait est que Bagdad regorgeait d'instituts consacrés à la philosophie, à la traduction, à la recherche, à la science et à l'industrie, de même qu'à la littérature. C'est la sénescence des sociétés islamiques arabes qui a conduit à ce système perverti, destiné à étayer l'autorité de ceux qui étaient directement responsables de la faiblesse des instruments du pouvoir politique et culturel; c'est elle qui a frayé la voie au colonialisme.

L'instauration du colonialisme français au Maroc et la création d'établissements d'enseignement au service des intérêts du colonisateur donnèrent naissance à un système d'éducation qu'on peut appeler « modernisé ». Il s'agissait en fait

d'un système bâtard qui combinait certains éléments du système traditionnel et des éléments du système français, celui-ci étant identique au système en vigueur dans l'ensemble de l'Europe occidentale industrialisée. Dans le cadre de cet amalgame, l'enfant et l'adolescent marocains se trouvaient exposés à un nouveau type d'agression résultant d'une part des contraintes traditionnelles et d'autre part de l'aspiration à se libérer du carcan culturel. Après le *m'sid* et les processus éducatifs antérieurs, l'enfant était propulsé à l'école primaire et secondaire, où se manifestaient, petit à petit, de curieuses dualités; on voyait ainsi coexister : une éducation islamique face à une éducation scientifique et littéraire; une éducation de caractère national face à une ouverture sur le monde envisagé dans une perspective occidentale; une fierté et une conscience de l'identité politique allant de pair avec l'utilisation de la colonisation comme moyen de préparation; un contenu éducatif favorisant une attitude mentale d'indifférence s'opposant à l'esprit cartésien.

Je pourrais allonger la liste, mais cette énumération suffit à donner une idée de ce qu'était l'éducation à cette époque. Ce système bâtard « modernisé » était accepté et soutenu par les classes aisées et finit par se généraliser en s'étendant, sous le couvert d'une réforme de l'enseignement, à tous les établissements d'enseignement, y compris ceux qui dispensaient un enseignement islamique authentique.

Que s'est-il passé au Maroc depuis 1956 dans les domaines qui font l'objet de la présente étude? Le système bâtard a pris racine et s'est étendu, bien que les mouvements nationalistes aient eu conscience de ce que son caractère rétrograde sur le plan culturel et politique en faisait un facteur d'aliénation.

L'incursion des communications de masse

Quelque chose de bien plus grave s'est produit. Enfants, adolescents et adultes sont désormais soumis à une autre forme d'agression plus virulente : celle des « techniques de communication », émanant également de l'étranger. Je me propose de traiter tout particulièrement du cas de la télévision, sur lequel l'appareil administratif du pays a porté toute son attention. L'administration a créé les structures matérielles, administratives, techniques et culturelles nécessaires à la télévision, et celle-ci a envahi l'ensemble du pays, s'introduisant dans la majorité des foyers et des cafés.

Selon les statistiques concernant ce système — dont l'État est propriétaire et totalement responsable — il existe 700 000 postes recensés. On estime que, pour chaque poste, il y a 10 spectateurs. Le nombre total des spectateurs recensés est donc de 7 millions. Mais un fonctionnaire responsable m'a assuré que ces estimations ne rendent pas compte de la situation réelle, car elles sont fondées sur le nombre des licences attribuées. En fait, le nombre des postes et des spectateurs est bien plus élevé. On peut dire que le nombre des spectateurs dépasse 60 % de la

population du Maroc, le réseau d'émission couvrant la plus grande partie du territoire. Si la population du Maroc est maintenant estimée à quelque 18 millions, on peut en déduire que le nombre des spectateurs est supérieur à 10 millions. Selon les contrôleurs du réseau, la télévision devrait couvrir l'ensemble du Maroc dans les années à venir si toutefois le pays parvient à surmonter la crise économique qu'il connaît actuellement. En fait, il a également été décidé d'attribuer des locaux nouveaux à l'Office central de radio et de télévision en vue d'augmenter l'efficacité du système.

Depuis la reprise des émissions après l'indépendance, et jusqu'à présent, le système est contrôlé par des fonctionnaires de l'État, malgré des efforts répétés mais éphémères pour nommer des commissions parallèles de contrôle de la production et, dans une certaine mesure, de l'exploitation. Ces commissions se composent de personnes occupant des positions de responsabilité dans divers secteurs gouvernementaux. La production est assurée par des réalisateurs employés par l'État et par des assistants étrangers qui, en général, constituent une bureaucratie favorable à la situation politique existante ou se cantonnant à cet égard dans une attitude neutre. Il nous faut donc noter l'absence quasi totale des milieux culturels et des tendances politiques considérées comme appartenant à l'opposition ou ne s'alignant pas sur les vues politiques de l'heure. Cette orientation de la production a empêché la diffusion des idées de secteurs politiques et culturels importants, tels que la Fédération marocaine des écrivains, les syndicats et les partis, les écrivains progressistes, l'Université, les organisations culturelles et la plupart des associations dramatiques regroupant de jeunes amateurs, à tel point que ces secteurs éprouvent une hostilité et un dégoût profonds à l'égard du système.

Que voit-on sur les écrans de la télévision marocaine? A titre d'exemple, une liste statistique des programmes diffusés en avril 1977 est donnée dans le tableau ci-après. Notons que les émissions commencent à 18 h 30 et se poursuivent parfois jusqu'à minuit, sauf le dimanche où elles ont lieu de 14 h à minuit. Les émissions durent donc 600 minutes le dimanche et 330 minutes les autres jours de la semaine, soit 9 905 minutes au total par mois.

Ces statistiques parlent d'elles-mêmes. Elles montrent que la télévision marocaine est aussi loin qu'il est possible de l'être du contact avec la réalité historique et géographique nationale. Elle souffre de ce fait d'un déséquilibre culturel dont commencent à se rendre compte les autorités responsables, qui avaient annoncé, pour le 1^{er} janvier 1979, l'introduction d'un nouveau plan. Ce plan se fonde sur les considérations suivantes : *a*) la télévision est tout à la fois « un moyen de relaxation et un moyen d'information, d'orientation, de formation et d'éducation »; *b*) il faut améliorer, sur le plan quantitatif comme sur celui de la qualité, la production marocaine; *c*) il est souhaitable d'offrir un plus grand nombre de productions marocaines; *d*) le temps d'antenne devrait être réparti en fonction du public auquel s'adressent les programmes; ainsi, la tranche de 18 h serait réservée aux enfants, celle de 19 h aux adolescents, aux jeunes et à l'instruction générale, celle de 20 h

Programmes de la télévision marocaine — avril 1977

Type de programme	Titre des programmes	Périodicité	Temps de diffusion (en mn/mois)	Source de production	Temps d'émission (en %)
Religieux	Passages du Coran, conduite islamique, chants religieux, conseils	Quotidienne	550	Nationale ou étrangère (pays arabes)	5,6
Programmes pour les enfants, éducation	L'écran aux enfants, dessins animés, feuilletons, télévision scolaire (enseignement des langues), théâtre d'ombres	Quotidienne	497	Nationale ou étrangère (Europe, États-Unis, pays arabes)	5,0
Informations, programmes politiques	Informations, émissions spéciales	Quotidienne	2 577		25,9
Culture, arts, documentaires nationaux	Horizons intellectuels, rencontre de la semaine, conversation sur l'écran, magazine artistique, documentaires	Hebdomadaire	309	Nationale	3,2
Programmes artistiques et culturels internationaux	Vie des artistes, magazines culturels, documentaires	Hebdomadaire	216	Étrangère (en particulier, France)	2,2
Théâtre marocain		Occasionnelle	120		1,2
Théâtre international		Hebdomadaire	397	Étrangère (France, Belgique, Royaume-Uni, États-Unis d'Amérique)	4,0
Feuilletons et films arabes		Deux fois par semaine	565	Pays arabes (en particulier Égypte et Liban)	5,7

Programmes de la télévision marocaine — avril 1977 (suite)

Type de programme	Titre des programmes	Périodicité	Temps de diffusion (en mn/mois)	Source de production	Temps d'émission (en %)
Feuilletons et films internationaux		Parfois deux par soirée	1 800	Étrangère (Europe et États-Unis)	18,2
Le patrimoine	Folklore, musique andalouse, poésie, groupes populaires	Par intermittence	122	Nationale	1,3
Programmes internationaux de variétés musicales		Par intermittence	900	Étrangère	9,0
Chansons marocaines et arabes (genre sentimental)		Quotidienne	550		5,5
Chants célébrant des occasions solennelles (nationaux)		Par intermittence	50		0,5
Sports	Concours internationaux seulement, programmes et informations	Par intermittence	582	Nationale	5,8
Publicité		Quotidienne	200		2,0
Temps morts	Raisons techniques, présentation des programmes		490		4,9
TOTAL			9 905		100

porterait sur les activités politiques et à partir de 21 h les émissions seraient destinées aux adultes, l'accent étant principalement mis sur le divertissement.

A en juger d'après l'inventaire préliminaire des programmes proposés pour la nouvelle saison, il semble que l'on puisse escompter une certaine amélioration de la production marocaine sans toutefois que la répartition quantitative des programmes varie par rapport à ce qu'elle était en avril 1977 (voir le tableau).

Dans les sociétés industriellement avancées, les aspects positifs et négatifs de la télévision donnent lieu à de vifs débats, certains l'attaquant avec violence, d'autres la défendant dans la mesure où elle est tenue d'assumer son rôle éducatif. Ces débats appellent les observations suivantes.

La télévision est une création de la technologie industrielle qui fait partie intégrante du développement des sociétés avancées. Celles-ci se trouvent dans un état complexe et conflictuel, qui constitue pour les êtres humains une situation de forte répression sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Cette répression se manifeste dans le travail, devenu plus accablant tant pour le corps que pour l'esprit. La complexité des connaissances et l'élargissement de leur champ ont abouti à une tendance croissante à la spécialisation. Ainsi, dans ces sociétés, la lecture, la discussion, l'activité créatrice ne représentent plus des accomplissements valables. Les écrivains et l'écriture ont cessé d'être nécessaires pour la majorité des gens. Aussi l'attention se porte-t-elle principalement sur le « tiers temps » et les activités qui le remplissent — à savoir le discours visuel, dont les éléments principaux sont l'image, le symbole ou la parole. Il s'ensuit qu'un nouveau processus d'industrialisation est né, qu'Edgar Morin a appelé l'industrialisation des moyens de communication culturels, et qui doit se plier aux lois de l'offre et de la demande⁴.

L'apparition de la télévision a abouti à un nivellement de la production culturelle, qui tend dans son ensemble à devenir superficielle. Toutes les productions sont traitées sur une base d'égalité. On ne fait aucune distinction entre les chansonnettes à la mode et la création poétique et dramatique de qualité. Des programmes de tout genre sont présentés au cours de la même soirée sans aucun ordre déterminé.

Du fait qu'il envahit toutes les régions du monde, le poste de télévision est devenu l'organe de transmission d'un « message universel », qui ne tient pas compte des différences entre les cultures et les mentalités et exerce une influence quasi normative.

Du point de vue psychologique, la télévision a acquis une fonction vitale. L'individu qui n'en bénéficie pas éprouve de la détresse et se sent frustré. Au Maroc, on le constate chez les enfants à qui l'on interdit de suivre les programmes jusqu'à la fin des émissions.

De ce même point de vue psychologique, la télévision produit un effet négatif sur l'intelligence et la conscience critique de l'individu. On remarque en effet que plus le temps passé devant l'écran augmente, plus le quotient intellectuel baisse, tandis que l'affectivité gagne en force et en étendue. C'est une nouvelle forme de conditionnement.

Ce qui est paradoxal, c'est que la télévision permet de conserver les choses en l'état, et donc satisfait une aspiration conservatrice; en même temps, elle stimule l'individu et l'oblige à dépasser les limites de sa situation existante, en élargissant l'éventail de son information à l'aide de programmes de documentation et d'information, de pièces de théâtre et de films.

Ces observations s'appliquent à la télévision dans toutes les sociétés, qu'elles

soient avancées ou peu évoluées. Mais, dans ces dernières, elle remplit un certain nombre d'autres rôles; elle a notamment une fonction limitative et un pouvoir de coercition politique intense; nous avons affaire en quelque sorte à une forme de lavage de cerveau qui prive l'individu de la capacité de prendre des initiatives et des positions politiques. D'où l'accent quasi exclusif mis sur les questions politiques aux dépens de ce qui touche à la doctrine, au patrimoine et à l'orientation culturelle. Il s'ensuit — et cela n'a rien de surprenant — que le public ne s'attend plus que la production nationale réponde aux normes internationales.

Contradictions et crise culturelle

Nous voici maintenant enfin en mesure d'essayer de faire ce que nous nous étions proposé, c'est-à-dire de procéder à une évaluation psychosociale sur la base des contradictions démontrables entre la socialisation en milieu authentique (famille, école, etc.) et la socialisation par les techniques de communication.

La première contradiction visible tient à ce que l'éducation traditionnelle s'opère au sein d'une culture unique et authentique, alors que l'éducation organisée par les techniques de communication se fonde sur l'acculturation, en d'autres termes, sur un processus de friction entre des cultures essentiellement disparates, aboutissant en premier lieu à l'abandon de l'une d'entre elles (déculteration) et ensuite à sa disparition (transculturation) au profit de la culture la plus vigoureuse. Cette contradiction ne peut être résolue pour la simple raison que, quel que soit le niveau de transmigration d'une nouvelle culture, la culture d'origine demeure profondément enracinée dans l'individu; celui-ci transporte son passé avec lui, ne pouvant pas le rejeter complètement, car il ne s'agit pas d'une entité matérielle, mais d'un état d'esprit qui fait intimement partie de lui-même — à moins qu'il ne rompe radicalement ses attaches en décidant de s'exiler dans un environnement différent.

Ainsi, dans le cas particulier des pays peu évolués, qui ont été submergés par des cultures plus vigoureuses, l'individu tend à être plusieurs personnages différents à la fois. Mais ce dédoublement ou cette multiplication de la personnalité qui se produit dans un seul et même individu signifie que celui-ci n'a pas de personnalité propre. L'impact d'un tel dédoublement ou d'une telle multiplication s'étend incontestablement à la volonté, à l'intelligence et à la sensibilité, en fait, à la configuration psychologique tout entière de l'individu — et ses effets sont bien entendu négatifs et regrettables. Pour sortir de ce dilemme, nous ne pouvons pas compter sur la création d'un nouveau mouvement national, analogue à celui qui a inspiré le combat de libération, car les conditions ne le permettent pas. Nous ne pouvons pas non plus compter sur un mouvement de purification religieuse, car la religion elle-même est devenue une stratégie idéologique, que les intentions du croyant soient bonnes ou mauvaises.

La deuxième contradiction est afférente à la nature des deux types d'édu-

cation. Alors que l'éducation traditionnelle repose sur le principe de l'intégration totale de l'individu au modèle collectif, l'éducation par les techniques de communication viole l'intégrité personnelle de cet individu, souille son esprit et pervertit ses émotions. Cela devient encore plus grave lorsqu'il y a contrainte culturelle dans un but politique, en d'autres termes, lorsqu'une culture officielle est créée qui forge des idoles à adorer.

L'éducation traditionnelle propage la croyance en une mythologie du surnaturel perçu comme déterminant le sort de l'homme, alors que l'éducation par les techniques de communication débouche sur une mythologie du succès et de la prospérité, conférés par la politique, les sciences naturelles et les mathématiques ainsi que la puissance de l'argent et des armes. C'est une mythologie répressive, encouragée par la publicité et la généralisation des jeux de hasard, des courses, de la loterie, de la spéculation boursière, etc. C'est dans ce type d'atmosphère, suscité par les techniques de communication, que se décide le destin des individus et des peuples. Il s'ensuit que l'individu sur lequel agissent ces techniques dans les sociétés peu évoluées finit par porter en lui à la fois les préoccupations de sa propre société et celles des sociétés industriellement avancées.

Dans l'éducation traditionnelle, le passé est sanctifié et vénéré, en tant qu'héritage spirituel transmis de génération en génération. Mais du fait des techniques de communication, l'individu y voit un fardeau qui le paralyse et l'empêche de prendre des initiatives pour améliorer sa condition. On peut dire que la publicité joue un rôle important dans ce domaine.

De nombreux exemples montrent l'intensité de cette contradiction. Il me suffira d'en citer deux : le premier est l'image de la famille telle que la présentent la majorité des feuilletons et des longs métrages, sous l'aspect d'un organisme inutile, inefficace, d'un simple lieu de rencontre, et non pas d'une association ayant pour fonction de permettre la communication et l'assistance mutuelle.

Le second exemple porte sur les rapports affectifs qui existent en général entre les vedettes des feuilletons et des films de télévision et leurs spectateurs, en particulier les jeunes. Ces vedettes ont une personnalité séduisante et sont un plaisir pour l'œil même lorsque le rôle qu'elles jouent est un rôle tragique. Qui plus est, elles communiquent avec le spectateur dans un langage simple, direct que celui-ci suit sans mal. Il n'est guère étonnant que les spectateurs les préfèrent aux orateurs religieux au visage rébarbatif et sérieux, au ton sinistre, à l'allure générale de prophètes de malheur — sans parler du fait que, comme le montre l'analyse de certains programmes religieux, ceux-ci se ramènent habituellement, du point de vue linguistique, à une succession d'assertions catégoriques, non étayées, du fait qu'il ne vient jamais à l'esprit de l'orateur de traiter le spectateur en être humain rationnel, qui évolue.

Dans le passé, l'éducation de l'enfant et de l'adolescent, tous les rapports avec lui se faisaient soit en arabe pur, classique, soit dans un dialecte local approprié à la communication et à l'expression. En revanche, nous constatons que la plupart des productions des nouvelles techniques de communication sont diffusées dans des

langues diverses (français, anglais, espagnol...), la langue parlée devenant de ce fait elle aussi abâtardie. L'individu se trouve alors exposé à diverses formes de confusion intellectuelle, avec des effets négatifs sur son intelligence et sa sensibilité, car le dualisme ou le pluralisme linguistiques ne sont pas toujours un avantage, mais parfois un handicap et une charge pour l'individu.

Les faits sont nombreux qui prouvent que le niveau des connaissances linguistiques et de l'enseignement des langues est en baisse marquée et que cette dégradation s'étend à la langue nationale. La faute n'incombe pas uniquement aux cadres et aux systèmes éducatifs adoptés. Les techniques de communication, et notamment la télévision, sont elles aussi partiellement en cause, dans la mesure où le dualisme et le pluralisme linguistiques, qui influencent l'environnement de l'enfant dès sa naissance, pénètrent au plus profond de son être bien plus intimement que toute influence intellectuelle.

Comment ces contradictions peuvent-elles être résolues? A mon avis, un travail du type de celui que j'ai entrepris ne peut prétendre offrir des solutions toutes faites. Il ne peut que fournir un certain nombre de descriptions visant à situer les contradictions entre les deux types de socialisation que nous avons analysés et les conséquences de ces contradictions, dans un contexte bien déterminé. Toutefois, il est peut-être utile d'indiquer certaines mesures qui pourraient être prises afin d'empêcher que la confusion dont souffrent nos sociétés peu évoluées ne s'aggrave encore.

En fait, les techniques de communication représentent dans les pays peu évolués un viol de l'individu, et cet état de choses persistera, car les besoins de l'individu ne figurent pas au nombre des préoccupations primordiales des autorités et des planificateurs en la matière. Il n'y a qu'une seule façon de redresser cette situation : créer un groupe de réflexion ayant pour tâche urgente de définir le rôle que doivent jouer les techniques de communication, en partant du principe que ce sont des moyens d'orientation, d'éducation, d'information et de récréation et non des instruments créés par une autorité donnée pour servir les buts et intérêts immédiats de certains individus aux dépens du public dans son ensemble.

Des recherches sérieuses de cet ordre sont nécessaires si nous voulons établir des priorités judicieuses et faire des choix intelligents, en tenant compte du fait que les besoins urgents de nos sociétés sont les suivants : a) limitation et élimination de l'analphabétisme sous toutes ses formes; b) définition d'un modèle qui rende compte du monde réel et de ses problèmes sociaux qui vont s'aggravant (par exemple la mendicité, la prostitution, le crime et divers types de troubles mentaux et émotionnels); définition également des causes de ces problèmes et des méthodes d'approche; c) recherche, à partir de ce modèle, d'un système éducatif et culturel mieux adapté à la culture globale de la société en question.

Sur la base de ces recherches, nous pourrions rationnellement planifier nos activités dans le domaine de l'information et de la culture et élaborer des programmes équilibrés. Il nous faudra du courage et de la volonté, car c'est notre destin qui est

en jeu. Notre situation n'est pas meilleure — je dirai même qu'elle est sans conteste pire — que celle des Pays-Bas, où, à force de recherches et d'efforts, la télévision se trouve maintenant dans une situation particulière : l'État est propriétaire des bâtiments et de l'équipement, assume les dépenses et recueille la contribution financière des spectateurs; mais la production a été confiée aux principales associations et organisations du pays et les heures d'émission sont réparties au prorata des membres de chaque association.

Il est intéressant de connaître la distribution et l'influence numérique de ces organisations⁵ : Organisation catholique (550 000 membres); Association travail-liste d'amateurs (450 000 membres); Association protestante (400 000 membres); Association protestante libérale (145 000 membres); associations sans tendance confessionnelle (350 000 membres).

Des efforts et une grande participation seront nécessaires pour appréhender dans toutes ses dimensions la crise de culture et de civilisation que nous traversons et que, trop exclusivement préoccupés par nos problèmes politiques et économiques, nous avons jusqu'à présent négligée⁶.

[Traduit de l'arabe]

Notes

¹ Voir les importants travaux de recherche de Jan Bayaji dans le domaine de la psychologie de l'éducation.

² Mouette et son œuvre ont été cités dans le journal *La vie marocaine* du dimanche 14 octobre 1953. Je n'ai pas réussi à remonter jusqu'à l'origine du texte cité. Il a dû être tiré du livre intitulé *Histoire des conquêtes de Moulay Archy connu sous le nom de roi de Tafilet et de Moulay Ismail ou Semein son frère, à présent régnant, tous deux rois de Fez de Maroc de Tafilet de Sud...*, etc., avec une carte du pays, ou d'un autre ouvrage du même auteur

intitulé *Les aventures de deux captifs français dans le royaume de Fez*.

³ Étude parue dans la *Revue des études philosophiques et littéraires*, Rabat, avril 1969, p. 37-51.

⁴ E. Morin, *L'esprit du temps*, Grasset, 1962.

⁵ Voir Jules Gritti, *Culture et technique de masse*, Casterman, 1967.

⁶ Cet article constitue la première partie théorique d'une enquête dont la seconde partie, plus empirique, tentera de définir les rapports entre les techniques de communication et le public, et entre l'autorité de tutelle et la production des programmes.

L'enfance en Inde : les idéaux traditionnels et la réalité contemporaine

Sudhir Kakar

Il y a en Inde, comme dans les autres sociétés, tout un ensemble d'idées traditionnellement admises au sujet des enfants et de l'enfance; ce sont elles qui dictent aux adultes leur comportement et qui, dès la naissance, influencent leurs rapports avec le nouveau-né. Pour préciser cette vision de l'enfant transmise par la culture, je regarderai d'abord du côté des idées exprimées ou illustrées à propos des enfants dans plusieurs domaines de la tradition indienne. On trouve, dans les anciens textes de loi des Hindous, des passages concernant les enfants, et les textes de la médecine indienne traditionnelle, l'Ayurveda, parlent des soins et de l'éducation des enfants. Les récits épiques du *Ramayana* et du *Mahabharata* — recueils des idéaux culturels indiens — font allusion aux enfants et à l'enfance, de même que la littérature antique et médiévale¹. Évidemment, je sais que ces documents font partie de la tradition écrite des castes supérieures. Cependant, ainsi que l'a souligné Kosambi dans un contexte différent, on retrouve ces mêmes traditions dans de nombreux groupes sociaux de condition inférieure et leur survivance dans de vastes couches de la société constitue une des principales caractéristiques de la culture indienne².

L'enfant et le droit

Dans le droit indien ancien — je me réfère ici tout particulièrement aux *Lois de Manu* — l'enfant est situé à peu de chose près au bas de la pyramide sociale, au sommet de laquelle se tient le maître de maison, homme adulte appartenant à une des castes deux fois nées. A la base de la pyramide, l'enfant se trouve en compagnie d'éléments hétéroclites : les individus des castes inférieures, ceux qui sont exclus de leur caste parce qu'ils se livrent à des activités défendues, les arriérés et les malades

Sudhir Kakar est Fellow du Centre for the Study of Developing Societies à Delhi (Inde). Il a été professeur et directeur du Département des sciences humaines et sociales à l'Indian Institute of Technology (New Delhi) et professeur invité de sciences du comportement à l'Université de Vienne et à l'Université McGill. Ses derniers ouvrages sont: The inner world: a psychoanalytic study of childhood and society in India (Oxford, 1978) et, en qualité de directeur de publication, Identity and adulthood (Oxford, 1979).

mentaux, les esclaves et les serviteurs, les comédiens et les vagabonds, les vieillards et les malades, les jeunes épouses et les femmes enceintes³. Le statut social inférieur de l'enfant apparaît aussi clairement dans les règles du deuil : plus le défunt est jeune, plus la période de deuil est courte, et les rites funéraires, généralement très compliqués, sont réduits à leur plus simple expression pour le décès d'un enfant.

En examinant attentivement les commandements de Manu, on décèle une division très nette de la pyramide sociale, qui sépare les ordres inférieurs en deux groupes distincts. Le premier groupe, qui rassemble les intouchables et les castes inférieures, fait l'objet d'une attitude toujours autoritaire et répressive de la part de Manu. Les enfants, quant à eux, appartiennent au second groupe, qui réunit les femmes, les vieillards, les malades et les infirmes : ceux qui ont besoin de la protection de la société et réclament son indulgence. Ainsi, avant même de servir ses invités (or les invités, on le sait, sont traités presque comme des dieux dans la tradition hindoue), le maître de maison doit offrir de la nourriture aux femmes enceintes, aux malades et aux jeunes enfants⁴.

L'indulgence bienveillante manifestée à l'égard de l'enfant apparaît le plus clairement dans les cas où elle compte le plus (du moins pour l'enfant) — c'est-à-dire dans les recommandations de Manu concernant le châtiment des enfants. Il faut éviter d'employer des mots trop durs à l'adresse des enfants et, s'il faut recourir à un châtiment corporel, les enfants (tout comme les femmes) ne seront battus qu'à l'aide d'une corde ou d'une tige de bambou fendue à son extrémité⁵. Le bambou fendu, utilisé dans les cirques pour les bagarres simulées des clowns, fait beaucoup plus de bruit que de mal. De plus, cette punition même ne peut être infligée que sur le dos, jamais sur une « partie noble » du corps, c'est-à-dire ni sur la tête ni sur la poitrine. Ceux qui partagent les idées modernes sur la discipline des enfants jugeront sans doute que les coups ne sont pas précisément un témoignage d' « indulgence bienveillante ». Cependant, on mesure en fait toute l'étendue de cette indulgence en comparant les lois de Manu aux textes juridiques des autres sociétés antiques. Ainsi les codes et les recueils de lois de la Rome antique laissent supposer que les enfants faisaient couramment l'objet de brutalités et de mauvais traitements, que les empereurs les plus éclairés s'efforcèrent d'adoucir⁶. En résumé, si les lois de Manu ont pu être sévèrement condamnées comme constituant un recueil d'iniquités qui justifie la répression des groupes sociaux les plus faibles, leur attitude à l'égard des enfants — qui témoigne d'un souci de bienveillante protection — est inattaquable, du moins dans les limites de la société patriarcale qui a produit ces lois.

L'enfant et la médecine traditionnelle

Le traitement de l'enfant constitue l'une des huit disciplines du système ayurvédique traditionnel de la médecine indienne⁷. J'hésite à comparer cette branche de la médecine (connue sous le nom de *Balanga*) à la pédiatrie moderne, surtout en raison

du fait que, dans le système indien, le développement de l'enfant commence non pas à la naissance mais dès la conception. Dans ses écrits sur l'enfant, l'Ayurveda fait une large part aux observations et aux hypothèses concernant le développement du fœtus. La période prénatale est considérée comme ayant autant sinon plus d'importance que l'enfance elle-même pour le développement physique et mental de l'individu. Ce rôle attribué au développement psychologique du fœtus distingue, quant au contenu, le *Balanga* de l'embryologie moderne. Il est évident que la vision indienne du monde a joué un rôle important dans la définition des limites et du contenu de la médecine infantile — de même que les idées qui ont cours en Occident sur les origines de la vie et la nature humaine ont une influence sur la formation du pédiatre moderne.

Puisque la vie, dans la tradition indienne, commence dès la conception, la naissance est un événement déjà relativement avancé qui marque la fin de la première étape du cycle de la vie plutôt que son début. Selon la doctrine de la réincarnation et de la métempsycose, également professée par les anciens médecins indiens, c'est au moment de la fécondation que l'âme, dans son « corps subtil » (qui comprend l'esprit) de la vie antérieure, pénètre dans le fœtus. Les qualités du sperme, de l'ovule, du *rasa* (« sève organique » ou « nutrition ») et du « corps subtil » de l'âme — c'est-à-dire la constellation psychique de son incarnation antérieure — sont considérées comme les facteurs déterminants du développement structural et fonctionnel de l'embryon⁸. La période critique du développement psychologique de l'individu commence au troisième mois de la grossesse, quand l'« esprit » latent du fœtus « entre en activité » et devient « conscient » (*chetan*). A ce stade, le *Dauhridaya* (littéralement « bicardiaque » — un cœur appartenant au fœtus et l'autre à la mère), l'enfant à naître vit psychologiquement en union avec la mère; ils s'influencent mutuellement. Les sentiments et les émotions du fœtus — héritage de sa naissance précédente — sont transmis à la mère par les canaux nourriciers (*dhamanis*). Pour le bien-être psychique ultérieur de l'individu, il est impératif — les textes sont unanimes à ce sujet — que les désirs et les envies de la femme enceinte soient pleinement satisfaits et qu'on permette à la « double entité » constituée par la future mère et le fœtus de s'épanouir sans contrainte. Car les envies de la mère, dit l'Ayurveda, ne sont autres que l'expression des efforts mentaux du fœtus, déviés et déformés par le prisme du corps et du psychisme de la mère. Il faut bien prendre garde, évidemment, en répondant aux désirs de la mère, de ne rien faire et de ne rien lui donner qui puisse lui nuire ou nuire à l'enfant. Dans le cas où la femme enceinte exprime une envie irrépressible, les textes poussent la complaisance jusqu'à prescrire qu'on lui donne l'objet convoité même s'il est préjudiciable à sa santé — en prenant soin d'en neutraliser les effets nocifs par des mesures appropriées.

Deux concepts fondamentaux de l'Ayurveda jouent un grand rôle dans l'idée que les Indiens se font de l'enfant. Le premier est que l'enfant, en tant qu'objet d'étude ou de soins, ne saurait être considéré isolément; il doit être compris comme

faisant partie d'une matrice dont le groupe unitaire mère-enfant qui s'affirme au stade *Dauhridaya* de la grossesse est la caractéristique fondamentale. Si l'on veut favoriser la croissance de l'enfant ou alléger sa peine, on doit donc agir sur cette entité mère-enfant, dont le centre se déplace lentement de la mère vers l'enfant. Ainsi, même à la fin de la première année de vie de l'enfant qui est encore nourri au sein, la plupart de ses malaises sont attribués à la « viciation » du lait de la mère. Pour pallier cette « viciation », la mère fait l'objet de mesures thérapeutiques comprenant l'administration de médicaments. Quelle que soit la justification médicale de telles pratiques, on ne peut se méprendre sur leur contenu symbolique et psychologique : elles mettent en relief la relation symbiotique entre la mère et l'enfant, et expriment la croyance que, tout au long du stade fœtal et pendant un certain temps après la naissance, l'équilibre de l'enfant passe par la suppression des tensions et des malaises de la mère⁹.

La deuxième notion fondamentale concernant le développement de l'enfant dans la tradition indienne consiste à croire que les traits essentiels de la personnalité sont constitués *in utero*. Contrairement à la thèse occidentale postfreudienne qui présente la petite enfance comme la période capitale du développement psychologique, ce stade passe relativement inaperçu dans la tradition indienne. Cependant, il serait erroné de prétendre que la tradition médicale indienne fait peu de cas de l'enfance. En fait, les textes de l'Ayurveda contiennent des conseils détaillés et abondants sur les soins à prodiguer aux jeunes enfants. Ces consignes très variées — qui portent sur des sujets aussi divers que le moment le plus favorable pour inciter un enfant à s'asseoir, et la couleur, la dimension et la forme des jouets — témoignent d'un grand souci de ce qui touche la petite enfance. Et, en dépit de la forme archaïque du langage dans lequel elles nous parviennent, les voix de ces anciens médecins ont des accents étonnamment modernes quand elles exposent les rapports entre les méthodes d'éducation et le développement de la personnalité. Il faut éviter, nous dit-on, de forcer l'enfant à manger ou à cesser de pleurer en invoquant des visions menaçantes de fantômes, de lutins et d'animaux féroces, qui ont sur lui des effets très néfastes¹⁰. D'autre part, l'enfant ne doit pas être éveillé subitement de son sommeil ; il ne faut pas le saisir brusquement ni le projeter en l'air. Il faut éviter de l'agacer ; on doit au contraire veiller à ce qu'il soit toujours content, car c'est essentiel pour son développement psychologique et pour son équilibre futur.

En résumé, la théorie ancienne de l'Ayurveda sur le développement optimal de l'enfant est un curieux mélange de superstition et de rationalité, d'arcanes traditionnels et de principes modernes. Par son attitude toujours humaine envers l'enfant, la médecine indienne ancienne est irréprochable. Avec compassion et tendresse, l'Ayurveda s'efforce de développer chez l'adulte la compréhension des besoins et des émotions de l'enfant, qu'il est si facile de ne pas percevoir à travers le langage incertain des voix frêles qui les formulent.

Les enfants dans les épopées et la littérature

S'il est un thème lié à l'enfant qui domine les épopées du *Ramayana* et du *Mahabharata*, ainsi que les textes sanscrits anciens, par l'importance qui lui est accordée et le désir intense qui s'y associe, c'est celui de la naissance d'un fils. Un grand nombre de mythes et de textes didactiques rappellent à maintes reprises que l'un des premiers devoirs de l'homme est d'engendrer un fils, seule manière pour lui de s'acquitter de sa dette envers ses ancêtres¹¹.

Dans les épopées et la littérature antique, le fils n'est pas présenté simplement comme celui dont la venue signifie l'accomplissement d'un devoir sacré, source de satisfaction et de mérite qui n'exclut pas une part d'obligation religieuse et de contrainte sociale; il apparaît aussi comme l'objet d'un plaisir affectif et sensuel. Écoutons, par exemple, Shakuntla demander à Dushyanta (dans l'épopée du *Mahabharata*) de reconnaître son fils, ce dont il est incapable parce qu'un sort a effacé de sa mémoire le temps où ils étaient mari et femme : « Est-il bonheur plus grand que celui du père qui voit son fils courir à lui et va le serrer dans ses bras, fût-il couvert de poussière ? Même les fourmis portent leurs œufs sans les détruire; alors pourquoi toi, si vertueux, ne pourrais-tu pas prendre en charge ton propre enfant ? Ni la douce crème du santal, ni la peau des femmes, ni l'eau en sa fraîcheur ne sont aussi tendres au toucher que son propre enfant qu'on étreint. De même qu'un brahmane est supérieur à tous les bipèdes, de même que la vache est supérieure à tous les quadrupèdes, de même que le précepteur est supérieur à tous les gens instruits, de même la caresse d'un fils est supérieure à toutes les caresses. Laisse donc ce bel enfant se presser contre toi. Il n'est rien de plus agréable au monde que l'étreinte d'un fils¹². » En général, les allusions aux enfants dans les épopées et la littérature ont ce caractère positif, ouvert et joyeusement tourné vers une progéniture entourée d'active sollicitude et de soins protecteurs. L'enfant est très souvent idéalisé comme une créature « sans désirs ni aversions », donc plus proche de Dieu¹³.

Cette idéalisation est particulièrement manifeste dans la littérature médiévale hindi de l'école bhakti, qui constitue l'une des traditions littéraires les plus puissantes conservées à ce jour en Inde. Chants et poèmes y célèbrent l'enfance des dieux Krishna et Rama, décrivant la richesse émotionnelle d'une relation entre mère et enfant, puis l'épanouissement de l'enfant qui grandit au centre d'un monde d'adultes admiratifs¹⁴. Ces chants font l'éloge de vertus enfantines telles que l'immodération et l'entrain, la capacité de chagrin et de joie, la vivacité des colères, qui n'a d'égale que la promptitude à oublier et à pardonner les offenses. Dans la littérature bhakti, ces qualités de l'enfant ne sont pas considérées comme des traits « infantiles » qui n'ont pas leur place dans la vie en société, mais plutôt comme de précieux attributs de la personne humaine — à tout âge — en qui elles sont l'expression du divin.

Notons ici que la joyeuse célébration qui accompagne la naissance des garçons contraste avec la discrétion par laquelle les épopées et la littérature en

général accueillent la naissance des filles. Cette préférence marquée pour un fils est aussi ancienne que la société indienne elle-même. Les strophes védiques expriment le vœu que la naissance d'un enfant mâle soit suivie d'autres naissances de garçons, jamais de filles. MacDonell fait observer à ce sujet que « les filles brillent par leur absence dans le *Rigveda*. Les hymnes contiennent des prières pour demander des fils et des petits-fils, des enfants mâles, des descendants mâles et une postérité mâle, parfois des épouses, mais jamais des filles. On implore même le pardon pour les fils et les petits-fils, mais on ne prie jamais pour obtenir la bénédiction d'une fille. La naissance d'*Agni* est saluée comme celle d'un garçon. On applaudit et l'on pousse des cris de joie comme le feraient les parents d'un garçon nouveau-né. Jamais la naissance d'une fille ne donne lieu à de telles réjouissances »¹⁵. Cette préférence traditionnelle pour les garçons est demeurée à peu près inchangée, et nous verrons plus tard l'influence de cette dévalorisation culturelle des filles sur le développement de l'identité féminine.

L'enfance dans l'Inde contemporaine

Voilà donc, sommairement décrites, les idées traditionnelles des Indiens sur la nature de l'enfant et la forme « convenable » des rapports entre adultes et enfants. Cet ensemble de concepts, qui constitue en Inde la perception culturelle de l'enfant, explique dans une très large mesure la façon dont les adultes se représentent leurs enfants et, souvent, agissent envers eux — même si une telle perception peut exister (et c'est souvent le cas) à un niveau « intuitif », qui n'est ni conscient ni volontaire. Nous avons vu que les textes apportent massivement la preuve que l'enfant est considéré, dans la tradition indienne, comme un être humain digne d'attention et de considération, à qui les adultes doivent toute protection, affection et indulgence. Qu'en est-il donc aujourd'hui ? Est-ce que cette idéologie protectrice régit encore les relations des adultes avec les enfants dans l'Inde actuelle ? Et comment cet intérêt primordial pour l'enfant se manifeste-t-il au juste dans le processus de son intégration sociale ?

Avant d'aborder cette question, je tiens à dire que je suis tout à fait conscient des problèmes que pose toute généralisation sur l'enfance dans une société aussi complexe et hétérogène que la société indienne, composée d'un magma d'identités distinctes : régionale, linguistique, de caste et de classe. De nombreux spécialistes des sciences sociales seraient sans doute d'avis qu'on ne saurait risquer de généralisation dans une telle situation sans une enquête préalable à l'échelon national sur les conceptions, les attitudes et le comportement des parents. D'autres observateurs, tant indiens qu'étrangers, impressionnés par ce qui se présente comme une caractéristique commune aux diverses formes de la culture hindoue, prétendent que des statistiques fondées sur une étude nationale seraient utiles, mais pas indispensables¹⁶. En effet, un certain nombre de rapports réalisés dans l'ensemble du

pays sur l'enfance et les méthodes d'éducation dans différentes castes et différentes classes (études anthropologiques sur l'enfance dans les villages de diverses régions du pays, enquêtes sociologiques sur les méthodes d'éducation dans quelques villes et villages, y compris une étude psychanalytique des enfants des taudis de Bombay) permettent de conclure à la possibilité de tenter certaines généralisations sur l'enfance dans l'Inde traditionnelle, en étudiant un modèle prédominant à travers ses variations¹⁷. Je voudrais également signaler que le mot « indien » se réfère ici avant tout à l'Inde hindoue, bien qu'il y ait en Inde d'autres groupes religieux qui ont été profondément marqués par la culture de la majorité hindoue.

Presque tous les rapports concernant l'éducation des enfants en Inde concordent sur l'attitude extrêmement protectrice et indulgente dont la mère ou les autres éducateurs font preuve à l'égard de l'enfant dans les premières années de la vie. Le petit enfant indien a une relation très tendre avec sa mère, qui sans cesse le porte, l'embrasse, lui parle et chante pour lui. Il s'établit entre la mère et l'enfant des rapports dont l'intensité et la durée font de la première enfance une expérience très différente de ce qu'elle est en Occident. A la moindre plainte, au moindre signe d'angoisse, l'enfant est pris dans les bras, on le berce, on lui donne le sein et on le console. Une mère indienne a tendance à toujours céder aux désirs et aux exigences de son bébé, qu'il s'agisse de le nourrir, de faire sa toilette, de le faire dormir ou de lui tenir compagnie. De plus, elle a tendance à lui prodiguer ces soins bien au-delà de l'âge où le petit enfant devient indépendant dans de nombreux domaines. C'est ainsi que le bébé est nourri fréquemment, aussi bien le jour que la nuit, et « à la demande ». Puis, lorsque le lait maternel est complété par d'autres aliments, passé l'âge d'un an, la mère continue à donner le sein aussi longtemps que possible, parfois jusqu'à deux ou trois ans¹⁸.

De même, le tout-petit apprend à marcher, à parler et à s'habiller sans contrainte de la part de sa mère ou d'autres membres de la famille. On peut dire qu'on exige fort peu de l'enfant indien dans son apprentissage du monde et dans l'acquisition de son indépendance par rapport à sa mère. On cherche plutôt, dans les premières années de la vie, à éviter les insatisfactions et à exalter le plaisir de la relation de réciprocité qui s'établit entre la mère et l'enfant, et non pas à encourager l'enfant dans la voie de l'indépendance et de l'autonomie.

Cette prédisposition de la mère indienne à suivre l'enfant plutôt qu'à le diriger dans ses inclinations, en s'accordant à son rythme de développement, ne provient pas de quelque donnée universelle de la fierté maternelle. Elle reflète en partie les réalités de la vie dans l'Inde traditionnelle : dans un pays où le taux de mortalité infantile était naguère supérieur à 20 %, un enfant qui survivait (surtout s'il s'agissait d'un garçon) faisait l'objet des soins les plus attentifs de la part de sa mère et de sa famille, car il deviendrait un jour le soutien économique des parents et serait aussi pour eux, par sa participation aux rites de la mort et du deuil, le garant de leur mérite religieux et de leur bon passage dans la vie suivante. Mais, avant tout, cette respectueuse indulgence de la mère indienne s'explique par le développement

de l'identité des femmes dans ce pays, qui est largement influencé par l'idéalisation culturelle de la maternité, privilégiée en tant qu'élément dominant de l'identité féminine. J'ai déjà expliqué, dans un précédent ouvrage, que la jeune fille indienne est de passage dans sa propre famille et qu'en se mariant elle devient plus une bru qu'une épouse. Seule la suprême vertu de la maternité (surtout de fils) lui vaut la reconnaissance de la société, qui lui confère alors une place respectée dans la famille, dans la communauté et dans le cycle de la vie¹⁰. C'est ce qui explique aussi son inégalable sens du devoir maternel et sa capacité de consacrer à ses enfants des ressources presque illimitées d'affection. La grande indulgence qu'on témoigne à l'enfant s'explique aussi par la conception traditionnelle de l'enfant dans la culture indienne. Nous avons vu plus haut que, dans la tradition indienne, l'enfant qui naît n'est pas considéré comme table rase : il vient au monde avec des dispositions psychiques « innées » provenant de sa vie antérieure, qui ont déjà reçu une certaine orientation lors de la vie fœtale. Les Hindous ne croient pas au caractère universel ou infiniment malléable de la nature infantine, c'est pourquoi ils ne cherchent guère à « modeler » un enfant pour le rendre conforme à une image préconçue par les parents. Dans la mesure où le nouveau-né est considéré comme partiellement autonome — étant doté dès la naissance d'une constellation psychique déterminée — on ne connaît pas cette pression sociale qui porte à croire que, si les éducateurs étaient à la hauteur de la tâche et suffisamment vigilants, on donnerait au potentiel de l'enfant toute sa mesure. Les limites personnelles de l'enfant étant soulignées par le contexte culturel, l'éducation peut se faire en souplesse, sans être assujettie à des impératifs dictés par la volonté d'obtenir des métamorphoses soudaines et de grands résultats au détour du chemin.

La notion de la relative autonomie de l'enfant et de son aptitude à décider de sa propre conduite est reflétée par la langue : en hindi, par exemple, les relations de l'adulte avec l'enfant sont fondées sur le *palna posna*, ou « protection nourricière », étrangère au concept de « formation », d'« apprentissage » ou d'« éducation ». Étant donné que, dans la tradition indienne, c'est l'enfant qui est considéré comme étant le plus proche de l'état « divin » de perfection, tandis que l'adulte doit apprendre la façon dont l'enfant perçoit le monde, l'interaction entre adultes et enfants est assez peu adaptée au processus d'intégration sociale de l'enfant, qui implique qu'on le forme et qu'on lui apprenne à se conformer à des normes sociales, en « maîtrisant ses impulsions », etc. Le modèle indien de la petite enfance semble plus proche de ce qu'on pourrait appeler une « relation de réciprocité » — dans laquelle le processus de croissance touche le noyau familial tout entier (et non pas uniquement l'enfant) et se fonde sur un rapport mutuel d'apprentissage (et de plaisir) entre adultes et enfants.

Il est donc évident que le processus de développement de la personnalité s'opère sur un mode qui s'écarte radicalement des normes de la psychologie occidentale. L'enfant indien n'a guère l'occasion de connaître graduellement toutes les petites frustrations et déceptions qui lui permettraient d'apprécier sans heurts les

limites de sa mère, avec le temps. Au contraire, la perfection originelle de la mère n'est jamais souillée par la réalité, conformément à l'iconographie du monde intérieur indien. En conséquence, l'éducation du petit enfant en Inde ne passe pas par le détachement progressif de sa mère, qui est généralement considéré comme un facteur essentiel pour le développement d'une personnalité forte et indépendante, puisque c'est ainsi que l'enfant parvient insensiblement à prendre la relève de sa mère à l'égard de lui-même. Dans d'autres pages, j'ai analysé en détail (dans une perspective psychanalytique) les conséquences, sur la constitution de l'identité, d'une petite enfance vécue sur le mode indien, ainsi que ses effets positifs et négatifs sur la personnalité et ses rapports avec les grands thèmes culturels et sociaux de l'Inde hindoue²⁰. Je me contenterai ici de rester sur le terrain de la description en présentant un deuxième trait caractéristique de l'enfance indienne qui entraîne aussi d'importantes conséquences pour le développement de l'individu. Du point de vue psycho-social, l'enfant quitte subitement le nid douillet de la protection maternelle pour se trouver confronté au monde étranger des hommes de la famille, avec ses exigences et ses tensions. Cette « entrée dans la société », qui a lieu après la petite enfance — à partir de la quatrième ou de la cinquième année — implique, en particulier pour les garçons, un renversement à peu près total de tout ce qu'on exigeait d'eux auparavant. On est particulièrement frappé par le contraste entre l'indulgence bienveillante et illimitée du passé et les nouvelles normes inflexibles d'obéissance absolue et de soumission aux règles de la famille et de la société. Un rapport anthropologique sur un village de la région d'Hyderabad décrit en ces termes la « seconde naissance » d'un garçon : « La liberté dont il jouissait dans sa prime enfance est de plus en plus restreinte. On insiste maintenant sur la bonne conduite et la régularité des habitudes. L'enfant 'turbulent' a désormais droit à la fessée. A mesure qu'il grandit, la discipline est de plus en plus sévère. D'abord puni pour avoir été 'turbulent' ou pour avoir 'pleuré sans motif', il doit maintenant distinguer entre ce qu'il doit faire et ce qu'il ne doit pas faire²¹. » Un proverbe du nord de l'Inde, à l'usage des hommes, énonce avec concision ce qui attend maintenant le jeune garçon : « Traite ton fils comme un *raja* (roi) pendant cinq ans, comme un esclave pendant les dix années suivantes, et ensuite comme un ami. »

Alors que, jusqu'à cet âge, le petit garçon avait été défendu et souvent dominé par l'amour protecteur et nourricier de sa mère — un amour extrêmement généreux (et idéalement inconditionnel) — l'approbation ou l'estime qu'il peut désormais gagner auprès des hommes de la famille qui vont se charger de son éducation et de son instruction est beaucoup plus difficile à obtenir. Les relations prennent un tour plus pratique et chaque témoignage d'affection correspond à un contrat. Il dépend du comportement du jeune garçon, qui doit le mériter en apprenant à s'acquitter des formalités qui règlent les relations avec chaque membre de la famille selon son rang et son statut, et en se soumettant aux règles de vie de la famille et de la caste. La « relation de réciprocité » est durement remplacée par le processus d' « intégration sociale ».

Il y a évidemment une dimension psychosociale à cette mutation critique : l'expérience a lieu à l'intérieur des frontières émotionnelles de l'univers intime. Dans les fonctions quotidiennes qui consistent à se nourrir, à jouer, à dormir et à prendre soin de lui-même, le petit garçon de quatre ou cinq ans garde encore pendant un certain temps toute latitude de rester avec ses sœurs et de revenir vers sa mère. Tout en passant de plus en plus de temps dans la compagnie exclusive des garçons et des hommes, et tout en allant moins souvent chercher le réconfort maternel, il apprend à se passer de ce soutien et de ce secours affectifs, et à les trouver auprès d'un de ses grands-parents, d'un oncle ou d'une tante, puisque le père est généralement peu disponible pour ce genre de contacts. Cela s'explique par le fait que la force et la cohésion de la famille au sens large (très répandues en Inde — du moins sur le plan idéologique) dépendent d'une certaine diffusion psychosociale : il est très important d'empêcher que des cellules nucléaires ne se constituent au sein de la famille, ou du moins de veiller à ce que de telles cellules ne donnent pas lieu à la création de solides liens affectifs pouvant exclure d'autres membres de la famille, ainsi que leurs intérêts. Selon les principes de la vie familiale en Inde (qui découlent de la famille au sens large et influencent fortement même les familles nucléaires), le père doit garder une attitude réservée en présence de son fils et partager son attention et son assistance également entre ses propres fils et les fils d'autrui. Cette réserve des rapports entre père et fils prescrite par la culture est un trait fort répandu en Inde, où il constitue même une norme psychosociale²². Pour un garçon, cette règle se traduit par une dispersion des relations intimes, et le passage d'un étroit rapport de dépendance vis-à-vis de la mère à un éventail de relations plus superficielles avec tous les membres du vaste cercle de famille ; tel est le point de départ du développement de l'identité masculine du jeune Indien²³.

Le développement de l'identité féminine

Comme dans les autres sociétés, c'est à ce stade avancé de la petite enfance qu'apparaît la divergence radicale entre le rôle de la fille et celui du garçon. La fille n'est pas séparée de sa mère ni des autres femmes de la maison, bien qu'on lui assigne, comme à ses frères, de nouvelles tâches et des responsabilités ménagères de « grande personne ». Contrairement à ce qui se passe pour ses frères, c'est sa mère qui continue à veiller sur elle, quoique avec moins de constance qu'auparavant, tandis qu'elle apprend à lui ressembler en commençant à s'occuper d'elle-même ainsi que des autres jeunes enfants de la famille. C'est au cours des dernières années de l'enfance qu'on commence à apprendre systématiquement aux petites Indiennes à devenir des femmes modèles, en leur inculquant directement les rôles féminins qui leur sont impartis par la société. Elles apprennent que les « vertus » féminines qu'elles doivent adopter pour la vie sont la soumission et la docilité, ainsi que l'habileté et la grâce dans l'accomplissement des différentes tâches ménagères. Voici, par

exemple, ce que Srivinas rapporte, au sujet de la formation des jeunes filles à Mysore, dans le sud du pays :

« La mère a le devoir d'instruire sa fille pour qu'elle devienne une bru parfaitement docile. La qualité suprême d'une femme est de plaire à ses beaux-parents et à son mari. Si elle ne 's'entend pas' avec sa belle-mère, elle fera honte à sa famille et souillera l'honneur de sa mère. La mère kannada rebat les oreilles de sa fille de certains idéaux qui présideront à l'harmonie de sa future famille (aux dépens de ses propres aspirations)²⁴. »

Au cours des *bratas*, jours rituels de jeûne et de prière que les jeunes filles observent dans toute l'Inde, elles font presque toujours des vœux concernant autrui; elles demandent la grâce d'être de bonnes filles, de bonnes épouses, de bonnes brus, de bonnes mères, etc. Ainsi, au-delà des « vertus » d'effacement et de sacrifice, la pression sociale qui s'exerce sur le rôle de la femme indienne cristallise encore ses relations avec les autres et son engagement dans une multitude de relations familiales.

Peut-être conviendrait-il de revenir sur l'influence de la dévalorisation culturelle des filles — par la préférence traditionnelle des fils aux filles — sur l'enfance de la femme indienne. La discrimination qui s'exerce au détriment des filles est clairement illustrée par les statistiques révélant que les filles sont les dernières à bénéficier des services d'hygiène et de scolarisation disponibles dans le pays²⁵. Cependant, ces données — provenant surtout de rapports cliniques et anthropologiques — permettent de conclure que certains facteurs importants réduisent considérablement les effets de cette injustice culturelle sur le développement affectif des filles. D'abord, nous savons, d'après des rapports anthropologiques ainsi que d'autres sources, que les fillettes font tout spécialement l'objet d'une douce affection et souvent d'attentions compatissantes de la part de leur mère²⁶. « Je mouds le grain avec la célérité de la biche bondissante car le lait dont ma mère m'a nourrie a donné la force à mes bras²⁷. » De nombreux couplets comme celui-là sont chantés par les femmes dans toute l'Inde; ils témoignent du souvenir que la fille a gardé de l'affection de sa mère pour elle et de l'estime personnelle et de la force de caractère qu'elle a suscitées. Dès la petite enfance, qui est la période cruciale pour le développement affectif, les filles sont donc rassurées par la personne qui importe réellement, la mère.

Outre l'empathie qu'elle trouve chez sa mère, la fillette en grandissant entretient avec d'autres membres de la famille des relations qui tendent à dissiper la rancœur qu'elle pourrait avoir contre ses frères. Parmi les nombreux adultes qui constituent la famille indienne, il se trouve presque toujours quelqu'un pour admirer la petite fille et lui donner le sentiment de sa singularité, témoignage qu'un garçon recueillera souvent de plusieurs sources à la fois. S'il s'agit d'une fille unique, sa situation est d'autant plus favorable. Ainsi, dans les contes populaires, quel que soit le nombre de fils que compte un couple, il y a souvent une fille, qui est l'enfant préféré des parents.

Enfin, dans l'Inde traditionnelle, chaque femme naît dans une communauté de femmes bien déterminée, au sein de sa propre famille. Bien qu'une telle situation soit loin d'être toujours synonyme de solidarité et de bonne volonté, l'existence de cette entité féminine et domestique fournit aux femmes la possibilité d'avoir une vie productive, active et relativement autonome, et d'exercer un certain pouvoir. Elle leur permet aussi de préserver un domaine privé proprement féminin. La cohabitation avec les autres femmes, l'apprentissage des travaux obligatoires du ménage, de la cuisine et de l'éducation des enfants, l'art de trouver sa place dans la réalité immédiate de cet univers, telles sont les relations et les tâches qui constituent la vie quotidienne de la jeune Indienne. De plus, les activités qui se déroulent dans ce cercle de femmes sont indépendantes des valeurs patriarcales du monde extérieur. Et, chaque fois que cela est nécessaire, les autres femmes de la famille — mère, grand-mère, tantes, sœurs et belles-sœurs — ne se contentent pas d'être les professeurs et les modèles de la petite fille, elles sont ses alliées face aux discriminations et aux injustices de ce monde et de ses valeurs. Les femmes réagissent assez souvent à ces discriminations, dans une sorte d'expression « clandestine », sous forme de ballades, de couplets chantés aux noces et de plaisanteries, en présentant les hommes comme des êtres vains, infidèles et infantiles. Tous ces facteurs contribuent à aider (partiellement du moins) la jeune fille à ne pas trop souffrir dans son amour-propre quand elle découvre que son milieu culturel la considère comme inférieure aux garçons, découverte qui coïncide généralement avec la prise de conscience de l'identité sexuelle dans l'enfance. Mon expérience clinique m'incite à penser que l'influence du « sexisme » est peut-être plus marquée sur le développement affectif des filles qui grandissent dans les familles nucléaires des zones urbaines, qui ne sont pas protégées des valeurs patriarcales du milieu social par l'écran de cette « sous-culture » féminine traditionnelle.

Conclusion

J'ai tenté dans ces pages de présenter les idées traditionnelles des Indiens sur l'enfant et de montrer l'influence que ces conceptions ont aujourd'hui sur les conditions qui entourent l'enfance. Nous avons vu que le caractère permanent des préceptes culturels relatifs à l'enfance règle dans une large mesure le comportement des adultes à l'égard de l'enfant. Cependant, nous avons également pu observer que « ce qui devrait être » ne coïncide pas toujours avec « ce qui est ». Ainsi le grand principe de complète et totale indulgence à l'égard de l'enfant est tout au plus limité à la petite enfance, au-delà de laquelle l'enfant est au contraire soumis à un rigoureux processus d'intégration sociale. De même, le rejet relatif des filles dans la tradition indienne n'a pas d'effets vraiment néfastes sur le développement de l'identité, grâce à certains facteurs qui interviennent dans leur vie quotidienne. Je tiens à rappeler en concluant que mes observations sur les enfants indiens sont

limitées au secteur traditionnel de la population. Ce que j'ai dit ici ne tient pas compte des changements qui ont pu intervenir dans la structure familiale, les croyances et les comportements parentaux dans la petite fraction « moderne » de la population ou dans les couches, plus nombreuses, qui sont « en transition ». Les rares indications dont on dispose actuellement sur la nature et l'ampleur de ces changements autorisent seulement à se demander quelles pourront être leurs conséquences pour les enfants et sur l'enfance.

[Traduit de l'anglais]

Notes

- ¹ Une description détaillée de l'enfance dans la tradition indienne est donnée dans l'ouvrage de Sudhir Kakar : *The child in Indian tradition*, New Delhi, Oxford University Press, The Parulekar lectures (en cours d'impression).
- ² D. D. Kosambi, *The culture and civilization of ancient India in historical outline*, p. 16, New Delhi, Vikas, 1970.
- ³ Cf. G. Buehler (trad.), *The laws of Manu*, p. 96 et 392, Oxford, Clarendon Press, 1886.
- ⁴ *Ibid.*, p. 96.
- ⁵ *Ibid.*, p. 157 et 306.
- ⁶ Cf. R. B. Lyman Jr., « Barbarism and religion: late roman and early medieval childhood », dans L. de Mause (dir. publ.), *The history of childhood*, p. 84, New York, Harper Torchbooks, 1975.
- ⁷ Les principaux textes de médecine ayurvédique sont le *Caraka Samhita* et le *Susruta Samhita* ; les spécialistes divergent quant aux dates et les situent entre le VI^e siècle avant J.-C. et le I^{er} siècle de notre ère, voire plus tard.
- ⁸ J. Vidyalkar (trad.), *Caraka Samhita*, Poorvo Bhag, Delhi, Motilal Banarsidas, 1975, p. 415. Traduction hindi du texte sanscrit original.
- ⁹ La thèse ayurvédique est très proche de la thèse de la psychanalyse moderne, qui affirme que le nourrisson, au début de sa vie, ne doit pas être considéré « comme un individu, mais simplement comme faisant partie d'un ensemble nourricier, dont il se détache progressivement pour devenir un individu, la mère servant de catalyseur et constituant un écran de protection ». Cf. M. Mahler, *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*, p. 229, New York, International Universities Press, 1968.
- ¹⁰ *Caraka Samhita*, op. cit., p. 488.
- ¹¹ Cf., par exemple, M. N. Dutta (trad.), *Mahabharata*, vol. 1, p. 107 et 108, vol. 11, p. 4, 55 et 87, Calcutta, Oriental.
- ¹² *Ibid.*, vol. 1, p. 177 et 178.
- ¹³ *Ibid.*, vol. 9, p. 136.
- ¹⁴ Les deux poètes les plus célèbres dans ce genre littéraire traditionnel sont Surdasa et Tulsi-dasa. On trouvera une sélection représentative de leurs chants dans : D. Verma (dir. publ.), *Sursagara-Sar*, Allahabad, Sahitya Bhawan, 1970, 262 p. ; Tulsi-dasa (dir. publ.), *Kavitavali*, Allahabad, Ramnarayana Beniprasad, 1967, 208 p.
- ¹⁵ A. A. MacDonell, *Vedic religion*, cité dans : R. M. Das, *Woman in Manu and his seven commentators*, p. 43, Varanasi, Kanchana publications, 1962.
- ¹⁶ Par exemple, dans son étude sur l'attitude des Indiens envers le pouvoir, David McClelland observe : « A mon avis, la culture est un système de connaissances qu'on partage. Les participants à une même culture apprennent, à leur insu, à agir par rapport à ce système, un peu comme ils apprennent à parler leur langue correctement, c'est-à-dire selon les règles propres à ce système linguistique. Et ils peuvent très bien être incapables de formuler ces règles et de les expliquer à un étranger. Les spécialistes des sciences du comportement — anthropologues, sociologues ou psychologues — devront s'efforcer de comprendre ces règles et de les formuler de la façon la plus simple et la plus concise possible. » Cf. : « Power: *The inner experience* », p. 125, New York, Irvington, 1975.
- ¹⁷ Pour une sélection bibliographique de ces études, dont j'ai tenu compte dans mon ouvrage sur l'enfance indienne, cf. : Sudhir Kakar, *The inner world: a psychoanalytic study of childhood and society in India*, p. 204-210, New Delhi et New York, Oxford University Press, 1978. Deux autres études importantes ne sont pas mentionnées dans la bibliographie ci-dessus : D. M. Bassa, « From the traditional to the modern: some observations on changes

Notes (suite)

- in Indian child-rearing and parental attitudes, with special reference to identity formation », dans E. J. Anthony et C. Chiland (dir. publ.), *The child in his family: children and their parents in a changing world*, p. 333-344, New York, J. Wiley, 1978 ; Champa Aphale, *Growing up in an urban complex*, New Delhi, National, 1976, viii + 175 p.
- ¹⁸ Dans l'étude qu'il a réalisée sur la population de Bombay, Bassa note (*op. cit.*, p. 337) : « Sur un échantillon de 25 enfants des taudis, 18 étaient encore nourris au sein à l'âge de 15 mois. En moyenne, ces enfants étaient sevrés du sein ou du biberon vers 17,3 mois. A 20 mois, l'alimentation lactée n'avait pas été totalement remplacée par des aliments solides. Il fallait parfois attendre jusqu'à 30 mois. Les conclusions furent les mêmes pour la plupart des autres enfants, sauf peut-être ceux de familles très occidentalisées. » Bassa fait également remarquer le taux relativement bas des mauvais traitements infligés aux enfants dans ce groupe de population économiquement faible.
- ¹⁹ Sudhir Kakar, *The inner world...*, *op. cit.*, p. 56-79.
- ²⁰ *Ibid.*, p. 103-112.
- ²¹ S. C. Dube, *Indian village*, p. 149, New York, Harper & Row, 1967.
- ²² Cf. D. G. Mandelbaum, *Society in India*, vol. 1, p. 60, Berkeley, University of California Press, 1970 ; A. C. Mayer, *Caste and kinship and Central India*, p. 218, London, Routledge and Kegan Paul, 1970 ; A. D. Ross, *The Hindu family in its urban setting*, p. 100, Toronto, University of Toronto Press, 1962.
- ²³ Le lecteur trouvera une étude psychanalytique de quelques conséquences de la « seconde naissance » : identification masculine fragmentée, quête permanente d'un mentor et d'une ligne de conduite, relations spéciales avec les personnes caractérisant l'autorité, etc., dans *The inner world...*, *op. cit.*, p. 126-195.
- ²⁴ M. N. Srivinas, *Marriage and family in Mysore*, p. 195, Bombay, New Book Co., 1942.
- ²⁵ Indian Council of Social Science Research, *Status of women in India: a synopsis of the report of the National Committee on the Status of Women*, p. 140-175, New Delhi, Allied Publishers, 1975.
- ²⁶ Cf. Sudhir Kakar, *op. cit.*, chap. III, p. 194.
- ²⁷ I. Karve, *Kinship organization in India*, p. 205, 3^e éd., Bombay, Asia, 1968.

L'habitat en tant qu'univers de socialisation de l'enfant dans les sociétés industrialisées

Roger Perrinjaquet

Dans la mesure où l'habitat peut se concevoir comme un produit social et comme le résultat d'un processus d'élaboration culturelle, nous nous proposons d'évaluer de quelle manière il participe à la socialisation de l'enfant. Alors que nous possédons plusieurs indications de l'importance de l'environnement physique dans la constitution de la personnalité de l'enfant et que Hegel, Freud ou Piaget, chacun de son côté, insistent sur le poids de la relation sujet/objet dans la formation et le développement de l'homme, des études relatives au rapport de l'enfant à l'espace construit, en tant qu'univers de socialisation, font défaut.

A quelques nuances près, l'espace construit demeure réduit à un milieu physique qui a, pour l'essentiel, deux fonctions différentes selon les approches : dans la première approche, son rôle se résumerait à limiter, briser ou structurer la libre projection des désirs; dans la seconde approche, il offrirait un cadre où se réaliseraient, par phases successives et selon certains modes d'appropriation, le développement physique et les facultés psychologiques de l'enfant. Il ne nous appartient pas de mettre en cause le bien-fondé de ces différentes analyses concernant les lois de développement de l'enfant dans l'espace; cependant, nous tenons à insister sur le fait que tout objet architectural est autant un bien culturel qu'un cadre spatio-temporel et que l'environnement physique compris comme univers de socialisation s'étend, de toute évidence, aux milieux dits « naturels », par opposition au milieu artificiel du laboratoire.

Les travaux sociologiques, de leur côté, ont tendance à découper leur champ d'analyse en une multitude de sous-ensembles : famille, école, logement, espaces de jeux, etc., dans lesquels les effets de socialisation sont étudiés en fonction de la spécificité des lieux ou des milieux constitués, et souvent en terme d'intégration, d'acculturation, voire même d'inculcation ou de normalisation. Ces travaux tendent à évacuer, en raison de difficultés méthodologiques, les enfants de six à quatorze ans, qui sont sortis de la petite enfance et qui ne sont pas encore des

Roger Perrinjaquet est architecte et il a également fait des études de sciences sociales. Il a publié Éléments pour une sociologie de la production architecturale (1979). Son adresse : 156A, Thunstrasse, 3074 Muri, Bern (Suisse).

adolescents. Or c'est cette classe d'âge ou catégorie socio-génétique qui se trouve être la plus directement en prise avec la structuration et l'articulation du logement, qui constitue son environnement le plus immédiat. Groupe d'utilisateurs le plus permanent, elle devrait, à ce titre, participer à la définition ou à la qualification de la valeur d'usage social de ces lieux.

Ce constat se dégage d'un bilan des recherches françaises, allemandes et anglaises que nous avons effectué dans le cadre de l'étude « Habitat et espaces d'accompagnement en tant qu'univers de socialisation »¹. A cet égard, une approche interdisciplinaire paraît nécessaire, semblable à celle proposée par le Centre d'ethnologie sociale et de psychosociologie², qui a donné lieu à un grand nombre de travaux depuis plusieurs années, ou encore aux propositions de l'Institut für Wohnen und Umwelt³, qui ouvrent en ce domaine des perspectives nouvelles.

Réflexions sur le champ d'étude proposé

L'habitat contemporain dans les sociétés industrielles ne réunit qu'une faible partie des variables sociales et culturelles qui pouvaient encore s'articuler autour des habitations humaines des sociétés traditionnelles. D'autre part, « rien ne serait plus trompeur que de traiter la socialisation de l'enfant comme un simple processus familial »⁴ ou comme un processus circonscrit à l'environnement le plus immédiat de l'habitat. Nous sommes, au contraire, en présence d'univers de socialisation fragmentés tels que l'univers scolaire, l'univers des médias et d'autres cadres socio-géographiques et culturels qui se trouvent en étroite liaison avec les pratiques sociales des parents, y compris les loisirs et les voyages touristiques, qui sont très variables selon les couches sociales.

Parmi ces différentes instances de socialisation, qui caractérisent la non-cohérence du système de valeurs et de représentations des sociétés industrielles, l'habitat semble, en apparence, voué à une vertigineuse perte de sens : du fait de l'appauvrissement progressif des « dimensions culturelles de l'architecture et de l'urbanisme », comme cela a été longuement développé par I. Bontinck dans un récent article paru dans cette *Revue*⁵. Cette perte de sens n'est cependant pas génératrice de non-sens et ne tend aucunement vers la constitution d'un univers neutre. Les dispositions latentes que véhicule la conception de notre cadre de vie actuel, la médiatisation des conditions socio-économiques et des images-guides imposées par ceux qui détiennent le pouvoir de construire doivent justement faire l'objet d'une interrogation; celle-ci portera sur les dispositions aptes à orienter les pratiques et les représentations, notamment celles des enfants d'âge scolaire.

Étant donné que la production de logements structure les modes de vie — aussi bien ceux des usagers actuels que ceux des générations futures — il est indispensable de cerner les représentations, les pratiques architecturales et les modèles culturels qui canalisent les pratiques et proposent une identification à des modèles.

Les enfants étant les utilisateurs les plus permanents, les plus actifs, mais aussi les plus dépendants de l'environnement de l'habitat, leurs possibilités d'épanouissement et de développement étant intimement liées au cadre de vie qui leur est assigné, nous ne pouvons nous soustraire à une analyse critique des motivations qui orientent l'aménagement de l'espace que nous mettons réellement à leur disposition.

C'est dans la mesure où les significations et les découpages que l'adulte appose à l'espace n'apparaissent pas totalement dans les pratiques de l'enfant⁶ et où nous adhérons globalement aux remarques de H. Lefebvre qui oppose « la représentation de l'espace » des agenceurs et des découpeurs de l'espace à « l'espace de représentation, vécu plus que conçu », que nous proposons d'étudier l'univers qui s'étend du logement aux espaces extérieurs les plus immédiats. Il nous semble, en effet, que la distinction entre une représentation fondée sur le savoir, qui aurait investi la pratique architecturale, et un « espace de représentation » qui contiendrait « les lieux de la passion et de l'action, ceux des situations vécues »⁷ pourrait s'avérer pertinente dans le contexte de notre recherche. Elle légitimerait la définition du champ d'étude et ainsi participerait « à l'objectivation des phénomènes »⁸, sans être trop spécifiquement orientée vers une finalité pratique, qui serait sujette à caution.

Les nombreuses interférences d'ordre quantitatif et qualitatif rendent difficile une analyse fidèle des espaces de représentation, dans la mesure où ceux-ci incluent toutes les particularités de l'imagination et n'établissent donc aucune cohérence socio-géographique entre l'habitat, le lieu de travail, le trajet quotidien, etc. Cependant, la limitation de l'analyse à une tranche d'âge précise qui va de six à quatorze ans rend moins aléatoire une telle tentative. Cette tranche d'âge est définie par M.-J. Chombart de Lauwe comme une catégorie socio-génétique se trouvant dans une « phase dite de latence, qui est, en fait, une période d'intense apprentissage et d'intégration sociale de représentations, de normes, de valeurs », mais aussi de réalisation des « potentialités mises en place au niveau de la personnalité durant la petite enfance »⁹. Elle nous paraît présenter des caractéristiques particulièrement favorables à une telle étude.

Selon les psychologues, la détermination de l'enfant de cet âge « n'est plus fonction uniquement du groupe familial. Il se conçoit parmi ses camarades comme une unité qui peut s'ajouter à des groupes différents, qui peut se classer différemment, suivant les activités auxquelles il se livre (...). On assiste là à une forme de socialisation extrêmement nette : socialisation qui se traduit par la coopération, qui se traduit également par l'exclusion, qui se traduit par la rivalité et qui s'accompagne d'une individualisation corrélative »¹⁰. Cette individualisation va de pair avec une extension du champ d'expérience et du champ d'action ; selon Piaget, elle recouvre les deux dernières phases du développement de la représentation, où l'enfant acquiert les facultés de l'adulte. Ces données conduisent E. Mühlich à se demander si la relation entre « l'espace construit et l'ensemble de ces activités

sociales ne se constituait pas aussi, et précisément, à ce stade de formation, dans les structures psychiques de l'enfant »¹¹.

En d'autres termes, en raison du mode de relation qu'engendre l'espace construit et de la traduction spatiale des rapports sociaux, l'interaction enfant/environnement ne susciterait-elle pas une intériorisation de normes et de modèles dont le caractère culturel et social semble indissociable ?

La relation entre l'espace construit, la société et le vécu de l'enfant

L'habitat, considéré comme sédimentation des rapports homme/femme et enfant/adulte, est conditionné par des transformations économiques, techniques et sociales ; loin d'être la simple enveloppe d'interactions données, il est, au contraire, le produit d'une interpénétration de l'espace et de la pratique sociale, ce que connotent, d'une part, son organisation et, d'autre part, la valeur d'usage sociale qui lui est attribuée. Le logement, la relation intérieur/extérieur, l'environnement immédiat sont donc chargés de valeurs et de dispositions latentes susceptibles d'orienter ou de canaliser les pratiques et les représentations des habitants et, à un degré qui n'est pas moindre, celles des enfants parvenus au stade de formation que nous avons défini.

A cet effet, notre intention est de mettre au jour les éléments constitutifs de cet espace, produit et pensé architecturalement, et de considérer les relations qu'entretiennent les adultes avec les enfants et, d'une façon plus particulière, la manière dont les architectes et les planificateurs conçoivent et traduisent ces rapports de pouvoir et de dominance dans l'organisation de l'espace. Comme nous l'avons proposé dans une récente recherche, « il s'agit de prendre en considération la conception en tant que processus de décision défini en référence aux autres décisions et aux dispositions latentes auxquelles est soumise la production architecturale »¹². Cela nous conduit à constater que l'essentiel des facteurs déterminant cette décision réside dans la pratique qui consiste à assigner une place à l'enfant.

Il ne s'agit donc pas d'établir une relation de cause à effet entre type d'habitation et comportement des enfants, comme cela a été de nombreuses fois tenté dans des recherches qui se proposaient de cerner la fréquentation des espaces extérieurs en fonction du nombre d'étages, ou de nouer une relation étroite entre mauvaises performances scolaires et configuration spatiale¹³. Nous sommes, au contraire, persuadés que la prétendue problématique de la satisfaction des besoins est orientée par les exigences inhérentes à un type d'études, où l'appareil méthodologique mis en place a plus de poids que le choix des variables. Cette problématique ne peut rendre suffisamment compte des aspirations ou des conflits éventuels et permettre une transposition dans des contextes culturels différents.

Le dépassement de ces interminables controverses qui se trament à propos de la relation entre type d'habitation et modes spécifiques de comportement

pourrait se faire en mettant en évidence, par une analyse théorique, les pratiques sociales que connote, par exemple, une distribution unilatérale des sujets dans l'espace. Comme l'a écrit M. Castells, la relation « entre habitat et habiter passe par une liaison complexe entre les caractéristiques sociales spécifiques de l'habitant et le contenu symbolique et fonctionnel du logement »¹⁴.

Dans un deuxième temps, il s'agit donc de réfuter ces approches — qui tiennent lieu de base à tout un courant de recherches — qui ont comme axe interprétatif le cadre spatial présenté comme générateur de souffrances et d'inadaptation. Les *Etagenneurosen* (névroses prétendument liées au nombre d'étages) gagneraient à être situées davantage dans le contexte social. Il importe par conséquent de dissocier le support matériel du contenu social qui semble le recouvrir, ce qui implique que les résultats obtenus dans des conditions apparemment similaires doivent être considérés avec précaution. Ainsi, dans un pays comme la Suisse, où 94 % des ménages des grandes villes (60 % de la population) sont locataires de leur habitat et où seulement 16 % des logements construits sont des résidences individuelles, l'image sociale attachée à la cohabitation ne peut être du même type et globalement avoir les mêmes conséquences que dans les situations précédemment analysées.

L'espace vécu dans lequel l'enfant évolue et qui lui sert d'appui dans le développement de sa personnalité nous intéresse en tant qu'un espace codifié, institutionnalisé, organisé suivant des modèles, des normes et des systèmes de représentations et de valeurs. Entre cet espace et sa représentation, entre cet espace et sa pratique, s'établit une relation dialectique génératrice d'une dynamique dans laquelle s'inscrit le processus de socialisation.

L'appropriation de l'espace n'est pas un acte individuel et isolé. C'est, par essence, un acte social, même si la production de l'espace par les planificateurs précède l'appropriation et la qualification de l'espace dans son usage quotidien; elle peut également se définir comme une production de l'espace par l'usage social et culturel qui en est fait. La corrélation entre la planification et ce qui a été désigné par P.-H. Chombart de Lauwe¹⁵ comme le concept d' « élaboration culturelle » constitue l'aune à laquelle l'objet architectural doit être mesuré. Il s'agit là d'une adéquation particulièrement significative pour tout ce qui concerne l'innovation en matière d'architecture, à condition que les planificateurs se soucient de l'écart entre leurs représentations et celles des usagers, écart qui risque de devenir un simple indicateur de la distance idéologique entre architectes et usagers en faisant perdre son sens à une transformation pourtant nécessaire. La principale préoccupation qui orientera notre recherche se situera donc à un double niveau : le premier consiste à définir les éléments constitutifs de l'espace construit susceptibles de participer à la socialisation de l'enfant; le second vise à mettre en évidence la capacité des enfants de ne pas se soumettre et subir l'environnement que nous leur imposons volontairement ou non.

Le processus de socialisation

L'interaction grâce à laquelle se réalise le processus de socialisation demande, pour être comprise, une étude des représentations et aussi une analyse du décalage entre pratiques et représentations par l'observation du contenu social que recèlent les objets architecturaux.

Si la transmission sociale se produit dans cet univers que nous avons défini plus haut (qui ne constitue qu'une partie de l'univers de socialisation de l'enfant dans les sociétés industrielles), il est du plus haut intérêt d'élucider quelles sont les valeurs transmises et, à la limite, intériorisées. A ce sujet, nous nous en tenons à une proposition théorique de J. Habermas, qui décrit le développement de l'individu comme un effort pour s'intégrer à l'environnement physique et social, et, simultanément, pour s'en démarquer, afin de ne pas s'y confondre et ainsi se délimiter comme sujet singulier et unique. Cette approche, reprise et développée par son élève E. Mühlich, dans le cadre d'une étude critique portant sur la relation entre espace construit et comportement social, nous semble particulièrement précieuse.

Le processus de socialisation se réalise donc à travers ce processus dynamique dans la mesure où « par ce dialogue conflictuel (*Auseinandersetzung*) — et uniquement à l'occasion de celui-ci — l'individu forme et reconstitue l'environnement en lui-même, et cela avec pour objectif de s'approprier les facultés nécessaires pour intervenir dans cet environnement »¹⁶. Sous cet éclairage, il nous apparaît intéressant d'attirer l'attention sur le fait que le jeu des enfants — souvent connoté péjorativement et considéré comme spécifiquement lié à l'enfant — sert par ses ambiguïtés, ses retours en arrière toujours possibles, mais aussi ses règles très strictes, à investir symboliquement et spatialement l'environnement.

Avant de présenter les axes de recherches qui se dégagent du cadre théorique présenté, il convient de souligner que les hypothèses de travail que nous tenterons d'établir ne peuvent, en l'état actuel des recherches, être confirmées et sont donc susceptibles de modifications. Confrontée à la réalité dynamique dans laquelle se produit l'interaction enfant/environnement, la convergence de quelques témoignages et de quelques pratiques nous semble plus précieuse que l'accumulation de constatations empiriques.

La relation intérieur/extérieur dans l'architecture moderne; une pratique architecturale ou la traduction d'un système de valeurs?

Afin d'explicitier notre démarche, nous proposons dans un premier temps d'évaluer un des aspects les plus marquants de l'architecture moderne : la transformation de la morphologie urbaine qui découle de la rupture formelle entre l'immeuble d'habitation proprement dit et les espaces immédiats du logement. Sans nous

attarder sur les motivations avancées par les pères de l'architecture moderne qui pourraient se résumer en deux équations : densité urbaine = mauvaises conditions d'hygiène, et soleil + verdure = santé, nous pouvons constater qu'une des conséquences les plus notables des transformations urbaines se traduit, en ce qui nous concerne, par une scission entre espace intérieur et espaces extérieurs au logement.

Le domaine de référence que pouvait encore constituer la ville dans la pratique architecturale — tant au niveau symbolique que technique — se voit, depuis l'avènement de l'« urbanisme » mais surtout depuis la production massive de logements, réduit à une simple intégration « fonctionnelle », qui consiste à viabiliser une parcelle et à se conformer aux lois de la construction. Devant les nouveaux problèmes que posait cette manière de penser l'architecture, les planificateurs n'ont de toute évidence jamais su maîtriser la relation entre espace construit et espaces libres autrement que par addition. En définitive, il importe peu de savoir s'il s'agit d'une adaptation plus ou moins réussie à des images-guides ou d'une conséquence inhérente au processus de conception pour pouvoir affirmer que cette manière de produire l'espace est l'œuvre d'une rationalisation plus proche du conçu que du vécu.

Mais quelle est la conséquence de ce « non-penser » de l'espace le plus immédiat au logement ? Autrement dit, quels sont les effets de la « rupture conceptuelle » qui semble orienter l'aménagement des espaces verts ? L'incidence la plus immédiate de cette pratique réside dans le fait que les espaces d'accompagnement sont l'objet d'une investigation particulière, le plus souvent consécutive à la conception du cadre bâti. Ils se trouvent traités en tant qu'équipements, au même titre que l'infrastructure routière. Le résultat, dans le pire des cas, c'est le fameux « bac à sable », caricature d'un espace réservé à l'enfant ; ou alors cet espace reste une pelouse chétive, quand il ne se transforme pas en une traduction spatiale du test de Rorschach de tel ou tel architecte-décorateur.

Il s'ensuit qu'à quelques exceptions près nous sommes en présence de deux conceptions inconciliées, dont l'une reste invariablement dominante : produire un objet architectural ou optimiser l'organisation de l'espace intérieur. Il ressort d'une étude longitudinale, s'étendant sur cinquante années de production architecturale en France, une nette amélioration des conditions de logement et une constante évolution du confort, tant par l'espace disponible que par l'aménagement de l'intérieur des appartements ; cette amélioration s'accompagne d'une non moins importante dégradation de l'environnement immédiat en ce qui concerne l'insertion et l'aménagement des espaces dits publics. En dépit de l'apparition massive des aires de jeux, survenue durant les années 1960, la tendance à un appauvrissement général du tissu urbain ou périurbain se manifeste avec éclat. La création et l'aménagement des agrès et des espaces de jeux ne contribuent pas pour autant à contrecarrer cette tendance mais semblent développer une dynamique propre dans la conception architecturale.

Il se creuse, dans ces conditions, une séparation de plus en plus accentuée

entre intérieur et extérieur, au détriment de tous les espaces transitionnels, ce dont témoigne l'appauvrissement des entrées, des escaliers et même des ascenseurs, alors que, durant le XIX^e siècle, ces lieux bénéficiaient d'une attention toute particulière. Nous serons ainsi conduits à nous demander si cette opposition dans l'organisation de l'espace ne constitue pas un facteur de socialisation essentiel dans ce que nous avons appelé l'« univers de socialisation de l'enfant ».

L'hypothèse selon laquelle la rupture serait inhérente aux conditions concrètes de la pratique architecturale prend toute sa dimension si l'on précise que cette pratique consiste à concevoir une relation dialectique entre espaces extérieurs et intérieurs. Du fait que cette relation se fonde probablement, chez les architectes, sur une intériorisation du rapport privé/public, proche du système de valeurs et de représentations dominant cette manière de concevoir et de produire l'espace, on peut soulever cette question : dans quelle mesure ce rapport n'est-il pas étranger au vécu de l'enfant ?

Cette manière de traiter l'espace par addition pourrait très bien refléter un système de pensée dominant, conforme à des pratiques sociales propres aux détenteurs du pouvoir de construire et dédaigneuses du vécu de la plupart des individus, et notamment de celui des enfants. Les représentations et la pratique de l'espace des enfants s'opposent à l'appréhension sélective de l'espace, et ont tendance à englober l'ensemble de la société¹⁷.

Si l'on suppose que leur appréhension du monde extérieur est diamétralement opposée au cadre matériel médiatisé par les architectes, l'extension de leur champ d'action, l'élargissement progressif de leur environnement équivaldraient tantôt à une intériorisation tantôt à une appropriation conflictuelle de leur cadre de vie, selon leur personnalité forgée au sein de leur famille.

De la matérialisation des interactions sociales dans le logement à son contenu social

Nous allons nous efforcer de mettre en évidence le contenu social que recèlent l'organisation et la distribution de l'espace. A cet effet, nous distinguerons, d'une part, la matérialisation des rapports sociaux, qui s'exprime dans la distribution de l'espace à l'intérieur du logement et, d'autre part, la traduction spatiale à laquelle renvoie l'attribution différenciée de l'espace selon les catégories socio-économiques.

En ce qui concerne l'espace de l'habitat, aussi bien du point de vue du processus de conception que du point de vue de sa qualification par ses habitants, le logement se trouve traversé par des éléments constitutifs de l'espace social qui retracent les interactions au sein de la famille et les interactions de la famille avec les autres membres du corps social. Cette division du logement ne se réalise que partiellement en fonction des besoins et des activités, quoi qu'en pensent les

théoriciens de l'architecture moderne. Le fait de concevoir une chambre à coucher isolée — accessible par un espace neutre de dégagement et non contiguë à d'autres pièces de l'habitation — traduit une conception de l'individu que, par exemple, W. Gropius (directeur du *Bauhaus*) a clairement préconisée lors du Congrès international de l'architecture moderne en 1930.

La structuration du logement répond d'autre part à des pratiques hiérarchisées et orientées qui peuvent permettre un contrôle symbolique des adultes sur l'espace de l'enfant, privilégier l'appropriation de l'usage d'une pièce donnée par l'un des membres de la famille ou favoriser systématiquement la chambre des parents, orientée vers l'est (soleil du matin) ou située commodément par rapport à la salle de bains.

Les architectes ayant naturellement tendance à penser l'espace en fonction de leurs critères d'adulte ou de leur image idéalisée de l'enfant, la place réellement attribuée à l'enfant mérite une analyse approfondie. Une étude qui se proposait d'analyser la perception de l'habitat révèle que la chambre d'enfant est l'objet de représentations communément admises et partagées alors que, pour d'autres espaces spécifiques, la perception de leur contenu s'avère plus divergente¹⁸.

Les interdictions, autorisations ou encouragements à certaines activités qui concernent différemment les enfants selon qu'ils sont de sexe masculin ou féminin facilitent une intériorisation des normes préétablies qui ont présidé à l'agencement des différentes pièces entre elles. Le fait d'installer le lit du garçon dans la salle de séjour, comme on le préconise souvent, laisse présupposer l'existence d'un autre aspect de la socialisation dans l'interaction de l'enfant et de son environnement.

Ces pratiques (pour reprendre la définition de A. Kloskowska dans un ancien numéro de cette *Revue*¹⁹), qui sont médiatisées par les planificateurs et reproduites par les parents, participent donc d'une manière non négligeable à la transmission sociale de certaines normes et valeurs. La consolidation de l'appartement type depuis quelques décennies, en étroite liaison avec les transformations de la morphologie du tissu urbain, comme le démontre G. Samona²⁰, et la persistance du modèle constitué par l'appartement bourgeois du XIX^e siècle, dont nous essaierons de cerner les éléments constitutifs, méritent une objectivation de leur contenu et de leur signification, si nous ne voulons pas enfermer le futur dans le moule du présent et même du passé. Contrairement à ce qu'on pourrait supposer, nous sommes cependant particulièrement démunis de connaissances disponibles en ce domaine. Ni l'histoire de l'architecture, ni l'histoire tout court ne se sont intéressées à ce qui peut être considéré comme une sédimentation de rapports sociaux, réalisée et engendrée dans et par une interpénétration de l'espace et de la pratique sociale.

Les éléments constitutifs du logement : la traduction d'une manière de concevoir l'espace et de transmettre un savoir architectural

Mettre en avant l'idée selon laquelle l'interaction entre les membres d'une famille se trouve globalement retranscrite dans la structuration de l'espace du logement fait surgir la question du système de valeurs et de représentations auquel se conforment les pratiques hiérarchisées, orientées et inscrites dans l'organisation de l'espace. L'objectivisation et la mise en évidence de la signification de l'agencement des différentes pièces demandent par conséquent la détermination des axes qui président à leurs dispositions et qui sont soit le fruit d'une élaboration culturelle, soit le produit d'une faculté créatrice, conçue comme une activité de connaissance et d'adaptation au réel, capable de recombinaison de façon inédite les données en présence.

Dans la mesure où les architectes, en composant les plans, se réfèrent, consciemment ou non, à des pratiques qu'ils connaissent ou qui sont les leurs, et compte tenu que la pratique architecturale consiste en une transmission et reproduction de modèles spatiaux, il s'agit d'analyser les mutations et les filières culturelles qui ont contribué à définir l'organisation de l'espace et de mener une réflexion sur les obstacles inhérents à ce mode de production de l'habitat et sur les valeurs véhiculées par la violence symbolique qui se manifeste lors d'une tentative d'innovation dans la manière de concevoir l'espace.

A cet effet, nous nous sommes proposé d'étudier la place de l'enfant dans l'architecture contemporaine à partir d'une analyse de la genèse de la chambre d'enfant menée parallèlement avec une mise en perspective des éléments constitutifs de l'espace du logement et de la valeur d'usage social à laquelle se réfèrent ces modes de structuration de l'espace depuis le XVII^e siècle. Il semble que, malgré la rationalisation et la fonctionnalisation croissante de la production de l'espace et malgré les importantes transformations dans la morphologie urbaine, l'organisation courante de l'intérieur du logement renvoie davantage au contenu social de l'appartement bourgeois du XIX^e siècle qu'à une nouvelle conception issue du courant de l'architecture moderne.

Bien que certains traits de ce modèle aient été quelque peu atténués par une recherche de l'optimalisation de la surface disponible et restructurés en raison d'une configuration différente du plan d'étage due aux transformations du tissu urbain, le logement le plus fréquemment rencontré depuis bientôt trois décennies ne permet guère de discerner une redéfinition de son contenu social. Au contraire, des axes constitutifs tels que privé/public, homme/femme, enfant/adulte, qui se sont consolidés dans le courant du XIX^e siècle en France, ont connu une remarquable diffusion et ont supplanté d'autres formations constituées souvent de façon aussi cohérente. Ils continuent à s'affirmer dans ces appartements types, mille fois reproduits, qui définissent le cadre de vie du plus grand nombre de nos contemporains.

Selon l'avis partagé par plusieurs historiens et sociologues, c'est dans la

période 1760-1830 que prend naissance l'appartement bourgeois, avec ses hiérarchies, ses spécifications, et c'est durant cette période que l'habitat cesse définitivement d'être une enveloppe dont l'agencement et l'utilisation se faisaient plus ou moins au hasard. Cette première élaboration, largement imprégnée de l'art de bâtir aristocratique, doté d'une impressionnante maîtrise pour ménager avec cohérence l'effet et la valeur de chaque objet mais fondé sur une rationalité de prestige et de distinction, se voit, en raison de la perméabilité de la bourgeoisie française au mode de vie aristocratique, rapidement investie par les représentations de l'époque. Avec le concours des ingénieurs se décante une rationalisation de l'espace en adéquation avec les conditions de vie et les valeurs. Elle consiste, sur le plan matériel, à grouper les pièces de réception, à isoler les pièces d'habitation et à desservir les différentes zones par des espaces de dégagement comportant le moins possible de potentialités de conflit.

Cette évolution inclut une spécification de la place de l'enfant et comprend, en opposition au modèle aristocratique, une définition de l'espace familial dont les limites sont fixées par la ligne de partage qui s'instaure entre la sphère intime et le domaine public, au cours du XIX^e siècle, sur l'ensemble du continent européen comme l'a démontré Habermas. Tributaire de la conception d'une sphère privée dans laquelle le maître de maison entretient des relations avec le monde du travail et une participation idéelle à la société civile²¹, cette manière de distribuer l'espace reflète la redéfinition de la valeur d'usage social d'espaces intérieurs tels que : antichambre (devenue couloir polyfonctionnel de distribution mais aussi d'isolement), salon ou espaces d'accueil ou de transition.

Toutefois, si cette organisation spatiale répondait à l'instauration d'une vie familiale tantôt détachée, tantôt démonstrativement impliquée dans les relations et les réseaux qu'impose la participation entière à la société du siècle dernier, qu'en était-il pour les autres couches sociales et surtout qu'en est-il après tant de reproductions et d'appauvrissement, pour nos contemporains et pour les générations futures? En dehors même de la question de l'inscription ou de la non-inscription des pratiques des enfants dans cet univers se pose celle de l'adéquation de cette matérialisation des interactions et des relations sociales aux pratiques de formations sociales et de groupes culturels différents, comme il s'en produit dans les sociétés non occidentales, aux prises avec une architecture dite de style international.

Qu'en est-il de cette tendance à l'homogénéisation des critères de conception, que nous venons de poser comme hypothèse, pour la production courante de l'époque? Quelle est en particulier l'articulation de ces appartements du milieu du XIX^e siècle, parfois somptueux, avec la production de chaque pays? Ces interrogations — qui sont différées dans l'espace et le temps mais qui subsistent — soulèvent le problème de la généralisation d'un mode de vie, de la diffusion de certaines valeurs à l'intérieur d'une formation sociale, et, surtout, la question, centrale dans le cadre de notre étude, du degré de diffusion d'une certaine conception de la famille.

Espaces différenciés, homogénéisés et unidimensionnels

L'étude de la traduction spatiale des interactions sociales et de leurs éventuels effets de socialisation ne permet cependant pas de faire l'économie de l'analyse de l'attribution différenciée de l'espace. Bien au contraire, la ségrégation spatiale et son corollaire, l'homogénéisation et la stratification sociale, participent largement à la définition de la valeur d'usage de l'habitation et par conséquent se répercutent sur une transmission culturelle différenciée selon les strates auxquelles appartiennent les habitants.

Pour la population qui nous intéresse — les enfants — cette ségrégation s'avère d'autant plus accentuée que ce sont les jeunes ménages disposant d'un revenu souvent modeste qui se voient contraints d'occuper les logements les plus récents, donc les plus périphériques et relativement les plus onéreux. Cette situation, qui nous a conduit à focaliser notre intérêt sur l'habitation collective, est vécue avec plus d'acuité encore par les familles nombreuses qui, dans la mesure où elles ne bénéficient pas d'aide personnalisée au logement, voient leur condition d'habitation diminuer en qualité, alors qu'elles auraient besoin de surfaces et d'une densité d'équipement accrues.

D'après une enquête effectuée dans la République fédérale d'Allemagne²², 90 % des enfants disposeraient d'une chambre pour eux seuls ou bien la partageraient avec leurs frères ou leurs sœurs, tandis que 14 % des enfants de moins de six ans ne dormiraient pas dans une chambre d'enfant. La surface de la chambre — en moyenne de 11 à 15 m² — ne peut, compte tenu de ce que, dans 40 à 50 % des cas, elle est partagée entre deux enfants, qu'être considérée comme considérablement limitée. Déduction faite de la surface occupée par les meubles, il ne reste souvent que peu de place pour des activités autres que statiques ou immobiles, ce qui mérite d'autant plus d'attention que les architectes ont tendance à envisager cette chambre comme destinée à un seul enfant. Indépendamment de la situation sociale et des conditions économiques des différents ménages étudiés, les enfants occupent très rarement la plus grande chambre à coucher. Les activités des parents ont donc la priorité sur celles des enfants, mais la chambre d'enfant connaît d'une façon significative une fréquentation plus importante et plus diversifiée dans le cas des enfants des couches sociales supérieures. Cela indique une socialisation qui tend vers un modèle d'éducation plus individuel et qui implique une facilité plus grande à mettre à la disposition des enfants une chambre qui leur soit propre et qu'ils puissent investir et s'approprier.

La concomitance entre les comportements des parents envers les enfants et les conditions de logement recoupe d'ailleurs des clivages socio-culturels et contribue ainsi à leur renforcement. Cela indique que l'univers de socialisation constitué par l'habitat ne peut être étudié ou évalué que dans l'interaction que l'enfant entretient avec son environnement construit, mais qu'il s'agit de situer en fonction de sa

personnalité en tant que membre d'un groupe social et représentant d'une catégorie d'âge précise.

L'homogénéisation de l'espace à laquelle nous avons fait allusion est souvent doublée, dans les cités nouvelles et les grands ensembles, d'une ségrégation fonctionnelle de l'espace — lieux de travail et de consommation (secteur industriel, centre ville) et zones d'habitation — qui aboutit à une perte de sens qui ne peut pas ne pas influencer d'une façon décisive l'univers de socialisation qui nous intéresse. L'absence de signifiant de l'espace social, à commencer par la « mise hors du travail humain », se traduit par une unidimensionnalité de l'environnement social et spatial qui ne peut que mettre en péril l'intégration sociale future des enfants. A cela s'ajoute l'occultation de ce phénomène d'appauvrissement du champ d'expérience et d'expansion par les media, lesquels, selon une recherche récente²³, proposent aux enfants, la plupart du temps, des images qui évacuent les références au monde du travail, à la sexualité et offrent des modèles de comportement qui ne correspondent en rien à la réalité sociale.

Du fait que la conception ne s'oriente plus en fonction du domaine de référence que pouvait encore constituer la ville mais se réfère de manière abstraite à l'aménagement de l'espace ou à des théories urbanistiques dont il faudrait analyser les opérations concrètes de transmission et les mécanismes de reproduction, à l'ensemble de ces données s'ajoute l'insuffisance de diversification des lieux, à laquelle de nombreux psychanalystes attribuent, avec toutes les précautions que cela exige, des effets de restriction motrice qui se trouvent renforcés par des troubles d'organisation de la temporalité dont seraient particulièrement victimes les enfants des cités.

A propos de cet état de fait, les auteurs d'un article récent sur « l'enfant des cités »²⁴ pensent pouvoir affirmer que « la structuration de la personnalité infantile dans un environnement structuré, sur le plan social et architectural, sur un modèle répétitif et a-historique, peut rencontrer des facteurs d'achoppement redoublant l'échec des personnalités fragiles » : l'unidimensionnalité et l'appauvrissement des dimensions culturelles ne peuvent de toute évidence être compensés par quelques aires de jeux, qu'elles soient reléguées dans des zones désaffectées ou traitées en formes agréables et colorées dans une grisaille architecturale. L'interaction enfant/environnement se caractérise par un indice de libre projection fort limité, une absence quasi totale de lieux accessibles aux expériences transitionnelles et une évacuation de la réalité sociale qui définissent largement le contenu des représentations sociales. Celles-ci peuvent être le fruit d'une transmission de génération en génération, mais elles répondent également à des contraintes du milieu ou à des désirs qu'il fait naître.

Notes

- ¹ Cette étude a été réalisée avec le concours de l'Office fédéral du logement (Suisse), la Fondation Pro Juventute, Zurich et l'Unesco, Division des établissements humains et de l'environnement socio-culturel (Programme de participation) en 1978. Elle est actuellement poursuivie grâce au concours de la Fondation Holderbank.
- ² Directeur P.-H. Chombart de Lauwe, 1, rue du Onze-Novembre, 92120 Montrouge (France). Notamment les travaux sur l'enfant de M.-J. Chombart de Lauwe et Ph. Bonnin, M. Perrot et M. de La Soudière.
- ³ A Darmstadt (République fédérale d'Allemagne), Annastrasse 15. Notamment les travaux de E. Mühlich et de H. Zinn.
- ⁴ K. Danziger, dans : *Readings in child socialization*, p. 18, Oxford, Pergamon Press, 1970. Extrait traduit en français dans : *Aspects de la socialisation de l'enfant* sous le titre « La socialisation, un processus pluridimensionnel », *Problèmes politiques et sociaux*, n° 358, mars 1979, p. 8-11.
- ⁵ I. Bontinck, « Dimensions culturelles de l'architecture et de l'urbanisme en Europe », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XXX (1978), n° 3, p. 592-625.
- ⁶ M.-J. Chombart de Lauwe, Ph. Bonnin, M. Mayeur et al., *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, p. 18, Paris, Éditions du Centre national de recherche scientifique, 1976.
- ⁷ H. Lefebvre, *La production de l'espace*, p. 52 + *passim*. Paris, Éditions Anthropos, 1974.
- ⁸ M. A. Sinaceur, « Qu'est-ce que l'interdisciplinarité? », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XXIX (1977), n° 4, p. 617-626.
- ⁹ M.-J. Chombart de Lauwe, « L'interaction de l'enfant et de l'environnement : objet de recherche et révélateur social », *Bulletin de psychologie*, Vol. XXIX, 325, n° 18, 1975/76, p. 954-969.
- ¹⁰ H. Wallon, « Rapports de l'enfant et de son milieu », dans : « Psychologie et éducation de l'enfant », *Enfance*, n° 3-4, 1959. (N° spécial.)
- ¹¹ E. Mühlich, « Entwicklung von Handlungsfähigkeit in der gebauten Umwelt », dans : *Zusammenhang von gebauter Umwelt und sozialem Verhalten im Wohn- und Wohnumweltbereich*, p. 79, Bonn, Schriftenreihe « Städtebauliche Forschung » des Bundesministers für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau, 1978.
- ¹² R. Perrinjaquet, « Éléments pour une sociologie de la production architecturale », Paris, 1978, 346 p. (A paraître.)
- ¹³ Dont, notamment, D. M. Fanning, « Families in flats », *British medical journal*, novembre 1967, p. 382-386 ; K. Wharton, « Sad storeys for children », *The architect and building news*, octobre 1970, p. 20-23.
- ¹⁴ M. Castells, *La question urbaine*, p. 141, Paris, Éditions Maspero (1972), 1975. Traduit en anglais : *Urban question*, London, Edward Arnold Press, et Boston, MIT Press, 1977.
- ¹⁵ P.-H. Chombart de Lauwe, *La culture et le pouvoir*, Paris, Éditions Stock, 1975, 385 p.
- ¹⁶ E. Mühlich, *op. cit.*, p. 72.
- ¹⁷ O. Negt et A. Kluge, *Oeffentlichkeit und Erfahrung*, Frankfurt, Éditions Suhrkamp, n° 639, 1972, p. 466.
- ¹⁸ J. Ekambi-Schmidt, *La perception de l'habitat*, p. 159, Paris, Éditions universitaires, 1972.
- ¹⁹ A. Kloskowska, « Attitudes à l'égard des rôles respectifs et de l'égalité des deux sexes et à l'égard des enfants », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XIV (1962), n° 1, p. 64-78.
- ²⁰ G. Samona, *La casa popolare degli anni 30*, p. 189, Venezia, Marsilio Ed. 1972.
- ²¹ J. Habermas, *L'espace public*, Paris, Payot, 1978, 324 p.
- ²² Gruner + Jahr (Hrsg.), « Wie Kinder wohnen », *Psychologische Leitstudie + Soziologische Analyse*, Hamburg, Schöner Wohnen / Gruner + Jahr, 1974.
- ²³ M.-J. Chombart de Lauwe et C. Bellan, *Enfants de l'image : enfants-personnages des médias*, Paris, Payot, 1979.
- ²⁴ T. Laine et J. Lanouzière, « L'enfant des cités », *L'évolution psychiatrique*, vol. XLIII, janvier-mars 1978, p. 71-89.

La socialisation des enfants chez les Afro-Vénézuéliens

Angelina Pollak-Eltz

Introduction

Le processus de socialisation est étroitement lié à celui d'enculturation en général, défini comme « un processus ininterrompu d'imitation et d'apprentissage qui préserve le mode de vie d'une population en donnant un sens et une finalité à la vie de l'individu » (Wilbert, 1977, p. 22) ou « [un processus] par lequel, aussi bien dans son enfance que par la suite, un individu devient compétent en ce qui concerne sa propre culture » (Herskovits, 1960, p. 39). Les buts de l'enculturation sont de former l'individu à certaines techniques, de le socialiser et de lui inculquer des principes moraux. La socialisation en est l'aspect le plus important, puisqu'elle porte sur la transmission à l'individu des connaissances dont il a besoin pour s'intégrer dans la société à laquelle il appartient, en s'y faisant une place par le statut et le rôle et en s'adaptant à ses semblables. La question de l'enculturation n'est que rarement abordée dans la littérature ethnographique, et plus rarement encore dans les ouvrages d'anthropologie théorique.

D'après Coombs et Ahmed (1974, p. 8), il faut distinguer entre : l'éducation informelle, qui est un processus d'apprentissage ininterrompu par lequel chacun, tout au long de sa vie, acquiert et accumule des connaissances, des qualifications, des attitudes et des aperçus, par une expérience quotidienne et des contacts avec un environnement; l'éducation extrascolaire, processus systématique organisé qui se déroule en dehors du système formel; et l'éducation formelle, qui est constituée, articulée chronologiquement et structurée hiérarchiquement. L'éducation morale est le produit d'un conditionnement qui dure la vie entière, qui est assuré principalement par les parents et qui peut être formalisé ou non. Elle transmet les valeurs traditionnelles d'une société donnée.

Angelina Pollak-Eltz est professeur d'anthropologie à l'Universidad Católica Andrés Bello, Urb. Montalban, La Vega, apartado 29068, Caracas (Venezuela), et directrice du Centre pour les études de la religion de cette même université. Elle a signé de nombreuses publications en espagnol, hollandais, allemand et anglais, dont Cultos afroamericanos (1973) [en hollandais, 1969; en allemand, 1979] et The Black family in Venezuela (1974) [en espagnol, 1976]. Elle a aussi publié plus de cent articles.

Les principaux agents qui socialisent et élèvent les enfants sont, bien entendu, le père et la mère ou d'autres responsables et, aujourd'hui, avec le développement des systèmes scolaires institutionnalisés, les enseignants, qui assument une part de plus en plus grande du rôle traditionnel de la famille immédiate. Ils n'ont souvent pas les mêmes idées que les parents et cela peut poser des problèmes pour les enfants.

Ceux qui s'occupent d'élever les enfants doivent leur donner des soins, les former et les discipliner. Certaines techniques de socialisation sont universelles, comme la récompense, l'incitation, les directives, les règles et les sanctions. Les règles de conduite sont spécifiées au cours de la première enfance puis répétées jusqu'à ce qu'elles aillent de soi. D'une manière générale, les enfants reçoivent constamment des instructions, le plus souvent sous forme d'interdiction : interdiction de faire ceci ou cela. La désobéissance est sanctionnée par des privations, des moqueries ou des châtiments corporels. A un âge véritable, on enseigne aux enfants certaines techniques élémentaires, surtout manuelles, nécessaires à la survie. Dans toutes les cultures, le processus de socialisation des garçons est différent de celui des filles, car les uns et les autres doivent être préparés aux tâches différentes dont ils auront ensuite à s'acquitter dans la vie.

Wilbert (1977, p. 22) a élaboré un modèle à trois dimensions pour l'étude de l'enculturation. La première, c'est-à-dire le processus, est déterminée par les buts à atteindre : acquisition des techniques, socialisation et éducation morale. Le triple objectif de l'enculturation est atteint dans un cadre temporel qui correspond aux trois étapes du cycle de la vie : petite enfance, enfance et âge adulte. La dimension spatiale est définie en termes d'environnement, de société et de culture. Ce deuxième cadre est très important par la contribution qu'il apporte à l'étude scientifique du processus de socialisation.

La situation des Afro-Vénézuéliens

J'étudie depuis vingt ans la culture et les structures sociales des Afro-Vénézuéliens et le résultat de mes études m'a amenée à publier de nombreux livres et articles scientifiques sur ce sujet (voir références ci-après). Les Afro-Vénézuéliens descendent des esclaves qui ont été amenés au Venezuela à l'époque coloniale pour travailler dans les mines des vallées centrales et dans les plantations de la région côtière. J'ai effectué mes recherches chez les paysans noirs qui vivent dans la partie centrale de la côte, la région de Barlovento, dans l'État de Miranda, et dans cinq villages noirs de l'État de Yaracuy. Ces paysans sont des agriculteurs de subsistance ou des ouvriers agricoles qui travaillent dans les haciendas voisines, ou les deux à la fois. Bien des choses ont changé au cours des deux dernières décennies. Certaines familles ont reçu des terres dans le cadre de la réforme agraire; on a créé des écoles dans chaque petit village, on a construit des routes et beaucoup amélioré les services

de santé; le gouvernement a construit en milieu rural des logements avec eau courante et électricité qui ont remplacé les anciennes huttes et les salaires ont été relevés au point que les ouvriers ont les moyens d'acheter de nombreux articles de luxe comme des téléviseurs, des postes de radio et des appareils électro-ménagers. Malgré toutes ces améliorations, beaucoup d'adolescents, lorsqu'ils quittent l'école, émigrent des zones rurales vers les villes, à la recherche d'un sort meilleur. Les Noirs méprisent les travaux agricoles, peut-être parce qu'ils leur rappellent un passé humiliant.

Nombre d'anciennes traditions ont été préservées : pratiques religieuses, musique, médecine populaire, contes et légendes, attitudes devant la vie. Le catholicisme populaire se caractérise par un fervent culte des saints, qu'on invoque pour résoudre les problèmes quotidiens, et par une méconnaissance totale des pratiques orthodoxes. Les paysans célèbrent la Saint-Jean par de grandes réjouissances : ils dansent au son du tam-tam, chantent et boivent. A Noël, des groupes de *parranderos* parcourent les rues en chantant des *aguinaldos*. Les rites funéraires rappellent certaines pratiques africaines, comme les veilles, les lamentations rituelles et les neuvaines, qui se terminent par un rite destiné à chasser l'âme du défunt. Les paysans afro-vénézuéliens croient aux bons et aux mauvais esprits.

Les structures familiales se caractérisent par la rareté des mariages légaux, la fréquence élevée des unions consensuelles, l'instabilité du lien conjugal, la précocité des relations sexuelles, qui entraîne une maternité précoce, le taux élevé des naissances illégitimes, le nombre élevé de ménages matricentriques de consanguins et l'importance des vastes parentèles. La maternité est très prisée, que la mère soit mariée ou non. Il n'y a pas place pour les vieilles filles et les enfants naturels ne souffrent pas de leur illégitimité. Ces caractéristiques structurales, qu'on retrouve dans d'autres sociétés afro-américaines, ont souvent été attribuées à un élan sexuel inné des Noirs, à des coutumes apparues chez les esclaves des plantations ou à des facteurs économiques comme la marginalité et le paupérisme. Je crois que ceux qui font valoir ces explications possibles ont raison, car d'autres groupes ethniques du même niveau socio-économique présentent des caractéristiques similaires en ce qui concerne le mariage et la famille, encore qu'il faille aussi tenir compte des facteurs historiques. Les liens matrimoniaux sont instables mais le couple mère-enfant reste intact.

La structure des ménages, les parentèles et la topologie de la formation des couples ont une grande influence sur le processus de socialisation. Chez les Noirs du Venezuela, c'est avant tout la mère qui élève les enfants. Ce n'est qu'avec elle que l'enfant a une relation stable car, même si elle change de partenaire sexuel, les enfants restent généralement avec elle. Lorsqu'une jeune mère vit avec sa propre mère, la grand-mère peut devenir la personne la plus importante pour l'enfant, en particulier si la mère doit travailler pour l'élever.

La mère prend soin de l'enfant, le nourrit et l'habille, et, durant les premières années de sa vie, il n'entre presque jamais en contact avec des personnes autres que

les membres du ménage proprement dit. L'allaitement au sein est la pratique courante. Autrefois, l'allaitement au sein durait jusqu'à ce que l'enfant ait deux ans ou jusqu'à l'arrivée du suivant. Aujourd'hui, les mères combinent souvent l'allaitement au sein et l'allaitement au biberon, de sorte que le contact entre mère et enfant n'est plus aussi étroit. A la naissance d'un nouvel enfant, le précédent doit téter le premier lait, qui est censé être mauvais pour le nouveau-né. Mais, après cela, la mère ne lui donne plus le sein, le lait étant réservé au dernier-né, et cela peut engendrer une rivalité inconsciente avec le nouveau-né. Souvent, si elle n'a pas d'autre enfant, la mère s'enduit les mamelons d'une substance amère pour faciliter le sevrage.

La relation mère-enfant est très affectueuse. Quand l'enfant a faim, il reçoit de la nourriture et on ne le laisse jamais pleurer très longtemps. Le châtiment ne commence qu'à partir de l'âge de deux ans.

Dans la vie du tout petit enfant, le père, même s'il est présent dans le ménage, joue un rôle secondaire. Certains pères montrent de l'affection mais, en général, ils éprouvent une fausse honte à cajoler leurs bébés en public. La paternité physique est souvent incertaine. Si le couple est séparé, le père a l'obligation morale de donner de l'argent à la mère pour la nourriture et l'habillement de l'enfant. Cependant les versements sont souvent assez irréguliers. Le nouveau compagnon de la mère contribue fréquemment à l'entretien des enfants. Dans certains cas, c'est le frère de la mère qui y pourvoit. Si la mère ne reçoit aucune aide, elle laisse l'enfant à une personne qui lui sert de mère — sa sœur, sa propre mère ou une tante — et va travailler à la ville.

En Amérique latine, la relation de *compadrazgo* est très importante. A la naissance d'un enfant, on choisit un parrain et une marraine pour le premier baptême, *el bautizo del agua*, qui a lieu dans la maison de la mère dans les quarante jours qui suivent la naissance, sans l'intervention d'un prêtre. On verse de l'eau sur l'enfant et on lui donne un nom. Le *bautizo de pila*, baptême religieux, a lieu quand l'enfant est beaucoup plus âgé, et certains enfants ne reçoivent jamais le baptême officiel. Les parrains des deux baptêmes peuvent être les mêmes mais ce n'est pas toujours le cas. Les parrains ont l'obligation morale de subvenir aux besoins de l'enfant en cas de décès des parents. Ils peuvent aussi intervenir dans son éducation et ont le droit de le discipliner. On choisit souvent des parrains de rang social plus élevé pour favoriser l'ascension de l'enfant. Pendant les premiers mois de leur existence, les nourrissons sont protégés contre les mauvaises influences par des amulettes. On craint particulièrement le « mauvais œil », qui provoque des accès de fièvre et des vomissements. Seuls certains *curanderos* peuvent écarter le maléfice en priant sur l'enfant. Si un membre de la famille meurt, on fait porter aux enfants des rubans noirs ou rouges autour des poignets, afin d'empêcher l'âme du mort de les emporter dans l'autre monde.

Vers l'âge de deux ans, l'enfant cesse d'être le point sur lequel converge l'attention du ménage et sa mère commence à lui apprendre ce qu'il doit faire et

ne pas faire. C'est à cet âge-là, parfois plus tôt, qu'il apprend à être propre. On lui apprend à uriner et à déféquer dans la cour, ce qui provoque parfois de graves parasitoses, fréquentes chez les enfants en bas âge. Aujourd'hui, les services de santé essaient de convaincre les mères d'apprendre à leurs enfants à utiliser un cabinet d'aisances.

Vers l'âge de quatre ou cinq ans, on leur apprend aussi à exécuter certains travaux simples : porter de l'eau, balayer ou faire les lits. Autrefois, pour aller chercher de l'eau, il fallait faire plus d'un kilomètre à pied pour atteindre la rivière, puis rapporter un lourd seau à la maison; aujourd'hui, il y a en général l'eau courante dans la cour.

Dès l'âge de quatre ou cinq ans, l'enfant apprend les principales règles du comportement. On lui enseigne surtout à ne compter que sur lui-même; bien se conduire signifie s'occuper de soi et s'acquitter consciencieusement des tâches prévues. Très tôt, on apprend à l'enfant à être reconnaissant à sa mère des grands sacrifices qu'elle fait pour lui.

Jadis, les grand-mères racontaient aux enfants des histoires de fantômes, d'animaux et d'êtres surnaturels. C'étaient souvent des histoires morales qui enseignaient aux enfants à se conduire selon les règles de l'éthique traditionnelle. Pour empêcher les enfants de s'approcher de la rivière, on leur disait qu'il y avait des esprits dans l'eau. Pour les dissuader de quitter la maison le soir, on leur disait qu'ils risquaient d'attraper une maladie appelée *serreno*. Aujourd'hui, bon nombre de ces histoires sont oubliées.

Quand les enfants ont quatre ou cinq ans, on commence à les emmener à des fêtes religieuses et ils apprennent rapidement à jouer du tambour et à danser avec les adultes. En général, l'instruction religieuse est très sommaire, les parents étant eux-mêmes assez ignorants en la matière; ils enseignent cependant à leurs enfants comment invoquer les saints pour faire exaucer leurs prières. Le culte utilitaire des saints se perpétue sur des générations.

Les familles étant en général très nombreuses, les mères ne sont pas très patientes avec leurs enfants. Elles peuvent être très indulgentes un jour et punir les enfants sévèrement le lendemain. Le favoritisme provoque parfois des tensions dans les relations au sein des fratries, encore que souvent les jeunes enfants adorent leur sœur aînée, qui aide la mère à les élever. A l'âge de cinq ans, les enfants s'aperçoivent que tout le monde a un père et une mère. Même si le père n'est pas toujours présent en personne, il existe bel et bien une image du père. Même s'il ne joue pas avec les enfants, ceux-ci observent son comportement et remarquent très tôt si les relations entre leurs parents sont affectueuses ou non.

A partir de l'âge de cinq ans, les garçons et les filles commencent peu à peu à être traités de manière différente. Si le père vit dans le ménage, il arrive qu'il emmène son fils en voyage ou aux champs et lui enseigne les rudiments de l'agriculture. En général, on punit les garçons plus sévèrement, surtout en cas de désobéissance ou d'irrespect. Les filles apprennent plutôt à tenir le ménage et sont censées

aider leur mère à s'occuper des petits enfants et des travaux quotidiens. En ce qui concerne les techniques de l'artisanat, les enfants n'apprennent pas grand-chose de leurs parents, car il y a peu d'hommes qui soient des artisans qualifiés et encore moins de femmes qui sachent coudre ou broder.

Dès la petite enfance, on accorde beaucoup d'importance à la dichotomie entre les sexes. On perce les oreilles des petites filles et elles sont rarement nues, alors que les petits garçons peuvent gambader tout nus jusqu'à ce qu'ils aillent à l'école.

À l'âge de quatre ou cinq ans les enfants commencent à jouer ensemble dans les rues et découvrent très tôt les réalités sexuelles. En raison de la promiscuité, ils apprennent aussi par l'observation. En général, les mères répugnent à parler de ces questions avec leurs filles, même quand elles ont huit ou dix ans, et elles n'accepteraient jamais d'en parler avec leurs fils. Parfois, elles mettent en garde leurs filles contre les jeux sexuels, elles les battent quand elles flirtent avec des garçons et vont même jusqu'à les enfermer à la maison la nuit. Les mères veulent que leurs filles se marient avant d'avoir des enfants ou, en tout cas, qu'elles trouvent un compagnon responsable, mais elles sont tolérantes si cet idéal ne se réalise pas.

En revanche, les pères encouragent les garçons aux jeux sexuels et, dès l'âge de dix ans, ceux-ci commencent à courir après les filles. Les jeunes garçons acceptent très facilement l'idéal machiste si typique de l'Amérique latine, particulièrement chez les Noirs, et les pères sont fiers de voir leurs fils avoir, avant même l'âge de treize ans, des aventures avec des filles du même âge ou plus âgées.

Dès qu'elles ont dix ans, on sépare les filles de leurs frères ou demi-frères pour les protéger contre eux. Elles dorment dans des chambres ou des lits séparés. La conscience de la différenciation sexuelle se développe et, même entre frères et sœurs, il existe une certaine réserve. Chez les filles apparaît une certaine pudicité, alors que les garçons deviennent plus agressifs. Cependant, certains jeux continuent à réunir les enfants des deux sexes.

À sept ans, la plupart des enfants commencent à aller à l'école. Autrefois, il n'y avait pas d'écoles et la transition entre l'enfance et l'âge adulte était presque imperceptible. Les filles étaient souvent enceintes dès l'âge de douze ans et devaient rapidement assumer des responsabilités avant d'avoir pu atteindre la véritable maturité. Aujourd'hui, comme les enfants vont à l'école, l'enfance dure un peu plus longtemps. La construction d'écoles a changé la vie des enfants en milieu rural. Leur scolarité ne dure souvent que trois ans mais cela suffit parfois à modifier complètement leur vision de la vie. Aujourd'hui, le maître d'école reprend la fonction de socialisation et, selon ses qualités personnelles, il peut avoir une influence réelle, aussi bien positive que négative, sur ses élèves. Beaucoup de parents peuvent se sentir désorientés et interdits lorsqu'ils doivent interpréter les exigences de la société globale et évaluer et interpréter les exigences du nouvel ordre normatif qui est perpétuellement imposé. Les maîtres donnent des directives en ce qui concerne les comportements des nouveaux adaptés aux changements qui s'opèrent dans

l'environnement. De nombreuses traditions se perdent mais les enfants sont peut-être mieux préparés à affronter la vie en dehors de leur petite communauté, où les générations précédentes passaient toute leur vie.

En général, les parents estiment qu'il est important que les enfants acquièrent de l'instruction, pour améliorer leurs chances d'échapper à la condition paysanne. Malheureusement, cette conception abstraite de l'éducation ne correspond pas à la réalité. Les écoles sont souvent surpeuplées et inorganisées, il n'y a aucun contrôle rigoureux et les instituteurs de campagne sont mal payés et à peine formés. L'absentéisme n'est pas rare, mais les enfants ne fréquentent pas non plus l'école régulièrement. La formation professionnelle est presque inexistante et le matériel pédagogique est insuffisant. Au terme des trois années de scolarité élémentaire, les enfants savent à peine lire et écrire et n'ont pas appris grand-chose d'autre. Cependant, ils ont acquis des notions sur l'ensemble de la société, le Venezuela et son système politique, et ils sont au moins devenus bons patriotes. L'éducation scolaire peut aussi faire naître certains conflits inconscients entre les valeurs traditionnelles et les idées, valeurs et exigences nouvelles.

Dans certains villages, des sœurs peuvent donner aux écoliers quelques mois d'une instruction religieuse dont l'aboutissement est la célébration de la première communion. Malheureusement, cette instruction se limite à quelques histoires bibliques et à des règles morales, ce qui n'a pas d'effet durable sur l'attitude religieuse des enfants. Beaucoup de foyers ont la télévision et la radio, qui peuvent grandement contribuer à élargir la vision que les enfants ont du monde.

Les vieilles générations se plaignent qu'aujourd'hui on donne trop d'importance à l'éducation scolaire et que les enfants négligent leurs devoirs envers le groupe familial. Ce ne sont plus leurs parents qui leur enseignent les rudiments de l'agriculture et, au lieu d'aider leur mère aux travaux ménagers, ils jouent dans la rue avec des camarades. Les anciens prétendent aussi qu'autrefois les enfants respectaient davantage leurs aînés et qu'aujourd'hui on leur passe tout.

A l'âge de douze ans, la plupart des enfants sont déjà traités comme des adultes. Cependant, ils doivent encore obéir à leurs aînés et les respecter, même s'ils jouissent parfois d'une grande liberté personnelle, à laquelle les Afro-Vénézuéliens tiennent beaucoup. Les décennaires sont censés faire entièrement par eux-mêmes. La sociabilité est très prisée, en particulier chez les jeunes gens qui font une large part aux relations d'amitié dans les plaisirs comme dans le travail.

Dès que les enfants sont en âge et en mesure de travailler, ils doivent en principe subvenir aux besoins de leur mère. Cette obligation est sacrée. Les pères, qui n'ont jamais pourvu aux besoins de leurs enfants, ne sauraient compter bénéficier du même traitement dans leur vieillesse.

Pour résumer, dans les familles noires du Venezuela, la mère est le principal agent parental de la socialisation; elle transmet à l'enfant les éléments cognitifs traditionnels qui lui permettent d'avoir un comportement approprié et elle assure le maintien du social, alors que le père ne joue qu'un rôle marginal dans ce processus.

Les structures familiales et le mode de formation des couples ont une grande influence sur les pratiques de socialisation. Quand les enfants grandissent, les garçons sont séparés des filles et il arrive alors que le père commence à s'intéresser à ses fils, auxquels il enseigne les valeurs de la société machiste, alors que les filles restent soumises à l'influence maternelle. Les enfants apprennent très jeunes les traditions religieuses, qui ne sont pas toujours conformes à l'orthodoxie catholique. L'école joue maintenant un rôle important dans le processus de socialisation et contribue de diverses manières à modifier la *Weltanschauung* traditionnelle. Cela irrite souvent la vieille génération, plus traditionaliste. Le passage de l'enfance à l'âge adulte est très rapide et n'est marqué par aucun rite initiatique. Avec le développement socio-économique du Venezuela rural, beaucoup de changements se sont opérés et beaucoup s'opéreront encore; l'observation des processus de socialisation en vue de l'adaptation à l'environnement nouveau est donc riche d'enseignements.

[Traduit de l'anglais]

Références

-
- COOMBS, Ph.; AHMED, M. 1974. *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- HERSKOVITS, Melville. 1960. *Man and his works*. New York, Knopf.
- POLLAK-ELTZ, Angelina. 1972. *Vestigios africanos en la cultura del pueblo venezolano*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello.
- . 1976. *La familia negra en Venezuela*, Caracas, Monte Ávila Editores.
- . 1977. *Regards sur les cultures d'origine africaine au Venezuela*. Montréal, Université de Montréal.
- POLLAK-ELTZ, Angelina. 1978. *Folklore y cultura en los pueblos negros del Estado Yaracuy*. San Felipe, Gobernación del Estado Yaracuy.
- . 1978. *Aportes indígenas a la cultura del pueblo venezolano*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello.
- WILBERT, Johannes (dir. publ.). 1976. *Enculturation in Latin America*. Los Angeles, Latin American Center University of California.

L'apprentissage des valeurs par les enfants thaïlandais

Chancha Suvannathat

Introduction : la famille thaïlandaise et l'éducation des enfants

Autrefois, la famille thaïlandaise typique mettait l'accent sur l'importance du mari comme chef de l'unité familiale, organisée selon une structure autoritaire. Ce type de famille a, par la suite, évolué dans le sens d'une égalité de chacun de ses membres, et l'unité familiale est devenue plus démocratique. Ces deux caractéristiques coexistent dans la société thaïlandaise actuelle. En milieu agraire ou rural, la famille tend à être plus autoritaire et le mari possède encore un rôle dominant, tandis qu'elle est généralement plus démocratique en milieu urbain. Dans ce dernier cas, les relations entre mari et femme deviennent presque égalitaires, les devoirs de la femme envers ses enfants, son mari et la famille de ce dernier étant équilibrés par ceux du mari envers les enfants, son épouse et la famille de celle-ci.

En ce qui concerne la manière dont sont élevés les enfants, plusieurs études (de Young, 1958; Bangkok Institute for Child Study, 1962a et 1964b; Pitugsapol, 1962; Cholvisuthi, 1964; National Economic and Social Development Board, 1974) ont fait apparaître l'existence, dans les familles tant urbaines que rurales, d'une grande variété de systèmes à la fois chaleureux et permissifs dont nous résumerons ci-après les principaux aspects. Par exemple, il a été constaté que les mères thaïlandaises sont généralement favorables à l'allaitement naturel. Le sevrage est plus strict que l'apprentissage de la propreté. On insiste avec une fermeté particulière sur l'apprentissage du comportement propre à chaque sexe, en mettant l'accent sur la pudeur. Les expériences de socialisation de l'enfant lui apprennent dès son plus jeune âge à accepter l'autorité des parents et des autres adultes. La souplesse des méthodes employées dans ce domaine illustre la très grande tolérance

Professeur Chancha Suvannathat est actuellement directrice du Behavioral Research Institute, Sukhumvit Soi 23, Bangkok (Thaïlande), après avoir été directrice par intérim du Bangkok Institute for Child Study. Elle est aussi membre de plusieurs organisations professionnelles, telles que l'Education Society of Thailand, le Parent-Teacher Council of Thailand, la Psychological Association of Thailand, et fait partie du conseil de l'International Association of Educational Achievement.

dont font preuve de façon générale les Thaïlandais à l'égard des différences individuelles. Nombre de variantes de comportement chez les enfants thaïlandais sont largement admises tant qu'elles restent compatibles avec le concept, assez vague, d'« authenticité » thaïlandaise. En d'autres termes, l'ensemble des mères sont conscientes d'un idéal général d'éducation qui est de faire de leur enfant un « authentique » Thaïlandais. Cet idéal ne répond toutefois pas à une définition rigoureuse. Ce qui suit va nous permettre de préciser certaines des grandes valeurs de la société thaïlandaise qui déterminent la personnalité ultérieure de l'enfant.

Les principales valeurs de la société thaïlandaise

L'un des aspects de la socialisation est d'inculquer à l'enfant les valeurs à la fois matérielles et spirituelles qui sont reconnues dans sa propre société. Il convient donc de présenter rapidement les valeurs principales de la société thaïlandaise ainsi que certaines observations formulées par des chercheurs tant étrangers que locaux.

Un sociologue thaïlandais (Apapirom, 1974, p. 34 et 35) a conclu que la société thaïlandaise pouvait être caractérisée par : *a*) l'esprit d'indépendance ; *b*) une organisation sociale agraire ou rurale au sein de laquelle la vie au jour le jour est davantage régie par l'affectivité et la tradition que par des critères rationnels ; *c*) l'autorité, jugée plus importante que la richesse. Un autre sociologue (Kreukee-Na-Lampoon, 1975, p. 69-79 et 127) estime que la société thaïlandaise est une société de prestige et y distingue neuf grandes valeurs : *a*) richesse ; *b*) puissance ; *c*) ancienneté ; *d*) sportivité ; *e*) noblesse ; *f*) générosité ; *g*) gratitude ; *h*) sagesse ; *i*) respect de l'étiquette.

Un autre éminent sociologue et anthropologue thaïlandais (Saihee, 1976, p. 261) observe la grande importance attribuée à l'éducation dans la société thaïlandaise. L'attitude des parents à cet égard est significative et influe à son tour sur l'acquisition des valeurs chez l'enfant et sa propre attitude à l'égard de l'éducation thaïlandaise de la fin de la seconde guerre mondiale à ce jour ; un auteur (Tanya, 1978, p. 36) les a définies comme suit : *a*) grand respect de l'école et de l'éducation formelle ; *b*) égalité des garçons et des filles en matière d'éducation ; *c*) prééminence de l'enseignement général par rapport à l'enseignement professionnel ; *d*) grande importance attachée aux grades et aux diplômes ; *e*) admiration toute particulière pour les titulaires de diplômes étrangers ; *f*) éducation considérée comme un moyen de parvenir à un statut plus élevé et à une plus grande sécurité ; *g*) préférence pour les institutions d'enseignement réputées.

Tout récemment, un psychologue (Kemin, 1978, p. 271-290) a essayé de tester empiriquement les interprétations auxquelles a donné lieu à ce jour le comportement des Thaïlandais. Dans ce système expérimental, les valeurs sont envisagées soit comme un mode de conduite (c'est-à-dire un moyen), soit comme un aboutissement vers lequel il faut tendre (c'est-à-dire une fin), et sont appelées, selon le

cas, valeurs instrumentales et valeurs finales. Parmi les conclusions auxquelles il est arrivé, on peut citer les suivantes :

1. Les valeurs finales diffèrent suivant le sexe et le lieu. En ce qui concerne les valeurs instrumentales, davantage conditionnées que les premières par les facteurs de socialisation, aucune différence n'apparaît, sauf pour celles qui sont jugées de moindre importance.
2. L'individualisme est la valeur suprême. Cette constatation pourrait amener à rejeter l'hypothèse selon laquelle la société thaïlandaise serait une société fondée sur l'association et paraître contredire le grand besoin d'amour, d'amitié et d'acceptation sociale, et le faible degré d'autonomie et de sens de la dignité personnelle qui semblent être caractéristiques des Thaïlandais.
3. Néanmoins, une certaine dépendance apparaît étroitement liée à un ensemble de valeurs venant en deuxième position, à savoir l'importance de relations personnelles étroites et de tout ce qui constitue l'urbanité (intérêt pour autrui, considération et politesse, par exemple).
4. L'individualisme apparaît associé à une autre valeur, qui est l'aptitude à saisir les chances qui s'offrent. Cette constatation semble confirmer une autre hypothèse qui voudrait que les Thaïlandais manquent de retenue, soient non conformistes et socialement irresponsables.
5. Bien qu'il apparaisse que les Thaïlandais ont un grand besoin de réussite, celui-ci ne semble pas associé à la compétence, au courage et à l'opiniâtreté dans la poursuite de l'objectif de toute une vie, mais plutôt à l'aptitude à saisir les chances.

La coexistence ainsi constatée chez les Thaïlandais de ces deux caractéristiques — dépendance et indépendance — qui se manifestent tour à tour suivant la nature de leur relation avec l'environnement semble confirmer l'idée qu'ils sont passés maîtres dans l'art de séparer leur moi propre et leur moi social, en usant des règles de l'urbanité pour adapter, modifier et préserver le premier.

Selon un chercheur étranger ayant procédé à une étude du comportement interpersonnel dans le village de Bang Chan (Phillips, 1965, p. 32 et 33), le respect est peut-être la caractéristique sociale la plus typique des Thaïlandais. Presque toute la littérature sur la Thaïlande mentionne, à un moment ou à un autre, les formes de déférence qui existent entre les personnes, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'unité familiale. Ces formes reposent, en premier lieu, sur les inégalités de statut qui marquent la presque totalité des relations sociales. A l'intérieur de la famille, le respect est généralement lié aux différences d'âge, auxquelles s'ajoutent, à l'extérieur, les différences sur les plans de la richesse, de la puissance, des connaissances, du statut religieux ou civil. En second lieu, il repose sur l'idée que tout individu mérite respect, quelle que soit sa position dans la hiérarchie sociale. Dans le premier cas, il s'agit d'un respect associé à l'observation des rôles respectifs de chacun, dans le second de la reconnaissance de la dignité essentielle de tout être humain.

Les auteurs étrangers de l'un des manuels parus dans la collection des Foreign Area Studies (FAS) de l'American University (Hendersen *et al*, 1971, p. 76 et 77) signalent que le système de valeurs fondamentales thaïlandais s'est élaboré dans une société principalement rurale mais qu'il a, pour l'essentiel, été préservé aussi bien par les citadins que par les villageois. Les influences occidentales et les changements sociaux, politiques et économiques d'origine interne modifient les notions de bien et de mal. Les termes traditionnels constituent toujours cependant des références de base et rien n'indique qu'ils seront prochainement supplantés. Ces valeurs clés peuvent être classées en trois catégories : développement spirituel et aspiration au mérite, responsabilité individuelle, statut et autorité. Il est possible, à partir de cette énumération, de tracer le portrait de l'individu idéal tel que le conçoivent les Thaïlandais : hommes et femmes doivent se comporter avec mesure, être respectueux des aînés et des supérieurs, autonomes, généreux, et capables de se discipliner eux-mêmes.

Un spécialiste de psychologie clinique (Boesch, 1977, p. 176-231), s'appuyant sur des données recueillies en Thaïlande pendant plusieurs années, a souligné l'importance des concepts d'ancienneté et d'autorité dans les schémas et caractéristiques de comportement des enfants et des adultes. Au cours du processus de socialisation des enfants, on insiste davantage sur la docilité, l'honnêteté, la loyauté et la modestie que sur l'initiative, l'esprit de décision et la créativité. De plus, les Thaïlandais, selon lui, accordent beaucoup moins de valeur que les Occidentaux à l'individualité et au caractère unique de la personne.

En résumé, les descriptions des valeurs sociales dominantes dans la société thaïlandaise dues aux chercheurs tant locaux qu'étrangers concordent largement. Il apparaît que, malgré les divisions et les différences régionales, l'unité qu'implique la notion même de « société » résulte principalement des orientations axiologiques communes qui se retrouvent dans l'ensemble de celle-ci. L'exposé qui suit sur la manière dont sont élevés les enfants confirmera l'idée que ces valeurs fondamentales, acceptées par l'ensemble de la société, orientent le développement chez l'enfant des caractéristiques considérées comme désirables.

L'éducation du petit Thaïlandais type

Plusieurs études sur ce sujet sont arrivées à la même conclusion, à savoir l'existence d'un certain nombre de valeurs importantes que les parents thaïlandais, quel que soit leur niveau social, s'efforcent d'inculquer à leurs enfants. Sur le plan moral, ces valeurs sont : *a*) le contrôle de l'agressivité physique et verbale; *b*) l'obéissance et le respect dus à l'ancienneté et à la sagesse; *c*) la reconnaissance et la loyauté; *d*) la bonté, la générosité et l'esprit de sacrifice (Bangkok Institute for Child Study, 1966*a*, 1967*b*, 1969*c*, 1971*d*; Petchpud, 1977; Varaaswapati *et al*, 1978).

Les parents thaïlandais désapprouvent généralement tous les types d'agression,

afin de préserver des relations interpersonnelles agréables. Une notion essentielle à cet égard est celle de *krengchai*. Sa meilleure définition est celle qu'en donne Phillipps (Phillips, 1965, p. 49 et 50), comme étant un sentiment et une attitude d'effacement et d'humilité, inspirés par le désir de ne pas importuner ou embarrasser autrui et de ne pas le mettre en situation d'avoir à se déranger ou se mettre en peine. Les enfants apprennent à s'abstenir de tout comportement agressif pouvant blesser les sentiments d'autrui. Bien qu'ils déclarent réprouver toute attitude agressive et préférer user de récompenses plutôt que de punitions, les parents ont plus souvent recours à des châtiments corporels et à une agression verbale sous la forme de remontrances très vives.

L'obéissance et le respect de l'autorité et de l'ancienneté, joints à l'observation des règles de l'étiquette, sont fortement soulignés dans le processus de socialisation de l'enfant. Les menaces de châtimement corporel ou psychologique sont utilisées dans tous les cas de comportement socialement déviant. Cette insistance explique probablement le désir de plaire généralement manifesté par les enfants, ainsi que le caractère soumis des adultes dans la société thaïlandaise.

Cet apprentissage des valeurs a été critiqué par des chercheurs et des savants thaïlandais et étrangers. Par exemple, Boesch (1977, p. 196) a souligné que cette socialisation forcée risque de priver les enfants de la plupart de leurs modes naturels d'expression et, par exemple, de les empêcher de manifester de la curiosité et de l'esprit d'initiative.

L'importance des manifestations de gratitude est également inculquée avec fermeté aux enfants comme étant une condition essentielle d'une bonne personnalité. On leur apprend à se montrer reconnaissants non seulement envers les personnes (parents, grands-parents, membres plus âgés de la famille et enseignants) mais aussi à l'égard d'autres êtres animés (bœufs et vaches) comme à celui de certains objets inanimés (livres et riz).

La socialisation de l'enfant insiste également sur un autre groupe de valeurs morales : bonté, générosité et esprit de sacrifice. Celles-ci sont inculquées par l'enseignement et la prédication ainsi que par l'exemple donné par les parents et les autres membres de la famille.

En ce qui concerne les valeurs éducationnelles ou théoriques, l'attitude des parents à l'égard de l'éducation détermine également leur manière de socialiser les enfants. Ils insistent généralement sur l'importance de l'éducation, en exprimant le ferme espoir qu'elle permettra à leurs enfants de vivre plus à l'aise qu'eux-mêmes (Saradatta et Suvannathat, 1973, p. 48-50). Des personnalités locales qui ont réussi grâce à l'éducation qu'elles ont reçue sont souvent citées en modèles. De même, les parents utilisent l'exemple de leurs propres difficultés pour avertir les enfants des dangers du manque d'éducation.

Les facteurs de socialisation comme la famille et l'école s'emploient à inculquer cet ensemble de valeurs aux enfants, mais ils subissent les effets d'importants changements socio-culturels. On a observé que l'influence de la famille, de

l'école et du temple reculait devant celle du groupe des pairs, du groupe professionnel et des systèmes de communication de masse. Les valeurs auxquelles adhèrent les parents et celles de la société dans son ensemble sont de moins en moins concordantes. Loin d'orienter l'enfant dans le sens désiré, la plupart de ces nouvelles influences ont un effet contraire. Pour cette raison, les enfants et les adolescents d'aujourd'hui ont de plus en plus tendance à entrer en conflit avec la société et à éprouver des sentiments de frustration. Cependant, il convient de faire face à ces changements socio-culturels inéluctables, et l'enfant thaïlandais doit s'adapter à cette situation de transition. A ce stade, les adultes, et spécialement les parents et les enseignants, doivent sérieusement réfléchir aux valeurs particulières à inculquer à la jeune génération pour assurer la fusion harmonieuse de la tradition et de la nouveauté, en accord avec le génie de la culture thaïlandaise considérée à la fois dans son contexte immédiat et dans une perspective plus large. La dernière partie de notre exposé sera consacrée à cette question d'importance vitale.

Les valeurs sur lesquelles devrait insister désormais l'éducation des enfants thaïlandais

Plusieurs études de la personnalité et des caractéristiques sociales des Thaïlandais (Phillips, 1965; Boesch, 1977; Ratanamanghala, 1961; Changrieng, 1971; Bantumnavin et Prachonpajanuk, 1977) ont fait ressortir, parmi leurs traits les plus originaux, la politesse, la générosité, une attitude joyeuse devant la vie, la soumission et le respect de l'autorité, et un fort penchant à l'association. Elles ont également fait apparaître certains traits et caractères jugés critiquables parce que de nature à entraver le progrès et le développement national, ainsi un faible besoin de réussite, un esprit prospectif peu développé, le manque de maîtrise de soi, de discipline personnelle et de créativité. Ces conclusions doivent être considérées avec prudence en tenant compte du fait que la société thaïlandaise a gagné en mobilité. Initialement statique et aisément contrôlable, elle est devenue plus fluide et de plus en plus préoccupée de liberté individuelle et de progrès. Un sociologue local a fait observer que, dans la société thaïlandaise actuelle, le progrès matériel était devenu un important objectif culturel (Apapirom, 1974, p. 18). Ces conclusions et ces données sociales sont le reflet des attitudes actuelles à l'égard des valeurs autrefois représentatives de notre culture et de notre mode de vie.

L'intégration des enfants dans la société se fait selon un processus de socialisation ayant eu en particulier pour cadre la famille et l'école et pour caractéristique première de correspondre à la culture nationale. C'est grâce à ce processus que leur sont inculquées nombre de valeurs particulières à la société thaïlandaise. Parmi celles-ci, le respect de l'autorité et de l'ancienneté ont généralement été critiquées comme risquant d'amoinrir ou de détruire la curiosité, l'initiative et la créativité chez l'enfant, en l'obligeant à modifier continuellement son comportement pour

gagner l'assentiment de ses parents ou de personnes plus âgées. Certaines critiques sont même allées jusqu'à considérer que cette valeur était de nature à inhiber le progrès national. Kreuke-Na-Lampoon (1975), par exemple, estime que cette valeur est certes une donnée sociale de fait mais peut se révéler à la fois bénéfique et néfaste pour la société. Je pense, pour ma part, qu'elle est un élément unique de la culture thaïlandaise et qu'elle est bénéfique, si elle est utilisée à bon escient pour inculquer aux enfants le respect de l'autorité. Celui-ci préserve, puis renforce l'existence de relations psychologiquement harmonieuses et sûres entre adultes et enfants, et entre supérieurs et subordonnés. Je suis, de plus, d'accord avec l'excellente analyse critique de cette valeur particulière présentée par Boesch (1977, p. 176-228). En tant que spécialiste de psychologie clinique dont les travaux ont considérablement fait progresser notre connaissance des enfants thaïlandais ainsi que du comportement des adultes et de leur attitude à l'égard du travail, il considère que l'« autorité réelle » est fondée sur le mérite, la capacité et le savoir-faire. Il observe par ailleurs que les Thaïlandais acceptent cette valeur sans conflits et tensions notables sans se départir de leur comportement amical et joyeux. Les trois facteurs fondamentaux qui permettent aux enfants thaïlandais d'accepter de manière positive l'autorité sont, suivant Boesch, l'absence d'esprit de compétition entre supérieurs et subordonnés, la liberté dont jouissent les enfants lorsqu'ils sont hors de vue des parents, et la loyauté. Il convient cependant, selon lui, d'envisager cette valeur dans une perspective nouvelle. Les parents et les enseignants, de même que les autres adultes, ont le devoir d'amener progressivement l'enfant à analyser la structure de l'« autorité » dans des contextes différents, en raisonnant et en s'appuyant sur les faits. Ils doivent aussi les aider à évaluer et à comparer différents types d'autorité reposant sur les trois attributs ci-dessus mentionnés — mérite, capacité et savoir-faire. Les adultes devraient faire en sorte que la soumission des enfants à l'égard des personnes en situation d'autorité se transforme en coopération, de façon à réduire le fossé entre le monde des adultes et celui des enfants.

En liaison avec le respect de l'autorité, il convient de mentionner deux autres valeurs : l'ambition et l'esprit prospectif. De nombreuses études ont récemment été faites sur la relation entre les systèmes d'éducation des enfants dans les familles thaïlandaises et les traits de leur personnalité ultérieure. On a constaté que les enfants constituant les échantillons examinés se situaient au bas de l'échelle en ce qui concerne ces deux caractéristiques. De plus, c'était chez les grands adolescents que l'esprit prospectif était le moins développé. Il existait à cet égard une corrélation avec leur comportement moral (Bhantumnavih et Prachenpajanuk, 1977). C'est peut-être là le résultat d'un système d'éducation et d'enseignement qui ne crée pas une atmosphère et des conditions favorables au développement d'un ego fort et du goût de la réussite. Il convient donc d'insister davantage sur ces deux valeurs pour susciter des comportements mieux adaptés à une société démocratique moderne.

Mulder conclut, au terme de son étude du besoin de réussite comme moti-

vation dans la société thaïlandaise contemporaine (1978, p. 305 et 306), que les Thaïlandais sont des entrepreneurs sociaux qui consacrent leurs efforts à la réussite dans le domaine des relations sociales. La réussite est tolérée pour autant qu'elle n'affecte pas l'ordre existant. Le succès dans le domaine des idées n'est pas apprécié. Cette constatation va à l'encontre de la définition du besoin de réussite selon McClelland, qui y voit un facteur de développement de la personnalité et de la volonté de maîtriser l'environnement matériel, sources de l'entreprise et du développement économique.

Cette motivation n'existant qu'à un degré très faible chez les adultes et les enfants thaïlandais, il importe de transférer sur d'autres domaines le besoin de réussite, traditionnellement axé sur l'affiliation au groupe, qu'encourageait la culture thaïlandaise. Il faut probablement donner aux jeunes générations une envie plus grande d'exceller dans les affaires ou sur le plan professionnel pour qu'elles soient à même de faire face à une société devenue plus compétitive.

Analysant les problèmes du comportement des adolescents dans la société thaïlandaise, un moine bouddhiste, érudit réputé (Buddhatat Bikku, 1965, p. 1-39), s'est efforcé de persuader les parents ainsi que les enseignants de la nécessité de préserver et de développer quatre valeurs : l'honnêteté, la gratitude, l'esprit de sacrifice et le sens de la responsabilité. Il met également l'accent sur la dignité et la discipline personnelles, qu'il estime être en déclin marqué chez les adolescents thaïlandais.

Il existe, enfin, une autre valeur qui, dans une perspective sociologique, devrait être inculquée aux citoyens thaïlandais, présents et futurs, celle de la justice sociale. Apapirom (1974, p. 22) entend par là trois choses : l'équité, la rigueur et la responsabilité sociale. Cette valeur doit être inculquée aux enfants d'aujourd'hui et de demain pour que puisse être réalisé l'objectif d'une société véritablement démocratique.

Conclusion

Former un enfant pour lui permettre de vivre de manière heureuse en citoyen de son pays et du monde est l'une des tâches les plus difficiles et les plus stimulantes qui soient. Il faut d'abord lui inculquer un certain nombre de valeurs sociales qui font l'originalité de la société thaïlandaise. Il faut ensuite l'aider à s'adapter à de nouvelles valeurs nées d'un rapide changement socio-culturel. Les valeurs culturelles traditionnelles doivent être soigneusement réexaminées et, dans certains cas, envisagées dans de nouvelles perspectives. L'enfant thaïlandais partage avec tous les enfants du monde la difficulté de devoir s'adapter à un monde en évolution rapide. Cependant, le caractère spécifiquement thaïlandais de son éducation le rend apte à comprendre la signification des valeurs que lui a léguées l'ancienne génération. Il acquiert, grâce à l'effort concerté des différents agents de socialisation, les valeurs

lui permettant à la fois de préserver et de renforcer la tradition culturelle thaïlandaise et de s'adapter à des changements socio-culturels plus vastes. La présente génération saura poursuivre à son tour la transmission des valeurs anciennes et nouvelles à la génération suivante.

[Traduit de l'anglais]

Références

- APAPIROM, A. 1974. *Characteristics and problems of Thai society*. Bangkok, Thaiwatanapanich Press. 150 p.
- BANGKOK INSTITUTE FOR CHILD STUDY. 1966. *Social influences on the development of Thai children in the village of Napa, Chelburi n° 1*. Bangkok, Kurusapa Press. 436 p. (Research bulletin n° 7.)
- . 1967. *Social influences on the development of Thai children in the village of Napa, Chelburi n° 2*. Bangkok, Kurusapa Press. 184 p. (Research bulletin n° 9.)
- . 1969. *Social influences on the development of Thai children in the villages of Ban Prannuen, U—dernthani, and of U—meng, Chiangmai n° 3*. Bangkok, Kurusapa Press. 458 p. (Research bulletin n° 12.)
- . 1971. *Social influences on the development of Thai children in the villages of Ban Prannuen, U—dernthani, and of U—meng, Chiangmai n° 4*. Bangkok, Kurusapa Press. 286 p. (Research bulletin n° 13.)
- BHANTHUMNAVIN, D. ; PENKHAË, PRACHENPAJANUK. 1977. *Morality of Thai youth*. Bangkok, Religion Press. 295 p. (Behavioral Science Research Institute, research bulletin n° 20.)
- BOESCH, E. 1977. Authority and work attitude of Thais. Dans : WENK, K. ; ROSENBERG, K. (dir. publ.). *Thai in German eyes*, chap. II, p. 176-231, Bangkok, Kledthai (en collaboration avec Erdmann Verlag). 295 p.
- BUDDHATA BIKKHU. 1965. *Morality promotion for Thai youth*. Conférence prononcée à l'Institut pédagogique à Wat Mongkutkasatriyaram, le 20 avril 1968, publiée en hommage à la mémoire de Phaya Rajasrimacharn. Bangkok, Pranakorn Press. 39 p.
- CHANGRIEN, P. 1971. *Thai social characteristics and government*. Bangkok, National Institute of the Development Administration. 220 p.
- CHELVISUTHI, S. 1962. *Pattern of child rearing practices among thirty mothers of middle socio-economic status in Bangkok and Thonburi*. Thèse de maîtrise. College of Education, en collaboration avec le Bangkok Institute for Child Study. 217 p.
- DE YOUNG. 1958. *Village life in modern Thailand*. Berkeley et Los Angeles, University of California Press. vi + 222 p.
- HENDERSEN, J. W. ; et al. 1971. *Area handbook for Thailand*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office. 413 p.
- KEMIN, S. 1978. Some empirical evidence of Thai values and personality. *Thai journal of development administration*, vol. 18, n° 2, avril 1978, p. 271-292.
- KREUKEE-NA-LAMPOON, P. 1975. *Characteristics of Thai society*, 3^e éd. Bangkok, Borphitta Press. 373 p.
- MULDER, N. 1978. The achievement motive in contemporary Thai society. *Thai journal of development administration*, vol. 18, n° 2, avril 1978, p. 293-306.
- NATIONAL ECONOMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT BOARD. 1974. *The young child study, Thailand 1973*. Bangkok, Social Project Division et Manpower Planning Division, NESDB.
- PETCHPUD, A. ; KETRAJARUS, S. ; PATANANURAK, P. 1977. *The influences of social institutions on buddhist and muslim child rearing practices in Nakern-Sritamarat*. Rapport non publié présenté au National Research Council. Bangkok, Faculty of Social Science, Kaset-sart University. 108 p.
- PHILIPPS, H. P. 1965. *Thai peasant personality: the patterning of interpersonal behavior in the village of Bang Chan*. Berkeley et Los Angeles, University of California Press. xii + 231 p.
- PITUGASPOL, C. 1962. *Pattern of child rearing practice among thirty lower class mothers in Bangkok and Thonburi*. Thèse de maîtrise, College of Education et Bangkok Institute of Child Study.
- RATANAMANGHALA, P. 1971. *Thai personality*. Bangkok, Thaiwatanapanich Press. 70 p.
- SARADATTA, L. ; SUVANNATHAT. 1973. *Attitudes of parents toward occupations and education*. Dans : TAPINKHAE, A. ; SETTI, L. (dir. publ.). *Education in Thailand: some Thai perspectives*. Washington, U.S. Government Printing Office. viii + 118 p.

Références (suite)

SAIHOO, P. 1976. Sociological, moral and cultural principles and ideas in developing curriculum for Thai children. *Lecture series bulletin on curriculum development*, n° 1, p. 195-218. Bangkok, Division of Curriculum Development, Department of Educational Technique, Ministry of Education. 388 p.

TANYA, S. 1978. Thai educational values. Rapport

non publié. *Seminar on education and personality development*, 1^{er} semestre, année universitaire 1978. Bangkok, Sri-Nakharinwirut University. 53 p.

VARAASWAPATI ; *et al.* 1977. Patterns of child rearing practices in the North-East. *Journal of home economics*, vol. 21, n° 1, juillet 1978, p. 32-42.

L'évolution des relations mère-enfant en Afrique rurale

Aminata Traoré

Les expériences des premières années de la vie de l'enfant, qui préparent les autres étapes de sa maturation psychologique et sociale, sont étroitement liées aux représentations, valeurs et attitudes de son groupe d'appartenance, et plus particulièrement à celles de l'instance maternelle, dont il est profondément dépendant.

S'agissant de la mère et/ou de ses substituts dans nos sociétés en changement rapide, il est courant d'opposer deux images : celle de la mère qu'on pourrait dire traditionnelle, attachée aux modèles issus des sociétés anciennes, et celle de la mère dite moderne qui a d'autres attitudes et d'autres modèles de référence. Cette vision dualiste et assez simplificatrice de la réalité sociale africaine est née du schéma traditionnel/moderne, rural/urbain qui a été adopté par beaucoup de chercheurs.

En effet, parce que les changements dans les campagnes sont parfois peu perceptibles et leur impact sur les comportements et attitudes des hommes souvent difficiles à cerner, des chercheurs ont tendance à confondre éducation en milieu rural et éducation traditionnelle. Les conséquences pour ce milieu de la confrontation des structures sociales traditionnelles et de l'économie moderne sont parfois masquées par ce schéma théorique. S'agissant plus particulièrement des processus de maternage, le manque de données sur l'évolution des conditions de vie et de travail des femmes en milieu rural ne permettait pas non plus d'y étudier les rapports mère-enfant selon une perspective dynamique. Les attitudes éducatives des mères, à l'opposé de celles de leurs homologues des villes, y sont décrites comme sécurisantes et gratifiantes : allaitement maternel de longue durée; contact physique étroit et prolongé; adaptation de la réponse de la mère à la demande de l'enfant; participation de l'ensemble du groupe à son éducation; etc. L'image que les sociétés africaines se font de l'enfant, qui est la réincarnation d'un ancêtre et un gage de la pérennité du groupe, expliquerait cette « absence de frustration » dans l'éducation dite traditionnelle, tout au moins dans les premières années de la vie, où le rôle de la mère est prépondérant.

Aminata Traoré est directrice des études et programmes au Ministère de la condition féminine de la Côte-d'Ivoire et chercheuse à l'Institut d'ethno-sociologie de l'Université d'Abidjan, B.P. 8865, Abidjan (Côte-d'Ivoire).

Les changements qui ont affecté ces représentations et les attitudes qui en découlent ont été perçus et étudiés au niveau de la ville, où les parents, pris dans un nouveau contexte socio-économique, ont d'autres types de rapports avec leurs enfants. Le phénomène n'a pas été suffisamment étudié en milieu rural. Seul l'exode, qui ne concerne qu'une tranche d'âge bien déterminée, les adolescents et les jeunes adultes, et qui pose d'énormes problèmes aux planificateurs et aux responsables politiques, a fait l'objet d'une attention particulière.

Mais les changements qui s'opèrent en milieu rural dans le domaine de l'éducation peuvent et doivent être saisis à tous les niveaux. Il faudrait prendre en compte toutes les autres étapes qui préparent cette phase de déracinement et plus particulièrement les premières années de la vie, au cours desquelles l'enfant est dépendant de la mère et/ou de ses substituts.

L'actualité de la question de l'intégration des femmes dans le processus du développement et surtout l'acuité des problèmes qui se posent à celles qui vivent en milieu rural et, par voie de conséquence, aux enfants qui dépendent d'elles nous invitent à mettre l'accent sur cet aspect du processus de socialisation qui, à notre connaissance, a été rarement abordé.

Autrement dit, comment les femmes du monde rural, en fonction des changements intervenus dans leurs conditions de vie et de travail, assument-elles leur rôle d'éducatrices? Nous nous attacherons à l'étude des trois premières années de la vie, où, sans sous-estimer la place des autres membres du groupe familial, le rôle de la mère est déterminant.

Les changements socio-économiques

Dans les sociétés anciennes la famille était à la fois une cellule de production et une cellule de consommation. Le pouvoir économique appartenait au chef de famille qui était responsable de l'entretien du groupe. Il gérait les terres sur lesquelles était aménagé le champ collectif, symbole de l'unité du groupe. Toutes les personnes actives, hommes, femmes et enfants, travaillaient sur cette propriété collective. Les tâches y étaient réparties en fonction du sexe et de l'âge.

Dans ce contexte socio-économique, les femmes vivaient dans une situation relativement sécurisante. Certes elles travaillaient beaucoup; mais la manière dont les tâches étaient réparties et la solidarité qui liait les membres de la famille n'incitaient pas à la compétition et n'obligeaient pas les uns et les autres à redoubler constamment d'effort. Chacun avait une connaissance parfaite des valeurs du groupe, de ce qu'il était en droit d'en attendre et des tâches dont il devait s'acquitter. Parmi les tâches assignées aux femmes il y avait, comme dans toutes les sociétés, la prise en charge et le maternage des enfants en très bas âge.

La durée de l'allaitement et le contact étroit entre la mère et l'enfant dans ces sociétés ont amené certains auteurs à parler de « symbiose » entre eux. Mais, en

fait, celle-ci n'était qu'apparente car l'enfant était également porté et manipulé par ses tantes, grand-mères, sœurs aînées, etc. La tâche de la mère génétique était ainsi allégée. Ce type de maternage reposait sur des représentations collectives telles que l'enfant symbole de la pérennité du groupe, réincarnation d'un ancêtre, etc.

Mais ce système éducatif et les représentations collectives qui le soutenaient sont aujourd'hui bouleversés. L'entrée des sociétés africaines dans l'économie de marché s'est faite par l'introduction et le développement des cultures d'exportation, qui ont eu pour corollaire le morcellement des terres, la transformation des rapports de production et de la division sexuelle du travail au sein de la famille. Les nouvelles politiques agricoles mises en place incitent les paysans à agrandir les surfaces cultivables et à améliorer leur rendement. Parfois de nouvelles techniques, des machines et des engrais sont mis, à cet effet, à la disposition des hommes qui sont les détenteurs des terres. Les femmes, tout en les aidant dans ce secteur, doivent, avec des moyens rudimentaires, continuer à produire les cultures vivrières. Cette prise en charge du secteur vivrier par les femmes est effective même dans les zones où les cultures d'exportation donnent difficilement parce que, dans ce cas, les hommes, en quête de numéraire, émigrent.

Il faut ajouter aux travaux agricoles les autres activités dites féminines : la préparation des aliments, la quête toujours difficile de l'eau et du bois, la transformation et la conservation de certaines denrées alimentaires et, bien entendu, les soins aux enfants.

Le fait le plus important, lorsqu'on examine cet emploi de temps, est que l'introduction des cultures d'exportation n'a pas permis aux femmes d'accroître leur revenu, dans la mesure où elles travaillent la plupart du temps pour le compte du mari; elle a plutôt engendré, pour elles, un surcroît de travail. Cette situation a souvent entraîné un relâchement des liens de solidarité, tant au niveau du couple qu'au niveau de l'ensemble du groupe familial.

De nouveaux types de rapports se sont instaurés entre hommes et femmes au travail. L'homme tente de produire autant de café, de cacao ou d'arachide qu'il peut pour se procurer certains objets (vélo, mobylette, montre) convoités pour leur commodité et le statut d'homme moderne qu'ils confèrent. Il ne donne à la femme, après avoir vendu ses produits, qu'une somme dérisoire ou un cadeau dont la nature varie selon les régions.

Les femmes sont de ce fait placées dans une situation frustrante. Mais la compétition, d'une manière explicite, avec les hommes ne leur est pas permise. Elles élaborent de ce fait d'autres comportements économiques : accroître leur revenu propre pour subvenir aux besoins de leurs enfants, support de toutes leurs projections.

Ce revenu qu'elles voudraient accroître provient de la vente des surplus de produits vivriers (lorsque les conditions climatiques permettent d'en produire), des légumes (tomates, gombos, piments, aubergines) — qui reviennent intégralement aux femmes dans la plupart des sociétés africaines — de certaines denrées comme les

produits oléagineux, des boissons qu'elles produisent elles-mêmes et/ou de la fabrication de certains objets (paniers, nattes, canaris, etc.).

Toutes ces contraintes économiques et sociales agissent sur la manière dont les femmes assument leur rôle de mères. Nous avons repéré deux niveaux auxquels on peut saisir ce phénomène : au niveau de la disponibilité et au niveau de la participation du groupe à l'éducation de l'enfant.

Les conséquences de ces changements sur les relations mère-enfant

Temps de travail et temps de maternage

La durée de l'allaitement (de dix-huit à vingt-quatre mois), les contacts corporels étroits et prolongés entre la mère et l'enfant pendant le portage et autres manipulations sont des expressions de la disponibilité des mères dans l'éducation traditionnelle. Du point de vue analytique, il semble qu'elle soit un élément important dans l'organisation des systèmes de défense des individus issus de ces sociétés.

Le relâchement des liens de solidarité au niveau du couple et la naissance, chez les femmes, de la volonté d'accroître leur revenu propre ont entraîné une prolongation de leur temps de travail, quels que soient les types d'activité économique auxquels elles se consacrent.

Par exemple, dans les zones côtières et lagunaires où la pêche constitue l'activité principale des hommes, leurs épouses, pour accroître leur revenu, fument d'importantes quantités de poisson qu'elles écoulent dans les localités voisines. Dans le contexte de l'économie d'autosubsistance, elles exerçaient cette activité à la fois pour transformer et conserver la quantité de poisson dont elles avaient besoin dans le cadre de la consommation familiale et pour l'échange contre d'autres denrées. Actuellement, les hommes, avec la mise en place de coopératives de pêcheurs, disposent de moyens plus perfectionnés qui leur permettent d'augmenter la quantité de poisson pêché. Les femmes mettent cette situation à profit pour transformer et commercialiser une grande partie des produits de la pêche. Les périodes de pointe pour la pêche constituent pour elles des moments d'intense activité : l'approvisionnement et le transport du poisson, la quête du bois, l'allumage, l'alimentation et la surveillance des fours les absorbent de l'aube au coucher du soleil.

On observe le même phénomène de prolongation du temps de travail chez les agricultrices qui, en plus des travaux qu'elles ont à faire sur le champ familial, constituent parfois des groupes de travail qui font des prestations de services dans les champs des paysans en quête de main-d'œuvre. Lorsqu'elles le peuvent, elles agrandissent les surfaces qu'elles cultivent ou créent un autre champ. Dans les zones où se sont implantés des projets agricoles, certaines d'entre elles se font recruter comme manœuvres.

Ces nouvelles situations économiques, qui impliquent du temps et beaucoup d'énergie, agissent incontestablement sur la durée et la qualité des manipulations dont l'enfant est l'objet. Les femmes partent souvent très tôt du village et rentrent tard et très fatiguées.

Certes le portage est toujours pratiqué; mais dans ces situations contraignantes où les mères sont trop accaparées par leur travail il devient une corvée et l'enfant lui-même n'en tire pas profit. Le contact corporel entre lui et sa mère est possible mais l'échange perd de son caractère sécurisant.

Comme l'ont souligné H. Collomb et S. Valantin [*Rev. int. Sc. sc.*, vol. XX (1968), n° 3], le sein lui-même est « mesuré » dans ces situations de changements rapides.

Du maternage collectif à la relation duelle

L'économie monétaire, en entraînant le morcellement du patrimoine foncier, a également engendré de nouveaux types de famille et de rapports interpersonnels. Le champ collectif, qui était le symbole de l'unité du groupe et sur lequel travaillaient tous les membres actifs de la famille, tend à disparaître et avec lui la notion d'entraide. Celle-ci ne se manifeste qu'à l'occasion de certains travaux considérés comme pénibles. Même la préparation des repas, que les femmes d'une même famille faisaient en commun ou à tour de rôle, tend à se faire par ménage ou même individuellement.

Ce relâchement des liens de solidarité se manifeste également dans l'éducation des enfants. Chaque femme qui était ou pouvait être un substitut de la mère se trouve de plus en plus absorbée par son propre emploi du temps. Les enfants plus âgés, surtout les fillettes, qui s'occupaient également de leurs cadets dans le contexte traditionnel, sont parfois scolarisés, dans les villages où il y a une école. De ce fait on assiste, jusqu'à l'âge de la prise en charge de l'enfant par le groupe des pairs, vers trois ans, à un certain isolement du couple mère-enfant. La mère est obligée de vaquer à toutes ses occupations avec son enfant au dos. Des mères nous ont confié que, chacun étant absorbé par ses propres activités, le village est pratiquement vide à certaines heures de la journée. Elles sont obligées de partir pour le champ, souvent situé à cinq ou dix kilomètres du village, avec l'enfant au dos et souvent en tenant par la main son aîné.

Les réactions des femmes, conscientes de cette « individuation de la fonction de mère », se situent à deux niveaux.

Sur le plan psychologique, on assiste à un renforcement de l'investissement de l'enfant par la mère. Il devient le support de toutes les projections des parents et plus particulièrement de la mère. Ainsi aux représentations et croyances sur lesquelles reposaient les anciennes attitudes éducatives viennent s'ajouter des calculs économiques. Il n'y a d'ailleurs pas de contradiction entre ces deux types de motivations : l'enfant demeure, au regard des parents, l'élément qui doit assumer la

continuité du lignage mais, compte tenu des changements de valeurs sociales et de contexte économique, il doit également réaliser leur rêve de réussite. Les femmes, parce que leurs conditions de vie se sont dégradées et parce qu'elles sont la plupart du temps démunies, investissent et croient davantage en cette possibilité de réussite future de l'enfant.

Sur le plan matériel, on enregistre le désir des mères de répondre à toutes les demandes de l'enfant. Lorsqu'on les interroge sur l'utilisation qu'elles font de leur revenu, elles évoquent, presque invariablement et en premier lieu, les besoins des enfants à satisfaire. Elles énumèrent des besoins fondamentaux comme l'alimentation, les soins médicaux, les fournitures scolaires, les vêtements aussi bien que des besoins secondaires tels que l'argent de poche, quand l'enfant va à l'école, ou l'achat de gadgets.

Cette volonté de subvenir aux besoins matériels de l'enfant constitue, à notre regard, une expression du désir des mères d'assumer pleinement cette prise en charge de l'enfant que le nouveau contexte socio-économique leur impose, mais aussi une manière de compenser les anciennes formes de gratification qu'elles n'ont plus le temps de lui accorder.

À la naissance, l'enfant est entièrement dépendant de l'adulte, qui doit lui assurer tous les soins qu'exige sa maturation psychologique et physiologique. Le processus éducatif vise, les premières années de la vie, à le rendre relativement autonome sur ces différents plans. Le langage, la marche et la propreté qu'il doit acquérir sont autant d'éléments constitutifs de cette autonomie et des éléments qui préparent son accession aux autres étapes de sa maturation psychologique et sociale. Il n'y a pas, pendant cette période, de transmission véritable et explicite des valeurs de son groupe. Aussi ne sommes-nous pas à même de juger des changements intervenus à ce niveau. La transmission des valeurs se fera progressivement avec l'entrée du jeune individu dans le groupe des pairs, à travers les différentes formes d'initiation qui sont encore pratiquées dans sa société, et avec l'école. Nous savons que, dans nos sociétés, les attitudes des parents sont, à ce stade du développement de l'enfant, de plus en plus caractérisées par l'incertitude et le tâtonnement.

La majorité des femmes africaines vivent encore en milieu rural. Mais le village n'est plus une unité intégratrice sur le plan économique et social. Des réponses individuelles se substituent à l'ancien système de socialisation. Nous avons voulu apporter ici des éléments de réflexion sur ce phénomène pendant la période où l'enfant est extrêmement dépendant de sa mère.

L'enfance dans un village français¹

Françoise Zonabend

Historiens, sociologues, psychologues, démographes... nombreux sont ceux qui, aujourd'hui, scrutent l'institution familiale pour tenter d'en déceler les modifications profondes ou apparentes, les transformations radicales ou superficielles... La famille est ainsi le centre de discussions passionnées où les uns déplorent son déclin et les autres prédisent son renouveau². La plupart de ces recherches, qui conduisent d'ailleurs vers des conclusions contradictoires, prennent appui sur des analyses de portée générale, négligeant de replacer l'institution dans un cadre social précis. Il nous paraît important, avant de tenter de répondre à des questions si vastes, de partir d'exemples concrets, d'informations minutieuses relevées dans des milieux bien définis.

C'est une contribution de cette sorte que nous souhaitons apporter ici sur les changements intervenus dans le processus de socialisation de l'enfant. Les faits ont été recueillis dans un village de Bourgogne septentrionale situé dans le département de la Côte-d'Or, en pays de champs ouverts et d'habitat à noyau groupé. La période où se situent nos informations va de la jeunesse des plus vieux habitants du village — soit aux alentours de 1880 — jusqu'aujourd'hui, le point de rupture se situant vers les années cinquante, époque d'intenses bouleversements technologiques et économiques.

Autrefois

La société villageoise était autrefois divisée essentiellement en deux groupes : les gens du finage, agriculteurs et artisans, et les gens du bois, bûcherons, maçons, commis de culture³. A présent ces divisions s'effacent : au village ne demeurent que des agriculteurs, de petits entrepreneurs locaux et des ouvriers employés dans des industries disséminées aux environs. Peu de différences sociales marquent ces

Françoise Zonabend enseigne à l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, et elle est attachée au Laboratoire d'anthropologie sociale du Collège de France, 11, place Marcelin-Berthelot, 75005 Paris. Elle a publié plusieurs articles et son livre La mémoire longue paraîtra en 1980.

catégories. Les soins, l'éducation que reçoit l'enfant ne sont pas, nous le verrons, profondément affectés par ces divisions sociales.

La maisonnée, dans ces sociétés rurales de la France du Nord, était et est encore composée par le groupe formé par le père, la mère et les enfants non mariés, auquel peut se joindre un frère ou une sœur infirme de l'un ou l'autre époux ou un vieux père ou une vieille mère, s'ils sont veufs. La cohabitation des générations mariées est réduite au minimum mais, s'ils résident au village, frères et sœurs, parents et enfants se regroupent au long d'une même rue, dans un même quartier. Entre ces maisonnées apparentées, les relations, les liens d'entraide sont constants.

Jadis, l'habitation rurale comprenait une seule pièce : la salle. Là se déroulait toute la vie intime et domestique de la famille : elle y prenait ses repas, veillait, dormait. C'est la vie même de la maisonnée, tous membres réunis autour du même foyer, sous la même lumière, dans un côtoiement incessant, qui se concentrait dans la salle. A présent, toutes les habitations comptent plusieurs pièces à usage précis : un salon, une cuisine, une salle à manger, deux ou trois chambres réservées aux parents et aux enfants. L'espace habité s'est objectivement multiplié, amplifié, et la vie de la maisonnée s'est scindée, brisée, entre ces espaces différenciés. C'est en ces lieux et dans ce cadre familial que se déroule le temps de l'enfance qui, au village, va de la naissance à la fin de la scolarité primaire, soit jusqu'à quatorze ans autrefois, jusqu'à onze ou douze ans aujourd'hui.

Autrefois, les nouveau-nés étaient serrés de haut en bas dans un maillot à brandebourgs et des molletons de coton; un bonnet sur la tête, ils restaient couchés le plus clair du temps jusqu'à ce qu'ils sachent marcher. Dans les familles pauvres, là où tous les membres de la maisonnée partaient travailler, le bébé était laissé seul, attaché dans son berceau, le biberon calé contre le bord du lit. Dans les familles plus aisées, une grand-mère, une sœur aînée, voire une jeune parente, était préposée aux soins, au bercement du nourrisson. Les berceaux, toujours ornés d'un vaste voile de tulle maintenu par une haute tringle, qui protège l'enfant du froid de l'hiver et des mouches de l'été, étaient posés sur des pieds à bascule permettant le bercement. Car les petits bébés étaient amplement bercés, encore que bien des fois on les laissât pleurer en disant trivialement : « Pleure, tu pisseras moins. » La doctrine en la matière n'était pas tranchée. Ce flottement entre deux modes éducatifs, on le constatera d'ailleurs tout au long du temps de l'enfance. Plus âgé, l'enfant se voyait distribuer avec autant de largesse taloches et baisers, réprimandes ou compliments, sans qu'il comprenne toujours pourquoi on lui infligeait telle punition ou, au contraire, on renonçait à l'admonester.

L'allaitement maternel était recommandé le plus longtemps possible : on sevrerait le nourrisson vers l'âge d'un an ou un an et demi mais, vers sept ou huit mois, on commençait à lui donner de la « panade », croûtes de pain bouillies battues dans du beurre frais. Si la mère ne pouvait pas allaiter son bébé, on cherchait une nourrice. Si l'on n'en trouvait pas ou si l'on ne pouvait s'en offrir

une, le bébé était nourri de lait de vache bouilli, façon de procéder introduite au village vers le tournant du siècle.

Dès que l'enfant marchait, il quittait son berceau pour le grand lit d'un frère ou d'une sœur aînés ou celui d'une grand-mère ou d'un grand-père veufs. Jusque fort tard, nous l'avons noté, dans le temps individuel et dans le siècle, la même pièce accueillait l'ensemble de la maisonnée tous âges confondus. Aussi très tôt l'enfant participait pleinement à la vie des adultes. Sa vie quotidienne se déroulait dans la salle commune, espace sociologiquement plein, puisqu'on y mange, on y dort, on y cuisine, on y veille, on y parle. L'enfant était donc placé d'emblée au cœur de l'intimité familiale, on ne l'éloignait jamais. Parmi les membres de la maisonnée les grands-parents, qu'ils résident sous le même toit ou habitent tout près, prenaient en charge l'enfant. En compagnie des « pépés » et des « mémés » celui-ci s'initiait peu à peu à la vie familiale et sociale. Entre ces générations s'engageait alors un long dialogue où les vieux transmettaient aux enfants leur savoir-faire, savoir dire, savoir reconnaître.

En leur compagnie, l'enfant parcourait son quartier, allant de maisons voisines en maisons parentes. Ainsi, peu à peu, il apprenait la topographie généalogique du village et s'accoutumait aux relations multiples qui unissent les voisins les uns aux autres. L'apprentissage des lieux sociaux et de l'éthique villageoise était aussi pratiqué lors d'autres promenades. Très tôt, par exemple, le petit enfant accompagnait sa grand-mère au cimetière : il y avait toujours un mort à vénérer dans la famille.

Pour intimider, discipliner ces petits-enfants dont ils avaient la charge, les grands-parents faisaient appel à des êtres surnaturels. La panoplie était vaste : « On nous faisait peur avec la Mère aux Vents et avec un Vieux qui rôdait. On nous parlait de la Mère Gaillon, qui hantait les mares, les retenues d'eau : "Si tu t'approches, la Mère Gaillon va te tirer." Il y avait le Tire-Bigueu, qu'était près des puits et des citernes, il fallait pas s'en approcher sinon il nous tirait au fond... Il y avait aussi la Mère aux Loups, qui nous mangeait... La Mère Lusine, c'était une mauvaise femme qu'était à l'entrée du pays et, quand on partait, fallait pas oublier son mouchoir. » La crainte, l'effroi inspirés par ces êtres fabuleux étaient censés faire tenir tranquilles les enfants. Il faut noter que cette mythologie fantastique était, au village, spatialement localisée. Ces êtres malfaisants gardent les limites et les points d'eau du terroir. A côté d'une finalité psychique que nous ne nions pas⁴ il nous semble essentiel d'en souligner l'aspect pédagogique. Il s'agissait de prémunir les enfants contre les dangers réels qu'ils courraient en s'approchant trop près des puits et des citernes ou en parcourant les champs. En ce début de siècle, le loup rôdait encore dans les sous-bois; les étangs, les puits mal protégés demeuraient redoutables.

Peu de jouets fabriqués à l'extérieur viennent distraire l'enfant de ce monde angoissant : un ballon, un cerceau, parfois une poupée pour les petites filles... Toutefois l'univers des jeux enfantins était beaucoup plus riche que ne le laisse

supposer cette pauvreté en jouets. L'environnement, tout d'abord, offre matière à jouer. Tout un monde d'animaux familiers peuple leur solitude et leurs loisirs : souvent l'enfant élevait un chat, un chien ou tentait d'apprivoiser des chouettes, des oiseaux capturés ou tombés des nids... En outre les jeunes enfants étaient rarement livrés à eux-mêmes, des frères, des sœurs ou une cousine venue passer l'hiver à la ferme les entouraient, les amusaient, les initiaient à toutes sortes de jeux de société. Et puis, les aïeux, toujours présents, les pourvoyaient en contes et en histoires merveilleuses : contes locaux ou histoires de famille se transmettaient aussi de générations en générations. Les grands-parents accomplissaient de la sorte œuvre éducative. Car, au travers des faits, de la généalogie ou des contes populaires, les normes de la société, ses pratiques, ses pouvoirs étaient ainsi véhiculés des vieilles générations vers les plus jeunes. Très tôt les petits enfants, par l'intermédiaire de ces histoires, à l'aide aussi de ces Mères fantastiques qui peuplaient leur monde environnant, étaient instruits de leur destin, qui était d'obéir et de se soumettre.

Une prime enfance donc toute tournée vers le monde clos du village, monde riche de savoirs et d'histoires, entourée de vieillards attentifs et pédagogues et qui se déroulait dans des lieux précis : la salle, la maison, le quartier. Ainsi se dessinaient peu à peu pour l'enfant l'univers domestique et l'espace du voisinage.

Jusqu'à présent nous avons vu intervenir essentiellement les grands-parents dans la socialisation de l'enfant; les parents biologiques ne sont guère encore apparus. Certes, père et mère s'occupaient et surveillaient leurs enfants dès leur naissance mais, trop accaparés par le travail de la ferme, ils n'intervenirent véritablement dans le processus d'éducation que lorsque ceux-ci étaient assez grands pour participer au travail commun. Cette étape était précoce puisque, dès l'âge de six ou sept ans, on confiait à l'enfant de nombreuses tâches. Cet âge marquait, avec l'entrée à l'école et la participation au travail domestique, le passage dans le groupe des grands. Se manifestaient alors les parents, dont le rôle consistait essentiellement à distribuer le travail, à surveiller et punir. « Les enfants, on nous tenait toujours occupés : "Tu vas aller ramener du bois, après tu casseras les branches pour le feu, après t'iras soigner les veaux, après t'iras dégermer les pommes de terre, t'iras faire la litière, t'iras donner aux lapins, t'iras..." Oh, on n'avait pas une minute d'arrêt. Des fois, je disais, je voudrais bien m'amuser un petit peu, mais il y avait tout le temps quelque chose à faire. Les garçons comme les filles. »

Certes, le travail ne manquait pas à la ferme et petits et grands trouvaient à s'y activer inlassablement, toutefois il semble bien que les parents cherchaient davantage à faire la chasse à l'oisiveté qu'à employer utilement leurs enfants. Le grand principe était de « les tenir occupés », de leur assigner des tâches qui les maintenaient en un lieu précis, à l'écart des spectacles parfois assez crus de la vie villageoise et des mauvaises influences. D'où cette hantise des temps morts, cette distribution précise des tâches, du travail à accomplir. Le temps de l'enfant était ainsi découpé, administré par les parents. Ces gamins et gaminettes étaient constamment

sollicités, toujours occupés et devaient à n'importe quel moment du jour ou de la nuit accomplir les tâches requises. Avec l'âge changent aussi les tactiques éducatives. Les grands-parents ne font plus appel à ces êtres fantasmatiques qui peuplaient l'univers disciplinaire des tout-petits, mais emploient l'ironie, la raillerie... « T'as peur de ton ombre ! » A chaque âge ses peurs. Dès sept ou huit ans l'enfant assumait de nombreuses responsabilités : il conduisait les bêtes au champ, assurait le travail de la ferme. Envoyé avec le troupeau à l'autre bout du finage, avec ordre de ne rentrer qu'à la nuit tombante, l'enfant est alors confronté avec les dangers réels. Il n'était plus question de l'effrayer avec les êtres imaginaires et mystérieux, donc redoutables, qui avaient peuplé sa petite enfance. La crainte, l'effroi étaient réservés aux jeunes enfants, la dérision, la moquerie aux plus âgés. Van Gennep, d'ailleurs, avait bien remarqué ces deux étapes et ces deux méthodes successivement employées dans l'éducation des enfants⁵.

Au contraire des grands-parents qui disciplinaient les enfants par la parole, le père et la mère usaient essentiellement de châtiments corporels pour se faire obéir : fessées aux plus petits, coups de bâton, gifles aux plus grands. Quelques-uns préféraient saisir une bonne poignée d'orties et en fouetter vigoureusement les mollets de leurs rejetons ou se servir d'une « guenille mouillée » pour les frapper. En plus des coups si généreusement distribués — mais les époux en usaient tout aussi généreusement entre eux⁶ — pour discipliner leurs gamins les parents faisaient appel à des individus bien réels : le gendarme, le maire du village, le garde champêtre pouvaient, à la demande des parents, venir réprimander l'enfant.

Les sévères corrections paternelles ou maternelles n'excluaient pas une profonde tendresse, un grand amour des parents pour leurs enfants, une affection qui se traduisait dans des gestes et des comportements chaleureux : « On montait tout le temps sur les genoux du papa. La maman, elle nous cajolait aussi, nous embrassait, nous prenait dans ses bras. Mais l'oncle surtout, qu'est-ce qu'il était gentil, on était tout le temps accroché à lui. » Ces pères et mères fouettards et tendres ne dialoguaient pas beaucoup avec leurs enfants. Toujours occupés à quelques travaux dans ou hors de la ferme, ils étaient souvent absents et n'avaient guère de temps à consacrer aux bavardages. Il serait, néanmoins, faux de croire que les parents ne transmettaient aucun savoir, aucune connaissance, mais auprès d'eux l'apprentissage se faisait en silence, presque uniquement par le regard. « On faisait parce qu'on voyait faire. »

L'importance accordée au regard dans les processus d'apprentissage imposait une certaine discipline : toute chose n'était pas bonne à voir. Ainsi, jadis, recommandait-on aux enfants de ne pas regarder les gens trop laids ou les faibles d'esprit : si certains savoirs s'acquéraient par le regard, la contamination pouvait venir de la même façon. De même, on cherchait à cacher aux yeux des plus jeunes certains spectacles suggestifs : quand l'étalonnier⁷ arrivait à la ferme on envoyait les enfants à l'autre bout du village.

Dans cette pédagogie du regard ne s'instaurait aucun dialogue, n'entraît

aucune explication ni donnée ni sollicitée. Ce refoulement de la parole entre générations consécutives, on le retrouve non seulement au sein de la maisonnée, entre parents et enfants — à table on devait manger sans parler — mais aussi dans les lieux publics ou semi-publics fréquentés par les adultes et où les enfants traînaient. Là, comme situés à la frange du groupe des adultes, les enfants regardaient et écoutaient, voyaient et apprenaient. Dans la salle où la famille se rassemblait, où chacun vivait sous le regard de tous, les enfants s'effaçaient : « A table on devait manger sans parler. Fallait jamais discuter ce que disaient les parents. » Ainsi, la proximité quotidienne des membres de la maisonnée était pondérée par l'instauration de normes disciplinaires strictes entre les générations. Chacune obéissait à des usages, se pliait à des conventions qui réintroduisaient la distance nécessaire dans cette vie collective : les enfants se taisaient, seuls les adultes avaient la parole... Autant de façons de se comporter propres à réduire les tensions provoquées par la promiscuité. En d'autres termes, on récupérait dans le temps ce dont on ne disposait pas dans l'espace. Les relations familiales d'autrefois s'inscrivent d'abord dans ce contexte étroit de la salle. Mais d'autres lieux attiraient les enfants. Les filles passaient de longues heures dans l'atelier de la couturière. Tout en ramassant les épingles, elles écoutaient les histoires croustillantes que se racontaient les jeunes apprenties couturières dont on disait, au village, qu'elles étaient volages et « couraient » comme leur aiguille dans le tissu...⁸. Les garçons fréquentaient les boutiques des artisans : celle du sabotier, qui faisait, le dimanche, office de barbier, celle du forgeron, qui, en plus de son travail, servait « le vin au verre ». Dans ces lieux où se réunissaient les hommes, ils entendaient des récits de chasse, de batailles électorales ou apprenaient les nouvelles locales. Chaque sexe possédait dès l'enfance ses propres lieux d'initiation et les discours destinés aux garçonnetts et aux fillettes différaient : aux uns la vie épique et libre de la chasse ou le monde mouvant du pouvoir politique, aux autres le langage du sexe, les secrets d'alcôve... D'emblée, leurs destins étaient posés.

Les gestes des artisans, les dires des adultes étaient ainsi épiés par les enfants. Le charron qui cerclait les roues en plein air, le forgeron qui ferrait les bœufs devant sa boutique, le tisserand au fond de sa cave, par la fenêtre à ras du sol, étaient observés par une bande de gamins silencieux. Garçons et filles, en contemplant ainsi les adultes, prenaient conscience des manières de faire de la société locale, de la répartition des tâches au sein de la communauté, mais surtout ils apprenaient à domestiquer, à refouler leurs paroles. Seuls les détenteurs du pouvoir — les adultes — avaient la parole, dont ils se servaient auprès des enfants uniquement pour leur transmettre des règles élémentaires de conduite. Auprès de sa mère ou de son père, l'enfant s'entendait constamment rappeler les mêmes principes : « Dis merci, dis bonjour, dis au revoir, ne parle pas à table, finis ton pain, ne pose pas de question. » En dehors de ces préceptes, peu d'explications lui étaient fournies, peu d'échanges verbaux prenaient place entre parents et enfants. Entre eux, la transmission des connaissances se faisait de façon implicite, par la

pratique et l'observation. Cette loi du silence n'était transgressée qu'entre jeunes et vieilles générations. Réapparaissaient alors les grands-parents. Auprès d'eux, les enfants jouissaient d'une grande licence : pas de merci, ni de bonjour ou d'au revoir, pas de politesse excessive, avec l'aïeul tout était permis. Auprès d'eux, le dialogue engagé pendant la prime enfance se poursuivait. Auprès d'eux, l'apprentissage se faisait graduellement et, à mesure que l'enfant grandissait, ses tâches se différenciaient, les savoirs se compliquaient. Le petit garçon traînait avec son grand-père à la chasse, au bois; il s'essayait à l'art de tordre les ficelles pour confectionner des longes pour les veaux ou, au champ, il apprenait à faire la meule. La petite fille restait auprès de sa grand-mère, se perfectionnait dans la cuisine, le tricot, la cueillette des herbes, le jardinage. Ces grands-parents éducateurs constituaient aussi le refuge, l'abri contre la sévérité des parents. Lorsque l'enfant avait commis quelque bêtise et recevait une correction, l'aïeul le consolait et tentait d'arranger les choses entre les parents et le petit enfant. Pédagogues, protecteurs, les grands-parents jouaient un rôle de médiateurs privilégiés.

Contrairement aux relations parfois heurtées entre parents et enfants, les liens qui unissaient petits-enfants et grands-parents étaient empreints de douceur et de tendresse. Inlassables pédagogues, infatigables éducateurs, ils offraient protection et compréhension à leurs petits-enfants. Tout au long de l'enfance, voire au-delà, les grands-parents tenaient une place prépondérante dans le processus de socialisation, place longtemps insoupçonnée, parce qu'en marge, dans l'ombre⁹.

De même ont été négligés les activités de groupes d'âge et les modes d'action de la communauté locale. Ces deux entités imposaient pourtant des cadres de comportements et d'attitudes et constituaient des lieux importants de socialisation.

La communauté intervenait soit directement sous le masque de personnages familiers extérieurs mais intégrés, soit directement par l'intermédiaire de ses membres. Le gendarme, par exemple, homme à tout faire des campagnes de jadis, les parents l'appelaient pour cautionner les punitions infligées. En dehors de lui, bien d'autres personnages réprimandeurs jalonnent la vie de nos gamins et gaminés. « L'instituteur venait chez les parents dire que les enfants avaient répondu. Le père curé ou la femme qui nous faisait le catéchisme, ils venaient dire qu'on s'était mal tenu à la messe, qu'on n'avait pas su sa leçon. Alors on recevait une fessée. Le garde champêtre, il faisait sa tournée aux champs tous les jours pour savoir si on n'avait pas fait pâturer nos vaches en dommage. Si oui, il nous envoyait au pardon. Fallait alors aller chez le propriétaire du champ endommagé et lui demander 'pardon'. Selon les maisons ou l'humeur des gens on était accueilli par une paire de gifles ou par une gâterie. »

Auprès de ces étrangers à la famille, l'enfant retrouvait les mêmes formes éducatives qui, nous l'avions remarqué, oscillaient entre la brutalité et l'indulgence. En allant au 'pardon' l'enfant ne savait jamais ce qui l'attendait; comme auprès de ses parents, coups et caresses lui étaient tout aussi généreusement et mystérieusement distribués.

A l'école, auprès de l'instituteur, fleurissait encore le même dispositif éducatif. Même pédagogie du regard — l'instituteur faisait *signe* pour s'asseoir, se lever, pour imposer le silence — même règle du silence : « On n'avait pas le droit de parler en classe. » Comme à la maison, les punitions corporelles pleuvaient dru sur la tête et les doigts des jeunes écoliers : coups de règle sur le bout des doigts, coups de branche de noisetier sur les jambes... Et puis, à l'école, les enfants retrouvaient auprès de leur maître le même acharnement à les tenir occupés. Chaque jour, ils avaient de nombreux devoirs à faire, des leçons à apprendre. Véritable prolongement du foyer, l'école imposait à l'enfant des tâches domestiques : il devait, à son tour de rôle, allumer le poêle, apporter le bois du bûcher, entretenir le feu et nettoyer la classe.

L'instituteur, homme respecté, qui vivait au village toute l'année et pendant de nombreuses années, ne cessait pas sa surveillance avec la fermeture de la classe ; il continuait de contrôler la tenue de ses écoliers dans la rue ou pendant les vacances. Il allait trouver les parents pour leur faire part de la conduite de leur rejeton... Les tactiques éducatives de l'école et de la famille étaient similaires et l'entente convergente pour maintenir l'enfant sous un fort contrôle social.

Toutefois, ne nous y trompons pas et ne confondons pas cette identité de vues avec une quelconque influence intellectuelle du maître auprès des familles. Ses avis, sur l'avenir professionnel des enfants, par exemple, étaient rarement suivis, surtout parmi les agriculteurs où l'exploitation requiert des bras. Nombre de personnes, aujourd'hui âgées, voire même des adultes, se plaignent de n'avoir pu poursuivre leurs études : « J'aurais pu être postière ! L'institutrice voulait que je continue. Mon père a dit : "J'ai besoin de ma fille pour travailler." J'ai dû arrêter. » Les parents n'attendaient pas de l'institution scolaire l'inculcation de connaissances mais l'apprentissage d'une discipline prolongeant celle de la famille. A cette époque et pour ce groupe social, les espoirs de promotion ou d'insertion sociales nouvelles ne passaient pas par l'école.

Il faut souligner cette articulation harmonieuse entre normes disciplinaires familiales et scolaires. A l'école, on inculquait des connaissances selon les mêmes tactiques qu'au foyer on enseignait à l'enfant le sens du travail, le devoir d'obéissance.

Enfin, l'église, par l'intermédiaire du curé ou de la femme chargée du catéchisme, utilisait, pour faire travailler les enfants, les mêmes tactiques, employait pour les punir les mêmes méthodes. Le voisinage exerçait lui aussi sa police. L'enfant, où qu'il soit, quoi qu'il fasse, était pris dans un réseau cohérent, homogène, de surveillance. De constantes relations se tissaient entre le foyer et les autres espaces de socialisation — l'église, l'école, le village — et tous jouaient comme autant de dispositifs de normalisation. Non seulement, dans ce réseau de délation, l'enfant était comme pris au piège mais, en outre, la société locale imposait son contrôle au processus d'éducation de ses membres. D'un contrôle social exercé presque exclusivement par le groupe domestique, voire même par les seuls grands-parents pendant la prime enfance, on passait à une police sociale exercée par le

groupe tout entier. Le second âge de l'enfance se caractérisait par une intégration de plus en plus forte des jeunes membres dans la société locale, qui, en retour, imposait de plus en plus fortement ses normes.

Civilité, effacement, contrôle de soi, autant de vertus essentielles préconisées par la société villageoise et visées prioritairement dans l'éducation des jeunes enfants. Ils acquéraient ces manières d'être — attitudes de retrait, gestes de politesse — à travers un emploi du temps intensivement programmé, des comportements obligés, certaines activités imposées. Ces tactiques disciplinaires expliquent sans doute les façons silencieuses et circonspectes des jeunes villageois d'autrefois.

Restait, pour échapper au monde adulte, le groupe d'âge, où garçons et filles accomplissaient ensemble travaux et fêtes... Restait, pour jouir de quelque liberté, l'espace du finage, qui s'ouvrait parfois au vagabondage...

Les fêtes profanes et religieuses qui rythmaient l'année regroupaient gamins et gamines en une joyeuse bande quémandeuse par tout le village. A Carnaval, vêtus d'oripeaux, ils allaient, de maison en maison, quêter les beignets. A Pâques, munis de crécelles et postés aux carrefours, ils annonçaient les offices puis allaient réclamer des œufs qu'ensuite ils allaient vendre. La distribution de l'eau bénite, le Samedi Saint, donnait lieu à une joyeuse quête, récompensée par quelques sous, qui menait la bande jusqu'aux confins des lieux habités. Toujours en bande, garçons et fillettes mêlés se retrouvaient le jour de Noël pour souhaiter aux habitants : « Bonne santé, bonne année, le Paradis à la fin de vos jours. » Quelques friandises — deux pruneaux, un morceau de sucre, du chocolat — une piécette les récompensaient de leurs bons vœux.

Derrière le troupeau qu'ils avaient la charge de surveiller, gamins et gamines s'égaillaient aux champs. Tous les enfants du village allaient « au champ les vaches ». Les enfants de fermiers ou d'artisans y étaient préposés le soir après la classe, les enfants de bûcherons, placés « en maître » dès l'âge de six ou sept ans, conduisaient le troupeau de mai à novembre. L'exiguïté du parcellaire, puis le libre parcours des troupeaux sitôt la moisson enlevée, permettaient aux petits gardiens de se rassembler et de participer à de joyeuses équipées. Aux champs, dans les prés, loin des discours paralysants des parents, loin de leurs regards inquisiteurs, s'ébauchaient les premiers jeux sexuels. « Nous, aux champs, on embêtait les filles... » Toujours loin de la surveillance des adultes, le finage du village s'ouvrait aux gamins paresseux qui, à l'abri des haies et des bosquets, faisaient l'école buissonnière.

Suivant le troupeau ou vagabondant à l'abri des regards, gamins et gamines devenaient alors des chasseurs-cueilleurs en quête de quelque nourriture — âcres baies à manger, herbes à sucer — ou de quelque gibier monnayable — œufs, oiseaux ou têtes de vipère — payés quelque sous par le maire. Les plus grands guidaient les plus jeunes dans cet apprentissage de la nature et tous mettaient en pratique les leçons entendues des grands-parents peu de temps auparavant.

Lieu d'amusement, espace refuge, parcouru par une bande de joyeux gamins,

le finage apparaît malgré tout, dans les souvenirs, comme un lieu de travail harassant et accompli sans joie : « Les gosses on allait au foin, on râtelait le foin qui tombait des charrettes. Quand c'étaient les betteraves, fallait aller les piocher, les dédoubler. Dès qu'on avait une douzaine d'années, c'est nous, les gosses, qu'on faisait ça. Dans les champs fallait ramasser les cailloux, les mettre en tas, n'importe quand, même quand on gardait les vaches. On nous envoyait derrière la charrue ramasser les pommes de terre ou glaner quand les blés étaient fauchés. On partait autour de 6 heures, 6 heures et demie avec les sabots, il y avait la rosée, on n'avait pas de bottes, on avait les pieds mouillés. Les enfants, on était mené dur, autrefois. » En ce temps-là, fêtes et jeux apparaissaient toujours comme des instants dérobés au travail, qui restait la forme essentielle de dressage des enfants et d'inculcation des normes.

En passant d'un groupe d'âge à un autre, l'enfant voyait donc se réduire ses activités ludiques au profit d'un lourd labeur quotidien mais, par contre, son espace, son horizon s'élargissaient. Délaissant leur quartier, gamins et gamines parcouraient le village et se faufilaient jusqu'aux plus lointaines maisons du village : peu à peu ils s'initiaient aux subtiles divisions de l'espace bâti. Suivant le troupeau, accompagnant les glaneuses, empruntant les sentiers de traverse à la recherche d'un butin sauvage, les enfants apprenaient l'espace pâturé, cultivé. Ce nouveau territoire, ils le jalonnaient de leurs marques : sur la neige qui, en hiver, le recouvrait, les premiers passés inscrivaient « Nous sommes passés » pour avertir les suivants. Ils s'y repéraient par la voix : « On s'appelait d'un vallon à l'autre, on poussait un long cri modulé, l'autre répondait. "Tiens, on se disait, c'est Untel qu'est là." On se reconnaissait les uns les autres. Les soirs, pareil, en rentrant on s'appelait... Alors les autres disaient : "Tiens, les voilà qui s'amènent." On s'attendait, bientôt on entendait les cloches du troupeau et on s'en retournait ensemble. » La forêt, à l'horizon, marquait les frontières de leur territoire : en ce lieu ils ne pénétraient jamais. Leur première incursion se faisait sous la conduite du curé, qui, à l'occasion de la retraite précédant la communion, emmenait le groupe « rôder » dans les bois. Cette initiation à l'espace sauvage marquait la fin de la période de l'enfance. Après la communion, garçons et filles, désormais séparés, constituaient deux bandes d'adolescents, celle des gars et celle des filles.

Les temps modernes

Ce temps retrouvé de l'enfance à travers les souvenirs des villageois s'est perdu vers les années cinquante. A la même époque disparaissaient les veillées, les fêtes, les pratiques communautaires et avec elles les modes traditionnels d'élevage des enfants.

Les bouleversements techniques intervenus dans le travail agraire ont, on le sait, transformé les activités féminines à la ferme. Les agricultrices, débarrassées

de toute activité au champ, peuvent, sans trop de problèmes, garder leur bébé. Par souci de tranquillité, elles veillent à faire coïncider les heures de sommeil du nourrisson avec les heures de traite. Les rares jeunes femmes du village exerçant une activité professionnelle qui les tient hors de la maison toute la journée confient leur bébé, moyennant rémunération, à une parente ou à d'autres jeunes femmes sédentaires et inoccupées : cette solution leur permet de pallier l'absence de crèche et d'école maternelle. C'est d'abord à la grand-mère maternelle ou une autre aïeule, à une sœur ou une belle-sœur, à qui l'on demandera de garder le bébé. On préfère, ici comme en toute chose, s'adresser d'abord aux parentes, puis ensuite aux voisines. Même dans ces cas de gardiennage, où les enfants sont confiés le matin et repris le soir, il apparaît qu'aujourd'hui le père et la mère exercent auprès des petits enfants le rôle éducatif principal. Ils ont retrouvé une place qu'autrefois, en raison des conditions économiques, ils avaient dû déléguer à d'autres.

C'est la mère, naturellement, qui, pendant la prime enfance, s'occupe principalement du bébé. Ses tâches ménagères réduites du fait d'un confortable équipement ménager, usant des facilités offertes par les produits destinés aux nourrissons (couches de cellulose, culottes plastiques, aliments tout préparés), la mère peut se consacrer presque entièrement à son bébé. Elle l'élève selon des principes modernes de puériculture très largement diffusés par les magazines ou la radio. Elle l'allaita au sein si possible. Le bébé est très vite laissé libre de ses mouvements ; à quinze jours on ne l'emmailote plus ; très tôt il est sorti du lit et déposé dans un parc ; l'éducation sphinctérienne est systématique et précoce. Le bébé reste constamment auprès de sa mère : la nuit il dort dans la chambre des parents, le jour la mère le garde auprès d'elle, l'emmène partout où elle va. S'il pleure, elle le prend dans ses bras, le cajole, lui parle tendrement, lui donne un biscuit ou une tétine à sucer. Cette intimité entre mère et enfant tout au long de la prime enfance permet certainement un développement affectif harmonieux mais n'est cependant ni éducative, ni particulièrement active.

Jusque très tard les parents emploient avec l'enfant un langage « bébé », on ne cherche ni à lui donner des jouets éducatifs ni à l'entraîner à des jeux formateurs. Les parents se contentent de la douceur et veillent à inculquer au jeune enfant des façons de faire agréables, des attitudes polies : « Dis merci, dis bonjour, dis au revoir... », tout un code de convenances qu'eux-mêmes avaient appris autrefois et qui reste aujourd'hui la norme à respecter, le modèle à imiter. Le petit enfant n'a pas acquis de statut véritable ; on le considère encore comme un être fruste qu'il faut entourer de soins, élever avec douceur et tendresse ; les grand-mères s'étonnent d'ailleurs de cette mansuétude et trouvent que leurs fils ou leurs filles ne se montrent pas assez sévères avec leurs enfants.

Paradoxalement, ce sont les grands-parents qui, à présent, sont les tenants d'une éducation plus stricte. Nous en avons rencontré qui, lorsqu'ils gardent leurs petits-enfants, se saisissent d'un martinet pour tâcher de se faire obéir. Car, aujourd'hui comme jadis, les grands-parents sont présents auprès de leurs petits-

enfants. Ils les gardent en l'absence de la mère et, s'ils résident à côté, dès qu'il sait marcher, l'enfant se faufile auprès d'eux. Les aïeux retrouvent alors leur rôle de pédagogues privilégiés, pourvoyeurs de comptines et d'histoires du temps passé. Ils restent les initiateurs au monde naturel : avec leurs petits-enfants, ils traînent dans le petit matin, cherchant champignons ou escargots. Reviennent aussi les randonnées alentour du quartier, au soir des beaux jours d'été. Se groupant à plusieurs, les grand-mères, vaillantes marcheuses, emmènent leurs petits-enfants se promener dans les chemins creux. Tout en marchant, elles désignent aux enfants les lieudits, leur montrant les emplacements des champs du père et ceux des voisins. Peu à peu, les enfants apprennent la toponymie, reconnaissent les parcelles. Et puis, en passant, on ramasse les bonnes herbes... on repère les champignonnières. Le cimetière reste, comme jadis, le lieu préféré des promenades des grand-mères. Là, les enfants courent sans gêne entre les tombes, sautant d'une pierre à l'autre ; au village, on entretient une familiarité avec les morts, des liens étroits unissent la partie vivante à la partie morte du groupe à travers justement ce cimetière, lieu de promenade, lieu où se forge la mémoire du groupe. Les grand-mères passent de tombe en tombe, lisent aux petits-enfants les inscriptions et racontent la vie des défunts. C'est toute la mémoire de la communauté qui se transmet ainsi des plus vieilles générations aux plus jeunes. Et cette intimité que les petits-enfants entretiennent, dès leur plus jeune âge, avec les morts n'offre pas matière à traumatisme. Ces promenades constituent au contraire une manière d'apprentissage de la vie et de sa morale. Il n'est pas étonnant qu'il existe encore au village un langage de la mort : on en parle sans embarras, sans réticence¹⁰.

Une prime enfance, donc, qui n'a guère varié ni dans sa durée — l'absence de toute scolarisation précoce n'en a pas fait reculer les limites — ni dans ses personnages éducateurs, mais où la famille restreinte, le couple parental, a repris une place prépondérante, centrale. Faut-il voir dans ce rôle joué à présent par la famille restreinte la raison ou la conséquence de la découverte de l'enfant dans ces sociétés villageoises ? Ainsi, toutes les fêtes liées à l'enfance — baptême, communion — ont pris de vastes proportions alors que s'effacent celles liées à la fin de la vie. Cependant, ces retrouvailles parents/enfants s'inscrivent dans le mouvement général de repliement des groupes sur la famille nucléaire, sur la parenté¹¹, constaté dans maintes autres études¹¹.

L'entrée à l'école primaire marque, comme jadis, le passage au groupe d'âge supérieur, à l'enfance, mais la participation aux travaux domestiques disparaît. L'enfant, dans sa famille, est libéré de toute tâche. La fille n'aide sa mère ni à la cuisine ni au jardin ni à l'étable. Quant au garçon, la mécanisation de l'agriculture lui interdit de participer activement aux travaux des champs. Les parents, d'ailleurs, ne demandent que fort peu de choses à leurs enfants : rapporter le pain en revenant de l'école, faire leur lit les jours de congé... Bien plus, ils arrangent leur propre emploi du temps, de façon à permettre à l'enfant de participer à des activités lointaines et urbaines. Ainsi ce père agriculteur qui chaque semaine mène

ses enfants à Dijon pour qu'ils suivent des cours d'accordéon et les attend deux heures durant. Les parents, à présent, ont le souci de faire participer leurs enfants au monde extérieur, de les sortir de l'univers villageois. Exactement comme à la maison, les comportements entre parents et enfants ont changé. Dans l'habitation où les espaces ont été différenciés, les normes éducatives de jadis ne sont plus de mise. Le silence, la déférence qu'observait la jeune génération envers les parents se sont perdus : « Nous, on est de la génération des 'tais-toi', dit une femme de cinquante ans. Avant fallait pas parler et avec les gosses aujourd'hui faut se taire. » La transformation des rapports parents/enfants passe par la modification de l'agencement de la maison.

Si l'affection, la tendresse, comme dans la prime enfance, ne leur sont pas ménagées et si les agressions corporelles ont cessé, le dialogue ne semble pas pour autant avoir repris entre les générations. A une question sur l'éducation sexuelle qu'elles comptent donner à leurs filles, les mères se sont montrées perplexes et angoissées à l'idée d'avoir à faire face à ces difficultés : « Je ne sais vraiment pas comment je m'y prendrai ; ma mère ne m'a jamais parlé de ces choses. » L'apprentissage sexuel passe, comme autrefois, par le groupe d'âge où les plus grands initient les plus petits.

L'institution scolaire aussi a évolué. Ainsi, dans le village où nous avons travaillé, les instituteurs ont introduit des méthodes pédagogiques modernes qui font appel au dialogue, à la verbalisation, à l'initiative des écoliers, à leur imagination. Le bureau de l'instituteur placé au fond de la classe, dans le dos des enfants qui l'entendent mais ne le voient pas, concrétise cette pédagogie nouvelle faite de communication verbale. La discipline a suivi : ce sont les enfants qui instituent eux-mêmes le barème des punitions et se les infligent les uns aux autres. L'instituteur n'échappe pas à la loi générale : ayant oublié de mettre ses pantoufles avant d'entrer en classe — comme c'est la règle — il dut copier 50 fois « Je mettrai mes pantoufles ». La hiérarchie disparaît, la supériorité des adultes s'estompe au profit d'une libre discussion entre générations. L'imagination de l'enfant, son libre arbitre sont développés par la confection d'un classeur personnel où il note tous les sujets qui l'intéressent : histoire, poésie, littérature, nature. D'autre part, tous les élèves contribuent à la confection du classeur central de la classe, où sont rangés les documents (brochures, journaux, photographies, collection d'insectes) qui animent les cours. Une attention toute particulière est portée vers le milieu local, la vie villageoise. L'histoire, la géographie, les sciences d'observation sont apprises lors de classes-promenades qui mènent les écoliers d'un bout à l'autre du terroir. Le « tableau du temps » réalisé à l'initiative des élèves et dont les rubriques — température, pression atmosphérique, état du ciel, vie des hommes, vie des bêtes, vie des plantes, l'événement du jour — sont rédigées chaque matin par les écoliers, résume et éclaire cette attention toute particulière portée vers leur espace, vers leur monde. Tournée vers la formation intellectuelle et personnelle de l'enfant, plus peut-être que vers l'acquisition de connaissances, l'école moderne devient permissive

et libérale, et (re)découvre le monde environnant : le village et son histoire, ses travaux et ses hommes.

Cette pédagogie nouvelle manière n'est pas entièrement du goût des parents, surtout quand elle est poussée à l'extrême, comme avec la dernière institutrice, laquelle a supprimé tout livre de classe et ne propose ni devoir ni leçon à faire à la maison. Les parents se plaignent : « L'école, ça ne va pas. Les enfants n'ont pas de livre, pas de devoir, pas de travail, ça ne va pas. Avec les méthodes modernes, les enfants n'apprennent plus rien. Ils ne savent plus lire ni écrire, ni même leur table de multiplication. »

Aujourd'hui les parents attendent de l'école une promotion sociale, un moyen pour leurs enfants d'acquérir un métier, une situation hors de l'univers villageois. C'est à l'école qu'ils demandent de faciliter l'insertion sociale de leur rejeton. Des enfants d'un agriculteur, un seul poursuivra l'activité du père, les autres — garçons et filles — doivent se trouver un métier au dehors. D'où l'importance attachée par les parents à la matérialité du travail scolaire qui, pour être sérieux selon eux, doit se poursuivre à la maison : ce travail apparaît, de nos jours, comme le seul qu'on puisse et doive infliger à l'enfant. D'où encore l'importance attachée à la poursuite régulière du cursus scolaire. Au village, un conflit qui dut être porté devant l'inspecteur primaire a opposé, en 1976, l'institutrice et des parents d'élèves refusés à l'entrée en sixième. Dès l'école primaire, les parents souhaitent une préparation intensive au monde professionnel et urbain où leurs enfants sont appelés à vivre. En somme, les parents ne saisissent pas que ces pédagogies scolaires nouvelles peuvent, bien qu'utilisant le jeu, la communication verbale, la réflexion personnelle, poursuivre les mêmes buts qu'autrefois, mener aux mêmes apprentissages, tout en portant une attention particulière à l'épanouissement de l'enfant. On se souvient de la place du livre dans ces familles rurales. Qui n'a pas entendu parler des veillées de jadis où la jeune écolière faisait, les soirs d'hiver, la lecture à toute la maisonnée attentive ou ce souvenir, souvent évoqué, du papier bleu avec lequel on couvrait le jour de la rentrée le livre de classe ? Ce geste alors prenait l'ampleur d'un rituel d'initiation. Il est normal que la suppression de tout manuel indigne et désoriente les parents. Entre la famille et l'école, il existe à présent un décalage au point que la première contrecarre parfois la seconde. Les réflexions, les recours des parents auprès du maire ou de l'inspecteur constituent les preuves de cette mésentente. Car, tout comme autrefois, les parents entendent rester maîtres de la destinée de leurs enfants et ne se soumettent jamais sans discuter aux décisions prises par l'autorité scolaire.

Il y a donc objectivement rupture entre monde de l'école et monde du foyer, tout comme il y a rupture au sein de la communauté locale : elle continue de surveiller et de juger le comportement des enfants mais s'abstient de tout commentaire aux familles. Jamais personne, aujourd'hui, ne vient trouver les parents pour rapporter la mauvaise tenue de leurs enfants, dans la rue ou à l'église. Réprobatrice mais silencieux, le groupe villageois s'efface derrière l'intimité familiale.

L'univers de coercition dans lequel vivait jadis l'enfant fait place à la tolérance, voire même au laxisme. C'est sans doute ce laisser-aller moral auquel se réfèrent confusément les adultes lorsqu'ils parlent des jeunes enfants d'aujourd'hui en se plaignant qu'ils ne savent plus distinguer le bien et le mal.

Mais il reste à se demander dans quelle mesure cette nouvelle liberté familiale, non accompagnée d'un véritable dialogue entre parents et enfants, cette pédagogie décalée par rapport à ce qu'en attendent les parents et qui place donc les enfants dans une situation ambiguë, permettent un développement harmonieux. Vers qui se tourner, comment décider d'une orientation, d'un avenir ? Pour certains enfants les choses sont claires. Leur goût inné de la nature, leur sens du travail agraire les désignent tout naturellement pour succéder au père. Il y a toujours, dans une fratrie, un élu. Mais les autres ? Intervient alors le groupe d'âge comme lieu essentiel de socialisation. Désormais déchargés de tout travail domestique ou agricole, garçons et fillettes se retrouvent libres de leurs faits et gestes. Le village, le finage s'ouvrent alors à leurs parcours joyeux. Par groupe de quartiers, ils vont, le jour de Carnaval, masqués et déguisés en habits vieillots, de maison en maison, tendre leur boîte pour les pièces et leur panier pour les beignets. La plupart des autres fêtes calendaires se sont perdues. Qu'importe ! De multiples jeux informels les réunissent sur le finage. Là ils ont leurs lieux de rassemblement. L'un secret, caché, quelque cabane construite dans un coin reculé, à l'abri des regards ; l'autre visible, ouvert, le long des barrières du terrain de foot, situé à la périphérie du village. Là se passe le temps de l'enfance, là s'ébauchent comme autrefois les premiers jeux sexuels : les filles se suspendent par les jambes à la balustrade et les garçons, en passant, leur enlèvent prestement leur culotte. Le finage reste l'espace libre livré aux enfants, le lieu de toutes les initiations et des premiers émois.

L'entrée en sixième, le départ pour le CEG, qui s'effectue vers douze ou treize ans, marque une première rupture dans le temps de l'enfance, mais celle-ci ne se termine véritablement qu'après la communion, vers treize ou quatorze ans, c'est-à-dire au même âge qu'autrefois. La période de l'enfance n'a guère varié entre hier et aujourd'hui. L'enfant vit le même cycle, au même temps, seuls les contenus ont changé.

Notes

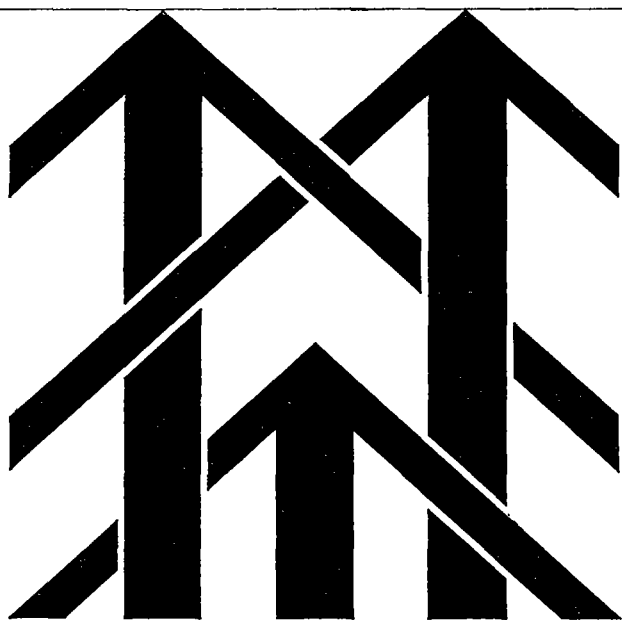
¹ Je remercie M^{me} Ariane Deluz d'avoir bien voulu relire ce manuscrit et me faire profiter de ses observations.

² Depuis le livre pionnier de Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Paris, Plon, 1960 ; réédition, Paris, Éditions du seuil, 1973), les ouvrages des historiens sont nombreux qui abordent l'étude de la famille traditionnelle ; nous n'en citerons que deux, celui de François Lebrun, *La vie conjugale*

sous l'Ancien Régime (Paris, A. Colin, 1975, 179 p.), qui fait le point des recherches historiques, et l'ouvrage récent d'Edward Shorter, *Naissance de la famille moderne XVIII^e, XIX^e siècle* (Paris, Éditions du seuil, 1977), qui s'attache à montrer l'évolution des sentiments et des relations dans la famille entre hier et aujourd'hui. Quant aux sociologues et aux démographes qui tentent de faire le point sur la situation économique et sociale de la

Notes (suite)

- famille française contemporaine, ils s'inspirent des travaux récents de Nicole Tabard (*Besoins et aspirations des familles et des jeunes*, Paris, Centre de recherches et de documentation sur la consommation, 1974, 512 p.) ou de l'enquête du Commissariat général au plan (*La famille*, Paris, Hachette, 1975, 300 p.). On consultera aussi l'article d'Agnès Pitrou, « Le soutien familial dans la société urbaine » (*Revue française de sociologie*, 1977, n° 18, p. 47-84) et le fascicule spécial de la revue *Autrement* (1975, n° 3) consacré à « La famille ».
- ³ Cf. T. Jolas et F. Zonabend, « Gens du finage, gens du bois », *Annales*, Paris, 1973, n° 1, p. 285-305.
- ⁴ Cf., sur ce point, l'article de Nicole Belmont « Comment on fait peur aux enfants », *Topiques*, Paris, n° 13, p. 101-125.
- ⁵ Cf. A. Van Gennep. *Manuel de folklore français*, A. Picard, 1937-1958, t. 1.
- ⁶ Autrefois, la violence n'était pas rare entre époux. Cf., sur ce point : F. Zonabend, *Au fil du temps*, à paraître.
- ⁷ L'éta lonnier était le propriétaire de l'éta lon : il allait de ferme en ferme proposer les services de son cheval.
- ⁸ Sur la réputation des couturières, cf. Y. Verdier, *Façons de dire, façons de faire*. Paris, Gallimard, à paraître.
- ⁹ Les quelques études sur l'enfant en milieu rural laissent ces aspects dans l'ombre ; cf., par exemple, Marie Moscovici, « La personnalité de l'enfant en milieu rural », *Études rurales*, Paris, 1961, n° 1, p. 57-69.
- ¹⁰ Cf. F. Zonabend, « Les vivants et les morts, le cimetière de Minot en Châtillonnais », *Études rurales*, Paris.
- ¹¹ Cf., sur ce point, F. Zonabend, « La parenté baptismale à Minot (Côte-d'Or) », *Annales*, Paris, 1978, n° 3, p. 656-676.



**Bases de données
socio-économiques:
situations
et évaluations**

Les applications de la technologie de l'ordinateur dans quelques pays en développement

Svein Erik Nilsen

Introduction

Les applications de la technologie de l'ordinateur auront sur la société un retentissement égal, sinon supérieur, à celui de la révolution industrielle. Notre dépendance à l'égard des ordinateurs est dès à présent irréversible et, dans les pays industrialisés, leur utilisation a changé la vie de millions d'hommes car elle mène à la transformation ou à la disparition pure et simple de professions traditionnelles (par exemple, le dessin industriel, les télécommunications, etc.). On peut espérer que cette nouvelle technologie donnera naissance à une gamme presque illimitée de produits et de services et, par conséquent, à de très nombreux débouchés sur le marché de l'emploi. Par contre, elle pourra, dans bien des cas, avoir un effet négatif sur la demande de main-d'œuvre. Un expert a estimé, par exemple, qu'il faudrait la moitié de la population des États-Unis de dix-huit à quarante-cinq ans pour faire fonctionner le système téléphonique du pays si celui-ci n'était pas informatisé.

Les pays en développement devraient être très attentifs à ce qui se passe dans les pays industrialisés car ils se trouvent encore dans une situa-

tion où le choix leur est encore offert et où ils peuvent maîtriser l'utilisation de cette technologie. Je ne me suis pas occupé ici des banques de données et des autres applications plus élaborées de l'ordinateur, encore peu importantes dans la plupart des pays en développement. J'ai plutôt tenté de retracer l'histoire de l'ordinateur et d'analyser son utilisation dans quelques pays en développement, dans l'espoir d'orienter valablement leur utilisation future et de faire contrepois aux informations publiées par les constructeurs.

La commercialisation de la technologie de l'ordinateur

Le marché mondial de la technologie de l'ordinateur est entièrement entre les mains de compagnies multinationales et cette industrie est elle-même entièrement dominée par des compagnies américaines, dont les cinquante plus importantes, qui emploient près de 2 millions de personnes, ont encaissé, en paiement de leurs produits et de leurs services, la somme de 25,3 milliards de dollars durant l'exercice fiscal 1976¹, dont la moitié est allée à IBM. La société britannique ICL est, actuellement, la seule concurrente des sociétés américaines dans les pays en développement. Des sociétés japonaises devraient, au cours de la prochaine décennie, faire leur entrée sur la plupart des marchés et elles sont déjà solidement établies dans de nombreux pays.

Récemment encore, le marché intérieur de l'informatique de tous les pays en développement était aux mains d'une seule firme, et c'est encore le cas aujourd'hui dans un grand nombre d'entre eux. En effet, il n'y a généralement pas place pour plus d'un fournisseur dans les petits pays pauvres en devises. Le coût unitaire des équipements n'a

Svein E. Nilsen, après avoir travaillé un an comme analyste de systèmes, a été pendant quatre ans chercheur à l'Institut Christian Michelsen, de Bergen, et travaille actuellement à la mise en place de l'informatique dans une usine pétrochimique. Son adresse : Fossvengen II, Hovenga, N-3900 Porsgrunn (Norvège).

Le présent article est tiré du rapport 127 du Development Research and Action Programme (DERAP) de l'Institut Christian Michelsen, Fantoft, Bergen (Norvège).



cessé de baisser depuis leur introduction et des miniordinateurs relativement bon marché font actuellement leur apparition sur la plupart des marchés, où ils font sérieusement concurrence aux ordinateurs classiques pour de nombreuses applications. La plupart des pays en développement semblent aujourd'hui conscients des avantages d'une telle concurrence et certains, en particulier le Brésil et l'Inde, ont sévèrement réglementé la commercialisation des ordinateurs sur leur propre marché.

L'exemple de l'Inde illustre bien les méthodes de vente pratiquées dans ce domaine. Arrivé en Inde en 1952, IBM a vendu ses premiers ordinateurs à ESSO en 1961/62 et il a installé à ce jour près de 1 000 systèmes dans le pays, dont plus du tiers dans les services gouvernementaux. La Commission des comptes publics (Public Accounts Committee, PAC) de 1975/76, dans son rapport sur l'informatisation de ces services, a fourni quelques indications sur la façon dont le développement d'IBM est typique des activités des multinationales dans ce qu'on ne peut désigner que sous le terme de « climat de coopération ». Des ministères nommément désignés y sont accusés de mal utiliser leurs ordinateurs et d'avoir commis des irrégularités dans les contrats qu'ils ont passés avec IBM. Deux PAC précédentes n'avaient pas réussi à obtenir des ministères en question des renseignements sur leurs tractations avec IBM et ce n'est qu'en 1975/76, « après un gros travail de persuasion », qu'ils ont accepté d'en fournir quelques-uns. La nature de ces renseignements explique leurs réticences ; la PAC a découvert que, dans presque toutes les étapes de ses activités, IBM a profité du laxisme du contrôle gouvernemental et qu'à la base de beaucoup de ces opérations il y avait des incohérences bureaucratiques. La PAC a acquis la preuve que les prix facturés à IBM par ses filiales à l'étranger pour les matériels qu'il importait étaient à ce point inférieurs à leur valeur réelle que la douane avait fini par appliquer automatiquement une majoration de 350 % de la valeur déclarée. Pour une grande partie, ces matériels étaient de seconde main et, à ce titre, déclarés comme « rebut ». Un petit travail de remise en état suffisait à en faire un produit de « fabrication locale » qui se vendait fort cher.

Quels types de système IBM a-t-il introduits en Inde? Sur le millier de systèmes environ

en service, il n'y a que deux IBM 370 et six IBM 360. Presque tous les autres sont des IBM 1401 remis en état, c'est-à-dire surtout des machines qui étaient périmées dans les pays développés avant même d'être reconstruites pour l'Inde, où elles étaient vendues « en état » et facturées au prix du neuf. A l'exception des premiers 1620 et 1401, la plupart des ordinateurs importés par IBM étaient des systèmes d'une technologie ancienne, d'un prix unitaire élevé et peu performants comparés à ce qu'IBM proposait aux pays développés. Il est patent qu'IBM a pu faire de l'Inde son « dépotitoir » pour les ordinateurs dont les autres pays ne voulaient plus, en la maintenant en retard d'une génération technologique sur les pays industrialisés, comme l'ont admis de nombreux responsables d'IBM-India eux-mêmes. Il va sans dire qu'IBM se défend d'avoir refusé à l'Inde la technologie moderne. En trois occasions — 1972, 1973 et 1976 —, IBM a offert d'introduire dans ce pays « les plans et la fabrication des ordinateurs IBM les plus récents ». Mais le président de l'Indian Electronic Commission (IEC), le professeur M. G. K. Menon, a fait la mise au point suivante : « IBM a proposé en 1972 d'introduire le 360 au moment même où était présenté le 370 dans le reste du monde. En fait, cette proposition consistait surtout à importer et à remettre en état de vieux appareils. » Les offres de 370 en 1973 et 1976 n'étaient pas suffisantes pour répondre aux ambitions de l'Inde. « Cela a été pour moi une véritable déception, a déclaré le professeur Menon. Une fois de plus, il se serait agi d'un travail de montage, de montage de composants de base. En fait, on ne peut pas parler, dans ce cas, de technologie de pointe. J'appellerais technologie de pointe l'installation par IBM d'une usine de semi-conducteurs. Mais pas une simple opération de montage. » En 1973, l'IEC a pris sur elle de mettre fin à la location de machines remises en état en Inde.

Pendant longtemps, les contrats d'IBM en Inde ont été établis en dollars. Lorsque la roupie a été dévaluée de 57,50 % en 1966, tous les clients ont vu augmenter dans les mêmes proportions les coûts de location, d'entretien, etc., d'IBM. Au même moment, IBM procéda à un relèvement mondial de ses tarifs d'assistance qui, du fait même de son caractère mondial, s'est traduit par une augmentation supplémentaire du coût des machines remises en état en Inde alors que beau-

coup étaient déjà amorties. A l'époque, IBM n'a pas voulu s'écarter du principe des prix mondiaux mais, quelques années plus tard, « quand le dollar a commencé à avoir des difficultés, elle a établi ses factures non plus en dollars mais en roupies ».

Le développement d'IBM en Inde peut à coup sûr être attribué à des méthodes de vente agressives et à l'absence d'un contrôle gouvernemental centralisé. En général, ce n'est pas le client potentiel qui approche le fournisseur, c'est un représentant de ce dernier qui s'efforce de persuader le client qu'il a intérêt à se servir d'un ordinateur pour ses problèmes de traitement des données. A l'appui de ses arguments, il apporte souvent avec lui un programme tout préparé. Il n'a de contacts qu'avec les responsables et il est souvent aussi l'unique conseiller du client en matière d'informatique. Il le renseigne sur les possibilités de formation à l'étranger et lui présente un calendrier couvrant cette formation et la formation locale du personnel ainsi que l'installation du système.

IBM a maintenant quitté l'Inde. Le Foreign Exchange Regulation Act (FERA) de 1974, essentiellement destiné à chasser les firmes britanniques de leurs positions très lucratives d'intermédiaires dans les industries d'exportation du thé, du jute et de la fibre et à les remplacer par des sociétés qui n'expatrieraient pas leurs bénéfices, exige que le contrôle des firmes soit détenu par des nationaux. IBM, craignant qu'une dérogation à sa

TABLEAU 1. Sources d'enseignement de l'informatique pour les installations existant en Malaisie², 1976 (en pourcentage)

Source	Analystes	Programmeurs
Fabricants	87	92
Universités	53	23
Formation interne	28	38
Institutions publiques	25	23
Écoles privées spécialisées	7	7

Note. Le total des pourcentages est supérieur à 100, la plupart des professionnels s'adressant à plusieurs sources.

TABLEAU 2. Moyens d'éducation en informatique pour les installations existant en Amérique latine en 1973 (Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, République dominicaine, Équateur, El Salvador, Guatemala, Haïti, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Porto-Rico, Uruguay et Venezuela)³ (en pourcentage)

Source	Professionnels du traitement des données
Fabricants	78,2
Universités	37,4
Formation interne	14,4
Institutions publiques	9,2
Écoles privées spécialisées	2,3

Note. Le total des pourcentages est supérieur à 100, la plupart des professionnels s'adressant à plusieurs sources.

politique de propriété à 100 % ne compromette sa position sur des marchés beaucoup plus importants, a refusé de s'incliner. Il semble, par contre, que les autres sociétés étrangères d'informatique aient pu arriver à un accord avec le gouvernement indien.

Laissons l'exemple de l'Inde et examinons les incitations dont bénéficie le vendeur. Aux débuts de l'industrie de l'informatique, les constructeurs constituaient dans de nombreux pays la seule source d'éducation et de formation. Ils sont encore la source principale, voire la seule, dans beaucoup de petits pays en développement possédant peu d'ordinateurs.

Les sources de formation pour la Malaisie et l'Amérique latine sont indiquées dans les tableaux 1 et 2. Les constructeurs assurent un très large enseignement portant uniquement, cela va sans dire, sur leurs propres matériels. Ils sont généralement au courant des derniers progrès de la technique, très marqués par l'« esprit maison » et très compétents. Mais ils sont inévitablement très orientés en faveur de l'approche « maison » et constituent très souvent eux-mêmes un support de vente indirect. Ces stages de formation, dans tous les cas, sont essentiellement techniques et ne



traitent généralement ni des affaires, ni des problèmes d'environnement ou de communication. Les constructeurs enseignent rarement à leurs clients les techniques d'analyse de systèmes alors qu'ils les enseignent à leur propre personnel. Dans le passé, ils ont principalement entraîné leurs clients à utiliser les langages rudimentaires adaptés à leurs produits. De ce fait, le client est très tributaire du constructeur et il lui sera très difficile par la suite d'utiliser un système d'ordinateur de marque différente.

Dans trop de pays en développement la formation en matière de traitement électronique des données subit, même au niveau de l'université et dans les centres spécialisés, l'influence des constructeurs, qui, dans certains cas, assurent eux-mêmes l'enseignement⁴. Ces cours, portant essentiellement sur les ordinateurs classiques, sont insuffisants, en particulier, en ce qui concerne les microprocesseurs et les miniordinateurs qui, dans la plupart des pays en développement, pourraient constituer des solutions de rechange économiques. Cela est dû en partie au fait que, dans les pays développés comme dans les pays en développement, beaucoup de directeurs et de responsables de haut niveau en informatique ainsi que des programmeurs et chefs analystes sont en fait d'anciens employés du constructeur.

Ces dernières années, le coût des importations de matériels informatiques a été considérable dans beaucoup de pays en développement, encore qu'il ne représente en fait que 1 ou 2 % du coût total des importations de la plupart des pays⁵. Cependant, le coût du matériel importé ne donne pas à lui seul la mesure de son effet économique, qui varie selon que le matériel est importé par la filiale d'un constructeur, par un concessionnaire ou par un revendeur indépendant. Dans le premier cas, l'effet sur la balance des paiements du pays est généralement plus réduit que si l'importation était effectuée par un concessionnaire ou un commerçant, qui paie en définitive sur la base du prix du marché dans le pays d'origine, car, dans le cas d'une filiale, la facturation interne est souvent inférieure de 20 % au prix du marché. L'utilisateur, naturellement, louera ou achètera l'ordinateur aux tarifs calculés sur la base du prix du marché pratiqué par le vendeur dans le pays en question. Cela signifie que le coût réel pour ce pays est très supérieur au prix d'importation déclaré. Par une limitation du rapatriement

des bénéfiques, l'imposition de droits d'importation et de taxes sur les sociétés, les pays peuvent jusqu'à un certain point contrôler ces coûts.

La plupart des fabricants d'ordinateurs prétendent pratiquer un tarif mondial uniforme. Tel n'est cependant pas le cas ni pour leurs matériels ni pour leurs services. On a vu, par exemple, un fabricant facturer 140 % du tarif de New York pour ses services d'entretien en Jordanie, au Koweït, en Turquie et au Liban. Dans ce cas particulier, un pays au moins a refusé de payer ce supplément et le fabricant est revenu au tarif de New York⁶.

Les utilisations de l'ordinateur

La plupart des pays en développement sont en retard sur les pays développés en ce qui concerne les utilisations de l'ordinateur. Celui-ci sert essentiellement aux opérations de paye, de comptabilité et d'inventaire. L'informatisation de ces opérations dans les pays industrialisés a été principalement destinée à réduire les coûts par une diminution du nombre des employés ou a été motivée par le fait qu'elles exigeraient, si elles n'étaient pas informatisées, des effectifs beaucoup trop importants. De telles considérations, sauf cas particuliers, ont peu de poids dans les pays en développement, où les employés reçoivent souvent des salaires inférieurs au dixième de ceux de leurs homologues des pays industrialisés et où la main-d'œuvre est presque toujours abondante. Malgré cela, les domaines d'application de la première décennie de l'informatique dans les pays industrialisés sont transposés et copiés sans la moindre hésitation par les pays en développement, où l'emploi de l'ordinateur ne se justifie vraiment que dans des cas très exceptionnels.

Le tableau 3 indique les applications de quelques installations d'informatique en Asie du Sud-Est. Les chiffres représentent les pourcentages d'utilisation de l'ordinateur. C'est une méthode plus précise que le dénombrement des installations correspondant à une application particulière avec indication de leur pourcentage par rapport au chiffre total des installations existantes. Ces chiffres montrent que 80 % environ de ces applications correspondent à des travaux qui sont typiquement des travaux de bureau. La situation est la même en Amérique latine.

TABLEAU 3. Applications des installations en Asie du Sud-Est⁷

Application	Pourcentage d'utilisation de l'ordinateur			
	Hong-kong (21 instal- lations)	Malaisie (12 instal- lations)	Philippines (29 instal- lations)	Thaïlande (25 instal- lations)
Comptabilité	26,3	23,9	20,6	23,0
Paye du personnel	5,5	7,8	12,7	7,4
Inventaire	9,4	8,4	10,0	3,4
Facturation	2,7	3,0	7,4	11,4
Université/Éducation	6,2	3,3	2,2	7,8
Banque	3,8	—	6,9	7,1
Marketing/Ventes	3,8	4,6	4,0	5,5
Assurance	4,8	—	4,1	5,1
Analyse statistique	1,8	2,9	3,5	2,8
Enregistrement	5,9	6,2	2,7	1,6
Agriculture	—	6,4	4,3	4,0
Bourse	5,0	—	1,1	2,6
Gestion	1,2	0,2	5,2	2,7
Ressources hydrauliques	—	6,3	3,3	3,2
Génie civil	4,8	7,5	—	—
Ingénierie	2,4	2,6	0,5	—
Recherche et développement	1,4	4,2	1,0	1,4
Transport	4,8	0,1	0,5	—
Matériels	0,2	0,2	3,1	1,1
Production	1,4	0,8	1,2	1,5
Compagnie aérienne	—	—	—	3,1
Production d'énergie	0,4	1,5	—	0,3
Pétrole	—	2,5	—	0,2
Bibliothèque	0,5	—	—	—
Divers	7,8	7,7	5,8	4,8
Acheté	12,9	9,3	5,9	6,1
Transmission de données	4,3	5,7	2,8	5,9
Base de données	1,1	13,5	5,5	1,7

Le tableau 4 indique les résultats d'une enquête que nous avons menée en Inde à la fin de 1977 sur 91 installations. Si ces données sont bien représentatives de la situation de l'époque, celle-ci s'était néanmoins améliorée par rapport à 1971 avec, par exemple, une diminution très sensible du pourcentage des applications relatives aux inventaires et aux stocks, à la comptabilité et à la paye, et une augmentation du pourcentage concernant la recherche et développement, ainsi que l'informatique de gestion.

Généralement, la première application à

considérer est la comptabilité, et il est très difficile de la justifier du point de vue économique. Un des arguments fréquemment utilisés en faveur de cette application est que l'informatisation représente le seul moyen de compiler et d'analyser de grandes masses de données dans les délais fixés. Tel a également été l'un des principaux arguments avancés par la Life Insurance Corporation of India quand elle a commencé à utiliser les ordinateurs. Lorsqu'elle en a installé deux dans ses bureaux de Bombay, elle a prétendu que, sans ce matériel, il lui aurait fallu un personnel beaucoup



TABLEAU 4. Applications de quelques systèmes informatiques en Inde en 1977

Applications	Pourcentage
Gestion des stocks / Comptabilité des approvisionnements	13,0
Recherche et développement	10,7
Information en matière de gestion	10,2
Comptabilité financière	9,7
Paye	9,7
Statistiques des ventes	9,5
Facturation	9,2
Contrôle et planification de la production	8,5
Établissement des prix de revient	8,0
Gestion des systèmes de transport et facturation	2,0
Divers	9,5

trop nombreux. Mais les employés, dans une critique solidement argumentée, ont demandé pour quelle raison un ordinateur était nécessaire pour gérer à peine plus d'un million de polices alors que, jusqu'en 1964, les compagnies d'assurance-vie aux États-Unis d'Amérique en géraient près de huit millions avec de simples machines à cartes perforées. Ils ont observé également que l'ordinateur, aux États-Unis, permet d'offrir un choix entre de nombreuses polices et de les gérer toutes, ce qui est inutile en Inde où la plupart des assurés sont titulaires d'une seule police simple qui court jusqu'à son échéance sans aucune modification⁹.

Le traitement électronique des données dans la plupart des pays en développement sert encore très largement aux travaux courants de paye et de comptabilité. Cela s'explique peut-être par le fait que les ordinateurs qui ont dominé le marché dans nombre de ces pays étaient surtout des modèles ne convenant pas au traitement des problèmes scientifiques. Une seconde raison est que les ordinateurs sont fréquemment installés sans qu'on se soit livré au préalable à une étude de leurs applications possibles.

Le directeur général d'une firme indienne a expliqué au cours d'un entretien qu'il n'avait pas pris part au processus de décision, alors que l'ordinateur devait être installé dans ses locaux, porté au compte profits et pertes de son service et utilisé pour le traitement de ses propres problèmes.

« C'était une machine rapide, dit-il, qui pouvait faire des tas d'opérations. On n'avait pas du tout prévu ce qu'on lui ferait faire. On avait seulement dit : "Faisons venir l'ordinateur et nous pourrions faire des tas de choses et en même temps nous pourrions aussi faire l'économie d'un grand nombre d'employés." La question n'avait pas été discutée avec les employés ou leurs syndicats. Quant à l'opportunité stratégique d'installer ou d'utiliser l'ordinateur, il n'en avait pas été discuté avec les échelons inférieurs de la direction⁹. »

Même lorsque les utilisations de l'ordinateur sont planifiées de manière détaillée, leurs applications se limitent souvent aux tâches administratives.

L'utilisation de l'ordinateur

S'il est exact que la technologie et son produit ne sont ni l'un ni l'autre entièrement adaptés à la situation des pays en développement, tout tend également à prouver que beaucoup d'ordinateurs déjà installés sont mal utilisés. On a estimé qu'au Brésil, par exemple, la durée moyenne d'utilisation des ordinateurs correspondait à 40% seulement de leur capacité, ce qui était dû en partie à « la forte pression qu'exercent les vendeurs... sur des gens mal informés... »¹⁰. La plupart des cinq ordinateurs du Bangladesh fonctionnent seulement à une vacation par jour¹¹, les motifs invoqués étant les difficultés d'accès, le manque d'accessoires, l'insuffisance des services d'entretien et de réparation, les fréquentes sautes de tension, la protection insuffisante contre l'humidité et la poussière, le manque d'incitations pour le personnel informaticien et la mauvaise qualité des systèmes de recrutement et de formation. Les informations obtenues sur l'utilisation de 70 ordinateurs en Inde indiquaient que 19% travaillaient à une vacation, 44% à deux et 37% à trois¹², l'utilisation étant relativement meilleure dans les organisations commerciales que dans les organisations de recherche et développement.

La plupart des informaticiens qui ont travaillé dans les pays en développement peuvent citer des cas où les taux d'utilisation étaient extrêmement bas. Même lorsqu'un système travaille à trois vacations, l'utilisation de l'unité centrale peut être très faible en raison du fait

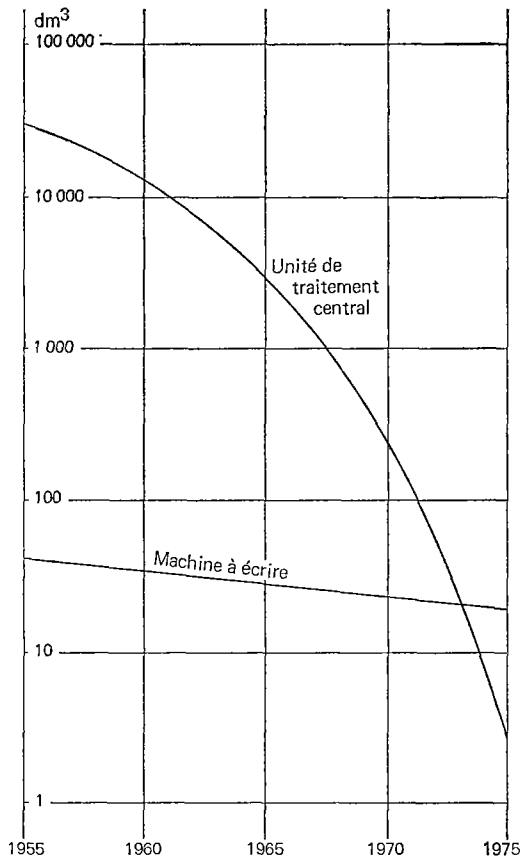
que le matériel n'est pas fait pour le travail demandé et que le logiciel a été conçu sans tenir suffisamment compte des caractéristiques du matériel disponible. Le contexte culturel constitue lui aussi, selon moi, un élément important. La discipline qu'exige l'exploitation d'un système informatique peut aller à l'encontre des coutumes locales. De plus, des techniques de vente agressives peuvent trouver un terrain plus favorable, avec le résultat que des personnes se porteront acquéreuses d'un matériel dont elles n'ont pas réellement besoin et dont elles ne sauront pas se servir.

Évolution de la technologie de l'ordinateur

C'est dans la technologie des mémoires, élément fondamental de la conception d'un ordinateur, qu'on a enregistré le plus de progrès. En plus de la mémoire centrale et des systèmes de fichiers composés de disques et de bandes magnétiques, par exemple, il existe également des cellules de mémoire à l'intérieur de l'unité centrale, aux interfaces des équipements périphériques et à l'intérieur de ces équipements. Presque toute la logique du système informatique peut être remplacée par de la mémoire.

Le progrès le plus spectaculaire est représenté par les mémoires à semi-conducteurs, qui ont permis d'accroître les densités de stockage ; on fabrique maintenant des micromodules dont la capacité est plusieurs centaines de fois supérieure à celle d'un composant de volume équivalent tel qu'on en fabriquait il y a moins de dix ans. Cette augmentation de densité s'est accompagnée d'une réduction des coûts et d'une rapidité accrue des nouveaux matériels à semi-conducteurs. La figure 1 montre quelle a été l'évolution du volume des unités de traitement centrales (central processing unit) au cours des vingt dernières années. Les figures 2 et 3 montrent respectivement l'évolution en termes de coût et de rapidité. Les trois graphiques comportent une comparaison avec l'évolution correspondante de la machine à écrire.

Le fait nouveau le plus intéressant a été l'apparition du miniordinateur. Quelques compagnies solidement établies dominaient presque entièrement le marché mondial de l'informatique jusqu'au jour où, il y a une dizaine d'années, les

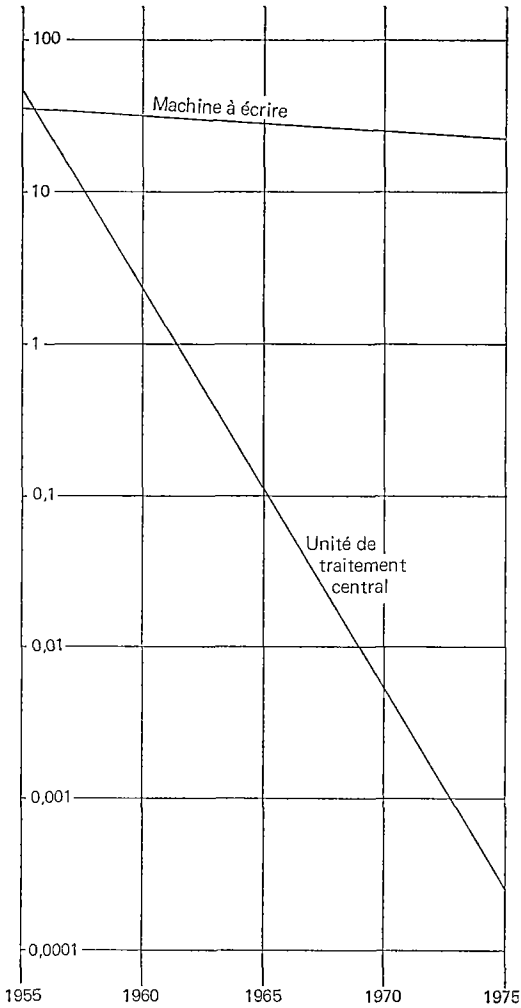


Source. Paul ARMER, Computer aspects of technological change, automation and economic progress

FIG. 1. Évolution comparée de l'unité de traitement central et de la machine à écrire (volume en décimètres cubes).

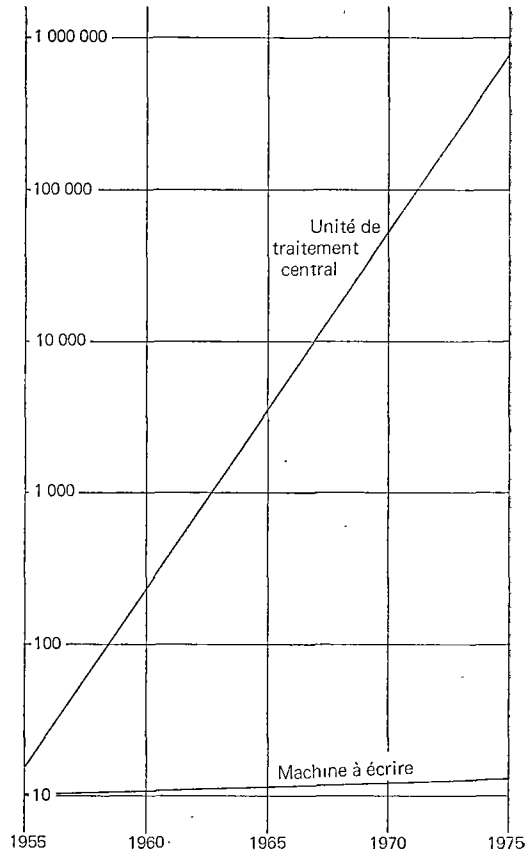
fabricants de miniordinateurs sont venus mettre en danger cette suprématie. Les miniordinateurs ont montré qu'ils pouvaient répondre à la plupart des besoins des utilisateurs du monde entier, qu'ils étaient de plus faciles à utiliser, fiables et peu coûteux par comparaison avec les ordinateurs classiques. Le passage au miniordinateur peut représenter une économie très importante, généralement de l'ordre de 50 % ou plus.

J'ai vu beaucoup d'installations dans des pays en développement où le coût annuel de



Source. Paul ARMER, Computer aspects of technological change, automation and economic progress

FIG. 2. Évolution comparée du coût de l'unité de traitement centrale et de la machine à écrire en francs français par million d'additions pour l'unité de traitement centrale et en francs français par million de caractères pour la machine à écrire.



Source. Paul ARMER, Computer aspects of technological change, automation and economic progress

FIG. 3. Évolution comparée de la rapidité de l'unité de traitement centrale et de la machine à écrire en milliers d'additions par seconde pour l'unité de traitement centrale et en caractères par seconde pour la machine à écrire.

location d'un vieil ordinateur classique qui valait à peu de chose près le prix d'achat d'un mini-ordinateur d'une capacité dix fois plus grande. Un modèle nouveau fabriqué par le même constructeur aurait également eu des performances très supérieures pour le même prix. L'évolution des coûts indiquée dans la figure 2 ne s'applique pas seulement à l'unité centrale de traitement. Les systèmes informatiques des différentes compagnies enregistrent une diminution annuelle de 10 à 25 % du rapport prix/performance, ce qui signifie qu'il est possible, en quelques années, d'offrir à un client, pour le même prix, un nouveau système de capacité doublée. Cela signifie également que, dans les pays en développement où presque tous les ordinateurs sont des matériels reconditionnés d'une technologie périmée qui sont vendus ou loués aux anciens prix du neuf, les utilisateurs, pour le même niveau de performance, paient beaucoup plus cher que ceux des pays industrialisés. Cette incapacité irrémédiable à suivre les progrès de la technologie est illustrée par l'extrait suivant d'un article paru dans un journal indien sur les ordinateurs et la politique des firmes : « Actuellement, pour les sociétés indiennes, le problème du choix du matériel est purement académique. Un seul ordinateur est disponible, l'IBM 1401 ; et il est pratiquement impossible d'obtenir l'installation d'unités de disques, de pupitres d'interrogation, etc., dans les deux années qui suivent la commande. Ces périphériques sont importés par IBM et, comme ils ne sont plus fabriqués, il faut évidemment attendre qu'un utilisateur étranger les rende à IBM, qu'IBM les reconditionne et les expédie en Inde. Il existe même une très grande pénurie de bandes magnétiques et de disques¹³. »

En quoi ces progrès de la technologie de l'ordinateur influent-ils sur le processus de décision ? L'un des problèmes essentiels est de déterminer si, pour une tâche donnée, un miniordinateur serait suffisant. Ces matériels offrent maintenant toute une gamme de capacités d'un niveau comparable à celles des ordinateurs classiques, ce qui signifie qu'ils correspondent parfaitement à la plupart des besoins des pays en développement. Cependant, cette réduction rapide du coût du matériel confère du même coup plus d'importance au coût du logiciel. La nouvelle génération d'ordinateurs présente le double avantage d'être très souple dans son utilisation et de permettre d'accroître très facilement les performances des sys-

tèmes. Le matériel consiste souvent aussi en une série d'ordinateurs de capacités différentes à l'intérieur d'une gamme de compatibilités. Ce renforcement peut s'opérer simplement par le remplacement de quelques tableaux du processeur et l'on peut souvent continuer d'utiliser tel quel tout le reste du matériel et du logiciel. Il n'est donc plus nécessaire de prévoir les besoins en matière d'informatique longtemps à l'avance (il fallait généralement une projection de cinq ans). Il est maintenant possible de choisir un système correspondant aux besoins pour une première période d'un ou deux ans, et d'en renforcer progressivement la capacité à la demande.

Les ordinateurs de type classique sont maintenant fabriqués dans 15 pays au moins, tandis que les miniordinateurs le sont déjà dans au moins 30, parmi lesquels on trouve des pays en développement comme Cuba, l'Inde, le Brésil et les Philippines. Il est très probable que l'utilisation de ces appareils se développera dans les prochaines années et que le nombre des pays producteurs augmentera rapidement, en raison de la grande souplesse d'utilisation qui caractérise ces matériels et de leur faible coût unitaire qui les met à la portée de n'importe quel utilisateur ou presque, présent ou futur. Cette fabrication sera très intéressante pour les pays en développement et l'Inde a annoncé qu'elle produisait déjà certains de ces matériels. Ce serait pour eux un moyen d'économiser des devises et de créer des emplois, cette fabrication ayant le double avantage d'être grand consommateur de main-d'œuvre et de demander peu de matières premières. Un autre défi qui se présente pour les pays en développement est la production de logiciel. Les applications de l'ordinateur se développent rapidement tandis que leur coût diminue, alors que celui du logiciel reste constant ou augmente. Cette production est tout indiquée pour des pays à chômage élevé et à ressources naturelles limitées, et j'estime qu'elle pourrait être facilement compétitive sur le marché mondial, étant donné que les salaires des programmeurs dans les pays en développement représentent 1,5 à 10 % de ceux de leurs homologues des pays industrialisés et que le personnel employé à cette fabrication entre pour un pourcentage très élevé dans le prix de revient total du logiciel. Un tel domaine offrirait sans doute à ces pays de bien plus grandes possibilités d'améliorer la balance de leur commerce extérieur que la fabrication de



matériel pour leur propre marché et, éventuellement, l'exportation, étant donné que le coût unitaire de ce matériel diminue régulièrement et qu'il est difficile à ces pays de suivre les progrès de la technologie. Les changements résultant des activités de recherche et développement dans les principaux pays industrialisés laissent très peu de chances pour la plupart des matériels en dehors du marché intérieur.

Plusieurs méthodes ont été utilisées pour définir l'évolution et le progrès de la technologie de l'ordinateur. Le groupe de travail ACAST sur la technologie de l'ordinateur des Nations Unies¹⁴ a postulé l'existence de quatre niveaux d'utilisation définis chacun en termes de volume, de tendance et d'applications et observé que le passage d'un pays d'un niveau à un autre exige qu'un certain nombre de conditions soient remplies. Partant de là, le Massachusetts Institute of Technology (MIT) a mis au point une nouvelle mé-

TABLEAU 5. Composition de l'indice CIDP

Variables	Pondération
<i>Économiques</i> (60 points)	
Produit national brut	30
Produit national brut par habitant	15
Taux de croissance combiné du PNB et du PNB par habitant	5
Pourcentage du PNB dans les domaines de « haute technologie »	10
<i>Éducationnelles</i> (20 points)	
Taux d'alphabétisation	10
Proportion relative des effectifs des élèves de l'enseignement secondaire et supérieur	5
Niveau de l'éducation technique	5
<i>Technologie</i> (20 points)	
Production d'électricité	8
Nombre de téléphones pour mille habitants	7
Nombre de récepteurs de télévision installés	2
Nombre d'ordinateurs installés	3
TOTAL	100

TABLEAU 6. Classement des pays en développement par catégories suivant le niveau de leur indice CIDP

Initial

Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Botswana, Birmanie, Burundi, Dahomey, Empire centrafricain, Éthiopie, Haïti, Haute-Volta, Kampuchéa démocratique, République démocratique populaire lao, Lesotho, Libéria, Malawi, Mali, Népal, Niger, Ouganda, République-Unie du Cameroun, Rwanda, Sénégal, Somalie, Togo, Tonga, Samoa occidentale, Yémen.

Initial à élémentaire

Albanie, Algérie, Arabie saoudite, Bahamas, Barbade, Bolivie, Chypre, Congo, Costa Rica, République dominicaine, Équateur, Égypte, El Salvador, Fidji, Gabon, Gambie, Ghana, Guatemala, Guinée, Guyane, Honduras, Indonésie, Irak, Côte-d'Ivoire, Jamaïque, Jordanie, Kenya, Jamahiriya arabe libyenne, Madagascar, Mauritanie, Maroc, Nicaragua, Nigéria, Pakistan, Paraguay, Sierra Leone, Soudan, Sri Lanka, Swaziland, République arabe syrienne, République-Unie de Tanzanie, Thaïlande, Trinidad, Tunisie, Zaïre, Zambie.

Élémentaire

Chili, Colombie, Cuba, République islamique d'Iran, Liban, Malaisie, Panama, Pérou, Philippines, République de Corée, Singapour, Taiwan, Turquie, Uruguay.

Élémentaire à opérationnel

Bulgarie, Grèce, Hong-kong, Hongrie, Porto-Rico, Roumanie, Venezuela.

Opérationnel

Argentine, Inde, Mexique.

Opérationnel à avancé

Brésil, Israël

thode : élargissant les concepts des Nations Unies en termes de portée et de temps, il a mis au point un indice qu'il a appelé le Computer Industry Development Potential Index (Indice du potentiel de développement de l'industrie de l'informatique). Cet indice CIDP, composé de variables économiques, éducationnelles et technologiques¹⁵, est censé mesurer l'infrastructure nécessaire à une industrie de l'informatique. Il consiste en un

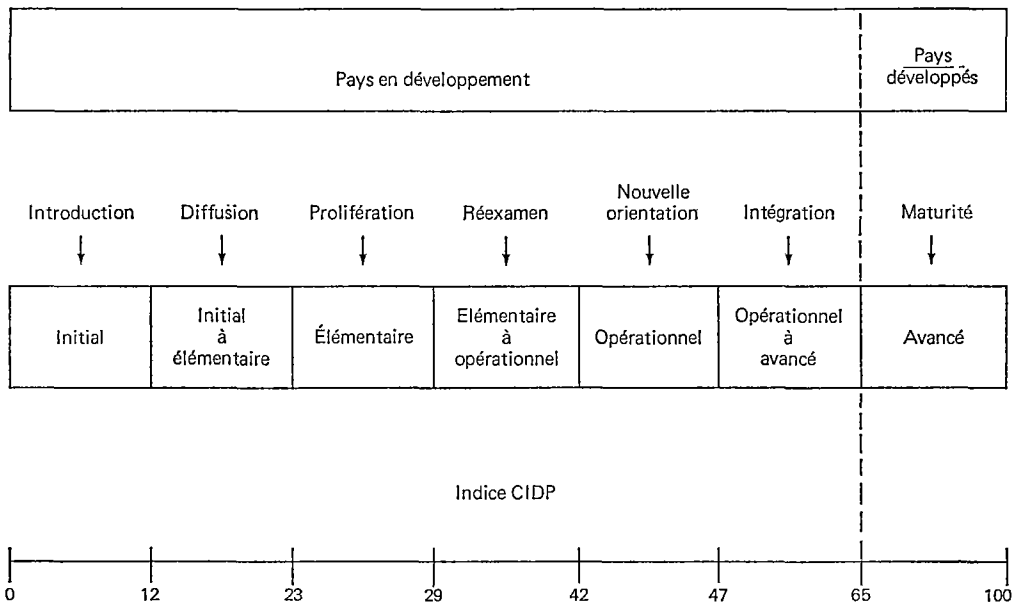


FIG. 4. Corrélation entre les étapes du développement de l'informatique et l'indice CIDP.

ensemble pondéré de onze variables (voir tableau 5), chaque pays se voyant attribuer un certain nombre de « points » dans chaque domaine en fonction de sa position relative par rapport au pays classé premier. Ainsi, un pays qui obtiendrait le maximum au titre de chaque variable aurait un indice CIDP de 100. Parmi les pays en développement, par exemple, le Brésil obtient 52 points, Singapour, 35, et Haïti, 8. Une société d'experts-conseils travaillant à un projet pour le compte du gouvernement japonais a utilisé l'indice CIDP pour établir un classement de l'ensemble des pays en développement¹⁶ (voir tableau 6).

Le travail réalisé au MIT a été développé par l'utilisation d'un système de variables clés et de noyaux organisationnels pour définir les caractéristiques de l'industrie de l'informatique à un stade donné. L'indice CIDP obtenu par chaque pays a ensuite été confirmé ou ajusté après analyse du statut respectif de chaque facteur et détermination de l'équilibrage le plus approprié. Le modèle ainsi obtenu décrit les différents stades (voir figure 4) en fonction de deux critères : premièrement, le statut des huit variables clés défi-

TABLEAU 7. Variables clés et noyaux organisationnels

Variables clés

1. Nombre et taille des ordinateurs
2. Situation de l'éducation en informatique
3. Applications de l'informatique
4. Utilisation de l'informatique par les organes gouvernementaux
5. Niveau technologique des nationaux
6. Politique officielle en matière d'informatique
7. Assistance internationale en matière de technologie de l'informatique
8. Existence d'associations professionnelles et d'organisations d'utilisateurs

Noyaux organisationnels

1. Gouvernement
2. Universités
3. Fabricants d'ordinateurs
4. Entreprises multinationales
5. Agences des Nations Unies et autres organismes d'aide internationale



nissant le niveau d'activité informatique ; deuxièmement, le rôle des cinq noyaux organisationnels qui constituent de grandes voies de transfert de la technologie de l'ordinateur. Le bilan global des variables clés et des activités de l'ensemble des noyaux organisationnels (voir tableau 7) détermine la position de chaque pays dans ce modèle.

Il est naturellement difficile de définir le processus de maturation de la technologie de l'ordinateur dans les pays en développement. Les modifications rapides de cette technologie auraient sans doute des effets importants sur les modèles proposés à cet effet et obligerait à renouveler les méthodes de mesure, de classification et de définition de cette industrie dans les pays en développement. Les innovations technologiques et le fait que les responsables politiques se sont prononcés en faveur de l'informatisation permettent de brûler les étapes et de réaliser en peu de temps des progrès considérables. Les progrès des miniordinateurs et des microprocesseurs sont en passe de modifier complètement la physionomie du traitement des données, mais de tels modèles peuvent ouvrir certains aperçus et aider les nations en développement à faire le point et à évaluer leur potentiel à court terme en ce qui concerne le développement de la technologie. L'utilisation de ces modèles exige à mon avis qu'on ne perde pas de vue leurs limitations et qu'on ne fasse pas de distinction entre le potentiel de développement dans les deux domaines du matériel et du logiciel. La réduction annuelle considérable du coût du matériel confèrera à l'avenir une très grande importance à cette distinction, car les ordinateurs peuvent devenir des outils « bon marché » dans une activité à dominante de main-d'œuvre comme le sont la conception et la production de logiciel.

L'achat, la location et les budgets du traitement des données

La relation entre les coûts respectifs de l'achat, de la location et des frais d'entretien se modifie avec le temps et la politique de prix pratiquée par les grandes sociétés d'informatique est dictée d'avantage par des préoccupations commerciales telles que la concurrence des compagnies de *leasing* faisant office d'intermédiaires que par le coût des investissements ou des considérations technologiques¹⁷. Généralement, trente-neuf mois environ

de location (entretien compris) suffisent à couvrir le prix d'achat et d'entretien correspondant. Sur un échantillon de 91 systèmes d'informatique en Inde, 58 % étaient en location et ils étaient installés en moyenne depuis quatre-vingt-quinze mois. Il est véritablement étonnant que, bien que la plupart des systèmes en location soient ainsi payés plusieurs fois, cette formule reste la plus usitée dans la plupart des pays en développement. La seule explication est sans doute que les grandes compagnies d'informatique ont réussi à « convaincre » leurs clients que la location constituait pour eux la meilleure solution, en se gardant de dire que cela n'est vrai que si l'on prévoit de changer complètement de système dans quelques années.

L'analyse économique du choix d'un ordinateur dans les pays en développement montre qu'en général les deux formules de l'achat ou de la location sont les seules qui sont retenues. Il en existe cependant une troisième, celle de l'option d'achat, qui s'offre au client qui veut d'abord louer le matériel et envisage son achat pour plus tard. S'il décide d'exercer cette option, un certain pourcentage (habituellement 60 % environ) des sommes versées pour la location sera déduit du prix de vente.

Le coût du matériel constitue actuellement l'élément prédominant des budgets de traitement des données dans la plupart des pays en développement. *Grosso modo* on peut dire que, dans un pays en développement d'Asie qui utilise un ordinateur classique de technologie ancienne, ce coût représente environ 55 % du budget total, contre 30 % pour les salaires. Ces pourcentages peuvent naturellement varier très largement selon le type de système et son utilisation. Par exemple, ils varient beaucoup selon l'importance de la préparation des données et du personnel correspondant. Pour un même ordinateur, un centre de traitement peut employer dix fois plus de perforateurs qu'un autre et avoir donc une masse salariale plusieurs fois supérieure. Chose étonnante, l'achat de logiciel ne représente pas une dépense importante mais ces proportions vont se modifier de manière spectaculaire dans un proche avenir. Les salaires et le logiciel deviendront les postes principaux des budgets, tandis que le coût du matériel perdra nettement de son importance.

Pourquoi acheter un ordinateur ?

Que les ordinateurs soient souvent un élément de prestige, c'est une conclusion qui s'impose à quiconque en a étudié l'utilisation dans les pays en développement. Parfois, l'importance d'une organisation gouvernementale se mesure à la dimension de son informatique, tout comme les dimensions d'un bureau, la climatisation, etc., témoignent de l'importance de son occupant. On voit fréquemment des organismes gouvernementaux rivaliser à qui aura le plus gros ordinateur. Si un nouveau service est appelé à traiter des données, il voudra généralement posséder son propre système. S'il doit louer du temps-machine à un autre service, il présentera souvent un cahier des charges artificiellement gonflé à seule fin de le mettre en difficulté et de « démontrer » qu'il doit posséder sa propre installation.

Une étude de cas réalisée dans une firme textile indienne parle en ces termes de sa direction commerciale : « Le département commercial n'avait pas besoin d'un ordinateur. Tout ce qu'il lui fallait, c'était une machine à calculer. Je n'ai pas été consulté pour l'installation de l'ordinateur. On m'a seulement demandé de lui trouver des utilisations et nous avons fait de notre mieux¹⁸. »

Cela montre que ceux qui ont pris la décision d'installer un ordinateur connaissaient très mal ou pas du tout les capacités de cet appareil et ses applications, et ne se souciaient pas de l'utilisation qui en serait faite.

La formation en informatique

Comme nous l'avons vu, les sociétés d'informatique assurent elles-mêmes la plus grande partie de la formation du personnel. Elles organisent des stages sur place ou participent à des enseignements donnés à l'étranger. Les universités, les installations elles-mêmes, des écoles privées spécialisées, des organisations professionnelles, des écoles techniques et des écoles du second cycle dispensent elles aussi ce type de formation. Ces enseignements couvrent l'exploitation, la programmation et l'analyse. La formation en ingénierie de l'ordinateur est beaucoup moins répandue et, dans les pays développés, seules les universités les plus importantes dispensent un enseignement sur la conception des systèmes, par exemple.

Comme je l'ai déjà dit, la formation donnée par les constructeurs est relativement bonne, mais elle est fortement axée sur les méthodes propres à chacun d'eux. Par contre, la formation universitaire en informatique et dans les matières apparentées est généralement de mauvaise qualité. Cela vient surtout du fait qu'elle est infléchie vers l'informatique scientifique alors que le marché est essentiellement commercial. Souvent, ce détachement des problèmes locaux est inspiré par des considérations politiques et tient à la profonde défiance qui existe dans beaucoup de pays en développement entre le gouvernement et les universités. Il est fréquent que cet enseignement universitaire soit assuré par les constructeurs ; la plupart de ceux-ci consentent aussi des rabais importants sur les systèmes destinés à l'éducation et proposent souvent aux établissements d'enseignement de leur organiser des cours — arrangements naturellement très intéressants pour les constructeurs et qui constituent leur principale technique indirecte de vente. Il est probable qu'à l'avenir ce type de formation subira fortement l'influence des associations de spécialistes et des groupements d'utilisateurs et d'ores et déjà on les voit organiser dans de nombreux pays en développement des tribunes techniques et des séminaires, des enseignements spécialisés et d'autres activités de formation. Lorsqu'ils auront atteint une maturité suffisante, ils seront les gardiens de l'excellence technologique, garante de la qualité de leur enseignement.

Les écoles privées spécialisées et les écoles commerciales offrent un enseignement de l'informatique qui est généralement de niveau médiocre. Elles délivrent des diplômes d'analyste et de programmeur à des gens qui ne possèdent généralement pas les connaissances ou les aptitudes nécessaires pour exercer ces fonctions.

La demande d'analystes est passée, aux États-Unis d'Amérique, de 1,7 à 4 personnes par installation entre 1960 et 1970, tandis que la demande de programmeurs tombait de 6,6 à 4 personnes au cours de la même période. La proportion des analystes et des programmeurs était de 1 pour 1 en 1970.

En 1960, c'est-à-dire aux débuts de l'utilisation des ordinateurs aux États-Unis d'Amérique, les applications de ces matériels étaient des applications conventionnelles (paye, facturation, gestion des stocks, etc.) semblables à celles qui ont



actuellement cours dans la plupart des pays en développement. Après 1960, en partie par suite d'un accroissement de la demande, leur utilisation s'est étendue à des domaines non conventionnels comme l'ingénierie et la gestion, qui exigent des analystes plus qualifiés. Une enquête réalisée à la fin de 1972 par l'Office national de statistique de Thaïlande montre que le nombre moyen d'analystes et de programmeurs dont chaque installation avait besoin était de 4 et 6 respectivement. Si l'on considère que les personnes identifiées comme analystes consacraient environ 50 % de leur temps à la programmation ainsi qu'à d'autres travaux administratifs, ces chiffres sont comparables à ceux des débuts de l'informatique aux États-Unis.

Pour que les pays en développement puissent accéder eux aussi aux domaines « non conventionnels » qui justifient véritablement l'utilisation des ordinateurs, il leur faudra doubler et au-delà le nombre actuel de leurs analystes. Autrement dit, le nombre de leurs installations n'augmentera pas de façon décisive tant que la proportion actuelle de leurs analystes et de leurs programmeurs ne sera pas sérieusement modifiée et qu'ils ne se seront pas dotés de systèmes de formation indépendants des fabricants. Les ordinateurs anciens devront être remplacés mais les gouvernements, s'ils veulent éviter le gaspillage considérable que représente l'utilisation des ordinateurs à des tâches purement administratives, ne devront pas permettre une augmentation du nombre total des installations tant que n'auront pas été réunies les conditions d'une modification des applications.

Un moyen de répondre à la nécessité d'augmenter le nombre de spécialistes de haute qualification est, par exemple, de faire venir de l'étranger des experts qui seront payés sur des fonds d'aide. C'est ce qu'ont fait nombre de pays en développement, particulièrement en Asie et en Afrique où, comme en Papouasie-Nouvelle-Guinée, certains emplois permanents sont tenus exclusivement par des experts étrangers. Cette pratique me paraît à éviter, les experts étrangers devant, selon moi, servir seulement à la formation des nationaux. Trop souvent, ces experts se comportent en technocrates, faisant des recommandations qui ignorent la situation économique locale et qui vont fréquemment à l'encontre des grandes orientations humaines, sociales et économiques d'un développement authentiquement national.

Dans le passé, les langages de programmation ont mis les utilisateurs à la merci des constructeurs. Aujourd'hui, c'est plus difficile avec la demande de langages standards de haut niveau, et les utilisateurs sont maintenant plus conscients de la nécessité d'assurer leur indépendance. Leurs programmes d'applications sont souvent établis dans des langages de haut niveau qui leur permettent de changer de constructeur sans avoir à les refaire entièrement. Il leur suffira d'y apporter de légères modifications pour passer d'un ordinateur à un autre.

Il sera nécessaire à l'avenir de renforcer considérablement la formation dans les langages de haut niveau et, à cet égard, la programmation en FORTRAN et COBOL couvrira la plupart des besoins. Les langages d'assemblage et les langages de bas niveau seront utilisés par relativement peu de programmeurs, car ils ne seront nécessaires que pour des applications très spéciales correspondant souvent à des interfaces non standards.

Dans beaucoup de pays en développement, ceux qui sont recrutés dans les départements de traitement de données sont « suréduqués » et sont souvent titulaires, par exemple, de diplômes universitaires en économie ou en mathématiques. La satisfaction qu'ils tirent de leur travail est donc souvent très mince et à peine ont-ils appris le métier et commencent-ils à être rentables qu'ils changent d'emploi pour en prendre un autre qui correspond mieux à leurs aspirations. Par contre, il existe souvent un réservoir de personnes très intelligentes et très ambitieuses qui n'ont pas la possibilité d'utiliser ou de développer leurs aptitudes. Beaucoup d'installations d'informatique devraient pratiquer davantage le recrutement interne. Il s'agit pour elles de détecter les individus possédant les qualités nécessaires et de les former. Il existe à cet effet plusieurs tests qui sont plus sûrs que le simple entretien, à la fois trop subjectif et faisant trop de place à l'aptitude à la communication verbale. Celle-ci, en ce qui concerne la programmation, est de peu d'importance et peut même constituer un inconvénient. Une grande priorité devrait être donnée à la formation locale ou interne.

On ne saurait trop souligner que les considérations de qualité sont ici essentielles : très vite, un individu de formation insuffisante sera pire qu'inutile, car l'inefficacité, en matière d'utilisation des ordinateurs, peut être très coûteuse.

La valeur d'un programmeur hautement qualifié est sans commune mesure avec celle d'un programmeur médiocre et les programmes de formation devraient assurer une progression constante des niveaux de compétence. Une personne formée à l'étranger risque de perdre le contact avec la situation dans son pays d'origine et avoir à son retour des difficultés à gagner la confiance de ses compatriotes. Un autre problème, à cet égard, est celui de l'exode des cerveaux et de la perte subie par le pays lorsque des nationaux saisissent des occasions de travailler à l'étranger.

L'impact sur l'emploi

Il découle de ce qui précède que la majorité des applications de l'ordinateur dans les pays en développement sont constituées par ce que l'on appelle des « travaux de bureau » et rien n'indique que cette situation doive se modifier de manière spectaculaire dans un proche avenir. Les ordinateurs sont faits pour répondre aux besoins des pays industrialisés et ni la technique ni son produit ne répondent entièrement à la situation des pays en développement.

L'auteur d'une enquête sur l'expérience des États-Unis d'Amérique dans ce domaine cite l'exemple d'un responsable des achats dans une grande entreprise industrielle dont l'existence a été considérablement facilitée par un système informatique qui lui a permis de réduire de 30 à 4 les effectifs de son personnel¹⁹. Une entreprise indienne, au lieu de garder son ancien système qui, pour la même charge de travail, aurait exigé une augmentation de 70 % du personnel, a installé un ordinateur et 20 personnes se sont trouvées en surnombre.

Il est facile d'étayer les propositions sou- mises par les fabricants qui font reposer les éco- nomies apportées par l'informatisation sur les

réductions prévues du personnel de bureau. Ce- pendant, depuis que les syndicats ont commencé à s'intéresser de très près à ce problème, leur argu- mentation a changé... En Inde, plusieurs syndi- cats, dès 1965, se sont réunis en congrès à Delhi pour discuter de l'utilisation des ordinateurs. Ils ont manifesté leur opposition catégorique à l'in- formatisation et ont demandé au gouvernement d'interdire l'utilisation des ordinateurs dans le pays. Une réunion similaire tenue en décem- bre 1967 a réclamé elle aussi l'interdiction totale des ordinateurs. Beaucoup d'autres réunions de syndicats ont eu lieu depuis mais, jusqu'à une date récente, leurs exigences ont trouvé peu d'écho au niveau du gouvernement. En Inde, les syndicats ont déclaré que l'automation était « un luxe nuisible et un système d'économie de main-d'œuvre qui ne saurait avoir de place dans un pays caracté- risé par une main-d'œuvre excédentaire et des ressources en capital réduites »²⁰. Je suis entière- ment d'accord en ce qui concerne l'informati- sation des « travaux de bureau ». Les ordinateurs risquent dans l'avenir de restreindre considéra- blement la capacité d'absorption de main-d'œuvre du secteur moderne si leurs applications ne sont pas radicalement modifiées. Un autre aspect du problème est celui des autres emplois auxquels peuvent être affectées les ressources consacrées aux ordinateurs. Si les crédits correspondant à l'achat d'un ordinateur étaient investis, par exem- ple, dans la petite industrie, ils permettraient de créer de nombreux emplois²¹. La diminution mas- sive du coût des ordinateurs va leur permettre d'envahir la plupart des domaines de la société dans les pays développés comme dans les pays en développement et, s'ils sont mal utilisés, ils auront des effets très négatifs non seulement sur l'emploi mais aussi sur la société tout entière.

[Traduit de l'anglais]



Annexe. Les 50 premiers marchés d'importation d'ordinateurs et de matériel de bureau (en millions de dollars des États-Unis)

Pays	1972	Rang	1973	Rang	1974	Rang	1975	Rang	Variation annuelle moyenne (%) 1972-1975 ^a
Total mondial	5 728,9		7 475,4		9 019,7		9 282,5		+ 21,8
Allemagne (Rép. féd. d')	706,6	2	829,8	2	967,2	2	1 082,0	1	+ 17,7
France	648,5	3	784,2	3	971,0	1	1 024,4	2	+ 19,3
États-Unis	732,1	1	909,7	1	926,7	3	932,0	3	+ 9,1
Royaume-Uni	456,3	4	693,6	4	816,4	4	828,3	4	+ 27,2
Italie	277,7	7	398,7	7	535,9	5	511,8	5	+ 28,1
Canada	371,1	5	430,4	5	519,8	6	506,9	6	+ 12,2
Japon	301,8	6	419,2	6	492,2	7	407,5	7	+ 11,7
Pays-Bas	226,3	8	283,2	8	357,8	8	356,4	8	+ 19,1
URSS	212,3	9	228,1	9	230,9	9	285,2	9	+ 11,4
Espagne	110,1	13	162,9	11	205,2	14	239,7	10	+ 39,2
Belgique/Luxembourg	138,3	11	197,6	10	222,7	11	230,6	11	+ 22,2
Australie	104,7	14	152,9	13	230,7	10	220,9	12	+ 36,9
Suède	114,3	12	135,0	15	181,1	15	212,1	13	+ 28,5
Brésil	90,4	15	152,0	14	206,0	13	195,4	14	+ 38,7
Suisse	140,4	10	176,9	12	208,7	12	193,3	15	+ 12,5
Tchécoslovaquie	53,5	21	93,6	19	137,6	17	182,8	16	+ 80,6
Mexique	71,8	18	109,0	17	147,4	16	153,7	17	+ 38,0
Pologne	61,1	19	112,3	16	110,5	18	128,9	18	+ 28,8
Afrique du Sud	49,7	22	79,5	22	101,6	20	125,8	19	+ 51,0
Danemark	56,7	20	84,5	21	99,8	21	119,1	20	+ 36,7
Autriche	86,8	16	99,9	18	110,3	19	118,7	21	+ 12,2
Hongrie	30,7	27	41,6	26	79,6	24	88,7	22	+ 62,9
Finlande	39,3	25	60,1	23	80,2	23	85,3	23	+ 39,0
Hong-kong	81,2	17	90,8	20	82,8	22	76,6	24	— 1,9
Norvège	43,4	24	41,6	27	55,4	26	68,1	25	+ 19,2
Iran	13,2	38	21,3	38	39,2	32	64,8	26	+ 130,0
Venezuela	28,4	28	33,2	31	46,3	29	60,0	27	+ 37,1
Yougoslavie	48,8	23	47,7	24	68,8	25	54,9	28	+ 4,2
République démocratique allemande	12,2	39	33,7	30	33,0	36	54,7	29	+ 116,1
Bulgarie	21,6	32	23,1	37	42,5	31	50,8	30	+ 45,1
Nouvelle-Zélande	13,2	37	24,3	35	37,3	33	48,6	31	+ 89,4
Irlande	22,8	31	33,2	32	43,9	30	46,4	32	+ 34,5
Argentine	31,8	26	40,9	28	50,0	27	44,9	33	+ 13,7
Singapour	28,2	29	47,0	25	46,8	28	43,7	34	+ 18,3
Israël	18,5	33	21,9	34	30,5	37	41,3	35	+ 41,1
Roumanie	15,2	35	24,6	33	33,8	35	35,0	36	+ 43,4
République de Corée	15,7	34	23,2	36	29,2	38	29,4	37	+ 29,1

Pays	1972	Rang	1973	Rang	1974	Rang	1975	Rang	Variation annuelle moyenne (%) 1972-1975 ^a
Philippines	13,6	36	13,5	40	19,6	39	26,6	38	+ 31,9
Portugal	24,0	30	35,3	29	36,6	34	23,3	39	- 0,9
Chili	3,3	52	3,1	55	7,8	55	23,3	40	+ 202,0
Pérou	9,3	42	11,8	45	12,6	45	19,6	41	+ 36,9
Indonésie	4,1	50	8,9	46	11,5	47	19,2	42	+ 122,8
Malaisie	6,8	46	12,7	43	17,2	41	18,8	43	+ 58,8
Nigéria	7,2	45	8,7	47	9,9	51	18,1	44	+ 50,5
Cuba	4,3	49	2,4	56	7,1	56	16,8	45	+ 96,9
Arabie saoudite	3,1	53	5,5	54	10,1	50	16,5	46	+ 144,1
Colombie	9,3	43	13,3	41	13,8	43	16,4	47	+ 25,4
Algérie	9,5	41	12,9	42	13,6	44	14,8	48	+ 18,3
Grèce	12,2	40	19,3	39	14,6	42	14,7	49	+ 6,8
Turquie	6,6	49	7,4	51	17,8	40	14,6	50	+ 40,4

a. Il convient de noter que ces chiffres ont été calculés arithmétiquement à partir des données de 1972 et 1975.

Source. Établi par la 21st Century Research sur la base des statistiques du commerce international des Nations Unies (SITC 714).

Notes

- ¹ Oscar H. Rothenbucher, « The top U.S. companies in the data processing industry », *Datamation*, juin 1977.
- ² Fook Loy Nf, « Software technology and South-East Asian countries », Proceedings of the IFIP Regional Conference, Singapour, 6-9 septembre 1976.
- ³ Ramon C. Barquin, « A survey of computer education in Latin America », *Computer*, décembre 1975.
- ⁴ Kofi Doe, « Computer manufactures influence on EDF level in a developing country », Proceedings of the IBI International Symposium, Bagdad, 2-6 novembre 1975.
- ⁵ « Computers and related equipment », *Export market digest* (EMD, 73-138, 73-146, 73-145), Washington, D.C., U.S. Department of Commerce.
- ⁶ Robert S. Hoyle, « DP procurement policies in developing countries: some suggestions », Proceedings of the IBI International Symposium in Bagdad, 2-6 novembre 1975, ISBN 07204 03928, p. 99.
- ⁷ Z. Loy, T. Hongladaromp et K. Malaivongs, « The state of computing in Southeast Asia ; survey 1976/77 » Proceedings of the International Conference on Computer Applications in Developing Countries, August 22-25, 1977, Bangkok, p. 71.
- ⁸ *Automation: LIC's Case X-rayed*, p. 10 et 19, All India Insurance Employees' Association, Calcutta, 1966.
- ⁹ *Automation in developing countries*, p. 154, ILO, Genève, 1972.
- ¹⁰ Richard Ianuzzo, « Data processing in Brazil », *Datamation*, mai 1970.
- ¹¹ I. Zaman et A. N. Waliullah, « State of computer applications in Bangladesh », Proceedings of the International Conference on Computer Applications in Developing Countries, août 1977, Bangkok.
- ¹² R. A. McIvor, « A mini-computer based information system », paper 136, AGARD Conference on New Developments in Storage Retrieval and Dissemination of Aerospace Information, London, 1973.
- ¹³ « Computers and corporate policy », Proceedings of the Alumni Conference held at Bombay



Notes (suite)

- in March, 1970, Indian Institute of Management, Ahmedabad, 1970.
- ¹⁴ *The application of computer technology for development*, New York, United Nations, 1971.
- ¹⁵ R. C. Barquin, « A categorization of the Latin-American nations according to their potential for the development of a computer industry », MIT, Cambridge, Mass., octobre 1973 (Sloan School of Management Working Paper 768-73).
- ¹⁶ « On cooperation for the development of information systems in developing countries », Tokyo, Mitsubishi-Chase Manhattan Consulting Co. Ltd., mars 1975. (Technological Systems Development Research Report 48-5.)
- ⁷ Phillip Elin-Dor et Israel Borovits, « The purchase-to-rent ratio ; inferences concerning a pincing policy », *Management datamatics*, vol. 5 (1976), n° 3.
- ¹⁸ C. K. Jahri, « Electronic data processing in an Indian textile firm », *Automation in developing countries*, p. 156, Genève, ILO, 1972.
- ¹⁹ Charles A. Myers, *The impact of computers on management*, p. 222 et 223, Cambridge, Mass., MIT Press, 1967.
- ²⁰ Report of the Committee on Automation, Government of India, Minister of Labour and Rehabilitation, Delhi, 1972, p. 2.
- ²¹ S. E. Nilsen, Use of computer technology in developing countries, *Economic and political weekly, review of management* (Bombay), vol XII, 1977, n° 48.

Un aperçu critique des rapports *Social indicators* aux États-Unis d'Amérique

James L. Peterson*

L'élaboration des indicateurs sociaux aux États-Unis : le contexte

Avec la publication de *Social indicators, 1973* et de *Social indicators, 1976*, qui lui fait suite, les États-Unis ont rejoint le groupe de plus en plus nombreux des pays dont les gouvernements produisent périodiquement des rapports sur les indicateurs sociaux¹. Cependant, les rapports publiés aux États-Unis diffèrent de ceux de la plupart des autres pays. Par exemple, les données y sont généralement beaucoup plus abondantes et ne s'accompagnent pratiquement d'aucune interprétation. Pour comprendre la nature et la signification de ces deux volumes, il est nécessaire de considérer le contexte dans lequel ils ont été réalisés et les influences qui ont déterminé leur forme.

Aux États-Unis, l'élaboration d'indicateurs sociaux pertinents et leur mise en œuvre relèvent en grande partie de l'initiative privée. La plupart des publications et des études importantes réalisées dans ce domaine au cours de la dernière décennie n'émanent pas du gouvernement. C'est vrai aussi bien des travaux théoriques² que des études empiriques et des rapports sociaux³.

Parallèlement, cependant, la politique du gouvernement en matière de statistique a largement contribué à définir le contexte dans lequel s'inscrit l'élaboration des indicateurs sociaux. Deux facteurs principaux expliquent cette influence :

James L. Peterson est membre associé du Social Science Research Council, Center for Coordination of Research on Social Indicators, 1755 Massachusetts Avenue, N.W., Washington, D.C. 20036.

Les opinions exprimées ici ne sont pas nécessairement celles du Social Science Research Council ou de son centre.

la nécessité de disposer de séries chronologiques de données et le coût élevé du rassemblement de données sur une grande échelle. Pour qu'un indicateur social puisse faire l'objet d'une analyse valable, il faut recueillir une série particulière de données sur une longue période et peu de sources non gouvernementales ont vocation pour le faire ou possèdent les ressources nécessaires à cet effet. Même le coût d'enquêtes ponctuelles excède souvent leurs moyens.

Ces dernières années ont vu se multiplier les enquêtes itératives financées ou réalisées par le gouvernement. Celles-ci, qui recueillent le même type de données à des moments distincts, deux ou davantage, permettent l'analyse des tendances sociales à partir d'une série chronologique de données. En plus des recensements décennaux (et bientôt quinquennaux), nous avons maintenant le Current Population Survey, le National Assessment of Educational Progress, le Health and Nutrition Examination Survey, le Health Interview Survey, le National Crime Victimization Survey, l'Annual Housing Survey et le Consumer Expenditure Survey. De plus, il existe quelques enquêtes longitudinales qui, par la répétition des mesures sur les mêmes sujets, permettent une micro-analyse des changements bruts. Nous citerons, à cet égard, les National Longitudinal Surveys of Labour Market Experiences et les National Longitudinal Surveys of Education. Un Survey of Income and Programme Participation de type longitudinal est en cours de réalisation.

Ces enquêtes ont servi de base à divers types de rapports sociaux émanant du gouvernement. Le Bureau of Census a, en 1976, publié pendant quelques mois un recueil mensuel de graphiques intitulé *STATUS*⁴: le National Center for Health Statistics a publié des rapports détaillés sur la santé, dont le premier a été *Health, United*



States, 1975⁶ ; et le National Center for Educational Statistics a entrepris la publication d'un rapport annuel sur l'éducation, *The condition of education*⁶.

L'établissement de ces rapports s'appuie sur ce système statistique en expansion mais les données n'avaient pas été initialement recueillies à cette fin et leur nature ne tenait pas véritablement compte des besoins propres aux rapports sociaux. Ce sont plutôt les besoins du gouvernement dans les domaines de la recherche, de la politique et de l'administration qui ont déterminé le contenu et la conception de la plupart des programmes statistiques. Il s'ensuit qu'on dispose de très bonnes statistiques dans les domaines auxquels le gouvernement s'intéresse activement (par exemple, l'emploi, la santé et l'éducation) et de données très réduites dans d'autres domaines considérés comme moins fondamentaux ou d'un intérêt moins immédiat (par exemple, la mesure du conflit et du changement social, de la participation et de l'aliénation sociale).

Si les besoins de la recherche sociale, plus particulièrement en ce qui concerne les indicateurs sociaux, n'ont pas été déterminants dans le développement de ce système statistique, la communauté scientifique a toujours exercé une certaine influence, et celle-ci est allée croissant. Les chercheurs privés ont eu recours aux statistiques gouvernementales existantes pour donner corps à leurs concepts, tester leurs théories et élaborer leurs systèmes d'indicateurs. Ce faisant, ils ont fait apparaître un besoin pour des données qui ne figuraient pas dans les statistiques gouvernementales et ont usé d'influence pour les faire recueillir et rendre ainsi ces statistiques mieux adaptées à leurs travaux. C'est en partie grâce à leurs efforts que les données sociales collectées par le gouvernement n'ont cessé de croître en volume et de s'améliorer quant à leur accessibilité, leur pertinence et leur qualité.

L'essentiel de l'activité du gouvernement américain dans le domaine des indicateurs sociaux n'est donc pas constitué, pourrait-on dire, par ses rapports sociaux officiels, dont *Social indicators, 1973* et *Social indicators, 1976* sont les plus récents exemples, mais plutôt par cette liste de plus en plus longue d'enquêtes qui ont servi de base à des analyses et des rapports sociaux d'origine aussi bien gouvernementale que privée. C'est également de ces enquêtes que les

deux rapports *Social indicators* tirent l'essentiel de leur substance. Les possibilités ouvertes par ces enquêtes dans le domaine des indicateurs sociaux et du rapport social commencent à peine à être exploitées.

Une autre caractéristique du contexte dans lequel ont été réalisés les deux rapports *Social indicators* mérite également d'être signalée. Aux États-Unis, plus que partout ailleurs peut-être, les cercles intéressés ne sont pas d'accord sur la nature même des indicateurs sociaux. Des conceptions différentes et souvent opposées ont été avancées et retenues quant à la définition des indicateurs sociaux et à l'élaboration des rapports sur la situation sociale. Cette absence de consensus a freiné le développement des indicateurs sociaux aux États-Unis et a donné naissance, en ce qui concerne l'élaboration et l'évaluation des rapports sociaux, à des systèmes de critères déroutants et contradictoires. Les responsables des deux rapports qui nous occupent ici ne pouvaient se référer à aucun principe directeur faisant autorité et il en est résulté deux ouvrages où la sélection, la présentation et l'analyse des indicateurs sociaux ne répondent à aucune logique explicite et communément admise. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant qu'ils aient fait l'objet de critiques nombreuses et diverses.

Les rapports sociaux précédemment publiés par le gouvernement américain

Les activités du gouvernement américain dans le domaine des indicateurs sociaux ont évolué en ce qui concerne à la fois leur orientation, leur portée et leur qualité. Sa première tentative d'élaboration d'un rapport social complet à l'échelle nationale reste à ce jour la plus ambitieuse et la mieux réussie. En 1929, le président Hoover a commandé un projet de recherche devant permettre, sous la direction de William F. Ogburn, de dresser un tableau de la situation sociale des États-Unis. Le résultat, après quatre ans de travail, a été *Recent social trends in the United States*⁷. Ce rapport décrivait les conditions et les tendances sociales dans 30 domaines fondamentaux. Il comprenait plusieurs volumes de données présentées sous forme de graphiques et de tableaux. Reflétant l'intérêt d'Ogburn pour l'étude du changement

social, il allait au-delà de la simple présentation de statistiques pour aborder les antécédents et les conséquences des principales tendances sociales identifiées. Nous attendons encore, malheureusement, que le gouvernement produise un autre rapport qui, par son ampleur et sa qualité, approche même de loin *Recent social trends*.

Si cette première tentative ne déclencha pas directement l'élaboration régulière de rapports sur la situation sociale par le gouvernement, elle eut à d'autres égards une profonde influence. Nombre des universitaires qui se sont distingués dans le domaine des indicateurs sociaux aux États-Unis reconnaissent l'influence intellectuelle fondamentale qu'exercèrent sur eux Ogburn et son intérêt pour le changement social. Parallèlement, des collègues d'Ogburn furent des conseillers influents du gouvernement dans le domaine de la collecte et de la conservation des données⁸.

Ce n'est cependant pas avant les années 1960 que l'élaboration de rapports sociaux de caractère global par le gouvernement reprit véritablement. Le Department of Health, Education and Welfare, traduisant l'intérêt de l'administration Johnson pour la Great Society, créa un groupe consultatif de spécialistes des sciences sociales et le chargea de réaliser une remise à jour et une révision complète de l'étude réalisée sous la direction d'Ogburn plus de trente ans auparavant. On comptait, au moment où ce comité consultatif fut créé, que ses travaux déboucheraient sur la production d'un rapport social annuel.

L'évolution de la situation politique, marquée par l'arrivée d'une nouvelle administration avec des priorités différentes, empêcha le comité de mener à bien ses travaux. Le seul résultat publié de ses activités fut *Toward a social report*⁹, bref document de 101 pages limité à l'examen de sept questions. Cette publication constituait un effort en vue de poser et de discuter un certain nombre de problèmes très généraux — par exemple : Quel est l'impact de la criminalité sur notre vie ? Quel enrichissement apportent à la société l'éducation, les sciences et la culture ? Cependant, l'importance donnée aux commentaires et la brièveté de ce document font qu'il contient peu de données — 24 tableaux et 2 graphiques seulement.

Le comité fut dissous en 1969, mais des efforts analogues furent entrepris dans différents secteurs du gouvernement. La même année,

l'Executive Office du président décida que l'Office of Management and Budget entreprendrait une activité limitée tendant à l'élaboration d'un rapport social. Contrairement à *Toward a social report*, ce rapport devait être statistique et comporter un minimum de commentaires. C'est ainsi que furent finalement réalisés *Social indicators, 1973* et *Social indicators, 1976*.

Social indicators, 1973

Que représentent donc *Social indicators, 1973* et l'ouvrage qui lui a fait suite ? La meilleure définition qu'on puisse en donner est qu'il s'agit de recueils de graphiques contenant une grande quantité de données présentées sous forme visuelle et quasiment dépourvues de commentaires, en vertu du principe que les statistiques sociales, présentées de manière claire et objective, parlent d'elles-mêmes, et aussi, dans une certaine mesure, de « la conception traditionnelle selon laquelle toute présentation d'information statistique de la part d'un organisme gouvernemental doit se limiter aux données pertinentes... le texte d'accompagnement, s'il en existe, devant strictement suivre celles-ci et éviter même de paraître soutenir une opinion particulière ou développer une interprétation susceptible de soulever des questions et de provoquer des controverses »¹⁰.

Bien que d'une présentation radicalement différente de *Toward a social report*, *social indicators 1973* en partageait l'orientation normative en ce qui concerne la sélection des questions examinées. En d'autres termes, la plupart des questions traitées et des mesures individuelles y figurant reflétaient un intérêt pour le bien-être individuel ou des préoccupations sociales plus vastes de caractère normatif. L'information statistique était présentée sous forme de graphiques et de tableaux articulés autour de huit questions principales : santé, sécurité publique, éducation, emploi, revenus, logement, loisirs et distractions, démographie.

Les statistiques figurant sous chacune de ces rubriques avaient été sélectionnées suivant deux critères principaux : elles devaient constituer des mesures du bien-être au niveau individuel et familial (plutôt qu'institutionnel et sociétal), et elles devaient être représentatives de résultats ou de produits finaux.

Ce rapport s'adressait essentiellement aux



responsables de la formulation des politiques au sein du gouvernement. Leur expérience, pensait-on, devait leur permettre d'utiliser des statistiques brutes pour en tirer leurs propres conclusions. Il toucha aussi en définitive un autre public : presse, spécialistes des sciences sociales, membres du grand public intéressés par ces questions. Il en fut distribué 1 200 exemplaires aux bibliothèques de dépôt fédérales, 5 000 exemplaires aux différents organismes du gouvernement fédéral, des États et des autorités locales, ainsi qu'à la presse. Quatorze mille autres exemplaires furent vendus au public¹¹.

Le Center for Coordination of Research on Social Indicators du Social Science Research Council organisa une conférence en vue de dégager les réactions à ce rapport. Les résultats en furent publiés dans *Social indicators, 1973: a review symposium*¹². Caplan entreprit une étude de l'exploitation qui en avait été faite en pratique par les responsables politiques¹³. Cela permit, avec d'autres réactions publiques au rapport, de faire apparaître un ensemble de critiques. La plus répandue d'entre elles portait, semblait-il, sur l'absence de texte d'interprétation. Il est faux, prétendaient les critiques, que les données parlent d'elles-mêmes et, sous leur forme brute, elles sont tout aussi aptes à induire l'utilisateur en erreur que les interprétations des auteurs. La valeur d'un indicateur peut résider essentiellement dans ses relations avec un ensemble d'autres variables. Or, pour que cette valeur soit clairement perçue par le lecteur, il faut analyser ces relations et interpréter la signification des variations de l'indication en fonction des autres variables en cause. Un commentaire apparaît donc nécessaire, étant bien entendu que ces interprétations peuvent être sujettes à révision à la lumière de données ou d'analyses nouvelles.

En second lieu, un grand nombre de données étaient devenues périmées au moment de la publication du rapport et, dans de nombreux cas, il était possible d'aller directement à la source pour en trouver de plus récentes. D'autres critiques portaient sur le fait que les données étaient rarement décomposées par variables sociales et démographiques importantes et, lorsqu'elles l'étaient, sur le choix de ces variables.

L'économie générale du rapport était également critiquée. Les titres des chapitres semblaient refléter l'organisation des principales acti-

vités et agences du gouvernement (et de leurs systèmes respectifs de données) plutôt que les grandes composantes théoriques du système social. Pour comprendre les différences raciales en matière de bien-être, il fallait se reporter à chaque chapitre pour y rechercher des graphiques donnant une décomposition par race.

D'autres critiques, mineures, portaient sur des détails de présentation. Nombre des lacunes reprochées au rapport, dont certaines de celles mentionnées plus haut, étaient inévitables, compte tenu de la portée et de la dimension restreintes de l'ouvrage. Il était tout simplement impossible, par exemple, de procéder à toutes les opérations de décomposition offrant un intérêt théorique ou empirique. Peut-être ces critiques étaient-elles fondamentalement motivées par un facteur plus important, à savoir qu'il ne témoignait pas de cette perspective globale du système social qui caractérisait *Recent social trends*. Le système statistique du gouvernement n'avait pas été édifié sur la base d'une perspective du système social, et il n'est donc pas étonnant qu'un rapport gouvernemental basé sur ce système n'en reflète aucune. Cependant, le problème vient peut-être en partie de ce que la communauté des sciences sociales n'a pas encore élaboré des modèles théoriques ou conceptuels de la société assez cohérents et convaincants pour surmonter une tendance naturelle à organiser les données en suivant le cadre bureaucratique dans lequel elles ont été produites.

Social indicators, 1976

Social indicators, 1976 est la seconde publication résultant des efforts actuels du gouvernement dans le domaine des indicateurs sociaux. Les principes et la philosophie sous-jacente sont fondamentalement identiques à ceux de *Social indicators, 1973* mais certaines modifications importantes ont été apportées en ce qui concerne la présentation et le contenu. Ce dernier a été élargi par l'adjonction de chapitres consacrés à la famille, à la sécurité et à l'assistance sociales, ainsi qu'à la mobilité sociale et à la participation ; l'introduction a été augmentée d'une discussion de la qualité des données et d'une présentation général du rapport ; et chaque chapitre comporte une section consacrée à la perception par le public et une autre à des comparaisons internationales. Pour répondre aux

critiques relatives à l'insuffisance des commentaires, les responsables de *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* furent encouragés à publier un numéro spécial coïncidant avec la publication de *Social indicators, 1976* et destiné à combler précisément cette lacune¹⁴. La plupart des articles de ce numéro spécial avaient pour thème l'un des sujets traités dans *Social indicators, 1976*. Reprenant les données présentées dans le chapitre correspondant de l'ouvrage, les auteurs s'efforçaient de présenter le type d'interprétation et de commentaire réclamé par les critiques. Pour faciliter encore l'interprétation des statistiques, chaque chapitre de *Social indicators, 1976* était accompagné d'une bibliographie. Néanmoins, nombre des critiques soulevées par le premier rapport demeuraient applicables au second et ne manquèrent pas de lui être adressées¹⁵.

Que la nature de ces deux rapports — composés essentiellement de diagrammes — en ait été la cause ou la conséquence, le fait doit être noté que leurs auteurs disposèrent de ressources très limitées. Le personnel et les moyens de calcul affectés à la préparation du texte et à la transformation des données (en particulier pour les décomposer de façon à obtenir les subdivisions n'ayant pas été publiées) étaient insuffisants. Si donc le gouvernement des États-Unis possède désormais un programme « officiel » de publication d'indicateurs sociaux, il lui reste encore à lui consacrer des ressources suffisantes pour le porter à l'avant-garde du développement des indicateurs sociaux.

Ni les rapports ni les critiques qui leur ont été adressées ne procèdent — et cela traduit bien la situation actuelle aux États-Unis — d'une vision claire et convaincante de la nature des indicateurs sociaux et de la forme que devraient revêtir les rapports sur la situation sociale. La formule adoptée, c'est-à-dire la présentation de statistiques brutes du bien-être individuel sur la base de variables de résultat définies de manière normative, s'est avérée peu satisfaisante. Cependant les critiques ont été plus négatives que constructrices. Elles n'ont pas offert de modèles de remplacement permettant à la fois d'identifier les faiblesses des rapports et de réaliser les améliorations nécessaires. Rapports et critiques n'ont, ni les uns ni les autres, grandement contribué à l'élaboration de bons systèmes d'indicateurs sociaux et de rapports.

Le programme actuel d'indicateurs sociaux du gouvernement des États-Unis et les perspectives d'avenir

Les activités officielles du gouvernement des États-Unis dans le domaine des indicateurs sociaux ont récemment été transférées de l'Office of Management and Budget au U.S Bureau of the Census, où a été créé en 1978 un programme d'indicateurs sociaux. Le fait que celui-ci relève du Bureau of the Census permettra un accès facile à un grand nombre des séries de données sur lesquelles doit s'appuyer un programme d'indicateurs, car c'est précisément ce bureau qui en assure en grande partie la collecte.

Il est prévu que le programme d'indicateurs sociaux sera constitué en dernier ressort par quatre composants ou centres principaux. Le centre responsable des rapports sur les indicateurs sociaux poursuivra la publication sur une base biennale ou triennale des rapports *Social indicators*, complétés par des rapports occasionnels sur des questions particulières. Un centre de comptabilité sociale s'efforcera d'élaborer le cadre d'une analyse conjointe des indicateurs économiques et des indicateurs sociaux. Un centre d'études spéciales, faisant appel à du personnel tant gouvernemental que privé, assurera la réalisation de travaux plus indépendants et de caractère plus spéculatif, d'ordre à la fois méthodologique et fondamental. Enfin, un centre de documentation fournira les moyens de recherche de l'information et de calcul nécessaires au fonctionnement des trois autres centres.

Ce nouveau programme peut servir de cadre à une amélioration importante des activités du gouvernement en matière d'indicateurs sociaux. Il reste cependant à savoir si cette possibilité se matérialisera entièrement.

L'institutionnalisation d'un tel programme témoigne en tout cas d'un minimum d'intérêt du gouvernement en faveur d'un effort soutenu de recherche et de développement dans le domaine des indicateurs sociaux. La poursuite de ce programme n'est cependant pas du tout garantie à long terme. Les crédits actuels ne permettent pas d'assurer entièrement la mise en place des quatre centres. Le centre des rapports sur les indicateurs sociaux est actuellement celui qui est le plus opérationnel ; il a entrepris l'élaboration du prochain



Social indicators et a déjà préparé plusieurs projets de rapports spécialisés à y inclure. Le centre de comptabilité sociale et le centre de documentation ne fonctionnent qu'en partie, et le centre d'études spéciales n'a encore aucune existence. La continuité du financement dépendra en grande partie de l'aptitude du programme à faire la preuve de son intérêt. Malheureusement, le niveau actuel des crédits alloués rendra cette tâche très difficile pour le court terme, c'est-à-dire précisément la période au cours de laquelle seront vraisemblablement prises les décisions relatives à l'avenir du programme.

L'un des traits les plus prometteurs du programme est la structure envisagée. L'existence de différents centres devrait favoriser l'expérimentation et le pluralisme dans l'élaboration et la présentation des indicateurs sociaux. Cette structure devrait également faciliter l'accès aux données correspondantes, grâce au centre de documentation, ainsi que la communication entre les spécialistes du gouvernement et ceux de l'université, grâce en particulier au centre d'études spéciales. Cependant, si la structure proposée semble valable, les articles rédigés par les responsables du programme et les descriptions qu'eux-mêmes en font semblent témoigner d'un formalisme bureaucratique trop poussé. Il est difficile d'y déceler une large vision de ce que le programme peut et espère réaliser par le moyen de cette structure. On n'y trouve aucun exposé de la situation dans le domaine des indicateurs sociaux, des axes essentiels d'une évolution future, des orientations les plus productrices et de la place impartie au programme dans ce tableau général. En dernière analyse, le programme ne justifiera son existence et, du même coup, son maintien que s'il parvient, par ses réa-

lisations, à faire la preuve de son importance et de son utilité.

Si donc l'avenir du programme d'indicateurs sociaux du U.S. Bureau of the Census est incertain, de même que celui de la réalisation par le gouvernement de rapports sociaux d'ensemble, le développement futur des indicateurs sociaux aux États-Unis, d'une manière plus générale, n'est pas entièrement dépendant de ce programme ou de ces rapports. Comme nous l'avons vu, une variété d'études et de rapports sur des sujets particuliers ont déjà été réalisés à la fois au sein du gouvernement et à l'extérieur de celui-ci¹⁶. La poursuite de ces activités est conditionnée par tout le réseau d'interactions et d'influences qui entoure la constitution, le perfectionnement et l'exploitation des séries chronologiques de données sociales, ainsi que par l'élaboration de cadres conceptuels plus adéquats pour les systèmes d'indicateurs sociaux et la modélisation des rapports. Si ces conditions se trouvent satisfaites, le matériel, les méthodes et les modèles requis pour l'établissement de rapports sur la situation sociale de la nation seront aisément réunis.

Le programme du gouvernement des États-Unis dans ce domaine constitue sans aucun doute un élément de ce réseau d'influences. Il peut, à ce titre, grandement contribuer à créer les conditions requises pour le développement des indicateurs sociaux. Mais son rôle actuel est peut-être plus symbolique. Son existence témoigne d'un certain niveau d'engagement gouvernemental et contribue à légitimer et à appuyer les efforts entrepris pour une meilleure adaptation du système statistique aux besoins du développement des indicateurs sociaux.

[Traduit de l'anglais]

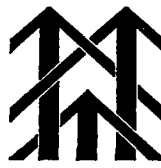
Notes

¹ The United States Office of Management and Budget, *Social indicators, 1973*, Washington, U.S. Government Printing Office, 1974; The United States Department of Commerce, *Social indicators, 1976*, Washington, U.S. Government Printing Office, 1977. Pour une liste des autres pays publiant des rapports sociaux, voir : United Nations Secretariat, *Report on national practices and plans in*

reporting statistics in levels of living, ST/ESA/STAT.89, New York, United Nations, avril 1976. La liste figurant dans cette publication des Nations Unies est reproduite dans l'introduction de *Social indicators, 1976*. Voir aussi : J. Thompson, « *Social trends, évolution d'un rapport annuel pour le Royaume-Uni* », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XXX, n° 3, 1978, p. 693-699.

Notes (suite)

- ² Voir, par exemple : Eleanor Bernert Sheldon et Wilbert E. Moore, « Toward the measurement of social change: implications for progress », Leonard H. Goodman (dir. publ.), *Economic progress and social welfare*, New York, Columbia University Press, 1966 ; Otis Dudley Duncan, *Toward social reporting: next steps*, New York, Russell Sage Foundation, 1969 ; Eleanor Bernert Sheldon et Wilbert E. Moore (dir. publ.), *Indicators of Social change: concepts and measurements*, New York, Russell Sage Foundation, 1969 ; Otis Dudley Duncan, « Developing social indicators », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 71, décembre 1974, p. 5096-5102 ; Karl A. Fox, *Social indicators and social theory*, New York, John Wiley and Sons, Inc., 1974 ; Kenneth C. Land Seymour Spilerman, *Social indicator models*, New York, Russell Sage Foundation, 1975 ; Nester E. Terlecky, *Improvements in the quality of life: estimates and possibilities in the United States, 1974-1983*, Washington, National Planning Association, 1975 : « Les indicateurs socio-économiques : théories et applications », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XXVII, n° 1, 1975.
- ³ Certaines des publications citées dans la note précédente ont également un aspect d'étude empirique et de rapport, mais les suivantes sont plus franchement orientées dans ce sens : Abbott L. Ferriss, *Indicators of trends in American education*, New York, Russell Sage Foundation, 1969, *Indicators of change in the American family*, New York, Russell Sage Foundation, 1970, et *Indicators of trends in the status of American women*, New York, Russell Sage Foundation, 1971 ; Angus Campbell et Philip E. Converse (dir. publ.), *The human meaning of social change*, New York, Russell Sage Foundation, 1972 ; National Opinion Research Center, *The NORC general survey, questions and answers*, Chicago, National Opinion Research Center, 1973 ; James S. House et William Mason, « Political alienation in America, 1952-1968 », *American sociological review*, vol. 40, 1975, p. 123-147 ; Frank M. Andrews et Stephen B. Withey, *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of their life quality*, New York, Plenum Press, 1976 ; Angus Campbell, Philip E. Converse et Willard L. Rodgers, *The quality of American life: perceptions, evaluations, and satisfactions*, New York, Russell Sage Foundation, 1976 ; John P. Robinson, *How Americans use time: a social psychological analysis of everyday behavior*, New York, Praeger, 1977.
- ⁴ United States Department of Commerce, The Bureau of the Census, *STATUS: a monthly chartbook of social and economic trends*, Washington, Bureau of the Census, juillet-octobre 1976.
- ⁵ United States Department of Health, Education and Welfare, Public Health Service, *Health, United States, 1975 and 1976-1977*, Washington, U.S. Government Printing Office, 1975 et 1977.
- ⁶ United States Department of Health, Education and Welfare, National Center for Education Statistics, *The condition of education, 1974, 1975, 1976, 1977 et 1978* (Washington, U.S. Government Printing Office, 1974-1978).
- ⁷ President's Research Committee on Social Trends, *Recent social trends in the United States: report of the President's Research Committee on Social Trends*, New York, McGraw-Hill, 1933.
- ⁸ Dans les années 1930, le Committee on Government Statistics and Information Services, patronné conjointement par le Social Science Research Council, dont Ogburn était président, et l'American Statistical Association, a joué un rôle important dans la création du Central Statistical Board, qui, sous un nouveau nom et avec des prérogatives étendues, est maintenant devenu l'Office of Federal Statistical Policy and Standards dans le cadre du Department of Commerce.
- ⁹ United States Department of Health, Education, and Welfare, *Toward a social report*, Washington, U.S. Government Printing Office, 1969.
- ¹⁰ Denis F. Johnston, « Federal social indicator reports: a critique and plans for the future », rapport présenté aux réunions de septembre 1978 de l'American Sociological Association, p. 4.
- ¹¹ *Ibid.*, p. 11.
- ¹² Roxann A. Van Dusen (dir. publ.), *Social indicators, 1973: a review symposium*, New York, Social Science Research Council, 1974.
- ¹³ Nathan Caplan et Eugenia Barton, « Social indicators, 1973: a study of the relationship between the power of information and utilization by federal executives », Ann Arbor, University of Michigan Institute for Social Research, 1976 (multigraphié). Voir également : Nathan Caplan, « Recherche en sciences

**Notes (suite)**

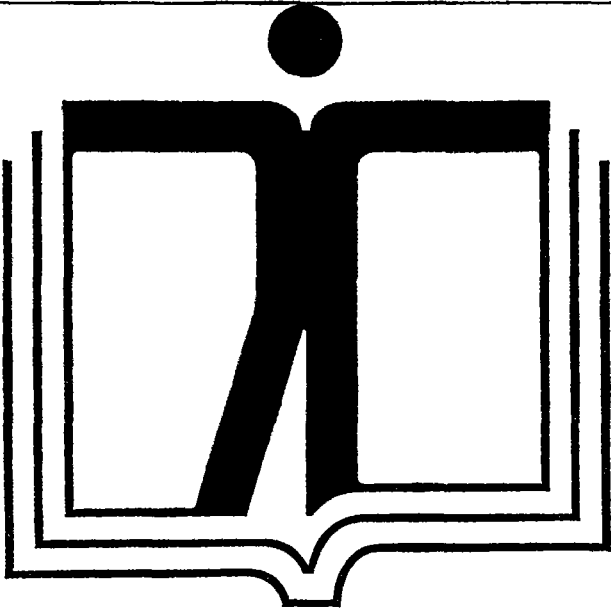
sociales : qui utilise quoi, dans quel but, avec quels résultats », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XXVIII (1976), n° 1, p. 205-213.

¹⁴ Conrad Taeuber (dir. publ.), « America in the 70's: some social indicators », Philadelphia, *The*

Annals of the American Academy of Political and Social Science, vol. 435, 1978.

¹⁵ Voir, par exemple, « Les symposiums sur *Social indicators, 1976* », dans *Contemporary Sociology*, 5 et 7 septembre 1978.

¹⁶ Voir notes 3, 4, 5 et 9.



**Services
professionnels
et documentaires**

Additif n° 6 à la Liste mondiale des périodiques spécialisés dans les sciences sociales

Préparé par le Service d'échange d'informations scientifiques de la Maison des sciences de l'homme, Paris, à l'intention du Comité international pour l'information et la documentation en sciences sociales

Pour faire suite à la publication de la quatrième édition de la Liste mondiale des périodiques spécialisés dans les sciences sociales (Unesco, 1976, 72 F.), dans la collection de répertoires intitulée « Services mondiaux d'information en sciences sociales », notre Revue contient, deux fois par an, un supplément de mise à jour annonçant les périodiques nouveaux dont les notices sont établies sur le même modèle que celles de la Liste mondiale, et les titres choisis suivant les mêmes critères. Ne seront donc retenus que les périodiques scientifiques qui présentent des articles signés et qui relèvent des disciplines principales des sciences sociales, éventuellement d'une discipline voisine — telle la biologie ou l'écologie — abordée à l'occasion de recherches pluridisciplinaires, ou encore de l'informatique et de la bibliothéconomie.

La disposition adoptée ici pour la rédaction de chaque notice tient compte des principes établis par le Centre international d'enregistrement des publications en série ainsi que des règles instituées par la Fédération internationale des associations de bibliothécaires pour normaliser sur le plan international la description bibliographique des publications en série. Le présent supplément fait suite à l'additif n° 5, paru dans le volume XXXI (1979), n° 1.

Pour établir une description exacte d'un nouveau périodique dès sa première livraison, il est indispensable d'en examiner un exemplaire. Nous prions donc les rédacteurs en chef et les éditeurs de bien vouloir envoyer de tels spécimens à l'adresse suivante : Service d'échange d'informations scientifiques (à l'attention de M. Jean Viet), Maison des sciences de l'homme, 54, bd Raspail, 75270 Paris Cedex 06 (France), ou à celle-ci : Centre de documentation en sciences sociales (à l'attention de M^{lle} Ester M. Ronquillo), Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris (France).

AUS Australie

CANBERRA ANTHROPOLOGY [*Canberra Anthropol.*] (oct. 1977-)

- a Department of Anthropology, Research School of Pacific Studies, Australian National University, P.O. Box 4, Canberra, A.C.T. 2600.
- b *Id.*
- c 2 p.a. 85 p. 7 art (12 p.) : Recherches dans tous les domaines de l'anthropologie sociale et des disciplines voisines effectuées pour la plupart par les chercheurs de l'Université de Canberra.

ISSN : 0314-9099.

AUT Autriche

INDEPENDANT JOURNAL OF PHILOSOPHY — UNABHANGIGE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE. [*Independ. J. Philos.*] (Sum. 1977-)

- a Réd. : G. E. Tucker, Coblenzgasse 13/4, A-1190 Vienna.
- b *Id.*
- c 4 p.a. 70 p. 7 art (7-10 p.) : Philosophie, théorie politique ; chaque numéro est consacré à un thème particulier. C.r. analytiques d'articles. Table.

N.B. Art. en anglais, allemand ou français.

ISSN : 0378-4789

BRA Brésil

POLÍTICA [*Política*] (jul. 1976-)

- a Fundação Milton Campos, Arena, Palácio do Congresso Nacional, Brasília DF.
- b Câmara dos Deputados, Anexo II. 70 000 Brasília DF.



c 4 p.a. 80 p. 8 art (10 p.) : Questions de politique intérieure et extérieure principalement brésiliennes. Inf. Bibliogr. Ill. Table. Index des auteurs.

CAN Canada

ALTERNATE ROUTES. A critical review. [*Alternate Routes*] (1977-)

- a Department of Sociology and Anthropology, Carleton University, Ottawa, Ontario.
b *Id.*
c 1 p.a. 150 p. 5 art. (20-30 p.) : Études théoriques et empiriques en sociologie et en anthropologie sociale. 2 notes de recherche (10 p.).

EUROPA. Revue d'études interdisciplinaires / A journal of interdisciplinary studies [*Europa*] (nov. 1977-)

- a Centre Interuniversitaire d'Études Européennes. C.P. 8888 Montreal H3C 3P8, Québec.
b *Id.*
c 2 p.a. 100 p. 3-4 art. (15-30 p.) : Études multidisciplinaires (histoire et sciences sociales) de l'Europe. Bilans critiques. Débats. Inf. C.r. critiques.

N.B. Art. en anglais ou en français.

ISSN : 0703-1874

CHL Chili

CUADERNOS DEL INSTITUTO DE CIENCIA POLÍTICA [*Cuad. Inst. Cienc. polit.*] (1976-)

- a Instituto de Ciencia Política, Universidad Católica de Chile, Diagonal Oriente 3300, Santiago.
b *Id.*
c 12 p.a. 25 p. 1 art. Science politique chilienne.

CIV Côte-d'Ivoire

FOUNDATION HOUPHOUËT-BOIGNY. Revue de l'Institut africain de recherches historiques et politiques. [*Fondation Houphouët-Boigny*] (juillet 1977-)

- a Institut africain de recherches historiques et politiques, Immeuble Atta, B.P. 20 934, Abidjan.
b Inter Afrique Presse, Immeuble La Pyramide, B.P. 20991, Abidjan.
c 2 p.a. 150 p. 6 art. (5-10 p.) : Science politique et histoire de l'Afrique. Documents. Textes juridiques et administratifs. Publicité.

DEU Allemagne (Rép. féd.)

GERMAN (THE) JOURNAL OF PSYCHOLOGY. A quarterly of abstracts and review articles [*German J. Psychol.*] (1977-)

- a Réd. : G. Hogrefe, Rohnsweg 25, D. 3400 Göttingen.
b C. J. Hogrefe Inc., 525 Eglinton Avenue East, Toronto, Ontario M4P 1N5, Canada.
c 4 p.a. 96 p. 2 bilans critiques (15 p.), 130 c.r. critiques (1/2 p.) : Psychologie. Table. Index analytique. Index des auteurs.

SOZIOLOGISCHE REVUE. Besprechungen neuer Literatur. [*Soziol. R.*] (1978-)

- a Réd. : H. Hartman, F. Neidhardt, C. Offe, W. Schluchter.
b Oldenbourg Verlag, Rosenheimer Strasse 145, 8000 München 80.
c 4 p.a. 114 p. : Revue de la littérature sociologique, principalement allemande, parue au cours de l'année : discussions, essais critiques, c.r. critiques et analytiques.

ISSN : 0343-4109

FRA France

PROSPECTIVE ET SANTÉ [*Prospect. et Santé*] (1977-)

- a Dir. : A. Bouloche, 5, rue Clément-Marot, 75008 Paris.
b *Id.*
c 4 p.a. 140 p. 8 art. (10-15 p.) : Études prospectives de la problématique globale de la santé : facteurs génétiques, écologiques, sociaux, économiques. Inf. (10 p.). C.r. critiques (10 p.).

LENGAS. Revue de socio-linguistique [*Lengas*] (1977-)

- a Centre d'études occitanes, Université Paul-Valéry, B.P. 5043, 34032 Montpellier Cedex.
b *Id.*

c 2 p.a. 150 p. 8 art. (15 p.) : Sociolinguistique occitane, histoire de la diglossie franco-occitane. Notes de recherches. Documents. C.r. critiques (10 p.). Index des auteurs. Index des titres.

VERBUM. Revue de linguistique publiée par l'Université de Nancy II [*Verbum*] (1978-)

a Université de Nancy II, B.P. 33.97, 54015 Nancy Cedex. Réd./Ed. : H. Nais.

b Université de Nancy II, Service des publications, 25, rue Baron-Louis, B.P. 454, 54001 Nancy Cedex.

c 2 p.a. 150 p. 7 art. (20 p.) : Linguistique. C.r. critiques. N.B. Résumés des art. en anglais.

GBR

Royaume-Uni

ADVANCES IN BEHAVIOUR RESEARCH AND THERAPY. An international review journal [*Adv. Behav. Res. Therapy*] (1978-)

a Réd. : H. J. Eysenck and S. Rachman, Department of Psychology, Institute of Psychiatry, De Crespigny Park Road, Denmark Hill, London SE5 8AZ.

b Pergamon Press, Headington Hill Hall, Oxford OX3 OBW.

c 4 p.a. 60 p. 1-2 art. (20-60 p.) : Théories, méthodes et résultats de la psychologie expérimentale appliqués à l'étude des problèmes du comportement et de leur modification.

ISSN : 0146-6402.

JOURNAL OF CONSUMER STUDIES AND HOME ECONOMICS [*J. Consum. Stud. Home Econ.*] (1977-)

a Réd. : A. M. Rees, Llandaff College of Education, Cardiff, Wales.

b Blackwell Scientific Publications Ltd., Osney Mead, Oxford.

c 90-96 p. 12 art. (6-10 p.) : Études de consommation dans tous les domaines : économie domestique, nutrition, habitation, loisirs... Études historiques, sociologiques et aspects financiers.

JOURNAL (THE) OF STRATEGIC STUDIES [*J. strategic Stud.*] (mai 1978-)

a Réd. : A. Perlmutter, School of Government, The American University, Washington D.C. 20016, U.S.A.

b Frank Cass, Gainsborough House, 11 Gainsborough Road, London E11 1RS.

c 3 p.a. 120 p. 5-6 art. (20 p.) : Études multidisciplinaires (histoire, science politique, sciences sociales) de la stratégie. Documents historiques et actuels. C.r. critiques.

ISSN : 0140-2390

RURAL DEVELOPMENT ABSTRACTS [*Rural Develop. Abstracts*] (1978-)

a Commonwealth Bureau of Agricultural Economics, Dartington House, Little Clarendon Street, Oxford OX1 2HH.

b Commonwealth Agricultural Bureaux, Farnham House, Farnham Royal, Slough SL2 3BN.

c 4 p.a. 100 p. 500 c.r. analytiques : Aspects physiques, économiques, technologiques, sociologiques, démographiques, administratifs et politiques du développement rural dans le monde. Index analytique. Index des auteurs.

SCOTTISH (THE) JOURNAL OF SOCIOLOGY. An international journal [*Scottish J. Sociol.*] (nov. 1976-)

a Réd. : R. Parsler, Department of Sociology, University of Stirling, Stirling FK9 4LA, Scotland.

b *Id.*

c 2 p.a. 120 p. 7-8 art. (20 p.) : Tous les aspects de la sociologie. Bilans critiques (8 p.). C.r. critiques (8 p.).

ISSN : 0309-4006

WORLD (THE) ECONOMY. A quarterly journal on international economic affairs [*Wld. Econ.*] (oct. 1977-)

a Trade Policy Research Centre, 1 Gough Square, Fleet Street, London EC4A 3DE.

b Elsevier Scientific Publishing Company, P.O. Box 330, Amsterdam, The Netherlands.

c 4 p.a. 120 p. 8 art. (10-20 p.) : Problèmes économiques, financiers, monétaires internationaux. C.r. critiques. Index des titres. Index des auteurs.

IRN

Iran

COMMUNICATIONS AND DEVELOPMENT [*Communic. and Develop.*] (1977-)

a Iran Communications and Development Institute, P.O. Box 33-183, Tajrish, Tehran.

b *Id.*



c 4 p.a. 30 p. 5 art. (5-6 p.) : Développement économique, social et culturel, rôle des différents moyens de communication. Inf. C.r. critiques (3 p.).

ISR Israël

SHEFA QUARTERLY. A journal of Jewish thought and study [*Shefa Quart.*] (1977-)

- a Shefa Institute for Advanced Studies in Judaism.
- b Sepher-Hermon Press, 175 Fifth Avenue, New York, N.Y. 10010.
- c 4 p.a. 96 p. 8 art. (8 p.) : Étude du judaïsme : philosophie, religion, poésie. Table. Index des titres. Index des auteurs.

KEN Kenya

JIMLAR MUTANE. A journal of population studies in Africa / Bulletin d'études sur les populations africaines [*Jimlar Mutane*] (1976-)

- a Association africaine pour l'étude des populations. Réd. : S. H. Ominde, Department of Geography, University of Nairobi, P.O. Box 30197, Nairobi.
- b *Id.*
- c 2 p.a. 200 p. 15 art. (10-15 p.) : Démographie en Afrique. Inf. C.r. critiques. N.B. Art. en français et en anglais.

NLD Pays-Bas

BEHAVIOURAL PROCESSES. An international journal of comparative and physiological ethology [*Behav. Processes*] (1976-)

- a Réd. : G. Thinès, Centre de Psychologie expérimentale et comparée, Université de Louvain, B-3041 Pellenberg, Belgique.
- b Elsevier Scientific Publishing Company, P.O. Box 211, Amsterdam.
- c 4 p.a. 100 p. 6 art. (10 p.) : Différents domaines de l'éthologie concernant l'étude des processus de comportement, psychologie physiologique, biochimie, modèle d'apprentissage et d'interaction

sociale ou écologique. Notes de recherche (10 p.). C.r. critiques (5 p.). Index analytique. Index des auteurs.

EUROPEAN JOURNAL OF OPERATIONAL RESEARCH [*Europ. J. Operat. Res.*] (1977-)

- a Association of European Operational Research Societies.
- b North Holland Publishing Company, P.O. Box 211, Amsterdam.
- c 6 p.a. 70 p. 7 art. (10 p.) : Méthodologie et applications de la recherche opérationnelle pour la prise de décision dans les domaines économiques, sociaux, politiques et internationaux. C.r. critiques (5 p.). Inf.

ISSN : 0377-2217

LINGUISTICS AND PHILOSOPHY. An international journal [*Linguist. and Philos.*] (1977-)

- a Réd. : R. Wall, University of Texas, Austin, Tex. U.S.A.
- b D. Reidel Publishing Company, Papeterspad 38, P.O. Box 17, Dordrecht.
- c 3 p.a. 150 p. 5-6 art. (25 p.) : Philosophie du langage, logique, linguistique et toutes questions philosophiques soulevées par la linguistique (méthodologie, relations interdisciplinaires, théorie). C.r. critiques (6 p.). Table. Index des auteurs.

ISSN : 0165-0157

MATURITAS [*Maturitas*] (1978-)

- a Réd. : P. A. Van Keep, International Health Foundation, 8 avenue Don Bosco, 1150 Brussels, Belgique.
- b Elsevier-North Holland Biomedical Press, P.O. Box 211, 1000 AE Amsterdam.
- c 4 p.a. 70 p. 8 art. (7 p.) : Études médicales, psychologiques et sociologiques des changements intervenant pendant la maturité (de 40 à 60 ans). Inf. Congrès.

ISSN : 0378-5122

SEN Sénégal

RÉALITÉS AFRICAINES ET LANGUE FRANÇAISE. [*Réalités afr. Lang. franç.*] (1976-)

- a Centre de linguistique appliquée de Dakar, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Dakar.
- b *Id.*
- c Irr. 80 p. 4 art. (10-30 p.) : Recherches sur le français au Sénégal, particularismes linguistiques, enseignement, rapports avec les langues et dialectes nationaux. Inf. C.r. critiques.

USA

États-Unis d'Amérique

AGED CARE AND SERVICES REVIEW. A bimonthly periodical [*Aged Care Services R.*] (1978-)

- a Réd. : R. Bennet, B. Gurland. Department of Geriatrics, New York State Psychiatric Institute.
- b Haworth Press, 149 Fifth Avenue, New York, N.Y. 10010.
- c 6 p.a. 30 p. 1 état des travaux (10 p.). 100 c.r. analytiques d'art. avec les adresses des auteurs pour obtenir des tirés à part (10 p.), tables des matières d'ouvrages récents : toutes les études en sociologie, psychologie, psychiatrie, gérontologie, travail social... concernant le troisième âge. Index analytique.

ALTERNATIVE LIFESTYLES. Changing patterns in marriage family and intimacy [*Alternat. Lifestyles*] (1978-)

- a Réd. : R. Libby, Department of sociology and anthropology, University of New Hampshire, Durham, N.H.
- b Sage Publications, 275 South Beverly Drive, Beverly Hills, CA 90212.
- c 4 p.a. 136 p. 4-8 art. (6-10 p.) : Recherche interdisciplinaire sur le mariage monogame traditionnel. C.r. critiques. Index des titres. Index des auteurs.

AMERICAN JOURNAL OF SMALL BUSINESS [*Amer. J. Small Busin.*] (Jul. 1976-)

- a Réd. : N. C. Bhandari. University of Baltimore, 1420 North Charles Street, Baltimore, Md 21201.
- b *Id.*
- c 4 p.a. 50 p. 4-5 art. (10 p.) : Études théoriques et pratiques de la gestion des petites entreprises. C.r. analytiques de thèses.

BEHAVIORAL (THE) AND BRAIN SCIENCES. An international journal of current research and theory with open peer commentary [*Behav. and Brain Sciences*] (1978-)

- a Réd. : S. Harnad, P.O. Box 777, Princeton, N.J. 08540.
- b Cambridge University Press, P.O. Box 92, London NW1 2DB, England; 32 East 57 Street, New York, N.Y. 10022.
- c 4 p.a. 170 p. 4 art. (10-15 p.) accompagnés de 25-35 commentaires et d'une réponse de l'auteur (30 p.) : Neuropsychologie, psychologie, psychologie du développement et psychologie sociale, étude des processus cognitifs, psycholinguistique.

CHILD AND YOUTH SERVICES. A bimonthly periodical [*Child Youth Services*] (1977-)

- a Réd. : J. Beker.
- b Haworth Press, 149 Fifth Avenue, New York, N.Y. 10010.
- c 6 p.a. 30 p. 1 état des travaux (10 p.), 100 c.r. analytiques d'art. avec les adresses des auteurs pour obtenir des tirés à part (10 p.), tables des matières d'ouvrages récents : Toutes les études en sociologie, psychologie, travail social, droit... d'utilité pour les services sociaux d'aide à l'enfance et à l'adolescence. Index analytique.

COGNITIVE THERAPY AND RESEARCH [*Cognitive Therapy Res.*] (1977-)

- a Réd. : M. H. Mahoney, Department of Psychology, Pennsylvania State University, University Park, Pa 16802.
- b Plenum Publishing Corporation, 227 West 17th Street, New York, N.Y. 10011.
- c 4 p.a. 140 p. 6 art. (20-25 p.) : Rôle des processus cognitifs dans les phénomènes d'adaptation, recherches théoriques, méthodologiques et expérimentales en psychologie et psychothérapie. États des travaux. Notes de recherche (5 p.). Études de cas (5 p.). C.r. critiques.

COMMUNICATION ABSTRACTS. An international information service [*Communic. Abstr.*] (1978-)

- a Réd. : T. F. Gordon, Department of Radio-Television-Film, School of Communications and Theater, Temple University.
- b Sage Publications, P.O. Box 776, Beverly Hills, CA 90213.



c 4 p.a. 100 p. 250 c.r. analytiques de livres et art./Abstracts of books and art. : Tous les domaines de l'étude de la communication. Index analytique et index des auteurs dans chaque numéro. Index cumulatif annuel.

CONTEMPORARY FRENCH CIVILIZATION. An interdisciplinary journal devoted to the study of french-speaking cultures throughout the world [*Contemp. French Civiliz.*] (Fall 1976-)

a Department of Modern Languages, Montana State University, Bozeman, MT 59717.

b *Id.*

c 3 p.a. 120 p. 6 art. (10-15 p.) : Études multidisciplinaires des différents aspects de la culture de langue française dans le monde. Interviews de personnalités. C.r. critiques. Bibliogr. Table ronde.

DIPLOMATIC HISTORY. The journal of the society for historians of American foreign relations [*Diplom. Hist.*] (1977-)

a Society for Historians of American Foreign Relations, Business Office, Department of History, University of Akron, Akron, Ohio 44325.

b Scholarly Resources, 1508 Pennsylvania Avenue, Wilmington, Del. 19806.

c 4 p.a. 100 p. 6 art. (15-20 p.) : Histoire diplomatique des États-Unis.

ISSN : 0145-2096

EVALUATION QUARTERLY. A journal of applied social research [*Evaluat. Quart.*] (1977-)

a Social Science Research Institute, Bunche Hall, UCLA, Los Angeles, CA 90024.

b Sage Publications, P.O. Box 5024, Beverly Hills, CA 90210.

c 4 p.a. 140 p. 6-8 art. (10-15 p.) : Méthodologie, application des sciences sociales à l'évaluation.

Notes et rapports de recherches. Index.

HERESIES. A feminist publication on arts and politics [*Heresies*] (1977-)

a Heresies Collective, Inc., P.O. Box 766, Canal Street Station, New York, N.Y. 10011.

b *Id.*

c 4 p.a. 120 p. 12 art. (5 p.) : Études des femmes dans l'art et la politique d'un point de vue fémi-

niste ; chaque numéro est consacré à un thème particulier. Poèmes, courtes nouvelles. Ill. Bibliogr.

ISSN : 0146-3411

HISTORY NUMBERS AND WAR [*Hist. Numb. War*] (1977-)

a Réd. : G. Hammerman, T. N. Dupuy Associates, Box 157, Dunn Loring, Va 22027.

b *Id.*

c 4 p.a. 70 p. 5 art. (12 p.) : Histoire militaire, questions militaires spécialement en Union soviétique, analyse objective et quantification des combats militaires. C.r. critiques (8 p.). Graphiques. Tableaux. Index dictionnaire.

HUMAN STUDIES. A journal for philosophy and the social sciences [*Hum. Stud.*] (1978-)

a Réd. : G. Psathas, Department of Sociology, Boston University, 100 Cummington Street, Boston, Mass. 02215.

b Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, N.J. 07648.

c 4 p.a. 100 p. 6 art. (15-20 p.) : Approches phénoménologique et existentialiste dans les sciences sociales.

HUMANITIES IN SOCIETY [*Humanit. in Soc.*] (1978-)

a Center for the Humanities, University of Southern California, 303 Doheny Memorial Library, Los Angeles, CA 90007.

b *Id.*

c 4 p.a. 100 p. 5-6 art. (15-20 p.) : Histoire, situation et rôle des études littéraires dans la société, interaction des recherches universitaires et des phénomènes sociaux et culturels, relations avec les autres disciplines. Traductions. Inf. C.r. critiques. Index analytique. Index des auteurs. Index des titres.

INTERNATIONAL JOURNAL OF INTERCULTURAL RELATIONS [*Int. J. intercult. Relat.*] (1977-)

a Society for Intercultural Education, Training and Research. Réd./Éd. : D. Landis, Psychology Department, Purdue University School of Science, 1201 East 38th Street, Indianapolis, Indiana 46205.

b Transaction Periodical Consortium, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey 08903.

c 4 p.a. 128 p. 6-7 art. (20 p.) : Différences et similarités culturelles, relations interculturelles, concept de culture. C.r. critiques. Index des auteurs.

N.B. Résumés des art. en anglais, français et espagnol.

ISSN : 0147-1767

INTERNATIONAL JOURNAL OF LAW AND PSYCHIATRY [*Int. J. Law Psychiatry*] (1978-)

a Réd. : D. N. Weisstub, Clarke Institute of Psychiatry, University of Toronto, 250 College Street, Toronto, Ontario, M5T 1R8, Canada.

b Pergamon Press, Maxwell House, Fairview Park, Elmsford, N.Y. 10523.

c 4 p.a. 100 p. 6 art. (15 p.) : Rapports entre le droit et la psychiatrie et implications sociales de leur interaction. C.r. critiques (5 p.). Table. Index des auteurs.

ISSN : 0160-2527

JOURNAL (THE) OF AFRICAN-AFRO-AMERICAN AFFAIRS [*J. Afr.-Afro-Amer. Aff.*] (June 1977-)

a Black Studies Department, University of Michigan-Flint, Flint, Mich. 48503.

b *Id.*

c 2 p.a. 100 p. 5 art. (15 p.) : Études africaines et afro-américaines, problèmes culturels et politiques, relations internationales. C.r. critiques (10 p.).

JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY MODELING AND SIMULATION [*J. interdiscipl. Modeling Simul.*] (1978-)

a Réd. : W. C. Vogt, M. H. Mickle, University of Pittsburg, Pa.

b Marcel Dekker, 270 Madison Avenue, New York, N.Y. 10016.

c 4 p.a. 100 p. 4 art. (20 p.) : Méthodologie et applications des techniques de modélisation et de simulation en économie, sociologie, sciences de l'ingénieur, recherches sur l'environnement et l'énergie, bio-médecine et droit.

ISSN : 0148-3900

JOURNAL OF MENTAL IMAGERY [*J. mental Imagery*] (1977-)

a Réd. : A. A. Sheikh, Department of Psychology, Marquette University.

b Brandon House, P.O. Box 240, Bronx, N.Y. 10471.

c 2 p.a. 120 p. 10-12 art. (10 p.) : Études expérimentales et cliniques des images mentales, applications thérapeutiques.

JOURNAL OF POPULATION. Behavioral, social and environmental issues [*J. Popul.*] (1978-)

a Réd. : V. Thompson, Department of Psychology, University of North Carolina at Chapel Hill, Davie Hall, Chapel Hill, NC 27514.

b Human Sciences Press, 72 Fifth Avenue, New York, N.Y. 10011.

c 4 p.a. 75 p. 5 art. (15 p.) : Théories et recherches psycho-sociologiques des problèmes de la population et de l'environnement. C.r. Critiques. Index des auteurs.

ISSN : 0146-1052

JOURNAL (THE) OF PSYCHOLOGICAL ANTHROPOLOGY [*J. psychol. Anthropol.*] (1978-)

a Réd. : A. E. Hippler, University of Alaska, Anchorage, Alaska.

b Journal of Psychological Anthropology, 2315 Broadway, New York, N.Y. 10024.

c 4 p.a. 100 p. 5 art. (15-20 p.) : Anthropologie psychologique, culture et personnalité. C.r. critiques.

JOURNAL OF SOCIAL AND BIOLOGICAL STRUCTURES. Studies in human sociobiology [*J. soc. biol. Struct.*] (1978-)

a Réd. : H. Wheeler, Institute for Higher Studies, Santa Barbara, P.O. Box 704, Carpinteria, CA 93013.

b Academic Press, 24-28 Oval Road, London NW1 7DX.

c 4 p.a. 120 p. 8 art. (15 p.) : Théorie des relations entre les phénomènes biologiques et sociaux, recherche interdisciplinaire et principes structurels communs. C.r. critiques.

ISSN : 0140-1750

JOURNAL OF SOUTH ASIAN AND MIDDLE EASTERN STUDIES [*J. South Asian Middle East. Stud.*] (sept. 1977-)

a Réd. : H. Malik, 138 Tolentine Hall, Villanova University, Villanova, Pa. 19085.

b *Id.*



c 4 p.a. 100 p. 8-10 art. (10 p.) : Études multidisciplinaires des sociétés musulmanes et non musulmanes modernes en Asie du Sud, Moyen-Orient et Afrique du Nord.

MARRIAGE AND FAMILY REVIEW. A bimonthly periodical [*Marriage Family R.*] (sept. 1977-)

a Réd. : M. S. Sussman, Department of Medical Social Science and Marital Health, Bowman Gray School of Medicine, Wake Forest University, Winston-Salem, N.C.

b Haworth Press, 149 Fifth Avenue, New York, N.Y. 10010.

c 6 p.a. 30 p. 1 état des travaux (10 p.). 100 c.r. analytiques d'art, avec les adresses des auteurs pour obtenir des tirés à part (10 p.), tables des matières d'ouvrages récents : Tous les domaines d'études du mariage et de la famille : sociologie, psychologie, psychiatrie, travail social, droit, éducation... Index analytique dans chaque numéro et index cumulatif annuel.

OCEAN YEARBOOK 19.. [*Ocean Yb.*] (1978-)

a Réd. : E. Mann Borgese, International Ocean Institute, Malta.

b University of Chicago Press, 11030 Langley Avenue, Chicago, Ill. 60628.

c 1 p.a. 600 p. 20 art. (20 p.) : Toutes les questions relatives aux océans : ressources naturelles, développement économique, commerce, transports et communications, droit international, problèmes militaires et internationaux. 20 documents : rapports d'institutions internationales, traités, conventions et autres textes juridiques. Tableaux de données économiques et militaires.

POLICY STUDIES REVIEW ANNUAL [*Policy Stud. R. Ann.*] (1977-)

a Sage Publications, 275 South Beverly Drive, Beverly Hills, CA 90212.

b *Id.*

c 1 p.a. 750 p. 35-40 art. (20 p.) : Études de la pratique politique.

QUALITATIVE SOCIOLOGY [*Qualit. Sociol.*] (1978-)

a Department of Sociology, Syracuse University, Syracuse, N.Y. 13210.

b University of Baltimore, Charles at Mount Royal, Baltimore, MD 21201.

c 3 p.a. 150 p. 7 art. (20 p.) : Analyse qualitative des phénomènes sociaux. Notes de recherche (4 p.). C.r. critiques (15 p.).

RESEARCH COMMUNICATION IN PSYCHOLOGY, PSYCHIATRY AND BEHAVIOR [*Res. Commun. Psychol. Psychiatry Behav.*] (1978-)

a P. J. D. Publications, P.O. Box 966, Westbury, N.Y. 11590.

b *Id.*

c 4 p.a. 96 p. 8 art. (10-12 p.) : Psychologie, psychiatrie, études du comportement ; recherches théoriques et cliniques. Notes de recherche (4 p.). C.r. critiques. Graph. Ill. Index analytique. Index des auteurs.

SEXUALITY AND DISABILITY. A journal devoted to the study of sex in physical and mental illness [*Sexual. and Disabil.*] (1978-)

a Réd. : A. Sha'ked, School of Science, Purdue University, 1201 East 38th Street, Indianapolis, Ind. 46205.

b Human Sciences Press, 72 Fifth Avenue, New York, N.Y. 10011.

c 4 p.a. 80 p. 7-10 art. (10 p.) : Études théoriques et pratiques sur le rôle de la sexualité dans les maladies physiques et mentales. États des travaux. Données. Index des titres.

ISSN : 0146-1044

SOCIAL NETWORKS. An international journal of structural analysis [*Soc. Networks*] (Aug. 1978-)

a Réd. : L. C. Freeman, Department of Social Relations, Lehigh University, Price Hall Building 40, Bethlehem, PA 18015.

b Elsevier Sequoia, P.O. Box 851, CH-1001 Lausanne 1, Suisse.

c 4 p.a. 100 p. 5 art. (10-30 p.). Théorie des graphes appliquée aux sciences sociales, méthodologie, état des travaux.

ISSN : 0378-8733

WILSON (THE) QUARTERLY. A national review of ideas and information [*Wilson Quart.*] (Sum. 1976-)

a Woodrow Wilson International Center for Scholars, Smithsonian Institution Building, Washington, D.C. 20560.

b *Id.*

c 4 p.a. 180 p. Chaque numéro est consacré à trois thèmes particuliers traités chacun par 3 art. (10 p.) et 1 état des travaux (3 p.) : Le plus souvent science politique, mais aussi sociologie,

économie ou problèmes culturels. 1-2 notes de recherche ou réflexions (5 p.). C.r. analytiques de livres (15 p.) et d'art. (30 p.). Courrier des lecteurs.

ISSN : 0353-3276

VEN

Venezuela

CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE VENEZUELA [*Cienc. Tecnol. Venezuela*] (1977-)

a Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Apartado de Correos 70617, Los Ruices, Caracas.

b *Id.*

c Irr. 96 p. 5 art. (10-20 p.) : Politique scientifique et technologique au Venezuela. Documents. Inf. N.B. Art. en espagnol, résumés en espagnol et en anglais.

ZMB

Zambie

ZANGO. *Zambian journal of contemporary issues* [*Zango*] (sept. 1976-)

a Réd. : P. Lyon, University of Zambia, Box 2379, Lusaka.

b *Id.*

c 4 p.a. 60 p. 4 art. (10-20 p.) : Politique, relations internationales, éducation, problèmes linguistiques de la Zambie.

OIG

Organisations internationales

REVUE INTERNATIONALE DE GESTION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. [*R. Int. Gestion Établis. Enseign. sup.*] (1977-)

a Programme sur la Gestion des Établissements d'Enseignement Supérieur, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. O.C.D.E.

b Programme IMHE, OCDE-CERI, 2, rue André Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

c 2 p.a. 160 p. 5 art. (10 p.) : Administration et gestion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, planification universitaire, prise de décision, circulation de l'information... Rapports de recherches (5 p.). C.r. critiques (5 p.). Inf. du Programme I.M.H.E. N.B. Il existe également une édition en anglais.

Calendrier des réunions internationales¹

1979

- Ottawa* Association internationale pour la prévention du suicide : réunion IASP, J. A. Motto, University of California, Med. Centre, LPNI, School of Medicine, San Francisco, Calif. 94143 (États-Unis d'Amérique)
Association mondiale de prospective sociale : 1^{er} congrès. (Thème : La place des jeunes dans les stratégies de maîtrise sociale des besoins.) Assoc. mondiale de prospective sociale, case postale 6, 1211 Genève (Suisse)
- Haifa* World Medical Law Association; Society for Medicine and Law in Israel : IV^e Colloque international sur l'abus des drogues
Secretary, 4th Internat. Symposium on Drug Abuse, Box 16271, Tel Aviv (Israël)
-
- 16-21 sept. *Madrid* Centre de paix mondiale par le droit : IX^e Conférence sur le droit dans le monde
WPTLC, Mrs. M. Henneberry, c/s Rhune, Pres., suite 800, 1000 Connecticut Ave, N.W. Washington, D.C. 20036 (États-Unis d'Amérique)
- 24-28 sept. *Sorrento* Association internationale des mathématiciens et calculateurs en simulation : IX^e Congrès sur les systèmes en simulation
Centro di Studi Calcolatori Ibridi, Sec. IMACS 1979 Cong., Fac. Ingegneria, Via Claudio 21, 90125 Napoli (Italie)
- 24-28 sept. *Tachkent* International Social Security Association : 5^e conférence régionale asiatique
ISSA, CP 1, 1211 Genève (Suisse)
- 24-29 sept. *Berlin* Institut international de la paix ; Institute for International Politics and Economics : colloque. (Thème : La paix, la sécurité et le rôle des multinationales.)
Institut internat. de la paix, Möllwaldplatz 5, 1040 Wien (Autriche)
- 28-30 sept. *Bonn* Union internationale d'action morale et sociale : 9^e congrès (Thème : Perspectives immédiates et futures pour la jeunesse — l'apport de la nouvelle culture)
UIAMS, Jägerallee 5, 4700 Hamm 1 (Rép. féd. d'Allemagne)

¹ La rédaction de la *Revue* ne peut fournir aucun renseignement complémentaire sur ces réunions.

- 30 sept. - 4 octobre *Washington, D.C.* Institut international des sciences administratives : conférence internationale. (Thème : L'amélioration de la gestion et de l'action des services publics.)
Donald Stone, Pres. IIAS, c/o School of Urban and Public Affairs, Carnegie-Mellon University, Pittsburgh, Pa. 15213 (États-Unis d'Amérique)
-
- 14-21 oct. *Santa Fe* Fédération internationale des femmes juristes : congrès. (Thème : Étude comparative des lois relatives aux enfants.)
IFWL, 150 Nassau Street, New York, N.Y. 10038 (États-Unis d'Amérique)
- 31 oct. - 3 novembre *Los Angeles* The African Studies Association : 22^e réunion annuelle. (Thème : L'Afrique et les media — changer les aspects de la communication.)
African Studies Assoc., Epstein Service Building, Brandeis University, Waltham, Mass. 02154 (États-Unis d'Amérique)
-
- 9-11 nov. *Vancouver* Canadian Council for Southeast Asian Studies : 1^{re} conférence internationale
G.B. Hainsworth, Pres. CCSEAS, Dept. of Economics, Institute of Asian Research, U.B.C., Vancouver (B.C., Canada V6T 1W5)
- 29 nov. - 1 déc. *Zurich* Institut international de la paix ; Centre de recherche de science politique de l'Université de Zurich : colloque. (Thème : Définition et mensurations de la détente)
Institut internat. de la paix, Möllwaldplatz 5, 1040 Wien (Autriche)
-
- 4-14 déc. *Manille* Institut international de statistique : 42^e session
Dr. T. A. Mijares, Natl. Census and Statistics Office, P.O. Box 1116, Manila (Philippines)
- 16-21 déc. *Mexico* Fédération internationale pour le planning familial : congrès mondial de sexologie
IPPF, 18-20 Lower Regent Street, London SW1Y 4PW (Royaume-Uni)
- 28-30 déc. *Atlanta* Allied Social Science Associations : convention annuelle
ASSA, Admin. Director, 1313 21 Ave. S., Nashville, Tenn. 37212 (États-Unis d'Amérique)
- 1980**
-
- Téhéran* Congrès international de science humaine en Asie et Afrique du Nord : conférence triennale
Internat. Assoc. of Orientalist Librarians c/o N.I.A.S., Meybloomlaan 1, Wassenaar (Pays-Bas)
Institut international d'anthropologie : XX^e Congrès international d'anthropologie et d'archéologie préhistorique
Institut internat. d'anthropologie, 1, place d'Iéna, 75016 Paris (France)
-
- Janvier ou février *Campinas* Université d'État de Campinas : V^e Programme interaméricain en linguistique
Dr. F. Gomes de Matos, Programa interamericano de linguística e ensino de linguas, 9, av. de Julho, 3.166 São Paulo, SP CEP01406 (Brésil)
-



10-12 avril	<i>Denver</i>	Population Association of America : réunion <i>PAA, POB 14182, Benjamin Franklin Station, Washington DC 20044 (États-Unis d'Amérique)</i>
Mai		Association mondiale pour l'étude de l'opinion publique ; American Association for Public Opinion Research : conférence <i>AMROP, c/o Mr. Yvan Corbeil, C.R.O.P., Inc., 1500 Stanley Street, Suite 520, Montreal, Quebec H3A 1R3 (Canada)</i>
26-30 mai	<i>Cardiff</i>	Fédération internationale pour l'habitation, l'urbanisme et l'aménagement des territoires : colloque. (Thème : Les rôles à venir des transports individuels et privés en zones urbaines.) <i>FIHUAT, 43, Wassenaarseweg, Den Haag (Pays-Bas)</i>
Juillet ou août	<i>Tokyo et Hiroshima</i>	World Citizens Assembly : réunion. (Thème : Organiser la construction de la communauté mondiale.) <i>World Citizens Assembly, P.O. Box 2063, San Francisco, Cal. 94126 (États-Unis d'Amérique)</i>
6-12 juillet	<i>Leipzig</i>	Union internationale de psychologie scientifique : 22 ^e congrès <i>IUPS, The Hogg Foundation, University of Texas, Austin, Texas 78712 (États-Unis d'Amérique)</i>
28 juillet - 1 ^{er} août	<i>Hong Kong</i>	Association internationale des écoles de service social : congrès international <i>AIESS, M^{lle} M. Mathieu, Secr. gén., Freytaggasse 32, 1210 Wien (Autriche)</i>
Août	<i>Californie</i>	Association internationale de psychologie analytique : 8 ^e conférence internationale <i>AIPA, M^{me} Y. Trueb-Teucher, Exec. Secr. BP 115, 8093 Zurich (Suisse)</i>
4-9 août	<i>Mexico</i>	Association internationale des sciences économiques : 6 ^e congrès mondial. (Thème : Les ressources humaines, l'emploi et le développement.) <i>AISE, Secrétariat, 54, boulevard Raspail, 75006 Paris (France)</i>
7-12 août	<i>Mexico</i>	Association internationale de sociologie rurale : 5 ^e congrès mondial de sociologie rurale <i>5th World Congress for Rural Sociology, El Colegio de México, Apdo. 20-671, México 20, D.F. (Mexique)</i>
5-7 sept.	<i>Denver</i>	Allied Social Science Associations : réunion <i>ASSA, Ms. B. Weaver, c/o American Economic Assoc., 1313 21st Ave, S. Nashville, Tenn. 37212 (États-Unis d'Amérique)</i>
22-25 sept.	<i>Lafayette</i>	Fédération internationale pour le traitement de l'information : réunion internationale <i>T. J. Williams, Purdue Laboratory for Applied Industrial Control, Purdue University, 102 Michael Golden Build., Lafayette, In. 47907 (États-Unis d'Amérique)</i>
30 sept. - 4 octobre	<i>Garmisch-Partenkirchen</i>	International Committee for Soviet and East European Studies ; Deutsche Gesellschaft für Osteuropakunde : 2 ^e congrès mondial <i>Deutsche Gesellschaft für Osteuropakunde e.V., Schaperstrasse 30, D-1000 Berlin 15 (Rép. fédérale d'Allemagne)</i>

1981

	<i>Singapour</i>	Association scientifique du Pacifique : 4 ^e congrès. (Thème : Population et urbanisme) <i>Pacific Science Association, P.O. Box 17801, Honolulu, Hawaii 96817 (États-Unis d'Amérique)</i>
	<i>Washington, D.C.</i>	Population Association of America : réunion <i>PAA, P.O. Box 14182, Benjamin Franklin Station, Washington DC 20044 (États-Unis d'Amérique)</i>
9-12 juin	<i>Honolulu</i>	Association of Asian Studies, Commission of Hawaii ; Philippines Studies Committee : colloque. (Thème : Les Philippines à Hawaii et aux États-Unis et études philippines.) <i>Symposium Committee, Filipino 75th Anniversary Commemoration Commission, 1151 Punchbowl Street, Room 233, Honolulu, Hawaii 96813 (États-Unis d'Amérique)</i>
Juillet	<i>Manille</i>	Fédération mondiale pour la santé mentale : congrès mondial <i>Mrs. Edita G. Martillano, Natl Executive Director, Phil. Mental Health Association, 18 East Avenue, Quezon City (Philippines)</i>
Décembre	<i>Manille</i>	Union internationale pour l'étude scientifique de la population : conférence générale <i>UIESP, 5, rue Forgeur, 4000-Liège (Belgique)</i>

Livres reçus

Sciences et connaissance

URSS. ACADÉMIE DES SCIENCES. INSTITUT D'HISTOIRE DES SCIENCES NATURELLES ET DES TECHNIQUES. *Recherches en URSS sur l'histoire des sciences*. Moscou, Académie des sciences, 1978. 263 p. (Problèmes du monde contemporain, 50.)

Philosophie

BOISARD, Marcel A. *L'humanisme de l'Islam*. Paris, Albin Michel, 1979. 436 p., bibliogr., index.

BUNGE, Mario. *Treaties on basic philosophy, vol. 4. Ontology II—a world of systems*. Dordrecht/Boston, D. Reidel Publishing Company, 1979. xvi + 314 p., fig., bibliogr., index. 90 florins.

LIEBICH, André. *Between ideology and utopia: the politics and philosophy of August Cieszkowski*. Dordrecht/Boston, D. Reidel Publishing Company, c. 1979. vii + 390 p., bibliogr., index. (Sovietica, vol. 39.)

URSS. ACADÉMIE DES SCIENCES. *La philosophie et les conceptions du monde dans les sciences modernes*. Moscou, Académie des sciences, 1978. 231 p. (Problèmes du monde contemporain, 55.)

Psychologie

DRAÏ, Raphaël. *Le temps dans la vie politique, I. La politique de l'inconscient*. Paris, Payot, 1979. 261 p. (Bibliothèque scientifique.)

MANNONI, Pierre. *Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent*. Paris, Les Éditions ESF, 1979. 142 p., fig., bibliogr. 47 francs.

Sciences sociales

THE CONFERENCE OF SOCIAL SCIENCE COUNCILS AND ANALOGOUS BODIES. *International directory of social science research councils and analogous*

bodies: 1978–1979. New York/München/London/Paris, K. G. Saur Publishing Inc., 1978. 159 p. 1,50 dollar.

WIATR, Jerzy J. (dir. publ.). *Polish essays in the methodology of social sciences*. Dordrecht/Boston, D. Reidel Publishing Company, 1979. xiii + 260 p., fig., index. 55 florins. (Boston studies in the philosophy of science, vol. XXIX.)

Sociologie

ACQUAVIVA, Sabino Samele. *The decline of the sacred in industrial society*. Oxford, Basil Blackwell, c. 1979. xiii + 289 p., tableaux, bibliogr., index. 12 livres sterling.

ITALIA. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA. SCUOLA DI PERFEZIONAMENTO IN SOCIOLOGIA E RICERCA SOCIALE. *Gioventù e istituzioni nella Roma antica : condizione giovanile e processi di socializzazione*, [di] Luca Giuliano. Roma, Tipografia Artistica Editrice, 1979. 203 p.

LEVIN, Jack ; SPATES, James L. *Starting sociology*, 2° éd. New York, Harper and Row, Publishers, 1979. xi + 342 p., illus., gloss., tableaux, bibliogr., index. 9,95 dollars.

SILBERMANN, Alphons. *Mediensoziologie, Band 2. Rundfunk*. Kastellaun, Aloys Henn Verlag, 1977. 237 p., bibliogr.

URSS. ACADÉMIE DES SCIENCES. *La jeunesse dans la société contemporaine*. Moscou, Académie des sciences, 1978. 223 p. (Problèmes du monde contemporain, 51.)

Démographie, population

COMITÉ INTERNATIONAL DES SCIENCES HISTORIQUES ; SOCIÉTÉ DE DÉMOGRAPHIE HISTORIQUE ; UNION INTERNATIONALE POUR L'ÉTUDE SCIENTIFIQUE DE LA POPULATION. *Bibliographie internationale de la démographie historique | International bibliography of historical demography, 1978*. Rouen, Lecercf [1979]. 79 p.

NAG, Moni. *Population anthropology: an international directory of contributors and their works*. [Berlin], International Union of Anthropological and Ethnological Sciences. Population Commission, 1978. 96 p.

Science politique

ANTOUN, Richard T. *Low-key politics: local-level leadership and change in the Middle East*. New York, State University of New York Press, 1979. xi + 285 p., cartes, tableaux, bibliogr., index. 40 dollars.

ANGLIN, Douglas ; SHAW, Timothy ; WIDSTRAND, Carl (dir. publ.). *Canada, Scandinavia and Southern Africa*. Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1978. 190 p., tableaux. 70 couronnes.

KIM, Samuel S. *China, the United Nations, and world order*. Princeton, Princeton University Press, 1979. xvi + 581 p., fig., tableaux, bibliogr., index.

RENS, Ivo ; OSSIPOW, William. *Histoire d'un autre socialisme : l'école colinstienne 1840-1940*, avec la collab. de Michel Bréaz et d'Ivan Muller. Neuchâtel, La Baconnière, 1979. 207 p., index. (Collection Langages.)

STRATEGY FOR PEACE CONFERENCE, 19, Warrenton, Virginia, October 5-8, 1978. *Conference report*. Muscatine, Iowa, The Stanley Foundation, 1978. 89 p. (The 19th in the Stanley Foundation's series of annual meetings re-evaluating U.S. foreign policy.)

VENEZUELA. UNIVERSIDAD CENTRAL. FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS. INSTITUTO DE ESTUDIOS POLÍTICOS. *Politeia*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1977. 443p.

URSS. ACADÉMIE DES SCIENCES. *Constitution de l'URSS : théorie et politique*. Moscou, Académie des sciences, 1978. 215 p. (Problèmes du monde contemporain, 59.)

URSS. ACADÉMIE DES SCIENCES. *Le non-alignement : ses amis et ses adversaires dans la politique mondiale*, 2^e éd. complétée, par Grigori Bondarevski et Vsévolod Sofinski. Moscou, Académie des sciences, 1978. 119 p. (Problèmes du monde contemporain, 58.)

URSS. ACADÉMIE DES SCIENCES. *Les enseignements de l'histoire du Komsomol léniniste*. Moscou, Académie des sciences, 1978. 199 p. (Problèmes du monde contemporain, 53.)

The year book of world affairs, 1979, George W. Keeton et Georg Schwarzenberger (dir. publ.), édité sous les auspices du London Institute of World Affairs. London, Stevens and Sons, 1979. vii + 384 p., index. bibliogr. 11 livres sterling.

Droit, jurisprudence

UNITED STATES. COMMISSION ON CIVIL RIGHTS. *Social indicators of equality for minorities and women*. Washington D.C., United States Commission on Civil Rights, août 1978. vii + 136 p., tableaux, fig.

URSS. ACADÉMIE DES SCIENCES. *Développement du droit et de la science juridique en URSS*. Moscou, Académie des sciences, 1978. 207 p. (Problèmes du monde contemporain, 57.)

Administration publique

JUNGK, Robert. *The nuclear state*. London, John Calder, 1979. xiv + 178 p., fig., tableaux, bibliogr., index. Relié, 5,95 livres sterling ; broché, 2,95 livres sterling.

Prévoyance et action sociale

INTERNATIONAL SOCIAL SECURITY ASSOCIATION. *Social security and taxation: Report of an expert group meeting, Jerusalem, 12-14 December 1978*. Genève, International Social Security Association, 1979. 130 p., tableaux. (Studies and research, 13.)

SOCIAL AND CULTURAL PLANNING OFFICE. *Social and cultural report: 1978*. Rijswijk, Social and Cultural Planning Office, 1979. 311 p., tableaux, fig.

Enseignement

BHOLA, H. S. *Evaluating functional literacy*. Téhéran, International Institute for Adult Literacy Methods / Amersham, Hulton Educational Publications Ltd., 1979. xiv + 164 p., fig., tableaux, gloss., bibliogr. (Literacy in development: a series of training monographs.)

INSTITUT POUR LE DÉVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL. *Modèle de formation*. Coyo-la-Forêt, Institut pour le développement organisationnel, 1979. 93 p., fig. (Études et recherches IDO.)

LAU, Kam Cheong ; TAN, Tiong Liat. *Mass media and lifelong education*. Singapore, Asian Mass Communication Research and Information Centre, 1979. 37 p., bibliogr.

NOT, Louis. *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, Privat, 1979. 360 p., tableaux, bibliogr., index. 96 francs. (Coll. Sciences de l'homme.)



Aménagement du territoire

AUSTRALIAN INSTITUTE OF URBAN STUDIES. Annual Conference, 11, Canberra, 26-27 October 1978, to begin the second stage of Project 61: *Towards urban strategies for Australia—Proceedings [and] Commentary*. Canberra City, Australian Institute of Urban Studies, décembre 1978. 115 p. 7,50 dollars. (AIUS Publication, 77.)

PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO ; CONJUNTO UNIVERSITÁRIO CANDIDO MENDES ; INTERNATIONAL SOCIAL SCIENCE COUNCIL ; UNESCO ; SECRETARIA DE NEGÓCIOS METROPOLITANOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. SEMINAR ON DEVELOPMENT OF METROPOLITAN AREAS, SÃO BERNARDO DO CAMPO, SÃO PAULO, NOVEMBER 1978: *Urban networks—development of metropolitan areas*, Martha Pimenta de Moraes y José Mário Pereira Filho (dir.

publ.). Rio de Janeiro, Conjunto Universitário Candido Mendes ; EDUCAM, 1979. 303 p., tableaux, carte, diagrammes, fig.

RYUEN, Ekiji. *The model and tests of environmental politics: from economic externality to political externality*. Stockholm, Almqvist and Wiksell International, 1979. 112 p., tableaux, fig., bibliogr. 54 couronnes.

Biographie, histoire

KLAUSNER, Carla L. ; SCHULTZ, Joseph P. *From destruction to rebirth: the holocaust and the State of Israel*. Washington, D.C., University Press of America, 1978. xxii + 303 p.

LINK, Arthur (dir. publ.). *The papers of Woodrow Wilson*, vol. 29. 1913-1914. Princeton, Princeton University Press, avril 1979. xvi + 592 p., illus., index. 31,50 dollars.

Publications récentes de l'Unesco (publications assistées par l'Unesco comprises)*

- Biologie et éthique : réflexions sur un colloque de l'Unesco*, par Bruno Ribes. Paris, Unesco, 1978. 180 p. 38 francs. (Actuel.)
- Dangers des armements modernes pour l'homme et son environnement : bibliographie analytique, établie sous les auspices de l'Association internationale de recherches sur la paix*. Paris, Unesco, 1979. 28 p. 8 francs. (Rapports et documents de sciences sociales, 40.)
- Les dimensions internationales des droits de l'homme : manuel destiné à l'enseignement des droits de l'homme dans les universités*, Karel Vasak (dir. publ.). Paris, Unesco, 1978. xix + 780 p., bibliogr., index. 75 francs.
- L'infrastructure des sciences sociales en Asie, II. Afghanistan, Indonésie, Japon, République de Corée, Népal*. Paris, Unesco, 1978. 73 p., tableaux. (Rapports et documents des sciences sociales, 33.) 8 francs.
- L'infrastructure des sciences sociales en Asie, III. Birmanie, Mongolie, Nouvelle-Zélande, Philippines, Singapour*. Paris, Unesco, 1978. 120 p., tableaux. 10 francs. (Rapports et documents des sciences sociales, 35.)
- International bibliography of the social sciences: Sociology, vol. XXVII, 1977 | Bibliographie internationale des sciences sociales : Sociologie, vol. XXVII, 1977*. London, Tavistock Publications / Chicago, Aldine Publishing Company, 1979. 415 p. 25 livres sterling ; 55 dollars ; 240 francs.
- La pensée scientifique : quelques concepts, démarches et méthodes*. Paris / La Haye / New York, Mouton éditeur / Unesco, 1978. vi + 274 p., fig., réf. 65 francs.
- La perception de l'environnement : lignes directrices méthodologiques pour les études sur le terrain*, par Anne V. T. Whyte, préparé en coopération avec le SCOPE. Paris, Unesco, 1978. 134 p., fig., tableaux. 24 francs. (Notes techniques du MAB, 5.)
- Le peuplement de l'Égypte ancienne et le déchiffrement de l'écriture méroïtique*. Paris, Unesco, 1978. 137 p. 25 francs. (Histoire générale de l'Afrique : études et documents, 1.)
- La philosophie spontanée des juristes et la structure institutionnelle des droits de l'Afrique noire contemporaine face aux transferts des connaissances et des théories juridiques occidentales*. Unesco, Division de l'étude du développement, c. 1978. 57 p. (Rapports / Études, TOK. 4.)
- Les politiques de communication au Japon*, par Hideo Kato. Paris, Unesco, 1978. 62 p., tableaux. 12 francs. (Les politiques de communication.)
- Les politiques de la communication au Zaïre, étude réalisée par Botombe Ekanga Bokonga*. Paris, Unesco, 1978. 66 p. 14 francs. (Les politiques de communication.)
- Pour un nouvel ordre économique international*, par Mohammed Bedjaoui. Paris, Unesco, c. 1978. 295 p., bibliogr. 38 francs.
- Quel monde laissons-nous à nos enfants ?* Paris, Unesco, 1978. 191 p. 38 francs.
- Rapport sur l'analyse des transferts internationaux de la science économique*, par Xavier Greffe, Michel Aubry et Jérôme Lallement. Unesco, Division de l'étude du développement, c. 1978. 130 p. (Rapports / Études, TOK. 3.)
- Suicide ou survie ? Les défis de l'an 2000*. Paris, Unesco, 1978. 210 p. 38 francs. (Actuel.)
- Les supports de l'échange de connaissances scientifiques et techniques entre les pays en voie de dévelop-*

* Comment se procurer les publications mentionnées ci-dessus : a) les publications marquées d'un prix peuvent être achetées auprès de l'Office des Presses de l'Unesco, Service commercial (PUB/C), 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, ou auprès des agents de vente nationaux ; b) les publications ne mentionnant pas de prix peuvent être obtenues gratuitement auprès de l'Unesco, Division des documents (COL/D) ; c) les copublications de l'Unesco peuvent être obtenues auprès de toutes librairies d'une certaine importance.



pement... Étude bibliographique, par Josianne Olf-Nathan et Fred Dijs. Unesco, Division de l'étude du développement, c. 1978. 42 p. (Rapports / Études, TOK. 2.)

Le temps et les philosophies. Paris, Payot / Unesco, 1978. 248 p. 55 francs. (Au carrefour des cultures.)

Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines, partie 2, vol. 1. *Sciences anthropologiques et historiques, esthétique et*

sciences de l'art; vol. 2. *Science juridique; philosophie*, sous la direction de Jacques Havet. Paris / La Haye, Unesco / Mouton, 1978. Vol. 1 : L + 964 p.; vol. 2 : xi + 1 645 p. Vol. 1 et 2 : 425 francs.

Vers un développement axé sur la réduction des inégalités économiques et sociales : rapport final. Unesco, Division de l'étude du développement, 1978. (Rapports / Études, EQU. 7.)

Pour un nouvel ordre économique international

par Mohammed Bedjaoui

(Collection : « Nouveaux défis au droit international »)

Cette étude tient compte de l'ensemble de la problématique actuelle : Que faut-il donc entendre par « nouvel ordre économique international » ? Quels sont les constats et les aspirations qui ont donné naissance au concept lui-même ? Quelles sont la portée et la signification de la crise actuelle ? Quels obstacles se dressent sur la voie de l'établissement du nouvel ordre économique international ? Quels sont les données ou les invariants ainsi que les paramètres dépendants qui livrent la physionomie des lignes de force et des rapports de puissance, changeants et renouvelés, qui conditionnent l'évolution vers de nouvelles étapes dans les progrès de l'humanité ? Quels sont les voies et moyens pour parvenir à l'instauration de cet ordre nouveau ? Est-ce qu'en particulier l'adaptation du système des Nations Unies constitue une condition nécessaire et suffisante pour l'établissement de ce nouvel ordre ?

L'auteur, M. Mohammed Bedjaoui, ancien ministre, membre de la Commission du droit international des Nations Unies, associé de l'Institut de droit international, est, depuis 1970, ambassadeur d'Algérie à Paris.

PUBLICATIONS DE L'UNESCO : AGENTS DE VENTE

- Afrique du Sud Van Schaik's Bookstore (Pty.) Ltd., Libri Building, Church Street, P.O. Box 724, PRETORIA.
- Albanie N. Sh. Botimeve Naim Frasher, TIRANA.
- Algérie Institut pédagogique national, 11, rue Ali-Haddad (ex-rue Zaâtcha), ALGER. Société nationale d'édition et de diffusion (SNED), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.
- Allemagne (Rép. féd.) S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, D-8034 GERMERING/MÜNCHEN, « *Le Courrier* », édition allemande seulement : Colmantstrasse 22, 5300 BONN.
- Antilles françaises Geo Center, Postfach 800830, 7000 STUTTGART 80. Librairie « Au Bouf Mich », 1, rue Perrinon et 66, avenue du Parquet, 97200 FORT-DE-FRANCE (Martinique).
- Antilles néerlandaises Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 200, WILLEMSTAD (Curaçao, N.A.).
- Argentine EDILYR, Belgrano 2786-88, BUENOS AIRES.
- Australie Publications : Educational Supplies Pty. Ltd., P.O. Box 33, Brookvale 2100, N.S.W.
- Autriche Périodiques : Dominic Pty. Ltd., P.O. Box 33, Brookvale 2100 N.S.W. Sous-agent : United Nations Association of Australia, Victorian Division, 2nd Floor, Campbell House, 100 Flinders St., MELBOURNE 3000.
- Banladesh Dr. Franz Hain, Verlags- und Kommissionsbuchhandlung, Industriehof Stadlau, Dr. Otto-Neurath-Gasse 5, 1220 WIEN.
- Belgique Bangladesh Books International Ltd., Ittefaq Building, 1 R.K. Mission Road, Hatkhola, DACCA 3.
- Bénin Jean De Lannoy, 202, av. du Roi, 1060 BRUXELLES. CCP 000-0070823-13.
- Birmanie Librairie nationale, B.P. 294, PORTO NOVO.
- Bolivie Trade Corporation no. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.
- Brsil Los Amigos del Libro : casilla postal 4415, LA PAZ ; avenida de las Heroínas 3712, casilla 450, COCHABAMBA.
- Bulgarie Fundaçao Getúlio Vargas, Serviço de Publicaçoes, caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, RIO DE JANEIRO (GB).
- Canada Hemus, Kantora Literatura, bd. Rousky 6, SOFIA.
- Chili Éditions Renouf Limitée, 2182, rue Sainte-Catherine-Ouest, MONTREAL, Qué. H3H 1 M7.
- Chine Bibliocentro Ltda., Constitución n.º 7, casilla 13731, SANTIAGO (21).
- Chypre China National Publications Import Corporation, West Europe Department, P.O. Box 88, PEKING.
- Colombie « MAM », Archbishop Makarios, 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.
- Congo Editorial Losada Ltda., calle 18A, n.º 7-37, apartado aéreo 5829, BOGOTÁ.
- Costa Rica Sous-dépôt : Edificio La Ceiba, oficina 804, calle 52, n.º 47-28, MEDELLÍN.
- Côte-d'Ivoire Librairie populaire, B.P. 577, BRAZZAVILLE. Commission nationale congolaise pour l'Unesco, B.P. 493, BRAZZAVILLE.
- Cuba Librería Trejos, S.A., apartado 1313, SAN JOSÉ.
- Danemark Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.
- Égypte Ejnar Munksgaard Ltd., 6 Nørregade, 1165 KØBENHAVN K.
- El Salvador Unesco Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, CAIRO.
- Équateur Librería Cultural Salvadoreña, S.A., calle Delgado n.º 117, apartado postal 2296, SAN SALVADOR.
- Espagne Périodiques : RAYD de Publicaciones, García 420 y 6 de Diciembre, apartado 2610, QUITO.
- États-Unis d'Amérique Publications seulement : Librería Pomaire, Amazonas 863, QUITO. Toutes les publications : Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correo 3542, GUAYAQUIL.
- Mundi-Prensa Libros S.A., apartado 1223, Castelló 37, MADRID 1. Ediciones Liber, apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya). DONAIRE, Ronda de Outeiro 20, apartado de correos 341, LA CORUÑA, Librería Al-Andalus, Roldana 1 y 3, SÉVILLA 4. Librería Castells, Ronda Universidad 13, BARCELONA 7. Pour « *Le Courrier* » seulement : Editorial Fenicia, Cantelejos, 7 « Riofrio », Puerta de Hierro, MADRID 35.
- Unipub, 345 Park Avenue South, NEW YORK, N.Y. 10010.

Éthiopie	Ethiopian National Agency for Unesco, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.
Finlande	Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, 00100 HELSINKI 10.
France	Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 PARIS; CCP Paris 12598-48.
Ghana	Presbyterian Bookshop Depot Ltd., P.O. Box 195, ACCRA. Ghana Book Suppliers Ltd., P.O. Box 7869, ACCRA. The University Bookshop of Ghana, ACCRA. The University Bookshop of Cape Coast. The University Bookshop of Legon, P.O. Box 1, LEGON.
Grèce	Grandes librairies d'Athènes (Eleftheroudakis, Kauffman, etc.).
Guatemala	Comisión Guatemalteca de Cooperación con la Unesco, 3.ª avenida 13-30, zona 1, apartado postal 244, GUATEMALA.
Haïti	Librairie « A la Caravelle », 26, rue Roux, B.P. 111, PORT-AU-PRINCE.
Haute-Volta	Librairie Attie, B.P. 64, OUAGADOUGOU. Librairie catholique « Jeunesse d'Afrique », OUAGADOUGOU.
Honduras	Librería Navarro, 2.ª avenida n.º 201, Comayaguela, TEGUCIGALPA.
Hong-kong	Federal Publications (HK) Ltd., 5 A Evergreen Industrial Mansion, 12 YIP FAT Street, Wong Chuk Hang Road, ABERDEEN. Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON.
Hongrie	Akadémiai Könyvesbolt, Váci u. 22, BUDAPEST V. A. K. V. Könyvtárosok Boltja, Népköztársaság utja 16, BUDAPEST VI.
Inde	Orient Longman Ltd.: Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400038; 17 Chittaranjan Avenue, CALCUTTA 13; 36 A Anna Salai, Mount Road, MADRAS 2; B-3/7 Asaf Ali Road, NEW DELHI 1; 80/1 Mahatma Gandhi Road, BANGALORE-560001; 3-5-820 Hyderguda, HYDERABAD-500001. <i>Sous-dépôts</i> : Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, CALCUTTA 700016, et Scindia House, NEW DELHI 110001; Publications Section, Ministry of Education and Social Welfare, 511 C-Wing, Shastri Bhavan, NEW DELHI 110001.
Indonésie	Bhratarata Publishers and Booksellers, 29 Jl. Oto Iskandardinata III, JAKARTA. Gramedia Bookshop, Jl. Gadjah Mada 109, JAKARTA. Indira P.T., Jl. Dr. Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT.
Irak	McKenzie's Bookshop, Al-Rashid Street, BAGHDAD.
Iran	Commission nationale iranienne pour l'Unesco, avenue Iranchachr Chomali n.º 300, B.P. 1533, TÉHÉRAN. Kharazmie Publishing and Distribution Co., 28 Vessal Shirazi Street, Shahreza Avenue, P.O. Box 314/1486, TÉHÉRAN.
Irlande	The Educational Company of Ireland Ltd., Ballymount Road, Walkinstown, DUBLIN 12.
Islande	Snaebjörn Jonsson & Co., H. F., Hafnarstraeti 9, REYKJAVIK.
Israël	A.B.C. Bookstore Ltd., P.O. Box 1283, 71 Allenby Road, TEL AVIV 61000
Italie	LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Lamarmora 45, casella postale 552, 50121 FIRENZE.
Jamahiriya arabe libyenne	Agency for Development of Publication and Distribution, P.O. Box 34-35, TRIPOLI.
Jamaïque	Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366, 101 Water Lane, KINGSTON.
Japon	Eastern Book Service Inc., Shuhwa Toranomon-3 Bldg, 23-6 Toranomon 3-chome, Minato-ku, TOKYO 105.
Kenya	East African Publishing House, P.O. Box 30571, NAIROBI.
Koweït	The Kuwait Bookshop Co. Ltd., P.O. Box 2942, KUWAIT.
Lesotho	Mazenod Book Centre, P.O. MAZENOD.
Liban	Librairies Antoine A. Naufal et frères, B.P. 656, BEYROUTH.
Libéria	Cole and Yancy Bookshops Ltd., P.O. Box 286, MONROVIA.
Liechtenstein	Eurocan Trust Reg., P.O. Box 5, SCHAAN.
Luxembourg	Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG.
Madagascar	Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'Unesco, B.P. 331, TANANARIVE.
Malaisie	Federal Publications, Sdn. Bhd., Lot 8238 Jalan 222, Petaling Jaya, SELANGOR.
Mali	Librairie populaire du Mali, B.P. 28, BAMAKO.
Malte	Sapienzas, 26 Republic Street, VALLETTA.
Maroc	<i>Toutes les publications</i> : Librairie « Aux belles images », 281, avenue Mohammed-V, RABAT (CCP 68-74). <i>« Le Courrier » seulement (pour les enseignants)</i> : Commission nationale marocaine pour l'éducation, la science et la culture, 19, rue Oqba, B.P. 420, AGDAL-RABAT (CCP 324-45).
Maurice	Nalanda Co. Ltd., 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.
Mexique	SABSA, Insurgentes Sur n.º 1032-401, MÉXICO 12, D.F.
Monaco	British Library, 30, boulevard des Moulins, MONTE-CARLO.
Mozambique	Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), avenida 24 de Julho 1921, r/c e 1.º andar, MAPUTO.
Nicaragua	Librería Cultural Nicaragüense, calle 15 de Septiembre y avenida Bolívar, apartado n.º 807, MANAGUA.

Niger	Librairie Mauclert, B.P. 868, NIAMEY.
Nigéria	The University Bookshop of Ife. The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN. The University Bookshop of Nsukka. The University Bookshop of Lagos. The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.
Norvège	<i>Toutes les publications</i> : Johan Grundt Tanum, Karl Johans Gate 41/43, OSLO 1. « <i>Le Courrier</i> » seulement : A/S Narvesens Literaturjeneste, Box 6125, OSLO 6.
Nouvelle-Calédonie	Repnex, S.A.R.L., B.P. 1572, NOUMÉA.
Nouvelle-Zélande	Government Printing Office, Government Bookshops : Rutland Street, P.O. Box 5344, AUCKLAND ; 130 Oxford Terrace, P.O. Box 1721, CHRISTCHURCH ; Alma Street, P.O. Box 857, HAMILTON ; Princes Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN ; Mulgrave Street, Private Bag, WELLINGTON.
Ouganda	Uganda Bookshop, P.O. Box 145, KAMPALA.
Pakistan	Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-e-azam, P.O. Box 729, LAHORE-3.
Panama	Agencia Internacional de Publicaciones S.A., apartado 2052, PANAMÁ 1.
Paraguay	Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly de García Astillero, Pte. Franco n.º 580, ASUNCIÓN.
Pays-Bas	N. V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, 's-GRAVENHAGE. Systemen Keesing, Ruysdaelstraat 71-75, AMSTERDAM 1007.
Pérou	Editorial Losada Peruana, Jirón Contumaza 1050, apartado 472, LIMA.
Philippines	The Modern Book Co., 926 Rizal Avenue, P.O. Box 632, MANILA D-404.
Pologne	Ars-Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 WARSZAWA ; ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 WARSZAWA.
Portugal	Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70, LISBOA.
République arabe syrienne	Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.
République de Corée	Korean National Commission for Unesco, P.O. Box Central 64, SEOUL.
Rép. dém. allemande	Librairies internationales ou Buchhaus Leipzig, Postfach 140, 701 LEIPZIG.
République dominicaine	Librería Blasco, avenida Bolívar, n.º 402, esq. Hermanos Deligne, SANTO DOMINGO.
Rép.-Unie de Tanzanie	Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES SALAAM.
Rép.-Unie du Cameroun	Le Secrétaire général de la Commission nationale de la République unie du Cameroun pour l'Unesco, B.P. 1600, YAOUNDÉ.
Rhodésie du Sud	Textbook Sales (PVT) Ltd., 67 Union Avenue, SALISBURY.
Roumanie	ILEXIM, Romlibri, Str. Biserica Amzei n° 5-7, P.O. Box 134-135, BUCUREȘTI. <i>Abonnements aux périodiques</i> : Rompresfilatelia, calea Victoriei nr. 29, BUCUREȘTI.
Royaume-Uni	H. M. Stationery Office, P.O. Box 569, LONDON, SE1 9NH ; Government bookshops : London, Belfast, Birmingham, Bristol, Cardiff, Edinburgh, Manchester.
Sénégal	Librairie ClairAfrique, B.P. 2005, DAKAR. Librairie « Le Sénégal », B.P. 1594, DAKAR.
Seychelles	New Service Ltd., Kingstate House, P.O. Box 131, MAHE.
Sierra Leone	Fourah Bay, Njala University and Sierra Leone Diocesan Bookshop, FREETOWN.
Singapour	Federal Publications (S) Pte Ltd., No. 1 New Industrial Road, off Upper Paya Lebar Road, SINGAPORE 19.
Somalie	Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, MOGADISCIO.
Soudan	Al Bashir Bookshop, P.O. Box 1118, KHARTOUM.
Sri Lanka	Lake House Bookshop, Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2.
Suède	<i>Toutes les publications</i> : A/BC.E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Regeringsgatan 12, Box 16356, S-103 27 STOCKHOLM. « <i>Le Courrier</i> » seulement : Svenska FN-Förbundet, Skolgränd 2, Box 150 50, S-104 65 STOCKHOLM (Postgiron 18 46 92).
Suisse	Europa Verlag, Rämistrasse 5, 8024 ZÜRICH. Librairie Payot, 6, rue Grenus, 1211 GENÈVE 11.
Tchécoslovaquie	SNTL, Spalena 51, PRAHA 1 (<i>Exposition permanente</i>). Zahranicni literatura, 11 Soukenicka, PRAHA 1. <i>Pour la Slovaquie seulement</i> : Alfa Verlag, Publishers, Hurbanovo nam. 6, 89331 BRATISLAVA.
Thaïlande	Nibondh and Co., Ltd., 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK. Suksapan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK. Suksit Siam Company, 1715 Rama IV Road, BANGKOK.
Togo	Librairie évangélique, B.P. 378, LOMÉ. Librairie du Bon Pasteur, B.P. 1164, LOMÉ. Librairie moderne, B.P. 777, LOMÉ.
Trinité-et-Tobago	National Commission for Unesco, 18 Alexandra Street, St. Clair, TRINIDAD W.I.

Tunisie	Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, TUNIS.
Turquie	Librairie Hachette, 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, ISTANBUL.
URSS	Meždunarodnaja Kniga, MOSKVA G-200.
Uruguay	Editorial Losada Uruguay, S.A., Maldonado 1092, MONTEVIDEO.
Venezuela	Librería del Este, avenida Francisco de Miranda, 52, Edificio Galipán, apartado 60337, CARACAS. La Muralla Distribuciones S.A., 4.ª avenida entre 3.ª y 4.ª transversal, « Quinta Irenalis », Los Palos Grandes, CARACAS 106.
Yougoslavie	Jugoslovenska Knjiga, Trg. Republike 5/8, P.O.B. 36, 11-001 BEOGRAD. Drzavna Založba Slovenije, Titova C. 25, P.O.B. 50-1, 61-000 LJUBLJANA.
Zaire	La Librairie, Institut national d'études politiques, B.P. 2307, KINSHASA. Commission nationale zairoise pour l'Unesco, Commissariat d'État chargé de l'éducation nationale, B.P. 32, KINSHASA.

BONS DE LIVRES DE L'UNESCO

Utilisez les bons de livres de l'Unesco pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris.

Les numéros parus¹

De 1949 jusqu'à la fin de 1958, cette *Revue* a été publiée sous le titre de *Bulletin international des sciences sociales*, dont tous les numéros n'étaient pas consacrés à un sujet principal.

Les microfilms et des microfiches peuvent être obtenus des University Microfilms Inc., 300 N. Zeeb Road, Ann Arbor, Michigan 48106 (États-Unis d'Amérique), et les réimpressions de la Kraus Reprint Corporation, 16 East 46th Street, New York, N. Y. 10017 (États-Unis d'Amérique).

Vol. XIII, 1961

- N° 1 La démocratisation du Japon dans l'après-guerre
- N° 2 Recherches récentes en matière de relations raciales
- N° 3 *La Commune yougoslave
- N° 4 La profession parlementaire

Vol. XIV, 1962

- N° 1 *Images de la femme dans la société
- N° 2 Communication et information
- N° 3 *Changements dans les structures familiales
- N° 4 *Aspects économiques de l'éducation

Vol. XV, 1963

- N° 1 Études des opinions dans les pays en voie de développement
- N° 2 *Compromis et résolution des conflits
- N° 3 *Le troisième âge
- N° 4 *Sociologie du développement en Amérique latine

Vol. XVI, 1964

- N° 1 *Les données dans la recherche comparative
- N° 2 Les élites et la croissance économique
- N° 3 *Aspects sociaux du développement des ressources africaines
- N° 4 Problèmes posés par une étude des sciences sociales et humaines

Vol. XVII, 1965

- N° 1 *Présence de Max Weber
— Aspects biologiques de la question raciale

N° 2 Études de population

- N° 3 *Recherches sur la paix
- N° 4 *Histoire et sciences sociales

Vol. XVIII, 1966

- N° 1 *Évolution des droits de l'homme
- N° 2 *Méthodes modernes en criminologie
- N° 3 *Science et technologie : facteurs de développement
- N° 4 *Sciences sociales et aménagement du territoire

Vol. XIX, 1967

- N° 1 *Linguistique et communication
- N° 2 Périodiques en sciences sociales
- N° 3 *Fonctions sociales de l'éducation
- N° 4 *Sociologie de la création littéraire

Vol. XX, 1968

- N° 1 *L'administration des entreprises : théorie, formation et pratique
- N° 2 *La recherche orientée multidisciplinaire
- N° 3 *Motivations et processus de modernisation
- N° 4 *Les arts dans la société

Vol. XXI, 1969

- N° 1 *L'administration publique en évolution
- N° 2 *Contributions à l'étude de problèmes ruraux
- N° 3 *Les sciences sociales dans le tiers monde
- N° 4 *La futurologie

1. Les numéros marqués d'un astérisque sont épuisés.

Vol. XXII, 1970

- N° 1 *Sociologie de la science
- N° 2 *Vers une politique de la recherche sociale
- N° 3 Tendances de la science juridique
- N° 4 *Maîtriser l'environnement de l'homme

Vol. XXIII, 1971

- N° 1 Comprendre l'agressivité
- N° 2 L'information et la documentation dans les sciences sociales
- N° 3 L'édification nationale dans diverses régions
- N° 4 Dimensions de la situation raciale

Vol. XXIV, 1972

- N° 1 Études du développement
- N° 2 La jeunesse : une force sociale ?
- N° 3 La protection de la vie privée
- N° 4 Éthique et institutionnalisation dans les sciences sociales

Vol. XXV, 1973

- N° 1/2 *Portraits autobiographiques
- N° 3 *L'évaluation sociale de la technologie
- N° 4 *Psychologie et psychiatrie au carrefour

Vol. XXVI, 1974

- N° 1 L'étude des relations internationales : paradigmes contestés
- N° 2 *Éléments pour une politique démographique
- N° 3 Communication et diffusion des sciences sociales
- N° 4 Les sciences de la vie et de la société

Vol. XXVII, 1975

- N° 1 Les indicateurs socio-économiques : théories et applications
- N° 2 L'utilité de la géographie
- N° 3 Analyses quantifiées des phénomènes sociaux
- N° 4 Professions en mutation

Vol. XXVIII, 1976

- N° 1 Politique pour et par la science
- N° 2 Le cycle infernal de l'armement
- N° 3 L'économie de l'information et l'information pour les économistes
- N° 4 Vers un nouvel ordre économique et social international

Vol. XXIX, 1977

- N° 1 Approches de l'étude des organisations internationales
- N° 2 Dimensions sociales de la religion
- N° 3 La santé des nations
- N° 4 Facettes de l'interdisciplinarité

Vol. XXX, 1978

- N° 1 La territorialité : paramètre politique
- N° 2 Perceptions de l'interdépendance mondiale
- N° 3 Habitats humains : de la tradition au modernisme
- N° 4 La violence

Vol. XXXI, 1979

- N° 1 La pédagogie des sciences sociales : quelques expériences
- N° 2 Articulations entre les zones urbaines et rurales

D'anciens numéros de la revue peuvent être achetés auprès des agents de vente des publications de l'Unesco au prix actuel du numéro.