

**L'HOMME**

**L'Homme**

Revue française d'anthropologie

167-168 | 2003

Passages à l'âge d'homme

---

## Enfance, âge et développement chez les Wolof du Sénégal

Jacqueline Rabain-Jamin

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/21491>

DOI : 10.4000/lhomme.21491

ISSN : 1953-8103

### Éditeur

Éditions de l'EHESS

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2003

Pagination : 49-65

ISSN : 0439-4216

### Référence électronique

Jacqueline Rabain-Jamin, « Enfance, âge et développement chez les Wolof du Sénégal », *L'Homme* [En ligne], 167-168 | 2003, mis en ligne le 01 janvier 2005, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/21491> ; DOI : 10.4000/lhomme.21491

---

# Enfance, âge et développement

## chez les Wolof du Sénégal

Jacqueline Rabain-Jamin

**P**ENSER les catégories d'âge suppose de prendre en considération les représentations qu'une société, dans une période ou à un temps donné, se forge des données biologiques concernant le devenir de l'individu. De toute évidence, l'existence et les caractéristiques de certaines étapes du développement sont fonction de circonstances culturelles et historiques particulières. Un des exemples bien connu – même s'il est aujourd'hui controversé d'un point de vue méthodologique<sup>1</sup> – est fourni par les travaux de Margaret Mead<sup>2</sup> à Samoa, qui, s'interrogeant sur l'adolescence, remet en cause l'universalité de ses troubles. Chaque époque ou chaque génération aborde donc les moments sociaux du cycle de vie avec une perspective particulière. Bien que la durée de la vie se soit allongée, les sociétés développées d'aujourd'hui manifestent, semble-t-il, un culte de la jeunesse et conçoivent mal les étapes ultérieures de la vie ou, du moins, tendent à les détacher du temps social pour les ranger sous la catégorie, forcément floue, de « troisième âge ». La vieillesse est bel et bien un objet d'évitement alors que, dans d'autres cultures, ou en d'autres temps, l'homme âgé ou la femme ménopausée accède de fait à des privilèges familiaux ou sociaux, à des honneurs qui compensent les deuils ou les inconvénients dont s'accompagne cette phase de l'existence.

1. Cf. Serge Tcherkézoff, *Le Mythe occidental de la sexualité polynésienne, 1928-1999*. Margaret Mead, Derek Freeman et Samoa, Paris, PUF, 2001.

2. Cf. Margaret Mead, *Mœurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963 (1<sup>re</sup> éd. 1928).

Les photographies illustrant cet article ont été prises par nous en février-mars 2003, au cours d'une mission au Sénégal (région de Khombole), financée par le Centre national de la recherche scientifique (Laboratoire langage et cognition, UMR 6096) ainsi que par l'Université et la Maison des sciences de l'homme et de la société de Poitiers. Nous tenons à remercier Jean-Léopold Diouf (INALCO) pour ses remarques au moment de la rédaction de cet article ainsi que pour ses révisions orthographiques et grammaticales des expressions wolof transcrites ici.

Toutes les sociétés, pourtant, définissent des âges de la vie et possèdent des marqueurs sociaux qui indexent les étapes que l'individu est amené à parcourir pour passer de l'enfance à l'âge adulte avant d'atteindre l'âge mûr, puis la vieillesse et l'étape ultime de l'existence qu'est la mort. L'idée même d'individu implique de concevoir ces deux extrêmes de la vie que sont la naissance et la mort<sup>3</sup>. De manière complémentaire, mais en quelque sorte inverse, la communauté à laquelle l'individu appartient est vue comme une institution permanente. Les limites temporelles du devenir individuel ont ainsi pour contrepoint l'appréhension d'entités sociales plus larges censées perdurer au fil des âges et des générations.

Dans cet article, nous nous en tiendrons à l'approche d'une période bien précise du cycle de vie, l'enfance, nous référant plus spécialement à une société ouest-africaine, les Wolof du Sénégal, dont nous chercherons à décrire le vocabulaire relatif aux étapes de l'enfance et à analyser quelques-unes des pratiques et représentations qui leur sont associées. Souvent étudiée, l'enfance demeure toutefois une période d'âge qui est malaisée à décrire en termes de catégorie. Au reste, existe-t-il véritablement un statut d'enfant ? La plupart du temps, celui-ci est perçu et défini comme un mineur dont les parents sont responsables ; comme tel, il a pu longtemps renvoyer exclusivement au domaine de la vie domestique, voire strictement privée, en tout cas, à une situation on ne peut plus transitoire, frappée en outre du sceau de l'incomplétude et de la transformation. La spécificité biologique de l'enfant demeure le fait de changer<sup>4</sup>. Ces changements s'expriment dans l'émergence progressive de certaines habiletés et dispositions mais aussi dans la disparition de certains comportements et processus. Des mécanismes de sélection parmi des possibles se développent à partir des potentialités de départ. Ainsi des études portant sur nos sociétés ont-elles pu mettre en évidence la disparition de réflexes archaïques chez le nourrisson, l'effacement de certaines capacités de traitement des informations perceptives ou cognitives, la perte de la discrimination de certains contrastes phonétiques, et ce au fur et à mesure que s'acquiert la langue maternelle<sup>5</sup>. Plus que tout autre catégorie d'âge, l'enfance est sujette à toute une série de transformations rapides tant sur le plan physique, perceptif et moteur, que cognitif, émotionnel et social, et, ce faisant, suscite espoirs, appréhensions et interrogations.

3. Cf. Didier Lett, *L'Enfant des miracles. Enfance et société au Moyen Âge (XII<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Aubier, 1997.

4. Cf. Jacqueline Nadel, « Chercher l'enfant, trouver l'humain », *Enfance*, 2001, 1 : 67-74.

5. Cf. Bénédicte de Boysson-Bardies, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob, 1996 ; Jacqueline Nadel, « Chercher l'enfant... », art. cit., 2001.

L'attitude des adultes vis-à-vis de l'enfant, qui est donc variable selon les époques et les sociétés<sup>6</sup>, tend à s'accompagner de représentations contrastées si ce n'est contradictoires. Dans un numéro de la *Nouvelle Revue de Psychanalyse* consacrée à l'enfant, Jean-Bertrand Pontalis<sup>7</sup> résume ce paradoxe par la formule suivante : « Les enfants incarnent le lieu de l'animalité, mais la vérité est aussi supposée sortir de leur bouche ». L'idée d'enfance s'accompagne de la notion d'inachèvement sur le plan des capacités, d'absence de contrôle sur le plan émotionnel, d'irresponsabilité sur le plan social et juridique. Mais sur un autre plan, penser l'enfance mobilise les rapports de chacun aux origines. L'enfant mythique des contes ou de la littérature peut posséder des traits de puissance qui le font échapper au temps. Il est alors conçu comme un être qui communique directement avec les créatures et les choses, et qui perçoit des réalités que les adultes ne voient ni ne peuvent voir. Les romanciers traitent les caractéristiques attribuées à l'enfance dans des termes qui manifestent certaines analogies avec les représentations en vigueur dans des sociétés éloignées<sup>8</sup>. C'est ainsi que le lien de l'enfant avec le monde invisible ou l'idée même de son détachement nécessaire du monde de l'au-delà pour s'installer pleinement dans l'univers des hommes, constitue l'une d'entre elles. Dans nombre de sociétés de l'Ouest africain, l'enfant est censé perdre ses capacités initiales de voyance dès qu'il est capable de parler<sup>9</sup>.

On sait que les repères de temps fixes – l'âge chronologique – ne constituent pas des jalons permettant de situer l'enfant dans les sociétés non occidentales. Certes, le temps écoulé depuis la naissance d'un très jeune enfant peut être comptabilisé par rapport à des événements saisonniers de la vie agricole, rituelle ou sociale (par exemple, *am na ñetti nawet* : « Il a trois saisons des pluies ») mais le chiffre avancé ne correspond pas à l'âge chronologique. Plus couramment cette estimation s'effectue de façon relative, par rapport à d'autres enfants de la maison ou du quartier (par exemple, *magantee nañu ñaari weer* : « Ils ont une différence d'âge de deux mois » ; litt. « Ils sont plus âgés l'un que l'autre de deux mois »). À l'inverse, les études des spécialistes en psychologie du développement s'appuient largement sur des repères temporels objectifs. Les travaux comparatifs, comme ceux de Marcelle Geber<sup>10</sup> en Ouganda, ont montré

6. Cf. Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon 1960.

7. Cf. Jean-Bertrand Pontalis, « Entretien avec Philippe Ariès », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 1979, 19 : *L'enfant* : 13-26.

8. Cf. Dino Buzzati, *Le Secret du Bosco Vecchio*, Paris, Robert Laffont, 1959 (1<sup>re</sup> éd. 1935) ; Marie-José Chombart de Lauwe, *Un monde autre : l'enfance*, Paris, Payot, 1971.

9. Cf. Doris Bonnet, *Corps biologique, corps social. Procréation et maladies de l'enfant en pays mossi. Burkina Faso*, Paris, Éditions de l'Orstom, 1988 ; Jean-Paul Eschlimann, *Naître sur la terre africaine*, Abidjan, Inades Éditions, 1982 ; Jacqueline Rabain, *L'Enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal*, Paris, Payot, 1994 (1<sup>re</sup> éd. 1979).

10. Cf. Marcelle Geber, *L'Enfant africain dans un monde en changement*, Paris, PUF, 1998.

une avance importante du développement moteur durant la première année chez les enfants ganda élevés de manière « traditionnelle » (et soumis à une large gamme de stimulations physiques et posturales), par rapport à leurs homologues européens. Plus récemment, un certain nombre de recherches de psychologues collaborant avec des ethnologues, ont cherché à identifier les facteurs culturels qui affectent le développement de l'enfant. Ces travaux se sont orientés vers l'étude des idées et des croyances des adultes concernant les pratiques de soin et la croissance, un des paramètres de la « niche de développement » – notion forgée par Charles M. Super et Sara Harkness<sup>11</sup>. Les idées et croyances, les « théories locales », dites « ethnothéories » sont susceptibles d'influencer la manière dont les adultes organisent le milieu de vie de l'enfant et se représentent le « calendrier » de son évolution ou de ses apprentissages<sup>12</sup>. Les attentes des adultes vis-à-vis de l'enfant, les types de compétences qu'ils encouragent, l'âge auquel ces compétences sont considérées comme devant être acquises ainsi que le niveau de maîtrise à atteindre sont caractéristiques de ces environnements adaptés que chaque groupe culturel procure à l'enfant<sup>13</sup>.

Depuis les années 1970, les recherches sur le bébé insistent sur les compétences précoces dont celui-ci dispose sur le plan perceptif, social et cognitif. Le nouveau-né est capable d'imiter, il est pré-adapté à interagir socialement, à répondre aux messages de l'adulte, à se plier aux règles de la communication dyadique<sup>14</sup>. Les bébés apportent dans l'interaction leurs tempéraments, leurs préférences sensorielles et cognitives, l'intensité de leurs réactions<sup>15</sup>. Le bébé est vu comme un être dépendant mais non comme un être passif. Plusieurs recherches se sont focalisées sur la communication par le regard entre la mère et le bébé et ses réglages réciproques. Les règles culturelles adultes qui régissent la manière dont les gens se regardent lors d'une interaction sociale ne sont pas de rigueur dans les interactions précoces. On a ainsi mis en évidence que, durant la période de sociabilité intense avec autrui qui prévaut entre deux et six mois, l'enfant participe activement au maintien, à la modalisation ou à

11. Cf. Charles M. Super & Sara Harkness, « The Developmental Niche: A Conceptualization of the Interface of Child and Culture », *International Journal of Behavioral Development*, 1986, 9 (4) : 545-569.

12. Cf. Blandine Brill, Martine Zack & Estelle Nkounkou-Hombessa, « Ethnotheories of Development and Education: A View from Different Cultures », *European Journal of Psychology of Education*, 1989, 4 (2) : 307-318 ; Sara Harkness & Charles Super, eds, *Parents' Cultural Belief Systems*, New York, The Guilford Press, 1996.

13. Cf. Blandine Brill, « Dires sur l'enfant selon les cultures : état des lieux et perspectives », in Blandine Brill, Pierre Dasen, Colette Sabatier *et al.*, eds, *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants pour quelle culture ?*, Paris, L'Harmattan, 1999 : 5-40.

14. Cf. Colwyn Trevarthen, « Descriptive Analysis of Infant Communicative Behavior », in H. R. Schaffer, ed., *Studies in Mother-Infant Interaction*, London, Academic Press, 1977 : 227-270 ; Daniel Stern, *Mères et enfants, premières relations*, Bruxelles, Mardaga, 1981 (éd. orig. 1977).

15. Cf. Bertrand Cramer, *Que deviendront nos bébés ?*, Paris, Odile Jacob, 1999.

l'évitement de l'engagement en face à face. Si la mère a trop élevé le niveau d'excitation de l'échange, le bébé fatigué détourne son regard pour interrompre l'engagement<sup>16</sup>. Chez l'enfant plus âgé, des chercheurs ont étudié, dans des situations destinées à créer une incertitude, comment le bébé de 1 an pouvait choisir d'avancer ou de reculer sur un terrain incertain, une dénivellation apparente (*visual cliff*), selon l'expression émotionnelle de peur ou de joie lue sur le visage de sa mère (*social referencing*)<sup>17</sup>. Dans les deux cas, l'enfant a fait sienne la signification que la mère semblait donner à l'expérience. L'enfant a des réactions émotionnelles à autrui, d'abord manifestées globalement par des états de bien-être ou de malaise. Ces réactions précoces sont susceptibles de guider la conduite du bébé et seront le terreau sur lequel naîtront les représentations d'autrui<sup>18</sup>.

Quelle que soit la culture, les adultes apportent à certaines de ces réactions émotives du bébé leurs interprétations dans un processus d'attribution de sens. Les mouvements spontanés et les indices d'activité du bébé sont perçus et deviennent objet d'interprétation de la part des adultes des sociétés ouest-africaines, qui y voient, selon l'âge de l'enfant et les circonstances, l'expression d'un désir, d'une volonté propre de l'enfant, ou bien celle d'un ancêtre à identifier, message à déchiffrer dont l'enfant serait porteur, rappelant aux vivants la proximité des morts, leurs désirs ou leurs exigences.

## Nommer les âges de l'enfance

Les Wolof qui occupent la région sénégalaise ont constitué très tôt des systèmes politiques centralisés<sup>19</sup>. Ils possèdent un système de filiation de caractère unilinéaire double ou bilinéaire. La force des liens de la parenté utérine est soulignée. Le côté maternel transmet le sang (*derat*), la chair (*soox*), mais aussi le caractère (*jikko*), l'intelligence (*xel*) et le pouvoir d'attaque en sorcellerie (*ndëmm*). De la branche agnatique, l'enfant reçoit les os (*yax*), les nerfs (*siddit*), le courage (*fit*). Le patrilignage a une dimension sociale et économique. C'est à lui qu'appartient socialement l'enfant. La fille

16. Cf. Daniel Stern, *Le Monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF, 1989 (éd. orig. 1985).

17. Cf. J. J. Campos & C. R. Stenberg, « Perception, Appraisal and Emotion : The Onset of Social Referencing », in M. E. Lamb & L. R. Sherrod, eds, *Infant Social Cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1981 : 273-314.

18. Cf. Stein Braten, ed., *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

19. L'empire du Jolof régnait sur les régions du Walo, Cayor, Baol et du Saloum, puis ces régions devinrent indépendantes et le restèrent jusqu'à l'arrivée de la colonisation française. Guerres et pillages par les guerriers *ceddo* ont affecté l'ensemble du pays. Les castes constituent, au sein de la société wolof un système ancien qui continue d'ordonner les groupes, de déterminer les statuts, les fonctions et les comportements. La société connaît une bipartition principale distinguant d'un côté les *gээр*, de l'autre les *ñeeño*. Les *gээр* constituent la caste supérieure. Ils pratiquent pour la plupart l'agriculture. Parmi les *ñeeño*, on distingue, d'une part, les artisans qui vivent d'un métier (forgerons, cordonniers, boisseliers, tisserands), d'autre part, les griots, ceux qui vivent de leurs chants.

est donnée en mariage par le patrilignage et l'héritage des droits (titres, charges, biens) suit principalement la voie agnatique. Le lignage utérin fonde une parenté plus proche que le lignage agnatique. C'est au sein de cette ligne que l'individu trouve affection, protection et solidarité en cas d'épreuve ou de maladie<sup>20</sup>.

L'étude du vocabulaire par lequel l'enfant est désigné avant d'atteindre l'âge d'homme permet de repérer certaines étapes du développement et leurs connotations. Cette nomenclature semble mobiliser des séries associatives différentes selon les périodes d'âge envisagées, à partir d'un niveau d'organisation élémentaire utilisant l'opposition de qualités sensibles pour construire le social. C'est ainsi que le tout premier âge appelle la mobilisation de représentations fondées sur des correspondances observables entre l'homme et la nature, et, en particulier, le caractère fluide ou solide des composantes corporelles. Dans les rites de naissance et d'imposition du nom de l'enfant, les métaphores réfèrent de façon privilégiée aux activités liées à l'agriculture et aux opérations nécessaires à la cuisson des aliments. L'homme a ensemencé la femme comme il ensemence son champ. Le nouveau-né est assimilable à de la nourriture brute qu'il convient de préparer<sup>21</sup>. Alors que *nenne* est un terme d'adresse (et un prénom), possédant une charge affective, utilisé dans toutes les berceuses et les moments de cajoleries, le terme de référence pour le nourrisson est *liir*. Il est d'abord décrit comme *liir bu tooy*, c'est-à-dire « nouveau-né fragile, délicat »<sup>22</sup>. La première étape de la croissance est représentée par un assèchement et un durcissement des cartilages grâce à l'évaporation de l'eau qu'ils contiennent. L'affermissement des os permet à l'enfant de devenir *liir bu dègèr*, « nourrisson ferme », résistant. Ce processus est analogue à celui que l'on observe communément dans la croissance de certains végétaux. Ainsi des légumes comme le gombo (*kànja*), une fois arrivés à maturité, perdent leur fraîcheur première (*dèj*) et deviennent résistants. Ils ne peuvent plus se rompre ni se casser facilement. Le *liir bu tooy* désigne donc un être fragile qui doit être soutenu, qu'il faut protéger alors que le *liir bu dègèr* connote le bébé ferme et résistant, qui peut tenir sur ses jambes sans s'affaisser ou tomber quand on le met debout. Le massage du bébé (*dàmp*), qui, selon les régions et les traditions, s'effectue soit pendant la première semaine,

20. Cf. Abdoulaye B. Diop, *La Famille wolof*, Paris, Karthala, 1985 : 24.

21. Cf. Jacqueline Rabain, *L'Enfant du lignage...*, op. cit., 1994.

22. Cf. Omar Marone, *Aperçu sur le processus éducatif de la société traditionnelle sénégalaise*, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, 1971 ; Gora Mbodj, « Place de l'action ludocorporelle dans la construction de la personne et de l'identité culturelle des enfants wolof du Sénégal », in Association nationale des personnels de l'action sociale, ed., *Enfances et cultures*, Toulouse, Privat, 1986 : 137-150.

soit durant les trois ou quatre premiers mois, contribue à cette transformation. Il est censé rendre la peau souple, raffermir le corps de l'enfant, protégeant celui-ci contre de possibles fractures. Les exercices répétés d'étirement et d'extension contribuent à diminuer l'hypertonie du nourrisson et à permettre à celui-ci de maîtriser ses réactions de sursaut, lui évitant d'éventuelles pertes d'équilibre. À la femme, ils procureront souplesse et équilibre qui rendent harmonieux le balancement de ses bras pendant la marche ; à l'homme, ils offriront force et résistance pour effectuer, sans fatigue excessive, les travaux agricoles<sup>23</sup>. Le massage a donc une double fonction : à la fois façonner le corps du bébé et forger le caractère de l'adulte qu'il deviendra.

L'apparition des dents constitue un premier signe de durcissement des os. Blandine Bril *et al.*<sup>24</sup> remarquent que les mères bambara mettent en relation l'apparition de la dentition et l'acquisition de la station assise, associant entre elles deux sphères de développement. Chez les Wolof, l'enfant qui commence à tenir sur ses jambes est désigné comme *cëppental*, c'est-à-dire qu'il est capable d'être debout sur le sol (*sëpp*), de sautiller d'un pied sur l'autre (*cëpp-cëppi*) par exemple, en voyant sa mère approcher. C'est lorsque l'enfant a accédé à l'autonomie de la marche qu'il est susceptible d'être sevré. La fermeture de la fontanelle (*nàmpatal*, de *nàmp*, téter), qui représente également une opération de durcissement, se trouve de fait associée au sevrage<sup>25</sup>. Dans le rite qui le consacre, le nouveau sevré partage une galette de mil avec les enfants de la maison qui seront bientôt ses compagnons de jeu. Ils formeront un groupe uni dans une même sociabilité. Le bébé qui ne tête plus est appelé *perantal* ou *perlit*. *Fer*, « être sevré », indique aussi le degré atteint par la cuisson d'un aliment quand l'eau a été complètement évaporée. L'enfant nouvellement sevré se situe dans une période de transition : *perlit* (*perantal*) *kenn du ko yónni* (« le nouveau sevré, personne ne doit l'envoyer » – ce qui signifie qu'il est prématuré de l'envoyer faire une commission, car il n'en est pas encore physiquement capable). Si, lors du sevrage, le père ou la mère a le projet de confier l'enfant à un membre de la famille, son conjoint pourra lui demander de temporiser en utilisant l'expression : *xaaral ba mu gëna muus* (« attends qu'il soit plus ferme » – autrement dit qu'il ait perdu de sa fragilité). La métaphore de l'évaporation de l'eau pendant la cuisson à l'étuvée (*muusal*) permet ainsi d'indiquer qu'un délai est nécessaire pour que l'enfant soit apte à quitter le milieu familial. Cependant, le sevrage

23. Cf. Jacqueline Rabain-Jamin & Wendy Wornham, « Transformations des conduites de maternage et des pratiques de soin chez les femmes migrantes originaires d'Afrique de l'Ouest », *Psychiatrie de l'Enfant*, 1990, 23 (1) : 287-319.

24. Cf. Blandine Bril, Martine Zack & Estelle Nkounkou-Hombessa, « Ethnotheories of Development », art. cit., 1989.

25. Cf. Omar Marone, *Aperçu sur le processus éducatif...*, op. cit., 1971.



est donné comme le point de départ d'une série d'acquisitions, en particulier un début de maîtrise de la communication langagière. Alma Gottlieb<sup>26</sup> souligne que l'acquisition de la marche et de la parole marque la fin de la petite enfance qui, dans les conventions du calendrier occidental, est située vers deux ans. Il semble que de telles acquisitions soient considérées comme une étape importante, quel que soit l'âge, dans de nombreuses sociétés. Toutefois, l'auteur remarque<sup>27</sup> que l'adieu à la petite enfance est, chez les Ifaluk de Micronésie, située vers 5-6 ans, avec l'acquisition du « sens moral ». Cette borne rejoint celle qu'indique l'étude de Barbara Rogoff *et al.* concernant les âges auxquels des responsabilités sont attribuées aux enfants dans diverses sociétés<sup>28</sup>. Les auteurs concluent que la période allant de 5 à 7 ans est vue de façon récurrente comme celle où les parents délèguent aux enfants la responsabilité du soin des plus jeunes, de la garde des animaux, de certaines tâches domestiques ou du ramassage des produits de cueillette et matériaux divers nécessaires à l'entretien de la famille. C'est vers 6-7 ans que les enfants deviennent responsables de leur comportement social, acquièrent le sens commun ou la rationalité.

Chez les Wolof, l'étape qui suit le sevrage est désignée par la catégorie de *gone* (variante *gune*), atteinte à partir de 3-4 ans. Un terme équivalent est celui de *xale*, « enfant ». C'est une période d'âge assez large qui couvre véritablement ce que les Wolof nomment l'enfance (*ngone*) et qui marque une ouverture sur l'espace social, au-delà de l'habitation familiale. L'inscription de la différence sexuelle s'est dessinée tout au long des parcours rituels qui jalonnent les premières semaines de l'enfant à travers les opérations symboliques de la sortie du huitième jour et les répétitions d'actions liées aux chiffres 3 ou 4 qui connotent les genres masculin et féminin. Au sevrage, les paroles de certains rites sont explicites : la fillette est invitée à « aller avec Fatou chercher du bois mort, aller avec Awa chercher de l'eau », tandis que le garçon est exhorté à « aller cultiver » ou à « garder les troupeaux »<sup>29</sup>. L'âge de *gone* inaugure véritablement la période où l'enfant s'approprie et fait sienne une position sexuée. Cette appropriation, progressive dans les activités du groupe d'âge, est plus nette encore dans l'apprentissage des premières tâches effectuées sous la tutelle du parent ou de l'aîné de même sexe. Dès 3-4 ans, les enfants se rassemblent en petits groupes dans des lieux qui leur

26. Alma Gottlieb, « Où sont passés tous les bébés ? Vers une anthropologie du nourrisson », in Jean-Luc Jamard, Emmanuel Terray & Margaritha Xanthakou, s. dir., *En substances. Textes pour Françoise Héritier*, Paris, Fayard, 2000 : 367-385.

27. *Ibid.* : 372.

28. Cf Barbara Rogoff, M. J. Sellers, S. Pirrota *et al.*, « Age of Assignment of Roles and Responsibilities to Children », *Human Development*, 1975, 18 : 353-369.

29. Cf. Jacqueline Rabain, *L'Enfant du lignage...*, *op. cit.*, 1994.

sont propres, que ces lieux soient proches, à la lisière de la concession, ou plus éloignés à l'abri des regards. Ils organisent des activités entre pairs d'âge (*maas*), expérimentent les notions d'aîné (*mag*), d'égal (*morom*) et de cadet (*rakk*), ainsi que l'ordre de succession dans la fratrie. Rappelons que les Wolof connaissaient un système de classes d'âge (*maas*) organisant selon un principe linéaire garçon et fille par échelon d'âge et dont il ne reste plus que des traces. Chez les Serer voisins, Marguerite Dupire<sup>30</sup> a effectué une analyse détaillée de ce système, probablement très proche de celui des Wolof. À l'heure actuelle, l'emploi du mot *maas* s'observe pour désigner les compagnons de même âge d'un enfant et pour référer aux activités ludiques organisées par strates d'âge, comme les veillées de Nouvel An, pour lesquelles les enfants d'un quartier se cotisent, ou les cérémonies du huitième jour réunissant garçon et filles où un garçon (le père du nouveau-né) s'associe à une fille (la « tante paternelle » du bébé) tandis que l'accouchée et le bébé sont des poupées de chiffon. Dans une société fortement hiérarchisée, marquée par la distinction des ordres et des castes comme l'est celle des Wolof<sup>31</sup>, le fonctionnement du groupe d'âge est toujours à l'heure actuelle valorisé par les adultes. Il représente l'idéal de coopération villageoise, quel que soit le statut social de chaque membre. Ce type de fonctionnement démocratique et égalitaire est, pour les villageois, opposable aux relations qui s'observent en ville. « Ici les enfants apprennent à discuter, à partager, ils ne se sous-estiment pas les uns les autres » (*Duñu xeebante*). Le rôle des classes d'âge, comme celui des associations de femmes (*mbootaay*), est de favoriser une forme de cohésion sociale au-delà des appartenances lignagères.

Dans l'apprentissage des savoir-faire, l'enfant inaugure l'expérience de la répartition des rôles masculins et féminins. Le garçon va accompagner son père ou ses aînés aux champs « dès qu'il est capable de courir sans tomber ». Il pourra guider le cheval tandis que le père pousse la charrue et, plus tard, sera appelé à conduire la charrette sur le chemin du marché. Entre 8 et 15 ans environ, le garçon, gagnant en maturité, devient *xaleelu góor*, « jeune homme ». Mais c'est avec l'initiation que l'adolescent sort véritablement de l'enfance, passe de l'état de *aat* (« qui n'est pas circoncis »), exposé aux railleries des femmes, à celui de *njulli* pendant la retraite au *mbaar* (« abri des circoncis »). Le jour de la sortie du *mbaar*, il devient *bërloor* et les chants de circoncision (*kasag*) attestent de sa nouvelle identité, annoncée aux mères et aux jeunes filles du village (*Yaayee seeni doom a ngi* : « Mères, voici vos enfants » ; *Jànq jee far wu bees a ngi* : « Jeunes filles, voici un nouvel amant »). Désormais, le jeune homme est un *waxambaane* (litt., *waaxam* :

30. Cf. Marguerite Dupire, « Classes et échelons d'âge dans une société dysharmonique (Sereer Ndut du Sénégal) », *Journal des Africanistes*, 1991, 61 (2) : 5-42.

31. Cf. Abdoulaye B. Diop, *La Famille wolof...*, op. cit., 1985 : 23.

*baane*, qui signifie « ses propos, c'est [au sujet de] faire l'amour »<sup>32</sup>). Il est dès lors prêt à se marier et à devenir *borom kër*, « chef de famille ».

Pour Abdoulaye Sadjî<sup>33</sup>, les étapes successivement parcourues par la fille apparaissent « plus courtes et plus rapides », logique imposée par la précocité du « développement physique et l'imminence du rôle de procréatrice que la femme est appelée à assumer ». Le vocabulaire par lequel on codait traditionnellement le franchissement d'étapes chez la fillette réfère à un attribut corporel traité de manière différentielle selon le sexe, qui est la coupe des cheveux et l'apparition de la coiffure. La fillette, rasée comme le garçon jusqu'à environ 7 ans, commence à garder sur la tête, vers 8-9 ans, « des îlots de cheveux réunis en petites queues ornées de perles », et porte le nom (d'origine serer) de *njagamaar* – « qui n'a pas encore de tresses ». Suivra une période pendant laquelle on laisse ses cheveux pousser abondamment (*sëq̄lu*). Lorsqu'elle reçoit sa première coiffure (*baram mu jëkk*), elle prend le nom de *jàng*, « jeune fille ». C'est vers cette époque que s'effectuait par le passé l'opération de tatouage des lèvres (*njam*), épreuve de courage pour la femme. Avec le mariage, la jeune fille change de statut et devient *jeeg* (« femme qui n'est plus vierge »). Ces marquages symboliques, attestés dans les appellatifs, s'accompagnent de repères plus informels puisés dans l'ordre des savoir-faire. Pour la fillette, l'un de ceux-ci, toujours utilisé, renvoie au moment où sa vigueur physique (vers 6-7 ans) lui permet de piler un kilo de mil, en distinguant les opérations de *soq* (« piler le mil pour séparer le grain de la pulpe ») des opérations réalisables à un âge ultérieur de *wol* (« piler le mil pour obtenir la farine ») qui demandent un plus grand effort physique<sup>34</sup>.

## Comportements parentaux et interactions sociales

C'est donc à très grands traits que le vocabulaire wolof brosse les changements d'état et de sphère de préoccupations marquant le passage d'une catégorie d'âge à l'autre. Cette nomenclature nous laisse en partie insatisfaits. On pourrait en retirer une vision assez pauvre, voire stéréotypée des transformations auxquelles les adultes sont sensibles chez l'enfant. À partir du sevrage, les catégories d'âge couvrent une période de temps relativement large. Les descriptions qui s'y attachent semblent s'en tenir à des aspects factuels, centrées sur les actions et les apprentissages socialement attendus. Ainsi en est-il du repérage des capacités de l'enfant à effectuer telle tâche ménagère ou agricole (qui traduit la reconnaissance par celui-ci de la diffé-

32. Communication personnelle de Jean-Léopold Diouf.

33. Cf. Abdoulaye Sadjî, *Éducation africaine et civilisation*, Dakar, Imprimerie A. Diop, 1964 : 89.

34. Cf. Omar Marone, *Aperçu sur le processus éducatif...*, op. cit., 1971.

rence des sexes) ou des savoir-faire sociaux liés à l'accomplissement de « commissions » ou à la transmission d'un message (qui relève de la reconnaissance des différences de générations et de l'opposition adulte/enfant).

Pourtant, notre hypothèse est que des repérages plus fins des étapes de développement social et cognitif de l'enfant sont effectués par les adultes wolof sans que ceux-ci les explicitent. L'observation des interactions et des dialogues entre adulte et enfant, ou des interactions entre enfants, peut contribuer à les mettre au jour. Certaines conduites, dépendant plus spécifiquement du langage – c'est le cas de l'évocation de l'absent, du possible, de l'imaginaire –, fournissent des instruments d'analyse. Mises en œuvre dans les dialogues, elles peuvent donner des indications sur le niveau d'expertise sociale et cognitive de l'enfant, ses capacités de raisonnement, sa compréhension des demandes d'autrui et de leurs enjeux. Les dialogues explorent la connaissance qu'il a des normes et du système de valeurs de son groupe d'appartenance.

Certes, les adultes maternants de chaque société évoquent déjà avec un bébé de quelques mois ce qui est absent – personnes, lieux ou objets qui ne sont pas présents ici et maintenant – à travers les berceuses, les interpellations, les taquineries. Tel est le cas de l'adulte wolof qui demande fictivement à un bébé qui ne parle pas de répéter à un tiers des propos sociaux par le biais de la formule : « Dis lui »<sup>35</sup>. Mais c'est à un âge plus avancé, vers 4-5 ans, que certains savoir-faire et savoir-dire sont sollicités, dans le cadre d'un script bien balisé, à un moment de détente et avec un certain type d'interlocuteur. Une anticipation de l'expertise naissante de l'enfant semble alors se profiler et témoigner d'un changement de perspective de l'adulte vis-à-vis de l'enfant.

Le schéma relativement contraignant de la routine des questions/réponses constitue le cadre dans lequel s'effectue tout d'abord le rappel du passé proche ou l'évocation du futur immédiat. Le dialogue a lieu entre un adulte proche (parfois la mère mais souvent un parent ou allié à plaisanterie de la parentèle ou un visiteur familial) et un enfant de 3-4 ans. L'adulte est celui qui questionne et, comme il convient à son statut de subordonné, l'enfant est celui qui doit répondre. Les questions portant sur le registre des intentions, désirs, états physique et émotionnel de l'enfant<sup>36</sup>

35. Cf. Jacqueline Rabain-Jamin, « Usage du langage et contexte culturel : le langage de la mère adressé à l'enfant », in Josie Bernicot *et al.*, *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1998 : 179-207.

36. Questions du genre : « Où veux-tu partir ? Quand est-ce que tu vas aux champs ? Qui tu aimes dans le quartier ? Tu n'achètes pas de beignets ? Est-ce que tu as le courage de te faire circoncire ? » Cf. Jacqueline Rabain-Jamin, « Les routines de questions/réponses entre adultes et jeunes enfants au Sénégal », communication au VIII<sup>e</sup> Congrès international de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC), Genève, septembre 2001.

ont tendance à caractériser les dialogues des parents plus proches (père ou mère). Elles sollicitent l'engagement de l'enfant dans l'action et, dans une certaine mesure, requièrent son point de vue.

Un autre registre de questions, plus objectives, est plutôt caractéristique des parents ou alliés à plaisanterie, des visiteurs. Ces questions portent sur les événements et l'état du monde et sur les connaissances de l'enfant relatives au monde : « Où est la chèvre ? Mor est-ce que vous avez une charrette ? Qui t'a vacciné ? Qui est ton aîné ? Est-ce que tu connais Touba ? (le marché hebdomadaire voisin), Pourquoi il n'a pas jeûné ? »<sup>37</sup>

Les routines conversationnelles font apparaître l'importance pragmatique et cognitive du format questions/réponses. L'acte de répondre à une question de l'adulte est approprié au rôle social de l'enfant dans la conduite de l'interaction et de la communication. Le jeu de questionnement induit l'obligation de répondre. Cette obligation est particulièrement marquée dans une organisation sociale où fonctionne le principe de séniorité et où un des rôles principaux du jeune enfant dès 4-5 ans est celui de commissionnaire. Les pratiques de questionnement systématique s'apparentent à une routine. Et celles-ci, quel qu'en soit le support, fournissent à l'enfant un schéma de communication très cadré, en font un prototype de la conversation adulte-enfant. Le dialogue suscité par les questions/réponses ressemble à un jeu de balles dans lequel l'enfant apprend à relever le gant, à attraper l'une d'elles et la relancer rapidement. Mais l'adulte garde la maîtrise du jeu, il dirige fermement les échanges, sa parole est prépondérante.

Ce jeu n'a pas seulement une fonction communicative. Il est soutenu par une exigence de socialisation de la cognition et du langage plus large. Du point de vue cognitif, les requêtes en général, et les requêtes en information en particulier, sont un moyen de déterminer si un enfant comprend et utilise l'information donnée ou stockée en mémoire pour fournir une réponse. Les thèmes sur lesquels se fonde cet exercice sont d'abord circonscrits, répétitifs et censés éveiller l'intérêt de l'enfant. Ils évoquent des événements récurrents qui rythment la vie domestique ou l'espace plus lointain, dans lesquels l'enfant est un acteur ou un participant réel ou potentiel. En interrogeant l'enfant sur ses préférences, ou sur ses connaissances, les adultes lient les thèmes majeurs de la vie de l'enfant (nourriture, parure et habillement, animaux, déplacements au-delà du village) aux pratiques sociales futures. L'exercice cognitif est guidé et situé, il s'applique à

37. Cf. Jacqueline Rabain-Jamin, « Les routines de questions/réponses... », art. cit., 2001.

des événements socialement valorisés. La compréhension que l'enfant a des objets, des personnes et de l'espace est systématiquement mise à l'épreuve par l'interlocuteur à des fins de socialisation. Ainsi, alors que les animaux domestiques sont évoqués dans le jeune âge comme *distracteurs*, cibles d'action motrice (bons à chasser), à un âge ultérieur ils apparaissent par le biais d'une catégorisation plus fonctionnelle (nombre, caractéristiques biologiques de mâle, femelle, progéniture) qui fait d'eux le support de transactions entre les personnes (achat/vente, prestations coutumières). Les pratiques langagières répondent aux exigences fonctionnelles d'adaptation aux situations que l'enfant, en tant que membre d'un groupe social, peut avoir à assumer.

La conquête progressive de l'espace par l'enfant est fortement soulignée dans la thématique des questions. Les différences de lieu, du plus proche au plus lointain (la chambre, l'enclos des animaux, la boutique du village, les champs, le marché éloigné), participent à la représentation et à l'anticipation de l'action et symbolisent différentes possibilités de se situer par rapport aux autres. Les faits et événements évoqués dessinent des coordonnées identitaires de l'enfant relevant de son appartenance lignagère (savoir localiser le père dans l'espace, son activité, ses possessions en matière d'animaux domestiques, sont des demandes faites à un garçon comme à une fille). En revanche, le domaine des tâches et des activités relie les coordonnées identitaires aux différences sexuelles. Avec un garçon, les questions posées évoquent le travail des champs, le maniement des outils, la réfection des palissades, l'épreuve de la circoncision ou même la réussite future au permis de conduire. Avec une fille, elles abordent l'aide ménagère fournie à la mère, les transactions autour des produits vivriers et des condiments, mais aussi les parures ou le fiancé que l'enfant pourrait avoir dont l'évocation précoce relève des stratégies de préparation au mariage. Les adultes familiers s'orientent vers la ou les catégories permettant à leur partenaire de s'identifier dans leur statut futur d'adulte et de s'y ajuster afin de garantir l'ordre des âges et des générations.

Au sein d'une même culture, nous constatons une certaine variation des jeux de langage selon les contextes et les interlocuteurs. Une partie de l'éducation informelle est prise en charge par les adultes familiers qui ne sont pas directement les parents. Certains de ces adultes, parents à plaisanterie, grand-parent classificatoire, jouent un rôle de médiateur, et tout en s'appuyant sur des thèmes familiers et les savoirs partagés, contribuent à construire pour l'enfant un repérage plus vaste que le cercle familial. Une invite à bavarder adressée à un garçon de 7 ans est formulée ainsi par le visiteur familial : *Damay lay bëgg laaj nu àddina niru* (« Je vais te demander à quoi ressemble le monde »). Les dialogues, avec ces parents et alliés

d'un certain âge, s'apparentent aux conversations entre grands-parents et petits-enfants. Les frontières entre ces strates d'âge sont bien tracées à la différence des relations parents-enfants. Il s'agit de deux générations alternées entre lesquelles, dans la plupart des sociétés africaines, la communication est très fluide.

Si les situations quotidiennes constituent la pierre de touche de ces évocations, elles s'étendent également au futur proche ou lointain, aux conflits potentiels et aux problèmes à résoudre à l'intérieur de la parenté et de l'alliance, et elles mettent en œuvre toute une gamme de représentations, de jugements ou d'évaluations qui portent la marque des choix et préférences culturelles.

Dans le cadre de ces dialogues, un enfant de 4 ans prend part au maintien du thème – il peut amorcer une explication ou une justification, montrant qu'il a une certaine conscience du point de vue d'autrui. Il est capable d'anticiper les intentions de son interlocuteur et d'entendre les demandes indirectes dissimulées derrière une taquinerie. Lorsque l'adulte, un familier allié, lui demande : *Sa yaay am na gerte ?* (« Est-ce que ta mère a des arachides ? »), l'enfant de 4 ans lui répond : *Waaw, du ko may kenn* (« Oui, elle n'en offre à personne »). Et l'adulte poursuit sa taquinerie : *Li ma yor duma ko maye* (« Ce que j'ai avec moi, je ne l'offre pas » – un sac de biscuits qu'il tient). La compréhension des actions et intentions d'autrui qui est sollicitée par les interlocuteurs de l'enfant dans ces dialogues suggère l'existence de représentations implicites chez les adultes du développement social de l'enfant. Les expériences de taquineries commencent au niveau de l'action dans les jeux avec le bébé de 9 mois où les mères ou les grands-mères wolof cherchent à tromper l'enfant en approchant et éloignant l'objet qu'il s'efforce d'attraper (par exemple, un cure-dent). Les taquineries prennent un tour nouveau lorsqu'elles passent sur le plan verbal ; elles comportent un scénario et introduisent l'idée de violations des règles. Ce n'est plus seulement l'action qui est centrale mais la perception et la compréhension du fonctionnement mental d'autrui. Ces conduites nous renvoient aux travaux récents consacrés à la compréhension des états mentaux par les enfants (*theory of mind*)<sup>38</sup>. C'est aux alentours de 4 ans que les différents auteurs situent l'émergence de représentations nouvelles du fonctionnement mental grâce auxquelles les enfants de cet âge résolvent les tâches de « fausses croyances », par exemple, en se référant, pour expliquer les conduites humaines, aux représentations mentales de celui qui agit<sup>39</sup>. Les enfants de 3 ans n'y parviennent pas. Une étape importante

38. Cf. Janet W. Astington, Paul L. Harris & David R. Olson, eds, *Developing Theories of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

39. Cf. John H. Flavell, « The Development of Children's Knowledge about the Mind », in *ibid.* : 244-270.

du développement cognitif et social est franchie lorsque l'enfant comprend que la représentation mentale qu'une personne a de quelque chose peut différer de celle d'une autre personne et de la réalité. Cependant, ces représentations d'autrui ne naissent pas *ex-nihilo*. Le fait que les premières expériences du bébé avec ses partenaires comportent une dimension intersubjective et que les activités les plus prosaïques supposent un partage d'affects, prépare l'enfant à construire ce que l'on appelle une « théorie de l'esprit », à attribuer des états mentaux, à faire des prédictions sur les comportements et les motivations d'autrui, à se décentrer. Tout au long de la vie, les expériences intersubjectives se poursuivront sur un double registre, celui des représentations et celui des réactions émotionnelles qui, pour une part, demeure irréductible aux idées et opinions.

Si les acquisitions cognitives et sociales de l'enfant jeune sont ainsi repérées par les adultes, il existe néanmoins, dans beaucoup de sociétés africaines, des limitations à leur expression directe ou trop abrupte. Des représentations communes accordent un statut ambigu à la manifestation d'un savoir précoce. Dans son étude sur l'enfant chewa de Zambie, Robert Serpell<sup>40</sup> insiste sur le fait que la promptitude ou la vivacité cognitive de l'enfant requiert la responsabilité interpersonnelle et sociale comme complément nécessaire au développement de l'intelligence. Ces remarques peuvent s'appliquer aux Wolof. L'intelligence (*xel*) implique le discernement, la perspicacité sociale. Quelqu'un qui a du *xel* saura percevoir si deux personnes cherchent à se parler et trouvera prétexte à s'éloigner quelques instants pour les laisser seules. Chez un enfant, l'expression trop visible du savoir et du savoir-faire peut facilement friser l'impertinence et est accueillie avec une certaine réserve. Lorsque, par son comportement ou ses paroles, un enfant manifeste une certaine précocité, il peut créer la surprise et l'embarras des adultes wolof. *Dafa dooj*, « il dépasse », il bouscule les catégories d'âge dont les frontières sont par définition instables. Il est bien venu qu'un membre de l'entourage lui pose des limites. Cependant, dans la relation grands-parents (réels ou classificatoires) et petits-enfants, ceux-ci, lors de taquineries par l'adulte, retrouvent une plus grande liberté de langage et d'expression émotionnelle.

À travers les rites d'initiation, les sociétés africaines marquent sans ambiguïté, le passage entre l'état de l'enfant inclus dans l'univers domestique, dépendant encore des soins de sa mère, et le statut d'adulte engagé dans l'univers des hommes, soumis aux règles de la coutume, inscrit dans la succession des générations. Dans la période de transition entre ces deux étapes,

40. Robert Serpell, *The Significance of Schooling. Life-Journeys in an African Society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.



l'enfant apprend à soutenir, à travers des actions et des dialogues avec divers interlocuteurs, les différents rôles qui lui ont d'abord été assignés d'office comme héritier d'une lignée, maillon qui doit assurer une continuité.

En dispensant une large gamme de stimulations rythmiques et posturales, les pratiques de maternage des sociétés ouest-africaines associent étroitement la préoccupation de la croissance physique à celle du développement de la sociabilité. L'enfant est invité très tôt à créer des liens réels et symboliques avec d'autres personnes que la mère, les frères et sœurs classificatoires, les tantes patrilatérales, les grands-parents classificatoires. Au-delà du cercle des parents, alliés et visiteurs, la catégorie des pairs et des aînés, et la parité d'âge au sens large, est considérée dès le sevrage comme un levier majeur de la socialisation. Les apprentissages s'inscrivent dans une matrice interactive qui donne au départ une certaine place au jeu, préservé, dans une certaine mesure, de l'échec et de l'erreur. L'enfant doit s'investir émotionnellement en reprenant à son compte les sollicitations de l'entourage dans une série de situations socialement significatives. Une grande partie des enseignements et des découvertes cognitives s'opère par le canal des pairs et des aînés, avec qui l'enfant interagit. Dans le contexte du groupe d'âge, il entreprend des activités qui lui permettent d'établir des rapports de réciprocité. C'est à partir de cadres ainsi tracés que, inscrit dans une tradition familiale et culturelle, l'enfant peut voir émerger son individualité. Aucun être humain n'est en effet réductible à un conditionnement culturel et familial. L'enfant n'est pas fait de cire sur laquelle s'impriment les influences extérieures. Chacun, quelle que soit la société à laquelle il appartient, a une façon particulière de s'appropriier les valeurs, les normes, les scènes qui ont marqué son enfance. La manière dont s'est effectuée cette appropriation n'apparaît qu'avec le temps, de manière rétrospective, et est variable d'un individu à l'autre. Les phénomènes dits de résilience étudiés par les cliniciens, cette capacité à « rebondir » face aux aléas matériels de l'existence ou aux dysfonctionnements relationnels précoces, montrent qu'une dimension propre au sujet permet de générer des redistributions de sens et d'énergie. C'est donc après coup, en un regard rétrospectif, lors du passage à l'âge d'homme, que l'enfance peut être saisie, que la direction du parcours peut être tracée.

MOTS CLÉS/KEYWORDS: théorie de l'esprit/*theory of mind* – représentations sociales de l'enfant/*parents' cultural belief systems* – socialisation/*socialization* – Sénégal/*Senegal* – Wolof.



Fig. 1 Des fillettes partagent des biscuits avec leurs cadets



Fig. 2 Deux enfants (sevrés) de 24 et 28 mois tentent de puiser de l'eau au canari en s'aidant d'une cordelette



Fig. 3 Deux poupées, l'une de fabrication artisanale, l'autre manufacturée, sont échangées entre frères, sœurs et cousins de 3 et 4 ans



Fig. 4 Biram, un familier au statut de grand-père taquine en les questionnant de jeunes enfants

Jacqueline Rabain-Jamin, *Enfance, âge et développement chez les Wolof du Sénégal*. — Le discours qui désigne les étapes de l'enfance chez les Wolof du Sénégal mobilise des séries associatives différentes selon les périodes d'âge envisagées. Les termes utilisés font allusion au corps et aux qualités sensibles pour la construction du social. Ils reflètent les représentations qu'ont les adultes des changements d'état et de sphères de préoccupation marquant les différentes phases de l'enfance. L'analyse des interactions et des dialogues entre jeunes enfants et adultes familiers fournit des outils pour mettre au jour les attentes implicites des adultes, et leurs représentations des compétences de l'enfant à certains âges clés, comme celui où émerge chez l'enfant la capacité de comprendre, expliquer et prédire les représentations mentales.

Jacqueline Rabain-Jamin, *Childhood, Age and Development among the Wolof (Senegal)*. — The vocabulary referring to the stages of childhood among the Wolof in Senegal hinges on different series of associations depending on the age. To socially construct ages, these terms allude to the body and sensory qualities. They reflect adults' ideas about how these stages change and about the preoccupations characteristic of these stages. Analyzing interactions and dialogues between young children and adults close to them sheds light on adults' unspoken expectations and their ideas about abilities at certain key stages, such as the age when the child starts having the ability to understand, explain and predict mental representations.