



**HAL**  
open science

**Subjectivation par voie d'objectivation de l'eau chez les enfants d'Afrique subsaharienne : terrains mauritanien, sénégalais et togolais : développement subjectif des enfants de 4 à 7 ans envisagé sous le rapport à l'eau comme objet social**

Sewanou Raymond Aïgba

► **To cite this version:**

Sewanou Raymond Aïgba. Subjectivation par voie d'objectivation de l'eau chez les enfants d'Afrique subsaharienne : terrains mauritanien, sénégalais et togolais : développement subjectif des enfants de 4 à 7 ans envisagé sous le rapport à l'eau comme objet social. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. NNT : 2015TOU20040 . tel-01327380

**HAL Id: tel-01327380**

**<https://theses.hal.science/tel-01327380v1>**

Submitted on 6 Jun 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Fédérale



Toulouse Midi-Pyrénées

# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

---

**Présentée et soutenue par :**  
**Sewanou Raymond AIGBA**

le lundi 28 septembre 2015

**Titre :**

Subjectivation par voie d'objectivation de l'eau chez les enfants d'Afrique  
subsaharienne : terrains mauritanien, sénégalais et togolais.  
développement subjectif des enfants de 4 à 7 ans envisagé sous le rapport à  
l'eau comme objet social  
Vol. 1

---

**École doctorale et discipline ou spécialité :**

ED CLESCO : Psychologie

**Unité de recherche :**

Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires (LISST- Cers) UMR 5193

**Directeur/trice(s) de Thèse :**

Chantal ZAOUCHE GAUDRON, Professeure en Psychologie de l'enfant (Université de  
Toulouse Jean Jaurès)

**Jury :**

Membres rapporteurs :

Anne Marie FONTAINE, Professeure en Psychologie (Universidade do Porto, Portugal)  
Anne THEVENOT, Professeure en Psychologie clinique (Université de Strasbourg)

Membre Examineur :

Marie-Christine JAILLET, Professeure en Géographie (Université de Toulouse Jean Jaurès)



## Remerciements

*Il y a énormément de personnes envers lesquelles je me sens redevable à l'issue de ce travail.*

*Je commencerai par exprimer mes plus vifs remerciements à Chantal ZAOUCHE GAUDRON pour le temps, et l'énergie que vous avez mobilisés afin de suivre et de diriger cette thèse. Mais il a été question de beaucoup plus que cela. Aussi dois-je vous remercier d'avoir su mobiliser, pour me mener à ce terme, un souci du respect des règles qu'accompagnaient toujours votre grande patience et la confiance que vous m'accordiez.*

*J'exprime toute ma reconnaissance à Mme. Marie-Christine JAILLET, à Mme. Anne Marie FONTAINE, et à Mme. Anne THEVENOT. Vous me faites beaucoup d'honneur à avoir accepté d'être les membres du jury de cette thèse. Je vous remercie pour l'attention que vous voudrez bien accorder à ce travail et vous exprime toute ma reconnaissance pour la présence dont vous me gratifierez pour votre participation à ma soutenance.*

*Je voudrais dire un grand merci à tous les innombrables professeurs que j'ai eu l'occasion de rencontrer au cours de mon cursus universitaire à l'Université de Toulouse le Mirail, aujourd'hui Jean-Jaurès. Je ne pourrais tous ici les citer, mais ils ont tous été, à leurs manières, des contributeurs à cet aboutissement. Merci à Mr. ASCOFARE à Mr. SAURET et à Mr. TROADEC dont je me remémore encore les enseignements.*

*Je voudrais dire un grand merci à Mme. BEAUMATIN, la première à qui j'ai soumis, il y a quelques années, le projet de cette thèse. Un grand merci également à Mme de LEONARDIS pour sa disponibilité et son soutien. Enfin, je ne peux oublier Mr. BAUBION-BROYE, qui dès le début, a manifesté un grand intérêt pour mes interrogations, et m'a ouvert à la psychologie d'I. Meyerson. Un grand merci à Mr. BAROT et à Mr. TOUATI, pour m'avoir transmis leurs intérêts pour la philosophie.*

*Je remercie tous les membres du LISST «Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires » qui m'ont permis de réaliser cette thèse dans des conditions de travail agréables. Je les remercie aussi, d'avoir su, nous faire bon accueil et de chaque jour œuvrer à saisir ou à créer des opportunités d'élaboration de savoir dans une dynamique d'interdisciplinarité. Je remercie également les membres du laboratoire PDPS « Psychologie du Développement et Processus de Socialisation », pour les vifs souvenirs que j'ai d'une équipe et d'une ambiance de travail agréable.*

*Je remercie Olivia T., Fanny V., Christophe D., Sören F. et Rui N., pour la confiance qu'ils et elles m'ont toujours accordée, pour leurs disponibilités et leurs grandes accessibilités.*

*Un grand merci à l'ensemble des docteurs et doctorants qui constituent une équipe de compagnons sans lesquels, la réalisation d'une thèse n'aurait que peu d'attraits.*

*Merci à Yoan, à Stéphanie, à Charlotte, à Céline, à Lucie, à Nancy, à Marie P., à Marie F., à Marie H-G. à Amandine, à Marie-José en compagnie desquels, la recherche s'apparente à un jeu pour grands enfants. Merci à Olivia P., à Marie L. et à Élodie mes complices préférées. Merci aux ravissantes Lien, Emilie, Flora, pour leurs grands cœurs. Merci à Laurence, Christine à Claudia pour leurs présences agréables. Un grand merci à Julien à Vanna et à Jeff pour nos moments d'échanges et discussions cordiales.*

*Merci à tou(te)s mes cher(e)s collègues et ami(e)s du séminaire Socio – psycho ou l'inverse. Vous avez tous été, au cours de nos nombreuses discussions autour de chacun des exposés, l'occasion d'uniques et riches débats.*

*Un merci tout particulier et chaleureux à mes innombrables amis, merci à Gonsalo pour le souvenir de nos plus beaux moments partagés. Merci à Carolina pour le bonheur de t'avoir connu. Merci à Boubker, à Genti, à Emilie H., à Lila, à Marien. Se reverra-t-on jamais ?*

*Merci à Abou Ton. et à Shaza. C'est un bonheur chaque jour renouvelé de vous avoir à mes côtés. Mais pour combien de temps encore ?*

*Merci à tous mes amis de la M.D.C.R. ces années passées dans vos murs et espaces m'ont été salutaires pour mener à terme de longues études.*

*Un grand merci à Sonia et Nicole. Je m'inspire moi aussi, de vos succès et de votre combativité. Avec tous mes encouragements pour la poursuite de vos études et la réalisation de vos projets et vœux les plus chers.*

*Merci à Julie et Rémi pour vos soutiens. Votre entente, aussi longtemps qu'elle durera, sera pour moi – et j'imagine pour beaucoup d'autres – un motif de satisfaction.*

*Merci à Sylvain et Sabrina pour ce que vous formez, merci pour Maëlys, pour laquelle vous serez, à n'en pas douter, les meilleurs parents qu'il soit.*

*Merci à Jean Luc et Annie et à toute la famille PASQUALINI pour nos noëls passés ensemble.*

*Merci à la famille OBINTI et à ma douce tante Hubertine pour vos soutiens et de nous avoir tout le temps accompagnés de vos encouragements.*

*Merci à mes braves parents, il y aurait tant à dire s'il fallait que j'énumère tout ce pourquoi je vous adresse ce merci. Quelques mots vous conviendraient ici à dire l'ineffable que vous et moi connaissons très bien.*

*Alors maman et papa, merci pour tout ...*

*A la mémoire d'Anton Wilhelm Amo (1703 - 1784)*

*Aux parents et aux enfants qui, à Bogué, à Bakel, et à Tomè  
ont accepté de me donner de leurs temps.*

## Résumé

Cette thèse, inspirée des travaux sur le développement du jeune enfant en conditions de vie défavorisées (Zaouche Gaudron, 2005), traite de la subjectivation d'enfants d'Afrique subsaharienne dans leurs rapports à l'eau. La subjectivation est ici le procès par lequel les enfants produisent leur singularité subjective dans le rapport aux réalités objectives de leur environnement (Malrieu, 2003). Notre approche revient sur la question, classique en psychologie, de *l'activité du sujet sur l'objet*. L'alternative des objectivations nous permet de montrer que les *objets* ne sont pas seulement déterminants pour les *sujets* mais peuvent, dans et par la médiation sociale, devenir des *sujets* (Marx, 1867 ; Vygotsky, 1930 ; Wallon, 1945 ; Meyerson, 1948, Sève, 2008). Le processus de subjectivation chez l'enfant ne nous renvoie donc pas directement à l'activité des enfants, mais aux objectivations sociales à partir desquelles, dans leurs rapports aux objets, ils deviennent sujets singuliers.

Notre échantillon d'étude est constitué de 68 enfants, âgés de 4 à 7 ans, qui vivent dans les localités rurales de Bogué et de Bakel proches du fleuve entre la Mauritanie et le Sénégal puis à Tomè au Togo près de la rivière Egbi. Notre recherche a été menée à partir d'entretiens semi-directifs à destination des parents ou adultes significatifs, et de planches figuratives destinées aux enfants et permettant, à partir de scènes d'eau, d'en faire l'objectivation en trois phases successives : en situations "*naturelle*", *concertée* et *rémanente*. Nos principaux résultats montrent que lorsque les adultes s'impliquent dans l'objectivation de l'eau, en situation concertée, l'eau devient un objet social dans le rapport auquel les enfants sont davantage en état de réaliser leurs subjectivations. Le rapport à l'eau propice au développement des enfants se révèle alors irréductible à l'effet des déterminations naturelles, c'est-à-dire de leur zone d'habitation. Néanmoins, nos résultats spécifiques, par localités, mettent en évidence des disparités entre celles-ci dans le rapport à l'eau indiquant que l'implication sociale nécessaire à un rapport à l'eau propice au développement des enfants, est encore à construire et à développer en Afrique subsaharienne. Les résultats obtenus permettent de proposer des perspectives de recherche et des pistes d'intervention quant au rapport des enfants aux objets, notamment ceux de première nécessité et en milieux défavorisés.

**Mots clés :** Subjectivation – Objectivation – Médiation – Enfants – Développement – Eau – Afrique subsaharienne rurale – Mauritanie – Sénégal – Togo.

## Abstract

This thesis is inspired by the work on the development of children growing up in disadvantaged living conditions (Zaouche Gaudron, 2005). It treats the subjectification of the African Sub-Saharan children in their relationship with water. In this study, subjectification is the process by which children produce their subjective uniqueness based on the relationship with objective realities in their environment (Malrieu, 2003). Our approach comes back to the classical question in psychology, about the *Subject's activity* on the *Object*. The alternative of the objectification allows us to show that *Objects* are not only determining factors toward *Subjects* but, through social mediation, they could become *Subjects* themselves (Marx, 1867 ; Vygotsky, 1930 ; Wallon, 1945 ; Meyerson, 1948, Sève, 2008). The processes of child subjectification does not refer directly to children activity, but to their social objectification, allowing them, through their relationship to objects, to become singulars subjects.

Our study sample consists of 68 children, between 4 and 7 years old, who are living in the rural communities of Bogué and Bakel close to the river between Mauritania and Senegal as well as in the rural community of Tomè in Togo close to the river of Egbi. Our research has been based on semi-structured interviews targeting parents or significant adults, and figurative boards targeting children that allow, through water scenes, to be exploited as objectification of three successive phases: “*natural*” situation, *concerted* and *retentive*. Our main results show that when adults are involved in water objectification, through the *concerted* situation, water becomes a social object intervening in the relationship enabling children more and more to realize their subjectification. The relationship between suitable water and children's development proves that is irreducible to the impact of natural determinations, for example the areas where they live. However, our specific results for each community, highlight the disparities between them regarding to water. These results indicate that the necessary social implication in the relationship between the suitable water and the children development is yet to be built and developed in Sub-Saharan Africa. The obtained results allow to open up research perspectives and intervention areas regarding to the relationship between children and objects, notably those of basic needs for children living in disadvantaged environments.

**Keywords:** Subjectification – Objectification – Mediation – Children – Development – Water – Rural Sub-Saharan Africa – Mauritania – Senegal – Togo.

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE A : ANALYSES THEORIQUES .....</b>	<b>4</b>
Chapitre 1. L'eau comme objet et les enfants en Afrique .....	5
1.1. Le choix de l'objet.....	5
1.1.1. L'eau, un objet social.....	5
1.1.2. Les disponibilités d'eau en Afrique .....	6
1.1.3. La gestion et maîtrise de l'eau .....	7
1.1.4. Eau et risques sanitaires.....	9
1.1.5. Géopolitique de l'eau en Afrique ; la politique de la faim et ses dessous	12
1.2. Les enfants d'Afrique ; quelle réalité ?.....	14
1.2.1. Le développement de l'enfant.....	14
1.2.1.1. Le développement ; une autre optique possible ?.....	14
1.2.1.2. L'enfant "africain", l'enfant "pauvre", l'enfant "du Sud".....	16
Chapitre 2. Assises du développement des enfants "africains" ; généralités et singularités	18
2.1. Sur quels fondements penser le développement des enfants en Afrique ?.....	18
2.1.1. Situation de l'activité économique en Afrique .....	19
2.1.2. Situation des femmes en Afrique.....	22
2.1.3. L'éducation en Afrique ; une situation complexe.....	26
2.2. La Mauritanie et le Sénégal et le Togo en Afrique "subsaharienne".....	32
2.2.1. La Mauritanie ; un pays aux interfaces.....	34
2.2.1.1. Aperçu géographique.....	34
2.2.1.2. Le peuplement.....	35
2.2.1.3. De la rivalité linguistique au bilinguisme .....	37
2.2.1.4. L'islam .....	38

2.2.2.	Le Sénégal et les pluralités constitutives d'une dynamique .....	39
2.2.2.1.	Aperçu géographique .....	39
2.2.2.2.	Diversités et dynamique d'une population .....	40
2.2.2.3.	Expression sénégalaise d'une contradiction africaine ?.....	41
2.2.3.	Le Togo des grands défis d'Afrique .....	45
2.2.3.1.	Aperçu géographique .....	45
2.2.3.2.	Un peu d'histoire .....	47
2.2.3.3.	De la difficile décolonisation à la culture de la duplicité politique ..	48
2.2.3.4.	Le milieu rural au togo ; encore un refuge ?.....	50
Chapitre 3.	Objectivation et subjectivation ; problèmes et méthode .....	52
3.1.	Rigueur scientifique et processus .....	52
3.1.1.	Objectiver la rigueur ou réifier des objectivations ?.....	52
3.1.2.	Théorie de la connaissance et sujet de la connaissance .....	54
3.1.3.	Objectivité de la métaphore .....	55
3.1.4.	Valence synthétique de la question d'objectivation .....	57
3.2.	Actualité du concept de subjectivation en psychologie ; la psychologie vise-t-elle un objet ou un sujet ?.....	58
3.2.1.	Un sujet "envahissant" en psychologie .....	59
3.2.2.	Une seconde jeunesse ?.....	60
Chapitre 4.	Philosophie et psychologie.....	61
4.1.	Le sujet de la philosophie .....	61
4.1.1.	Le sujet cartésien .....	61
4.1.2.	Le sujet hégélien caractérisant l'Absolu .....	62
4.1.3.	La critique de l'individu chez Marx .....	65
4.2.	Le sujet de la psychologie.....	67
4.2.1.	Le sujet et le souci de l'enfant chez Wallon .....	68

Chapitre 5. Vers une nouvelle conception psychologique de l'objet .....	71
5.1. La question de l'intentionnalité .....	71
5.1.1. Meyerson ; une alternative psychologique méconnue.....	73
5.1.2. Brentano avec Meyerson ; apports et limites.....	74
5.1.2.1. L'intentionnalité comme inaccompli de l'objet réel.....	74
5.1.2.2. De l'objet déterminant le sujet comme "sujet actif" .....	76
Chapitre 6. Fonction critique et sciences .....	78
6.1. Constructibilité du réel dans l'histoire sociale.....	78
6.1.1. La critique comme aptitude objectivante.....	78
6.1.2. Réalité et objectivation .....	79
6.1.3. Réalité d'une objectivation .....	81
6.1.3.1. Limite immédiate des définitions .....	82
6.1.3.2. Faut-il encore se référer aux dictionnaires ?.....	82
6.1.4. Définition, médiation et abstraction.....	84
6.1.4.1. Objectiver la limite ; médiation et abstraction.....	84
6.1.4.2. Une abstraction est un abus pratique .....	85
6.1.4.3. Jeu de la médiation et jeu des abstractions .....	86
Chapitre 7. Objectivation et Représentation sociale .....	88
7.1. Science et représentation sociale .....	88
7.1.1. Approche critique du problème selon Moscovici .....	88
7.1.2. Le problème de l'ancrage .....	89
7.1.3. Au-delà de la critique.....	91
7.2. Effectivité psychologique du problème d'ancrage .....	93
7.2.1. Les pièges structureaux d'une approche psychologique ; le cas de la représentation sociale .....	94
7.2.1.1. Résultats et processus .....	94

7.2.1.2.	Réalité d'une représentation .....	96
7.2.1.3.	Structuralisme et objectivation par ancrage .....	97
7.2.1.4.	Le concept de structure .....	100
7.2.2.	Structure des représentations sociales.....	101
7.2.2.1.	La structure en psychologie .....	101
7.2.2.2.	Théorie de la structure des représentations sociales .....	104
Chapitre 8.	Problématique .....	109
8.1.	La subjectivation au prix d'un développement social. ....	109
8.2.	Processus d'objectivation ; médiation objective et développement subjectif 110	
8.3.	Universalité de l'objet social saisi dans sa pleine médiation.....	112
8.3.1.	Objet "naturel" et objet "social" .....	113
8.4.	L'eau ; quel objet "social" du point de vue de l'Afrique ? .....	114
8.5.	L'Afrique "subsaharienne" dans le monde .....	115
8.6.	Développement des enfants et objets sociaux .....	116
<b>PARTIE B : METHODOLOGIE ET RESULTATS EMPIRIQUES .....</b>		<b>119</b>
Chapitre 1.	Méthodologie de la recherche .....	120
1.1.	Démarche de la recherche.....	120
1.2.	Objectif de la recherche .....	121
1.3.	La population.....	122
1.3.1.	Les enfants d'Afrique subsaharienne.....	122
1.3.2.	Échantillon (s).....	122
Chapitre 2.	Présentation des outils.....	125
2.1.	L'entretien semi directif de recherche. ....	125
2.1.1.	Le contexte d'intervention .....	125
2.1.2.	Le guide d'entretien .....	127

2.1.3.	Particularité de la méthode et de la population.....	130
2.2.	Les planches figuratives .....	132
2.2.1.	Contexte d'intervention et validité .....	132
2.2.2.	Planches d'objectivation de l'eau .....	133
2.3.	Les formes sociales de l'eau.....	136
2.3.1.	Situations d'objectivation .....	136
2.3.2.	La page frontispice (1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> étapes d'administration).....	138
2.3.3.	Procédure d'administration.....	141
2.3.4.	Principes de cotation.....	145
Chapitre 3.	Caractère des variables.....	147
3.1.	Dialectique d'un mode opératoire .....	147
3.1.1.	L'eau en variable indépendante .....	148
3.2.	L'eau en concret .....	149
3.2.1.	La forme de l'eau ; une variable complexe.....	149
3.2.2.	Variable indépendante 1 : L'eau en objet "naturel".....	150
3.2.3.	Variable indépendante 2 : Rapport des adultes aux sources d'eau .....	151
3.2.4.	Variable indépendante 3 : Les autrui significatifs .....	152
3.3.	Diversités des objectivations en indicateurs de la subjectivation comme variable dépendante.....	154
3.3.1.	L'eau en objet "naturel" .....	154
3.3.2.	Rapport des adultes aux sources d'eau .....	155
3.3.3.	Les autrui significatifs .....	156
3.4.	Hypothèses opérationnelles .....	157
3.4.1.	Caractéristiques immédiates et médiates la forme sociale de l'eau.....	158
Chapitre 4.	Analyse des résultats.....	163
4.1.	Les sources d'eau en Afrique rurale subsaharienne .....	164

4.1.1.	Avertissement .....	164
4.1.2.	La diversité des sources .....	165
4.1.3.	Particularités du rapport des sources d'eau des adultes par pays .....	166
4.1.4.	Réalité des sources d'eau par rapport à leurs localisations domiciliaires 168	
4.2.	Réalités des sources d'eau selon les adultes significatifs .....	169
4.2.1.	Eau du fleuve ou de la rivière en Afrique subsaharienne .....	169
4.2.1.1.	Eau du fleuve en Mauritanie .....	169
4.2.1.2.	L'eau du fleuve au Sénégal .....	170
4.2.1.3.	L'eau de la rivière au Togo .....	171
4.2.2.	L'eau du puits en Afrique subsaharienne .....	172
4.2.2.1.	L'eau du puits en Mauritanie .....	172
4.2.2.2.	L'eau du puits au Sénégal .....	172
4.2.2.3.	L'Eau du puits au Togo .....	173
4.2.3.	L'eau du robinet et de la pompe en Afrique subsaharienne .....	174
4.2.3.1.	L'eau du robinet en Mauritanie .....	174
4.2.3.2.	L'eau du robinet au Sénégal .....	175
4.2.3.3.	L'eau de la pompe au Togo .....	176
4.3.	Implications des adultes dans la réalité de l'eau à l'égard des enfants.....	177
4.3.1.	Les adultes significatifs dans le rapport à l'eau des enfants à Bogué (Mauritanie)	178
4.3.2.	Les adultes significatifs dans le rapport à l'eau des enfants à Bakel (Sénégal)	180
4.3.3.	Les adultes significatifs dans le rapport à l'eau des enfants à Tomè (Togo)	183
4.4.	Résultats relatifs aux rapports à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne	185
4.4.1.	Échantillon des enfants d'Afrique subsaharienne .....	185

4.4.2. Résultat d'objectivation de l'eau chez les enfants d'Afrique subsaharienne	186
4.4.2.1. Résultats d'objectivation d'eau de forme sociale "naturelle" chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne.....	187
4.4.2.2. Résultats d'objectivation d'eau de forme sociale concertée chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne.....	188
4.4.2.3. Résultats d'objectivation d'eau de forme sociale rémanente chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne.....	190
4.4.3. Les scores d'objectivation immédiate élevés chez les enfants d'Afrique subsaharienne	191
4.4.4. Efficience des formes sociales concertée et rémanente de l'eau en Afrique subsaharienne	192
4.4.4.1. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales "naturelle" et concertée	192
4.4.4.2. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales "naturelle" et de rémanente	193
4.4.4.3. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales rémanente et concertée	194
4.4.4.4. Efficience de la forme sociale concertée sur les scores d'objectivation	194
4.4.4.5. Efficience des formes sociales rémanente et "naturelle" sur les scores d'objectivation	195
4.5. Résultats relatifs aux rapports à l'eau des enfants d'Afrique sahélienne et tropicale	196
4.5.1. La Mauritanie, le Sénégal et le Togo ; autre focale sur le rapport à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne.....	196
4.5.2. Quelques formes particulières de la forme générale.....	198
4.5.2.1. Scores d'objectivation des enfants de Bogué (Mauritanie) .....	198
4.5.2.2. Scores d'objectivation des enfants de Bakel (Sénégal) .....	199

4.5.2.3. Scores d'objectivation des enfants de Tomè (Togo).....	200
4.6. Comparaisons inter-pays des scores d'objectivation en fonction des formes sociales d'eau .....	203
4.6.1. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales "naturelle" .....	203
4.6.1.1. Scores <i>O. Im.</i> inter-pays en situation "naturelle" .....	203
4.6.1.2. Scores <i>O.de M.</i> inter-pays en situation "naturelle" .....	203
4.6.2. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales concertées .....	204
4.6.2.1. Scores <i>O. Im.</i> inter-pays en situation concertée.....	204
4.6.2.2. Scores <i>O.de M.</i> inter-pays en situation concertée.....	204
4.6.3. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales rémanentes .....	205
4.6.3.1. Scores <i>O. Im.</i> inter-pays en situation rémanente .....	205
4.6.3.2. Scores <i>O.de M.</i> inter-pays en situation rémanente.....	205
Chapitre 5. Discussion des résultats .....	207
5.1. Autrui significatifs et leur implication dans la réalité de l'eau.....	207
5.2. Localisation des sources d'eau .....	208
5.3. "Eaux bleues" et "eaux brunes" .....	210
5.3.1. Différence d'objectivation des "eaux bleues" et "brunes" chez les enfants d'Afrique subsaharienne.....	210
5.3.1.1. A l'échelle générale de l'échantillon .....	210
5.3.1.2. A l'échelle particulière de chacun des pays .....	211
5.3.2. Efficience des formes sociales d'eau chez les enfants d'Afrique subsaharienne	212
5.3.2.1. A l'échelle générale de l'échantillon .....	213
5.3.2.2. A l'échelle particulière de chacun des pays .....	213
5.4. Scores <i>O. Im.</i> et scores <i>O.de M.</i> en comparaison inter-pays .....	215
5.4.1. Les comparaisons inter-pays.....	215

5.4.1.1. Réalité sociale du rapport à l'eau des enfants en situation "naturelle"  
216

5.4.1.2. Rapport inter-pays à l'eau des enfants en situation concertée et  
rémanente 219

**Conclusion ..... 223**

**Références bibliographiques..... 228**

**Index des Auteurs ..... 242**

**Index de Tableaux ..... 245**

**Index des Figures ..... 248**

## Introduction

Aborder la question de la subjectivation aujourd'hui n'est pas aisé. En effet, dans la pratique psychologique actuelle, l'heure semble être passée à celle de l'émancipation, difficilement acquise mais désormais effective, de la psychologie du discours philosophique (Sève, 1969 ; Richelle, 1991). Il semble alors qu'il n'y ait encore que des psychologues cliniciens ou des psychanalystes pour aborder des questions relatives au développement subjectif en termes de subjectivation (Richard & Wainrib, 2006).

Nous n'excluons aucun courant de pensée pour aborder le processus de subjectivation et l'envisageons comme étant, « l'ensemble des activités par lesquelles le sujet opère l'appropriation sélective des attitudes, représentations et valeurs qui lui sont présentées comme des possibles par les êtres de son environnement » (Malrieu 2003, 59). La subjectivation correspond donc ici à un processus de développement subjectif par lequel le sujet se réalise comme individu singulier. Ce processus nous l'envisageons ici dans le cadre du développement des enfants qui évoluent en conditions de vie défavorisées (Zaouche Gaudron, 2005). La psychologie du développement constitue une orientation disciplinaire elle-même constamment travaillée par les dynamiques évolutives qu'elle se donne pour objectif d'étudier. Elle est toujours le lieu d'interrogations diverses sur les formations et transformations qui peuvent affecter le psychisme tant bien au niveau biologique, mental que social (Wallon, 1959). Toutes ces préoccupations, de l'enfance à la personne âgée en passant par l'adolescent et l'adulte, toutes les préoccupations sur l'influence, sur les individus, des milieux et/ou de l'environnement, toutes ces problématiques semblent de plus en plus difficiles à contenir dans une approche disciplinaire sans donner lieu une diversité de spécialisations isolées les unes des autres. Une question peut alors se poser qui se fera de plus en plus pressante à mesure de l'accroissement de nos connaissances dans nos domaines : celle de savoir si ces diverses préoccupations ne trouveraient pas leurs expressions adéquates si elles étaient réarticulées à une problématique unitaire ? A cette question, une réponse qui pourrait convenir, serait celle d'une approche du processus de développement qui soit des plus intégratives possibles.

Nous proposant d'étudier la question de la subjectivation des enfants, nous sommes à un des endroits privilégiés où peut déjà se faire ressentir en psychologie, la nécessité à nous investir dans le travail d'une expression unitaire et globale du développement. Nous nous y engageons ici à partir du processus de subjectivation. Nous abordons sous le terme ce que

Malrieu (2003) désigne comme étant la possibilité offerte à l'enfant, dans le déploiement de ses propres activités, de faire l'appropriation sélective de soi partant des possibilités que lui offrent les êtres de son environnement. Il devient, sous un tel abord, évident qu'il faille d'abord nous intéresser aux êtres de l'environnement de l'enfant. De fait, à la subjectivation de l'enfant devrait déjà précéder la réalité des êtres de l'environnement qui pourront la réaliser. Le processus de subjectivation paraît ici non pas abordé comme celui par quoi l'enfant, se mettant en activité, commence à choisir de lui-même ce dont il va devoir faire l'appropriation sélective, mais plutôt comme la résultante dynamique dont l'enfant sera le lieu vivant qui prolonge la réalité des êtres de son environnement. Ce n'est donc pas ici la question de la subjectivité qui est première, mais celle de la réalité objective des conditions environnementales et même sociales qui devient déterminante (Marx, 1857, Sève, 1969, Malrieu, 1996). C'est en nous référant aux travaux de Malrieu (2003) que nous avons été intrigués par un rapprochement qu'il faisait entre subjectivation et objectivation en référence à Meyerson (1948).

Ce lien entre subjectivation et objectivation nous paraissant original à creuser, nous sommes arrivés progressivement à pouvoir envisager la problématique de la subjectivation comme pouvant être ramenée à l'étude des conditions objectives de la production subjective. Plusieurs cadres peuvent s'offrir à un tel exercice qui, en psychologie, amènerait à s'interroger sur les conditions objectives du développement subjectif. Nous nous proposons, pour ce qui nous concerne, de nous exercer à cela en posant la question de la subjectivation des enfants d'Afrique subsaharienne dans leur rapport à l'eau. La question de leur subjectivation, posée dans le rapport à un tel objet, devient par conséquent celle de la réalité sociale de l'eau susceptible, dans leur milieu, de soutenir leur développement subjectif. La question peut sembler abrupte à lier ainsi la difficile question de la subjectivation des enfants à un objet tel l'eau. Mais une telle impression ne résiste pas longtemps à un examen affiné de la réalité des objets. Réalité qui n'est pas aussi simple qu'on le croirait au premier abord et dont il suffit de réaliser la facture sociale pour mesurer la complexité. En effet, nous aurons, en abordant la question de l'eau, à réaliser à quel point un tel objet vient se situer non seulement au croisement d'un ensemble de préoccupations, mais aussi au principe de déterminations dont, le développement des enfants en Afrique subsaharienne. Cette effectivité de la détermination de l'eau sur la subjectivation des enfants, nous pourrions d'autant plus la faire ressortir que les terrains de notre étude se situeront en localités rurales sahéliennes de la Mauritanie et du Sénégal, puis en localité rurale tropicale au Togo.

Notre travail s'articule autour de deux grandes parties. La première partie théorique consiste en l'étude des conditions du développement subjectif des enfants dans le rapport aux objets de leur entourage envisagés comme des objets sociaux. Le développement individuel et à plus forte raison celui des enfants, paraît alors être fonction de leurs rapports pratiques aux objets sociaux. Dans le but d'étendre à la réalité des objets, les éléments fondamentaux qu'il importe de prendre en compte lorsqu'il est question du développement subjectif, nous nous essayons à revenir sur le rapport classique entre objet et sujet en psychologie. La subjectivation des enfants ou la réalité de leur développement subjectif nous semble dépendante de la réalité des conditions d'objectivations sociales. C'est donc partant du rapport sujet/objet que nous venons à formuler la question de la subjectivation en mettant, ici à la place des sujets : les enfants d'Afrique subsaharienne, et à la place de l'objet : l'eau. Nous commençons par situer notre objet dans le contexte, et par présenter une situation, autant détaillée que cela se peut faire, de l'Afrique subsaharienne. Parfois dans la peau d'un géographe, parfois d'un historien, nous consacrons les deux premiers chapitres de la partie théorique à présenter la réalité complexe du contexte dans lequel l'eau en Afrique se retrouve au carrefour de plusieurs considérations sociales. Nous produisons ensuite un aperçu non exhaustif mais synthétique de la situation générale du développement social en Afrique puis singulièrement de chacun des pays qui nous fournira un terrain d'étude. Nous n'entamons qu'au troisième chapitre le vif de nos considérations théoriques, qui encore, doivent faire sa part à l'introduction de la notion d'objectivation pour laquelle nous mobilisons d'importantes d'élaborations philosophiques. Cela, afin d'élucider en quoi le processus d'objectivation révèle déjà de la subjectivation. Notre partie théorique se termine sur la problématique qui reprend les points clés de nos développements et s'achève sur notre hypothèse générale.

La deuxième partie de la thèse concerne l'ensemble des aspects méthodologiques et instrumentaux mis en œuvre pour mener à bien cette étude. Nous commençons par consacrer aux aspects méthodologiques, proprement dits, trois chapitres dont le premier présente et explicite la démarche qui oriente notre recherche puis reprend les objectifs de celle-ci. Dans le deuxième, nous mobilisons des outils spécifiques conçus pour notre population d'enfants ruraux d'Afrique subsaharienne et à destination des adultes significatifs qui les accompagnent au cours de l'étude. Ces outils se composent premièrement, d'entretiens semi-directifs, qui nous permettront de saisir les divers aspects du rapport que commencent à nouer les adultes eux-mêmes à l'objet « eau » dans leur propre environnement. Ensuite, viennent les planches figuratives à l'intention des enfants et visant à produire des situations expérimentales pour

qu'ils puissent y instrumenter ou objectiver les diverses eaux de leur entourage. Le troisième chapitre de la partie empirique est consacré aux variables. Nous les présentons et faisons part de leurs différents statuts. Il se termine sur l'opérationnalisation des variables et la présentation de nos hypothèses opérationnelles. Les quatrième et cinquième chapitres sont respectivement consacrés à la présentation et la discussion des résultats que nous avons obtenus. La conclusion nous permet de revenir sur les principaux apports mais aussi sur les points pouvant constituer les principales limites du présent travail. Nous en profitons alors pour avancer quelques pistes de recherche susceptibles de pouvoir pallier aux limites du nôtre et apporter des connaissances sur la question du processus d'objectivation, comme voie privilégiée dans le rapport aux objets sociaux, à produire une pleine et entière subjectivation.

---

---

**PARTIE A : ANALYSES  
THEORIQUES**

---

---

# Chapitre 1. L'eau comme objet et les enfants en Afrique

## 1.1. Le choix de l'objet

### 1.1.1. L'eau, un objet social

L'objet qui va nous occuper sera l'eau. Nous aurions pu, par rapport aux milieux dont il sera question, envisager d'autres objets. Mais beaucoup de considérations font de l'eau un objet de choix. Elle est facilement accessible sous des formes diverses, et même les difficultés à y accéder sont des empêchements qui révèlent toujours des formes inédites. Par ses propriétés naturelles elle est toujours déjà une pluralité d'aspects contenus dans un seul objet. Elle constitue par cela comme objet, de quoi nous introduire au principe qu'un objet particulier contient déjà de l'universel. Nos développements nous feront voir que la formation par excellence d'un objet c'est sa ressaïe en société en tant qu'*objet social* ; c'est ce que l'objet devient par l'objectivation qu'en font les hommes en société, sa transformation dans une réalité nouvelle sur le fait de sa réalité "naturelle". Les terrains de nos travaux se sont situés en Afrique dans diverses localités avec des propriétés physiques et naturelles plus ou moins variées. Toutes nos études ont donc été menées en milieu rural. Examinons pour commencer la diversité des aspects par lesquels la question de l'eau peut se poser en Afrique.

Dans les cas de grands dénuements, l'eau en Afrique commence par révéler des lacunes de développement, des corvées d'eau de femmes africaines aux divers risques sanitaires. Ces problèmes généraux dans le rapport à l'eau qui marquent les collectivités dont il va être question ont aussi la forme de visages singuliers. Notre intérêt s'articulera ici autour de *la réalité des rapports*. La réalité des rapports n'a pas seulement la forme de la complexité générale. Elle a aussi la forme simple d'un individu, mais relève toujours d'un fonctionnement global qui rejoint la complexité d'un fonctionnement universel. Comprendre des choses telles qu'elles sont ici et maintenant pour un individu particulier c'est aussi pouvoir repérer l'ampleur de l'universalité qui est reflétée dans sa particularité individuelle. A cet égard, la science ne peut pas être une science unilatérale du général qui n'arrive pas à voir comment ce général se récapitule aussi dans la forme d'une individualité concrète (Marx, 1867). La connaissance d'un objet d'apparence aussi simple que l'eau n'est pas une connaissance disciplinaire sinon celle de la plus entière des disciplines. L'objet eau abordé comme nous le faisons ici en psychologie

devrait, dans le même temps, mettre à contribution des connaissances diverses, philosophiques, historiques, géographiques, économiques, démographiques physiques, chimiques, biologiques, mathématiques, politiques et ainsi de suite.

### 1.1.2. Les disponibilités d'eau en Afrique

L'eau en tant que telle, est une ressource abondante en Afrique. A l'échelle du continent, la présence de l'eau ne devrait pas être un problème. Pourtant la vision qui prédomine sur l'Afrique est celle des grandes famines de sécheresses. L'on songera par exemple aux grandes famines du Sahel 1973-74, d'Éthiopie en 1984-1985, de Somalie en 1992 et 2011 pour ne citer que celles-là. Mais l'Afrique c'est aussi de grands fleuves dont beaucoup ont donné leur nom à des états (le Congo, le Niger et le Sénégal). L'histoire nous apprend qu'une telle réalité cache la pratique des colons qui, connaissant peu l'Afrique, se fondaient sur l'eau pour baptiser d'"hydronymes" les espaces qu'ils traversaient (Pourtier, 1983 ; Brunel, 2004). Le continent dispose aussi de grands lacs (Victoria, Tanganyika, Turkana, Nyassa ou Malawi) qui constituent des réserves d'eau non négligeables. De nombreuses populations collectent par ailleurs l'eau de pluie dans les régions bien arrosées. Les toits de tôle répandus sont utilisés pour collecter l'eau de pluie dans des citernes. Ces populations affectent le plus souvent cette eau aux usages variés (douche, lessive, vaisselle, parfois la préparation des repas). La question d'eau en Afrique se pose au carrefour de considérations sociales, sanitaires, économiques, et politiques. Une telle ampleur de préoccupations autour de l'eau indique à quel point l'objet y est essentiel. Brunel (op. cit.) pose le problème de l'eau en Afrique en trois paradoxes.

- Le paradoxe de son excès : l'excès d'eau pose plus de problèmes en Afrique que le manque d'eau.
- Le paradoxe de son accessibilité : alors qu'elle est abondante, l'eau manque même dans les villes. Elle n'est pas toujours disponible sous la forme d'eau potable en milieu rural ou en milieu urbain.
- Le paradoxe de sa qualité : en Afrique plus qu'ailleurs la qualité d'eau constitue le premier facteur de mortalité.

En Afrique, l'eau pourtant abondante, est mal répartie. Une partie importante du continent souffre de sécheresse. C'est le cas dans les bandes saharienne et sahélienne qui traversent toute l'Afrique au nord. Sous le Sahara existe une nappe aquifère vieille de plus de 20 000 ans dont la capacité est estimée à 31 000 milliards de mètres cube, mais on y manque

de moyens pour accéder à une eau souterraine. Le rapport prélèvements/ressources n'y était que de 10 % jusqu'en 2003. La nappe aquifère s'étendant de l'Algérie à la Libye, seule la Libye arrivait à l'exploiter grâce à ses ressources pétrolières. En date récente Orsenna (2008), signalait face au développement de forages venant y prélever chaque année près de 2,5 milliards de mètres cubes d'eau, que le Sahara pourrait un jour devenir aussi sec en surface qu'en profondeur. A l'extrême nord du continent (Maroc, Algérie), le problème est celui de la pénurie potentielle. La grande partie des moyens de collecte d'eau concerne les eaux de surface qui sont déjà surexploitées du fait de la forte densité de population à quoi se joint la réalité climatique de précipitations irrégulières. Dans cette partie de l'Afrique, le rapport prélèvements/ressources est supérieur à 50 %. En Afrique centrale (Cameroun, Congo), on bat les records d'excès d'eau, le risque le plus fréquent est lié aux risques d'inondation. Le maximum de précipitation annuelle enregistré a atteint 9 mètres par an au Cameroun. Les deux Congo disposent de la réserve maximum en eau par pays. Ainsi, loin de manquer d'eau, l'Afrique en a en excès (Brunel, 2004). Le problème d'eau en Afrique est donc celui de sa maîtrise. Les modes de vie des populations africaines sont beaucoup liés à la maîtrise de l'eau.

### **1.1.3. La gestion et maîtrise de l'eau**

De l'avis de plusieurs géographes (Brunel, 2004 ; Salomon, 2003), l'Afrique ne s'est mise que relativement tard – après la deuxième Guerre Mondiale – aux ménagements et techniques hydro-agricoles. Ainsi, à quelques exceptions près et malgré un savoir-faire remontant à l'Égypte pharaonique, la pratique de l'irrigation était largement inconnue en Afrique tropicale. Les conditions de production agricole plutôt favorables n'ont pas nécessité d'aménagements particuliers en Afrique. Des plateaux relativement fertiles, de faibles densités de population, des précipitations régulières ont longtemps permis d'assurer une sécurité alimentaire à partir des techniques de culture sur brûlis, de l'agriculture pluviale et de décrue beaucoup pratiquée par exemple dans la vallée du Sénégal. « L'Afrique est le continent où le pourcentage de terre, irriguées est le plus faible du monde : moins de 10 % des terres cultivées (4 % seulement en Afrique subsaharienne) » (Brunel, op. cit., 148). La technique, offrant plus de garantie par rapport aux pluies liées aux variations climatiques et procurant une plus grande sécurité alimentaire, aurait pu répondre aux besoins du continent connaissant dans les années 1950 une croissance démographique d'autant plus rapide qu'elle s'est déclenchée tardivement. Cette croissance a été le fait conjoint d'opérations sanitaires que les Européens ont enclenchées dans leurs colonies, de l'urbanisation et des transformations qu'elles ont entraînées dans les modes de vie des populations. Ces développements rendaient nécessaire la mise en place d'une

agriculture mieux maîtrisée et ainsi mieux apte à assurer une sécurité alimentaire. Toutefois, de grands projets ambitieux initiés dans les années 70 à grands frais ont pour la plupart connu un succès mitigé. La majorité des barrages du continent ayant eu des affectations hydro-électriques, seuls quelques barrages assurent encore un rôle agricole dans les quelques pays du Soudan, du Maroc, de l'Égypte, du Mali. Au Burkina Faso, trois barrages construits dès 1955 pour approvisionner Ouagadougou en eau potable, servent aujourd'hui à l'irrigation. Dans d'autres cas enfin, la construction des barrages a été lourde de conséquences pour les populations environnantes. Certains barrages ayant provoqué des bouleversements écologiques impactant négativement la vie des populations (Orsenna, 2008), et entraînant parfois des transferts de populations génératrices des situations conflictuelles (Salomon, 2003).

Selon Fromageot (2006), la relation entre irrigation et sécurité alimentaire n'est pas automatique. Ainsi propose-elle de nuancer : « l'unanimité sur les vertus de l'irrigation (...) Il serait réducteur d'attribuer aux seuls effets de l'irrigation la résolution de la question alimentaire dans un pays » (op.cit., 2006, 305). Pour elle, on ne peut simplement prendre appui sur les effets spectaculaires de l'adoption de la technique en Asie et vouloir la transférer telle quel à la réalité agricole africaine. En Asie, ce n'est pas l'adoption de l'irrigation qui a contribué à faire de ce continent une puissance démographique. C'est au contraire le poids démographique qui, après avoir été une lourde charge, est devenu un atout à l'adoption de la technique d'irrigation. L'irrigation est une technique coûteuse en main-d'œuvre nécessitant une forte disponibilité de mains agricoles. Les faibles densités de population en Afrique auraient donc joué comme un facteur négatif. De plus, la soudaineté avec laquelle elle a été imposée comme solution aux paysans africains déjà rodés aux pratiques traditionnelles, n'a pas été accompagnée des investissements en infrastructure que nécessitent les entretiens et les coûts de productions de masse. « En fait, l'irrigation est un bon exemple d'une technologie qui nécessite une approche intégrée (combinant technologies et objectifs humains), rarement mise en œuvre. Ainsi les contre-performances observées (Sénégal, Mali) sont à mettre en relation avec la qualité de l'intervention (arrogante et instable dans la durée) » (op. cit., 304). Enfin, à cette époque historique pour l'Afrique des années 70, juste 10 ans après la ruée aux indépendances, les grands aménagements agricoles ne sont pas toujours faciles à mener. Les visions des autorités ne sont pas toujours bien mûries, les grands ouvrages sont l'occasion, aux yeux de politiques, d'œuvres prestigieuses répondant aux nécessités parfois douteuses. C'est la raison pour laquelle nombre de grands aménagements hydro-agricoles ont été un échec, car construits parfois sans tenir compte des besoins réels. Beaucoup d'entre eux ont été des ouvrages

surdimensionnés, surfacturés et de rendements parfois surestimés (Labarthe, 2013). Les barrages a priori construits pour répondre aux besoins des populations, au regard de sacrifices qu'ils ont dû exiger d'elles et de leurs coûts, les font souvent passer pour ruineux et inutiles.

#### 1.1.4. Eau et risques sanitaires

Parmi les raisons nombreuses qui rendent impopulaires les barrages on trouve les conséquences sanitaires que leur réalisation peut avoir sur les populations riveraines. Ils sont aussi le sanctuaire d'un ensemble de graves maladies d'eau. Le sous-développement du continent l'expose particulièrement à une vulnérabilité sanitaire par rapport à l'eau. En Afrique, l'eau des surfaces, et même l'eau de certains forages n'est pas vraiment potable. Les eaux les plus accessibles : des fleuves, de puits et de pluies (cette dernière étant très recueillie en milieu rural ou urbain au moyen de toits de tôles et récipients parfois rouillés) sont consommées dans les milieux démunis parfois sans être bouillies. L'eau stagnante est aussi un élément répandu dans les paysages africains constituant ainsi autant de foyers d'épanouissement pour les microbes et parasites. Les conditions climatiques sont favorables à la réunion et la conservation de la chaleur et de l'humidité. Dans les cours intérieures, des latrines à fosses simples servent de toilette parfois au voisinage de puits creusé à quelques mètres. Les douches rurales, et même citadines ne consistent parfois qu'en un abri à l'arrière-cour avec simple conduit dérivatif restituant l'eau usée immédiatement après le mur concessionnel à une marre stagnante. Le manque de médecins, d'hôpitaux, de personnel soignant en nombre suffisant pour les besoins de la population se traduit assez bien par le rapport ; 1 médecin / 24 000 habitants. C'est cent fois moins le nombre de médecins par habitant des pays dits développés.

Le paludisme est la maladie tropicale. Étroitement associée à l'eau, elle est la première cause de mortalité en Afrique. Elle fait chaque année plus de morts que le sida. Elle tue aussi plus que le choléra. Les moustiques se reproduisant sur de l'eau stagnante, les aménagements hydrauliques, les bords de lacs, les rizières irriguées, les lagunes sont autant de foyers qui leur permettent de se reproduire. La maladie provoque des accès de fièvre qui tuent surtout des enfants en bas âge et affaiblissent les adultes parfois mortellement. Les impacts de la maladie se font ressentir sur la croissance démographique, les budgets qu'elle accapare pour la santé, et le poids qu'elle fait peser sur le développement des activités agricoles où elle sévit. Après un moment de recul de la pandémie dans les années 80 – meilleur respect des règles hygiéniques, utilisation du puissant insecticide DDT aujourd'hui prohibé pour ses impacts sur l'environnement et la santé – on assiste aujourd'hui à une recrudescence de la maladie. Cette

recrudescence est favorisée par une dégradation des conditions de vie, le coût des traitements, puis l'apparition de résistances aux traitements classiques de quinine et de nivaquine. La multiplication des barrages explique, pour une part, de cette recrudescence. Si la répartition géographique de la maladie dans les grandes zones peut être complexe, la plus grande part des pays où sévit encore la maladie se situe plutôt dans l'hémisphère sud. En Afrique le paludisme sévit dans tous les pays compris dans l'espace subsaharien jusque l'Afrique du Sud non comprise. Cette zone constitue le grand foyer mondial de la maladie (Cf. figure 1).

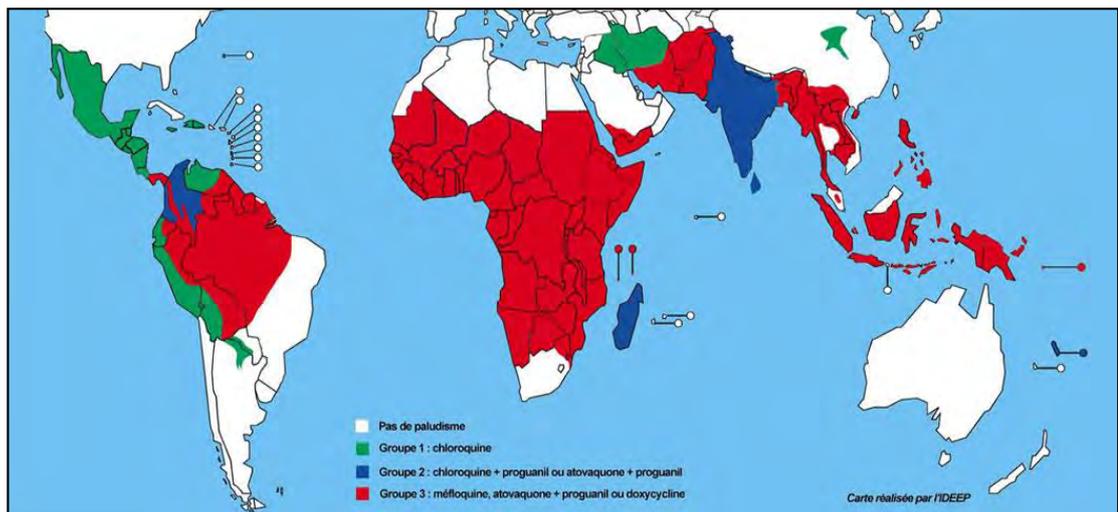


Figure 1: Grands foyers du paludisme dans le monde (Source : [www.wikipi.com](http://www.wikipi.com))

De nombreuses infestations (bilharziose, filariose, onchocercose, fièvre jaune) et les maladies diarrhéiques touchent des millions d'Africains qui utilisent des rivières et les eaux stagnantes pour de nombreux usages domestiques. Ces maladies associées à des barrages et à l'irrigation ont été bon nombre de fois consécutives aux plans d'eau liés aux aménagements agricoles en absence de campagnes d'information et de mesures de protection. La bilharziose véhiculée par un petit mollusque peut s'étendre de manière foudroyante. Seulement deux ans après la construction d'un barrage au Nigéria le Kainji, un tiers de la population a été contaminée. On a déjà pu obtenir de très de bons résultats en Afrique dans la lutte contre l'onchocercose connue aussi sous le nom de "cécité des rivières". C'est malheureusement une maladie qui refait son apparition dès que l'encadrement sanitaire est relâché dans ces milieux tropicaux humides et à faible densité soit aux environs de moins de 40 habitants au km<sup>2</sup>. La trypanosomiase ou maladie du sommeil est aussi une des maladies tristement célèbres qui touchent l'Afrique tropicale. Elle est transmise par les mouches tsé-tsé peuplant les humides forêts galeries à proximité des savanes où broutent des herbivores. Pour du bétail la maladie est

presque toujours mortelle. Elle diminue physiquement et mentalement les hommes qui en souffrent. Responsable de véritables hécatombes à l'époque coloniale, elle tend à régresser aujourd'hui du fait des défrichements et de l'accroissement de la densité des populations. Une densité élevée entraîne des aménagements qui ont pour effet de modifier les milieux naturels et de limiter les vecteurs de la maladie. Mais les défrichements qui modulent les espaces sauvages ne peuvent la plupart du temps se faire que sur des espaces limités et l'on n'est pas encore à l'abri en Afrique d'une dégradation des conditions de vie des populations. Ainsi, par rapport aux années 60 où on avait atteint des niveaux significativement bas, la maladie du sommeil a refait quelques virulentes réapparitions au cours de ces 30 dernières années.

Les conditions particulières du continent, les réalités complexes du développement africain, font du continent le théâtre d'un développement loin d'être linéaire. Par ailleurs, et nous y viendrons de manière plus conséquente, c'est l'histoire du continent même qui est si complexe qu'identifier quoi que ce soit comme africain c'est déjà à bien d'égards produire des simplismes auxquels nous sommes bien habitués. L'objet eau paraît ici, bien choisi pour mettre en face de complexités insoupçonnables que récapitule la question du développement des enfants en Afrique. A mesure que nous développerons ladite question nous saisirons de mieux en mieux le poids des diversités qui, s'intégrant, constituent d'une manière plutôt qu'une autre la complexité de la question. D'autres objets saisis dans la complexité du développement social qui les produit, sauraient autant nous rendre figurable la composante universelle que concrétise n'importe quelle question ; occidentale et orientale et ainsi de suite. Pour mieux faire saisir l'universel récapitulé de l'objet eau en Afrique, abordons la délicate question des instrumentations politiques auxquelles peuvent donner lieu les gestions des problèmes liés à l'eau par les autorités africaines. L'intérêt de la question serait de voir comment des autorités africaines concrétisent elles-mêmes dans leurs gestions des réalités, des rapports à d'autres autorités. Ce point politique est déjà en soi digne de développements plus conséquents que ceux que nous pourrions ici lui consacrer. Notre objectif ne saurait être celui d'atteindre l'exhaustivité dans ces questions que nous synthétisons ici. Il est plus de donner à voir comment une réalité singulière comporte en elle-même de l'universel et partant de là, montrer à quel point les enfants auxquels nous nous en sommes intéressés en Afrique subsaharienne ne sont pas, à bien y regarder, que des enfants d'Afrique subsaharienne.

### 1.1.5. Géopolitique de l'eau en Afrique ; la politique de la faim et ses dessous

L'eau cristallise bien de tensions en Afrique eu égard au contrôle de son accessibilité et de sa gestion partagée entre des ensembles régionaux ou nationaux. Même si le continent dispose de grandes réserves d'eau le spectre de grandes sécheresses à répétition, synonyme de famines puis de catastrophes humaines d'envergure ne fait pas que hanter les politiques. Il représente aussi souvent « un instrument de contrôle des populations particulièrement utilisé dans un continent marqué au nord comme au sud par des sécheresses récurrentes » (Brunel, 2004, 152). L'agriculture traditionnelle en Afrique, pour limiter les risques de sécheresse, misait sur la plantation d'espèces variées et diversifiées. Cette stratégie limitait les rendements mais assurait par la diversité des plantations quelques garanties alimentaires en cas de retard ou d'insuffisance de pluie. Trois facteurs rendent désormais caduque l'expression de cette sagesse paysanne : le facteur démographique, le facteur économique et le facteur politique. Démographiquement du fait de l'augmentation du nombre de personnes, les terres sont de plus en plus sollicitées et naturellement exposées à plus de risques que par le passé. Économiquement, durant la difficile décennie 1991-2001 dite du "chaos" (Brunel, 2004), de nombreuses filières agricoles ont été libéralisées sous la pression des institutions financières internationales. Les petits paysans ont perdu les filets de sécurité dont ils bénéficiaient dans leur activité – achat public à prix garantis, fin des subventions publiques, etc. – ils sont donc devenus plus vulnérables et non plus seulement en cas de mauvaises récoltes. Ils ont connu l'effondrement des prix due à l'arrivée sur leur marché de produits plus compétitifs que leur production finalement vendue à perte. Anticipant sur les années à venir, nombre d'entre eux ont réduit leur production provoquant la baisse de la production nationale. Au point de vue politique enfin, la réduction de l'aide publique au développement a incité bon nombre de gouvernements à instrumentaliser la sécheresse pour obtenir des aides alimentaires, qui en plus d'un cas, se sont retrouvés sur les marchés et n'ont jamais atteint leurs cibles.

Attardons-nous sur ce dernier point concernant la possibilité d'une instrumentation politique de sécheresse. Depuis 30 ans environ, l'Afrique semble prise dans un cycle de sécheresse. Mais toutes n'ont pas eu le même impact en termes de gravité selon que les gouvernements ont pu mettre en place des mesures efficaces de prévention qu'il est possible de mobiliser avant qu'il ne soit trop tard. En effet, quelques outils de prévention tels les systèmes d'alerte précoce (SAP) mis en place par la FAO et les administrations nationales, sont autant

de leviers qui, bien utilisés, minimisent efficacement les conséquences d'une famine. Ce dispositif permet dès les signes avant-coureurs d'une sécheresse de lâcher des stocks de sécurité sur les marchés pour faire baisser les prix des céréales, de distribuer de la nourriture aux populations vulnérables, d'aider à la reconstitution des outils de production lorsque le retour des pluies permet d'espérer un retour aux conditions agricoles plus favorables. Au vu de ces solutions existantes, on peut conclure que si la sécheresse reste un phénomène naturel d'autant plus difficile à éviter que les pays qui y sont confrontés sont des pays "en voie de développement", la famine elle, est directement imputable à l'action ou à l'inaction des hommes. Des signes avant-coureurs de famine sont visibles lorsque par exemple les réserves des villageois s'épuisent, les prix de nourriture commencent à grimper et des déplacements de population ont lieu. Un ensemble d'indices permettent de voir arriver le phénomène. Mais il est arrivé que de nouveaux pays africains figurent au rang des pays de la faim qui, traditionnellement comprenait les pays de la bande sahélienne. L'argument de la sécheresse a été utilisé en prétexte à des drames humanitaires qui auraient pu être évités mais qui ne l'ont pas été. De nouvelles famines ont fait leurs apparitions qui trouvent à leur fondement des raisons politiques. (Brunel, op. cit. ; Pourtier, 2001; Bouquet, 2003).

Le Zimbabwe est par exemple un de ces pays qui a su prévenir efficacement la sécheresse de 1992 mais qui connaîtra dix ans plus tard des difficultés alimentaires qui seront imputées à la sécheresse. Or, cette sécheresse bien qu'effective n'a pu avoir un tel impact qu'à cause d'une réforme agraire qui a soudainement privé de terres les principaux producteurs du pays, les fermiers blancs. Cela a entraîné le départ de plusieurs ouvriers agricoles, et la baisse de moitié de la production du pays dans les années 2000. L'aide alimentaire envoyée par la communauté internationale a été redistribuée aux seuls détenteurs de la carte du parti du président. En Éthiopie en 2000, on a su utiliser la famine de l'Ogaden, annoncée bien avant par les organisations humanitaires sans aucun effet, afin de recevoir dans l'urgence et la précipitation une aide alimentaire à point nommé pour gagner une guerre contre l'Érythrée. Selon Brunel (2004), les instrumentations politiques de la famine se déroulent sur la base d'un processus similaire ; une première étape consiste à surestimer le nombre de victimes potentielles que les médias et les agences d'aide relayent tout bonnement ; les médias ne se doutant de rien, et les agences d'aide parce qu'il y a là une occasion d'obtenir des fonds publics et privés. Ensuite, l'aide à son arrivée est encadrée dès la mise en place de sa redistribution par les agences d'aide, avec obligation d'en passer par les agences étatiques. Au moment de la redistribution, les critères mis en place par les agences étatiques répondent plus à des préoccupations politiques

qu'humanitaires. Enfin, il peut arriver que l'aide acheminée avec un retard soit redistribuée au moment où reprennent les récoltes provoquant ainsi un effondrement des prix. Il est ici permis de voir à quel point des douteux mécanismes politiques sont susceptibles de se mettre en place et d'orchestrer le malheur d'une population civile avec aux premières loges ses propres dirigeants. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'il préexiste à cela un ensemble de légèretés, qui ont déjà posé les fondements de cette tragédie politique dans laquelle des dirigeants africains semblent profiter de bien de crédulités internationales. Les causes complexes d'un tel dysfonctionnement ne peuvent être réfléchies que d'un point de vue global et de manière qui permette d'expliquer ce qui les rend possibles comme résultats d'un développement géopolitique. Bon nombre d'africanistes dénoncent la partialité du travail historique et des idéologies qui, ayant cours dans la société occidentale, produisent de longue date, des manières simplistes de traiter et de situer l'Afrique (Gassama, 2008 ; Courade, 2006 ; Mbembe, 2013). Dans cet héritage selon Dembélé (2008), doit être pensée une "intégration" de l'Afrique au commerce international qui produit positivement sa marginalisation, une division internationale du travail qui réduit l'Afrique à ne produire que des produits de base dont on lui impose les prix de vente et qui, par ailleurs, n'en finissent de subir des baisses. Dans cet héritage, faut-il penser l'hypocrisie qui consiste, après avoir prescrit les règles du commerce libéral, à organiser la subvention des producteurs occidentaux pour ces mêmes produits qui, une fois mis sur le marché à prix défiant toutes concurrences, signent la ruine et l'endettement de petits paysans africains. Et dans cet héritage faut-il penser "les conseils" de la Banque mondiale et du FMI qui ont coûté très cher à l'Afrique, lui ont confisqué les moyens de son développement social et économique, et ont fait d'elle une grande victime de la mondialisation (Bouquet, 2003 ; Courade, 2006 ; Adotévi, 2010).

## 1.2. Les enfants d'Afrique ; quelle réalité ?

### 1.2.1. Le développement de l'enfant

#### 1.2.1.1. Le développement ; une autre optique possible ?

Nul individu – cela est encore plus vrai d'un enfant – n'est jamais plus que l'expression d'un ensemble de déterminations qui se manifestent dans sa singularité. Une singularité quelle qu'elle soit, ne peut donc être autre que la résultante en individualité d'un développement dont l'individu lui-même en sa saisie singulière ne peut avoir idée intégrale. On peut déjà percevoir en psychologie du développement, à la lumière des évolutions faites de la figure unique ou

privilegiée d'attachement (Bowlby, 1969 ; Ainsworth 1983), à une diversification et différenciation ces figures (Lamb, 1977 ; Zaouche Gaudron, 1995 ; Pinel-Jacquemin & Savard, 2010), à la manière aussi dont il est plus souvent question en psychologie d'autrui significatifs à propos d'enfants : qu'ils le soient pour leurs parents (Céroux, 2006), ou que ce soit les parents ou les membres de l'entourage qui le soient pour eux (Mieyaa, Rouyer, & Le Blanc, 2010), en quoi il est toujours vrai s'agissant d'enfant, que le développement d'un individu est de loin, toujours l'expression d'une réalité bien plus grande que lui-même. Il y a en un sens, du vrai dans le sentiment religieux continuant dans les sociétés de voir en tout être humain la manifestation du sacré et du mystère. Pour ce qui est de jauger de la complexité des déterminations développementales qui, depuis des myriades de siècles, maintient et détermine la vie par les activités naturelles – au début hasardeuses et aveugles –, jusqu'aux activités sociales finalisées, l'attitude mystique est peut-être encore plus proche d'être juste que certains positionnements de rigueur scientifique.

L'idée d'une telle complexité toute voilée qu'elle paraisse dans la mystique ou le sacré n'est au moins pas bradée. Il en va autrement de ce qui pourrait correspondre à la mesure de ladite complexité du côté de la science, enthousiaste qu'elle se montre en matière de distinctions. Ainsi a-t-on souvent réduit le développement en psychologie à des déterminations internes à l'organisme. C'est le cas quand on vient à réduire le facteur développemental à de la maturation organique comme l'a souvent fait la psychologie piagétienne. On retrouve encore pour caractériser le développement psychologique la conception inverse qui explique le développement par les effets de l'environnement extérieur. Ici, le facteur développemental est situé dans l'environnement extérieur et non dans l'organisme. Une telle approche pourrait être équivalente à celle que nous allons défendre ici. A cette différence près que l'environnement pour nous n'opposera pas de manière tranchée à une objectivité de l'environnement extérieur, une subjectivité "interne". Nous n'aurons pas d'une part le milieu extérieur envisagé comme strictement objectif tel que ce fut le cas chez les behavioristes, et d'autre part, la boîte noire intérieure dont on ne voudra rien savoir. Pour nous, le développement pour autant qu'il soit question d'externe et d'interne, du subjectif et de l'objectif, du général ou du singulier, ne pourrait être que l'histoire développementale du rapport intégratif des deux contraires. Il tient en réalité dans un rapport unitaire mais intégrateur des particularités diverses – toujours à quelques niveaux – contradictoires. Le développement se fonde dans la transformation naturelle non orientée et hasardeuse. Son "terme" rapporté à son fondement naturel n'est pas certain, mais il peut le devenir dans l'activité sociale orientée et finalisée en vue de l'intégration la plus

judicieuse possible du naturel au social. La formation la plus adaptée au développement ne peut être qu'une configuration sociale universelle négatrice des partialités. C'est pourquoi la question du développement n'est pas disciplinaire ou strictement psychologique. Elle se pose aux disciplines prises ensemble, et la solution en est pluridisciplinaire. De fait, la psychologie ne pourrait réaliser le développement de "l'enfant" sous des optiques qui n'englobent pas la diversité réelle des enfants dans le monde.

Qu'il soit difficile d'aborder globalement le développement est une réalité pour toutes les disciplines qui perdurera tant que les paradigmes scientifiques n'auront pas eux-mêmes évolués. On retrouvera dans les disciplines des manières similaires d'aborder le développement. L'économie, par exemple, est illustrative du fait que le développement partiel reste de mise même si globalement il génère l'environnement compétitif d'antagonismes ravageurs. Il est ainsi légitime, pour toute économie nationale, d'envisager unilatéralement l'augmentation de sa richesses : sa croissance. Il tombe pourtant sous le sens que du point de vue global du système économique international, la croissance des uns équivaille très souvent à la décroissance des autres (Ardinat, 2012). Pourtant, toute partie continuant de travailler à sa propre croissance, nous voilà engagés dans une économie mondiale de la croissance sans son corollaire nécessaire non avoué et encore moins objectivé de décroissance. De même que la croissance envisagée unilatéralement sans égard pour une gestion concertée, maîtrisée et globale de la décroissance comme corollaire caresse une chimère ; tout développement d'enfants particuliers au sein d'un ensemble universel d'enfants pour ainsi dire "sous-développés", n'aurait d'assise réelle que celle qui pose les conditions d'un sous-développement généralisé.

#### 1.2.1.2. L'enfant "africain", l'enfant "pauvre", l'enfant "du Sud"

C'est déjà bien procéder quand on examine la question du développement des enfants, que de commencer par avoir en vue leur environnement extra familial. En suite de quoi, l'on s'enquerrait de leur contexte familial pour en préciser les effets sur leur développement (Zaouche Gaudron, 2005). Cette manière de procéder à l'œuvre dans les pays les plus avancés, fournit des résultats dont témoigne le boom de la psychologie "occidentale" pour les questions relatives au développement des enfants. On utilise ici des perspectives théoriques de plus en plus intégratives dont l'une des mieux adaptées semble relever du modèle écologique de Bronfenbrenner (1999). Toujours est-t-il que si l'on partait dans un nouveau modèle d'une dimension externe pour de plus en plus remonter au développement de l'enfant, on ne serait pas beaucoup plus avancé sur la question qui nous occupe ici lorsque l'enfant "africain", objectivé

comme tel, restera africain après que l'on se soit penché sur les conditions de son développement. Au-delà de considérations identitaires, l'enfant africain est aujourd'hui une réalité aisée à saisir. Les enfants en Afrique ont le plus de mal dans le monde à survivre jusqu'à l'âge de 5 ans. Ils sont victimes de maladies néonatales de toutes sortes – pneumonies, paludisme, choléra, sida, rougeole –, de dénutritions graves dans la région du sahel et de la corne d'Afrique du fait des insécurités alimentaires, de conditions hygiéniques défavorables et de difficultés d'accès à de l'eau potable. 54 millions d'enfants de moins de 5 ans n'ont pas accès à une source améliorée d'eau potable (Unicef, 2008).

Encore selon l'Unicef (2001), près d'un demi-milliard d'enfants – soit environ 600 millions d'enfants, la plupart, vivants dans l'hémisphère sud –, vivrait avec moins d'un dollar par jour. On entrevoit ici, la réalité des "enfants pauvres" telle qu'elle pourrait l'être en Afrique et ailleurs. On pourrait sans exagération dire que l'immense majorité des enfants "africains" ou vivant en Afrique sont des "enfants pauvres". C'est cela précisément qu'il conviendrait d'abolir avec si nécessaire, la typicalité essentialiste africaine qui semblerait assujettir des enfants. On s'en donne déjà les moyens à chaque fois que l'on donne à voir de manière plus évidente que la réalité qui, dans l'individualité d'un enfant, le manifeste ou le caractérise comme "pauvre" n'a pas la forme simplifiée de l'enfant individuel africain, asiatique, occidental et ainsi de suite. On est dans une telle démarche, à vivifier, quand on commence à clarifier les choses en soulignant que l'"enfant pauvre" n'existe pas au sens premier c'est-à-dire immédiat du terme. L'expression ne devrait avoir de sens qu'à pointer une réalité de familles pauvres à laquelle l'enfant ne participe nullement (CERC, 2004 ; Zaouche Gaudron, 2005). Pour aller plus loin, il sera nécessaire d'en venir à une objectivation du développement qui parvienne à la transformation dissolutive des partialités "africaines", "asiatiques", "occidentales" et autres qui se jouent et pourraient continuer de se jouer encore longtemps de l'enfance. Notre approche mettant en avant cette problématique "africaine" de l'enfance n'a pas, dans le fond, à réaliser l'"enfant africain" comme objectif. Le dessein est ici de présenter l'"enfant africain" au même titre que l'on pourrait le faire pour "l'enfant asiatique", et plus généralement pour "l'enfant du Sud" comme lieux où pourraient se trouver les portes de sortie au problème d'un abord partialisé du développement des enfants.

## Chapitre 2. Assises du développement des enfants "africains" ; généralités et singularités

### 2.1. Sur quels fondements penser le développement des enfants en Afrique ?

On ne saurait s'occuper des difficultés des "enfants africains" sans chemin faisant être au front de nombre de problèmes qui se posent et/ou pourraient se poser à propos la commune question du développement des enfants. La réalité des "enfants africains" est assez représentative des réalités des "enfants du Sud"<sup>1</sup>. On ne pourrait non plus résoudre le problème du développement des enfants du Sud sans, dans le même temps, se mettre en état de solutionner la question du développement partiel qui même dans les "pays développés" s'accommode de son corollaire qu'est le quart monde et ses enfants. La réalité du développement mettant en présence de processus de médiations par le jeu de quoi une réalité singulière se trouve aussi être l'expression d'un fonctionnement global, nous allons tenter de donner à des singularités du développement en Afrique une expression générale. Il y a bien une saisie de cet ordre de chose lorsqu'en psychologie, la référence aux autres sous l'expression d'autrui significatifs (Berger & Kellner, 1988), vient souligner la part active des autres à la construction sociale de soi. Il ne s'agit pas de se satisfaire de réalités particulières perçues comme existantes *ex nihilo* mais, après avoir ramené chaque réalités aux procédés de développements qui les réalise tels qu'ils sont, de montrer en quoi processus d'objectivation et de subjectivation y prennent parts complémentaires.

Avant, continuons de présenter quelques éléments révélateurs de ce que l'on pourrait appeler des assises du développement des enfants "africains". Nos éléments thématiques ne seront pas exhaustifs mais permettront de présenter une situation que l'on pourra enrichir à mesure que nous devrons aborder des réalités spécifiques. Ces thématiques pourraient conforter l'idée que la question du développement des "enfants africains" soit une question particulièrement "africaine". Mais de notre point de vue, il n'est question que d'un regard à adopter qui, à toute particularité, pourrait faire correspondre sa portée universelle. Diop (2002), traitant du Sénégal, disait déjà « l'examen de la manière dont se combinent les causes internes

---

<sup>1</sup> « L'euphémisme utilisé de nos jours pour désigner les pays les plus pauvres, puisqu'il est devenu politiquement incorrect de parler du tiers monde » (Akkari & Dasen, 2004, 8).

et externes aurait fourni un meilleur éclairage de la situation sénégalaise » (op.cit., 19) ; qu'est-ce à dire sinon que le Sénégal n'est pas réductible à une préoccupation "sénégalaise" bien qu'il en faille ? Ne pourrions-nous pas en dire autant et clarifier que l'enfant "africain" n'est pas et n'a d'ailleurs jamais été qu'une réalité "africaine" mais un fait universel qu'on ait su le voir ou pas ?

Les dimensions thématiques à partir desquelles nous nous proposons de produire un aperçu desdites assises du développement des enfants africains seront : la situation de l'activité économique, la condition des femmes et l'éducation en Afrique.

### 2.1.1. Situation de l'activité économique en Afrique

« La réalité africaine aujourd'hui est celle d'une urbanisation sans industrialisation. Dans moins d'une génération les africains seront majoritairement des citadins. Ce qui veut dire que l'on fuit massivement le monde rural pour venir grossir les villes sans que celles-ci offrent le moins du monde des perspectives d'emploi » (Bachir Diagne, 2008/2009, 148). Le contexte d'un tel propos est celui d'intellectuels africains inquiets d'une Afrique théâtre de transformations d'une rapidité sans précédent dans l'histoire (Cour, 2006), et auxquelles le continent semble, une fois de plus, être l'exclu paradoxal. Il semble, en effet, qu'en matière économique en Afrique – peut-être aussi en quelques pays du Sud – puisse prendre la forme d'une "solution", ce qui ailleurs serait une réalité économique anormale. L'activité économique en Afrique est en grande majorité une activité informelle (Cf. Tableaux 1 et 2). Selon Lautier (2004), le secteur informel correspond à ce secteur dont le succès, même chez les experts économiques, n'est fonction que de l'imprécision des activités auxquelles il renvoie. Pourtant l'"informel" continue d'être *la forme* principale des activités économiques du tiers-monde quand bien même elle arracherait aux économistes la question de savoir de quoi vivent ces populations. Les activités informelles peuvent réunir tout un ensemble d'activités d'une extrême hétérogénéité ; commerce de rue, trafics de drogue, prostitution, mais aussi travail domestique, petit atelier d'arrière-cour, cireur de chaussures, rabatteurs occasionnels de clients, vendeurs ambulants de beignets, porteur d'eau, mécanicien automobile, taxi "clando" etc. Bref le secteur informel regroupe « d'innombrables activités qui constituent l'autre face du sous-développement » (op. cit., 3).

Tableau 1: Place du secteur informel dans quelques régions du monde

	Part du secteur informel dans le PIB	Part du secteur informel (hors agriculture) dans le PIB
Afrique subsaharienne	54,7 %	23,7 %
Afrique du nord	37,7 %	26,3 %
Asie	23,9 %	21,5 %
Amérique latine	30,6 %	23,4 %
Caraïbes	22,2 %	19,7 %

Source: Charmes J. (2000) The Contribution of Informal Sector to GDP in Developing Countries: Assessment, Estimates, Methods, Orientations for the Future

Ce secteur, qui échappe au contrôle de l'état mais permet partout où le développement fait défaut de vivre, constitue dans les faits l'envers du développement économique classique tel que théorisé par bien d'experts libéraux. Ce n'est pas un développement pensé, administré et contrôlé mais subi et s'imposant de lui-même avant de faire l'objet d'une théorie. C'est un pis-aller du développement quand le développement attendu rime avec paupérisation généralisée, effondrement de l'industrialisation, sous-emploi massif et chômage record, catastrophes sociales. Le secteur informel est « composé de structures de taille variable, d'unités et de modes de production multiples avec des personnes au statut très divers (...) Les activités du secteur informel échappent à l'enregistrement et à la protection sociale. Le travail indépendant peut être autonome ou en sous-traitance d'une entreprise plus importante. Il peut s'exercer avec régularité ou ponctuellement. Il mobilise souvent les proches. Il peut être payé à la journée, à la tâche ou avec une rentrée d'argent plus régulière débouchant sur une plus ou moins grande précarité » (Trani, 2006, 370-371). Bien d'auteurs (Trani, op. cit. ; Lautier ; 2004), sont donc perplexes à l'envisager comme une réelle solution au sous-développement. Selon Saucier (2012), on peut estimer à plus de 80 % la main-d'œuvre féminine travaillant dans le secteur informel en Afrique. Pour cet auteur, l'ampleur de cette donnée suffit à elle seule à légitimer la pratique face à un système formel inadéquat.

C'est dans ce secteur n'offrant aucune garantie, ni contrat de travail, ni sécurité sociale, ni assurance quelconque, mais caractérisé par des régulations clientélistes, paternalistes, hiérarchiques qu'explose actuellement en Afrique le travail des femmes et de jeunes peu qualifiés qui se sont retrouvés très vite exclus du système scolaire classique (Mboungou, 2012). Le poids du secteur informel dans l'emploi urbain est passé en Afrique de 21 % en 1980 à 61 % en 2000 (Trani, 2006). Les cas de prise en main dynamiques, concertées, organisées par des

agents économiques informels de leurs destins économiques ne manquent pas, qui pourraient témoigner des opportunités qu'offre le secteur informel. On pourra ici faire mention des "nanas Benz" du Togo qui se sont révélées être d'excellentes femmes d'affaires en devenant des actrices incontournables du commerce transnational de tissus même en période de crise.

Tableau 2: Le secteur informel en proportion de l'emploi non agricole entre 1980 et 1990

Pays	Taux d'emploi dans le secteur informel	
	1980	1990
Bénin	86,0	92,8
Burkina Faso	70,0	77,0
Niger	62,9	–
Sénégal	76,0	–
Mali	63,1	78,6
Mauritanie	69,4	75,3
Afrique subsaharienne	66,5	73,7

Source: Charmes J. (1998) Informal Sector, Poverty and Gender, World Development Report 2001.

Mais ces "success stories" ne doivent pas nous faire oublier leur caractère très improbables au sein d'une logique développementale plutôt viciée et qui, les mettant en avant et masquant le reste, semble plutôt faire feu de tout bois<sup>2</sup>. Le développement du secteur informel ne peut, qu'avec d'extrêmes réserves et sous condition de profonds amendements à la politique économique internationale, paraître comme une réelle opportunité au développement économique et social. Sinon, il est plutôt le signe apparent d'une profonde crise économique amenant avec elle son lot de catastrophes sociales d'envergure. Il génère des dommages dans le processus productif dont le coût est l'affaire du seul agent économique concerné et qui dans la plupart du temps est déjà très vulnérable. Il maintient l'agent économique dans une dépendance aux agents administratifs qui permet la mise en place des réseaux de corruption les plus complexes. C'est un formidable système apte à entretenir les situations les plus contingentes et risquées, toute activité peut connaître une cessation brutale sans aucune

<sup>2</sup> Selon Labazée (1991), le processus historique qui nous mène à la réalité des "nanas Benz" du Togo actuel est commencé dès la période coloniale au moment où elles paraissent toutes désignées aux maisons d'importations comme vendeuses de tissus imprimés venant d'Haarlem et de Manchester, et cela, du fait de leurs pratiques anciennes du commerce de détail. Ce n'est pourtant qu'à la décolonisation qu'elles feront fortune du fait des imperfections à la fois économique (défaut du contrôle fiscal) et politiques (apports de soutien financiers aux régimes politiques) des nouveaux jeunes états décolonisés.

indemnisation (Trani, 2006), et ainsi de suite. Le développement de ce secteur est plutôt le résultat d'un fonctionnement socio-économique très inégalitaire. Ce n'est donc pas un hasard si ce sont surtout des femmes et des jeunes sans perspectives d'avenir qui trouvent là leur seul moyen de subsistance et qui, n'ayant d'autre choix, s'y astreignent. Les succès des fortunes qu'un tel secteur a permis de réaliser sont d'autant plus retentissants qu'ils relèvent du petit miracle économique. En réalité, ces fortunes individuelles cachent, entretiennent et préparent des malheurs sociaux bien plus grands tels que le travail, la déscolarisation, le placement des enfants et dans certains milieux la réduction des enfants à des situations de servage. Attendre d'une telle assise économique que le développement des enfants soit une réalité, ce n'est encore qu'entretenir le mythe des miracles auxquels il semble que l'Afrique nous ait tant habitués.

### 2.1.2. Situation des femmes en Afrique

Associer la réalité du développement des enfants "africains" à la problématique de la condition actuelle des femmes en Afrique, c'est déjà prendre la mesure longtemps sous-estimée des défis invraisemblables que les femmes en Afrique ont relevés de tout temps et continuent actuellement de relever dans des conditions non moins invraisemblables. C'est ensuite apprécier à sa juste mesure ce que Coquery-Vidrovitch (2013) identifie chez elles d'énergie peu commune. Les femmes, sans doute partout dans le monde, mais notamment en Afrique sont encore à remporter au moment même où nous écrivons ces lignes les plus grands défis universels dans l'indifférence des plus générales. Adotévi (2010), comme de nombreux auteurs, affirme comme nécessaire au développement en Afrique que soit confirmé le rôle puis la place prioritaire des femmes dans la société et reconnaît que « c'est grâce à elles que l'Afrique n'a pas sombré » (op. cit., 46). Il n'en demeure pas moins malgré la réalité d'un tel propos que la plus grande part de l'action des femmes en Afrique doit encore s'inscrire dans une rude bataille dont elles-mêmes sont loin le plus souvent de mesurer la portée. Au contraire, leur socialisation traditionnelle depuis qu'elles sont fillettes, les porte devenues femmes, à n'avoir d'elles-mêmes qu'une image négative (Coquery-Vidrovitch, 1994). Chaque jour, dans l'indifférence totale, elles doivent surmonter les effets d'un machisme traditionnel dont les sociétés africaines, si elles n'ont pas l'apanage, sont loin d'être avares. Dans un tel contexte, elles n'ont de cesse à exercer, envers et contre tout, leur aptitude à travailler difficilement pour palier à des situations inespérées. Elles ont dans leurs majorités beaucoup moins de temps que les hommes qui ne sont pourtant pas en reste. Leurs journées de travail rudes et longues laissent peu ou pas de temps aux loisirs. Leur investissement dans le travail agricole a toujours été supérieur aux hommes y compris pour les tâches physiques (maniement de la houe, plantation,

récolte) (Cf. Tableau 3). « Qui a vraiment idée, sinon quelques spécialistes, d'imaginer, lorsqu'on parle des « paysans africains » (...) qu'il s'est agi, le plus souvent, de femmes ? Quant au thème des « enfants », aujourd'hui d'actualité, il recouvre pour moitié des fillettes » (Op.cit., 1994/2013, 8-9). Un résultat aussi banal que la disponibilité d'eau ou de bois de chauffe pour la cuisine à la maison, mobilise quotidiennement des heures de travail des femmes et très souvent de fillettes (Cf. Tableau 4). « Partout où les adductions d'eau n'existent pas encore, c'est-à-dire dans la plupart des campagnes (...) des cohortes de femmes et d'enfants le long des routes assument encore ces approvisionnements quotidiens de base » (Op. cit., 25).

Tableau 3 : Proportion du travail fourni par les hommes et par les femmes dans les diverses tâches agricoles

Tâches diverses	Hommes	Femmes
Déboiser, défricher	95 %	5 %
Retourner le sol	70 %	30 %
Ensemencer et planter	50 %	50 %
Biner et sarcler	30 %	70 %
Récolter	40 %	60 %
Transporter les récoltes	20 %	80 %
Stocker et emmagasiner la récolte	20 %	80 %
Vendre les excès au marché	40 %	60 %
Tailler les arbres	90 %	10 %
Transporter l'eau et le fuel	10 %	90 %
Nettoyer les animaux et les étables	50 %	50 %
Chasser	90 %	10 %
Nourrir la famille	5 %	95 %

Source: U.N.E.C.A (Union Nationale des Experts Comptables Agricoles), 1975

Tableau 4: Temps consacré à la recherche de l'eau en Afrique

Distance en miles (en km) entre la source et la maison	Temps nécessaire (en heures)	% du temps journalier de travail à consacrer à l'eau
0,25 (0,4)	0,17	2,8
0,50 (0,8)	0,33	5,5
1,00 (1,61)	0,67	11,1
2,00 (3,22)	1,33	22,2
3,00 (4,83)	2,00	33,3

Distance en miles (en km) entre la source et la maison	Temps nécessaire (en heures)	% du temps journalier de travail à consacrer à l'eau
4,00 (6,44)	2,67	44,4
5,00 (8,05)	3,33	55,5
6,00 (9,66)	4,00	66,6
7,00 (11,27)	4,67	77,7
8,00 (12,87)	5,33	88,8

Source: A. K. Biswas (1978)

La répartition sexuée des tâches confinait les femmes aux tâches agricoles à fort investissement manuel dans le cadre des productions vivrières et au du commerce de subsistance, les hommes ont eu tendance avec l'introduction de la technologie à manier la charrue dans l'optique de productions réservées à la vente (Kaufmann, Lesthaeghe, & Meekers, 1988). Ce qui fait la place cruciale des femmes dans les sociétés africaines c'est la pluralité des fonctions qu'elles ont dû y remplir, ne serait-ce que pour permettre aux hommes de s'adonner aux activités plus excentrées les mieux rémunérées. C'est l'investissement rural des femmes, et l'intensité du travail qu'elles y ont accompli parallèlement comme agricultrices, petites commerçantes, éducatrices de 6 à 7 enfants en moyenne, femmes de foyers, qui a permis les migrations masculines du secteur rural vers le secteur urbain. La majorité de ces femmes continue de s'investir en milieu rural, ne donnant autre sens à leur activité que celui d'une activité familiale, faite à leur propre compte et sans contrepartie personnelle. Une telle implication des femmes ne trouvera pas sa limite dans une localisation rurale.

De plus en plus de femmes rejoindront les villes pour y trouver du travail, et le plus souvent dans des conditions encore moins favorables que celles des hommes. Le déséquilibre sexuel évoqué plus haut du fait de la modernisation du travail va s'accroître en ville. Le niveau d'emploi des femmes va décroître à chaque fois que la mécanisation du travail va progresser. A bon niveau de qualification féminine seront associés de nombreux désavantages. Les femmes recrutées avec un niveau de compétence égal ou supérieur aux hommes, avaient déjà la conviction qu'une promotion au sein de l'entreprise leur serait difficile, peu d'hommes se voyant recevoir des instructions de la part d'une femme. « Pour l'ensemble de l'Afrique, les femmes vers 1970 représentaient 35 % de la population active dans l'agriculture, 34 % dans les services et les commerces et 18 % dans le secteur de l'industrie (...) Bien entendu, les situations varient fort entre pays : dans certains pays, il y a plus de femmes que d'hommes dans l'industrie, alors que dans d'autres on trouve moins de 2 % de femmes dans ce secteur » (Oppong, 1988,

427). En 1980 on trouvera 76 % des femmes travaillant dans le secteur agricole, 18 % impliquées dans les services contre 6 % travaillant dans l'industrie. Les hommes au même moment auront respectivement les proportions de 70 %, 16 % et 14 % (op. cit, 1988). Nombre d'entre elles touchant de faibles rémunérations trouvaient peu d'intérêt à faire de longues carrières en entreprises. Elles se vouaient plutôt à faire des économies et à se lancer à leur propre compte dans leur petit commerce, le plus souvent, en secteur informel. Quand l'explosion du secteur informel se produisit suite à la dégradation des conditions de travail des hommes eux-mêmes, les femmes malgré leurs conditions de vie souvent misérables, se sont rendues indispensables avec leurs petits moyens au fonctionnement de la vie quotidienne en milieu urbain. De nombreuses villes aujourd'hui en Afrique sont peuplées de plus de femmes que d'hommes (Addis-Abeba d'Éthiopie, ou Saint-Louis du Sénégal). Selon Coquery-Vidrovitch (1994), aujourd'hui plus que jamais la vie en ville tient dans leurs mains dans un contexte où la crise économique, la croissance démographique, l'instabilité de l'emploi, l'inflation, le chômage des jeunes font de l'activité informelle le soutien de base des ménages. « L'alimentation, l'habillement et toute une série de services de base sont désormais assurés en grande partie (...) par les femmes, en particulier dans les grandes métropoles appauvries, comme Kinshasa ou Abidjan » (op. cit., 221). Voici à grands traits ce qui pourrait donner l'idée du contexte dans lequel la majorité des femmes africaines œuvrent à assurer un quotidien de vie pour elles-mêmes, profitant nécessairement à leur environnement plus ou moins immédiat. Que retenir d'un tableau aussi funeste ?

Certainement qu'il y a encore beaucoup à faire à l'égard d'une conception du développement tel qu'il soit ; économique ou social qui, rechignant à déconstruire pour une grande partie de la population mondiale de telles conditions de vie, semble arborer en "solution" ces trouvailles accommodantes de l'ordre de la formalisation de l'informel. Autant clairement parler en la matière de normalisation de l'anormal. Mais au-delà d'un amer constat, il y a aussi à retenir que bien des femmes en Afrique à l'image des femmes de Saint-Louis du Sénégal tiennent de plus en plus et fût-ce au prix parfois de grandes privations, le rôle d'ouvrières invisibles mais majeures du développement. Développement dérisoire mais trompeur à n'être jaugé que par un rendement en rien équivalent à la détermination qui le soutient. C'est dans cette détermination que le développement des enfants en Afrique pourrait trouver, d'ores et déjà, une de ses plus solides assises, mais qu'il y aurait de tous bords à rétablir dans son mérite.

### 2.1.3. L'éducation en Afrique ; une situation complexe

Nous allons ici, à partir de la situation actuelle et singulière de l'Afrique, tenter de pousser plus avant la problématique de ce qui se ressent dans les pays du sud surtout comme une crise du modèle éducatif ou scolaire occidental (Marín, 2004 ; Akkari & Dasen, 2004 ; Serpell & Hatano, 1997). La situation éducative en Afrique est riche et variée. Cette diversité devient évidemment le lieu d'un développement complexe qui ne peut ni faire abstraction des africains, ni réduire le tout de la situation éducative en Afrique au simple fait des africains. Par une telle conception de la réalité des situations sociales, quelles qu'elles soient, nous rejoignons le niveau de considération des faits qui donne toujours à penser n'importe quel état singulier dans le rapport au développement complexe et universel qui le rend précisément possible comme particulier. C'est là une manière quelque peu oubliée d'objectiver la singularité. Elle envisage une réalité singulière comme un résultat de développement universel et est ainsi contraire à la démarche plus familière qui consiste à réunir plusieurs singularités pour construire un type général. Par l'une ou l'autre des méthodes, l'atteinte des réalités sous leurs formes universelles n'est jamais parfaite et il ne s'agit en science que d'en pouvoir percevoir des indicateurs plus ou moins adéquats. De fait, il y aurait plutôt à combiner et à faire jouer tantôt les typologies générales et tantôt les singularités elles-mêmes en tant que résultats généraux ; ceci pour éviter des unilatéralités et partialités simplistes à concevoir des réalités plus complexes.

La tradition qui a privilégié une manière de chercher la vérité scientifique dans le général, a produit bien des typologies abusives au détriment de réalités singulières. Elle ne s'est souvent rapporté aux singularités que pour les noyer dans une classe ou catégorie imaginaire telle ici les "africains" ou encore "l'africain" comme type essentialiste de l'ordre d'une nature africaine. De telles manières de procéder sont aujourd'hui répandues et même devenues utiles. S'il n'y a ni à s'en offusquer ni à s'en indigner, il est nécessaire de faire remarquer que malgré les immédiates finalités pratiques qui président à de telles significations, ces termes peuvent porter un excès de sens dont on n'a jamais l'intégrale connaissance dans le moment où on les utilise. C'est là, ce que nous symbolisons quand nous marquons de griffes certains termes que nous utilisons comme l'"enfant", l'"africain", l'"asiatique", le "pauvre" de façon à indiquer la réalité d'une surdétermination fonctionnelle dans un terme au-delà de la simplicité immédiate qu'on pourrait lui prêter. Traiter de la situation de l'éducation en Afrique pourrait équivaloir au fait de renvoyer, dans une singularité, à une réalité universelle qui mettrait en scène des pratiques éducatives africaines mais aussi des influences diverses qui s'intégrant en une

spécificité dite "africaine", la complexifient, l'enrichissent et l'universalisent. De ce point de vue, pour donner à voir la complexité de la situation éducative "africaine", on pourrait traiter de pratiques éducatives d'Afrique ancienne ou traditionnelle, ensuite faire mention des influences "orientales" à travers l'intégration en Afrique de religion musulmane et de l'école coranique, avant de reconsidérer cette même question à travers l'intégration en Afrique suite à la colonisation du modèle de l'école "occidentale". Ce sont là divers aspects du développement d'une même réalité dite "africaine", qui pourtant ne révèle à l'endroit de l'"africanité" rien d'autre qu'un développement universel riche et complexe. C'est cela qu'il y a de nos jours à restaurer dans la considération de toute spécificité. A savoir une complexité qui introduisant dans toute identité son correspondant universel détruit les spécificités closes pour y installer leur plus grande ouverture.

L'Afrique ancienne a été caractérisée par un réel intérêt articulé à l'endroit des enfants. Il ne s'agit pas dès lors de donner à cet intérêt la connotation que l'on donnerait aujourd'hui à un intérêt pour l'enfant. Une chose est d'accorder un intérêt à l'enfant dans un contexte de développement plutôt archaïque, et une autre chose est d'accorder le même intérêt à l'enfant dans le contexte moderne de développement qui est le nôtre. Entendons ici que la question des enfants en Afrique, bien que sous divers aspects, a toujours été cruciale. Que l'Afrique soit en passe de devenir dans près d'un siècle le continent le plus peuplé du monde, est aussi révélateur de la forte résilience d'hommes et femmes qui, avec peu de moyens, sont parvenus à surmonter de nombreux obstacles au peuplement de milieux particulièrement hostiles (Coquery-Vidrovitch, 1994, 2011 ; Iliffe, 1995). Peupler le continent, construire des sociétés durables et les défendre contre les agressions de toutes sortes, sont des impératifs sur lesquels on ne s'arrête que peu dans l'histoire de l'Afrique. Or, s'intéresser à ces aspects amène à comprendre que l'idéologie mettant en valeur la virilité chez les hommes et la fécondité chez les femmes a constitué dans l'histoire de l'Afrique archaïque, mais à vrai dire celle de l'humanité, une élaboration stratégique efficace à compenser les pertes d'une évolution démographique ponctuée d'une succession de bouleversements en tout genre. Ce qu'on convient de désigner – sans doute avec raison – comme le paradoxe, l'énigme, et parfois le drame de l'Afrique, renvoyant à ce que l'Afrique pionnière du développement de l'humanité, semble aujourd'hui en être isolée, cette énigme-là à bien y regarder cache précisément en tant qu'"énigme africaine" une réalité beaucoup plus complexe. L'"énigme africaine" révèle plutôt la complexité développementale du rapport universel entre les hommes. Ce qui vaut aujourd'hui à l'Afrique cette place c'est ce qui en fait une « terre de synthèse pétrie d'histoire qui ne vécut jamais (...)

dans l'isolement, et ce depuis les origines de son histoire » (Coquery-Vidrovitch, 2011, 53-54). Il faut prendre tout cela en compte pour examiner la problématique de ce qui se nouant de nos jours autour d'une la situation éducative de diverses influences, font des héritiers d'un tel syncrétisme des populations souvent en mauvaise posture.

Au plan éducatif, la situation africaine actuelle met en présence d'influences culturelles variées qui actualisent une diversité dont l'intégration, souvent pas aboutie, engage les populations à ménager des solutions de compromis plus ou moins réussies, mais parfois pénibles, improbables, sinon impossibles et dangereuses dans les cas où ces aménagements se font contre les enjeux politiques des autorités locales (Boni, 2010 ; Bouchentouf-Siagh, 2010). A l'endroit donc d'une question aussi importante que celle de l'éducation se donne si souvent à voir en Afrique, un engagement problématique des autorités africaines. La part de responsabilités africaines au marasme dont les populations civiles payent le prix fort, et qu'il faudrait indexer comme problème d'une gouvernance chaotique de l'Afrique par ses propres dirigeants (Coulibaly, 2010), trouverait ici maintes illustrations. Mais, faudrait-il passer sous silence ce qu'une telle contradiction d'une administration oeuvant à contresens de ses administrés répète de contradictions tout aussi éloquentes ? Bouchentouf-Siagh (op. cit., 72) nous en donne un exemple lorsque traitant de l'indépendance de son pays (l'Algérie) note qu'il s'agit d'un « pays qui, après avoir constitué trois départements français d'une nation développée, la France, va changer de catégorie et rejoindre le lot des pays dits en voie de (sous)-développement, et cela, après des décennies de présence « civilisatrice » et désintéressée ! ».

Que la limite propre à un produit dit "occidental" devienne à un point crucial objet de préoccupations d'aussi diverses populations "non-occidentales", cela est déjà l'effectivité universelle de ce qu'on s'entend à désigner comme "occidental". Autant le fait qu'un tel modèle éducatif ait pu se répandre à d'autres sphères qu'occidentales, puis le fait qu'il y révèle mieux qu'en occident des lacunes auxquelles il y a urgence à remédier, montrent que le modèle en question au-delà du label occidental qu'on lui attribue, possède bel et bien une portée universelle effective et irréductible à son étiquetage "occidental". Mais il y a aussi à souligner, une fois cette effectivité universelle reconnue, le fait qu'une telle effectivité ait trouvé sa limite à ne pouvoir réaliser en guise d'universel que la réalité d'un modèle posant problème pour d'autres et, par voie de conséquence, pour l'Occident même. Ce que montrent bien de penseurs poursuivant aujourd'hui la réalisation d'un universel plus cohérent qu'ils soient du Sud (Adotévi, 2010 ; Akkari, 2004 ; Bachir Diagne, 2008 ; Boni, 2010 ; Bouchentouf-Siagh, 2010 ; Gassama , 2008 ; Marín, 2004 ; Mbembe, 2013) ou du Nord (Dasen, 2004 ; Coquery-

Vidrovitch, 1994 ; Courade, 2006 ; Lautier, 2004 ; Trani, 2006 ; Sève, 2004 ; Hessel, 2012) c'est que l'universel partiel ayant modelé le monde jusque-là semble avoir vécu et pousser désormais, à l'avènement d'un universel plus conséquent. A la tâche de reconstruction d'un universel plus cohérent, les pays du Sud se trouvent actuellement beaucoup plus être un atelier de l'histoire que les pays du Nord. Atelier au sein duquel devrait se retrouver non pas des acteurs du Sud ou du Nord, mais des acteurs tout court mis à l'ouvrage sur ce chantier particulier d'une œuvre universelle. Les problèmes que soulèvent les situations éducatives de nombre de pays du Sud sont autant de pistes de travaux qui, sérieusement menés, aboutiraient à la solution d'une meilleure intégration d'influences éducatives diverses. « La seule « intégration » possible proposée aux peuples indigènes à travers l'école, est l'acceptation de la langue et de la culture dominantes officielles au détriment de la diversité culturelle et linguistique réelle. C'est là que se trouvent les racines historiques du divorce entre la société réelle et l'État officiel avec un clivage qui survit jusqu'à nos jours » (Marín, 2004, 350-351). Ce clivage entre la société réelle et l'État officiel, tout comme l'engagement problématique entre bien d'autorités africaines et leurs populations civiles affecte directement les intellectuels, les enseignants, les jeunes qu'ils soient universitaires ou pas (Boni, 2010 ; Bouchentouf-Siagh, 2010), pour finalement affecter de plein fouet des parents pauvres et enfin leurs enfants (Akkari, 2004).

Des spécialistes sont unanimes à reconnaître que l'Afrique a accompli d'importants progrès dans le domaine de l'éducation pendant les deux décennies qui ont suivi l'indépendance. Mais il faudrait beaucoup nuancer ce qui semble une prouesse "africaine" en matière d'éducation (Cf. Tableau 5). Le taux moyen de scolarisation dans le primaire en Afrique atteignait les 70 % en 2005 (Ben Yahmed & Houstin, 2009). C'est un chiffre encourageant, mais qu'il faudrait relier à d'autres données pour pouvoir en mesurer la réelle consistance. A ce taux s'accompagnaient dans le même temps pour toute l'Afrique les taux de 41 % de scolarisation dans le secondaire (dont 25 % pour l'Afrique subsaharienne) et de 10 % dans le supérieur (dont 5 % pour l'Afrique subsaharienne). Ceci déjà permet de se faire une idée du faible niveau du personnel qualifié susceptible de constituer l'assise du résultat de 70 % d'enfants scolarisés dans le primaire. De quoi donc ce taux est-il la réalité ? Dès les indépendances on nourrissait en Afrique le projet d'une scolarisation primaire universelle, ce projet sera réaffirmé en 2000 au forum mondial de Dakar et dans les objectifs du millénaire des Nations Unies. Mais les questions qu'on pourrait déjà se poser ici sont de savoir de quel universel est-il question ? Et avec quels environnements ou assises pédagogique ?

Dans les faits, depuis les années 80 et dans le contexte de crises économiques et financières, il s'est fait qu'aucun des états d'Afrique subsaharienne ne s'est trouvé en mesure de financer son système scolaire sans aide étrangère. Ces crises auront pour conséquence une augmentation de contributions apportées par les bailleurs de fonds sous forme d'aides financières aux programmes d'éducation, et donc une dépendance accrue de ces pays face aux pays occidentaux. Ce rapport de dépendance ne sera pas sans de fortes influences, sur les choix idéologiques et les orientations scolaires des gouvernements assistés. Les familles africaines qui déjà avaient des stratégies éducatives diversifiées entre écoles coraniques, privées, publiques, clandestines, spontanées et/ou communautaires, seront contraintes du fait de l'emprise décisionnelle sur leur gouvernement, de groupe de décideurs aux pouvoirs financiers importants à encore plus s'engager dans ces voie alternative de diversification du champ scolaire, surtout pour les familles pauvres. Ainsi : « le développement rapide de ces écoles indique à la fois la reprise d'initiative des populations en matière éducative et les influences des différents bailleurs de fonds » (Lange, 2006, 392). Au-delà de l'Afrique subsaharienne (Tawil, 1996), si l'on s'intéressait par exemple au Maroc, Akkari (op. cit. 2004, 198), semble nous conduire à faire un constat similaire lorsque, sans manquer d'en appeler à une modernisation de l'école coranique visant à la rendre plus intégrative de la diversité des savoirs, il fait remarquer : « au Maroc, la réactivation de l'école coranique est liée à l'incapacité de l'État à généraliser l'éducation de base (...) si l'école coranique joue un rôle essentiel dans la scolarisation des ruraux pauvres, c'est parce qu'elle pallie plus à l'absence de l'école officielle qu'elle n'exprime un refus culturel de cette dernière ».

Les populations les plus pauvres, et cela peut se vérifier dans n'importe quelle civilisation, quand bien même elles seraient convaincues du bien-fondé de l'éducation scolaire, ne pourront franchir le pas de la scolarisation de leurs enfants tant que leurs besoins fondamentaux ou vitaux ne seront pas assurés (Lange, 2006). Parmi ces besoins vitaux, l'alimentation décente, l'accès à l'eau qui, lui-même conditionne la santé et le logement, sont des préconditions sociales qui non couvertes fonctionnent comme des obstacles à la scolarisation des enfants. L'Afrique, notamment subsaharienne, a en bon nombre de localités à résoudre encore ne serait-ce que le besoin fondamental de l'accès à l'eau. Partant de quoi il est permis de réduire le tout de la complexité des situations africaines à la réalité d'un piètre universel qui, à chercher du développement là où les assises n'en sont pas assurées, tente de mettre la charrue avant les bœufs. Universel dont cependant l'Afrique avec bon nombre de pays du Sud sont déjà l'atelier du dépassement attendant seulement ses nouveaux acteurs.

Tableau 5: Évolution des taux bruts de scolarisation<sup>3</sup> dans l'enseignement du premier degré

Année	1960		1980		1995	
	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
Bénin	26	15	64	41	72	52
Burkina Faso	9	5	18	14	38	30
Cap-Vert			115	113	131	129
Côte d'Ivoire	43	25	79	63	69	58
Gambie	14	9	51	35	73	67
Guinée-Bissau	24	14	68	42	64	47
Kenya	47	30	115	110	85	85
Madagascar	56	49	142	139	72	70
Mali	9	5	27	19	32	25
Mauritanie	6	2	37	26	78	72
Niger	6	3	25	18	29	22
Nigéria	42	31	104	90	89	79
Sénégal	27	18	46	37	65	57
Sierra Leone	20	14	52	43		
Soudan	20	11	50	41	54	48
Togo	44	22	113	89	118	97
Zimbabwe	74	66	85	79	116	114
<b>Pays francophones</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>64</b>	<b>46</b>		
<b>Pays anglophones</b>	<b>44</b>	<b>31</b>	<b>90</b>	<b>82</b>		
<b>Afrique subsaharienne</b>	<b>38</b>	<b>25</b>	<b>73</b>	<b>58</b>		

Source: M.-F. Lange, (2001), L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960

<sup>3</sup> « Le taux brut de scolarisation primaire est le rapport entre le nombre d'enfants inscrits dans le primaire (quel que soit leur âge) et le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés, contrairement au taux net de scolarisation primaire dont le numérateur et le dénominateur concernent tous deux la même tranche d'âge officielle du cycle. Comme de nombreux enfants d'âge avancé (supérieur à l'âge « normal » de 7-12 ans au Mali, 7-13 ans en Tanzanie...) se trouvent à l'école, un taux brut de scolarisation de plus de 100 indique à la fois une tendance à la généralisation de l'enseignement primaire, mais aussi une forte présence d'élèves très âgés (du fait des redoublements) et souligne l'inefficacité d'un système scolaire » (Lange, 2006, 396).

## 2.2. La Mauritanie et le Sénégal et le Togo en Afrique "subsaharienne"

L'Afrique dite "subsaharienne", qu'on appelle aussi l'Afrique "noire" où "tropicale" constitue une grande partie de l'Afrique. Elle n'en demeure pas moins cependant qu'une partie. L'introduire c'est alors la situer relativement à un ensemble plus grand qui en soutient la particularité. Poser le problème de l'Afrique dite subsaharienne, c'est donc déjà situer une Afrique rapportée à l'Afrique entière, et même au-delà, un monde rapporté au monde entier. On parle d'Afrique subsaharienne pour désigner ce grand ensemble de pays d'Afrique situé en dessous du désert du Sahara. Il s'étend du nord de l'Afrique par l'assemblage des pays de la Mauritanie, du Mali, du Niger, du Tchad, et du Soudan, pour se terminer avec l'Afrique du Sud tout en comprenant des îles ; telles le Cap-Vert, Sao Tomé, Madagascar... Nos travaux se sont limités aux trois pays que sont la Mauritanie, le Sénégal et le Togo (*Cf.* figure 2). Cela n'est pas suffisant à nous faire saisir l'exhaustive réalité de l'Afrique subsaharienne eu égard de cette question du développement des enfants, mais permet d'introduire à une réalité appréciable de la question comme celle d'une ouverture.

L'exhaustivité n'est pas l'objectif que nous nous proposons d'atteindre ici. Nous tenterons plutôt à partir de trois pays, mais encore, à travers trois terrains ruraux de prolonger cette question du développement universel en ses manifestations singulières ; ici, en l'occurrence, dans le rapport d'enfants d'Afrique rurale à un objet tel l'eau. La considération des réalités de ces trois pays d'Afrique subsaharienne nous semble déjà de nature assez complexe pour pouvoir refléter des dynamiques particulières d'un même développement. L'intérêt que nous portons à ces pays est celui de la manière dont des particularités ou singularités se constituent dans les prolongements effectifs de dynamiques universelles. Mais encore, au moment où nous faisons nôtre le projet de saisir à partir de trois pays une problématique de complexité universelle, nous ne saurons mieux faire que de tirer instructions du propos de Tabutin lorsqu'il affirme : « la période des certitudes scientifiques est bien lointaine et terminée. Nous n'irons pas jusqu'à dire que "plus on avance, moins on comprend", mais on peut en tout cas affirmer que "plus les connaissances augmentent, plus la complexité des choses apparaît" » (Tabutin, 1988, 17-18).



Figure 2: La Mauritanie, le Sénégal et le Togo



Figure 3: Sahara, Sahel en Afrique du nord et terrains sahéliens (Bogué, Bakel) puis tropical (Kpalimé)

### 2.2.1. La Mauritanie ; un pays aux interfaces



Figure 4: La Mauritanie du Sahara au Sahel

#### 2.2.1.1. Aperçu géographique

La Mauritanie est toute entière comprise dans la juxtaposition de ces deux bandes arides (Sahara) et semi-arides (Sahel) qui traversent l'Afrique du nord et délimitent le plus vaste désert du monde. La Mauritanie est bordée à l'ouest par l'océan atlantique et se trouve ainsi dotée d'un littoral étendu sur 754 kilomètres. Le pays est délimité par le Maroc au nord-ouest (Sahara occidental), par l'Algérie au nord-est, au sud-est par le Mali, puis enfin au sud du côté dit de la vallée par le Sénégal avec lequel il partage un cours d'eau ; le fleuve Sénégal. Ce fleuve sert de frontière naturelle aux deux pays. Avec plus d'un million de km<sup>2</sup> pour une densité moyenne de 3 hab. / km<sup>2</sup>, dépassant les 30 hab. / km<sup>2</sup> dans la vallée, le territoire mauritanien est à la fois le plus vaste et le moins peuplé des trois pays qui vont nous fournir des terrains d'étude. L'étendue mauritanienne, aux trois quarts désertique se compose au centre du pays par un vaste plateau. Les sommets les plus hauts du pays, dans le nord, culminent à seulement 915 m.

« Qui dit désert, dit climat terriblement chaud et sec » (Devey, 2005,16). Les pluies y sont rares et irrégulières avec la plupart du temps des vents secs et desséchants ; les siroccos. C'est dans le sud que l'on recense la pluviométrie la plus importante d'environ 500 mm par an. La pluviométrie recensée à Nouakchott n'est que de 138 mm par an, l'on ne recense plus que 109 mm à Atar plus au nord. En Mauritanie « l'eau est rare et précieuse, et seules les régions où elle est d'accès relativement facile, peuvent envisager de développer leur agriculture » (Belvaude, 1989, 79). L'intensité du rayonnement solaire peut mener à certains endroits les températures jusqu'à 40° voire 50° à l'ombre. « Impossible alors de poser le pied nu par terre, quand le sol peut atteindre 80° » (Monod, 1937/1988, 32). A de telles températures diurnes peuvent suivre des chutes de température entraînant des nuits très froides. Les maures habitués à ces espaces ont pu développer des accessoires vestimentaires simples, légers, et commodes. Les animaux d'élevages eux ont lourdement pâti de la grande sécheresse des années 1970. Celle-ci a décimé une partie considérable du cheptel maure et peul, accentuant ainsi leur conditions déjà précaires, et accélérant la sédentarisation subite des peuples à l'origine nomades. Les rigueurs climatiques et géophysiques qui affectent la Mauritanie sont dynamiques. Il arrive alors que les mauritaniens doivent faire face aux avancées progressives du sable dues à la désertification ou sinon à des pluies de plus en plus soutenues qui, dans un pays peu aménagé pour faire face à de fortes pluies, causent de nombreux dommages aux populations les plus vulnérables. Avec un revenu national brut par habitant<sup>4</sup> en parité du pouvoir d'achat estimé à 2010 \$ pour l'année 2007, 63% de la population mauritanienne vivait avec moins de 2 \$ / jour (Ben Yahmed & Houstin, 2009).

#### 2.2.1.2. Le peuplement

Il est d'usage de réduire la diversité de la population mauritanienne à deux grandes divisions. D'une part le groupe arabo-berbère ou les "maures" se réclamant d'origine arabe, et de l'autre le groupe négro-africain se reconnaissant dans des traits culturels d'Afrique noire. Classification pratique qui résout en apparence la complexité du tissu ethnique mauritanien. En effet, le seul groupe dit arabo-berbère ou "maure", parfois "beïdanés" (les blancs en arabe), comprend aussi des noirs qui en constituent au moins une moitié. Il conserve des traces d'une histoire guerrière et maraboutique. D'organisation hiérarchisée on peut y introduire des sous-divisions entre tribus qui sont autant de legs historiques dont le caractère rigide devient souvent

---

<sup>4</sup> Le revenu national brut est un indicateur économique qui permet d'évaluer les revenus d'un pays et donc sa puissance économique au cours d'une période donnée. Exprimé en parité du pouvoir d'achat il permet de situer sur une même échelle, en gommant les différences de prix entre pays, la capacité qu'a chacun des pays de réaliser des achats par rapport à un autre pays comme sur un marché commun avec une monnaie commune.

problématique pour la Mauritanie actuelle. Leur langue est le hassanya ; dérivé de l'arabe aussi parlé dans le désert algérien, le Sénégal, au nord du Mali ainsi que du Niger. Les peuples maures traditionnellement nomades ont été spécialistes du commerce et des élevages, habitués aux espaces sahariens, ils ont connu une sédentarisation lente et progressive qui s'est accentuée les dernières années du fait du développement urbain et de la sécheresse. Devey (2005), note qu'au début des années 80 on recensait 80 % de citadins en Mauritanie, et 15 % vingt ans plus tôt.

Les populations noires de Mauritanie sont représentées au sud du pays. Elles sont aussi traditionnellement hiérarchisées et plurielles. Elles avaient un mode de vie plus sédentaire. On peut ici aussi, dans le groupe générique distinguer les "halpoularens" qui parlent poular, les "soninkés" ou "sarakolés", et une composante modeste de "ouolofs" et de "bambaras". Les "peuls" ont quasiment eu les mêmes habitudes en termes de nomadisme que les maures. Ce sont les habitants du sahel et on les retrouve du sahel mauritanien au nord du Cameroun. Eleveurs de tradition, ils se sont eux aussi mis aux activités agricoles qui constituaient précédemment le domaine d'activité privilégié de leurs homologues "toucouleurs". Le terme halpoularen est, en fait, encore un terme générique qui sert à rassembler ceux qui parlent le poular. A ce titre, sont habituellement rassemblés deux groupes sociaux ; les peuls et les toucouleurs<sup>5</sup>. Les "soninkés", ou "sarakolés" habitent dans les régions du Gorgol et du Guidimakha. Ils peuplent aussi le Sénégal et le Mali. Sédentaires ils vivaient à l'instar des halpoularens et des maures en société hiérarchisée et conservatrice. La situation géographique de leurs régions permet une activité agropastorale non négligeable. On localise les bambaras dans l'extrême Sud-est, à Néma.

On recense dans les populations négro-africaines, un plus grand nombre de familles élargies. Il s'y pratique encore, surtout en milieu rural, la polygamie même si la pratique est en régression. Il n'est pas dans le tissu social mauritanien un groupe qui n'ait pas connu un système de hiérarchisation en caste plus ou moins marqué et selon l'activité pratiquée dans la famille. Le plus souvent, la plus haute caste correspondait à celle des marabouts ou des guerriers, tandis que les fonctions d'activité manuelles n'étant pas valorisées, la caste des esclaves était la plus basse. Quelques résurgences d'un tel fonctionnement social traditionnel survivent encore. La Mauritanie, cependant, est aujourd'hui le théâtre de bon nombre de changements, dont les évolutions rapides et brutales, sont parfois génératrices, de paradoxes malaisés à vivre pour les populations. Nous n'avons donné que vues statiques du peuplement mauritanien. Il faudrait

---

<sup>5</sup> Ces derniers doivent leur curieux ethnonyme à une déformation du terme tokoror ou tokolor sous lequel les ouolofs désignaient ceux que les maures appelaient les tékarir, soit les habitants du pays de Tekrou, ancienne désignation du Fouta-Toro sénégalais (Hampâté Bâ, 1991).

plutôt imaginer ce pays en proie aux phénomènes d'exodes ruraux massifs, qui vident les régions de leurs populations jeunes pour la capitale, toujours plus ou moins idéalisée ou encore en proie aux développements médiatiques offrant à sa population pour une large part jeune, l'image d'un mode de vie attrayant mais leur semblant interdit (Chassey F. d., 1979, 2006).

### 2.2.1.3. De la rivalité linguistique au bilinguisme

L'unité mauritanienne était encore à construire en 1960. Dans cette tâche de fonder et affermir son unité, la Mauritanie va avoir un allié de poids : l'islam. A d'autres points de vue cependant, la question linguistique en est un bon exemple, elle aura à passer par des chemins difficiles. La Mauritanie est actuellement bilingue, avec pour langue officielle l'arabe et pour deuxième langue le français. Mais la question linguistique a été le point où allait s'articuler une rivalité ethnique entre populations noires francophones et populations maures arabophones. Ces derniers ont vécu la période coloniale, comme celle d'une assimilation des peuples arabes à une culture étrangère. C'était moins le cas pour les noirs qui furent formés à l'usage de la langue française et occupaient aux côtés des administrateurs coloniaux plus de postes de fonctions en tant que cadres. Au moment où se retirant l'administration française laissait le champ libre pour une administration locale, les notables maures, organisés en grandes chefferies ayant brillé dans l'histoire du pays par leur résistance acharnée contre ceux qu'ils ont considéré comme des "envahisseurs", et de tradition guerrière n'ont pas eu du mal à prendre le contrôle de l'administration étatique. Sera initiée une politique d'arabisation, la protestation noire de 1966 ayant suivi une telle orientation politique se soldera par de sanglants affrontements. C'est là le point de départ d'un rapport tendu entre ces deux grands ensembles, qui ne manquera parfois de conduire le pays au bord de conflits civils (Candalot, 2006).

Ces divergences linguistiques vont marquer le parcours politique du pays depuis l'indépendance. Elles vont se refléter dans l'évolution du système éducatif. Se succéderont plusieurs réformes qui seront autant d'actes politiques en vue de juguler cette tension linguistique. La réforme de 1999 a pu rétablir le français comme langue d'enseignement aux côtés de l'enseignement de l'arabe. Cela fait suite au constat de la division culturelle retrouvée sur les bancs de l'école et que semblait avoir favorisée la précédente réforme qui, de 1979 à 1999, permettait un double cursus éducatif en favorisant un enseignement arabe et un enseignement bilingue. Il s'agit avec la nouvelle réforme d'unifier le nouveau système éducatif, en recourant aux deux langues ; avec l'arabe comme langue culturelle, servant à l'enseignement de la littérature, philosophie, géographie, histoire, et le français comme langue mise à profit

dans l'enseignement des mathématiques, sciences naturelles, et de la physique. Cette réforme, favorablement accueillie à l'exception des franges extrémistes, révèle un manque logistique qui sur le terrain n'est pas de nature à enthousiasmer le corps enseignant. Une telle réalité de projets éducatifs existant mais difficiles à mettre en pratique se retrouvera dans l'ensemble des pays qui nous intéressent ici.

#### 2.2.1.4. L'islam

C'est un point d'appui majeur de l'unité nationale du peuple mauritanien. La Mauritanie est comprise dans le cercle restreint des républiques pour lesquelles l'islam est religion d'état. Bien qu'elle ne soit dirigée par des religieux, la religion y est partout présente et exerce une influence considérable sur la législation, puis la vie quotidienne de chaque mauritanien. La religion musulmane est donc, aujourd'hui, le ciment unificateur des diverses composantes ethniques du peuple mauritanien, le pont le plus assuré qui puisse faire jonction entre les divers groupes, noirs et blancs, ou encore nobles et anciens serviteurs. Les tentatives gouvernementales visant à instaurer des week-ends "universels" liés au calendrier grégorien, ont toujours suscité de vives polémiques dans la population. Les visées économiques d'une telle mesure, qui tendrait à homogénéiser le fonctionnement des banques mauritaniennes aux autres dans le monde n'ont, jusqu'il y a moins d'un an, que peu convaincus. Jusque très récemment la Mauritanie a donc fonctionné selon un week-end islamique allant du vendredi (jour de prière) au samedi, avant de finir par adopter le samedi et le dimanche comme jours du week-end.

On y pratique traditionnellement, un islam fortement imprégné du soufisme, c'est-à-dire mettant l'accent sur une pratique intérieure. La visée poursuivie par les croyants étant de tendre le plus possible à un rapprochement vers Dieu. C'est aussi un islam de confréries, dont les plus représentées sont la Quadriya, et la Tidjaniya. Les deux orientations furent introduites par les populations maures, il y a des siècles. La plus ancienne, la Quadriya est d'origine iraquienne, et fut introduite en Mauritanie à la fin XV<sup>ème</sup> siècle. Elle toucha les populations noires par l'intermédiaire des grandes familles toucouleurs qui envoyaient leurs fils parfaire leurs connaissances religieuses chez les marabouts maures de grandes renommées. La Tidjaniya, quant à elle, fut fondée en Algérie vers la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, elle est plus récente, mais aussi très populaire, et cela parce que sa pratique n'exige pas la maîtrise parfaite de l'arabe. Elle fut bien accueillie à son avènement par les populations noires du sud, pas toujours bien arabisées.

## 2.2.2. Le Sénégal et les pluralités constitutives d'une dynamique

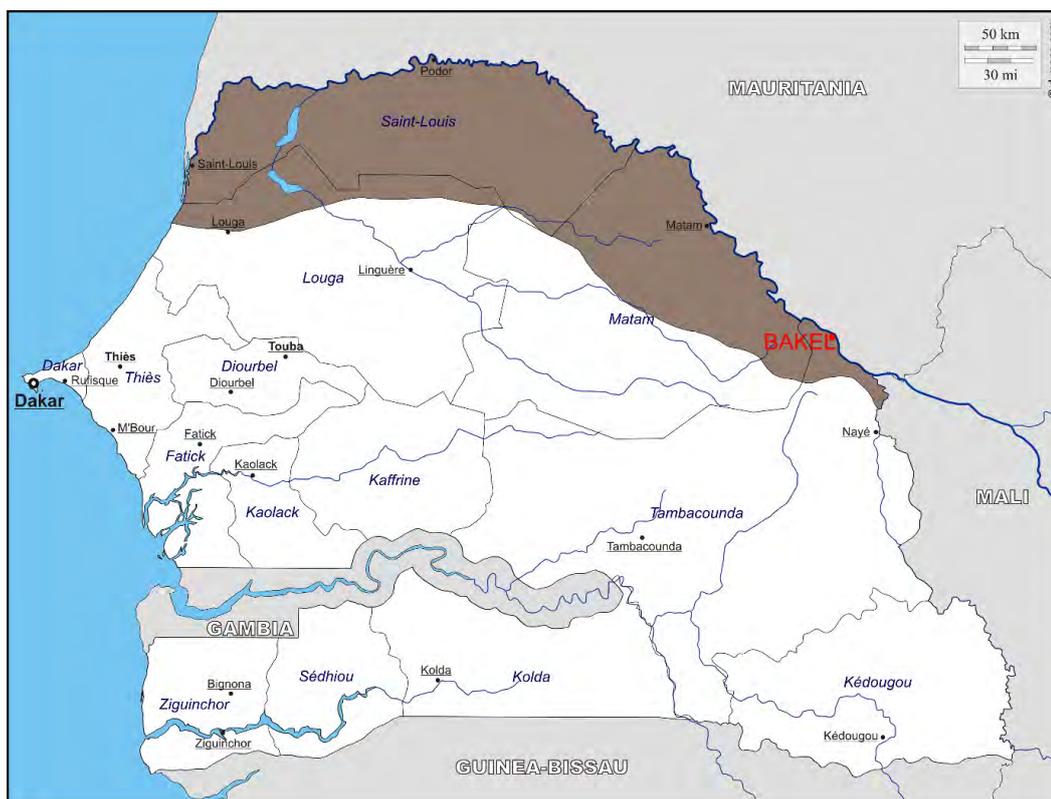


Figure 5: Sahel sénégalais et localité de Bakel

### 2.2.2.1. Aperçu géographique

Outre le fleuve qui en délimite la frontière au nord et au nord-est avec la Mauritanie, le Sénégal est limité à l'est par le Mali, au sud par les deux guinées (Conakry et Bissau) et à l'ouest par l'océan atlantique. Le territoire sénégalais borde enfin sur 740 km de frontière la Gambie en position enclavée dans le pays. Sur une superficie de 196.722 km<sup>2</sup>, le Sénégal compte une population de 12,4 millions d'habitants. C'est 4 fois la population mauritanienne sur une étendue 5 fois moindre. La densité moyenne du Sénégal est de 61 hab. / km<sup>2</sup>, cependant le territoire sénégalais, même plus réduit que le territoire mauritanien, offre bien plus de commodités au développement des activités agricoles et pastorales que les immenses étendues arides très souvent inhabitées de Mauritanie. Le Sénégal arrive ainsi à faire reposer une grande part de son économie sur l'agriculture, et la pêche ; le commerce d'arachide constituant la principale ressource de la population. La vallée du Sénégal au nord du pays bien que sujette à une raréfaction des pluies depuis les années 1970 (Rémy, Farinotti, & Backe-Amoretti, 2003), présente des sols humides et propices au travail et à la rentabilisation des sols au moyen d'une

agriculture vivrière diversifiée (riz, mil, sorgho, maïs etc.). L'humidité du climat sénégalais progresse avec une pluviométrie moyenne de 300 mm / an dans le nord sahélien, à 1200 mm dans le sud aux deux saisons et dont la saison de pluie peut s'étendre de mai à novembre.

Le Sénégal présente donc une diversité de sols : large vallée humide du fleuve au nord, immenses plateaux sablonneux composant la majeure partie de l'étendue territoriale, plateaux gréseux du sud-est. Ces sols se prêtent ainsi à des cultures intensives d'exportation dont outre l'arachide, s'y cultivent la canne à sucre, les noix de cajou puis le riz de plus en plus mis en difficulté par les importations asiatiques. La culture du coton n'intéresse plus les paysans qui la jugent désormais très peu rentable. La position du Sénégal à la jonction de la frontière mauritanienne, fait que la Mauritanie et le Sénégal partagent une zone géographique aux caractéristiques assez communes. Il s'agit de la bande semi-aride du Sahel. Cette zone s'étend de l'océan Atlantique à la mer rouge sur près de 5500 km d'est à l'ouest du continent et constitue une zone de transition entre deux grandes étendues africaines : l'étendue désertique du Sahara et l'étendue plus humide de l'Afrique tropicale. C'est dans deux localités de la portion mauritano-sénégalaise de cette immense zone, connue pour ses cycles de sécheresse puis de famines, et de part et d'autre du fleuve Sénégal : à Bogué en Mauritanie, et à Bakel au Sénégal, que nous trouverons deux des trois terrains de notre étude.

#### 2.2.2.2. Diversités et dynamique d'une population

La Mauritanie faisant partie des dix pays d'Afrique pour lesquels l'étendue territoriale (plus d'un million de km<sup>2</sup>) est une caractéristique majeure, et combinant à cela une pression démographique relativement faible, affichait en 2007 un indice de développement humain de 0,550 nettement supérieur à celui du Sénégal avec 0,499. Le Sénégal est, ceci dit, un pays que caractérise une dynamique lui valant en Afrique et dans le monde une présence considérable. La pluralité de la population sénégalaise résulte d'un long développement historique fait de rencontres, de cohabitations, d'influences mais aussi de nombreux conflits sanglants entre groupes ethniques. La diversité de la population sénégalaise est de fait impressionnante. Cette population traduit bien, même sous son apparence immédiate, la complexité des médiations dont elle est le produit concret. Une particularité de la population sénégalaise est de rendre visible en elle-même un difficile mais résolu travail d'unification des diversités. En cela c'est un des pays d'Afrique les plus à même de refléter la réalité d'une pluralité "africaine" à laquelle il devient nécessaire de trouver l'expression la plus intégrative. Un tel exercice social d'intégration n'est pas sans dangers et sans soulever des problèmes d'une rare complexité

politique surtout pour une population aussi diversifiée que la population sénégalaise. Pourtant sa réalisation, bel et bien engagée au Sénégal dans un climat difficile mais relativement serein, est déjà illustrative de l'effectivité en Afrique de travaux médiateurs et intégrateurs les plus complexes. C'est à travers la gestion socio-politique de la question des langues au Sénégal que nous nous proposons de donner à voir la réalité, encore certes titubante mais effective d'un tel travail de médiation.

### 2.2.2.3. Expression sénégalaise d'une contradiction africaine ?

Le français étant au Sénégal la langue à l'usage dans les domaines clés du pays (présidence, cour de justice, police et armée, éducation formelle) s'impose de fait comme langue d'État. Les Sénégalais ne voient d'ailleurs pas le français comme une langue étrangère, ils l'ont toujours pratiqué avec adresse – c'est surtout le cas des élites – ou avec des styles qui s'accommodent aux langues locales et génèrent ces spécificités de terme que Dumont (1983) a qualifié de "sénégalisme". Cela dit, au Sénégal selon Cissé (2008), « le français n'est jamais devenu une langue de communication nationale (...). Rarement parlé en famille, il n'est pas la langue de la vie quotidienne qui demeure le domaine réservé des langues nationales » (op. cit., 105). C'est dire que malgré la place importante officiellement réservée au français, on peut noter au Sénégal chez quelques intellectuels, un propos traduisant la contradiction d'une langue d'État qui ne soit pas "langue nationale". C'est là une contradiction que l'on peut retrouver dans la quasi-totalité des pays d'Afrique et que très peu de pays disposent des moyens sociaux, (politiques et économiques) de pouvoir résoudre, mais encore de pouvoir seulement identifier en des termes convenables. Comme de juste, en l'absence de moyens positifs de résoudre cette contradiction, son problème peut tout simplement ne pas se poser, ou se poser en mauvais termes dans nombre de pays d'Afrique. Ce qui est intéressant dans la réalité de cette question linguistique au Sénégal, c'est que dans ce pays, parmi un nombre bien plus élevé, cette contradiction arbore cette forme des plus apparentes et explicites possibles.

On a perçu au Sénégal qu'on ne peut se permettre, au vu d'une complexe réalité historique, de traiter le français comme une langue étrangère – cette langue y est encore l'instrument efficace d'un rayonnement international –, mais par ailleurs, on a perçu dans le même temps qu'elle n'est pas cette langue à travers laquelle puisse se véhiculer une vitalité culturelle telle une singularité sénégalaise aspirant elle-même et de droit à sa réalisation universelle. C'est bien là, à l'échelle réduite et singulière du Sénégal, l'expression des plus claires d'une problématique de développement en réalité "africaine". Examinons les formes

d'expression de cette contradiction. Il est utile pour ce faire d'avoir une idée de la variété du peuplement Sénégalais. Le tableau qu'en dresse Cissé (2008), nous y aidera. L'auteur prend soin de préciser à quel point la réalité ethnique au Sénégal est complexe et mobile : « un individu, ou même parfois une communauté entière, [pouvant] se définir comme [appartenant] linguistiquement à une communauté et culturellement à une autre » (op. cit., 101). Selon lui, les principales ethnies du Sénégal sont les ouloofs qui comptent pour 43,7 % de la population, les poulars qui en représentent 23,2 %, suivis des sérères qui en représentent 14,8 %, les diolas qui en représentent 5,5 %, les mandingues qui sont 4,6 % de la population, les soninkés estimés à 1,1 %, puis les bambaras comptants pour 1 % de la population sénégalaise. A cela, il faudrait ajouter des groupes ethniques africains minoritaires comptant tous ensemble pour environ 4 % de la population dont les maures comptant pour 1,2 % de cet ensemble, les mandiacks qui en représentent 0,8 %, les balandes qui en représentent 0,7 %, les laobés qui en représentent 0,4 %, les mancagnes comptant pour 0,17 % du groupe, les bassaris comptant pour 0,1 %, les koniagis et les bédiks comptant pour 0,4 %, puis enfin les bainouks et banouns qui en représentent 0,3 %. On pourrait s'accorder – bien que cela mériterait des investigations poussées plus avant – sur le fait que le nom des ethnies corresponde à peu près au nom des langues.

La manifestation réelle du difficile développement vers la résolution de cette contradiction met aux prises dans le pays dès la veille des indépendances deux grandes orientations politiques opposées qui, continuant encore actuellement d'interagir, sculptent une nouvelle réalité linguistique sénégalaise à mi-chemin entre l'indétrônable réalité de la langue française et l'indéniable réalité du regain d'intérêt pour la valorisation des langues locales. L'une des orientations du duo politique à l'œuvre de la réalité linguistique actuelle du Sénégal émane dès les années 50, d'une réaction nationaliste à la politique linguistique coloniale. L'instauration à l'école du "symbole" ou du "signal"<sup>6</sup>, perçu comme matérialisation d'une politique de marginalisation infantilisante et humiliante des langues autochtones (Boni, 2010 ; Cissé, 2008), devient derrière la figure emblématique de Cheikh Anta Diop (1948, 1954), ce contre quoi se constituera un mouvement de réhabilitation des langues africaines. Au sein de cette mouvance, on reste persuadé que les langues africaines pourraient et devraient véhiculer

---

<sup>6</sup> Le symbole ou signal était un objet – le plus souvent une règle – qu'un élève pris en faute de parler à l'école dans sa langue maternelle ou une quelconque langue africaine devait conserver jusqu'au moment où il prendrait lui-même en défaut un autre élève.

l'ensemble des savoirs. On parie sur elles pour orienter le développement de l'Afrique, et on leur consacrerait avec peu de moyens et dans des conditions difficiles de nombreux travaux.

A l'opposé de cette orientation, on a celle des premières autorités officielles du pays, avec pour figure emblématique celle de Senghor, le premier président de la République sénégalaise. Connu et respecté en Afrique, populaire dans le monde en tant qu'homme de lettres, Léopold Sédar Senghor (1964) aura eu comme président du Sénégal une politique résolument orientée en faveur de la promotion du français. Contre ses détracteurs qu'il considérait comme des irresponsables – ces derniers étant partisans d'un remplacement du français par le ouolof comme langue officielle et d'enseignement –, il mettait en avant la grande diversité linguistique du Sénégal, et le faible niveau de grammaire des langues locales y compris le ouolof qui, même populaire, se retranscrivait avec de fâcheuses et polémiques variantes. L'orientation de Senghor (op.cit.) sera celle officielle de l'État sénégalais qui perdurera même après Senghor, en connaissant néanmoins une évolution de plus en plus réceptive et favorable à l'enseignement à l'école publique des langues locales. On lui aura reproché d'avoir opté sitôt le Sénégal devenu indépendant pour la langue française alors que seulement 15 % des Sénégalais la maîtrisaient tandis qu'au moins 65 % de la population parlait le ouolof. Pour Cissé (2008), de la réalité multilingue du Sénégal Senghor a voulu faire du pays une réalité unilingue seulement basée sur l'usage unique du français. Mais on ne peut s'en tenir à une telle vision des choses.

Actuellement, se dessine en matière d'objectif la mise en place de dispositifs qui permettraient d'introduire les langues nationales à l'école. Les enfants à moyen terme pourraient être scolarisés en langues nationales à 100 % pour l'éducation préscolaire, à 75 % au cours préparatoire et à 50 % au cours élémentaire. Mais un tel objectif qui devrait être appliqué à 24 langues nationales semble beaucoup trop ambitieux à l'échelle du Sénégal. La réalité tend plutôt à révéler l'incapacité pour l'État à promouvoir un tel système éducatif, ce sont aux O.N.G. et aux groupes communautaires que reviennent la charge de promouvoir les langues nationales et la plupart du temps uniquement dans le cadre de programmes d'alphabétisation pour adultes ou d'une éducation informelle. Aucune des 24 langues promises au statut de langue nationale n'est en mesure d'offrir dans le Sénégal actuel autant d'opportunités de promotion sociale que le français. Dans le même temps les écoles privées ayant en vue des aspects pragmatiques et de rentabilité continuent à dispenser un enseignement formel en français, ce qui produit la réalité d'une éducation élitiste et à deux vitesses. Il nous semble malgré les vénérables et exceptionnels efforts déployés, qu'on est loin même au

Sénégal, de pouvoir résoudre la contradiction d'une langue d'État qui ne soit pas reconnue comme nationale.

La promotion de 24 langues parlées dans un pays comme langues nationales reste tout compte fait sans grand effet alors que leur transcription écrite est loin d'être aboutie, que l'État n'est pas en mesure d'en établir l'école, tandis qu'au sein même de la population, des résistances sont révélatrices du refus pour une communauté de parler la langue d'une autre communauté. Bien que la volonté et l'ambition y soient, la procédure est peu réaliste. Si le Sénégal en montre déjà la voie, il sera bien difficile à son échelle de réaliser la résolution d'une contradiction de plus grande envergure que sa dimension nationale. En réalité, ce serait plutôt à l'échelle de l'Afrique et parmi les 2000 langues y étant répertoriées qu'il faudrait identifier dans un premier temps une seule langue qui soit linguistiquement la plus aboutie et démographiquement la plus répandue. Il serait alors plus réaliste d'y concentrer les efforts du continent et à la même échelle d'en assurer la promotion égalitaire en même temps que celle des langues déjà en usage à grande échelle et de relative mais considérable portée universelle ; telles sont actuellement les langues comme l'anglais, l'arabe et le français. C'est là un moyen pour l'Afrique et chacune des nations africaines de se doter à plus court terme d'un solide et complet outil langagier qui, non seulement contribuerait à lier en un tout complexe et riche les pluralités africaines, mais aussi ; fournirait au monde en guise de langue "africaine" un produit culturel de portée aussi universelle que celle des langues dites "occidentales", "orientales" et "autres" dont l'intégration africaine produit déjà une des meilleures manifestations de l'universel.

### 2.2.3. Le Togo des grands défis d'Afrique

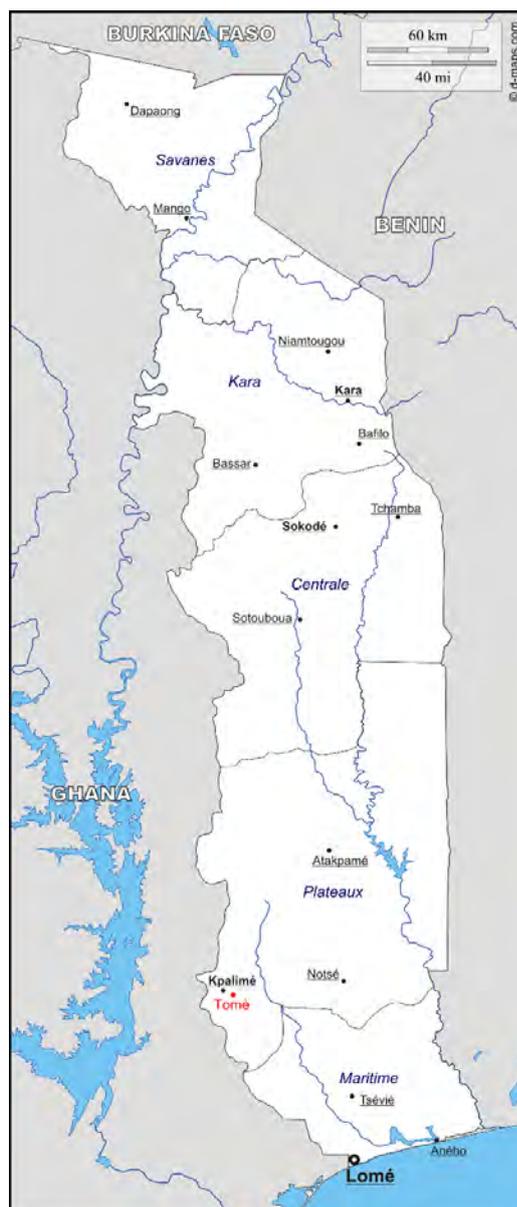


Figure 6: Le Togo en Afrique tropicale

#### 2.2.3.1. Aperçu géographique

Le Togo avec une superficie de 56 785 km<sup>2</sup> est un des pays les plus petits du continent. Il s'étire en forme longiligne sur 600 km de sa jonction au nord avec le Burkina-Faso jusqu'au sud sur une étroite ouverture maritime de 55 km dans la région maritime du Golfe de Guinée (Labarthe, 2013). Délimité à l'est par le Bénin francophone et à l'ouest par le Ghana anglophone, il est enserré entre ces deux pays d'Afrique de l'ouest. Par endroits sa largeur peut n'atteindre que 50 km. Le Togo nous fournira un terrain plus humide parce que nettement positionné en Afrique tropicale. De par son étirement, le Togo présente une grande diversité

climatique de l'humidité côtière au climat presque sahélien des savanes du nord en passant par la relative fraîcheur des collines de l'ouest (Ben Yahmed & Houstin, 2009). La pluviométrie moyenne y est d'environ 1214 mm / an. Dans les faits, elle présente de nombreuses variations selon que l'on se situe dans la portion sud du pays qui, partant du 8<sup>e</sup> parallèle nord jusqu'à la côte, peut recevoir selon les régions 1400 mm de pluie, tandis que la partie nord elle, partant du 8<sup>e</sup> parallèle nord jusqu'à la frontière burkinabè, peut selon les régions recevoir 1700 mm de pluie l'an (Piroux, Devey, Van der Meeren, Manlay, & Backe-Amoretti, 2010).

Le Togo ne manque pas d'eau, même si les rivières qui sillonnent le pays apportent souvent un débit irrégulier. Concernant l'indicateur du développement rural du taux de populations rurales ayant accès à une source d'eau améliorée<sup>7</sup>, le Togo présentera entre 2009 et 2012 un taux qui stagnera à 40 %. En Mauritanie il sera pour la même période de 48 %, le Sénégal affichant pour sa part un taux qui évoluera de 58 à 60 % (La Banque mondiale, 2014). La réalité togolaise d'une disponibilité d'eau en abondance mais dont on ne puisse faire un usage étendu, pose déjà pour nous la problématique d'un objet – ici l'eau –, en son aspect irréductible à sa nature immédiate, mais plutôt fonction d'aménagements ou d'objectivations sociales. L'objet eau interroge déjà sur la société togolaise donnant à traduire en termes de contradiction le fait que l'eau "naturelle" dont dispose le Togo en quantité, ne soit comme objet social que peu accessible sous forme qualitativement acceptable. La forme dans laquelle cette eau paraît socialement disponible à l'usage ne peut-elle résumer et, être en cela même, un indicateur du développement social togolais ? Si on va plus loin dans le sens de restituer aux singularités le développement socio-historique qu'ils récapitulent, de même qu'il est arrivé à des auteurs de noter d'un point de vue climatique, que le Togo pourrait être une Afrique en miniature (Labarthe, 2013 ; Piroux & al., 2010), de même pourrions-nous pousser jusqu'à voir dans le Togo, non pas seulement un "résumé climatique", mais aussi un résumé singulier et concret du développement historico-social de l'Afrique ; et encore plus avant du monde.

C'est la réunion d'une pluralité climatique et d'une diversité de relief en un si petit territoire qui fait dire à ceux qui connaissent le Togo qu'il y dans ce pays un concentré d'Afrique (Labarthe, 2013). Nous considérons quant à nous, que le constat peut être étendu à des réalités sociales plus complexes que ce dont fait montre le positionnement géographique du pays. Le

---

<sup>7</sup> Une source améliorée renvoie des dispositifs d'accès à l'eau qui en permettent une disponibilité raisonnable et suffisante. Ces dispositifs peuvent être des sources de fontaines publiques, des robinets au sein des ménages, des puits préférentiellement couverts et ainsi de suite. Ils doivent permettre un rationnement d'au moins 20 litres par jour et par personne dans un rayon d'un km du lieu d'habitation.

Togo offre des conditions idéales pour la culture de mil, de maïs, de manioc, d'igname, d'arachide, de sorgo, de riz à quoi viennent s'ajouter des plantations de cacaoyers, de caféiers, de cocotiers, de palmiers, de tecks. Le pays peut encore miser pour son développement sur son phosphate, son calcaire et son marbre. Il est néanmoins un des plus pauvres au monde. Le taux de croissance économique y atteint difficilement les 3 % et comme la Mauritanie, le Sénégal et bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne, le Togo rejoint ces pays dont Adotevi (2010) laissait entendre qu'il semble que les dirigeants se soient dévoués à les faire rejoindre le sinistre cortège des pays pauvres très endettés (PPTÉ). Avec une population de 6,6 millions d'habitants le Togo présentait en 2007 une densité moyenne de 116 hab. / km<sup>2</sup>. C'est le pays le plus densément peuplé de nos trois pays. Les principaux lieux de concentration de la population sont la capitale Lomé abritant environ 1 337 000 habitants, la ville de Sokodé de 90 000 habitants, celle de Kpalimé avec 80 000 habitants puis enfin, celle de Kara comptant plus de 50 000 habitants. Pour sa superficie modeste, la disposition de foyers de peuplement que constituent autant de villes secondaires à la suite de la capitale Lomé, permet d'envisager d'autres pôles urbains d'attraction susceptibles d'attirer des populations rurales et de réduire la pression démographique sur la capitale. Mais avec plus de 6 millions d'habitants, les trois quarts de la population togolaise sont rurales. Ainsi, des trois pays qui nous concernent, le Togo affiche relativement à sa population totale un plus fort taux de population rurale, constamment maintenu de 2009 à 2013 à plus de 60 %. Le Sénégal sur la même période présentait un taux variant entre 58 et 57 %, tandis que la Mauritanie affichait un taux supérieur à 40 % (La Banque mondiale, 2014). A partir de tels indicateurs, on pourrait se limiter au constat que ces pays sont essentiellement à forte composante de populations rurales. Mais on verra que dans le cas du Togo cela pourrait aussi avoir un sens particulier.

#### 2.2.3.2. Un peu d'histoire

Le Togo, en Afrique déjà, pourrait susciter maintes controverses, alimenter des points de vue contradictoires, les uns y voyant à des égards un exemple, les autres y voyant plutôt une caricature. Le Togo reste un exemple du moment où l'on est disposé à reconnaître un exemple lorsqu'il ne s'agit plus de le suivre mais d'en tirer des leçons. Ainsi, et pour autant qu'il s'agisse d'instruire le développement, l'histoire mouvementée du pays est utile à en saisir des aspects actuels, mais constitue aussi un colophon des défis à relever sur le continent. L'histoire ancienne du pays est mal connue ; on a simplement connaissance d'un espace montagneux qui va servir longtemps de zone refuge aux populations mises au rebus de la formation de deux royaumes ; ashanti à l'ouest (actuel Ghana) et dahoméen à l'est (actuel Bénin). Cette portion de terre

intermédiaire sera une terre d'accueil recevant autant de familles en quête de tranquillité et de terres à cultiver que de guerriers en mal de réussite. Les derniers en feront aussi le réceptacle de conflits et trafics en tout genre (Piroux & al., 2010 ; Labarthe, 2013). Dès les premiers moments de son histoire connue le Togo se constitue dans l'intégration d'éléments disparates dont il réalise l'hybridation pouvant tout aussi bien rendre le plus bel effet qu'arborer des allures inattendues.

Jusqu'au XV<sup>e</sup> siècle, tandis que les explorateurs portugais et espagnols inaugurent sur le Golfe de Guinée les contacts littoraux qui vont donner suite, le siècle suivant, au commerce triangulaire, le Togo difficilement accessible par son littoral du fait de ses eaux profondes, restera encore des siècles inexploré et relativement abrité de la traite négrière. Jusqu'en 1880, du Togo qui existe aujourd'hui on ne trouve de traces sur aucune carte. C'est en 1884 que l'Allemagne rétardataire à la course aux colonies parvient par la mer, en la personne émissaire de Bismarck du nom de Nachtigal, à gagner la côte togolaise et à faire signer au roi local Mlapa III un traité stipulant que le roi ne doit céder son territoire à aucune puissance sans l'accord de l'empereur d'Allemagne. Le protectorat allemand du Togo ne durera que 30 ans. Bien qu'ils aient délimité leur territoire colonial au-delà, les allemands n'auront eu le temps de s'établir que dans la portion sud du pays jusqu'à Sokodé, avant que la colonie ne soit saisie par les troupes françaises et anglaises en 1914 des suites du déclenchement de la première guerre mondiale. La colonie allemande sera ensuite séparée par les nouveaux occupants. A la France reviendront les deux tiers de la colonie qui correspondent à l'actuel Togo. L'autre tiers revenant à l'Angleterre sera annexé à la colonie déjà anglaise du Ghana. Mais il se trouvera que le tracé établi de séparation de la colonie en mandat anglais puis en mandat français soulèvera déjà beaucoup de problèmes du fait qu'il ait été établi par les seules puissances occupantes et qu'il séparait des populations ayant développé un sentiment commun d'appartenance tels que les groupes ethniques konkombas, adélés et éwés.

### 2.2.3.3. De la difficile décolonisation à la culture de la duplicité politique

Les processus de décolonisation ont toujours été des moments difficiles à négocier, entre les aspirations pressantes des populations sous domination à leur indépendance et les tergiversations des puissances dominantes en réellement l'accorder. Le Togo sous mandat français représente une source d'approvisionnement en matières premières non négligeable, mais l'administration de sa population présente de nombreuses difficultés. On a à peine idée de

la complexité du contexte géopolitique dans lequel le Togo doit parvenir à son indépendance quand on se figure qu'au peu d'empressement que manifeste la France de l'époque à renoncer à l'exercice de son pouvoir sur la région, s'opposent clandestinement des manœuvres allemandes visant à susciter et entretenir des mouvements anti-français dans leur ancienne colonie. Pour parer à la manœuvre un autre mouvement est créé à l'initiative de la France qui réunira des français et des togolais de diverses appartenances ethniques et sur la base duquel sera fondé en 1941 le Comité de l'Union Togolaise (CUT), mais qui, au sortir de la deuxième guerre mondiale aura évolué en mouvement nationaliste sous contrôle des populations sudistes à revendication ethnique éwé et très critiques sur l'administration française du Togo. Le CUT réclamera la création d'un État pan-éwé réunissant toutes les populations éwés et affiliées qu'ont séparé les diverses administrations coloniales. L'administration française soutient alors la création de nouveaux partis politiques concurrents du CUT mais au terme de plusieurs manœuvres et luttes politiques c'est finalement le CUT qui remporte en 1958 des élections décisives qui consacreront son leader éwé Sylvanus Olympio premier ministre de la république. Le Togo obtient ainsi son indépendance le 27 avril 1960 après la Guinée et le Cameroun.

Sylvanus Olympio né d'une grande famille bourgeoise et d'origine brésilienne aura déjà eu derrière lui une carrière de cadre international. Polyglote et diplômé en économie, il aura tendance de par sa formation anglaise à lorgner plutôt du côté des puissances anglophones que du côté de la puissance coloniale française. Clairement tenté par une objectivation ethnique du pouvoir, il n'est pas moins populaire et a l'ambition de faire de ce petit pays la "suisse de l'Afrique". Pour ce faire il affiche tôt des prises de positions contraires aux intérêts de la France. A mesure que son ascension politique est freinée sa popularité prend de l'ampleur. En avril 1961 il devient le premier président de la jeune république togolaise. Mais sa gestion du pays prend vite une tournure conservatrice et autoritaire. Au nord du pays on lui reproche de se désintéresser des régions nordistes, il a des rapports conflictuels avec le président ghanéen qui mènent à la fermeture de la frontière entre les deux pays au grand dam des marchands de Lomé, les producteurs de cacao et de café lui reprochent la levée de nouvelles taxes, etc. Mais aussi, il fait de plus en plus montre de signes de défis à l'encontre de l'ancienne puissance coloniale. Il fait signer un important contrat d'investissement liant le pays aux Etats-Unis, il multiplie des accords commerciaux avec d'autres puissances occidentales et veut faire quitter au Togo la zone Franc. Il sera assassiné le 13 janvier 1963 dans des circonstances non entièrement élucidées et sur lesquelles les autorités togolaises actuelles ne manifestent encore aucune envie de faire de la lumière. Ce push aurait profité à la puissance coloniale qui voyait en ce leader un

mauvais exemple pour les anciennes colonies françaises (Verschave, 1998 ; Labarthe, 2013). Ce meurtre fondateur sera selon Labarthe (op.cit) le précédent qui ouvrira la voie à une série d'éliminations physiques de chefs d'états africains qui furent d'acharnés contestataires de l'ordre colonial. Le tragique du déroulé de l'acquisition des indépendances de jeunes nations africaines comme le Togo, c'est que s'y établiront de complexes mécanismes générateurs d'États rhizomes (Bayart, 2006) qui, ni traditionnels et ni modernes, auront œuvré à tout et sur n'importe lequel des argumentaires (ethnique, religieux, démocratique, traditionnel, nationaliste, etc.) sauf au développement réel des pays et des populations administrées.

#### 2.2.3.4. Le milieu rural au Togo ; encore un refuge ?

L'élimination du premier président de la République togolaise sera menée par une junte militaire composée de populations nordistes kabyè de tradition guerrière dans lesquelles l'administration coloniale recrutait préférentiellement ses tirailleurs, tandis que dans les populations sudistes elle trouvait ses meilleurs auxiliaires coloniaux. Le groupe de soldats compte en son sein Eyadéma, un jeune sous-officier ayant combattu en Indochine puis en Algérie. Dans un premier temps la junte installe au pouvoir l'opposant à Olympio le plus en vue de l'époque : Nicholas Grunitzky, « un homme de bonne volonté mais quelque peu trop entiché par son « allégeance » à Paris » (Tété, 2013, 15). Puis, au bout de quatre années, c'est Grunitzky qui, devenu trop hésitant et sujet à diverses influences est évincé en 1967. Les militaires prennent alors le pouvoir sous les auspices du désormais lieutenant-colonel Gnassingbé Eyadéma. La constitution est suspendue, l'Assemblée nationale dissoute ainsi que tous les partis politiques accusés de diviser le pays. Le Togo illustre parfaitement cette réalité africaine d'une indépendance rêvée ayant donné suite aux pires désillusions. L'on y raconte avec humour qu'un paysan se serait exclamé : « *Mais l'ère de l'indépendance-là même, quand est-ce qu'elle prendra fin ?!* » voulant exprimer par-là que l'état de développement actuel fait paradoxalement regretter aux populations les plus démunies l'ère coloniale (op.cit.).

Il y aurait beaucoup à dire sur le régime politique actuel du Togo – un régime réputé être un des plus autoritaires du continent (Macé, 2004) – du point de vue de ses présupposés historiques et qui ne serait pas sans faire écho à un nombre élevé de pays en Afrique. Un tel pays pourrait bien illustrer à quel point le développement devrait être pensé par rapport à l'intégration de processus d'ensemble complexes, propices étayer des subjectivations émancipatrices au niveau individuel. « Ce que nous devons retenir ici, c'est que, de nos jours, l'unique critère admis par tout le monde, s'agissant d'un développement socio-économique

valable, durable, viable, et inattaquable s'appelle *le développement humain* (...) A cet égard, le Togo s'avère loin, très loin de s'enorgueillir ! Mieux, le développement que nous observons dans ce pays de 1963 à 2013 apparaît, sans nul doute, plutôt *pernicieux* ! » (Tété, 2013, 13). Nous pensons que le type de rapport que vous viendrons à établir de l'enfant à l'eau pourra dans un certaine mesure refléter ce que Tété (op.cit.) qualifie ici de développement pernicieux. Bien d'autres réalités dans un pays sont déjà à même d'indiquer une anomalie du développement et dans le cas du Togo par exemple, la concentration en milieu rural d'une part relativement importante de la population nous semble pouvoir s'expliquer en terme de "défection". Selon Macé, au togo elle « consiste à tourner le dos à l'État en actualisant certains domaines du patrimoine culturel, elle n'implique néanmoins pas une valorisation de la chefferie » (Macé, 2004, 848). Jadis très valorisée, celle-ci ferait désormais les frais d'une longue collaboration plus ou moins consentie avec le régime.

En réalité le milieu rural, si l'on se réfère aux pratiques traditionnelles du pays, serait encore investi comme une valeur-réfuge lorsque les togolais font face à une autorité dont ils estiment qu'elle œuvre contre leurs intérêts (op.cit.). C'est aussi, nous semble-t-il, ce qui pourrait expliquer dans une mesure qui reste certes à déterminer, le fait qu'une grande majorité de togolais continue de vivre en zone rurale « où les conditions de vie sont généralement plus pénibles et les revenus plus bas qu'en ville » (Piroux & al., 2010). En effet, derrière la figure très controversée du général Eyadéma depuis les sombres années 1980-1990 de repressions de manifestations populaires, les autorités togolaises auront fait la démonstration de plusieurs ruses politiques afin de sortir victorieuses des échéances électorales de 1993 et de 1998. Mais, en fin de compte, ces ruses visant à faire l'économie de l'intervention d'« une armée davantage entraînée à opprimer un éventuel ennemi intérieur qu'à défendre les citoyens de menaces extérieures » (Labarthe, 2013, 70), ont au fur et à mesure perdu de leurs efficacités. Cela pendant que par ailleurs que le général cumulait des titres les plus divers : "Président-fondateur", "Président du Togo", "Chef du gouvernement", "Ministre de la défense", "Père de la nation", "Apôtre du New Deal", "Guide de la nation", "Grand timonier" etc. L'usage de la force finira donc bien par devenir l'ultime recours du régime. En conséquence de quoi les zones rurales sont devenues, notamment en 1993, non seulement une réponse sur le plan alimentaire mais aussi une zone d'accueil et de sécurité pour de nombreux citadins ayant fui les brutalités du régime.

## Chapitre 3. Objectivation et subjectivation ; problèmes et méthode

### 3.1. Rigueur scientifique et processus

#### 3.1.1. Objectiver la rigueur ou réifier des objectivations ?

Nous sommes avec ces deux termes d'*objectivation* et de *subjectivation*, en présence de notions peu utilisées dans le langage quotidien, de mots qui s'utilisent dans un jargon spécialisé. Mais il viendrait aussi à l'idée de non-spécialistes, que de telles terminologies soient d'ordre philosophique, sociologique se rapportant aux disciplines appartenant au champ des sciences humaines. On verrait alors dans ce cas, et partant d'une approche si imprécise et profane, à quels points ces mêmes notions bien que pouvant paraître complexes à définir ne sont pas toutes obscures. Comme beaucoup de substantifs de leurs formes ils disent – même de manière partielle – de quels points perceptibles ils se développent et se complexifient. On reconnaît par exemple dans la forme des deux mots, les adjectifs *objectif* et *subjectif* qui entrent dans leur formation, nous voyons aussi comment ils peuvent se ramener aux deux termes d'*objet* et de *sujet*. Notre perspective est celle de la dialectique qui, d'une réalité particulière, mène à faire l'expérience d'une multitude de questions associées auxquelles cette réalité singulière finit par renvoyer. Au-delà du simple renvoi qu'une situation particulière produit à une autre, il sera intéressant d'envisager les diversités dans des rapports unificateurs où une réalité particulière ne se révèle telle qu'en raison de ses complexes rapports de médiation aux autres. Nous entendons par *rapports de médiation* des rapports dynamiques bien plus complexes que ceux d'équivalence et d'opposition tels que présentés dans l'optique structuraliste.

Nous avons commencé par considérer les notions d'objectivation et de subjectivation en reconnaissant qu'elles relèvent d'un jargon particulier, nous avons aussi noté qu'un savoir profane pourrait en saisir quelque chose qui, même imprécis, ne serait pas totalement faux. Alors sommes-nous parvenus aux associations *objectivation*, *objectif*, *objet*. Il ne s'agit là que rapprochements où, un terme renvoyant à un autre ne produit que l'effet d'une juxtaposition. Plus d'effort conceptuel serait certes nécessaire à l'examen détaillé les relations logiques possibles entre ces trois termes, mais il existe aussi une autre manière de considérer un examen profane qui, néanmoins, lui restituerait sa part de vérité. Une telle restitution de sa vérité au profane n'est possible que d'une science apte à sortir de la rigueur des laboratoires pour un

regard qui prend pour objet la société des hommes y incluant évidemment ce qu'on a coutume de désigner comme "sens commun". C'est un tel type de regard – aujourd'hui insuffisamment à l'œuvre dans les examens scientifiques – que nous choisissons d'adopter pour saisir la part de vérité de toute objectivation : soit ce que le processus d'objectivation révèle de possibilités de subjectivation (Malrieu, 2003).

Repenser les objectivations scientifiques, elles-mêmes, à ne voir dans le sens commun que vulgarisation, déformation, et manque de rigueur paraît ici une bonne manière de commencer par situer l'ampleur de la question des objectivations. C'est une question que pose l'implication de la science dans la communauté des hommes et elle est capitale s'il convient d'attendre de la science qu'elle fournisse remède à nos maux tout aussi bien "naturels" que sociaux<sup>8</sup>. « Le passage du niveau de la science à celui des représentations sociales implique une discontinuité, un saut d'un univers de pensée et d'action à un autre, et non pas une continuité (...). On déplore cette rupture car on y voit une démission, un affaiblissement de la logique ou de la raison. Cette attitude noble est cependant trop unilatérale et limitée » (Moscovici, 1961/2004, 26). Nous venons donc aussi à cette étude de la subjectivation de quelques enfants d'Afrique subsaharienne comme à une occasion d'envisager la scientificité psychologique au sens plein du terme. Si nous sommes en psychologie bien disposés à adopter le regard qui, à chaque production même la plus insensée, tend à reconnaître une légitimité réelle, la psychologie elle-même et au-delà, les sciences humaines n'arrivent pas toujours à assumer entièrement la valeur scientifique d'un tel regard. A cela, permettons-nous d'attribuer au moins deux grandes raisons : la méconnaissance de la portée et du fonctionnement réel des objectivations, puis la frilosité avec laquelle en face des sciences dites dures et/ou naturelles, nous prétendons penauds nous affairer "*aux sciences humaines*". Freud (1897) viendra à disposer d'un tel regard qui, aux accusations de viol par le père émises par l'hystérique, finit par rétablir la part de vérité (Freud, 1905). Mais on verra qu'il en vint à sacrifier ce regard à une certaine "*rigueur scientifique*". Or, un tel rigorisme procède aussi bien au-delà de sa forme connue. Souvent à l'insu de ses tenants, il nuit à la science elle-même (Legrand, 1995a, 1995b).

---

<sup>8</sup> Maintenons cette distinction simpliste mais parlante jusqu'à ce point où nous aurons pu dans nos développements montrer qu'en réalité le naturel strict et objectif chez l'homme n'a d'autre lieu que le cadre des objectivations sociales. Cadre auquel, n'en déplaise aux tenants de la rigueur scientifique, aucune science ne peut réellement échapper sinon encore que par un subterfuge en tout point lui-même de composition sociale.

### 3.1.2. Théorie de la connaissance et sujet de la connaissance

« Il faudrait une formidable mauvaise foi pour se masquer que l'énonciation du caché tend toujours à fonctionner aussi comme une dénonciation de la dissimulation et la "polémique de la raison scientifique" comme une polémique sociale » (Bourdieu, 1978, 68). Autrement dit, la motivation scientifique à dévoiler le caché, révèle aussi dans la pratique que le caché révélé n'est pas d'ordre fortuit, mais aussi dissimulation sociale active plus ou moins consciente. La pratique scientifique se situe toujours dans un cadre social plein d'enjeux vitaux. A tel point que l'anodine question de savoir, dans quelle mesure la pratique scientifique pourrait se constituer des critères de vérité hors des influences sociales, est déjà pleinement l'influence de la société sur la science. De plus, il est à craindre que ce ne soit là une bonne manière de poser la question si, elle donne à croire qu'une science serait possible qui ne soit pas sociale. Par "science sociale" nous n'entendons pas encore une science qui se donne la société pour objet, mais simplement la pratique visant à connaître se réalisant quoi qu'il en soit en société. Cette condition de la pratique scientifique d'emblée liée à la complexité de l'environnement social ne nous met pas en présence d'une configuration sans problèmes quand la science, prenant pour objet la société, prétend poser le problème de "la société" indépendamment de la totalité configurée "*société-science*". La société ne constitue pas un tout homogène distingué de la science comme autre ensemble homogène. « La société n'offre pas au savoir une scène contingente dont il pourrait se distancier à son gré » (Rouquette & Rateau, 1998, 13). De fait étudier scientifiquement la société revient aussi à mettre les scientifiques comme ceux à l'œuvre de la pratique scientifique en face d'eux-mêmes et à pointer de plausibles saisies de la science comme autant d'objectivations n'ayant pas toujours été à la hauteur d'empêcher bon nombre d'altérations sociales. En ce sens un état social, et à plus grande échelle un état du monde, est toujours révélateur d'une licence scientifique.

En conséquence de quoi, même si cela mène la vie dure aux sciences humaines dans le cercle encore hermétique des sciences rigoristes, nous devons maintenir qu'il n'est pas de rigueur qui ne soit l'objet d'une politique, et derrière laquelle n'opère un ou des politiciens, pas de science qui ne soit politicienne, pas de science sans scientifique, pas de théorie de la connaissance sans sujet de la connaissance, et en définitif, pas d'objet au sens plein sans sujet. « Il n'est que Popper pour imaginer une connaissance sans sujet et la proposer comme quintessence de l'objectivité » (Jaeglé, 1998). Pourtant avoue-t-il : « je pense que Russell a raison d'attribuer à l'épistémologie *des conséquences* pratiques effectives pour la science, la

morale et même pour la politique » (Popper, 1963/2006, 19)<sup>9</sup>. Mais il arrive régulièrement, et là se trouve son ultime positionnement objectiviste, qu'il sépare radicalement *épistémologie* et *ontologie*. Chez lui, la rigueur est poussée à un tel point qu'elle dissocie et sépare tout. Elle sépare *la connaissance* et *le sujet*, elle dissocie *l'épistémologie* et *la science*, en sorte que l'épistémologie puisse avoir des *conséquences* pratiques effectives pour la science sans que cette pratique effective n'affecte d'aucune manière ladite science elle-même. En somme et pour faire simple, c'est comme s'il admettait que l'exposition au soleil puisse avoir des *conséquences* sur la peau, sans vraiment envisager la transformation réelle de la peau sous cette exposition, dans sa définition de la "vraie" peau. De fait, tout occupé qu'il a été à sa rigueur dissociative, il vient curieusement se soucier d'attirer notre attention sur des médiations qui pourraient bien aller de soi s'il n'en avait pas stérilisé son ontologie. C'est le cas à l'occasion du propos qu'il tient, non pas contre *la dialectique* comme on pourrait s'y attendre, mais contre *les dialecticiens* et selon lequel ce n'est pas la thèse qui "produit" l'antithèse, mais notre démarche critique. Ou encore quand il affirme : « il ne faut pas se représenter que c'est le "conflit" entre une thèse et son antithèse qui "produit" une synthèse. Il n'y a de conflit qu'entre des esprits » (op.cit., 460). N'est-on pas ici en droit de se demander d'où vient le fait dissociatif entre une thèse et la tête vivante du thésard qui la soutient ? N'a-t-il pas proclamé avec une grande aversion pour la métaphore qu'assimiler *le vrai* au *connu pour vrai* était illégitime ?

### 3.1.3. Objectivité de la métaphore

C'est un truisme de noter qu'une thèse "*ne produit*" pas elle-même, elle n'a pas de bras ! En effet, elle doit absolument si elle "*veut*" produire l'idée de sa vérité, mettre à profit les bras et les mains du thésard dans la tête de qui elle est devenue non pas seulement *un vrai* mais aussi et en même temps, *un connu pour vrai*. En revanche construire ne serait-ce que *l'image d'une thèse produisant ou ne produisant pas* comme le fait Popper lui-même (1963/2006), c'est déjà faire signe implicite du nécessaire rapport d'une thèse comme *objet* à d'un thésard comme *sujet*. Notons déjà en cela quels services nous rendent ici les métaphores pour peu qu'elles soient maîtrisées. Or, c'est sur ce point précis du maniement avisé des métaphores que se pose le problème du danger pour la science. Il est difficile de manipuler des métaphores sans en retour et d'une certaine manière, s'en faire manipuler. En conséquence de quoi être réaliste aux affaires humaines et poser l'opportunité d'une *science humaine*, passe par la reconnaissance *difficile* mais *primordiale* d'un tel état des choses.

---

<sup>9</sup> Nous soulignons.

- *Difficile* premièrement, parce qu'il s'agit encore ici de ce que Gould, appelle plaisamment mais très justement une « couleuvre de Freud » (Gould, 1996/2001, 29). Une telle couleuvre, suppose la reconnaissance toujours difficile narcissiquement pour un sujet, de sa propre part de naïveté constitutive. En l'occurrence ici, s'il est possible pour le sujet se servant d'un objet, d'en venir à s'en faire manipuler.
- *Primordiale* enfin, parce que prendre connaissance d'une lacune, devient une force si cela permet d'y remédier en développant d'autres compétences. De nombreux travaux de disciplines variées (Lorenz, 1963 ; Ruffié, 1986 ; Gould, 1977, 1996), montrent assez bien en conformité avec quelques théories psychologiques du développement (Vygotsky, 1934/1997 ; Wallon, 1945), que c'est dans leur faiblesse originaire que les petits hommes ou nourrissons deviennent aptes à la transformation du monde pour eux et leurs congénères du règne animal.

Que la manipulation aisée et quotidienne de métaphores comporte aussi le péril de s'en faire manipuler voilà, ici-même, l'expression métaphorique d'une réalité qu'il conviendrait de rendre explicite. L'on perçoit nettement le potentiel mystificateur d'un tel propos qu'il convient de pouvoir neutraliser si l'on veut en saisir le sens explicite : la métaphore elle-même n'est rien, pas plus qu'une thèse une *métaphore* n'a de bras, mais l'usage ou l'objectivation de la métaphore donne lieu à une pratique pouvant se révéler lourde de conséquences pour ceux-là même qui la pratiquent. Un tel retournement de *l'effet du sujet sur l'objet en effet de l'objet sur le sujet*, pourrait se révéler – le cas échéant – d'autant plus dangereux que le ressort fonctionnel de la métaphore comme *objet devenant sujet* sera inconnu ou pas reconnu. Autrement dit, le vrai danger pour la science n'est pas la métaphore, mais *le mauvais usage de la métaphore* qui, – entre autres – aboutit à faire croire qu'on est parvenu à la supprimer au moment même où on la met pleinement à profit. Ainsi Popper (1963/2006), se faisant l'homme de la thèse objectiviste au moment même où il proclame qu'il n'y a d'objectivité vraie que sans homme. L'explicitation complète de notre propos nécessite aussi de penser la métaphore comme un objet, donc *à priori* inoffensif en tant que tel. Se saisir de la *métaphore* comme *objet* n'est certes pas une démarche classique. Pour un objet plus probant prenons une calculatrice et demandons-nous si le danger pour un calcul viendrait de la calculatrice elle-même comme objet, ou de l'usage qu'en pourrait faire le calculateur comme sujet ? Pour Gould (1996), le danger viendrait plutôt des *usagers* de l'objet et non de l'objet même. Nous pensons qu'il a raison et qu'il en va

de même pour ce qui est de la *métaphore* comme objet, et de sa mise en pratique ou de son *objectivation* par des sujets.

### 3.1.4. Valence synthétique de la question d'objectivation

De quoi pourrait rendre compte de psychologique l'extension *objet* ↔ *objectif* ↔ *objectivation* puis celle de *sujet* ↔ *subjectif* ↔ *subjectivation* ? Il est illusoire et réducteur, mais à vrai dire impossible, de traiter la question des objectivations et de la subjectivation d'un point de vue strictement psychologique. Pour savoir ce que révèle d'intéressant, – et précisément du point de vue psychologique – le rapport de la notion d'*objet* à celle d'*objectivation* puis celui de la notion de *sujet* à celle de *subjectivation*, nous aurons à exploiter plusieurs horizons disciplinaires. C'est encore une imprécision de présenter le sens de notre question dans l'étude des rapports *objet* ↔ *objectif* ↔ *objectivation*, d'une part et des rapports *sujet* ↔ *subjectif* ↔ *subjectivation* d'autre part. La finalité de notre étude va bien au-delà de l'étude des rapports ainsi donnés de manière distincte. C'est bien la question du rapport de l'objet au sujet, de l'objectif au subjectif, et l'objectivation à la subjectivation qu'il s'agira d'engager.

Poser la question des objectivations et envisager qu'elle pourrait impliquer celle de la subjectivation, c'est poser le délicat et vieux problème de la façon dont les hommes à travers leurs activités *produisent, se produisent et se reproduisent* sous diverses et infinies formes. Des formes telles que celles du *collectif* et de l'*individuel*, de l'*homme* et de la *femme*, celles de l'*enfant* et de l'*adulte*, du *pauvre* et du *riche*, du *nordiste* et du *sudiste*, du *wallon* et du *flamand*, de l'*actif* et du *chômeur*, mais encore sous les formes du *vieux* et du *jeune*, du *sunnite* et du *chiite*, de l'*orthodoxe* et du *protestant*, de l'*asiatique* et de l'*africain*, de l'*hutu* et du *tutsi* ... Des pages ne pourraient suffire à l'énumération de ces formes dont nous savons qu'elles sont à nouveaux capables, – interagissant les *unes* avec les *autres* ou au contraire les *unes* à l'exclusion des *autres* – de réaliser d'infinies nouvelles formes ; ce qu'elles font d'ailleurs ! La question psychologique des objectivations et du rapport de ces objectivations aux subjectivations, sous-entend un lien de cause à effet – certes pas facile à établir – effectif entre la production des hommes et ce qu'ils deviennent dans le temps d'une histoire et le lieu d'un espace (Meyerson, 1948). Spécifier d'ailleurs le rapport complexe *objectivation-subjectivation* comme "un lien de cause à effet", n'est pas donner à voir à quel point ce lien est de nature dynamique, vivante, plurielle. Dans l'acte d'objectivation au travers duquel les hommes se produisent, ils le font au début, et la plupart du temps sans avoir la pleine connaissance des implications plus ou moins

lointaines sur les autres et sur eux-mêmes de leurs propres activités ; c'est le fameux : « ils ne le savent pas, mais ils le font pratiquement » de Marx (1867/2009, 85).

La complexité du processus par lequel les objectivations renvoient aux subjectivations et vice-versa ne se pose pas uniquement de manière à départager qui s'y connaît et qui ne s'y connaît pas. Elle est du genre à faire revoir cette vieille ligne de partage experts/novices. Un intérêt psychologique du problème c'est déjà de pouvoir introduire au principe selon lequel une expertise à un endroit spécifique puisse déjà être la raison même d'un amateurisme à un autre endroit et inversement. D'où cela qu'il arrive même aux plus grands esprits de ne pas pouvoir saisir toute la portée réelle d'un acte ou d'une affirmation, cela valant donc au final pour tous indépendamment du statut d'expert ou de novice. D'où cela aussi que les psychologues, déterminés qu'ils aient été à œuvrer à l'avènement d'une pratique psychologique, ne puissent à eux seuls épuiser l'ensemble des tenants et des aboutissants du processus d'objectivation. Les psychologues d'ailleurs, et cela même en vertu de leur spécialisation aux questions de l'individu, n'ont pas d'abord une entrée facile et directe de processus en termes d'objectivation. En psychologie, c'est la question de la subjectivation elle-même reprise en ayant en vue maintes influences, maints moments de maturation conceptuelle, maintes divergences et convergences, qui nous amène au processus d'objectivation. C'est sans doute de cette entrée, plus immédiatement psychologique, du processus de subjectivation qu'il convient de partir afin de faire voir l'émergence – pas toujours aisée – que ce premier processus y induit du processus d'objectivation.

### 3.2. Actualité du concept de subjectivation en psychologie ; la psychologie vise-t-elle un objet ou un sujet ?

La notion de subjectivation elle-même paraît dans la psychologie moderne, empreinte d'une situation singulière. Sans manquer de renvoyer à la notion de "*sujet*" chère à la psychologie, elle a au sein de cette discipline même suscité un intérêt tardif. Parot (1992) fait remarquer que la théologie fut avec la philosophie des siècles durant l'unique berceau des problématiques aujourd'hui constitutives du champ de la psychologie. Cela pourrait expliquer la récence psychologique du concept comparativement à son abord philosophique. Mais il y a encore à expliquer autrement ce retard qu'accuse l'introduction de la notion de subjectivation en psychologie. Allant volontiers dans le sens de la première remarque, c'est néanmoins une

autre piste que nous emprunterons à rendre compte du fait que le concept de subjectivation ne devienne que tardivement en psychologie, l'objet d'une préoccupation sérieuse. La question de la subjectivation ne pourrait s'envisager qu'au regard des conditions d'objectivations qui la supportent. Ainsi le choix du sujet par lequel il se choisit lui-même se fait toujours avec en arrière fond une constellation déjà objectivée. C'est ce dont nous allons maintenant traiter en termes de *subjectivation*, en mettant à contribution d'autres disciplines.

### 3.2.1. Un sujet "envahissant" en psychologie

Interroger la singularité liée à la notion de subjectivation dans la psychologie contemporaine, revient aussi à tenir compte de la complexité sociale de la situation, qui d'abord engage d'emblée la psychologie sur des questions brûlantes et déjà traitées par d'autres approches, et ensuite attend d'elle qu'elle fasse preuve d'originalité là où les autres semblaient déjà avoir échouées. Cette situation sociale au sein de laquelle la psychologie prend fonction est éminemment illustrative de la pesanteur sociale sur toute pratique scientifique. Autant il est vrai que l'avènement de la psychologie réponde à une aspiration sociale, autant il serait illusoire de penser qu'une telle aspiration n'imposera les termes sociaux de ses attentes. La psychologie dût donc en passer par ses propres épreuves au sein de la communauté qui la génère. Notons déjà cette vue née de la controverse au XIX<sup>ème</sup> siècle entre psychologie et médecine, dans leurs positionnements respectifs, au regard de la maladie : « dans la médecine scientifique le malade est considéré comme *objet*, et lui est imposé presque dédaigneusement une passivité absolue ; il n'a rien à dire ni à demander, rien à faire qu'à suivre docilement, sans réfléchir, les prescriptions du médecin et à éviter le plus possible d'intervenir dans le traitement. La méthode psychologique, elle, exige avant tout du patient qu'il agisse lui-même, qu'il déploie la plus grande activité contre la maladie, en sa qualité de *sujet*, de porteur et de réalisateur de la cure » (Zweig, 1931/1991, 16)<sup>10</sup>. Il semble donc que la psychologie advienne dans l'histoire des sciences à la rescousse des autres se saisir de l'objet atypique du sujet (Jalley, 2006).

Mais, la psychologie comparée, la branche de la cognitive qui se voue à l'étude des intelligences artificielles, sont autant de domaines d'application où s'investit la psychologie sans qu'il y ait la moindre trace de sujet. Pourtant, nous sommes bien obligés d'admettre qu'y arrivent aussi ces moments où se pose comme de façon inéluctable la question du rapport des hommes aux animaux (Guillaume, 1948), ou aux machines (Suchman, 1987). D'où ce que Meyerson (2000), dès ses leçons de 1975, identifiait tel un anthropomorphisme à la Montaigne

---

<sup>10</sup> L'auteur souligne.

qui n'en continuait pas moins de faire des adeptes parmi des auteurs bien au fait de la perspective mécaniste cartésienne. Cette remarque ne traduit pas seulement la coexistence au sein de la discipline de deux tendances d'étude. Il faut aussi y voir la difficulté inhérente à la psychologie de penser tout objet comme pur, sans qu'y soit déjà impliqué l'œil intéressé du sujet. C'est montrer là, comme il peut s'avérer difficile en cette discipline de faire l'économie du concept de sujet. Toujours, par un tour de force d'autant plus implacable qu'imperceptible, l'expulsion d'un tel objet comme *sujet* se révèle à un point inattendu être sa réintroduction.

### 3.2.2. Une seconde jeunesse ?

Considérer la psychologie comme une jeune discipline n'est admissible que sous certaines réserves (Parot 1992). Qu'on dise la psychologie vieille ou jeune, les deux propos s'appliquent à des visions différentes de la dynamique qui nous mène à la discipline telle qu'elle paraît de nos jours. Ce qui n'est pas récent, c'est une gestion, consciente ou pas, des mentalités dont il n'est pas raisonnable d'exclure un seul homme si loin que l'on puisse remonter dans l'histoire de l'humanité. On ne peut imaginer une société sans penser en même temps qu'elle ne soit le lieu d'expression de mentalités. Les religions, les coutumes, les festivités etc. rendent bel et bien compte déjà de l'effectivité universelle d'un souci des mentalités. Elles témoignent des effets d'une psychologie déjà à l'œuvre, mais encore au besoin, activement mise en œuvre, maniée, conservée, et entretenue dès la plus petite communauté humaine.

Ce qui est récent, c'est la manière dont un souci des mentalités se remettant en question à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle se transforme avec son monde (Bruner, 1996). Il est commode de ne noter que cela qui donne à ce souci ses lettres de noblesse, en n'en faisant non plus ce simple souci que l'on retrouvait épars un peu dans toutes les questions, mais une discipline proprement dite. La psychologie naissant à une *discipline* dirait-on, naît proprement et devient une science. C'est à la réponse à apporter à la question de savoir ce qu'être scientifique pour un psychologue que quelques-uns de ceux-ci surprennent à vouloir y remettre de l'histoire quand on attend du scientifique. Pour ces derniers, cela n'excluant pas ceci, il faudrait en fait parler de la jeunesse de la psychologie comme d'une seconde jeunesse. Dès ce moment initial de l'inscription de la psychologie dans le vouloir scientifique qui marque pour elle un tournant, une polémique l'engage sur la manière dont elle pourrait concevoir la marche de la science et s'y engager.

## Chapitre 4. Philosophie et psychologie

### 4.1. Le sujet de la philosophie

De notre point de vue, parler d'un sujet de la philosophie n'est pas nécessairement établir une problématique nouvelle déprise d'une préoccupation à l'endroit des mentalités. Au contraire, cette distinction du sujet de la philosophie au sujet de la psychologie, nous la reprenons pour autant que nous préservons intact le même souci ici et là. Notons à présent que l'ensemble des questions qui, historiquement, s'articulent et se transforment autour de la question du sujet semblent toutes procéder du sujet en tant que *sujet de la connaissance*. Souvent défini comme « l'être qui connaît » (Lalande, 1926, 1067), il ne semble pas qu'il s'agisse du sujet connaissant au sens savant du terme. Il renverrait plutôt à un type particulier de dispositif de conscience. De là va-t-il falloir partir et opérer un dépassement capital de cette manière de spécifier *l'homme* par un caractère intrinsèque quelconque, fut-il génétique, pour une anthropologie historico-sociale. Dépassement hardi d'une philosophie menée jusqu'au point critique de devoir sortir d'elle-même. L'expérience du sujet chez Descartes (1637) à la critique de l'individu chez Marx (1857) nous en montrera mieux la consistance.

#### 4.1.1. Le sujet cartésien

Convenons de dire quelques mots sur l'incontournable sujet cartésien pour ce qu'il nous montre de relatif à la connaissance. Aussi énigmatique que décisif, Descartes (1637), amenant comme personne avant lui la question, joindra à l'*intuition* de la science, une *pensée* du plus curieux des sujets qu'il soit : le *scientifique*. Séparons ici pour notre propos ce qui est de l'ordre de l'intuition, renvoyant à l'idée en son état ponctuel et bref (immédiat), et ce qui est de l'ordre de la pensée qui se saisissant de l'idée, l'exprimant, la déroulant, la préserve dans le temps en dépit des objections qui la menacent et au prix d'infinies révisions. Descartes (op.cit.) aura bien eu l'intuition d'une science parfaite mais, il n'illustrera jamais que la volonté du sujet qui érige le scientifique dans l'imperfection labile de son monde. Le sujet dans la pensée cartésienne est d'abord celui d'une marche initiatique vers la connaissance. Ses premiers pas le mènent à s'assurer que son existence ne souffrant d'aucun doute, réalise la plus absolue des certitudes. Mais que pourrait-il savoir d'autre et d'aussi certain ? Le problème cartésien est tout entier là. Il va devoir choisir entre la perfection qui, ne saisissant que le sujet comme objet, tourne court à savoir et le raisonnable qui, commandant à la raison de se compromettre à son monde, s'assurera désormais de la science par le moyen de Dieu (Lacan, 1964). La solution cartésienne

à ce problème sera "l'acte de foi" qui nous ouvre à la certitude scientifique, le sujet qui, dans l'habit du scientifique, soutient en la défendant, l'idée de la science.

On pourrait accentuant les lignes distinctives du sujet de la philosophie au sujet de la psychologie, insister à donner le sujet cartésien comme vecteur d'une maîtrise et d'une possession de la nature par le biais de la connaissance. Mais l'on verrait peu alors ce en quoi la pensée cartésienne d'un tel sujet de la connaissance amorce sa propre transformation. Il y aura déjà dans la parfaite certitude du savoir que constitue *cogito* cartésien, le motif d'une expérience originale, celle renvoyant la question du moyen de connaître à celle préliminaire du désir de connaître. On ne perçoit à la manière dont on dit de nos jours être cartésien, que l'évènement dont il est l'auteur contient déjà l'intuition resituant le scientifique avant la science, la volonté avant la méthode et par voie de conséquence, le sujet avant l'objet. La voie cartésienne est la bonne en ceci que c'est partant de la vérité la plus indubitable qu'il n'ait jamais été, qu'il en vient à voir comme il est raisonnable que la science puisse aussi s'assurer de son *scientifique* comme l'on dirait de son *élu*. L'ambivalence de Descartes (1637) sur le bien-fondé à la vulgarisation de ses travaux, la réticence qu'il avait à faire des disciples (Renault L., 2000), nous indique assez que ce n'est pas une méthode toute prête à servir qu'il lègue à la postérité de la science. Il soutient : « pour l'utilité que les autres recevraient de la communication de mes pensées, elle ne pourrait aussi être fort grande (...) pource qu'on ne saurait si bien concevoir une chose et la rendre sienne, lorsqu'on l'apprend de quelque autre, que lorsqu'on l'invente soi-même » (Descartes, 1637/2000, 105).

N'a-t-il pas raison si l'on considère que ses pensées ne sont pas réductibles à l'intuition qu'il a eue de la science bien qu'elles en viennent, ou à une méthode ? Car après tout, une méthode s'apprend si elle est communiquée. Ne devrait-t-on pas croire en revanche que ses pensées parleraient à celui qui partagerait sa soif de vérité ? Car celui-là verrait de lui-même que la raison ne sert qu'à l'élaboration de solutions raisonnables, et qu'il n'y a de solutions raisonnables que celles qui sont repensées à nouveaux problèmes.

#### 4.1.2. Le sujet hégélien caractérisant l'Absolu

Le sujet tel que présent dans la philosophie hégélienne n'est pas strictement celui auquel on pourrait penser quand on parle aujourd'hui en psychologie de subjectivation. Toutefois il en contient déjà doublement, sinon trois fois l'esprit. Premièrement chez Hegel (1807), le sujet est *développement*. Il est mouvement ne pouvant se saisir qu'en ayant en vue ce parcours à l'issue duquel il est devenu. Ensuite, il faut en même temps l'assimiler à la *contradiction*. Celle-ci

constitue par la tension qu'elle génère le motif du *mouvement* propre au sujet. Enfin, il est *immanence* (Pagès, 2010). Son mouvement lui appartient en propre et n'est en cela soumis à aucune limitation extérieure qui ne soit déjà intérieurement avalisée. Le comprenant, il excède ce à quoi nous pensons quand nous parlons de sujet en psychologie. Il est envisagé comme caractérisant l'absolu, cela montre à quel point ici aussi, il se pense dans la simultanéité de la question de la connaissance. La crainte que les apparences l'induisent en erreur amène la pensée cartésienne à recourir à Dieu comme à l'Autre dont l'existence garantit tout savoir : « si nous ne savions point que tout ce qui est en nous de réel et de vrai, vient d'un être parfait et infini (...) nous n'aurions aucune raison qui nous assurât qu'elles eussent la perfection d'être vraies » (Descartes, 1637/2000, 74).

Pour Hegel, il y a dans la crainte cartésienne quelque chose d'injustifié. « En attendant, si la préoccupation liée à la crainte de tomber dans l'erreur fait se méfier de la science, qui se met à l'ouvrage même et connaît effectivement en l'absence de scrupules de ce genre, on ne voit pas pourquoi il ne faudrait pas, à l'inverse, se méfier d'une telle méfiance et être préoccupé par l'idée que cette crainte d'errer est déjà l'erreur même » (Hegel, 1807/2006, 119). Cette divergence de point de vue, traduit une réelle évolution des manières d'envisager la connaissance et le sujet de la connaissance. La pensée cartésienne situe d'une part le sujet, puis en face de lui, ce qu'il y a à connaître. Le sujet fait l'acquisition d'un savoir qui lui est étranger. Dieu y représentant la perfection et l'origine de toute chose, on peut recourir à lui comme garant de la vérité. Un point important dans la pensée cartésienne qui fournira matière à son propre dépassement c'est que Dieu ou ce qu'il représente comme perfection de connaissance se tient dans une radicale altérité par rapport au sujet. La pensée hégélienne laisse voir une franche démarcation par rapport à cette manière de situer en opposition le connaissant (sujet) et le connu (objet). Un terme convenable à tout élan à connaître, serait l'atteinte de la connaissance totale, ce qui chez de nombreux philosophes justifie le recours à l'image de Dieu comme terme indépassable du connaître. Dans la pensée hégélienne, on pourrait mettre à cette place de Dieu le concept d'Absolu qui lui permettra sans exclure Dieu de ses réflexions, de se défaire du théisme traditionnel dans lequel évoluait la philosophie, et qu'il s'agira avec lui de repenser comme moment appelant son propre dépassement.

Pour saisir la manière dont Hegel (op. cit.) rattache l'absolu au concept de sujet, il nous faut en passer par la notion d'*esprit* comme moyen terme très présent en sa philosophie mais dont l'usage semble devenu suspect en psychologie. L'esprit y correspond à la plus haute définition de l'absolu (Bourgeois, 2011). En cela, il est lui-même auto-détermination en

dynamique, constamment travail de transformation de lui-même par lui-même. Il n'est jamais repos mais toujours animé d'une inquiétude qui le pousse à devenir. Il est donc sujet. On voit que ce qui se révèle dans le sujet hégélien sans nécessairement l'exclure n'est pas l'individu. Il ne saurait même se réduire au groupe. Il s'agit en réalité du processus par quoi une vérité se développe vers sa propre saisie consciente d'elle-même. De là se suppose en l'état actuel de l'histoire du monde qu'un tel sujet implique nécessairement l'homme. Mais ce processuel de l'absolu se réalisant comme sujet, englobe l'individu psychologique dans un rapport à ce qui n'étant pas lui – à *première vue* – mais existant néanmoins, pourrait et devrait – à *bien y regarder* – le devenir pour totaliser l'absolu. Le sujet hégélien dessine le champ dynamique d'une nécessaire synthèse ; d'un essentiel *devenir-même* ou *identique* entre l'individu et tout objet qui se tient en face de lui. La vérité de cet objet étant en réalité d'être là pour et par lui en tant que sujet ; de même que serait pour l'individu en tant que sujet, la vérité du peuple, de l'histoire, de la nature, de la culture et de toute connaissance. « La culture, dans une telle perspective, consiste, si on la considère du point de vue de l'individu, en ceci : qu'il acquière ce qui est ainsi déjà présent, qu'il consomme dans lui-même sa nature inorganique et en prenne possession pour lui-même » (Hegel, op. cit., 77).

Non seulement la connaissance devient ici sujet sous quelque forme – *individuelle ou collective* – qu'elle se manifeste ; mais à vrai dire *la collectivité* ou *la singularité* de sa manifestation ne vaut que si de *l'un* advient *l'autre* et vice versa. Que la connaissance devienne sujet, cela vient de ce qu'elle ne soit plus réductible au fait de connaître quelque chose mais plus que cela, qu'elle corresponde désormais à la réalité globale déterminant le fait même de connaître ce qu'on connaît tel qu'on le connaît. La connaissance devient sujet par la considération réunie autant du *connaissant* que du *connu*. Elle n'est plus unilatéralité d'un *sujet* connaissant un *objet*, mais réalité complète dans laquelle *l'un* et *l'autre* se constituent mutuellement et que toute saisie unilatérale "fausserait". Aussi, parlant de ce sujet hégélien non distingué de la connaissance, la bipartition *sujet collectif / sujet individuel* n'a de sens que dans la mesure où parler de *l'un* c'est parler de *l'autre* et inversement ; sinon dans la mesure où l'on ne peut faire aller *l'un* sans son *autre*. Alors seulement peut se comprendre ce que note Martuccelli (2005), à savoir que ce fut dans un climat hégélien que la première grande lecture de la subjectivation associa la notion d'un sujet collectif à un projet d'émancipation ; on ne peut en effet vraiment reconnaître une émancipation comme telle que si son effectivité *collective* et *individuelle* se confondent.

### 4.1.3. La critique de l'individu chez Marx

Il peut paraître surprenant de vouloir faire état de la conception marxienne de l'individu au sein même d'un questionnement psychologique de la subjectivation. C'est qu'en réalité il se trouverait un aspect indûment tu si nous venions à l'objet *sujet* en cause dans le processus de subjectivation sans donner à voir qu'il n'y a pas toujours été avec l'assise individuelle qui convient. C'est la complexité logique de cette assise individuelle que la méthode critique chez Marx (1857) permet de saisir comme historique et sociale dans sa réalité. De fait, il montre comment la complexité de cette assise individuelle est mystifiée telle qu'elle est présentée dans l'idéalisme spéculatif hégélien d'une part, et est manipulée d'autre part, dans le pragmatisme simplificateur propre à la "société civile-bourgeoise" selon son expression. Mais d'abord, qu'est-ce que la *critique* au sens marxien du terme ? L'opération critique sous la plume marxienne est énergique et habilement menée pour produire de la dérision. Mais il existe, au-delà, une critique qui s'établit chez lui en véritable méthode. Il s'agit dans ce cas de produire l'effet d'une permanente mise aux aguets de la pensée contre les vieilles idéologies dont la rémanence produit et même réalise sous forme concrète des illusions mystificatrices (Sève, 1969 ; Renault E., 2001). Il dénoncera dans l'œuvre hégélienne, avec tout le mérite qu'il lui reconnaît, une inversion des vrais rapports entre le développement logique des concepts, et la marche concrète de la réalité (Sève, 2011).

Rapporté à ce qui nous intéresse ici comme réalité de l'individu, il y aurait chez Hegel du point de vue de Marx (1873), par le fait même de l'absolu comme totalité, un esprit de logique visant de lui-même par autodéveloppement l'accomplissement de la vérité comme sujet. Ainsi, par exemple, de l'Etat comme idéal qui, dans le cas où il s'accomplirait parfaitement, se passerait de lois ou en aurait très peu (Pagès, 2010), cela parce qu'il réaliserait dans son esprit l'identité de ses considérations et de celles de ses administrés. Du point de vue marxien, cette manière d'ériger des idéalités comme sujet autonome en moteur des développements concrets est encore trop édifiante. Il faut sortir, dira Marx, de cette philosophie qui est à l'étude du monde réel « dans le même rapport qu'onanisme et amour à deux » (Marx, 1846/2011, 183). Prenant ses distances avec la conception hégélienne ci-dessus présentée, il réaffirme sa conception du rapport concret des hommes aux idéalités. Ces dernières sont remises à la place qu'il convient de les donner dans le développement des réalités concrètes, c'est-à-dire tout d'abord comme résultantes des pratiques humaines. Remettant ainsi les hommes en leur qualité très ordinaire d'individus à la place déterminante qui leur revient au fondement d'une réalité pour le meilleur *Autre d'eux-mêmes*, pour le pire *Autre qu'eux-mêmes*,

il conserve néanmoins la nature dialectique de ce rapport ; « ma méthode dialectique n'est pas seulement différente de celle de Hegel, c'est son contraire direct. Pour Hegel le procès de la pensée, dont il va jusqu'à faire sous le nom d'Idée un sujet autonome, est le démiurge du réel (...). Chez moi à l'inverse, l'idéal n'est rien d'autre que le matériel transposé et traduit dans la tête des hommes » (Marx, 1873/2011, 210).

La conception marxienne de l'individu n'est pas encore totalement rendue par ce qui précède, nous n'avons là que la réaction de Marx à la manière dont la subsomption hégélienne de la partie sous le tout, semble mettre en avant un tout mystique au détriment des parties qui la fondent réellement. Une autre manière de présenter l'individu sera critiquée par Marx (1857), il s'agit des manières de donner l'individu comme délié de tout pendant social et historique qu'il disqualifiera en termes de *robinsonnades*. Ce qui est rejeté ici pourrait correspondre au risque de produire l'illusion contraire à celle mystique abordée plus haut : la simplification. Un sujet dont la condition naturelle serait une indépendance est également contesté par Marx (op. cit.). Il n'y voit encore que la résultante de toute une mentalité œuvrant dès le XVI<sup>e</sup> à la préparation de la société de libre concurrence où l'individu est saisi comme délié de toute attache. D'ailleurs, le caractère si répandu d'une telle illusion révèle à soi seul à quel point l'époque qui génère ce point de vue est justement celle des rapports sociaux les plus effectifs qu'on ait connus. Pour lui la production humaine, ne se réalise qu'en société. « L'être humain est, au sens le plus littéral (...) non pas seulement un animal sociable mais un animal qui ne peut se constituer comme singulier qu'en société » (Marx, 1857/2011, 377-378).

Si aucune pensée n'a autant été victime de son succès que la pensée marxienne, c'est sa condition charnière qui nous intéresse ici pour ce qu'elle pourrait figurer comme bascule historique d'une manière à une autre de réfléchir aux tenants concrets de la complexité subjective. La réalité que nous avons pour nous aujourd'hui en psychologie indique de nouveaux termes quant à la question du développement humain, sans pour autant pouvoir rompre avec une antériorité philosophique. C'est elle qui nous lègue ces identités *sujet-processus*, mais surtout l'identité *sujet-objet*. La dernière est particulièrement indispensable à poser la question de la subjectivation au regard du processus d'objectivation sur fond d'une dialectique *aliénation-émancipation*. L'histoire des idées est complexe. D'une part, le fait est que la postérité immédiate de Marx aura été médiocre dans le marxisme à rendre fidèlement compte de Marx (Sève, 2004). D'autre part, s'opèrera un véritable rendez-vous manqué entre philosophie et psychologie dont Sève, (1969/1981, 532) dit ceci : « dans les pays capitalistes (...) la psychologie n'a pu se constituer comme science qu'au prix d'une dure lutte

d'émancipation par rapport à la philosophie régnante, c'est-à-dire en fait à toutes les variétés de spéculation idéaliste, et elle en a gardé une compulsion d'hostilité à l'égard de toute philosophie, qui en plus d'un cas va jusqu'à la phobie »<sup>11</sup>. On s'étonnera alors peu – si comme l'affirme Martuccelli (2005) – il faudrait voir chez Lukàcs (1923) la première grande lecture de la subjectivation, qu'une telle lecture philosophique, politiquement teintée d'un marxisme n'ait pas enthousiasmé bon nombre des premiers psychologues. Non qu'une telle problématisation *collective* du sujet soit impertinente, elle fut d'ailleurs celle mise à profit avec succès par de nombreuses collectivités discriminées ; groupement féministes, minorités ethniques (Voirol, 2008), mais que dans l'atmosphère du dévoiement marxiste en arrière fond de laquelle on la présentait, sans parler de la relative perplexité de nombreux psychologues à l'égard de la philosophie, elle ne pouvait correspondre à la conception du sujet, dans l'optique "nouvelle" qu'allait prendre en charge la psychologie.

## 4.2. Le sujet de la psychologie

Nous savons maintenant dans quel climat et quelles dispositions les premiers psychologues ont pour la plupart eu à identifier leur objet. En conséquence de quoi, dans leur souci de ne pas donner à confondre l'objet de leur nouvelle discipline nettement abordé cette fois-ci dans sa singularité, ils ont pour certains adopté une réserve à l'endroit du concept de sujet pourtant convenable à servir la pensée psychologique. Encore que cela aurait supposé de pouvoir poursuivre la critique de la notion jusqu'au dénuement individuel dont elle sous-entend la possibilité pour dès lors permettre d'y remédier. Faute de quoi dans bien des cas, dans la psychologie contemporaine, la notion de sujet semble masquer la réalité concrète de l'individu isolé et dont il suffit de dire qu'il est acteur pour le renvoyer à sa propre responsabilité subjective. Schématiquement, deux grandes pensées peuvent servir à illustrer un passage incidemment problématique d'un sujet philosophique à un sujet psychologique ; avec chacune deux influences historiques majeures. La pensée marxienne dont une certaine réalisation n'a pu aboutir à rien mieux que le marxisme, puis la pensée freudienne qui, conçue dans une Europe désenchantée, tentera moins de changer la société que le tour de force d'en extirper l'individu s'y trouvant en souffrance.

---

<sup>11</sup> Cf. aussi chez le même auteur et dans le tome II de son ouvrage *Penser avec Marx aujourd'hui* en quelle manière le discrédit théorique générant l'occultation des travaux de Marx, ne trouve en définitif pour seul fondement que la réaction très surprenante parce que très peu critique à un discrédit politique. Ce qui laisse à croire que même chez bon nombre de grands penseurs de l'après-guerre, la réalité du marxisme au regard de la théorie marxienne fit bien l'objet de quelques légèretés.

L'impulsion donnée par la psychologie freudienne ou la psychanalyse caractérise durablement la saisie psychologique de la question du sujet en sa centration individuelle. Toute allusion faite aux tenants sociaux de la condition de l'individu n'empêche pas moins de faire de lui le principal centre de l'intervention psychologique (Freud, 1921<sup>12</sup> ; Haber, 2012). Une différence notable de la saisie psychologique de la notion de sujet par rapport à la saisie philosophique, c'est que *l'identité sujet-objet* y est très peu perceptible, et demeure toujours dans une certaine mesure difficile à déceler ; au contraire de *l'identité sujet-processus* plus apparente. Or, il semble essentiel pour pouvoir faire émerger toute conception de la subjectivation au regard du processus d'objectivation, d'envisager cette transitivité *sujet-objet en processus*. Le souci piagétien du sujet épistémique le porte loin d'une approche en termes de subjectivation. L'abord qu'il fait de l'enfant par exemple est d'abord celui d'un « acteur-calculateur » (Bibeaud, Houdé, & Pedinielli, 1993). C'est moins une quelconque réserve à l'usage de la notion de sujet qui met Piaget dans l'impossibilité de penser la subjectivation, qu'une posture dont il se réclamera. Piaget (1968) se garde d'étudier l'enfant comme un sujet. Il ne s'intéresse à l'enfant que dans la mesure où celui-ci lui donne un saisissant aperçu de l'évolution constructive et structurée de l'intelligence, d'une part comme fonction biologique, et de l'autre, comme fonction logico-mathématique. De fait, la théorie piagétienne reste à l'égard d'une psychologie de la subjectivation telle que nous l'envisageons ici pour penser le processus d'objectivation, beaucoup moins riche que la théorie de Vygotsky par exemple (Bronckart & Schneuwly, 1985).

#### 4.2.1. Le sujet et le souci de l'enfant chez Wallon

Wallon (1941), participe dans sa pensée, à mettre en valeur l'enfant comme digne de se constituer en objet d'étude psychologique pour lui-même, et non constamment rapporté à l'adulte. Il battra en brèche cette conception psychologique consistant à faire de l'enfant, « une simple réduction de l'adulte » (Wallon, 1941/2012, 52). En cela, se distinguant de l'approche freudienne et piagétienne, il apporte un éclairage nouveau sous l'effet duquel l'étude de l'enfant prend un essor inédit. Nous ne connaissons pas de mention dans son œuvre de la notion de subjectivation, mais les usages variés qu'il fait de la notion de sujet, ne sont pas moins

---

<sup>12</sup> On trouve aussi dans le texte de la réponse freudienne à Einstein (1933) une claire expression du choix pragmatique du père de la psychanalyse comme une réponse aux philosophes ayant misés sur la raison. Ceux-ci font figure pour lui d'utopistes là où il s'agit d'apporter des réponses urgentes aux maux humains : « *On répugne à l'idée de moulins qui moulent si lentement qu'on aurait le temps de mourir de faim avant d'obtenir la farine* » (Freud, 1933/2005, 213). Nous voyons là aussi un renoncement assumé de Freud à cette option philosophique coûteuse du Sujet-Objet hégélien, dans le sillage duquel Marx œuvrera.

instructifs quant à sa conception complexe des bases sociales de la formation subjective. Trouver dans les élaborations walloniennes une prise de position tranchée quant à son abord du concept de sujet n'est pas simple, précisément parce que ses travaux reflètent une vaste connaissance des diverses acceptions possibles sous ce concept. Chez lui la notion de sujet est éminemment synthétique, et sa saisie parfaite requiert de son lecteur qu'il sache à chaque fois déceler sur quel fond théorique il la dégage. Il peut tant bien s'agir du sujet processus de développement y compris dans l'individu de l'enfant – ce qui laisse supposer un fond dynamique et une absoluité rappelant le sujet hégélien – que du sujet comme individu social dont la condition est fonction des rapports sociaux marxistes. Cette pluralité composite ne permettra pas moins à Wallon (1934), d'introduire une nouveauté dans sa conception psychologique dès l'enfance, de l'émergence du sujet. Nous partirons des analyses de Jalley (2012), pour saisir cette singularité wallonienne.

« Chez Freud, note Jalley, la relation au sujet est soit narcissique, soit objectale (...) Chez Wallon, la relation au sujet, qu'il s'agisse de la personne propre ou de l'autre personne, est toujours bouclée vers l'intérieur, ce qui n'est pas évident à comprendre » (Jalley, 2002/2012, 23). Cela permet de comprendre comment plusieurs acceptions apparemment contradictoires dans les divers usages de la notion de sujet chez Wallon ont une logique qui les concilie. On comprend alors que l'enfant n'étant pas l'adulte est pourtant, chez lui, tout aussi sujet que ce dernier ; mais aussi que l'individu puisse être vu comme sujet sans que cela ne remette en cause le fait qu'il soit absolument dépendant des rapports sociaux qui le déterminent. Bien au contraire chez Wallon (1941), l'antériorité sur tous les autres types de causalités, des causalités humaines expérimentées dans les rapports aux autres est ce qui renverra l'enfant au sentiment qu'il aura de lui-même comme sujet. Cette singularité de la conception du sujet engendra pour la première fois dans la psychologie wallonienne cette psychologie du miroir, dont la profondeur de vue réside moins dans le fait pour l'enfant de reconnaître son image spéculaire, que dans le besoin pour y arriver qu'éprouve l'enfant de se retourner vers l'autre l'accompagnant dans cette expérience. D'où le véritable miroir en cause dans une telle expérience n'est pas l'objet lisse de reflet que rencontre l'enfant, mais le besoin social qu'il éprouve d'en référer à l'autre pour se sentir exister et consister au-delà même de son image spéculaire. Cette genèse sociale du sujet, il faudra attendre la psychanalyse lacanienne suite aux travaux walloniens, pour en combler le relatif déficit chez Freud. Pour Jalley (2002), cette divergence de conception freudienne et wallonienne de la notion de sujet repose sur la différence de leur concept d'affectivité : « le modèle freudien de l'affectivité concerne le lien

pulsionnel, de nature libidinale et/ou agressive, tandis que la conception wallonienne de l'affectivité se rapporte au lien identificatoire, dont la finalité est essentiellement sociale » (op.cit., 23). Nous ferons remarquer en plus, la proximité Wallon-Marx qui nous semble aussi expliquer la particularité psychologique de la conception wallonienne de la genèse sociale du sujet. Sève (1969) fait déjà voir en quel sens la psychologie du miroir, comme miroir social, se trouve préfigurée dans un passage du *Capital*<sup>13</sup>. Chez Wallon (1941), la condition psychologique du sujet n'est pas opposable à l'altérité des autres et des situations sociales. C'est la complexité des situations sociales avec ses autres divers qui fait retour dans l'intériorité de la personne et la détermine comme sujet.

---

<sup>13</sup> Cf. *Marxisme et théorie de la personnalité*, en page 204 pour la cinquième édition à laquelle nous nous sommes ici référée.

## Chapitre 5. Vers une nouvelle conception psychologique de l'objet

On doit pouvoir saisir dans la manière dont en psychologie, le processus de subjectivation interagit avec le processus d'objectivation comme avec son complément nécessaire, la réalité qui, d'un objet, fait toujours et déjà un *objet intentionnel*. Il s'agira de donner à voir, en mettant l'accent sur la part prise intentionnelle à son élaboration et à sa détermination, que l'objet toutes les fois que nous en parlons doit être considéré comme objet intentionnel. Nous pourrions sembler n'être que dans le vieux rapport psychologique où les subjectivités construisent les objets dans le schéma classique du rapport *Sujet* → *Objet*, mais il va falloir aller au-delà et montrer en quoi ce rapport ainsi présenté est unilatéral. L'évolution de psychologie a pu induire quelques raideurs à la considération directe de la part déterminante de l'influence d'un objet sur un sujet, elle n'allait pas assez dans le sens de voir dans "le sujet" des objets et inversement dans les objets "le sujet". Non que la dialectique sujet-objet soit inopérante dans toute la psychologie. C'est le contraire qu'on est forcé d'admettre pour peu que l'on songe aux élaborations auxquelles ont donné suite des expressions comme le choix d'objet (Freud, 1905), la problématique kleinienne du clivage : de l'objet partiel et total, introjecté et projeté (Klein, 1932, 1952), celle lacanienne de la relation d'objet (1994) et ainsi de suite. Une telle pluralité de questionnements autour de l'objet fournirait sans doute à maints endroits des possibilités d'introduire à la considération dialectique que nous avons ici du processus d'objectivation. Mais elle indique aussi dans l'évolution de la psychologie, une spécialisation qui va beaucoup trop loin à considérer l'objet sous la préhension qu'en fait le sujet. Le sujet est considéré comme le point de départ actif d'un mouvement rencontrant l'objet passif dont on fait l'appropriation.

### 5.1. La question de l'intentionnalité

Que l'objet puisse être un autre sujet et en cela lui-même actif, cela n'a pas échappé à l'ensemble des problématiques de l'objet que nous critiquons, mais à l'image de l'emblématique attitude freudienne, la donne pratique en psychologie a été de surtout considérer que la question du rapport à l'objet est principalement du côté du sujet dont l'activité est incidente. C'est lui qui choisit, c'est lui qui investit, c'est lui qui clive l'objet. Or un objet au sens plein et envisagé toujours déjà comme couplé à une intention (Brentano, 1874), implique

toujours la réunion de deux aspects à *priori* contraires. L'un de ces aspects tient de l'exercice de la pensée au niveau subjectif, tandis que l'autre aspect tient des contraintes objectives d'une situation donnée. L'objet se construit ou reconstruit à chaque fois que l'*exercice de la pensée* comme fonction subjective rencontre l'*ordre nécessaire d'un cadre donné*. A moins que ce ne soit dans le sens inverse que se fasse la jonction constructive où l'*ordre nécessaire dans un cadre donné* serait repris dans une *dynamique de la pensée subjective*. La rencontre de ces contraires doit aboutir à une efficacité pratique. Il importe peu que cette conciliation des opposés fonctionne indéfiniment, ce qui importe c'est que fonctionnant de concert ce couple ait une efficacité pratique qui en légitime la fonction au vu de la situation donnée. Dès qu'on arrive à une telle intellection fonctionnelle de l'objet combinant le mouvement subjectif de la pensée à l'ordre du cadre coercitif dans lequel chute cette pensée, on est disposé par une telle acception à envisager le processus d'objectivation en tant que mouvement objectif de l'activité subjective dans le fait de l'objet.

La conception d'un objet est pratique. Or, cet attribut pratique de l'objet par la pensée est impossible si l'exercice de la pensée n'a pas été réglé sur les nécessités réelles et pratiques. L'objet n'est pas fonction de la pensée libre qui, de façon unilatérale, se définirait par la seule volonté n'obéissant à aucune règle. La "liberté" ici est à joindre à un ordre de nécessité qu'il convient de pouvoir établir pour saisir la réalité pratique d'un objet. Tant que cet ordre de nécessité n'est pas établi, on ne peut rentrer dans la visée concrète à laquelle s'applique un objet. On ne peut du même coup en saisir la réalité mais la simple manifestation sans fin, manifestation qui, dès lors, ne prend sens que par la valence de l'absurde ou de l'arbitraire. La vérité d'un objet quand on a pu l'établir, c'est le lien compris de la pensée articulée à sa fin pratique. D'autre part, la nécessité comme déterminante dans le couple *arbitraire – nécessité*, n'est pas non plus cette nécessité strictement naturelle ou unilatérale définie à soi seule comme une obligation rigoureuse. Dans une acception pleine et développée des objectivations, même les déterminations génétiques pourraient être relativisées et même niées. La socialisation d'un aveugle peut en faire un brillant graphiste ; elle pourrait aussi n'en faire qu'un mendiant. Ce n'est pas la nécessité rigoureuse de la cause simple à l'effet simple correspondant. C'est une nécessité de détermination pensée ne pouvant donc générer d'effet autre que pensé. En quoi il se voit que l'objet tel que nous l'entendons c'est-à-dire produit d'un *arbitraire nécessaire* – mais ne relevant ni uniquement de l'arbitraire, ni uniquement de la nécessité – est un accompli réel, pratique et nécessaire de la pensée. Notre propos ici peut être taxé de trop faire usage de

formulations abstraites mais nous viendront progressivement à en clarifier le sens avec notamment des éléments de l'anthropologie marxienne.

Brentano (1874) aura su mettre en évidence cette composante pensée dans toute chose ; *l'intention*. Aboutissant à cela que notre pensée est intentionnelle, il mettait en évidence un aspect crucial de la préhension psychique de la réalité. Cette préhension est – parfois à notre insu – toujours motivée. Il y a de nous dans la manière dont nous percevons les objets à l'extérieur de nous, et cela la plupart du temps sans qu'on le sache. C'est sur cette contribution de Brentano, que Meyerson (1948) introduira une nouvelle donne psychologique. Il en parlait en termes d'une *psychologie historique, objective et comparative* reconnaissons lui là le mérite d'avoir introduit en une psychologie si préoccupée et beaucoup trop près du sujet pour pouvoir l'envisager autrement, la question du décentrage et de la médiation par l'objet.

### 5.1.1. Meyerson ; une alternative psychologique méconnue

A l'accueil tardif fait aux théories analytiques en France suivit un moment d'emballement. Lagache, par exemple, tendra à reconnaître au sein des sciences psychologiques, « une place à part » à la psychanalyse (1949/2004, 13). Mais à cette même époque, des psychologues tels Meyerson ou Wallon ont de la psychologie une vision qui transcende la psychanalyse. Meyerson (1948), de son côté, développe et affermit sa conviction que la psychanalyse peut se voir comme une objectivation de la pensée psychologique. La pensée qu'il va mettre à profit est originale à plusieurs égards. Nous ne pourrions ici qu'en donner les grandes lignes, pour autant qu'elle permette aussi, une psychologie du sujet, mais par voie d'objectivation. Meyerson incarnera avec de rares auteurs tels Vygotsky (1982), et Politzer (1928), le plus grand effort psychologique à rétablir aussi manifestement l'unité *sujet-objet*. Ainsi, la psychologie de Meyerson contrairement à la psychanalyse ne vise pas directement le sujet individuel. Au point que Parot a pu noter ; « quoi qu'il en soit, dans les thèses de Meyerson (...), aucune place pour un sujet » (2000, 62). Nous nuancerons ce propos en ajoutant *dans l'immédiat*. Mais il est vrai que la psychologie de Meyerson (1948) se constitue d'abord comme une psychologie de l'objet. Pour Meyerson, « les états mentaux ne restent pas des états, ils se projettent, prennent figure, tendent à se consolider, à devenir des objets » (1948, 10).

Sur la base de ce raisonnement, il prônera une psychologie objective qui tend à se saisir de l'esprit, non d'abord par voie d'introversio, mais par voie d'extroversio vers ce que cet esprit fabrique et constitue de visible et sensible dans les objets. L'objet au sens où Meyerson

(1951) l'entend, inclut *les œuvres, les institutions ou la culture*. Traitant de psychologie de l'objet, nous ne sommes pas en train d'exclure toute trace du vivant mais nous soulignons qu'il faudrait dans la considération de cette réalité vivante, comprendre la psychologie de l'objet comme une psychologie d'*objectivation*. Nous faisons ici référence à cette dimension historique et culturelle, dans laquelle les objets se projettent, se signifient ; et même se consolident matériellement, s'actualisant et se transformant au gré des dynamiques sociales. L'objet dans la perspective meyersonienne ne prend son sens que comme support investi de significations, comme si les hommes constituant le sens et le logeant dans les objets, y laissent d'eux-mêmes. *L'attribution de sens aux objets* est cette objectivation par quoi se construisent dans une histoire des outils de communications à savoir les langues, musiques, religions, arts, coutumes, morales. Elles-mêmes constituant à leur tour, le moyen et la matière de formation de nouvelles productions plus complexes et *in fine* de nouveaux sujets.

### 5.1.2. Brentano avec Meyerson ; apports et limites

#### 5.1.2.1. L'intentionnalité comme inaccompli de l'objet réel

Si les développements de Brentano (1874) au sujet de l'intentionnalité ont été décisifs à orienter chez Meyerson (1948) la question du processus d'objectivation, chez lui-même, la manière d'aborder l'intention reste encore partielle. Là où dans la pensée d'une chose on était accoutumé à ne voir que la chose, il attire l'attention sur le fait que la pensée de la chose n'est pas simple. « Qui pense une pierre (...) ne la pense pas comme une pierre pensée, mais comme une pierre » (Brentano, in Meyerson, 1948, 31). Ce qu'il parvient à souligner, c'est que la pensée – immédiatement vécue comme simple – est de l'ordre d'une composition, que la pensée d'une pierre, plutôt que d'être réduite à la pierre de fait, est ce que *la pensée compose, accomplit comme pierre* sur le fait de la pierre. Ce qui donne la pierre c'est donc *la pensée de la pierre*, c'est *l'objectivation de la pierre*. La conclusion qu'on a longtemps tirée d'un tel constat a été celle sceptique qui posera que le réel est inaccessible, car cherchant *la réalité de la pierre* on ne trouve jamais que *pensée de la pierre*. Il s'agit là de la conclusion qui s'impose quand du réel est exclu *la vision* semblable à *la représentation* qu'on en a, comme si cette dernière n'était pas elle-même réelle. Nous sommes arrivés à trouver fondé de pouvoir tirer du même constat, la conclusion toute contraire ; plutôt que la pierre isolée *la pensée de la pierre* est la pierre réelle, la pierre objectivée est l'objet pierre. Ce qui fait la pierre c'est moins elle-même posée sur la planète mars que la ressaisie pensée qui, même depuis la terre, l'objective. Ces déductions

sont permises à partir des développements de Brentano (op. cit.) sur l'intentionnalité. Mais lui-même n'ira pas jusque-là.

Brentano (op. cit.), ne va pas jusqu'au bout du dévoilement de la réalité de la pensée comme représentations et comme intentions. Remarquons la pluralité dont nous affectons ces activités mentales pour en souligner le fonctionnement social, ensuite songeons que la seule pensée ne peut en réalité être pensée de rien mais nécessairement pensée pratique de quelque chose, et nous verrons ce que l'on manque quand on donne *la pensée* comme idée sans contextualisation. De la *pensée*, on ne saisit alors que le mécanisme fonctionnel vide non rapporté au cadre social de la pratique communautaire des hommes où l'intention rencontre le cadre coercitif de sa nécessité. Le problème des travaux psychologiques qui étudient les fonctions psychologiques comme de strictes productions mentales, c'est que traitant de facultés fonctionnelles comme la mémoire, la volonté, l'imagination, etc. ils les examinent, la plupart du temps, sans les rapporter à l'ordre nécessaire et à la temporalité sociale qui les concrétise tels qu'ils sont à un moment donné d'une configuration sociale donnée. La réalité concrète de l'intention n'est pas la fonction envisagée comme faculté potentielle, c'est son effectivité historico-sociale. Ce n'est pas *l'intentionnalité* à vide qui ne révèle rien sur la donne actuelle de sa réalisation, qui ne dit rien sur les modalités et les formes concrètes où cette faculté est socialement menée à réalisation aujourd'hui en tant qu'intentions de travailler ou pas, d'aller pour certains enfants à l'école ou pas, intentions de manger ou pas, de se doucher ou pas...

Dans tous ces cas, on a vite fait de comprendre que la *réalisation* effective d'une intention, comprise jusque dans ses tenants et aboutissants sociaux n'est pas que psychologique (Poltzer, 1947), sinon que c'est *l'intentionnalité* telle qu'abordée en psychologie qui n'en vient jamais aux ordres réels de nécessités sociales. Car les ordres sociaux actuels sont tels que les intentions de travailler ne réalisent pas nécessairement le travail, tels qu'il ne suffit pas d'avoir l'intention d'aller à l'école pour y aller réellement et y apprendre. Aux intentions psychologiques comme telles, les ordres des nécessités sociales sur la complexe évolution historique qui les fonde impriment une tournure actuelle qui déterminera leurs réalisations concrètes. L'intention psychologique est du coup susceptible de perdre son sens et sa réalité si l'ordre des nécessités sociales lui oppose un démenti réel qui du coup, serait aussi celui adressé à une certaine psychologie. Sur notre question de l'eau et des enfants d'Afrique subsaharienne, nous figurant que le taux de connexion à l'eau potable à domicile ; près de 100 % dans les pays du nord, de 44% dans le pays en voie de développement, n'avoisine que de 16 % en Afrique subsaharienne, est-on fondé de penser que se doucher pour ces derniers tienne réellement de

l'effet de l'intention ? Penser un objet pour un sujet n'a de sens que si l'objet pensé advient comme correspondant réel à la pensée exercée, en cas contraire se justifierait alors psychologiquement qu'on ne se consacre à *penser l'objet* ou à *avoir l'intention de...* pour rien ! Autrement dit, bon nombre ces enfants auront pratiquement saisi – fut-ce sans pouvoir l'expliquer comme nous le faisons – qu'ils n'ont pas à penser à la douche si la réalisation effective de cette douche doit matériellement leur être impossible ou difficile. Dans notre examen du processus d'objectivation nous nous sommes certes efforcés d'inclure les activités humaine dans l'élaboration de l'objet, l'objet ne faisant plus indifféremment face aux hommes mais étant construit par eux et à finalité de leur rendre service. Pour cela, nous sommes arrivés à regarder l'objet en nous situant d'emblée dans un ordre social au sein duquel les activités des hommes s'organisent autour d'objets divers pour la commodité de la vie en société. Mais on ne peut penser qu'en société, seul le sujet organise, seul lui est actif.

#### 5.1.2.2. De l'objet déterminant le sujet comme "sujet actif"

Le sujet individuel ne peut rien organiser de lui seul. En effet, d'où lui viendrait seul et le temps d'une vie, l'expérience millénaire nécessaire à organiser l'immense présence d'une nature sauvage ? En revanche les hommes en société s'activent et organisent le monde en tant qu'individus liés les uns aux autres par médiation de toute sortes d'objets interposés entre eux, mais ces objets doivent être présents et répondants à l'activité organisatrice. Pas de sujet donc comme manifestation active, comme activité intentionnelle sans objet<sup>14</sup>. Pas d'intention de douche si les objets nécessaires à la réalisation concrète de cette intention font défaut ou sont hors de portée. L'ordre social, loin d'être anodin, est fondamental à envisager la réalité d'un objet à la fois comme participation active du sujet à l'élaboration de l'objet mais aussi disponibilité nécessaire de l'objet à l'activité subjective. Disponibilité par quoi, parlant métaphoriquement, *l'objet encourage par renforcement positif la saisie subjective qui le pense comme tel et pas autrement*. La réalité de l'objet dans un ordre social est donc une composition *fonctionnelle et pratique* par laquelle la différence de l'homme à l'objet doit se résoudre<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> En un sens qui n'est pas sans pouvoir faire échos à notre propos, bien qu'apporté après des développements plus étendus et plus détaillés que nous ne pouvons faire ici, Lucien Sève formule : « L'homme », c'est inséparablement le « monde de l'homme » et les hommes en leur monde : le « monde de l'homme » sans les hommes, c'est le cimetière muet d'une civilisation éteinte ; les hommes sans le « monde de l'homme », c'est *Homo sapiens* à ses origines ». (2008, 103-104).

<sup>15</sup> De ce point de vue, signalons en passant que nous ne comprenons pas grand-chose à ce que Marková (2007), appelle dialogicité qu'elle définit comme : « la faculté de l'esprit de concevoir, de créer et de communiquer à propos des réalités sociales du point de vue de l'Ego-Alter » (op.cit., 139). De la dialogicité selon elle, serait issu la dialectique hégélienne, et la dialogicité concernerait l'existence humaine dans le cadre du dialogue sans prendre

Mais, et là réside un autre point important, le tout n'est pas dans la résolution sociale de l'opposition *à priori* de l'objet et du sujet, car à vrai dire, cette résolution n'est pas une tâche devant nous à réaliser. Elle est déjà effective et à l'œuvre que nous sachions le voir ou pas. Dans le cas où nous ne la voyons pas, elle fonctionne par-dessus nous toute seule pour ainsi dire et le plus souvent mal. Ce fonctionnement du monde comme laissé à lui-même, est visible à chaque fois par exemple qu'une idéologie partisane réalise unilatéralement une politique partielle au seul profit d'un groupe, d'une partie et au détriment du reste du monde comme société universelle. Les questions environnementales, par exemple, ne cessent de mettre sous nos yeux un tel fonctionnement où la résolution concrète de l'opposition sujet-objet prend la forme partielle et hégémonique où un morceau particulier du monde devient *réellement* le monde viable existant.

Nous avons plus haut cité ces formes partielles du *hutu*, du *riche* du *jeune* de l'*orthodoxe* de l'*homme* à quoi viennent à se réduire l'universalité du monde. Partialités et uni modalités ontologiques à quoi il vaut mieux se réduire ou se voir réduire pour pouvoir réellement vivre ; à l'opposé de quoi les formes sociales alternatives pourtant elle aussi existantes du *tutsi*, du *pauvre*, du *vieux* de l'*hétérodoxe*, de la *femme*, se sont souvent trouvées condamnées à ne plus ou à moins vivre. Loin donc que la question puisse tenir dans la simple résolution de l'opposition sujet-objet, elle tient surtout dans la manière de résoudre cette opposition. Au-delà du questionnement général au propos du processus objectivation, nous engageons ainsi la question d'un abord maîtrisé rationnel voire humaniste des objectivations. Voilà ce qui commence par imposer la préhension avisée de la manière dont des aspects divers et *à priori* distincts deviennent une et seule même réalité, pour dès lors pouvoir résoudre ces immédiates oppositions de la plus profitable des manières pour chaque individu de la société et pour toute la société.

---

en compte les objets physiques et naturels autrement que ce dont on peut communiquer, car ces objets n'étant pas dans une relation communicative avec les êtres humains. Nous pensons au contraire qu'on ne peut pas réduire la communication à la seule modalité du dialogue langagier fût-il présenté comme "concret". C'est encore un réductionnisme, une abstraction problématique au moment même où l'on reproche à tort à Hegel et Marx l'abstraction de ne pas avoir pris en compte dans leurs élaborations la communication. Les objets physiques et "naturels" de toutes sortes sont et ont toujours été des médiateurs directs et/ou indirects des relations et rapports qui s'instaurent entre les êtres humains. Ne serait-ce qu'à penser que pour dialoguer il faut avant ne pas être mort de faim, de froid, de maladie, de guerre et ainsi de suite, ou encore qu'aucun dialogue ou groupe de discussion ne se tient immédiatement sous le vent, la neige ou la pluie. Nous ne faisons même pas encore entrer en ligne de compte ces objets modernes médiateurs développés par excellence que sont les portables et les réseaux sociaux *via* le Web.

## Chapitre 6. Fonction critique et sciences

### 6.1. Constructibilité du réel dans l'histoire sociale

#### 6.1.1. La critique comme aptitude objectivante

De même que chaque individu compte réellement pour sa part dans le nombre d'habitants de sa ville sans immédiatement avoir conscience du nombre total auquel il participe et qui nécessairement le détermine à maints égards, les hommes ensemble, peuvent bien produire la réalité des faits sociaux sans en avoir conscience au niveau de leurs activités individuelles. Cette méconnaissance est d'ailleurs ce qui explique le renversement possible et si souvent effectif du rapport social dans lequel les hommes produisent des objets en un rapport social aliéné où ce sont les objets qui dans une cécité critique produisent les hommes. L'ordre social mais aussi historique est donc cette organisation qui instaure les hommes dans ce rapport aux objets tel qu'ils en deviennent collectivement et historiquement les artisans, et cela, jusque dans les cas où ce rapport paraît s'inverser à leur propre détriment. Nul objet comme réalité sociale – ce à quoi finalement se réduit tout objet –, ne peut exister sans que les hommes ne le fassent historiquement et collectivement exister. Il faut certes aussi pouvoir envisager les réalités sociales en la manière dont elles font exister les hommes. Mais ce n'est pas là la perspective à privilégier pour introduire la critique comme aptitude objectivante, car une fois admis que les objets sociaux, ou les réalités sociales sont de facture à déterminer le vécu des hommes, la critique comme aptitude objectivante vient, plutôt après considération des conditions de genèse des objets ou réels sociaux, poser la question de leur instrumentalisation humainement dirigée.

Ce ne sont donc nullement les réalités sociales objectives qui – quand bien même elles en indiquent la voie – peuvent être à l'œuvre de la critique, mais des intelligences d'objectivation. Une telle et particulière manière d'envisager le rapport des hommes à ce qu'ils produisent – eux-mêmes compris – établit très nettement que les initiatives, les responsabilités tout comme les mérites ne peuvent en définitif qu'être envisagés du côté des hommes et non des objets. S'il s'agit en fin de compte après en avoir saisi les aspects constitutifs, d'orchestrer humainement les réalités sociales, de former humainement les circonstances sociales étant donné qu'elles forment les hommes (Marx & Engels, 1945), la question devient cruciale d'une fonction critique qui, au sein des savoirs et dès la science, commence par faire émerger une rationalité sociale des empiries. Une rationalité sociale se construirait par un accès du plus grand

nombre à l'intelligence dans laquelle cette grande collectivité des hommes déterminerait la réalité afin que celle-ci en retour l'étaye. Voilà d'où se justifie que la saisie de la condition de la personne dans son monde, ou encore la question du rapport sujet-objet, rejoigne dans un style beaucoup plus concret qu'on est porté à le croire celle de la connaissance. En effet la manière d'être au monde ou pour le dire plus simplement : de vivre, même pour un individu, dépend directement, bien que dans de complexes rapports, de la prise en compte de la dimension universelle de l'agir de chaque individu.

### 6.1.2. Réalité et objectivation

Une objectivation est un processus de réalisation, d'avènement à la réalité au sens où objectiver c'est déjà engager le procès d'une création matérielle et de fait concrète. Un examen attentif du mot *réalisation* pourrait déjà conduire à repérer ce que nous proposons d'essentiel à saisir en toute objectivation. La signification immédiate d'une réalisation relève bien souvent de l'évidence. *Réaliser*, c'est *construire, élaborer, produire*, cela allant de soi, il devient difficile de saisir du fait même de cette présence massive ce qu'il s'agit de construire, d'élaborer et de produire en une réalisation. Cela même que le mot indique comme étant le *réel* ou la *réalité* si l'on veut bien le reprendre et l'examiner hors de l'évidence qu'on lui présuppose. Nous voilà ainsi conduits à cette situation de la lettre volée (Allan-Poe, 1845), où ce que l'on recherche ne disparaît que par la transformée de sa présence massive et à quoi l'on ne le reconnaît plus. A qui aura pris le temps d'y réfléchir, le simple terme de réalisation aura déjà pu révéler que le réel n'est pas simplement une donnée comme un point de départ indiscutable. Génétiquement produit complexe des rapports sociaux, cristallin social des dynamiques variées d'un même monde, le réel peut aussi à ce titre valoir comme relevé d'activité, résultat, suite logique ou conséquence. En ce sens, une pleine saisie des formes d'objectivation ne se contenterait pas de partir de l'empirie telle qu'elle est, de vérifier qu'elle est telle, pour produire un autre résultat et se reposer dans l'idée que ce dernier soit absolument vrai. Une saisie pleine des fonctions d'objectivations pourrait et devrait mener plus loin, jusque dans certains cas, à l'agir scientifique conséquent comme *destruction des réalités mêmes avérées et effectives*. La conception ici faite de la réalité serait celle qui mène non plus à une science de la vérité pour elle-même, mais de la vérité pour les hommes, non plus cette vérité située de manière unilatérale dans l'objet tout court, mais en définitif dans l'objet social, c'est-à-dire une vérité socialement guidée et curieuse de ce qui *peut être*, rapporté à *la manière dont les hommes peuvent effectivement le concevoir être*. L'on pourrait nous objecter ici que l'on ne sait pas ce que voudrait dire "*une vérité pour les hommes*" en sciences naturelles. Que pourrait être cette réalité

pour l'homme et non pas pour elle-même à l'étude d'un cœur malade, ou à l'étude de tares héréditaires ? Que pourrait être cette "vérité pour les hommes" à l'étude des astres et des éléments physiques ?

La saisie des plus froide qu'elle soit de la vérité doit pouvoir être reprise – et sans qu'il soit besoin pour cela de sortir de la science – dans l'ultime question : "*Qu'est-ce que cela implique et veut dire pour tous les hommes ?*". Après avoir mené ses investigations par les méthodes appropriées, et froidement fait le constat d'iniquité congénitale et en ce sens "naturelle" entre certains cœurs et d'autres, certaines facultés mentales et d'autres, ou sur un autre domaine, entre certaines localisations géographiques et d'autres, même la science dite naturelle n'aurait pour devenir humaine qu'à reprendre l'ensemble de ces constats sous la considération de leurs implications sociales. Les processus si l'on peut dire "strictement" naturels, tout propices qu'ils soient à la vie, ne sont que de pures contingences s'ils ne sont pas ressaisis à travers les activités et donc les mentalités humaines. Nous rejoignons sur ce point Lévi-Strauss quand, contestant l'idée selon laquelle la famille biologique puisse être envisagée comme le point à partir duquel toute société élabore son système de parenté, il précise : « ce qui confère à la parenté *son caractère de fait social* n'est pas ce qu'elle doit conserver de la nature : c'est la démarche essentielle par laquelle elle s'en sépare. Un système de parenté ne consiste pas dans les liens objectifs de filiation ou de consanguinité donné entre les individus ; il n'existe que dans la conscience des hommes »<sup>16</sup> (Lévi-Strauss, 1958/2003, 67-68). Nous exprimons en revanche nos quelques réserves à de nombreuses autres prises de position du même auteur, quand il insiste par exemple de manière trop unilatérale sur la nature arbitraire d'un tel état de choses. Il donne ainsi à croire que ce qui n'est que dans la conscience des hommes est seulement arbitraire. Contre une telle prise de position, nous soutenons que cet arbitraire-là n'est pas qu'arbitraire, mais objectivité sociale (objectivation) d'une manière ou d'une autre, au fondement de toutes les autres objectivités dites dures, pures ou techniques.

L'appropriation de la nature par les hommes est un processus bien engagé depuis si belle lurette qu'il y a lieu de s'interroger sur la réalité d'un propos postulant une nature *stricte*. Admettons quand même pour revenir à notre propos, qu'une iniquité soit un fait strictement naturel, comme dans le cas d'une malformation congénitale aboutissant à un organe handicapé et en cela distinct des autres. C'est là une vérité objective que peut constater une compétence scientifique médicale. La compétence scientifique que nous appelons humaine à distinguer de

---

<sup>16</sup> Nous soulignons.

celle qui serait pour elle-même, est celle qui, au-delà de l'objectivité naturelle – simple compétence de constat –, produirait une objectivité sociale apte celle-là, à détruire pour tous les hommes "l'objectivité naturelle" ici décrite du handicap. Une telle ressaisie des résultats objectifs de la science, qui oriente ses compétences techniques à des finalités humaines et sociales est elle-même l'objectivation de la science non isolée, non séparée des hommes qui la font. C'est véritablement une telle pratique de la science faite par les hommes, qui ne se retourne pas contre eux, ne se joue pas d'eux et ne les aliène pas, qu'il convient selon nous de penser comme *humaine*. La *science humaine* telle que nous l'entendons n'a donc strictement rien à voir avec les méthodes appliquées par telle ou telle science. Ce n'est pas non plus son objet d'étude qui fait d'une science, une science humaine comme dans cette conception traditionnelle des sciences positives où l'objet est conçu comme exclusif, clos et isolé. C'est aux scientifiques à l'œuvre de la pratique scientifique, que pourrait s'adresser la question de l'objectivation faite par eux de leurs objets.

### 6.1.3. Réalité d'une objectivation

Le processus d'objectivation s'applique nécessairement à un objet. Cet objet, il le *transforme*. Il n'en réalise ni la conservation pure, ni la suppression totale. Ensuite, le même processus permet de si nombreux niveaux de transformations que l'effectivité de transformations à certains niveaux peut bien ne revêtir à d'autres niveaux qu'un caractère relatif voire insignifiant. C'est toute la difficulté dans la considération d'une objectivation que de pouvoir être attentif à la mesure dans laquelle la transformation est efficiente, et de pouvoir déterminer sous quelles conditions elle prend ou ne prend pas de sens. Le processus d'objectivation n'est pas lui-même l'objet qu'il saisit. Mais se saisissant toujours d'un objet pour lui-même s'effectuer, comme processus, il laisse sa marque dans l'objet qu'il affecte sans s'y laisser réduire. Par le fait déjà qu'une objectivation tend à réaliser son objet ou ce sur quoi elle s'applique sans y demeurer, il devient vite inconséquent de définir une objectivation au sens classique du terme. Il ne saurait donc ici suffire de donner une définition de ce qu'est une objectivation. Il faudrait encore pouvoir donner à en saisir le fonctionnement comme processus. Il faudra évidemment partir de quelques définitions, mais il s'agira de montrer à partir d'elles ce que bon nombre de définitions classiques prises immédiatement, produisent si souvent de *définitif*. Dans notre préoccupation actuelle de *donner à saisir le processuel* de l'objectivation, la définition serait au premier abord réductrice, mais aussi conservatrice. En lieu et place donc d'une définition, nous ferons d'abord valoir ce que produit une définition par le fait immédiat de sa limite.

### 6.1.3.1. Limite immédiate des définitions

Permettons nous ici, de faire valoir jusqu'à sa *différence* ce qui effectivement ne peut valoir que comme une *nuance* dans une seule et même chose. Le plus important n'étant pas alors d'insister sur les différences, mais de donner à voir comment naissent de réelles différences sur la base de simples nuances. Car, et c'est cela qui doit nous préoccuper en ce qui concerne les objectivations, *une nuance* est bel et bien ce qui suffit très souvent à faire *La différence*. C'est ici plus qu'ailleurs dans le *détail* qu'opère l'*essentiel*, dans la *forme* qu'opère le *contenu*. Et toute la différence que nous allons ici faire valoir, peut lourdement ne consister que dans la distinction *formelle* qui par exemple ferait de la *définition* une formule sommaire et de la *description* une formulation plus étendue, plus apte donc à traduire un processus. Le fonctionnement d'une objectivation est intrigant par maints aspects qu'une définition classique laisse immédiatement de côté. Les dictionnaires par exemple n'ayant en général que le souci lexical du mot, ne prennent que rarement en charge derrière celui-ci la vitalité du processus auquel il renvoie et dont il est le résultat. Dans les quelques cas où il arrive qu'un dictionnaire s'attarde assez sur un mot pour en laisser entrevoir la vitalité, le mot en question doit avoir une forte connotation historique et donc se situer d'une forte charge culturelle. Cela nous permet de faire ici deux importantes remarques : premièrement, un dictionnaire constitue déjà un des excellents moyens d'objectivation au sens où il est simultanément ou dialectiquement agent passif et actif des élaborations de significations et, deuxièmement, l'idée d'une objectivation et de son pendant réel font bien souvent l'objet d'une inquiétante mésestimation.

### 6.1.3.2. Faut-il encore se référer aux dictionnaires ?

Birahima, enfant-soldat de huit ou douze ans dont se sert Kourouma (2000) pour nous donner un aperçu du drame libérien des années 90, viendra à se heurter au problème de la définition qu'offrent les dictionnaires pour certains mots. Pour nous conter sa vie de damné, cet enfant parlant un français qu'il juge approximatif va s'équiper de quatre dictionnaires dont entre autres, le Larousse et le Petit Robert. Dans son entreprise, il vient à chercher la définition du mot rééducation, et voici dans son parler ce que cela donne : « Dans le Petit Robert, rééducation signifie action de rééduquer, c'est-à-dire la rééducation. Wallahé !<sup>17</sup> Parfois le Petit Robert aussi se fout du monde » (op. cit., 69). Nous nous garderons bien d'affirmer que les dictionnaires

---

<sup>17</sup> Une des diverses prononciation de "Wallah !", qui en arabe peut signifier *par Allah ! ou je le jure ! ou encore au nom de Dieu !* On peut encore selon les pays les orthographe "Woullah !", "Wallahi !", "Wallaye !", qui tous sont une manière de prendre à témoin Dieu de la véracité de ce que l'on affirme.

soient devenus inutiles ; en revanche, il ne nous semble pas anodin de noter qu'à chercher tout bonnement dans un dictionnaire la définition d'objectivation nous ne pourrions attendre d'être beaucoup plus éclairés que Birahima ne l'a été sur le sens de rééducation. Dans les dictionnaires, on a par exemple pour définir une objectivation : « fait de rapporter à une réalité extérieure » (Larousse, 2006, 744), « 1/ action d'objectiver, de rendre objectif – mécanisme mental par lequel un malade atteint de délire chronique interprète ses hallucinations comme des réalités. 2/ Action d'exprimer, de rendre objectif par l'écriture ou l'image, un sentiment ou une idée. 3/ Processus par lequel la connaissance tend à être objective » (Le Robert, 2001). La parcimonie des éléments de signification ici utilisés suffit tout juste à n'avoir en vue que le mot comme référant à ceci et pas à autre chose. Les limites immédiates de ces définitions sont évidentes. Le tout ici semble dit dans *l'action d'objectiver* ou dans *le fait de rendre objectif*. On voit que ces définitions résolvent vite le sens d'un processus. La définition comme telle amoindrit la possibilité de penser l'objectivation au-delà de l'action de rendre objectif quelque chose, c'est-à-dire jusqu'au sens de ce que cette action équivaut de subjectivation. On rend objectif quelque chose et pas soi-même dans le même temps. Dans ces définitions, celle qui nous mène au plus près de penser dans toute objectivation le renversement aboutissant à ce que les objectivations soient simultanément des subjectivations pourrait être : *l'action d'exprimer, de rendre objectif par l'écriture ou l'image, un sentiment ou une idée*. On pourrait se douter que dans le fait de rendre objectif une *idée* le rendu objectif soit en même temps subjectif.

Tout notre intérêt à vouloir donner à saisir le processus d'objectivation, tient principalement dans le fait qu'en rendant objectif quelque chose, on donne nécessairement de soi et même des autres, et ce de manière toute aussi objective. L'évidente limite que nous pointons dans les définitions sommaires n'atteint elle-même sa pleine portée que lorsqu'au-delà des simples définitions immédiates, est envisagée dans la médiation, *le rapport* de la définition à ceux qui la produisent, l'utilisent tel qu'ils l'utilisent en pouvant la faire évoluer. Rapport moyennant quoi, il s'avère au-delà du premier abord, que le problème des limites d'une définition est déjà en même temps ce que suscite la définition elle-même comme travail de médiation et correctif à la limite qu'elle porte. C'est dans cette possibilité de nuancer le sens d'une limite que peut encore se résoudre notre problème des limites d'une définition. C'est déjà dans le premier abord de la limite c'est-à-dire dans sa conception immédiate où elle reste une limite qu'elle est promise à devenir autre qu'une simple limite. Toute affirmation insistant sur des aspects pour les mettre en avant, produit aussi nécessairement, et dans le même temps, l'effet d'une mise en retrait. L'affirmation avançant positivement une réalité contient dans le

même mouvement ce qu'elle passe sous silence. Ce qui fait dire à Sève (1998), lui-même référant aux développements spinozistes et hégéliens que toute affirmation contient de la négation et inversement. En ce sens une affirmation est aussi révélatrice moyennant son pouvoir discriminant et négativiste dont il importe de savoir que faire.

#### 6.1.4. Définition, médiation et abstraction.

##### 6.1.4.1. Objectiver la limite ; médiation et abstraction

Pour comprendre ce que nous entendons par la médiation, il nous faudra d'abord en passer par une brève explicitation de ce qu'est une *abstraction*, et aussi donner à voir comment une abstraction peut, moyennant le jeu de la médiation, devenir une réalité. Nous avons déjà touché du doigt cet effet particulier lorsque nous abordions plus haut le point d'une *objectivité de la métaphore*. Notre propos plus haut avait la forme d'un avertissement contre un usage insu de la métaphore là-même où on aurait l'impression de l'avoir supprimée. Il sera maintenant question d'explicitier le rapport fonctionnel à l'intérieur duquel la médiation – on pourrait aussi bien dire – la métaphore, permet à une abstraction de devenir réelle. La réalité ici, résidant moins comme on le pense dans la dureté stable et invariante d'un corps, d'un état ou d'une structure que dans des constructions permanentes de rapports évolutifs eux-mêmes déterminées par des finalités sociales.

Commençons déjà par considérer l'équivalence à vrai dire abusive que nous venons de présenter entre médiation et métaphore. Notre propos du paragraphe ci-dessus dit en somme : *médiation = métaphore*. Or la métaphore doit, à proprement parler, être considérée comme un type particulier et singulier de médiation parmi d'autres innombrables types possibles. Tous les dessins, toutes les images, les sons sont des outils de médiation. Même aux considérations stylistiques telles que connues dans les usages littéraires, on trouvera plusieurs moyens d'opérer des médiations autrement que par la métaphore. Cette équivalence est donc réductrice. Dans la mesure où elle instaure une égalité abusive entre ce qui apparaît dans la médiation comme *un principe général* et *une seule manière de l'exercer*. Elle réduit la portée générale et variée du principe, à une de ses réalisations particulières et au détriment de plusieurs autres possibles. On touche là, par une telle mise en équation – pratique mais discutable – d'une généralité et d'une particularité, à ce qui s'entend très souvent – mais pas uniquement – dans la pensée de Marx (1867), comme une *abstraction*.

## 6.1.4.2. Une abstraction est un abus pratique

Pourtant, même une telle mise en équivalence pour abusive qu'elle soit, ne doit pas être considérée de manière unilatérale comme toute fautive. Elle n'est pas à considérer de façon isolée comme une *simple abstraction*. Assurément pas vraie au départ, elle peut néanmoins le devenir. Elle peut dans le temps de la pratique sociale se transformer et devenir une réalité concrète. En effet, une certaine manière de parler peut bien tolérer ce genre d'abus de langage et même, pour des besoins pratiques normaliser une telle équivalence. Dans un tel cas cette équivalence ne vaudra que pour les besoins pratiques de cette façon de parler, et « une fois qu'on est averti, cette façon de parler ne fait de mal à personne et sert à formuler les choses plus brièvement » (Marx, 1867/2009, 69). Sauf que l'air de rien, les besoins pratiques qui, tolèrent une telle manière de parler, en produisent aussi une légitimation. Si la pratique répondant à ces besoins se généralise et atteint « la solidité d'un préjugé populaire » (op.cit., 68) ce qui n'était qu'exceptionnel à un moment donné de la pratique sociale, deviendra une norme. Cet abus deviendra une réalité fonctionnelle et à cet égard de sa *fonctionnalité* aussi réelle et concrète que pourrait l'être la fonction des murs d'une maison contre les vents d'hiver. Reste maintenant à préciser l'opération qu'exploite le processus qui d'une *abstraction* aboutit à une *réalité*. C'est l'opération qui consiste à résoudre une ou des différences dans la construction, d'un ou de plusieurs rapports d'utilité sociale. C'est *une mise en rapport* qui peut au départ être abusive et réductrice, mais qui est utile à un groupe social plus au moins étendu.

Une telle opération de mise en rapport qui résout les différences en un ou quelques points particuliers, de par sa facture de construit social, est *une objectivation*. Moscovici avait déjà mis en évidence le fonctionnement du processus, quand il écrivait : « Objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant » (1961/2004, 128). Par sa manière de rendre une réalité complexe par un ou quelques détails particuliers, une objectivation d'une part simplifie et réduit. Elle opère un réductionnisme. Mais, d'autre part, dans cette simplification justement, elle rend de tels services pratiques qu'une telle manière de faire se normalise devenant par là-même, réalité pratique, fonctionnelle. De fait, la même objectivation réductrice *abstraite*, devient l'occasion d'un développement social complexe *concret* ; nous y reviendrons plus en détail. Mais pour l'instant remarquons que si une objectivation aboutit à un résultat, le processus même ne peut se réduire à son résultat. Le processus d'objectivation en lui-même est un développement social. Saisir la réalité d'un processus d'objectivation nécessite donc d'avoir en vue deux aspects mais dans leur unité ; c'est-à-dire de pouvoir penser le *résultat* du processus auquel aboutit l'objectivation au regard du *procès* objectivation comme développement. On

verra que bien souvent la saisie de ces deux aspects dans l'unité, c'est-à-dire comme *résultat* rapporté au *développement* qui l'a généré, même si elle paraît évidente, n'est pas très facile à accomplir dans la pratique actuelle de la science.

#### 6.1.4.3. Jeu de la médiation et jeu des abstractions

Des simplifications fonctionnelles, des abstractions concrétisées sont déjà sous nos yeux lorsqu'utilisant une pièce d'identité ou un nom, nous renvoyons à la complexité d'une personne. « Le nom d'une chose est tout à fait extérieur à sa nature. Je ne sais rien de l'homme quand je sais qu'un homme s'appelle Jacob » (Marx, op.cit., 114). Mais la preuve que de telles abstractions sont déjà devenues réelles, et fonctionnent de manière aussi concrète qu'un bloc de granit, c'est que l'intéressé déjà pris au jeu répond en conséquence. Il en va de même lorsque parlant de mauritanien, de français, de bolivien de syrien etc., nous renvoyons à la complexité de collectivités d'humains et que ceux-ci déjà pris au jeu, répondent en conséquence. De telles abstractions fonctionnelles innombrables dans toutes les sociétés, et y sont rarement ramenées à leurs origines de construits sociaux historiquement et temporellement situés. Ces construits sont assez souvent considérés comme naturels, atemporels et immuables. Il appartient aux sciences sociales ou humaines, à vrai dire aux sciences tout court, de révéler le mouvement et la situation de leurs genèses ; le cadre de leurs pertinences, mais aussi la limite de leurs fonctions. Ce qui devrait permettre en temps social venu d'obsolescence de ces construits, d'en hâter la déconstruction pour de nouvelles reconstructions. Mais l'un des verrous les plus tenaces à une telle démarche scientifique reste curieusement une mauvaise objectivation de la science elle-même, ou encore une conception très discutable de la réalité, et par voie de conséquence, des manières de saisir celle-ci dans la science actuelle. Le remède à cette stase épistémologique pourrait passer par une pensée médiatique des formes évitant tous les pièges structuraux que l'on rencontre quand vient à se poser la question *La vérité*, ou de *La forme véridique* à l'exclusion des conditions puis des finalités sociales qui amènent ou génèrent ces mêmes questions de vérité. On voit que si par le jeu de la médiation les abstractions sont utilisées à finalité pratiques, ces abstractions ne sont en fin de compte que des *outils* de médiation. C'est dire qu'ils n'en sont à vrai dire que des expédients. Expédients qu'il deviendrait inapproprié de considérer pour eux-mêmes plutôt qu'au regard des problèmes qu'ils permettent de résoudre, et par voie de conséquence, en regard de nouvelles données et situations de ces problèmes eux-mêmes. En ce sens, c'est vraiment se laisser prendre au jeu des abstractions que de les réaliser à tel point qu'elles apparaissent non plus comme des outils mais comme des fins en soi.

Une bonne intelligence de la médiation serait celle qui, dans l'utilisation même qu'elle permet des abstractions, se donne aussi les moyens de les critiquer et de les dépasser, ainsi *la médiation* se servirait des *abstractions* comme *le marcheur* se sert de chacune des *marches* d'un escalier, non pour y rester sinon pour évoluer. Le rapport à la médiation pourrait être cette compréhension pleine du développement par quoi il serait possible d'affecter nos formes utiles mais abstraites, d'une mobilité non plus hasardeuse mais raisonnée et finalisée du réel. C'est en ce sens que l'idée répandue d'objectivité scientifique, ne consistant qu'à identifier le réel à une donnée pure, à vérifier, à valider à respecter pourvu qu'elle soit exacte et rigoureuse ; mais non aussi à transformer à détruire à nier pour que les hommes s'y retrouvent, s'y reconnaissent ensemble est unilatérale, discutable et justement taxable d'antihumaniste. Il doit aussi être légitime d'approcher le réel non plus unilatéralement comme ce qui se trouve ou se découvre achevé et se valide, mais aussi comme ce qui inachevé et inadapté se donne à détruire, à nier pour se transformer en un réel mieux adapté. La médiation constituant le moteur de toute objectivation, mais n'ayant d'autre lieu réel que la pratique sociale des hommes, peut ici fournir une opportunité. Pour autant qu'une objectivation constitue un processus liant à la fois l'abstrait et le concret, le vrai et le faux, sa pleine mise à profit devrait non seulement permettre de réaliser une abstraction, mais aussi d'abstraire une réalité si nécessaire au point de vue social. Bien entendu cette bi-fonctionnalité d'objectivation ne reste qu'une simple virtualité sans l'intelligence de la médiation comme mouvement réel. « *La médiation est, pour l'essentiel, une objectivation. C'est l'effort continu et durable de l'Homme pour transformer le chaos du sensible immédiat en des ensembles organisés, intelligibles* »<sup>18</sup> (Meyerson, 2000, 127). La médiation contient le secret du caractère concret d'une abstraction. Elle est dans tout processus d'objectivation ce qu'il ne faut pas minimiser si l'on veut comprendre la réalisation mais aussi la destructibilité des idées et des subjectivités. Elle est toujours à l'œuvre dans les objectivations pour réaliser ce qui est dans la tête des hommes.

---

<sup>18</sup> Nous soulignons.

## Chapitre 7. Objectivation et Représentation sociale

### 7.1. Science et représentation sociale

#### 7.1.1. Approche critique du problème selon Moscovici

La notion d'objectivation est loin d'être inconnue en psychologie, notamment en psychologie sociale. Nous mentionnions plus haut comment les travaux de Moscovici (1961) s'étaient orientés vers cette problématique. Dans son entreprise de contribuer à la connaissance, il va se heurter à des résistances là où il n'avait pas idée de les rencontrer partant du sujet qui fut le sien à savoir : l'étude du rapport de la psychanalyse à la représentation qu'on peut en retrouver dans la pensée publique. « J'ai été frappé alors, et je le suis toujours, par le fait que les détenteurs d'un savoir, scientifique ou non, croient avoir le droit de tout étudier – et en définitive de tout juger – mais estiment inutile, voire pernicieux, de rendre compte des déterminismes dont ils sont le lieu, des effets qu'ils produisent, bref d'être étudiés à leur tour et de regarder le miroir qu'on leur tend en conséquence. Ils y voient une immixtion intolérable dans leurs propres affaires, une profanation de leur savoir – veut-on qu'il reste sacré ? – et réagissent, suivant leur tempérament avec mépris ou mauvaise humeur. Ceci est vrai de la plupart des scientifiques, ceci est même vrai des marxistes » (Moscovici, 1961/2004, 15). Nous devons nous réclamer même ici de la vérité du propos, qui d'ailleurs n'est pas sans rappeler une attitude critique de Marx lui-même à l'égard du marxisme<sup>19</sup>. Moscovici (op.cit.), était arrivé dans cet ouvrage à percer la vérité souvent inconnue des quelques scientifiques qui la mettent en pratique, de l'attitude consistant à marquer les limites absolues et irréconciliables entre la rigueur de leur discours scientifique, et les simplifications qui en sont faites une fois devenues populaires. Dénonçant une telle attitude et la renvoyant à ses déterminations traditionnelles, il rappelle l'ignorance des objectifs plus vastes de la science qui la motive.

Parmi ces objectifs à quoi la science doit parvenir, il mentionnait clairement : la transformation de l'existence des hommes. En ce sens, il montrait aussi qu'une science peut

---

<sup>19</sup> Le marxisme, les marxistes, et la pensée de Marx sont aujourd'hui diversement associables, mais tout cela compose pourtant un ensemble complexe et chargé de biens d'équivoques (Sève, 2004). Ainsi si tous les marxistes peuvent se réclamer de Marx, Marx lui-même a plutôt eu tendance de son vivant à marquer ses distances par rapport à tout système de pensée tel qu'il soit et même se réclamant de lui ; y ayant en critique et analyste avisé vu le risque d'un endoctrinement.

s'en tenir à une description distanciée du vécu des hommes, supposant avoir atteint les sommets d'où son regard rigoureux n'est plus du commun des mortels. Ce qui correspond à une instrumentation, comme l'on dirait, à une objectivation, traditionnelle et noble mais unilatérale de la science. A une telle objectivation de la pratique scientifique, opposant une autre selon laquelle une science du réel devrait devenir une science dans le réel, il amenait à concevoir la représentation sociale non comme l'objet dont la vérité rigoureusement scientifique viendrait du dessus d'elle et en opposition à elle-même comme sa définition objective. Il serait temps que l'on puisse aussi l'envisager comme participant elle-même activement à sa vérité scientifique. Le sens d'un tel propos, vise à envisager la vérité scientifique de la représentation sociale pas seulement là où le scientifique prétend l'indexer devant lui comme pur objet, mais aussi comme déjà présente, fonctionnelle et déterminante dans ce geste indexant même du scientifique. Au sein du scientifique-même comme sujet et produit social parlant de façon distanciée de représentation sociale, « le chercheur a ses propres représentations (...) c'est à travers elles qu'il va comprendre ce qui lui est dit. Il lui est évidemment impossible de s'en débarrasser de sorte que la seule attitude raisonnable est d'en prendre suffisamment conscience pour les expliciter » (Grize, 1989/2012, 181). Moscovici (1961), pointe qu'une indexation scientifique et distanciée des représentations sociales a nécessairement des déterminations et motivations non moins sociales qui la fondent. Il existe déjà de la représentation sociale, dans cette indexation scientifique de "la représentation sociale" et sur quoi le scientifique la pointant seulement au-devant de lui semble ne rien connaître. Or cette représentation première présidant à l'indexation de la seconde est toute aussi importante à saisir par le scientifique parce que le situant lui-même comme sujet dans son rapport à l'objet "représentation sociale". Nous n'avons pourtant pas beaucoup eu recours aux travaux de Moscovici (op.cit.) dans nos développements précédents. Voilà donc ce qu'il conviendrait de justifier à présent.

### 7.1.2. Le problème de l'ancrage

Pour Moscovici lui-même, « une représentation sociale s'élabore selon deux processus fondamentaux : *l'objectivation et l'ancrage* »<sup>20</sup> (Moscovici, 1961/2004, 107). Une telle manière d'exposer les choses, pour autant qu'elle semble motivée par le souci pédagogique consistant à détacher des parties pour mieux les faire percevoir l'une distincte de l'autre, engage sur une pente glissante la saisie unitaire bien que bivalente du seul et même processus d'objectivation. Le fait déterminant ici réside en ce que Moscovici (op.cit.) définit le processus d'objectivation

---

<sup>20</sup> L'auteur souligne.

et le processus d'ancrage comme deux processus séparés même s'il tend à certaines occasions à en faire percevoir les similarités. Les processus d'objectivation et d'ancrage paraissent donc dans les moments où il tente de les définir, comme deux processus qui fonctionnent l'un à côté de l'autre pour de concert expliquer la construction d'une représentation sociale. Examinons comment il définit une objectivation en plusieurs endroits.

« L'objectivation conduit (...) à rendre réel un schéma conceptuel, à doubler une image d'une contrepartie matérielle ». (op.cit., 107). Toute objectivation – nous l'avons noté plus haut – tend à réaliser un objet. Le travail de Moscovici nous amène très souvent à aborder la question d'objectivation en prenant pour objet le savoir. C'est là, une perspective heureuse qui permet de traiter la question d'objectivation au-delà de la tradition dualiste de séparation entre savoir scientifique et savoir populaire. L'auteur arrive dans cette perspective à reconnaître un même processus d'objectivation du savoir simplement motivé par des finalités sociales différentes, mais toutes intéressées et pratiques. Traitant la question d'objectivation du savoir psychanalytique par la société, il affirme : « en objectivant le contenu scientifique de la psychanalyse, la société ne se situe plus eu égard à la psychanalyse ou aux psychanalystes mais par rapport à une série de phénomènes qu'elle prend la liberté de traiter comme elle l'entend » (op.cit., 109). En un autre endroit, un peu plus loin, il soutient aussi : « naturaliser, classer, ce sont là les deux opérations essentielles de l'objectivation. L'une rend le symbole réel, l'autre donne à la réalité un air symbolique » (op.cit., 110).

Il viendra ensuite, dans son exposé, à présenter le processus d'ancrage comme le second processus majeur, dont il dira ceci : « L'*ancrage*, lui, désigne l'insertion d'une science dans la hiérarchie des valeurs et parmi les opérations accomplies par la société. En d'autres termes, par le processus d'ancrage, la société change l'objet social en un instrument dont elle peut disposer, et cet objet est placé sur une échelle de référence dans les rapports sociaux existants » (op.cit., 170-171). Cet abord d'un processus d'ancrage nous semble malaisé ; premièrement, dans la mesure où le processus dit d'ancrage ne nous introduit à rien que l'on ne puisse saisir à partir d'une saisie pleine du processus d'objectivation. Ensuite il est malaisé dans la mesure où donnant à saisir l'ancrage comme à l'extérieur même du processus d'objectivation il introduit un ancrage en dehors de ce qui le produisant, le met tout aussi à mal dans la pleine conception médiatique et donc dialectique du processus d'objectivation. L'image qui conviendrait ici à traduire la manière dont Moscovici (op.cit.), nous expose ces processus avec une méthode si dissociative qu'elle tranche avec l'esprit médiatique que l'on peut saluer partout ailleurs dans son ouvrage, serait celle d'un automobiliste connaissant sa voiture et la présentant comme un

tout malgré la diversité des assemblages ; mais qui, au moment de la vendre, veut si bien la montrer qu'il ouvre le capot de la voiture et en sort le moteur, présentant ainsi, d'une part, une carrosserie et, de l'autre, un moteur.

Situation qui amène à constater que l'on n'est ni dans l'un des cas, ni dans l'autre en présence de l'objet initialement promis à la vente ; c'est-à-dire une voiture à proprement parler. Ainsi doit-t-on avouer qu'une conception de l'objectivation qui ne contient pas dans elle-même comme processus, la génération d'un *ancrage problématique*, empêche la saisie pleinement médiatique d'une objectivation. De même qu'il est besoin qu'un moteur reste dans sa carrosserie et à sa place pour fonctionner, de même il nous semble que l'ancrage doive rester dans l'ordre médiatique du processus d'objectivation pour fonctionner. Il est difficile de croire que Moscovici (op.cit.) n'ait pas eu intuition de l'adjonction malaisée que constitue l'ajout – comme processus second – du processus d'ancrage à côté du processus d'objectivation, alors que cet ancrage était déjà dans un abord dialectique du processus d'objectivation. En effet on peut voir cela à la manière dont il s'efforce à présenter comme différent ce qu'il a su lui-même présenter comme l'un dans l'autre : « En un mot comme en dix, l'objectivation transfère la science dans le domaine de l'*être* et l'ancrage la délimite dans le celui du *faire* pour contourner l'interdit de communication »<sup>21</sup> (op.cit., 171). On voit dans ce passage l'expression d'une unité dialectique entre les verbes que l'auteur souligne lui-même à savoir l'*être* dans lequel l'objectivation transfère la science, et le *faire* où l'ancrage le délimite. Parmi ces nombreuses questions que l'on pourrait se poser demeurent celles de savoir si l'*être* n'est pas déjà un *faire* étant donné le pouvoir créateur des objets ? L'objet comme *être* passif, n'est-il pas déjà sujet comme *faire* actif étant donné comme Moscovici le dit lui-même qu'un objet est toujours inscrit dans un contexte actif et mouvant car au moins partiellement conçu par la ou les personnes ? Mais alors si ces diversités s'unifient et se concilient dans une acception dialectique d'une seule et même mouvance objectivante dans le processus d'objectivation pourquoi introduire une nouveauté d'ancrage comme processus second auquel l'*être* doit passer ou sauter pour paraître *faire* ? Pourquoi introduire ici la pente glissante d'une objectivation de rupture ?

### 7.1.3. Au-delà de la critique

Nous ne sommes pas ici dans une polémique de forme, dans la discussion "formelle" du mot en trop ou en moins. La question des objectivations implique de considérer autrement que dans la légèreté d'usage les questions de forme et de ne pas évacuer étourdiment ce qu'on ne

---

<sup>21</sup> L'auteur souligne.

considère que trop souvent comme de l'ordre du détail. Car le problème qui se pose dans l'association du processus d'ancrage au processus d'objectivation comme venu hors de ce dernier s'associer à lui en tant qu'"ancrage", c'est que sous cette nouvelle forme l'ancrage devient tout autre que ce qu'il pourrait être dans le processus médiateur d'objectivation. Un ancrage compris dans la médiation du processus d'objectivation, n'est justement pas ce qu'il conviendrait de décrire comme "*ancrage*" sans plus. Car en effet, une intelligence pleine du processus d'objectivation rend déjà perceptible la réalité comme procès social qui moyennant le jeu des médiations réalise des abstractions, consolide des significations et substantialise des idées les rendant ainsi matérielles. Mais par une telle conception du réel dans le processus d'objectivation, est aussi ménagée, la voie d'une destructibilité, d'une dissolution des réalités par le refus social de prendre part à une réalité socialement devenue périmée. Le réalisé social est ici destitué de son autorité encore trop souvent envisagée comme invariance objective du vrai ou sacralisée dans une structure sous prétexte d'empirie mais conçue hors de ses implications et répercussions sociales. Voilà ce à quoi toute autre conception en termes de processus d'ancrage, mise à côté de celui d'objectivation risque de mener en masquant par association au processus d'objectivation, une orientation unilatéralement réifiante.

Notre intention est d'insister à l'endroit de cette possible dichotomie entre processus d'objectivation et d'ancrage sur une unité dialectique qui pourrait ne plus être perceptible dans la distinction du processus d'objectivation et du processus d'ancrage. Car cette unité dialectique est importante à saisir pour pouvoir poser le problème du processus d'objectivation et des représentations sociales en psychologie. Problème qui demeure encore plus que jamais à poser au moment où de puissants objets faits de mains d'hommes (marchés, finances, internet, idéologies, crises, guerres...), tels des puissances ancrées devenues étrangères semblent si souvent prendre le pas sur ces hommes eux-mêmes. C'est de retrouver ainsi à l'œuvre de tels objets à la prescription d'une mondialisation dont des masses humaines se trouvent exclues, que la mondialisation pouvant être porteuse d'universalité, négatrice des barrières et des retranchements identitaires, se trouve être redoutée, crainte et combattue. Cela le plus souvent, avec peu de visibilité sur ce qui est combattu, et qui ne peut donc être que mal combattu, c'est-à-dire avec plus de passion ou de déraison que de raison (Maalouf, 2009). Nous touchons ici à tout le pendant social, politique et humain auquel il est crucial de ramener la pratique de la science, aux implications les plus larges de la science quant à sa tâche de transformation du monde des hommes. Qu'il faille y ramener la pratique de la science cela veut bien dire que sa pratique puisse ne pas se faire dans le sens attendu de cette amélioration du vécu des hommes,

mais peut être dans le sens de l'édification de nouvelles autorités dites d'experts (Hessel & Morin, 2011). Moscovici (1961), l'avait bien vu, étudier la question des objectivations, c'est y inclure d'une manière ou d'une autre, à un moment ou à un autre, la question de la conscience qu'une science peut avoir des déterminismes, sinon des ancrages dont elle est elle-même le lieu. C'est donc bien justement qu'il met, pour ce faire, en opposition la manière dont une science se présente elle-même et ce que d'autres étrangers à sa pratique lui renvoient.

Une vérité essentielle de la pratique scientifique ne se trouve pas que dans elle-même mais aussi ailleurs, dans ce que ceux qui n'y comprennent rien peuvent néanmoins en dire. Le plus souvent en de telles occurrences où les scientifiques s'étonnent de la simplification de leurs théories, des distorsions dont se rend coupable à leurs yeux "le sens commun" dans ce qu'on appelle aussi "savoir naïf" ou encore "naturel" (Jodelet, 1989a) ; c'est moins dans le sens d'un ancrage dont on fait le constat chez la population qu'il conviendrait d'orienter le regard scientifique que vers une objectivation en amont du savoir qui en raréfie l'accessibilité en aval. Cela aussi Moscovici, l'avait parfaitement décrit sous la rubrique de ce qu'il appela *le refus de vulgarisation* : « la diffusion d'une science a valeur d'information, mais celui qui possède la science possède aussi le pouvoir. Il est compétent, il domine, c'est un expert, pas seulement un émetteur ; l'autre n'est plus seulement un récepteur, c'est un profane » (Moscovici, 1961/2004, 99). Mais Moscovici (1989) dira encore plus tard : « une notion ou une science qui ne reste pas l'apanage d'un individu ou d'une élite restreinte subit, par sa circulation, toute une série de métamorphoses qui la font changer de contenu et de structure » (Moscovici, 1989/2012, 98). Qu'est-il permis de comprendre par-là ? Prenant connaissance des travaux de anthropologie structurale et de ceux de Piaget (1926/1947, 1932) sur la généalogie des formes cognitives chez l'enfant, et ayant vu que l'approche structurale semblait arriver – structure à l'appui – à la tâche d'expliquer le passage de la pensée mythique à la pensée scientifique, se serait-il proposé d'arriver au même effet scientifique en mettant la psychologie sociale à l'ouvrage de prouver *via* également une théorie des structures, que la masse ne faisait pas bon ménage avec le savoir scientifique ?

## 7.2. Effectivité psychologique du problème d'ancrage

Le processus d'ancrage abordé comme tel semble prendre son sens lorsqu'il s'agit de traiter la question des représentations sociales<sup>22</sup> parce qu'en effet, celles-ci paraissent stables et

---

<sup>22</sup> Pour éviter des redites qui pourraient alourdir la formulation de certaines de nos phrases quand nous évoquerons les représentations sociales, nous utiliserons parfois le simple mot de "représentations".

peuvent dans la réalité concrète d'une vie humaine sembler ne pas évoluer. Les représentations, de l'avis de plusieurs auteurs (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989a. ; Abric, 1994 ; Doise, 1973), sont des formations relativement stables. L'intérêt d'un regard critique appliqué à de tels objets sociaux consiste justement à ne pas réduire ce qui les produit à l'immédiateté des données empiriques dans et par lesquelles elles se manifestent. Ainsi la démarche qui consiste à aller au-delà de l'individu et à plutôt privilégier la diversité et la pluralité des individus à dessein de reconstituer un ensemble social pour y étudier les représentations, n'a d'elle-même qu'une valeur scientifique limitée si elle ne sait pas dans l'exercice des médiations trouver du social au-delà de l'immédiateté sociale de la pluralité individuelle.

Que l'on puisse trouver de quoi remonter à la vérité d'une représentation sociale à partir de l'individu, et encore mieux à partir de plusieurs individus divers, n'a rien de contestable, mais encore faudrait-il commencer par être au clair sur l'idée que l'on se fait de cette "vérité" pour y faire correspondre une pratique scientifique ajustée à sa saisie. A la question de savoir si la pratique scientifique des plus rigoureuses puisse s'exercer sans représentations, sans ces moments où y participent ce qu'on s'est accoutumé de traiter avec dédain comme "vue de l'esprit" ou "vision du monde", nous estimons avoir largement répondu dans nos développements précédents ; mais si ces derniers par leurs étendues ont pu obscurcir la clarté de notre positionnement notre réponse on ne peut plus claire à cette question est négative. « Il n'est de savoir qui ne mette en œuvre une pensée théorique philosophiquement non neutre (...) il est trop souvent permis aujourd'hui, en admirant telle œuvre scientifique réellement novatrice nourrissante, de regretter du point de vue même de son opérativité qu'elle se pense en des termes philosophiques et indignes d'elle » (Sève, 1984, 257).

### **7.2.1. Les pièges structureaux d'une approche psychologique ; le cas de la représentation sociale**

#### **7.2.1.1. Résultats et processus**

Les élaborations qui ont suivi les travaux théoriques de Moscovici (1961), ont quasiment toutes reconnu en ses vues une contribution fondamentale et pionnière pour ce qui est d'engager cette problématique des représentations sociales (Jodelet, 1989a. ; Abric, 1994 ; Rouquette & Rateau 1998 ; Moliner, 2001). Nous avons nous-mêmes reconnus, bien que venant au problème des représentations par la question des objectivations, en quoi ses travaux pour ce qui concerne un abord du processus d'objectivation, pourraient constituer une base de travail appréciable. Mais nous y avons aussi émis nos quelques réserves. Il va dans quelques lignes, être question

de réfléchir à propos d'une théorie de la structure des représentations sociales ; la théorie du noyau central d'Abric (1976, 1987). Ce qui pourrait se passer dans la formulation théorique du fonctionnement des représentations en termes de structure, nous intéresse. Nous voyons en effet, de la manière dont nous nous avançons sur la question des objectivations bien de points de recoupement possibles avec ce qui se conceptualise en psychologie sociale à propos des représentations. Mais tandis que nous aurions beaucoup de mal à envisager une structure du processus d'objectivation sans avoir l'impression d'avoir sacrifié à la fonction d'une objectivation comme processus, il semble que d'envisager les choses du côté des représentations rende possible d'avancer vers une structuration de celles-ci. Dès lors, nous ne pouvons manquer de poser la question de savoir si la conceptualisation en psychologie sociale d'une structure des représentations pourrait aider à penser une structure du processus d'objectivation. En effet il s'avère, en psychologie sociale même, que l'on ne puisse penser les représentations sans avoir en vue un procès ; c'est-à-dire un processus d'élaboration des représentations sociales.

Commençons donc par envisager les deux termes. Il semble a priori que l'on puisse penser également à propos de ces deux termes, soit *le fait d'une objectivation* ou encore *le fait d'une représentation sociale*. En ces premiers sens ce qui s'entend comme *fait d'une objectivation* ou *fait d'une représentation sociale*, semble n'être qu'uniquement le résultat ou le réalisé de ces deux processus. Autrement dit, on ne s'intéresserait ici qu'au produit final et en un sens développé qu'auraient laissé les processus d'objectivation et de représentation après leurs accomplissements. On pourrait encore dire selon ces premières acceptions qu'en termes d'objectivation l'on entendrait plutôt des "objectivés" et qu'en termes de représentations l'on entendrait plutôt des "représentés sociaux". Il s'agit ici de bien faire percevoir la différence entre une réalisation comme *procès* et une réalisation comme *résultat*. On pourrait aussi envisager une seconde acception des termes objectivation et représentation. Cette fois-ci, l'acception de ces termes renverrait directement aux procès eux-mêmes. Nous sommes alors d'avis que s'agissant d'avoir en vue le procès comme mouvement de développement réel, il ne peut être que très difficile d'en envisager la structure si l'on n'en a pas déjà isolé ou distingué *la forme résultat*. Distinguer d'un procès sa *forme résultat* ce n'est pas examiner le résultat comme *résultat d'un procès*. Envisager un résultat comme *résultat d'un procès* c'est encore ne pas se laisser prendre à la *forme résultat* indépendamment du procès ou du développement qui le produit. Ces propos que nous tenons ici, peuvent paraître comme une évidence et l'on serait tenté de se demander à quoi bon cette insistance que nous avons à penser la nuance à faire entre *la forme résultat* tout court, et *la forme résultat d'un procès*. Il est vrai que penser un résultat

présuppose comme allant de soi que l'on pense en même temps le résultat d'un procès. Mais c'est dans cette présupposition, cet allant de soi que se glisse ce qu'il nous intéresse à saisir. La pensée d'un ancrage en dehors du processus d'objectivation ouvre déjà la voie qui permet de penser insensiblement un résultat en dehors du développement qui le produit ; et ici précisément, ce qui paraissait comme une évidence les lignes plus haut ne saute plus aux yeux.

#### 7.2.1.2. Réalité d'une représentation

La science n'a pas d'autres moyens d'appréhender le réel que de se le représenter. Lorsqu'elle se représente la réalité elle se la *re-présente*. Cette graphie a déjà été utilisée plusieurs fois pour attirer l'attention sur le fait que le sens d'une représentation est de présenter à nouveau. La représentation d'une réalité en un sens n'est pas la réalité elle-même. Mais en un autre sens que nous n'avons cessé de souligner ici, elle est l'unique moyen qui, par un nombre incalculable de détours ou de médiations, permette d'accéder à la réalité. De fait, comme nous l'avons fait pour les définitions plus haut, il convient de voir une représentation comme une manifestation dont la saisie scientifique inciterait à dépasser les aspects immédiats. Elle induirait et serait disponible à objectivation. En ce sens, une représentation correspond bien ce que nous avons identifié plus haut comme une abstraction. Le terme de concept plus fréquent dans le jargon scientifique y désigne précisément cette fonction outillée et heuristique de la représentation. Vu comme cela, une représentation comme *abstraction* ou *concept* n'a pas à être ancrée. Elle ne trouve sa fin pratique ni dans un ancrage ni dans une structuration qui ne soit provisoire. La finalité d'une représentation est de donner suite à un travail d'objectivation suscité dès elle-même pourrait-on dire, mais en réalité, chez le scientifique par exemple. Aux yeux du scientifique parvenu à son accomplissement par un ensemble complexe de déterminations concrètes, le concept pourrait révéler un manque à traduire complètement ce réel comme réalité concrète. Il faudrait alors seulement que le scientifique lui-même, ne se laissant pas étourdir par les apparences immédiates, sache s'identifier comme tel, ne pas radicalement distinguer le produit social qu'il est devenu – comme *résultat* – du parcours non moins social, développemental et complexe – comme *processus* – à l'issue duquel il est devenu.

En effet, la forme finale dans laquelle se donne le "scientifique", prise pour elle seule et cela d'autant plus qu'il paraîtra à travers ses distinctions, peut être trompeuse. Elle masquerait alors derrière une forme achevée – *la forme résultat* –, le long parcours bien des fois laborieux, dirigé souvent chaotique, fortuit ; elle cacherait à travers toutes ces différentes étapes l'étagage constant d'un matelas social de plus ou moins bonne qualité qui a abouti comme *processus* à sa

production tel qu'il est. Cette forme immédiate et impressionnante du "scientifique" dans tous ses honneurs est justement une forme bien faite pour recouvrir ce qu'un tel produit tient d'un ailleurs que lui-même notamment de la société. Nous utilisons l'exemple du scientifique parce la figure du scientifique nous maintient côté de notre objet, mais intéressons-nous par exemple à de la figure du "criminel". Elle paraît si scandaleuse au premier abord que pour avoir étourdiment pris cette habitude de séparer les choses, comme ferait un intellect d'entendement, dans bon nombre de sociétés on s'imagine avoir faire preuve de justice quand on l'a mis à mort. Il s'agit là encore, comme nous l'avons vu concernant la figure du "scientifique", d'une manière d'isoler un résultat social du développement non moins social qui le produit, et de s'imaginer qu'on a supprimé un mal quand en vérité, on s'en est seulement pris de manière unilatérale à la figure immédiate sous laquelle s'est concrétisée une logique sociale. C'est là des manières de faire percevoir de façon imagée les erreurs auxquelles peuvent conduire la saisie unilatérale d'une abstraction ou d'une représentation ancrée pour la chose même. On l'aura sans doute compris, le problème ici n'est pas le fait de l'abstraction ou de la représentation, mais plutôt le fait d'une mauvaise utilisation des abstractions ou des représentations.

#### 7.2.1.3. Structuralisme et objectivation par ancrage

La psychologie sociale, celle dont l'orientation semble des plus favorables à un questionnement approfondi des formations du réel social à partir du processus d'objectivation, est souvent tentée d'emprunter la voie des analyses à vrai dire simplement descriptives. Les objets de prédilection dans l'étude des représentations sociales y sont leurs *fonctions* et *rôles* (Abrieu, 1994 ; Rouquette & Râteau 1998 ; Doise ; 1973 ; Asch, 1946), sans que ne soit sérieusement soulevée la question tout autant pertinente du réel social d'où résulte que les activités humaines doivent s'éteindre ou occuper la seconde place, pour que des représentations fonctionnent et jouent des rôles. Ainsi aboutit-on à cet étrange sentiment que l'étude que font les scientifiques des représentations – étude à vrai dire, déjà activité de ces derniers sur celle-ci et envisageable comme raison de l'importance croissante de cette problématique puis des termes dans lesquels elle se pose – doive se payer de l'illusion toute contraire, que ceux qui l'étudient ne soient pour rien dans la réalité des représentations. Plus donc les scientifiques s'occuperaient des représentations, plus donc les représentations devraient répondre d'elles-mêmes de leurs réalités à partir notamment de leurs "fonctions" et de leurs "rôles". Premièrement, l'illusion que produit tout exposé visant à rendre compte d'une réalité sociale sans y donner à voir de manière reconnaissable ce qui produit une telle réalité – sans y faire paraître les agents actifs –, donne à croire que les activités humaines, dont précisément la

science, s'annulent ou comptent peu en face des représentations qui n'ont plus alors qu'à fonctionner et à jouer des rôles. On est dans un tel cas de figure, lorsque pour expliquer l'aboutissement d'une réalité sociale, l'on en situe le point de départ dans ce que la société a déjà produit comme résultat ; ici par exemple *la représentation sociale* qui est déjà un résultat social. Or, un résultat étant déjà un produit de la fin d'un processus, le procédé consistant à rendre compte d'un processus par la fin du processus, c'est-à-dire d'un développement par du déjà développé revient simplement à expliquer la fin d'un état par l'état final au lieu de partir du point de départ réel pour arriver à l'état final. Mais nous verrons que c'est la réalité même du point de départ réel du développement qu'il est nécessaire de saisir, et qu'en réalité la difficulté viendrait moins du fait d'expliquer le développement par du développé que d'une lacune dans la conception même du développement.

Ensuite, dans l'illusion que ceux qui étudient les représentations ne soient pour rien dans ce qui fait la réalité du fonctionnement de ces représentations, il y a surtout, en même temps que la nécessité pour une science d'être consciente des déterminismes dont elle est le lieu (Moscovici, 1961), la question capitale de son utilité sociale pouvant être perdue de vue dans la mise en avant de fins subalternes vues comme les finalités scientifiques même. C'est ici comme au point précédent d'ailleurs, une subtile inversion qui se réalise. Mais moins que l'inversion elle-même qui pose problème, c'est à l'égard de la manière dont elle s'opère à l'insu de ceux qui la mettent à l'œuvre, "ceux qui savent", les experts ou les scientifiques, qu'une critique s'avère nécessaire contre des automatismes de pensée utiles en plusieurs occurrences et à une certaine limite, mais pouvant conserver des manières de voir quand il s'agit précisément d'en changer parce que le réel s'est complexifié derrière son apparence immédiate. Ajoutons encore que lorsqu'un réel se complexifie et que l'on continue à lui asséner des concepts périmés, c'est toute la pratique scientifique, notamment eu égard à sa fin sociale qui tourne en un dialogue de sourds mettant en scène à tous les niveaux les hommes contre eux-mêmes à leur insu. Si nous revenons aux travaux de Moscovici (1961) auxquels se réfèrent nombre d'auteurs contemporains, y voyant les travaux fondateurs de leurs propres investissements sur la question des représentations, il est aisé de constater que lui-même n'y manquait pas de situer les représentations dans le prolongement des activités et pratiques sociales.

Il y faisait certes référence à ce que les représentations une fois constituées pouvaient avoir de fonctions et de rôles à exercer de manière quasi autonome dans la société. Mais les pratiques sociales n'étaient pas pour autant délaissées, encore moins envisagées uniquement sous la dépendance des représentations sociales. Au contraire, on peut noter comme il y mettait

en avant le rôle de la presse écrite, de diverses revues, des groupes d'appartenances dans la manière dont était diffusée, véhiculée, et reçue une certaine représentation de la psychanalyse. Mais encore, avec Jodelet (1990), il notera expressément combien de fois dans l'étude des représentations le domaine des pratiques semble être négligé. Dans les années 60, où Moscovici tente de réintroduire la question des représentations sociales comme une notion oubliée, années durant lesquelles il a cette perception dialectique que l'individu comme sujet, n'est pas à distinguer des éléments l'entourant comme autant d'objets, la méthode scientifique qui, en France, commence petit à petit à faire parler d'elle est la méthode structurale. Moscovici publie son ouvrage fondateur en 1961. Claude Lévi-Strauss qui sera à l'époque le grand penseur structuraliste aura déjà publié en 1958 le premier volume *d'Anthropologie structurale*, et en 1962 *La pensée sauvage*. L'idée de structure en elle-même n'est pas neuve, on la connaît en psychologie depuis au moins les travaux de Freud. Par ailleurs, « tous les travaux fondamentaux dont dérivent ou se réclament les idées structuralistes (...), remontent pour le moins aux années trente et même, pour la plupart, ont leur source avant la première guerre mondiale » (Sève, 1971/1984, 117). Ces brèves indications nous permettent déjà de relativiser la nouveauté méthodologique structurale, mais aussi d'avoir idée de la diversité des saisies dont elle a pu faire l'objet (Piaget, 1968).

On peut tenter de résumer en quelques points, l'essentiel des principes qui caractérisent la méthode structurale dans sa version moderne du milieu des années 60. Ces points sont au nombre de trois et ils ne sont pas sans rappeler des principes bien connus en psychologie de la *Gestalt*, les théoriciens de la Gestalt ayant été les seuls à préfigurer entre les deux guerres les nouvelles ambitions du structuralisme (Sève, 1971).

- Premièrement, il n'est pas d'élément de la structure qui puisse être compris indépendamment de la position qu'il occupe dans la configuration du tout auquel il prend part. On dira en ce sens que le tout n'est pas réductible à la somme des éléments qui le composent.
- En second point, il est posé que la configuration du tout peut rester la même c'est-à-dire, qu'elle peut ne pas varier malgré la modification de ses éléments internes. Ce second point est important parce qu'étant le point par lequel s'introduit le problème de l'invariance de la structure.
- Enfin, il importe de distinguer de manière rigoureuse le point de vue de la synchronie, renvoyant à l'état actuel du fonctionnement du système, du point de vue de la diachronie qui renverrait lui à l'histoire du fonctionnement du même système.

Voilà très brièvement rappelée la base théorique de la méthodologie structurale moderne héritée des travaux menés en linguistique par le linguiste de Saussure (1916), que l'on trouvera reprise dans d'autres disciplines avec pas mal de variantes. La linguistique Saussurienne aura appris aux penseurs de l'époque à voir dans les outils langagiers des relations d'équivalence ou d'opposition, la langue se présentant ainsi comme un système au sein duquel chaque élément se définit par les relations d'équivalence et d'opposition qu'il entretient avec les autres. Elle impulsera bon nombre de travaux divers selon la méthode dite structurale (Lévi-Strauss, 1958 ; Lacan, 1966 ; Piaget, 1968 ; Foucault, 1966). Autre point caractéristique de la méthode structurale ; le détachement plus ou moins prôné du réel empirique qu'il convient plutôt de modéliser, le modèle ainsi construit devient le réel logique et intelligible permettant d'accéder à la structure de nature invisible. Cependant, et cela dès les années 60, de nombreuses critiques ont été adressées au structuralisme qui tendaient à relativiser au point de vue méthodologique son apport distinctif (Lanteri-Laura, 1967 ; Runciman, 1970), voire carrément à y dénoncer des fondements idéalistes et donc irréels menant à des vues figées (Mouloud, 1967).

#### 7.2.1.4. Le concept de structure

Les objets auxquels on pense aujourd'hui, quand il est question de structure, à savoir le langage, l'inconscient ou le système de parenté ne sont pas selon Sève (1971), de l'ordre du premier fait humain qui ait été pensé en termes de structure. Ce fait fut la société elle-même. Le terme de structure dans son acception la plus riche renvoie à un système de rapports internes stables mais pas invariants. La structure n'est pas seulement comme système de rapports, irréductible à la "somme" des éléments qui entrent dans sa composition, c'est d'utiliser la terminologie de *la somme* pour rendre compte du rapport entre les éléments d'une structure qui invalide complètement le concept de structure en le rendant problématique. Quant au fait de la fonction de la structure par rapport à ses éléments, dire que la structure régit ces éléments qui entrent dans sa composition n'est pas faux mais n'est pas tout à fait exact non plus. C'est concevoir unilatéralement le rapport d'une structure aux éléments qui la composent. C'est aussi rendre difficile à concevoir, la complexité du rapport d'une structure à ses éléments. De là vient la difficulté de penser en termes structuralistes un processus ou un développement sans ambiguïté. Ambiguïtés dans lesquelles se trouvent piégés les sciences humaines actuelles ne pouvoir par exemple, situer dans sa réalité le point de départ le point d'arrivée d'un développement social.

Enfin, ce qui devient dans la méthode structurale moderne, prééminence méthodologique du point de vue synchronique sur le point de vue diachronique, réduction unilatérale de la structure à un aspect synchronique, immuable principe explicatif qu'il s'agit pour la science d'isoler en rompant avec les apparences trompeuse, n'est en vérité que la nécessité de ne pas confondre dans la structure ses deux moments essentiels se rapportant toujours l'un à l'autre. L'un des aspects se réfléchissant même toujours dans l'autre avec tant de complexité dans la manière dont l'un se réfléchit dans l'autre qu'il est littéralement impossible de saisir l'ensemble de la réalité du tout autrement que sous forme de rapports constants de l'un à l'autre. En ce qui concerne la présentation de la structure dans le structuralisme moderne cette dimension synchronique semble être devenue une autre structure dans la structure. Un autre tout dans le tout. Le structuralisme moderne établit dans un même ensemble dialectique l'erreur confusionnelle qui mène soit à la scission, soit à une répllication inutile dans un même ensemble dès qu'on essaye d'en saisir le fonctionnement. Ces difficultés ne sont à vrai dire que celles que nous sommes en mesure de repérer et de développer ici mais qui, ne révélant en rien l'ampleur des problèmes que peut soulever l'usage de la méthode structurale, montrent que le concept de structure n'est peut-être plus un outil conceptuel fiable à penser les processus comme le développement.

## 7.2.2. Structure des représentations sociales

### 7.2.2.1. La structure en psychologie

L'introduction de la notion de structure en psychologie en son acception moderne peut-être difficile à cerner avec précision. Comme nous l'avons dit, son utilisation n'est pas vraiment nouvelle et un peu au moins être resituée depuis les travaux freudiens. Chez Piaget (1964), l'usage de la méthode structurale ne révélera pas moins de problèmes que ce qu'il en a été en anthropologie, en ethnologie, en philosophie ou en sociologie. Elle révèle de nos jours encore bien des difficultés chez les auteurs qui s'en servent notamment sur cette question de la structure des représentations sociales. Pourtant, pour revenir à Piaget (op. cit.), il n'y a pas à douter qu'il ne fit usage de la méthode structurale sans chercher par quelque côté à en améliorer la théorie. Le même effort sera perceptible chez les auteurs qui actuellement en psychologie, se consacrent à penser la structure des représentations sociales. C'est aussi une caractéristique qu'il est possible de retrouver chez nombre de théoriciens qui se sont affairés à l'usage de la méthode structurale en général. Nombre d'entre eux, en effet y ont apporté des ajouts ad hoc qui ont ainsi pu paraître rétrospectivement comme faisant corps avec la méthode structurale.

Il pourrait paraître éclairant de ce point de vue que même selon Piaget (1968), l'on ne saisisse un dénominateur commun à la diversité des formes de structuralisme que par un effort de synthèse. En posant par exemple d'une part, que tous les structuralismes partagent un idéal d'intelligibilité intrinsèque, et d'autre part, que tous visent la finalité d'un pouvoir explicatif général. Mais encore, il peut être intéressant de noter qu'il aura lui-même la vigilance de ne pas se présenter comme structuraliste tout court, il voyait à quel point n'avancer que des explications structuralistes ne suffisait pas. Ainsi le structuralisme piagétien se trouve assez souvent associé à une autre terminologie. Il est connu comme un structuralisme génétique. Le terme génétique évoquant plutôt un développement. Mais le développement même, tel qu'envisagée chez Piaget (1964), amoindrit quelque peu la réelle portée que peut avoir le sens de cette distinction. Piaget dira. « Quand on parle de genèse dans le domaine psychologique, – et sans doute dans d'autres domaines aussi, – il faut d'abord écarter toute définition à partir de commencements absolus. Nous ne connaissons pas en psychologie de commencement absolu et la genèse se fait toujours à partir d'un état initial qui comporte lui-même éventuellement une structure » (1964, 192). C'est une vue très pénétrante qu'il expose ici. Il dit qu'un état de développement, quel qu'il soit et sous son apparence d'"état", cache bien plus de choses que la configuration concrète sous laquelle elle apparaît dans l'ici et maintenant comme un "état". Dans l'"état" de développement d'un enfant par exemple, il y aurait déjà caché l'histoire du développement naturel de l'espèce humaine, celle de ses ancêtres, de ses parents et donc bien plus qu'un "état" tout court à voir comme simple point de départ ou de commencement absolu. Au point de vue même de l'histoire naturelle donc, l'"état" concret de développement d'un enfant comme structure, est aussi et déjà une longue et complexe histoire naturelle qui en tant qu'"état" se présente sous forme abstraite, résumée, agglomérée ou récapitulée.

On voit donc ici aussi, – avant même qu'il ne soit question de faire entrer en considération une histoire sociale bien plus riche en rebondissements que l'histoire naturelle – que dans la nature même un état de développement n'a pour point de départ que du déjà développé mais donné sous une forme ramassée, concrète<sup>23</sup>. De fait, est-ce vraiment une erreur d'expliquer un développement par du déjà développé ? C'est le moment de clarifier ce que nous n'avons fait qu'indiquer plus haut. Rendre compte du développement par du déjà développé ne

---

<sup>23</sup> Étymologiquement le mot concret renvoie en fait à une agglutination. On peut aussi penser au verbe concréter qui lui veut dire rendre solide, ou durcir. Mais notons que dans une acception dialectique du terme que nous utilisons ici ce que nous voulons montrer c'est plutôt la manière dont là où la forme concrète est donnée comme agglutinée elle n'est que la manifestation méconnaissable, la résultante d'un procès qui dans sa réalité est de forme toute contraire que ramassée (Cf. aussi note infrapaginale page 108 du présent document).

devient une erreur que lorsqu'on ne voit pas qu'on est en train de rendre compte du développement par du déjà développé seulement aggloméré, et que, dès lors l'on n'est pas en mesure de saisir la réalité historique "non-ramassée" du *point* de départ derrière la forme ramassée sous laquelle elle se donne comme un *point* de départ. Lorsque par conséquent, la complexité même non-ramassée d'un processus de développement est réduite à des considérations unilatérales. D'ailleurs, Piaget lui-même (op. cit.), malgré sa vue pénétrante de la détermination historique d'un point de départ ne manquera lui-même de tomber dans ce travers unilatéral. Son erreur n'a pas été d'expliquer un état de développement par du déjà développé. Elle n'a pas été non plus de ne pas voir qu'il expliquait le développement par du déjà développé. C'est au contraire là que s'est exprimé chez lui comme on dirait, "un trait de génie". Bien qu'il l'ait saisie, il saisit encore mal la réalité historique d'un point de départ. Il est partiel dans sa manière de considérer l'histoire. Le point de départ historique qui chez lui déterminerait un état de développement est considéré unilatéralement comme histoire naturelle. Il est en effet capable de voir que l'"état" développement d'un enfant résulte d'un développement biologique dont il est la manifestation concrète. Il voit à juste titre dans l'"état" de développement de l'enfant le développement de fonctions naturelles, mais ne voit pas que le développement de l'espèce humaine est bien plus que biologique. A vouloir trouver la loi générale, l'explication universelle apte à rendre compte de l'ensemble des cas et dans la structure réalisée, le modèle des sciences de la nature, Piaget ne saura pas – ou du moins très peu – voir comment la saisie singulière d'une histoire contient dans sa singularité même une réalité pas moins universelle parce que singulière.

L'apriorisme structuraliste qui, ne se voyant pas passe pour la méthode scientifique même, dans le fait d'exprimer unilatéralement que le tout détermine les parties, sans autre égard dans la possibilité qu'une partie soit elle-même la manifestation d'un tout, semble ici illustrée dans l'un des plus grands penseurs de la psychologie de notre époque. Ainsi donc Piaget voyait moins dans l'état de développement d'un enfant du XX<sup>ème</sup> siècle, son histoire sociale que son histoire naturelle. Il ne voyait pas dans l'"état singulier" la réalité toute aussi universelle de la découverte du feu, de l'invention de l'écriture, d'un état juridique, d'une école, d'un hôpital et ainsi de suite. C'est ainsi qu'à son époque et en toute bonne foi, la psychologie piagétienne pouvait avoir tendance à réaliser la mauvaise abstraction de l'enfant naturel. Par exemple il affirmera dans un de ces travaux que la notion de proportion mathématique ne s'enseigne que vers 11-12 ans, puis pour justifier cette affirmation il dit : « si elle était de compréhension plus précoce, on la mettrait certainement programme bien plus tôt » (op. cit., 197). Le propos n'est

pas complètement dénué de sens. Mais l'on pourrait aussi se demander si c'est vraiment parce que la notion de proportion ne s'assimile chez les enfants que vers 11-12 ans qu'elle n'est pas mise au programme avant, ou si à l'inverse c'est parce qu'elle n'est pas mise au programme avant que les enfants ne peuvent l'assimiler que vers 11-12 ans. Bien sûr la réponse à cette question divergera selon qu'on explique l'"état" de développement des enfants par du développement social ou naturel.

#### 7.2.2.2. Théorie de la structure des représentations sociales

On a beaucoup recouru en psychologie sociale aux travaux de Rouquette et Rateau (1998) comme à de solides et consensuelles références pour penser la structure des représentations sociales. Ces travaux se basent eux-mêmes sur ceux d'Abric (1976) concernant la théorie du noyau central comme étant « la clé de voute de la représentation » (Rouquette & Rateau, op.cit., 32). Le noyau est effectivement pour Abric (op.cit.) un élément déterminant autour duquel se génèreraient et s'organiseraient des éléments périphériques. Il « donne à la représentation sa significations et sa cohérence » (Abric, 1976, 117). On voit ici déjà comment est mis en place avec un présupposé unidirectionnel la fonction du noyau. Mais ce qui frappe d'abord quand on prend connaissance de certains travaux actuels – du moins en psychologie – d'auteurs qui privilégient la méthode structurale, c'est bien des fois, le rejet des effets de sens présenté comme la condition *sine qua non* d'une pratique scientifique. Ainsi, pour Rouquette et Rateau (1998), ne pas se résoudre à l'impossibilité de rendre compte du sens par le sens, « revient à confondre l'ambition de la science avec l'art de la glose ou la magie de l'interprétation » (Rouquette & Rateau, op. cit., 25-26). Nous ne sommes pas en désaccord avec le fait que certains usages du sens – tout comme certaines philosophies – soient à déplorer dans la pratique scientifique, mais c'est que et justement, pour annuler un certain sens il faut encore y revenir. Cette conception assez similaire à celle de la rigueur scientifique telle que présente chez Popper (1963), n'est pas celle que nous partageons. Cela est d'autant plus étonnant que dans les premières lignes du même ouvrage, les mêmes auteurs font la remarque suivante : « l'expression de « pensée sociale » désigne à la fois la spécificité de la pensée quand elle prend pour objet les phénomènes sociaux et la détermination constitutive de cette pensée par des facteurs sociaux » (Rouquette & Rateau, op. cit., 13). On ne peut donc comprendre comment pratiquer la science en société en abandonnant les effets de sens. Mais il s'agirait pour les auteurs « de pouvoir mettre en évidence les invariants formels, [de] dépasser la diversité des contenus, par essence inépuisable, pour gagner en puissance prédictive et en capacité de généralisation » (op. cit., 29).

N'est-ce pas encore là le souci d'invariance de la structure qui fait unilatéralement considérer la généralité du tout sur les parties ? N'est-ce pas voir dans la structure comme un même ensemble des aspects distincts dont l'un importe unilatéralement sur l'autre ? En fait d'avoir quitté le sens pour réaliser la science rigoureuse, il semble encore ici comme ce fut le cas plus haut chez Popper (op. cit.), que l'on se soit plutôt laissé abuser par le sens et que l'on soit parvenu à en faire usage en ne voyant pas au moment même où on utilise, qu'on l'utilise. C'est ici encore, une manière de se laisser manipuler par le sens pour n'être pas au clair avec la manière dont le sens peut être une réalité positive. On peut voir là une manière de considérer une finalité intermédiaire, subalterne, de la pratique scientifique pour la finalité même. Cela peut bien correspondre à un objectif scientifique de rechercher la manifestation réduite d'une réalité beaucoup plus complexe. C'est ce que la science fait quand elle circonscrit et définit sous la forme d'une loi un processus. Mais ni la loi prise pour elle seule, ni la complexité dans la richesse insaisissable de sa forme ne sont des réalités existantes l'une sans l'autre.

La théorie du noyau central d'Abrieu (1976, 1987) présente l'organisation interne d'une représentation sociale comme dotée d'une caractéristique invariante. Elle distingue dans le fonctionnement interne des représentations : le noyau central de la représentation et ses éléments périphériques. La fonction du noyau central est *génératrice* au sens où c'est par lui que se crée et se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Le noyau a aussi une fonction *organisatrice*, il unifie et stabilise les représentations, tout élément de la représentation est dépendant du noyau central. Cette conception du noyau central viendrait elle-même des travaux de Moscovici (1961), qui s'apercevait suite à ses travaux sur la représentation de la psychanalyse, que ses sujets avaient tendance à ne retenir qu'une partie des informations qui, dans la sphère sociale tournaient autour de cet objet. S'étant rendu compte que les sujets résolvaient le trop de sens sur la pratique psychanalytique en une forme réduite et simplifiée, il employa les termes de *modèle* ou *noyau figuratifs* pour désigner le fait de cette opération qu'il voyait comme une objectivation. Mais chez Moscovici (op. cit.), on perçoit nettement le fait qu'une objectivation a le sens d'une manière de faire en même temps que celui d'un produit. Une objectivation est en même temps qu'un le résultat, une activité. C'est ce sens qu'il conviendrait donc de garder en vue quand il est question d'envisager une représentation sociale, même si ici plutôt que dans le cas du terme d'objectivation – qui évoque aussi l'idée d'un processus –, on a l'impression d'avoir affaire à un résultat accompli. Ce qui justifie d'ailleurs l'image assez fréquente chez Abrieu (1994), de "la représentation élaborée".

Il affirme qu'ont été obtenus des résultats importants montrant que : « les représentations élaborées ou induites (...) jouent un rôle souvent plus important que les caractéristiques objectives dans les comportements adoptés par des sujets ou les groupes » (Abric, 1994/2011, 11). Intéressons-nous encore ici au point de départ d'Abric et voyons s'il est saisi en une acception dialectique comme point de départ concret avec son pendant non récapitulé, voyons si ce point de départ est abordé de manière non partielle. Abric (op. cit.) mentionne bien, sur les représentations dont il est ici question, qu'elles sont *élaborées* ou *induites*. C'est donc qu'il existe non pas seulement les représentations à partir desquelles il y aurait fonctions et rôles générateurs puis organisateurs, mais aussi génération et organisation antérieure dans le travail qui a élaboré et induit ces mêmes représentations. Or ce travail antérieur qui permettra aux représentations élaborées et induites d'élaborer et d'induire leur tour est déjà l'objectivité même qui, sous la forme du résultat concret d'où part Abric, n'est pas prise en compte. Ce ne sont pas les représentations élaborées et induites qui viendront *ex nihilo* jouer un rôle en confrontation avec d'autres caractéristiques objectives et qui les domineront. C'est la même objectivité qui, déjà à œuvre dès l'élaboration et l'induction antérieure des représentations, continue d'agir, mais bien entendu, autrement que s'il n'y avait pas eu un travail antérieur d'élaboration et induction des représentations. Ce qu'il faut comprendre par là c'est qu'il n'y a pas deux types de déterminations radicalement distinctes dans le fait que des représentations constituées jouent un rôle "plus important" que d'autres caractéristiques objectives qui devaient avoir leurs déterminations propres et isolées. Il existe déjà une pratique que mettent en œuvre soit le chercheur ou l'expérimentateur en laboratoire – pratique qui n'est pas moins sociale parce qu'elle est celle du scientifique ou parce qu'elle se déroule en laboratoire –, soit en d'autres endroits les agissements populaires complexes. Ce sont ces pratiques qui vont précisément élaborer et induire les représentations sociales en sorte qu'elles puissent elles aussi jouer leurs rôles organisateurs. Dire donc que les représentations jouent des rôles "plus importants" contre des caractéristiques objectives sans préciser qu'elles tiennent elles-mêmes leurs rôles de pratiques sociales n'est pas très exact.

Il est vrai par ailleurs que la théorie du noyau central ne présente pas que les choses du côté du noyau. En vérité, Abric (op. cit.) y présente certes les choses du côté du noyau, mais il précise bien l'importance du rapport du noyau central d'une représentation avec un ensemble d'éléments dits périphériques de la représentation. Les éléments périphériques « proches du noyau central, (...) jouent un rôle important dans la concrétisation de la signification de la représentation » (Abric, op. cit., 33). La conceptualisation donc de la théorie du noyau ne met

pas qu'en jeu le noyau central. Elle présente aussi des éléments périphériques interagissant dans la réalité d'une représentation. On retrouve par ailleurs qu'Abric a bien en vue que la détermination du noyau central est « essentiellement sociale, liée aux conditions historiques, sociologiques, et idéologiques » (op. cit., 36). Mais il ne suffit pas de ça. Lorsqu'on se réfère aux travaux menés dans le sens d'élaborer une théorie de la structure des représentations, il est bien mentionné que l'idée d'un noyau central comme élément explicatif de la fonction des représentations a une histoire. Et quand on remonte à Moscovici (1961), on peut noter que ce qui caractérise le noyau figuratif est qu'il est : simple, concret, imagé, et cohérent (Rouquette & Rateau, 1998 ; Abric, 1994), chez Flament (1989), le noyau se compose d'éléments (ou schèmes) qui ont pour caractères d'être plus abstraits. Plus tard Moliner et Martos (2005) envisageant de nouvelles situations et venant à s'interroger sur la fonction des éléments centraux des représentations, prennent appui sur d'autres travaux de Flament (1994), et soutiennent : « ce serait les éléments périphériques, concrets et contextualisés qui modèleraient le sens des éléments centraux abstraits et symboliques » (Moliner & Martos, 2005, 3.3). Il semble donc que dans la théorie de la structure des représentations, l'on soit amené tantôt à considérer que le noyau est concret, tantôt qu'il est abstrait.

Toutes ces prises de position qui affirment tantôt que le noyau est concret, et tantôt que les éléments périphériques sont, dans le fonctionnement des représentations, ce qu'il y a de concret ne sont pas toutes fausses. Mais il est à craindre qu'elles soient partielles pour la raison que les pratiques sociales se trouvent très souvent évacuées dans la question des représentations sociales. Même quand il est affirmé que le noyau central se trouve dans un rapport dialectique avec les éléments périphériques (Flament, 1994), nous pensons que c'est là une manière de résoudre un problème théorique majeur en psychologie avant même d'en avoir sérieusement pris la mesure. Chez Abric (1994), la question se pose toujours et fait l'objet de débats actuels, de savoir si ce sont les pratiques sociales qui déterminent les représentations ou l'inverse, ou encore s'il faut considérer que les deux soient indissociablement liés ? En attendant, il prend soin de lister des cas particuliers ou des pratiques sociales pourraient déterminer les représentations. Le problème en son fond n'est pas de savoir si les pratiques sociales déterminent les représentations ou si ce sont les représentations qui déterminent les pratiques. On poserait que les deux soient indissociablement liés qu'on ne serait pas plus avancé. La question est de savoir comment représentations sociales et pratiques sociales, sous deux manifestations sont la même chose soit un même développement. C'est dans un premier temps de voir par quels détours de médiation pouvoir orienter la production puis si besoin, la

liquéfaction de noyaux à partir de la pratique sociale. C'est ensuite une fois cela compris, d'utiliser la pratique la plus large possible et donc universelle pour réaliser des singularités pleines. C'est un projet universel auquel la psychologie, mais à vrai dire la science doit pleinement prendre part. Mais la science n'en est pas encore là.

La dialectique comme science de la médiation n'y est encore qu'un vulgaire sac fourre-tout et n'y vient jamais qu'en dernier recours mettre tout le monde d'accord là où des positions sont inconciliables. En psychologie, sous la position dialectique ce sont en réalité des visions structurales qui continuent de survivre. La mentalité théorique y est encore largement structuraliste. Lorsqu'on ne sait plus quoi penser on utilise la dialectique à la manière dont on évacue une question dont le développement est devenu une telle chimère qu'il reste à la ranger dans le fourre-tout dialectique en attendant de pouvoir la soumettre la rigueur de la science des savoirs et définitions d'autant plus précises qu'elles sont closes<sup>24</sup>. Comment expliquer sinon que les solutions structurales une fois épuisées, l'on recoure à l'explication dialectique alors que la dialectique demeure la grande inconnue des théories psychologiques ? Comment se faire comprendre dans les manuels pédagogiques quand on emploie comme un terme bien connu le terme "dialectique", alors précisément qu'aucun des enseignements en psychologie et très peu de manuels introduisent à la pensée dialectique ? Ce qui est amené ici comme ce dont on a tous entendus parler, comme le bien connu (Abric, 1994), se trouve précisément être non seulement ce dont on parle le moins mais aussi de beaucoup une pensée plus subtile et complexe que la pensée structurale. A cet égard n'est-il pas intéressant de voir qu'Abric (op. cit.), se proposant d'offrir une critique de la sociologie "marxiste" – terminologie assez pratique pour recourir à Marx sans y vraiment recourir – présentée comme une conception radicale et centrée exclusivement sur les pratiques, détourne cette critique à finalement n'en rester qu'une critique des illustres de ladite conception radicale ?

---

<sup>24</sup> Il existe en ce sens une vieille distinction philosophique qui se faisait entre un intellect d'entendement et un intellect de raison. Cette distinction développée dans les travaux hégélien, renverrait elle-même au problème de la contradiction telle qu'il fut posé et traité depuis les travaux kantien. L'intérêt de cette distinction est de faire voir deux manières pour la pensée de traiter le problème de la contradiction. L'entendement, pour parler ainsi, n'aime pas la contradiction. Il ne sait pas penser la réalité concrète au-delà de ce qu'elle est ici et maintenant, notamment au-delà de ce que la chose concrète tient des réalités contraires à sa manifestation concrète dans l'ici et maintenant. Par exemple le pain servi à table se définit comme le pain ici et maintenant abstraction faite de ce que sa présence à table contient comme multitude de réalités qui ne sont pas sur la table ; par exemple le réveil matinal du boulanger, sa santé, la farine, le travail, le feu, mais encore plus au-delà, le pétrole, l'histoire. Toutes ces réalités par lesquelles la simple présence du pain sur la table concrétise et récapitule l'universel, n'ont pour l'entendement rien à voir ! La raison au contraire est dialectique. Elle cherche dans le concret le développement vivant qui y est caché. « Comprise positivement, la dialectique rétablit donc l'unité entre les abstractions que l'entendement sépare, le mouvement du passage des unes aux autres, et par là le lien de l'universel et du particulier » (Sève, 1980, 60).

## Chapitre 8. Problématique

L'objectif que nous poursuivons à travers cette étude est d'élargir à la réalité des objets, les éléments fondamentaux qui entrent en jeu lorsqu'il est question du développement subjectif en particulier. Mais nous pensons ce faisant que la question du développement particulier est liée à celle du développement général. Nous nous servons ici de la question du développement subjectif des enfants d'Afrique subsaharienne pour pousser plus avant la question des fondements objectifs indispensables à soutenir un tel développement. Partant d'où nous partons, il s'agit moins de faire des enfants d'Afrique subsaharienne une réalité particulière que de donner à voir comment une réalité particulière, quelle qu'elle soit prend déjà sens comme étant le résultat d'un développement général. Dans le cadre de l'Afrique subsaharienne nous nous sommes intéressés à l'eau comme objet. Il nous revient dès lors de nous saisir d'un tel objet comme objet social et de faire réaliser à quel point en tant que tel, il détermine pour beaucoup le développement subjectif des enfants.

### 8.1. La subjectivation au prix d'un développement social.

Selon Malrieu (1996), la pensée de Meyerson (Meyerson, 1948) se refuse à tout bonnement localiser, dans l'originalité du moi le point de départ des activités humaines. Dans la perspective meyersonienne que nous avons tentée d'approfondir, il semblerait plutôt que l'humanité actuelle soit le produit d'un complexe développement historique auquel les hommes ont nécessairement pris part, et cela, dans une indissociable, indispensable et fondamentale relation aux objets. Ainsi la relation des hommes aux objets et l'histoire du développement de cette relation est déterminante pour la réalité de l'individu et de sa subjectivation. Ce n'est pas la subjectivation de l'individu isolé (Marx, 1857) qui déterminerait une complexe dynamique de la réalité psychologique, c'est le développement des rapports pratiques des hommes aux objets qui, en société, détermine la réalité de l'individu et de sa subjectivation. C'est sur le développement du rapport aux objets que se fonde et se réalise même pour l'individu singulier (Marx, op.cit.), le cadre objectif, la matière effective de sa subjectivation. En ce sens, l'individu singulier serait lui-même un produit, c'est-à-dire le résultat concret d'une objectivation nécessairement sociale. Pour Malrieu (2003, 59), « on peut entendre sous [le terme de subjectivation] l'ensemble des activités par lesquelles le sujet opère l'appropriation sélective des attitudes, représentations et valeurs qui lui sont présentées comme des possibles par les êtres

de son environnement». Cette définition, même si elle ne fait pas vraiment ressortir dans les choix opérés par le sujet, les objets de toutes sortes qui rendent possible l'exercice desdits choix, situe bien cet exercice du choix dans le cadre des possibilités offertes par l'environnement comme environnement social.

L'environnement en question, ne pouvant être que social, permet d'y retrouver d'autres sujets – dans un rapport qui les met eux aussi à profit comme *objets* affectifs d'amour, de haine, d'admiration, d'exploitation et ainsi de suite –, mais aussi d'innombrables objets tangibles ou pas, à partir desquels l'individu singulier s'inscrit, contribue à un exercice cumulatif et évolutif de production, puis de reproduction sociale. Dans un objet comme produit social, il est permis de voir des individus singuliers c'est-à-dire les sujets qui y ont travaillé en se rapportant non seulement les uns aux autres, mais aussi aux objets dont ils disposaient et le tout dans un processus collectif de médiation et d'objectivation. Nous retrouvons dans les objets une infinité de formes et de consistances, des instruments palpables aux idées en passant par les produits bruts de la terre et les signes dits arbitraires. L'objet au sens large renvoie à tout ce dont on peut faire usage. Tout objet est objet d'une pratique, d'une objectivation au double sens où tout objet résulte et participe d'une objectivation. Pour Meyerson (1948), l'attribution de sens aux objets est déjà une objectivation. Elle est pleinement effective dès la perception d'un objet même imaginaire. L'objectivation est le processus par quoi prennent forme des outils et usages sociaux dans l'histoire, c'est la formation et transformation sociale d'objets de plus en plus complexes dont l'histoire de développement est aussi l'histoire du développement subjectif des hommes, et vice versa. Il faut à l'instant même de cette acceptation générale du processus d'objectivation pouvoir saisir comment dans un objet se trouve un sujet et dans un sujet se trouve un objet. A partir de tels éléments théoriques, nous tentons d'approfondir la question de l'objectivation au point de pouvoir envisager la subjectivation d'enfants d'Afrique subsaharienne dans leur rapport à un objet à priori simple : l'eau. Mais pour ce faire, il nous faut parvenir à la saisie d'un objet comme objet de médiation et objet social.

## 8.2. Processus **d'objectivation** ; médiation objective et développement subjectif

En dehors de toute considération sociale, la médiation pourrait correspondre à la transformation non intentionnée et aveugle à l'œuvre dans la nature. La transformation naturelle, dès ce stade, est déjà une dynamique du vivant bien plus complexe que simplement restituable dans des conceptions de distinctions structurelles. C'est un processus dont la

structure s'il en est, a en réalité la forme de la permanente structuration. En revanche en société, la réalité objective du processus de médiation, même dans le cadre de la transformation naturelle, est déjà liée au développement social. Ainsi, la permanente dynamique naturelle du vivant se trouve accessible à la réalité du développement social qu'elle affecte à son tour. Les processus de médiation, tout comme ceux de transformation, construisent bien des formes, mais ces formes ne sont possibles et réelles que du fait tout aussi réel des déformations. A l'instar de la réponse de Sève (1970) à Godelier (1970), nous devons ici convenir que les processus de médiation s'ils permettent d'envisager des réalités structurelles n'inscrivent jamais à d'autres structures que celles des rapports. La mise en rapport constituant alors la forme réelle et objective des processus de médiation. En d'autres termes, toute forme émanant de la médiation n'est pas une forme, mais une transformation. La structure réelle que produit la médiation, n'est pas une structure, c'est la structuration. D'où la forme cruciale du rapport entre les formes "établies" reconstituant une nouvelle forme dans le rapport même des formes "établies" plutôt que dans leur distinction rigides.

Par ailleurs, il convient, même si processus de transformation naturelle et de médiation sociale semblent assez similaires du point de vue de leurs dynamiques, de noter que l'accession à la réalité sociale caractérise assez la médiation pour pouvoir, en elle, doter le processus naturel de transformation d'une finalité. En effet, la formation sociale pourrait objectiver ou utiliser, dans la médiation, cette propriété de la nature vivante à se transformer d'elle-même à ses fins. Mais une caractéristique majeure du processus de médiation tient à ceci que les médiations se donnent très souvent comme immédiates. Dans la réalité sociale, le procès de transformation non plus strictement naturel mais social, et relevant ainsi d'une médiation, peut venir à être immédiatement saisi comme naturel. La nature n'est pas supprimée en société, mais subordonnée au développement social, elle ne se transforme plus à partir d'elle-même mais selon la manière dont la réalité sociale la dispose comme objet. La formation sociale est en mesure de faire de la nature son objet orienté si elle parvient au sens plein des objets comme objets sociaux. Les objets sociaux consistent non plus dans un isolement "naturel", mais dans les médiations au sein desquelles ils se transforment et se développent comme sujets et vice versa par leurs objectivations. Dans les médiations effectives dans le cadre social, le processus de transformation dépassant le cadre naturel strict ne se joue plus dans la mise en rapport hasardeuse de plusieurs matières naturelles ou objectives, mais atteint, dans la variation accidentelle des mises en rapport matérielles, des implications subjectives. Dans l'effectivité de la médiation et de son développement, les matières objectives sont aussi subjectives de sorte

que la disposition des objets soit aussi la disposition des sujets et inversement. De fait, il n'y a rien d'étonnant quand on a pleinement saisi la réalité des relations médiation, par-delà les manifestations immédiates, à soutenir que le développement subjectif soit fonction du développement objectif. Car en société ce qui paraît immédiatement comme objet ou objectif, par exemple une feuille de papier, lorsqu'il est saisi dans les relations de médiation est un récapitulé, un concentré, un "concret", en objet, du développement historique de l'ensemble des implications subjectives qui, depuis la Chine jusqu'à nos jours produisent le papier. Il n'y aurait donc encore moins d'inattendu à affirmer que la subjectivation soit liée aux objectivations.

### 8.3. Universalité de l'objet social saisi dans sa pleine médiation

Nous allons dans le cadre de notre travail présent, nous limiter à cette conception que nous avons développée de l'objet comme objet social. Toutefois il serait nécessaire de préciser le sens que nous donnons ici à un tel objet. Sous cette expression précisément gît la possibilité d'une acception immédiate totalement opposée au sens que nous voulons y mettre comme objet de médiation par excellence. Il faudrait, en effet, ici faire correspondre le sens de l'objet social à la réalité sans bornes du fonctionnement du processus de médiation dans sa pleine effectivité collective. L'ensemble des relations qui peuvent entrer en jeu dans la production sociale d'un objet sont illimitées et difficiles à retracer dans leur intégralité. On mesure encore l'ampleur de cette difficulté si, dans la réalité des relations nécessaires à la production sociale d'un objet, on inclut la réalité historique du développement de ces relations, comme aspect propre, dans la médiation, aux relations nécessaires à la production de l'objet social. En d'autres termes, et si nous reprenions l'exemple que nous avons utilisé ci-dessus du papier comme objet social, notre propos ici consiste à dire que les relations sociales qui ont présidé à la production d'un tel objet seraient encore partiellement et immédiatement saisies si on les délimitait à leur réalités spatialement bornées, ou temporellement limitées. Cela serait valable, même s'il était empiriquement exact que le papier en question fut intégralement produit dans le cadre exclusif de l'activation des relations entre agents producteurs "européens", "asiatiques", "africains", "malgaches", "péruviens", "parisiens" ou encore "new-yorkais"... Il faudrait, encore, pour saisir l'intégralité des relations entre agents producteurs qui produisent un tel objet, prendre en compte le développement historique universel au sein duquel plusieurs agents producteurs de tous bords et par tous les moyens de médiation sont rentrés en relation les uns avec les autres par-delà les âges, les générations et les siècles.

Par conséquent, il convient d'entendre, bien que le terme *objet social* puisse être impropre s'il est saisi immédiatement, que le "social" ici envisagé, est un social intégral à saisir au sens plein du terme qui ne renvoie à aucune société prise particulièrement, mais à la réalité d'une communauté universelle réellement en cause dans la richesse infinie des médiations qu'il est nécessaire de mobiliser pour produire un objet. L'objet social lorsqu'il est donc saisi dans sa juste réalité de médiation, est un objet universel : c'est-à-dire le produit d'une objectivation universelle. L'enfant qui, apprenant, se sert d'un papier pour y inscrire un trait ou alors pour voir et comprendre comment tracer ledit trait, quand bien même cela ne se verrait pas, est déjà un enfant universel, c'est-à-dire socialement objectivé comme tel. De sorte que la question sociale actuelle telle que nous essayons de l'amener, pourrait être de savoir comment mieux faire de chaque enfant particulier, comment un peu mieux en société, objectiver chaque enfant particulier comme un enfant universel ? C'est là le sens que nous donnons ici au développement psychologique, à la subjectivation d'un enfant pour pouvoir le lier au développement social pris au sens plein de la médiation, et donc de la peine objectivation. Tout cela par ailleurs, au moment même où la réalité actuelle des développements partiels et compétitifs en cours dans notre monde est encore loin d'en rendre possible la manifestation.

### 8.3.1. Objet "naturel" et objet "social"

L'objectif que nous poursuivions à travers la précision ci-dessus apportée à propos de l'objet social était d'éliminer la possibilité de se saisir de l'objet social de manière aussi immédiate que l'on pourrait le faire à propos d'un objet naturel. En effet, il est possible d'objectiver un objet social dans le même sens immédiat qui se manifeste de façon encore plus immédiate dans l'objectivation d'un objet naturel. Or, le sens que nous donnons à l'objet social devait justement permettre une objectivation tout au contraire pleinement médiatisée. C'est alors qu'il doit paraître maintenant qu'un objet social au sens où nous l'entendons est tout à fait contraire à ce que nous entendons par l'objet naturel conçu comme distinct, isolé et ne consistant qu'en lui-même. Car, en effet, à première vue, un objet est perçu comme distinct et isolé, mais cette perception immédiate que l'on peut avoir d'un objet est contradictoire si on adopte une manière de voir plus attentive des relations de médiation toujours à l'œuvre dans la vie sociale. Tout objet même perçu comme isolé n'en demeure pas moins déjà socialement perçu et donc objectivé. La perception immédiate d'un objet comme "isolé" est donc bien au contraire, son appropriation dans la médiation partielle du sens où sa "petite objectivation" est justement ce qui déjà, le constitue dans l'isolement perçu d'abord comme naturel. En une telle objectivation de l'objet, la médiation bien qu'effective est dans un premier temps dans la

méconnaissance de son propre effet ; elle est partielle. Cette "petite objectivation" se saisit de l'objet comme si elle n'était pas en cause dans une telle saisie de son objet. Elle produit ainsi l'illusion que l'objet saisi comme isolé l'est naturellement de lui-même. C'est objectivation première de "l'objet naturel" qui, d'une part opère une réduction de l'objet social en "objet naturel", et d'autre part, fonctionne dans la méconnaissance de la mauvaise abstraction (Marx, 1958/2011) qu'elle produit et naturalise. Le caractère de prime abord d'une telle objectivation puis la méconnaissance dans laquelle elle se tient du processus de médiation travaillant en elle, expliquent pourquoi elle peut être qualifiée d'"immédiate".

#### 8.4. L'eau ; quel objet "social" du point de vue de l'Afrique ?

Pour une conception de l'objet qui, dans "l'objet naturel", parvient à ressaisir sa facture historique et sociale dans le plein jeu des médiations, l'objet loin d'être naturel est toujours déjà un construit social, le résultat d'une objectivation pleinement sociale. Un objet tel l'eau est souvent perçu comme naturel, simple et ne consistant qu'en lui-même. Sa représentation, son usage collectif ou individuel est perçu comme chose distincte, ne participant aucunement de sa réalité "naturelle". Mais resituer le même objet dans le rapport à la diversité des usages auxquels il peut donner suite en fonction d'une histoire, d'un contexte, d'un lieu, permet d'en révéler la réalité en tant qu'objet social et universel. C'est en tant qu'objet social dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, que l'eau – simple objet naturel – se révèle être objet de préoccupations diverses. Il devient objet d'aménagements et de conflits, objet politique de vie et de mort, puis objet manifeste indicateur d'inégalités sociales. Une telle place prépondérante de l'objet fait de sa connaissance, de la compréhension de ses usages évolutifs et de leurs implications, puis de sa maîtrise une condition indispensable au maintien et au développement de la vie elle-même ; développement au sein duquel devrait prendre sens, non comme un vœu pieux, le développement des individus et à plus forte raison des enfants. C'est donc que le rapport à l'eau dans la diversité et le développement de ses usages se trouve être en mesure de soutenir le développement de la vie sociale en Afrique subsaharienne et y pourrait traduire un état de développement. L'eau, comme objet indissociable de son objectivation, y pourra faire correspondre à son propre état une situation sociale et par voie de conséquence une réalité du développement des enfants dans le rapport à la société.

Si l'on allait plus loin dans la médiation, dans le sens d'exprimer dans le rapport à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne une réalité beaucoup plus intégrative d'une dimension

universelle, il faudrait voir dans le rapport à l'eau de ces enfants, la réalité de leur rapport à la société humaine comme tout universel. Car l'eau comme objet ne peut intégralement être saisi comme objet d'Afrique subsaharienne. Ne poser l'eau que dans un tel cadre exclusif ne serait même pas faire comme s'il n'existait d'eau qu'en Afrique subsaharienne. Ce serait faire abstraction des aspects globaux de la question de l'eau et considérer que la problématique universelle de l'eau puisse être réduite à une question de l'Afrique subsaharienne. L'eau est ici bien loin d'être un objet simple lorsqu'en faire l'examen des médiations met sous nos yeux les contradictions manifestes de nos manières de penser les plus normalisées et à priori "cohérentes". Il n'est pas évident de percevoir, quand on est baigné dans des logiques des conceptions unilatérales de différenciation structurelles, que se saisir de l'eau comme objet dans le cadre de son objectivation en Afrique subsaharienne, c'est introduire une réalité singulière de l'eau qu'un tel objet dans l'intégralité de ses objectivations possibles, ne permet de poser que sur fond d'une diversité d'objectivations universelles. Moyennant quoi, la problématique bien singulière d'objectivation de l'eau en Afrique subsaharienne est déjà une problématique de médiation la plus intégrative qu'il soit des objectivations de l'eau. Problématique où l'état actuel des objectivations de l'eau du point de vue universel traduit un état actuel du développement du monde, puis par-là, un état actuel des contradictions à résoudre si l'on se penche sur l'état des subjectivités réelles des hommes et de leurs enfants. Voici ici restitué la complexité du cadre théorique à l'intérieur duquel nous envisageons d'étudier quelques aspects des formes que pourrait adopter, dans la réalité de notre monde d'aujourd'hui, des formes de subjectivation chez quelques enfants d'Afrique subsaharienne.

## 8.5. L'Afrique "subsaharienne" dans le monde

Se saisir de l'Afrique comme objet d'étude et y pouvoir localiser une partie, certes considérable, mais qui tout de même, n'y prend sens que comme subdivision particulière dans l'intégralité de l'Afrique ; c'est déjà à l'occasion de l'Afrique subsaharienne comme objet d'étude, se trouver en présence d'un objet permettant de pousser la question du développement bien plus loin que ne permettent de faire les conceptions sommairement unilatérales d'une question en son fond bien complexe. Il ne s'agit pas de faire de l'Afrique subsaharienne comme objet d'étude, le seul objet qui permette de restituer à la question du développement une complexité inédite. Bon nombre d'autres objets – tous à vrai dire –, pourvus qu'ils soient saisis et donc objectivés autrement que de prime abord dans des objectivations immédiates, sont en mesure, comme l'est ici l'Afrique subsaharienne, de restituer à la question du développement sa complexité universelle. Il faut alors ici voir dans notre propos, moins qu'une tendance à faire

de l'Afrique subsaharienne un objet d'étude particulier et unique parmi tous, une motivation à se saisir en l'Afrique subsaharienne d'un objet choisi – mais bien loin d'être unique – et par quoi nous nous avançons à l'exercice de pouvoir saisir en une singularité, la réalité de médiations universelles.

L'Afrique par son histoire, son développement politique et économique met en présence d'un processus de développement loin d'être linéaire et simple, loin de pouvoir se réduire précisément au moment où l'on songerait à la question du "développement africain" à une question ne tenant qu'aux "africains". Ainsi, même si la question du développement de l'Afrique est nécessairement une question qui se pose pour les africains, les "africains" eux-mêmes n'ont de réalité que celle d'une complexe et vieille histoire qui, depuis n'a cessé d'introduire et de faire adopter en Afrique de multiples influences politiques et culturelles de tout ordre, et assez souvent, d'origine "externe". Nous pensons contrairement à une manière courante de référer à l'Afrique – dont les africains aussi font montre – comme à une entité caractérisée par une typicalité exclusive, qu'il y aurait aussi et surtout à pouvoir référer à l'Afrique de manière à fonder sa particularité sur la manière dont elle intègre et adopte, pour le meilleur et pour le pire, ce qui lui vient d'un rapport singulier au monde. Aussi, il n'est pas ici question en mettant en avant le propre de l'Afrique dans son rapport particulier au monde, d'introduire une vision qui opposerait l'Afrique au monde. C'est au contraire dans la saisie de l'Afrique qui ne réalise pas que cette dernière est d'emblée insaisissable hors du processus de médiation, où elle se produit dans l'histoire intégrale et le développement non exclusif des activités des hommes, que se fabrique de manière partielle l'abstraction d'une Afrique isolée que l'on peut distinguer ou opposer au monde. Le rapport dont nous parlons de l'Afrique au monde, c'est le monde lui-même saisi dans l'intégralité et la complexité en dehors de laquelle, ni le monde, ni l'Afrique saisis l'un sans l'autre ne sont des réalités effectives.

## 8.6. Développement des enfants et objets sociaux

La réalité des enfants qui vivent en Afrique subsaharienne, lorsqu'elle est saisie comme celle d'"enfants d'Afrique subsaharienne", constitue déjà une activité d'attribution de sens qui réalise concernant la population des enfants une certaine abstraction. Des enfants, l'on ne saisit ici qu'une particularité africaine en vertu de quoi la vie de tels enfants pourrait être différente et qualitativement distincte de celle des autres. Mais tout le problème-là n'est pas le fait de l'abstraction elle-même. Tout processus d'objectivation comme activité déterminée procède nécessairement par abstraction de sorte qu'agir puisse, en un sens particulier, déjà être abstraire.

Autant donc un développement est inconcevable sans actions, autant un développement sans abstractions n'est pas envisageable. La question des objectivations correspondrait alors en définitif à la production sociale dans le plein jeu de la médiation, d'abstractions propices à réaliser les développements subjectifs. Les enfants sont capables d'agir et ils le font lorsqu'ils focalisent leur attention sur un objet particulier parmi d'autres, dans l'expression d'un choix ou d'une volonté par laquelle ils ont la possibilité d'agir d'eux-mêmes sur leur environnement. Mais pour autant qu'il s'agisse de leur développement subjectif, celui-ci est lui-même déterminé par la manière dont leur environnement a déjà été objectivé avant eux. Il s'agit alors d'expliquer le développement subjectif des enfants sur la réalité de l'assise sociale qui pourrait en constituer la matière objective. Autrement dit, la question vers laquelle nous nous orientons pourrait être celle de savoir sur quel type d'objet l'enfant pourrait parvenir à sa subjectivation comme appropriation possible et viable de lui-même ?

Or, en société, nous pouvons nous attendre à bien de choses sauf à l'éventualité que l'enfant y trouve pour assise sociale la nature. Comme le fait remarquer Lévi-Strauss (1958), le propre caractérisant le fait social n'est pas ce que la société conserve de la nature, mais la démarche par laquelle elle s'en sépare. Toute les sociétés, même saisies en une acception immédiate, transforment la nature ne serait-ce qu'en la qualifiant. Elles altèrent les objets naturels en objets sociaux. Ces objets sociaux ne sont en rien simples ou isolés, ils sont cumulatifs, vivants et se développent à mesure que les hommes s'y rapportant dans leurs activités continues, les objectivent. Un tel développement par quoi l'ordre naturel est repris puis altéré dans un ordre social et dont la réalité est historique, politique et économique, englobe une multitude de manière de produire des objets dont les savoirs et mentalités, le masculin, le féminin, les individus et bien entendu les enfants. Il n'est donc pas possible que des enfants face à la complexité constitutive d'objets sociaux s'y rapportent de manière à pouvoir d'eux-mêmes orienter leurs propres développements subjectifs. Nous affirmons plutôt que leur développement subjectif, dépendra dans un premier temps, de ces objets, et plus précisément de l'état de développement des objets sociaux. Lorsqu'un objet est saisi comme objet social, il est lui-même objectivé de manière à contenir au-delà de son aspect de prime abord ou immédiat un développement socio-historique irréductible à l'action isolée d'un individu. Dans le simple fait de tenir un crayon, l'enfant tient – entre autres – dans ses petits doigts l'ingéniosité concrète d'une infinité d'individus sociaux. Aux côtés d'un adulte lui expliquant comment écrire, il est à nouveau à disposer d'une infinité ingéniosité. Par ces deux rapports c'est déjà l'universel qui modèle sa singularité. Tout objet social est donc dès lors extrêmement médiatisé au moment où

il est disponible à un enfant. C'est par ce caractère de médiation où, dans l'objet, se reflète et s'incarne le développement collectif de l'activité des hommes, en l'occurrence, des hommes ayant précédés les enfants, qu'un objet à priori passif, est en réalité déjà un ensemble activités sociales dans le rapport à l'enfant, et ce d'autant plus que ce dernier, tout comme bon nombre d'adultes, ne le voient pas. Les enfants – et ils sont loin d'être seuls – commencent toujours en présence d'un objet à en n'avoir en vue que les aspects simples et immédiats.

Le mode d'objectivation qui domine chez eux est donc l'objectivation immédiate ou pour le dire autrement la "petite objectivation". Objectivation dans laquelle l'enfant est donc lui-même et pour le dire ainsi, un petit développement y compris et surtout subjectif. Les enfants ne pourront s'inscrire dans la médiation tant nécessaire à la saisie instrumentée qui use au mieux des objets que dans le rapport social. Celui-ci commence quand un autre nous introduit à un nouvel aspect d'un même objet. C'est alors par la médiation de l'autre que l'enfant se rapporte le mieux à l'objet. Il l'utilise au mieux parce qu'assisté par un autre pour une introduction à propos du même objet à une pluralité d'objectivations ou d'usages. Il fait par-là l'expérience de l'objet comme objet social, ou du moins, s'y inscrit d'ores et déjà même sans le savoir. Voici où, dans l'aptitude d'un ensemble social et collectif à inscrire un individu à une pluralité d'objectivation, se situe aussi la réalité du développement subjectif comme produit social.

**La subjectivation au sens donc où nous la définit Malrieu (2003) passerait par les objectivations et plus précisément serait fonction des possibilités pour un ensemble social d'inscrire le sujet dans des objectivations de pleine médiation. La réalité d'un objet en tant qu'objet social est déterminante à la réalisation de la subjectivation et elle sera toujours le reflet dans la société de la manière dont cette dernière réalise l'objet social.**

---

---

**PARTIE B : METHODOLOGIE  
ET RESULTATS EMPIRIQUES**

---

---

## Chapitre 1. Méthodologie de la recherche

Nous abordons à présent la partie empirique de notre recherche à partir de laquelle nous nous proposons de mettre à l'épreuve des réalités de terrain les éléments théoriques que nous avons avancés partant des questions qui ont été les nôtres. Dans le premier chapitre, nous allons commencer par nous exprimer sur les choix qui ont orienté notre démarche de recherche. Nous présenterons ensuite notre population, nos échantillons d'étude. Après cela nous aborderont dans un deuxième chapitre la question des outils et des protocoles à partir desquels nous avons pu recueillir nos données. Nous précisons enfin dans le troisième chapitre les caractères de nos variables avant de formuler nos hypothèses opérationnelles.

### 1.1. Démarche de la recherche

En psychologie, les questions actuelles relatives au développement subjectif résultent d'un long développement historique des manières de se représenter la réalité subjective (Parot, 1992). La dimension historique dans le cadre duquel les questions du sujet prennent sens et évoluent est donc importante à retracer pour saisir de nos jours dans l'actualité de la psychologie, le condensé d'une pratique riche pouvant encore receler d'autres possibilités et un autre mode d'appréhension du réel. On ne peut plus se limiter en psychologie à concevoir les réalités du développement psychique indépendamment de leurs fondements sociaux et directement dans une psychologie du "moi". Certes, il n'existe pas d'appréhension psychologique où la dimension de l'autre comme partenaire social soit totalement absente. Mais la tentation et le risque sont bien palpables d'y relativiser l'incidence de l'autre ou de lui donner cette caractéristique abstraite de l'"Autre" dont on a vite fait de perdre la consistance matérielle. Mais encore, la réalité sociale pouvant être au principe de la psychologie individuelle n'est pas encore rendue explicite dans la pleine mesure qui, si elle était effective, intégrerait aussi comme facteur déterminant du développement psychologique, le rapport aux objets et non simplement de manière immédiate ou unilatérale le rapport aux autres.

Comme tout développement, le développement de la psychologie aboutit à un résultat auquel il convient dans le temps long de l'histoire, de resituer les objets pour en suivre le cours évolutif. « Les mouvements du savoir scientifique sont si papillotants – et dans leur détail, si complexes – qu'à borner son champ perceptif à l'épiderme de l'actualité on serait incapable

d'en discerner la direction d'ensemble » (Sève, 1984, 151). Cette allure d'ensemble seulement perceptible dans la durée est, dans la médiation, l'expression du moment actuel donnant à voir ce dont l'actuel est le précipité concret. Pour la psychologie, cela nécessite que la discipline soit ouverte à l'adoption d'une perspective historique qu'elle s'appliquerait à elle-même. Nous trouvons déjà en psychologie, chez quelques rares auteurs tels Meyerson (1948), des débuts timides et difficiles de l'instauration d'une telle perspective. Elle n'aura pas vraiment de suite. Ce qui a semblé rebuter dans la psychologie historique meyersonienne paraît tenir à la place qu'il y accorde aux objets. La psychologie meyersonienne paraît immédiatement être une psychologie de l'objet plutôt que du sujet (Parot, 2000 ; Meyerson ; op.cit.).

## 1.2. Objectif de la recherche

L'objectif de notre recherche est, en nous saisissant d'un objet comme objet social, d'examiner dans le rapport à un tel objet comment des enfants pourraient venir à se réaliser dans une société "particulière" par leur subjectivation. Mais il conviendrait aussi de percevoir ladite société particulière des enfants sur un fond plus général. Force est de noter qu'en psychologie du développement des travaux décisifs ont déjà été menés en vue de contextualiser les nombreuses et complexes dynamiques du développement dans le cadre des interactions sociales (Mieyaa, 2012), on doit, en ce sens, aux auteurs tels Vygotsky (1934) et Wallon (1946), d'avoir beaucoup œuvré à seoir de telles perspectives théoriques. Mais aussi, dans une telle optique louable, on insiste peu souvent – à l'exception mémorable de Vygotsky (1930)<sup>25</sup> – sur la part prise dans le cadre de ces interactions, des objets. Les objets ne contiennent pas seulement des interactions cristallisées dans la mesure où ils en sont le produit et le résultat concret, mais ils en sont aussi le fondement indispensable dans le sens où aucune interaction sociale n'est possible qui n'ait à s'articuler autour d'objets quelles que soient leurs matières. Tous les objets sont en cela des catalyseurs du social. On insiste très souvent en revanche dans l'optique des interactions sociales sur le fait que l'individu dès son plus jeune âge est un acteur qui interprète puis fait l'analyse de son environnement social. Nous ne sommes pas en désaccord avec une telle manière de présenter la réalité du développement des individus, mais

---

<sup>25</sup> Cet auteur dont la perception psychologique est très proche de celle de Meyerson, et ayant mené ses travaux un peu avant ce dernier, ira jusqu'à l'élaboration du concept d'"instrument psychologique", qu'il commencera d'abord par distinguer de l'"instrument technique" en affirmant : « Le premier s'adresse au psychisme et au comportement, tandis que le second, tout en constituant aussi un intermédiaire entre l'activité de l'homme et l'objet externe, est destiné à obtenir tel ou tel changement dans l'objet [externe] même » (Vygotsky, 1985, 42). Mais, qu'il ait fait recours à l'image de l'instrument, et que sa méthode ait été dite par lui-même « méthode instrumentale » (Vygotski, op.cit., 40), traduit bien qu'il envisageait ses études des fonctions psychiques supérieures, dans le prolongement d'une certaine matérialité physique.

nous la trouvons unilatérale à trop souvent insister sur le statut d'acteur de la personne en développement sans assez mettre en lumière les moyens sociaux et objectifs qui soutiennent un tel statut. Nous souhaitons aller plus avant dans l'optique meyerssonienne qui, pour se saisir de la réalité psychologique des hommes, accorde une grande importance aux objets avec lesquels ils rentrent en relation. Ici nous insisterons sur l'objet en tant qu'objet social, matériel indispensable à soutenir le développement des enfants qui vont nous intéresser dans ce travail.

### 1.3. La population

#### 1.3.1. Les enfants d'Afrique subsaharienne

Cette étude a pour population les enfants d'Afrique subsaharienne. Il s'agit toutefois d'une population qui, même ainsi localisée, nous met en face d'une pluralité de situations géographiques, culturelles et politiques. L'Afrique subsaharienne correspond à ce genre d'unité comprenant elle-même plusieurs unités variées qui en font la complexité. La question donc d'une étude sur les enfants d'Afrique subsaharienne pourrait encore receler d'aspects beaucoup plus complexes que ceux que nous en pourrions saisir partant de trois pays qui ont constitués notre terrain. Pour autant, l'unité complexe de l'Afrique subsaharienne ne manque pas de se retrouver à partir de ces trois pays. En termes de localisations, ces trois pays nous offrent déjà une idée de la diversité de l'ensemble que constitue l'Afrique subsaharienne elle-même non envisageable sans son rapport au monde. En nous orientant vers la population des enfants ruraux d'Afrique subsaharienne de 4 à 7 ans, nous pouvons en même temps présenter cette population sous la réunion d'enfants mauritaniens, sénégalais et togolais ; sous la réunion d'enfants sahéliens et d'Afrique tropicale, ou encore sous l'aspect particulier de chacun de ces sous-ensembles. Nous souhaitons ni présenter cette population comme un tout homogène qui consiste en soi-même, ni la présenter comme une somme de particularité. Nous tenterons plutôt d'en présenter la réalité dans des aspects particuliers participants d'une complexe unité et à certains niveaux comme les expressions particulières de dynamiques générales.

#### 1.3.2. Échantillon (s)

Notre échantillon (*Cf.* Tableau 6) se constitue de 68 enfants d'Afrique subsaharienne âgés de 4 à 7 ans ( $m = 5,78$  ;  $\sigma = 0,789$ ) et de 55 adultes qui les accompagnent à l'étape d'objectivation de l'eau en situation concertée de l'étude. Étape où chacun des enfants sera assisté par son adulte significatif. Cet échantillon se compose de 42 filles ( $m = 5,81$  ;  $\sigma = 0,833$ ) et de 26 garçons ( $m = 5,73$  ;  $\sigma = 0,724$ ). Le nombre d'adultes légèrement inférieur au nombre

d'enfants s'explique tout simplement par le fait que certains adultes ont été les accompagnants et adultes répondant pour plusieurs enfants.

Tableau 6 : Âge et sexe des enfants

Âge des enfants	Garçons (N = 26)	Filles (N = 42)	Total = 68
Maximums	7	7	7
Minimums	4	4	4
Moyennes	5,73	5,81	5,78
Écart-types	0,724	0,833	0,789

Cet échantillon ainsi présenté peut être envisagé de manière plus détaillée de façon à faire ressortir la diversité des ensembles qui le composent. Ainsi dans ce total de 68 enfants d'Afrique subsaharienne est compris :

- Des enfants de la localité sahélienne de Bogué (Cf. Tableau 7) en Mauritanie (N = 23), âgés de 4 à 7 ans ( $m = 5,78$  ;  $\sigma = 0,6$ ) qu'accompagnent 22 adultes significatifs. Nous comptons dans ce sous échantillon 11 filles ( $m = 5,91$  ;  $\sigma = 0,539$ ) et 12 garçons ( $m = 5,67$  ;  $\sigma = 0,651$ ).

Tableau 7 : Age et sexe des enfants (localité de Bogué en Mauritanie)

Âge des enfants	Garçons (N = 12)	Filles (N = 11)	Total = 23
Maximums	6	7	7
Minimums	4	5	4
Moyennes	5,67	5,91	5,78
Écart-types	0,651	0,539	0,6

- Des enfants de la localité sahélienne de Bakel (Cf. Tableau 8) au Sénégal (N = 23), âgés de 4 à 7 ans ( $m = 5,57$  ;  $\sigma = 0,896$ ) qu'accompagnent 18 adultes significatifs. Nous comptons dans ce sous échantillon 15 filles ( $m = 5,53$  ;  $\sigma = 0,915$ ) et 8 garçons ( $m = 5,63$  ;  $\sigma = 0,916$ ).

Tableau 8 : Age et sexe des enfants (Localité de Bakel au Sénégal)

Âge des enfants	Garçons (N = 8)	Filles (N = 15)	Total = 23
Maximums	7	7	7
Minimums	4	4	4
Moyennes	5,63	5,53	5,57
Écart-types	0,916	0,915	0,896

Dans nos études à venir il sera intéressant d'envisager les échantillons de Bogué en Mauritanie et de Bakel sous un nouvel ensemble pour composer l'échantillon de la population parente des enfants d'Afrique sahélienne.

- Nous avons enfin dans notre échantillon (N = 68), le dernier sous échantillon des enfants de la localité de Tomè (Cf. Tableau 9) au Togo (N = 22), âgés de 4 à 7 ans ( $m = 6$  ;  $\sigma = 0,816$ ) qu'accompagnent 15 adultes significatifs. Nous comptons dans ce sous échantillon 16 filles ( $m = 6$  ;  $\sigma = 0,894$ ) et 6 garçons ( $m = 6$  ;  $\sigma = 0,632$ ).

Tableau 9: Age et sexe des enfants (localité de Tomè au Togo)

Âge des enfants	Garçons (N = 6)	Filles (N = 16)	Total = 22
Maximums	7	7	7
Minimums	5	4	4
Moyennes	6	6	6
Écart-types	0,632	0,894	0,816

## Chapitre 2. Présentation des outils

### 2.1. L'entretien semi directif de recherche.

#### 2.1.1. Le contexte d'intervention

L'entretien semi directif de recherche nous a paru parmi d'autres méthodes à l'usage en sciences humaines et sociales, comme un dispositif des plus adaptés auxquels nous pourrions recourir. Nous avons mené plusieurs entretiens sur des terrains ruraux et leur population avant nous mettre à la collecte des discours sur lesquels se fondent l'étude présente. Les premiers entretiens que nous avons menés sur la question de l'eau avec des populations d'Afrique du sahel, remontent aux travaux que nous avons produits dans le cadre du Master 2 de recherche au cours de l'année scolaire 2009 – 2010. A l'époque pour rentrer en contact avec les populations de Bogué, nous avons pu bénéficier de la logistique de l'Organisation Non Gouvernementale (O.N.G) mauritanienne Caritas Mauritanie. Dans le cadre de ses interventions visant à y apporter un soutien aux populations riveraines mauritaniennes du fleuve Sénégal, cette O.N.G. mettait en œuvre des projets agricoles, pastoraux, et d'alphabétisation à destination notamment des femmes. Notre démarche avait alors un aspect exploratoire. Nous profitions des interventions de l'O.N.G. pour discuter librement des questions relatives à l'eau, aux enfants et à leur éducation avec les femmes et hommes à destination desquels elle intervenait. Nos préoccupations mêlées au contexte d'intervention de l'O.N.G. et ne suscitaient presque aucune réserves ou attentes chez les personnes que nous interrogeons. Dans le cas présent où il fallut entamer un autre séjour prolongé sur un terrain plus étendu, nous ne pouvions plus escompter une aide logistique quelconque. Nous avons commencé par étendre notre terrain au Sénégal du fait de la proximité qu'offrait notre terrain d'étude précédant avec le territoire sénégalais. Dès l'instant que nous avons pu rejoindre l'extrême sud mauritanien, apercevoir sur l'autre rive du fleuve ce qui prend sens comme un autre pays, nous offrait une opportunité en termes de recherche qu'il aurait été dommage de ne pas saisir. Nous avons ensuite étendu notre terrain au Togo à la suite d'une proposition fortuite mais que nous avons estimée bienvenue, d'une association togolaise.

Si le fait d'élargir l'étendue de notre terrain revêtait au premier abord un côté exaltant, il apparaissait vite ensuite, que ce faisant, nous nous avançons en terrains inexplorés sur lesquels nous ne connaissions pas grand monde qui pourrait nous accompagner dans notre démarche. Nous pensons que les recherches envers des populations rurales mal connues,

nécessitent d'être introduites et même conduites sous le bénéfice du crédit de confiance que celles-ci pourraient déjà accorder à des associations ou des personnes qu'elles connaissent déjà bien. De plus, la recherche aurait été irréalisable vu la diversité des populations et des langues parlées d'une région à l'autre, si nous n'avions pas eu recours à des interprètes divers capables de comprendre nos questions, de les traduire, et de nous retransmettre les réponses des adultes répondants. Ce fut donc une constante préoccupation pour nous sur tous ces terrains, de pouvoir être accompagnés, dans la rencontre des populations, de personnes qu'elles connaissent déjà. Les tentatives préparatoires en vue de nouer avant notre départ, des contacts avec des associations ou agents de terrain quelconque, s'avéraient surtout pour le Sénégal, sans suite. Nous ne pouvions plus cette fois-ci compter sur l'O.N.G. mauritanienne qui, du fait du climat d'insécurité qui planait sur la région, avait revu ses activités à la baisse. Nous avons alors sur au moins deux terrains, la Mauritanie et le Sénégal à intervenir juste accompagnés d'un interprète. C'est là une position difficile à tenir en face de populations si souvent dans le besoin dont on vient s'enquérir sans pouvoir pallier immédiatement à leur situation. Nous étions donc plus exposés aux attentes et réticences des populations qui, se demandaient parfois qui nous étions, pourquoi nous voulions faire une telle étude, ce que nous y gagnions et ce qu'ils avaient à gagner à donner de leurs personnes et de leurs temps.

Un avantage que nous offrait la méthode d'entretiens semi-directifs pour des populations rurales peu habituées aux enquêtes était en se rapprochant de la forme classique du dialogue, de rendre moins étrange et curieuse à leur égard la démarche qui consistait à les interroger sur des usages d'eau. Ensuite, dans un tel contexte, sur un terrain étendu tel qu'il l'est devenu, nous avons besoin d'un outil autant ajustable à la diversité des situations imprévues que précis par la manière dont il permettra d'amener rapidement l'interviewé sur les questions qui nous semblent essentielles. Nous avons peu de temps à passer sur chaque terrain (un mois) et il nous fallait directement y achever une partie du dispositif de recherche à utiliser. Nous avons donc quatre mois pour achever une part de notre dispositif de recherche, procéder à des essais sur des enfants du même âge que ceux que nous projections d'interroger dans les localités rurales, aller dans les trois pays mener nos investigations et faire face aux imprévus qui ne manqueront pas de se présenter. A ces égards l'entretien semi directif nous a été un outil de choix pour la maniabilité dont il peut faire preuve, la méthode ne demandant pas de dispositif matériel complexe autre que de quoi enregistrer les discours des interviewés, un cahier pour noter les caractéristiques sociodémographiques liées à la personne interrogée : quartier d'habitation, statut parental de l'adulte, nom de l'enfant et éventuellement leurs nombres s'il y

en a plusieurs qui correspondent aux âges recherchés. Il se révélera aussi adapté pour des raisons qui tiennent de la particularité du terrain et des habitudes de la population. Par exemple sur le fait que des populations aient du mal à parler sur un thème spécifiques, qu'il soit nécessaire de poser plusieurs questions auxquelles parfois ils répondent de manière très brève.

### 2.1.2. Le guide d'entretien

Un guide d'entretien (Cf. Tableau 10) comprenait nos principales questions. A chaque fois que nous changions de terrain, nous avons revu avec nos interprètes les questions de ce guide pour nous assurer que les termes utilisés paraissaient faciles à traduire, et apporter des précisions sur les usages et terminologies qui pourraient être trompeuses. Par exemple, le fait pour l'interprète de nous préciser, à chaque fois que lui ou l'adulte répondant emploieront le terme "puiser", s'il s'agit vraiment d'eau du puits ou pas. On utilise fréquemment dans des régions d'Afrique le terme puiser sans avoir nécessairement en vue le puits. Notre guide d'entretien s'articulera autour d'un nombre réduit de questions principales. Elles constitueront la trame de tous nos entretiens. On les retrouvera dans les entretiens que nous avons menés avec les adultes dans tous les pays. Autour de ces questions viendront se greffer d'autres qui, la plupart du temps visaient à exploiter le détail des réponses parfois succinctes données par les adultes interrogés. D'autres questions émergeront directement à la suite des réponses faites par l'adulte. Quatre questions principales nous serviront de guide d'entretien, elles introduiront chaque fois une des thématiques sur lesquelles il nous paraissait important d'entendre les adultes comme membres mais aussi comme acteurs sociaux. Elles étaient les suivantes :

#### ➤ *Quels sont les divers moyens que vous utilisez pour avoir de l'eau ?*

Cette question, par laquelle nous commençons nos entretiens, visait dès le début à avoir une idée de la diversité des sources mises à profit par les populations pour obtenir de l'eau. Elle va permettre d'établir dans nos études un profil précis des formes d'eau en fonction de leurs sources de provenance. A cette première question, les adultes avaient tendance à ne répondre qu'en s'appuyant sur le moyen principal ils utilisent pour obtenir de l'eau. Il deviendra alors nécessaire de poser des questions complémentaires pour se faire une idée détaillée de la diversité des moyens mis à profit pour avoir de l'eau. D'autres questions accompagnaient celle-ci et allaient dans le sens de saisir plus finement les raisons qui poussent l'adulte interrogé à utiliser les eaux qu'il mentionne, avec quelle régularité, et éventuellement à préciser ses préférences en cas d'usage d'eau diversifié ; ce qui semblait être le cas de l'écrasante majorité des adultes que nous avons interrogés.

➤ ***Les enfants peuvent-ils aussi accéder à ces moyens ?***

L'objectif de cette question était de saisir la manière dont les eaux étaient accessibles aux enfants selon des sources d'eau utilisées par les adultes. Une fois que nous étions parvenus à une idée de la réalité des formes d'eau auxquelles les adultes eux-mêmes se rapportaient, la manière dont ils répondaient à cette question était propice à nous révéler la façon dont ils disposaient à leur tour de l'eau à destination de leurs enfants. Il s'agissait donc de voir comment, selon la source d'eau, les adultes envisageaient l'accès qu'ils peuvent en donner aux enfants. Nous nous attendons à ce que la forme de l'eau, telle qu'elle s'impose aux adultes comme objet social, ait une influence sur la manière dont les adultes permettraient à leur tour aux enfants d'y accéder. Cette question était associée à d'autres qui concernaient directement les enfants et visaient à nous donner un aperçu de la composition de la famille par rapport au nombre d'enfants dans la maison, leur âge, afin de pouvoir travailler avec autant d'enfants que possible en âge de pouvoir passer la phase expérimentale de l'étude.

➤ ***Vous est-il déjà arrivé de parcourir de grandes distances pour obtenir de l'eau ?***

Cette question permettait de nous faire une idée de la réalité de l'accès à l'eau dans les diverses localités, puis offrait l'occasion aux adultes répondants de mettre leurs propres mots sur la réalité de leur accès à l'eau. Au cas où la réponse à cette question était positive, nous la faisons accompagner de demandes de précisions quant à la source d'eau à laquelle se rendaient les adultes à l'occasion de tels déplacements. Quelquefois nos demandes de précisions allaient simplement dans le sens de faire exprimer selon leurs propres ressentis, la réalité subjective de cette distance. Ainsi, apparaissait-il que lorsque des femmes, essentiellement associées à ces tâches, exprimaient la réalité de cette distance, elles y incluaient, outre la longueur du trajet à faire pour obtenir de l'eau, les détails qui, selon elles, rendaient cette tâche pénible, tels que le sable du chemin, la chaleur, la charge des récipients d'eau à porter.

➤ ***Comment voyez-vous la manière dont les enfants utilisent l'eau ?***

Nous terminions nos entretiens par cette question qui visait à faire exprimer aux adultes leurs propres impressions quant à la manière dont ils voient les enfants en général ou leurs propres enfants utiliser l'eau. L'objectif de cette question était de faire émerger, du propos des adultes eux-mêmes, la nature du regard social dans ces environnements, sur l'usage que les enfants peuvent faire de l'eau. Nous faisons associer cette question d'interrogations sur la bonne manière d'utiliser l'eau selon eux, puis nous demandons des exemples de bons et de mauvais usages d'eau par les enfants. Cette question a pu mettre certains adultes dans l'embarras, pour

ce qui était de trouver à leurs enfants de bons usages d'eau. Il nous a semblé à cette occasion, les mauvais exemples d'usages d'eau par les enfants étant plus faciles à trouver que les bons, que l'idée selon laquelle les enfants ne feraient pas bon usage d'eau était plus ancrée dans les mentalités que l'idée des enfants qui puissent en faire bon usage.

Tableau 10 : Table synoptique du guide d'entretien

<b>Questions principales (Q.P.)</b>	<b>Quels sont les divers moyens que vous utilisez pour avoir de l'eau ?</b>
<b>Questions associées (Q.A.)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quels autres moyens vous pouvez utiliser pour avoir de l'eau ?</i></li> <li>- <i>Lequel vous utilisez le plus entre le puits et le robinet ?(ou autres sources)</i></li> <li>- <i>Vous allez au puits prendre de l'eau ?</i></li> <li>- <i>Pourquoi vous choisiriez le robinet ?</i></li> <li>- <i>Pourquoi vous préférez l'eau du fleuve à celle du puits ?</i></li> <li>- <i>Connaissez-vous d'autres moyens pour obtenir de l'eau ?</i></li> <li>- <i>Vous n'avez pas de robinet ?</i></li> <li>- <i>Pour vous quel est le meilleur moyen entre le puits et le robinet d'obtenir de l'eau ?</i></li> <li>- <i>Comment vous partagez les usages entre l'eau du fleuve du robinet et du puits ?</i></li> <li>- <i>L'eau du fleuve est bonne comme l'eau du robinet, ou bien il y a une différence ?</i></li> <li>- <i>Entre les deux quelle est la meilleure ?</i></li> <li>- <i>Le puits est ici à la maison ?</i></li> </ul>
<b>Q.P.</b>	<b>Les enfants peuvent-ils aussi accéder à ces moyens ?</b>
<b>Q.A.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vont-Ils au robinet se servir, ou c'est vous qui allez chercher l'eau pour eux ?</i></li> <li>- <i>Ça peut arriver qu'ils aillent au fleuve ?</i></li> <li>- <i>Si les enfants veulent boire par exemple de l'eau, comment ils font ?</i></li> <li>- <i>Comment les enfants font pour utiliser les eaux quand ils ont besoin ?</i></li> <li>- <i>C'est toujours vous qui allez chercher de l'eau ? Les enfants n'y vont jamais ?</i></li> <li>- <i>Les enfants peuvent-ils aller chercher de l'eau au puits, au fleuve, ou au robinet ?</i></li> <li>- <i>Vous avez combien d'enfants ?</i></li> <li>- <i>S42 peut aller au fleuve chercher de l'eau, S41 non.</i></li> <li>- <i>Combien d'enfants avez-vous entre quatre et six ans à la maison ?<sup>26</sup></i></li> <li>- <i>Est-ce qu'il peut aller lui-même chercher de l'eau dans le canari quand il veut boire ?</i></li> <li>- <i>Il y a une raison pour laquelle le canari est placé aussi haut ?</i></li> <li>- <i>Est-ce que les enfants peuvent aller recueillir de l'eau à la jarre ? Faut-il une personne pour les assister ?</i></li> </ul>
<b>Q.P.</b>	<b>Vous est-il déjà arrivé de parcourir de grandes distances pour obtenir de l'eau ?</b>
<b>Q.A.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ce n'est jamais arrivé ?</i></li> <li>- <i>Le jardin d'enfant vous semble-t-il loin ou proche ?</i></li> <li>- <i>Là-bas quand il fait chaud le puits a encore de l'eau, tandis que celui-là tout près peut sécher ?</i></li> <li>- <i>La distance vous paraît longue ?</i></li> <li>- <i>Il n'y a pas besoin d'aller plus loin pour chercher de l'eau ?</i></li> <li>- <i>En cas de sécheresse vous n'avez pas les puits qui deviennent sec ?</i></li> <li>- <i>Vous avez parcouru quelle distance à peu près ?</i></li> <li>- <i>Ça arrive souvent ?</i></li> <li>- <i>Quand vous partez ailleurs chercher de l'eau, la distance que vous parcourez elle est grande ?</i></li> <li>- <i>Le robinet marche toujours ? Il n'y a pas des moments où il y a des coupures d'eau ?</i></li> </ul>

<sup>26</sup> C'est sur le terrain, en fonction des enfants qui nous étaient présentés par les familles, que nous avons réévalué à sept ans l'âge des enfants de notre étude. Au début de notre démarche, nous avions prévu de travailler avec des enfants de quatre à six ans.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donc vous n'avez pas souvent à parcourir de distances pour trouver de l'eau ?</li> <li>- Dans ces cas, il vous faut aller loin pour chercher l'eau ?</li> <li>- L'eau que vous allez chercher c'est de l'eau du puits ou de robinet ?</li> </ul>
<b>Q.P.</b>	<b>Comment voyez-vous la manière dont les enfants utilisent l'eau ?</b>
<b>Q.A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il ne gaspille pas l'eau ?</li> <li>- Est-ce ce qu'il joue quand même un peu ?</li> <li>- Quand ça lui arrive de jouer avec de l'eau, comment il fait</li> <li>- Ils l'utilisent mal ?</li> <li>- Est ce que je peux vous demander un exemple de bons usages qu'ils font de l'eau et un exemple de mauvais usage ?</li> <li>- Il n'y a pas des fois où vous pouvez me donner des exemples de bonne utilisation de l'eau par les enfants ?</li> <li>- Ils jouent avec ça ? Qu'est-ce qu'ils font ?</li> <li>- Donc si les canaris<sup>27</sup> sont bas, les enfants y mettent des objets.</li> <li>- Est-ce qu'il y a aussi une manière pour les enfants de bien utiliser l'eau ?</li> <li>- Au moment où ils gaspillent l'eau cela peut prendre quelle forme ?</li> <li>- D'après vous les enfants ont une bonne façon d'utiliser de l'eau ?</li> <li>- Quand ils ne gaspillent pas l'eau ?</li> <li>- Ça veut dire qu'il y a des bons et mauvais usages de l'eau que font les enfants ?</li> <li>- Pourrais-je avoir des exemples ?</li> </ul>

### 2.1.3. Particularité de la méthode et de la population

Bien que les entretiens nous paraissent une méthode d'investigation des plus adaptés à notre projet, ils ne constituaient pas pour autant une méthode qui répondait exhaustivement aux spécificités d'un tel terrain. Une des difficultés auxquelles nous serons confrontés pour mener cette étude tient au sentiment que nous éprouvions d'inadéquation entre la majeure partie des techniques de recherche utilisées en psychologie et la réalité de ces populations qui, dès lors, semblaient, par leur mode d'existence, constituer un angle mort de l'actuelle dynamique de la psychologie. Sur notre terrain, la question des outils d'investigation adaptés à ces populations, se fera cruellement ressentir avec l'impression que la psychologie semble se constituer à la marge d'une part considérable d'individus. Il nous sera difficile dans ce contexte, du fait de la réalité à la fois particulière et diversifiée de la forme de leur éducation d'interroger les enfants. Les sociétés font normalement preuves de stratégies sociales visant à protéger, et de fait à limiter, l'accès aux enfants. Mais ce n'est pas de ça dont il s'agit dans la réalité des contextes que nous avons pu parcourir, car dans ces contextes les enfants paraissaient bien plus accessibles. Notre difficulté à les interroger semblait plutôt être liée à la réalité de leur éducation. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, la question de l'éducation des enfants ne fait pas l'objet de préoccupations sérieuses alors même que la diversité des

<sup>27</sup> Les canaris sont des récipients ronds, généralement de terre cuite et dotés d'un couvercle. On les utilise encore beaucoup en Afrique rurale. Pour servir de récipients de réserve d'eau ils sont généralement de grande taille. Souvent à moitié ensevelis dans le sol pour rafraîchir l'eau, ils peuvent comme ici être hissés sur un support qui les maintient en hauteur.

populations et de leurs modes de communications donne déjà à une telle question l'aspect d'une complexité redoutable. Il ne s'agit pas ici non plus de pointer que la responsabilité d'un système éducatif particulier, mais de faire percevoir dans l'état éducatif de tels enfants, un produit spécial de la forme générale du développement réel ; le développement général allant de pair avec du particulier non développé. Même partant de supports imagés, l'interrogation des enfants a été difficile. L'entretien était inenvisageable pour eux. Nous avons donc réservé l'entretien aux adultes que nous interrogeons avant toute passation de test avec les enfants.

Une part des entretiens que nous mènerons avec les adultes se constituera de relances, une autre part de questions spontanées qui prennent sens dans l'actualité de l'échange. Parmi les méthodes de relance, celle que nous utilisons le plus était la relance en écho ou en un miroir. Elle consiste à répéter les derniers mots utilisés par l'interviewé pour faire naître en lui de besoin de revenir sur son propos et éventuellement de le développer en vue d'y apporter plus de précisions. Bien des fois nous obtenions, suite à une telle relance, une simple confirmation en "oui" ou "non". Nous avons aussi fait usage de relances en reformulation. Nous en avons fait un usage limité, ce type de relance pouvant s'avérer difficile à utiliser dans le cas de populations comme les nôtres. La difficulté à en faire usage peut tenir de l'effet de barrière de langue qui, malgré les précautions que nous avons prises, nous semble avoir pesé sur cette étude. Le fait d'avoir travaillé avec des populations n'ayant pas les mêmes habitudes d'allocution que les populations alphabètes vers lesquelles s'orientent de telles techniques de recherche peut aussi avoir généré des biais. Ainsi, les relances que nous avons menées en reformulation, nous semblent avoir été moins heureuses. Parfois, les adultes répondants se sont saisis de l'opportunité qu'une telle relance offrait de clarifier un propos, parfois au contraire on avait l'impression que des adultes confirmaient aisément nos reformulations histoire de ne pas générer de la contradiction, ou de vouloir passer à autre chose. Les entretiens les plus développés sont en général des entretiens que nous avons pu mener en français avec l'adulte répondant, ou encore, que nous avons menés avec des adultes qui, même s'exprimant dans leurs langues, avaient moins de réserves à notre endroit. Quelques autres entretiens ont été courts, du fait certainement de la réserve qu'éprouvaient des adultes répondants en face de personnes inconnues qui posaient peut-être beaucoup trop de questions.

## 2.2. Les planches figuratives

### 2.2.1. Contexte d'intervention et validité

Le second outil sur lequel va se baser l'étude a consisté en planches figuratives. Elles ont permis à la fois de récolter des informations en provenance des enfants et des parents ou adultes significatifs. Nous avons conçu ces planches dans le souci de mettre les enfants en situation qui puisse leur être plus familière au moins à deux points de vue. Premièrement, on s'aperçoit vite chez les enfants mais aussi chez les adultes, que notre présence quelque temps dans leur environnement avec sacs à dos, cahiers, stylos, l'"interrogatoire" auquel nous semblons faire passer un peu tout de monde, que tout cela donc fait qu'on nous colle l'image de professeurs ou maîtres d'écoles. Or, c'est une image dont on peut craindre qu'elle suscite chez certains enfants une réaction craintive à notre égard. On le comprend aisément si l'on se figure que, dans de nombreux milieux en Afrique, l'apprentissage des enfants est souvent associé à des punitions voire quelques châtements corporels. Ensuite, le choix d'une méthode fondée sur des images pourrait permettre à des enfants pour lesquels une situation de verbalisation en face de personnes inconnues est inhabituelle, d'en faire l'économie bien que par ailleurs, il paraisse nécessaire qu'à la longue ces enfants puissent, par leur éducation, acquérir l'aptitude à pouvoir exprimer leurs points de vue. En attendant, pour les besoins de notre étude, notre préoccupation a consisté à simplifier la situation de communication entre les enfants et nous par le biais d'images. Les enfants auront ainsi sous les yeux des scènes d'usage d'eau sur lesquelles, partant d'une procédure simple, ils attribueront des couleurs aux eaux selon la tâche représentées.

Nous souhaitons atteindre le but de faire apparaître cet exercice aux enfants comme ludique, quand il leur était facile de l'associer à une vision scolaire. Nous aurons aussi à nous appliquer pour leur expliquer la procédure de passation en sorte qu'ils la comprennent. Ici pourront subsister quelques zones d'ombres quant à la mesure dans laquelle les enfants auront pu s'approprier notre matériel. La question nous reste opposable de savoir à quoi pourrions-nous assurer que ce matériel ait pu être accessible aux enfants et utilisable dans les formes qui certifient qu'il ait pu mesurer ce qu'il prétend mesurer. Nous ne pensons pas pouvoir l'affirmer, à partir de l'utilisation que nous avons faite ici de l'outil. Mais la question de la validité, loin qu'elle soit d'être accessoire, ne pourrait réellement se formuler de manière indépendante des réalités de terrain et des fondements théoriques qui nous mènent à faire usage d'un tel outil. Les résultats auxquels nous pourrions aboutir, la mesure dans laquelle ces résultats prendront sens

au regard de nos questionnements et des réalités de notre terrain pourraient encore ne constituer que le premier pas en voie de la mise en question de sa validité. A y recourir, nous en faisons moins un outil se prévalant de sa validité qu'un outil à partir duquel introduire la question d'une certaine vacuité dès l'instant où il s'agit d'articuler une préoccupation psychologique à certaines populations effectives. Le développement sans cesse croissant de la psychologie devait-il se faire à la cadence de méthodes valides dans une sphère limitée et au-delà de laquelle, subsisterait de moins en moins de méthodes tandis que l'humanité réelle avec sa psychologie, s'y prolonge ?

### 2.2.2. Planches d'objectivation de l'eau

Les planches figuratives mettent en scène des usages d'eau. Nous en avons confectionné 18 présentant des situations diverses d'utilisation d'eau. Ces planches sont des planches d'objectivation de l'eau. Elles ont permis aux enfants et adultes d'instrumentaliser l'eau en fonction des situations imagées sur chacune d'elles. L'instrumentation de l'eau dont il est question ne consiste qu'en une tâche d'assignation à l'eau du lieu où de la source d'où il conviendrait selon le sujet testé qu'elle provienne pour au mieux convenir à la tâche représentée. Les scènes d'eau que présentent les planches sont assez familières et récurrentes, sur nos terrains d'étude. Elles ont été toutes confectionnées à partir des scènes d'eau que nous connaissions déjà ou avons pu observer à Bogué en Mauritanie. Nous n'avons pas eu de difficultés à nous servir des mêmes planches au Sénégal. Nous noterons de petites erreurs d'interprétation et identification du contenu des planches chez les enfants du Togo lorsque les planches figuratives mettront en scène des animaux peu familiers aux enfants d'Afrique tropicale. Nous classerons nos planches selon trois divisions :

- Dans une première division (Cf. Figure 7), nous classerons les planches où l'objectivation faite de l'eau acquiert une importance d'ordre vitale pour l'enfant. Ce seront les planches dites *Vitales* à partir desquelles l'objectivation de l'eau sera associée à des scores de plus grande importance. L'objectivation de l'eau aux planches vitales pourrait avoir un effet direct (immédiat) ou indirect (médiat) sur le développement de l'enfant selon qu'il boira l'eau ou l'affectera à un usage ne le touchant pas directement, mais pouvant avoir des effets indirects sur lui. Dans le cas où il s'agira pour l'enfant de boire l'eau, l'effet d'une telle objectivation sera vu comme immédiatement propice ou pas à son développement. Dans le cas où il s'agira sur la planche d'en faire un usage

consistant arroser une plante, l'effet d'une telle objectivation de l'eau sera vu comme médiat ou indirect sur lui.



Figure 7 : Planches d'objectivations vitales : respectivement à effet direct sur l'enfant (immédiat) et à effet indirect (médiat) sur l'enfant.

- Dans une seconde division (Cf. Figure 8), nous classerons les planches où l'usage fait de l'eau n'a pas d'importance nécessairement vitale, mais revêt un caractère autrement avantageux pour l'enfant. Nous avons identifié ces planches comme *Utilitaires*. Le terme n'est pas des plus heureux pour autant qu'il s'agisse dans toute l'étude d'usage ou d'utilisation d'eau, mais nous le garderons pour faire mention d'une utilisation d'eau qui se différencie la situation vitale qui précède, et de la situation d'usage suivante relativement de caractère encore moins impérieux. L'objectivation de l'eau associée à ces planches aura des scores de moyenne importance. L'objectivation des planches utilitaires sera aussi considérée au regard de ses effets immédiats ou médiats sur l'enfant. Une planche de situation utilitaire à effet immédiat sur l'enfant pourrait consister en une scène représentant une tâche domestique de constitution de réserves d'eau ou une tâche de cuisine, et une planche de situation utilitaire d'effet médiat pourrait être une scène où l'on voit des bêtes en situation d'abreuvement.

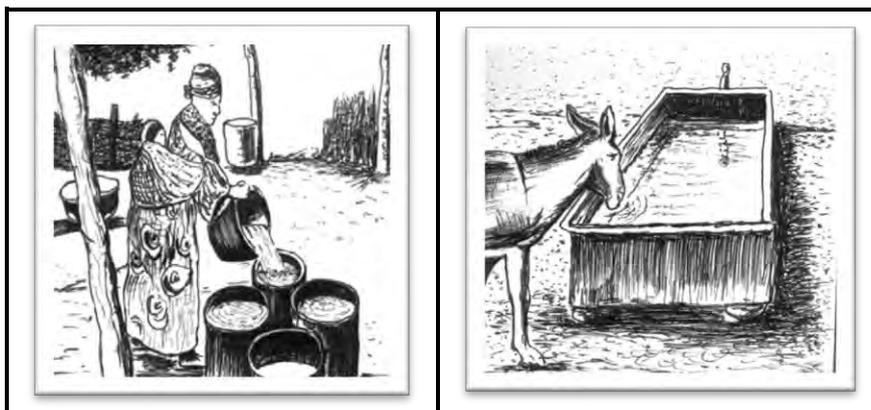


Figure 8 : Planches d'objectivations utilitaires : respectivement à effet direct pour l'enfant (immédiat) et à effet indirect (médiat) sur l'enfant.

- Dans une dernière division (Cf. Figure 9) nous placerons d'autres planches qui présenteront des situations d'objectivation d'eau à caractère ludique ou non moins utilitaires que dans les usages précédents, mais pouvant venir en cas d'accès difficile à l'eau à être différés. Ces usages, dans nos environnements, pourraient revêtir un caractère moins impératif que le fait de boire de l'eau, ou d'en disposer une réserve à la maison pour les besoins domestiques. Ces planches seront regroupées sous la division des **utilisations autres et ludiques de l'eau**. Pour simplifier nous la qualifierons simplement de division **Ludique**. L'objectivation de l'eau liée à cette division aura les scores les moins élevés. Nous distinguerons ici aussi les objectivations qui pouvaient avoir un effet immédiat ou médiat sur l'enfant.



Figure 9 : Planches d'objectivations ludiques : respectivement à effet direct sur l'enfant (immédiat) et à effet indirect (médiat) sur l'enfant.

Nous présentons ici deux planches de chaque division (*Vitale, Utilitaire, Ludique*). L'outil consistera en trois jeux d'assemblages de six planches réunissant comme ci-dessus deux planches de chaque division. Nous aurons donc constitué à partir des 18 planches totales, trois carnets qui réunissent à chaque fois dans un ordre variable, deux planches présentant des situations d'objectivation *vitales, utilitaires* et *ludiques* d'eau (Cf. Annexes p. 138 - 155). Chacune des deux planches de chaque division se répartiront entre des planches d'objectivation à effets propices directs ou indirects sur le développement de l'enfant. Les objectivations d'eau que feront les enfants qui seront directement favorables à leur développement seront dites être des objectivations à effets immédiats, nous parlerons d'"objectivation immédiate" (O. Im.). Les objectivations d'eau qui seront indirectement favorables au développement de l'enfant seront dites être des objectivations à effets par médiation, nous parlerons "d'objectivation de médiation" (O.de M.)<sup>28</sup>. Nous avons vu les choses du côté des possibles actions d'objectivation

<sup>28</sup> Dans la présentation des résultats nous utiliserons les abréviations *O. Im.* et *O.de M.* pour faire mention respectivement d'objectivation immédiate et d'objectivation de médiation.

des sujets. Qu'en sera-t-il maintenant de la forme même de l'objet tel qu'il pourrait déterminer, se disposant d'une manière ou d'une autre, l'action d'objectivation des sujets ?

## 2.3. Les formes sociales de l'eau

### 2.3.1. Situations d'objectivation

Au moment où l'eau se dispose comme objet à objectiver pour l'enfant sa forme d'objet n'est pas celle d'un objet isolé mais d'un objet social. Cette forme sociale, il conviendrait de la saisir afin pouvoir déterminer la mesure dans laquelle l'enfant pourra y trouver un objet soutenant ou faisant obstacle à son propre développement. Pour se saisir de la forme sociale d'objets, nous devons rompre avec notre vision d'objets se constituant d'eux-mêmes dans leurs clôtures "naturelles", sinon chercher dans la forme naturelle ce dont l'objet est le résultat dans l'ordre des médiations. Nous ne sommes pas parvenus à déterminer complètement ce dont la forme de l'eau peut être la fonction sur nos terrains mais nous en avons pu saisir quelques réalités dont nous espérons faire montre à partir de l'outil que nous présentons.

- **L'eau en objet social "naturel"** : La première forme sociale de l'eau que nous comptons éprouver dans le rapport à l'enfant est celle que nous présentons comme "naturelle". Nous tentons ici de considérer l'eau comme un objet isolé. Nous ferons comme si pour que l'enfant objective l'eau de manière qu'elle lui soit profitable, il suffirait de le mettre comme sujet individuel, en face de l'eau de son milieu. Nous confronterons l'enfant seul à la diversité des eaux de son milieu. Il devra alors instrumenter l'eau envisagée comme si elle était indépendante des actions des adultes et du cadre social. En toute rigueur la production, même expérimentale, d'une telle situation d'objectivation est tout bonnement impossible. Mais proposant ici de produire une telle situation pour que l'enfant y puisse objectiver l'eau, nous n'avons en vue qu'une situation minimale et réduite de médiation sociale. Nous voulons montrer que l'enfant aura d'autant plus de mal à y utiliser l'eau de manière qui lui profite, qu'il y bénéficiera d'un appui social moindre. Nous mettrons cela en œuvre avec l'outil, en proposant dans un premier temps à l'enfant d'assigner tout seul, le sens qui lui semble être le bon aux diverses eaux et dans les diverses situations d'objectivation d'eau vues ci-dessus. Ce sera la première situation de passation.

- **L'eau en objet social concerté** : Nous mettrons en œuvre une deuxième situation expérimentale où le rapport de l'enfant à l'eau inclura dans une forme plus développée que dans la situation précédente, la médiation sociale. Le rapport à l'eau de l'enfant n'aura pas la forme de son individualité face à une eau de forme close, réduite à elle-même et indépendante des activités sociales. Elle inclura sa ressaisie par les adultes la disposant comme objet transformé dans la pratique sociale. La complexe réalité intégrale de l'objet social est certes bien loin de pouvoir trouver sa place dans la concertation sociale d'un adulte et d'un enfant autour d'un objet. Mais, même sous cette forme réduite, nous pourrions trouver de quoi appuyer notre thèse sur l'opportunité développementale pour l'enfant d'un objet incluant de la médiation sociale par rapport à un objet n'en incluant que trop peu. Pour mettre en œuvre cette situation d'objectivation concertées avec l'outil, nous proposerons cette fois à l'adulte significatif de l'enfant de l'assister dans sa tâche d'assignation de sens aux eaux dans les diverses situations d'objectivation. Objectivations qui impliqueront, ici, dans la réalité de l'eau, le développement social dont l'adulte lui-même est le produit. On verra ensuite dans quelle mesure, une instrumentation par l'enfant d'une eau inclusive de la médiation d'autrui, lui aura été profitable par rapport à la situation précédente d'objectivation d'une eau "naturelle".
- **L'eau en objet social rémanent** : Nous mettrons ici en œuvre en une troisième et dernière situation expérimentale le rapport de l'enfant à l'eau comme objet faisant suite à la médiation entre l'adulte et l'enfant. Ici, le rapport de l'enfant à l'eau aura la forme d'une relation de l'enfant à un objet déjà marqué d'une implication de l'adulte. L'enfant devra retravailler seul sur le troisième carnet de passation. A cet égard, pouvant sembler seul face à l'objet, il se trouvera dans un rapport qui diffère de beaucoup de la première situation où il se trouvait face à un objet "naturel". L'objet ici, sans avoir la forme concertée de la deuxième situation, gardera néanmoins une forme sociale : résultat de la concertation ayant eu lieu entre l'enfant et l'adulte, à l'issue de laquelle, l'eau dans le rapport à l'enfant est devenue un objet social transformé avec lequel il s'agira de renouer. Dans cette situation et de manière identique à la première, il sera immédiatement seul en face de l'objet. Mais considérant les choses dans leur ordre de médiation, la réalité sociale de sa situation sera plutôt celle d'une disposition qui, même dans sa solitude de prime abord, aura déjà travaillé par la concertation antérieure,

à faire de lui seul une aptitude objectivante qui tienne à plus que lui tout seul. Il s'agira à la suite d'une telle mise en situation de rapporter l'objectivation faite par l'enfant de l'eau ici, aux objectivations qu'il aura faites en présence de l'eau "naturelle" et en présence de l'eau comme objet social concerté.

Il s'agit en ces trois situations expérimentales, de donner à voir quelques-unes des configurations sociales au sein desquelles la réalité de l'eau se révèle être modulable selon la réalité des médiations sociales au sein desquelles elle se produit. Reste à faire état de la manière dont nous procéderons avec l'outil, pour mettre l'enfant en condition de pouvoir disposer des eaux de leur entourage telles que l'outil en fait la présentation.

### 2.3.2. La page frontispice (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> étapes d'administration)

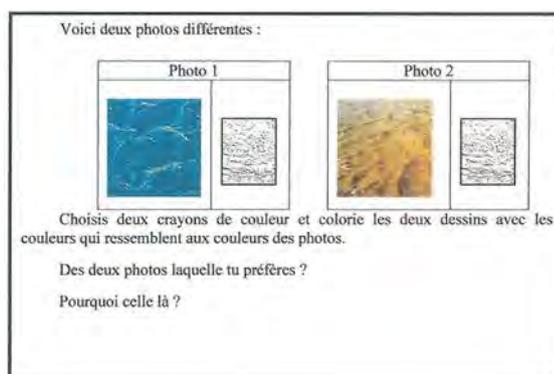


Figure 10 : Feuille frontispice de choix de couleur des eaux à la première et la deuxième passation.

L'administration du test à partir de l'outil s'est faite en trois étapes. La première a toujours été précédée de l'entretien que nous avons mené avec les adultes en absence des enfants<sup>29</sup>. La première étape d'objectivation d'eau comme objet "naturel", ainsi que la deuxième ont tous deux été précédées d'un travail préliminaire sur une page frontispice. Le travail était destiné à aider les enfants à faire l'appropriation d'un outil qui, même confectionné pour eux, pourrait présenter quelques difficultés à l'appropriation. Pour ces enfants ruraux vivant au sein de milieux éducatifs aux moyens limités, la pratique du coloriage et d'un mode de communication privilégiant des représentations picturales d'eau, l'association de couleurs à un objet si souvent perçu comme clair et sans couleur, n'ont pas fait de l'outil, malgré les efforts que nous y avons consacré, un outil d'appropriation facile.

<sup>29</sup> Lorsqu'ils étaient présents, nous leur demandions d'aller jouer, en leur précisant de ne pas s'éloigner et que nous viendrions les chercher quand nous en aurons fini avec l'adulte.

Il s'agit sur cette page de commencer à introduire les enfants à l'idée que l'on puisse représenter l'eau en lui attribuant une couleur. Au regard de notre démarche qui les confrontait à une drôle de manière de concevoir l'eau, la fonction de la page frontispice était moins de mesurer l'aptitude des enfants à reconnaître les photos d'eau que d'évaluer la mesure dans laquelle ils seraient capables d'en faire l'objectivation sous cette présentation imagée les menant à assigner des couleurs à l'eau. La tâche pouvant paraître facile pour des enfants citadins bénéficiant de système éducatif plus ou moins développé, a certainement présenté un niveau de difficulté accru pour des enfants vivant en milieux ruraux dont beaucoup, se livraient pour la première fois à l'exercice de coloriage. De fait, la page frontispice aura moins pour but d'évaluer les enfants que de leur faciliter l'adoption d'une consigne qui nous permettra de suivre leurs objectivations. Les enfants commenceront, dans la majorité des cas, par ne pas reconnaître l'eau. Quand ils avaient du mal à identifier l'eau à la page frontispice, nous commençons par leur faire visionner les scènes en leur demandant de les décrire. L'identification de l'eau sur la page frontispice pour la première passation, se faisait en général après le visionnage des planches figuratives. La page frontispice nous fournira l'occasion de voir, à la répartition faite des couleurs par les enfants de la première passation à la suivante, qu'ils ne seront pas hermétiques à un tel mode de saisie de l'eau bien qu'il ne leur sera pas familier. Faisons état de la manière dont les enfants ont répondu à ce travail, notamment pour ce qui était de la reconnaissance des "photo 1" et "photo 2" par lesquelles nous souhaitions les introduire à l'idée que l'on puisse se représenter l'eau en lui attribuant des couleurs. Idée capitale pour nous, puisque c'est sur elle que nous avons fait reposer la réalité des formes d'eau telle que nous la présentions aux enfants.

Nous donnons ici à voir, l'évolution qui a été celle des enfants pour autant qu'il ait fallu se faire à l'idée de couleurs d'eau, de la première situation expérimentale à la deuxième. Les Tableaux 11 et 12 que nous présentons figurent le tri à plat des réponses obtenues les enfants à l'une des premières questions que nous leur posions quand, leur présentant la page frontispice, nous leur demandions à propos de la "photo 1" et de la "photo 2" ce que ces photos représentaient<sup>30</sup>. Nous avons enregistré les réponses des enfants par couple de réponse. C'est

---

<sup>30</sup> Ne pouvant faire figurer ici l'ensemble des tableaux rendant compte de la manière dont les enfants ont réagi au travail fait sur les pages frontispices, nous nous limiterons ici à présenter les réponses des enfants aux questions relatives à l'identification des photos 1 et 2. Nous ferons figurer dans les annexes d'autres tableaux qui recenseront d'autres réponses des enfants relatives à leurs préférences et à la manière dont ils tentèrent de justifier celles-ci.

dire qu'au cas où figurerons dans les tableaux deux mêmes termes, le premier terme renverra à la "photo 1" et le deuxième la "photo 2".

*Tableau 11 : Réponses des enfants aux questions d'identification des photos de la page frontispice à la première passation*

Réponses des enfants	Effectifs	Pourcentage
pas de réponse	27	39,7%
réponse couleur <sup>31</sup>	5	7,4%
eau et sable	3	4,4%
ciel et sable	1	1,5%
eau et eau	20	29,4%
autre	12	17,6%
Total	68	100,0%

*Tableau 12 : Réponses des enfants aux questions d'identification des photos de la page frontispice à la deuxième passation*

Réponses des enfants	Effectifs	Pourcentage
réponse couleur	2	2,9%
eau et sable	8	11,8%
eau et eau	54	79,4%
autre	4	5,9%
Total	68	100,0%

Ces deux tableaux montrent l'inscription progressive des enfants au mode de représentation que leur suggérait l'outil. On peut noter qu'en première passation où les enfants étaient seuls impliqués à saisir la réalité de l'eau, seulement 29,4 % des enfants sont arrivés à la reconnaître dans les différentes formes que proposait l'outil. La plupart de ces reconnaissances n'ont pu s'effectuer qu'après le visionnage des différentes planches figuratives du carnet de la première passation. En deuxième passation en revanche, lorsque la reconnaissance des photos n'était plus fonction des enfants seuls, mais de la concertation entre eux et les adultes l'aptitude des enfants à s'inscrire dans une telle représentation de l'eau s'améliorait nettement. Ils étaient 79,4 % à être en mesure de reconnaître l'eau sous les diverses formes que mettent en exergue l'outil. Il y a déjà dans cette différence de prestation des enfants liée aux conditions sociale de saisie de la forme de l'eau, la préfiguration des résultats que nous allons obtenir selon que les enfants se trouveront consister d'eux-mêmes en tant qu'individus

<sup>31</sup> Nous appelons ainsi les réponses que donnent les enfants en faisant simplement mention de la couleur lorsque nous leur demandons ce que représentent les photos, sans pouvoir dire ce qui est bleue ou jaune voire brun.

isolés ou selon qu'ils se trouveront consister dans le rapport social à autrui au regard de l'objet ; ici l'eau.

### 2.3.3. Procédure d'administration

L'administration de l'outil se fait sur un mode identique à la première et à la deuxième étape de passation. La troisième et dernière étape de passation aura été plus courte parce que nous n'avons pas utilisé la page frontispice. Cette page, ayant une fonction facilitatrice ou introductive, aura atteint sa pleine fonction au cours de la deuxième étape de passation qui sera celle où l'objet qui nous intéresse, sera envisagé sous la forme sociale la plus propice aux apprentissages. Cette étape passée, il était très improbable que l'enfant objectiverait mieux l'eau à la troisième étape d'objectivation qui sera plutôt une étape de rémanence des objectivations de la deuxième étape. Nous aurions pu maintenir cette page frontispice qui, alors, nous aurait permis de mesurer chez l'enfant ce qu'il lui reste d'aptitude à identifier l'eau après la situation d'objectivation avec médiation avec l'adulte. Nous ne l'aurons pas fait parce que les conditions de terrain dans lesquelles nous réalisons notre travail de recueil de données, nous mettaient dans des situations les plus contraignantes en termes de temps et de capacités à réunir les enfants de nos échantillons en troisième étape de passation. En bref, et pour des raisons variées, les caractéristiques de notre terrain nous mettaient à chaque fois en situation de disposer de très peu de temps pour les troisièmes passations.

**Première étape :** Il se trouve que nous avons déjà eu le temps d'interroger un parent significatif de l'enfant (le plus souvent la mère, mais parfois le père, le grand frère, la grande sœur, la tante, la grand-mère, le grand-père), nous commençons par expliquer à l'enfant que l'exercice que nous allons faire n'est pas un exercice scolaire, qu'il n'y aura pas de bonnes ou mauvaises réponses, mais qu'il faudra qu'il parle et dise ce qui lui vient dans la tête. Nous lui faisons savoir que s'il faisait tout cela, en récompense il pourra garder sa pochette de crayons de couleur et qu'à chaque fois que nous passerons travailler avec lui, nous lui apporterons de petites confiseries<sup>32</sup>. A la suite de cela, nous lui présentons le premier carnet de l'outil et lui demandons de bien regarder la première photo de la page frontispice. Au bout d'un laps de temps accordé pour l'examen la photo 1, nous lui demandons ce que cela peut être. Une fois

---

<sup>32</sup> En vue de récompense offertes aux enfants pour les intéresser et surtout pour ne pas les perdre, nous sommes équipés de pochettes de douze crayons de couleurs que nous donnions à chaque enfant mais qui, avant les trois séances de travail, était confié à l'adulte qui en assurait la garde. Il pouvait le remettre à l'enfant après la troisième séance de travail. Nous avons aussi des bonbons que nous offrons aux enfants à chaque séance de travail.

qu'il a répondu nous faisons pareil avec la photo 2. Ensuite nous lui demandons de choisir parmi les crayons de couleur que nous lui proposons, un crayon dont il lui semble que la couleur corresponde à la photo 1. Quand il a fait son choix, nous lui proposons de refaire la même opération pour la photo 2. Il est arrivé plusieurs fois que l'enfant choisisse un crayon de couleur qui ne ressemble pas à la couleur de la photo. Dans ce cas nous lui avons demandé s'il voulait refaire son choix. En cas de réponse positive nous lui laissons refaire son choix, mais en cas de réponse négative, nous notons la couleur du crayon choisi et lui faisons continuer son test. Il s'agira ensuite pour l'enfant de colorier les cadres laissés vides à côté des photos d'une couleur à chaque fois similaire à celles des photos. Une fois cela fait nous lui demandons de nous dire laquelle il préfère des deux photos et pourquoi il préfère celle qu'il indiquera s'il en indique une. Sinon nous poursuivons le test. S'il n'a pas du tout ou s'il a peu parlé pendant cette phase de l'étude, nous lui disons que l'on pourra commencer par lui faire voir des dessins qu'il n'aura qu'à décrire, ensuite nous pourrions revenir sur la page frontispice.

Nous faisons ensuite visualiser toutes les planches du carnet à l'enfant et lui demandons de nous les décrire. S'il n'y arrive pas nous lui présentons la suivante en lui disant que nous y reviendrons. En général, les enfants même timides, prennent du plaisir à décrire ce qu'ils voient sur les dessins et se mettent à parler plus qu'ils ne l'ont fait à la phase de la page frontispice. Quand nous avons fini de faire visionner toutes les planches à l'enfant, nous revenons à la planche frontispice pour le ramener aux questions qui avaient été laissées en suspens. Nous lui donnons enfin la consigne en lui expliquant au préalable que la photo 1 représente de l'eau propre tandis que la photo 2 est celle d'une eau comme l'eau du fleuve ou de la rivière que l'on ne peut pas utiliser pour tout faire. Nous lui rappelons les couleurs qu'il aura précédemment choisies pour indiquer chacune des eaux, nous lui indiquons que, dans toutes les planches visionnées, les personnes utilisent de l'eau, et que sa tâche consistera à colorier sur chacune des planches l'eau selon qu'il lui semble que l'eau utilisée pourrait être l'eau propre de la photo 1, ou l'eau troublée de la photo 2. Nous n'aurons pas de mal à faire évoquer aux enfants l'idée de l'eau troublée qui correspond à celle de la photo 2. Nous nous rendons compte sur le terrain au cours des travaux préparatifs avec les interprètes, qu'il existera déjà dans les langues des enfants, des terminologies spécifiques pour renvoyer à l'image de telles eaux très présentes par ailleurs dans les divers environnements qui ont constitué nos terrains. Il pourrait sembler, dans la consigne donnée aux enfants, que nous leur indiquons déjà les réponses adéquates à réussir le test en leur disant d'attribuer une couleur à l'eau propre, et une autre à l'eau troublée. Mais il n'en est rien.

D'une part, parce qu'attribuer des couleurs à l'eau comme nous l'avons mentionné constitue déjà une première difficulté pour les enfants qui, la plupart du temps, ne reconnaissent plus l'eau telle qu'ils l'expérimentent quotidiennement du moment où ils lui attribuent une couleur. Ce qui fait d'ailleurs la difficulté à utiliser cet outil à laquelle nous n'aurons pu remédier que – dans une certaine mesure – par l'introduction du travail sur la page frontispice. Ensuite parce que faire usage et donc faire l'objectivation d'"eaux bleues" et d'"eaux brunes", ne peut être une tâche que les enfants réussiraient seulement parce qu'ils en auraient reçu la consigne claire. Objectiver de l'eau propre ou troublée de comme nous l'entendons ici, c'est-à-dire de manière à ce que de cette objectivation découle les conditions favorables à son développement subjectif, ne peut être une tâche qu'un enfant réussirait pour en avoir simplement reçu la consigne claire vu la complexité du développement social qu'une telle objectivation de sa part présupposerait. C'est un peu comme si l'on affirmait que pour confectionner un meuble ou une chemise il suffisait d'en avoir reçu la consigne claire sans faire état des apprentissages nécessaires à la réussite d'une telle tâche et du cadre des rapports sociaux indispensables à la réalisation d'une ébéniste ou d'un couturier. La question ici de la forme complexe du processus à étudier chez l'enfant, ne pourrait donc être ramenée à la consigne que nous avons donnée qui, par ailleurs, se devait d'être la plus claire possible pour que les enfants puissent la comprendre.

**Deuxième étape :** L'administration du test, à cette étape, est très similaire dans la procédure de passation à ce que nous faisons dans la première étape, à ceci près que l'enfant n'est plus seul mais accompagné de son adulte significatif. Nous expliquons à l'adulte qu'il lui appartient d'assister l'enfant dans le choix des couleurs pour les photos de la page frontispice, pour la réponse aux diverses questions que nous poserons à l'enfant à n'importe quel moment de la passation. Nous lui prions simplement de laisser d'abord l'enfant répondre à nos questions avant d'intervenir s'il lui semble que l'enfant s'est trompé. Par ailleurs, nous disons à l'enfant que contrairement la dernière fois, il sera aidé par l'adulte au cours de sa tâche. Qu'il pourra demander cette aide à n'importe quel moment de la passation, et qu'il pourrait bien aussi ne pas être en accord avec l'adulte et discuter ses points de vue. En guise de réponse nous tiendrons compte des réponses concertées entre l'adulte et l'enfant. En cas de désaccord nous prendrons le point de vue de l'enfant.

**Troisième étape :** Nous retrouvons l'enfant seul. Le troisième carnet de l'outil ne disposant pas de la page frontispice, nous demandons à l'enfant s'il se souvient des crayons de couleur qu'il avait utilisés en première ou en deuxième étape de passation. En cas de réponse

positive nous lui demandons de prendre les crayons de couleur en question, de nous montrer le crayon qu'il utilise pour une eau propre, ainsi que celui qu'il utilise pour l'eau troublee ou du fleuve. Il est arrivé, dans de rares cas, que l'enfant lorsque nous lui demandons de nous montrer les crayons qu'il a utilisés précédemment pour les eaux se trompe ou inverse les couleurs, dans ce cas, notre intervention se limite à juste lui demander s'il est sûr de ne pas s'être trompé et s'il veut changer les crayons qu'il indique. Cela est très souvent suffisant à lui faire rectifier son erreur, s'il maintient sa position nous lui laissons les crayons choisis quels qu'ils soient, et nous poursuivons la passation. Nous lui demandons alors à nouveau de colorier les eaux des planches selon qu'il lui semblera qu'il s'agira dans les planches de situations pour lesquelles on utilise de l'eau propre ou de situations pour lesquelles on peut utiliser l'eau du fleuve. Nous prendrons toujours le temps après chaque passation de revenir avec l'enfant sur la distribution qu'il aura faite des couleurs à chaque planche figurative. Cela nous permettra de mieux saisir les raisons qui ont motivées l'attribution d'une couleur à une eau dans une situation donnée.

Il est arrivé que des enfants trop craintifs se soient mis à pleurer quand nous avons commencé le travail avec eux. Dans ce cas, nous n'avons pas poursuivi le test et avons cherché quand c'était possible un autre enfant pour le remplacer. Souvent les parents nous ont proposé des enfants moins âgés qui ne pouvaient pas passer le test. Nous travaillions avec l'enfant aux trois reprises comme avec les autres enfants, mais ne retenions pas le travail pour analyse. Nous avons éliminé les carnets des enfants qui n'ont pas parlé pendant l'administration du test ou que nous n'avons pas pu tester à trois reprises. Si cela arrivait de perdre un enfant moins d'une semaine avant que nous ne changions de terrains la possibilité de le remplacer devenait moins envisageable. Elle était fonction du nombre d'enfants que nous connaissions et gardions en réserve, de la disponibilité de parent connaissant l'enfant, de l'état d'avancement du travail engagé avec les autres enfants et de la possibilité pour nous de pouvoir tester l'enfant à plusieurs reprises dans le temps qu'il nous restait à passer sur le terrain.

Un autre aspect de recherche que nous aurions voulu contrôler, mais que nous n'avons pas pu, concerne les intervalles de temps que nous laissions s'écouler entre le temps 1 de la première passation et le temps 2 de la deuxième passation, puis entre le temps 2 de la deuxième passation et le temps 3 de la troisième et dernière passation. Nous avions au départ prévu de laisser passer une semaine entre chacune des passations. Mais ce plan s'est avéré irréaliste et irréalisable vu les réalités auxquelles nous serions confrontés sur le terrain. Il a fallu parfois revoir nos plans une fois sur les sites mêmes de notre étude. Ainsi au Togo, avons-nous dû changer de site d'étude à cause de l'avis défavorable que nous a opposé au dernier moment le

directeur de l'école publique dans une petite localité près d'Agou. En Mauritanie nous avons dû attendre de constituer de nouvelles autorisations liées aux allées et venues que nous projections de faire entre le Sénégal et la Mauritanie, au Sénégal a-t-il fallu sans contact à Bakel, trouver un natif de la région capable de jouer de ses relations pour nous rendre possible le travail avec les familles. Selon donc que le moment de notre arrivée dans une localité donnée nous laissait assez de temps à l'issue de ces diverses tractations, il nous fallait aller plus vite et ainsi écourter le temps prévu entre les diverses étapes. De fait, le temps passé d'une passation à l'autre n'a pas été le même pour les enfants. Nous avons pu parfois le réduire à 3 jours.

### 2.3.4. Principes de cotation

Nous avons coté les planches suivant les principes adoptés pour classer les représentations figuratives. Ces principes tiennent compte de la couleur utilisée par l'enfant aux diverses planches d'objectivation, des effets des objectivations sur leur développement et des divisions d'objectivation *Vitales*, *Utilitaires* et *Ludiques* vues plus haut. Chacune des planches figuratives de l'outil peut être vue comme une mini-épreuve à laquelle la réponse apportée par l'attribution de couleur de l'enfant convient ou ne convient pas.

- Le premier principe sur lequel nous avons coté l'outil consiste à attribuer à toutes les planches à effets immédiats propices au développement de l'enfant la couleur bleue ou une couleur similaire qui symboliserait l'eau potable, puis à attribuer une couleur brune ou similaire qui symboliserait une eau de seconde qualité – telle que l'eau du fleuve, de la rivière, de pluie –, à toutes les planches à d'objectivation de médiation.
- Ensuite nous avons différencié les objectivations d'eau selon leurs types spécifiques à l'intérieur de nos divisions *Vitales*, *Utilitaires* et *Ludiques*. Les planches d'objectivation à caractère *Vital* ont été cotées pour 10 points, celles d'objectivation caractère *Utilitaire* l'ont été pour 4 points, et enfin celles d'objectivation à caractère *Ludique* ont été cotées pour 2 points, et cela qu'il s'agisse de planches d'objectivation immédiates ou de planches d'objectivation de médiations.
- Enfin, nous n'attribuons les points des planches d'objectivation immédiate (*O. Im.*) que si l'enfant à ces planches faisait usage d'"eaux bleues", c'est-à-dire s'il coloriait l'eau figurée en bleue ou en une couleur ressemblante conformément à la représentation consistant à identifier la couleur bleue à celle d'une eau propre. Nous n'attribuons pas les points si cette règle n'avait pas été suivie. De même, nous n'attribuons les points des planches d'objectivation de médiations (*O. de M.*) que si l'enfant à ces planches,

faisait usage d'"eaux brunes", de manière toute aussi conforme à la représentation consistant à identifier la couleur brune à celle d'une eau troublée. Ici aussi nous n'attribuons pas de points si la règle n'avait pas été suivie.

Il découle de ces principes de cotation quelques clés simples à partir desquelles nos scores d'objectivation sont interprétables.

- Les scores maximums d'objectivation que permet l'outil sont de 16 par passation avec un minimum de 0, que cela soit pour les scores d'objectivation immédiate (*O. Im.*) ou d'objectivation de médiation (*O.de M.*).
- Nous n'établirons pas de paliers à l'intérieur de ces scores. Plus un score d'objectivation sera élevé, plus il sera significatif d'une opportunité de subjectivation des enfants dans leurs rapports à l'eau et inversement.
- Les scores d'objectivation immédiate et les scores d'objectivation de médiation ne traduiront pas pour les enfants une même opportunité de subjectivation. Le sens de leur interprétation pourra parfois être révélateur de réalités de contextes de subjectivation assez distincts.
- Un score d'objectivation immédiate élevé sera toujours plus propice à la subjectivation des enfants dans leurs rapports à l'eau qu'un score de d'objectivation de médiation élevé.

Dans le contexte de cette étude, un score d'objectivation immédiate élevé chez l'enfant pourrait avant tout être l'expression un travail de médiation sociale qui en a permis la réalisation, tandis qu'un score d'objectivation de médiation élevé pourrait a contrario signifier que le travail de médiation sociale en vient de manière quelque peu anormale à incomber à l'enfant qui, de toutes façons y arrivera qu'avec autant d'entraves à sa subjectivation.

## Chapitre 3. Caractère des variables

### 3.1. Dialectique d'un mode opératoire

Nous reprenons des objets classiques d'étude en psychologie puis, nous proposons de les aborder sous de nouveaux points de vue. On l'aura compris au cours des développements théoriques qui ont précédés, notre manière d'aborder la réalité des faits est dialectique. Elle est attentive à la manière dont une réalité se donnant comme simple, contient en elle sous forme latente, muette, non encore advenue ou passée d'autres réalités parfois insoupçonnables. C'est précisément d'une telle manière d'aborder les réalités que nous voyons dans tout objet concret, la forme cristallisée d'un développement social et historique. De ce point de vue, il est évident que dans la réalité de tout objet, même dans l'aspect simple sous lequel il se présente, nous voyons bien plus qu'un simple point de départ. Aucun objet social ne devenant de lui-même ce qu'il est, la réalité de tous les objets est dépendante plutôt qu'indépendante. Dans le fond – et pour autant qu'une variable soit nécessairement une variable objective, et de fait, sociale – il n'existe pas au sens strict de variable indépendante, mais plutôt des variables dépendantes qui se trouvent elles-mêmes hissées à venir au fondement d'autres variations. Ceci dit, et comme nous l'avons montré plus haut, rien n'empêcherait de situer du déjà développé au fondement d'un "autre" développement. On expliquerait ainsi un développement par du déjà développé. Cela ne serait possible sans causer d'insolubles apories que si l'on ne perd pas de vue qu'à travers l'objet simple concret, c'est du déjà développé et non un objet isolé qui produit du développement. On n'y arrive que lorsque l'on saisit un objet dans son ordre de médiation.

Au regard de l'objet qui nous concerne, à savoir l'eau, faire d'un tel objet dans le rapport aux enfants, la variable indépendante de leur développement subjectif c'est avoir en vue l'impact que pourrait avoir sur eux le fait de devoir dans leur société se rapporter à une eau dont la réalité est celle d'un développement complexe et déterminant pour eux. La réalité du développement d'un enfant qui, dans son cadre social, se rapporterait à une seule eau, bonne à tous ses usages, serait tout autre chose que celle d'un enfant dont le cadre social implique qu'il ait à se trouver en face de plusieurs eaux dont il doit apprendre les usages au travers de ses expériences et tergiversations. Dans le premier cadre social, l'eau se présentera au regard de l'enfant et de son activité comme objet d'accès facile et disponible. Cette forme que prendra l'eau en face de l'enfant n'est pas une forme passive, gratuite et isolée. Elle est la forme du développement actif et social qui a déjà œuvré à rendre une telle eau disponible à sa "petite

objectivation". "Petite objectivation" qui, en tant que telle ne peut évidemment faire le poids dans le rapport au grand travail d'objectivation collective qui l'a précédé de beaucoup et demeure dans la forme de l'eau, un développement social plus ou moins général. Telle sera dans l'ordre de la médiation la réalité sociale de l'objet eau, l'état de développement de l'objet qui pourra alors induire le propre développement de l'enfant. Nous posons que, dans un tel rapport de l'enfant à l'eau comme objet social, le développement ne pourrait se faire que dans le sens qui va du développement social de la réalité de l'eau au développement de la réalité des enfants et non dans le sens contraire. Autrement dit : « non pas de l'individuel au socialisé, mais du social à l'individuel » (Vygotsky, 1934/1997, 107).

Dans le second cadre social, en revanche, l'eau sera et restera même au travers de l'activité des enfants un objet difficile d'accès et à l'usage. La réalité de sa forme sociale sera celle d'une objectivation non moins générale, mais problématique où l'eau incarnera la forme toute aussi socialement active du dessaisissement social d'un objet pourtant social. L'eau sera alors la réalité active incarnée et concrète d'une aliénation sociale. Telle sera la réalité de sa forme sociale non pas gratuite et passive, mais active dès le moment où l'on conçoit que celle-ci constitue le reflet d'un développement socio-historique. Forme sociale active à quoi il paraîtrait bien vain et même étourdi d'opposer l'activité "déterminante" d'un ou des enfants. On voit, en effet, qu'il n'est ici aucunement besoin d'en référer à l'intelligence particulière des enfants eux-mêmes pour rendre compte de ce que sera leurs développements dès le moment où ils auraient à se situer dans l'un ou l'autre des cadres sociaux producteurs des formes sociales d'eaux. Ici la réalité de la disposition sociale de l'eau acquiert une importance majeure et déterminante de ce que pourrait objectivement être la réalité du développement y compris psychique des enfants.

### 3.1.1. L'eau en variable indépendante

L'hypothèse d'une variable indépendante ne constitue pour nous qu'une hypothèse de travail. Elle clarifiera, le point d'où nous nous situons pour aborder la question du développement des enfants dans leur contexte social. C'est déjà une limite épistémologique que de devoir, pour aborder une telle question de portée universelle, se restreindre à la poser dans des termes qui assignent aux enfants "un contexte social supposé leurs", quand la saisie pleine de leurs cadre de vie devait être envisagée sur fond du plus grand ensemble social possible

c'est-à-dire universel<sup>33</sup>. Mais quitte à partir d'un point de départ réel, il vaudrait encore mieux le considérer en l'état actuel de son développement quand bien même il ne reflèterait qu'un développement partiel. L'intérêt pour nous de trouver un point de départ, fut-il partiel, devient une nécessité si partir de l'enfant "d'un pays", d'une "variable indépendante" devient encore un réel moyen d'en sortir. Cela précisément en ne perdant pas de vue comment concevoir la réalité d'un point de départ, c'est-à-dire et justement, pas uniquement comme un point de départ immédiat, un point de départ étant déjà éminemment complexe. Nous n'en pourrions dans notre travail que saisir quelques aspects pour répondre à nos besoins pratiques visant à partir tout compte fait d'un point de départ pour essayer d'en déconstruire la perception immédiate. C'est ainsi qu'il nous faut faire de la réalité d'un objet social en tous points résultante d'un développement historique, une réalité indépendante. Nous le ferons bien s'il s'agit par-là d'inscrire toute indépendance à l'ordre nécessaire de sa médiation.

## 3.2. L'eau en concret

### 3.2.1. La forme de l'eau ; une variable complexe

Nous terminions plus haut notre problématique en précisant le sens de notre hypothèse générale. Celle-ci affirmait que la subjectivation telle que Malrieu (2003) en concevait la réalité passait par les objectivations. Nous avons fait le choix de l'eau comme objet social par lequel devrait passer, et par voie d'objectivation, la subjectivation des enfants. Nous entendons par là que de la forme sociale que prendra l'eau, va dépendre le développement des enfants. Il s'agit maintenant pour nous de parvenir à nous saisir de l'eau comme objet social. Si notre méthode s'y efforce, elle ne nous permettra d'y arriver que dans une certaine mesure. Car non seulement il est difficile de pouvoir complètement saisir la pleine consistance du développement historique dont un objet est le produit, mais cela le sera encore plus pour notre étude qui aura eu à s'articuler tant bien que mal qu'à partir de moyens et de dispositifs méthodologiques limités. Dans notre hypothèse, la forme de l'eau constituera notre variable indépendante principale. Mais étant donné que cette variable indépendante renverra à un objet social, il conviendra d'y référer comme à une forme concrète, agglomérée ou récapitulée. Nous employons ici le terme au sens où il peut servir à faire mention d'une chose qui, sous son aspect simple ou unique

---

<sup>33</sup> Nous n'en sommes tellement pas là qu'à tenir de tels propos l'on risque fort de passer pour un doux rêveur, cela ne faisant pas très sérieux, et encore moins comme propos "scientifique".

renferme toujours une multitude d'autres réalités. Il s'agit alors de pouvoir identifier quelques aspects composites qui font relativement aux réalités de notre terrain, la forme sociale de l'eau.

### 3.2.2. Variable indépendante 1 : L'eau en objet "naturel"

Il s'agit, dans un premier temps, de lister des grandes caractéristiques sous lesquelles nous pensons que de prendre forme comme réalité sociale, l'eau deviendra ce dont pourrait dépendre le développement des enfants. En ce sens, il faudra donner à l'eau bien des formes y compris celle par laquelle, elle pourra devenir dans la médiation, protagoniste du développement des enfants. Dans un premier temps, la complexité du processus social de médiation se donne à voir par son côté immédiat. C'est le cas lorsqu'un objet social, produit d'un complexe processus de médiation, est immédiatement perçu comme isolé et ne consistant que de lui-même. Une des formes sociales de l'eau peut justement être cette perception immédiate. C'est ce qui va nous intéresser sous cette rubrique de l'eau en objet "naturel". Il conviendra ici de considérer le terrain relativement auquel se détermine l'eau comme un objet spatialement situé : non seulement la localité mais aussi la localisation de l'eau. Cela prend sens pour nous comme point de départ, non parce que l'eau elle-même comme objet social doit se conformer à une telle limitation, mais parce que la réalité de notre terrain n'échappe pas à la réalité des délimitations spatiales, moyennant quoi, l'eau sur un terrain particulier est immédiatement envisageable comme "eau du terrain". Ainsi, par exemple, une eau qui se présente entre les limites frontalières d'un pays est plutôt objectivée de prime abord comme "eau du pays". C'est sous cette forme précisément qu'il conviendra dès l'abord de la saisir comme objet social immédiat. En effet et pour le moment, l'eau d'un pays constitue encore la réelle forme sociale à partir laquelle il faudra débiter.

Nous identifierons une forme sociale de la réalité spatiale de l'eau sous trois principales localisations. Cette variable prendra la forme de trois localisations rurales dans les trois pays où nous nous sommes intéressés à l'eau : la Mauritanie, le Sénégal et le Togo. La Mauritanie et le Sénégal pour ce qui concerne respectivement les localités de *Bogué* et de *Bakel*, partagent à peu de choses près, les mêmes réalités climatiques. Du point de vue de leur positionnement géographique, ces deux localités rurales se situent en bordure du fleuve Sénégal<sup>34</sup>. La petite ville de Bogué à l'extrême sud mauritanien, sans être des régions les plus chaudes et sèches du pays, représente néanmoins relativement à son positionnement sahélien une des villes en proie aux problèmes d'aridité et de sécheresse en Afrique. Il en est de même pour la localité de Bakel

---

<sup>34</sup> Cf. figure 2 et 3 du présent document.

au Sénégal. Les deux villes présentent un faible taux d'urbanisation, un étalement spatial étendu alliant à un foyer urbain restreint, des étendues d'habitations excentrées et, pour certaines, non encore équipées en électricité et en canalisations d'eau. Le Togo, quant à lui, nous fournira un terrain d'étude autre du point de vue climatique que ceux de la Mauritanie et du Sénégal. Bien que partie intégrante d'Afrique subsaharienne, nous trouverons en la localité de Tomè<sup>35</sup> un terrain tropical présentant, au regard des précédentes localités sahéliennes, sa propre typicalité non moins subsaharienne. La localité de Tomè n'a pas grand-chose de constitution urbaine. Elle s'apparente plutôt à un village difficilement localisable sur une carte classique du Togo. Pour localiser ce village au bord de la rivière Egbi, il faut rechercher un foyer secondaire de peuplement du Togo : la ville de Kpalimé située à environ 120 km au nord de Lomé dans la région des plateaux et près du mont Agou. Le village de Tomè se situe alors à environ 10 km au sud-est de Kpalimé, et fait montre d'un étalement spatial moindre que les localités sahéliennes de Bogué et de Bakel. Nous aurons donc à envisager la localité de l'eau sous trois grandes divisions. Les localités de :

- *Bogué* en Mauritanie
- *Bakel* au Sénégal
- *Tomè* au Togo

### 3.2.3. Variable indépendante 2 : Rapport des adultes aux sources d'eau

Un autre aspect déterminant par lequel nous comptons saisir la réalité de la forme sociale de l'eau émanera des sources d'eau. Les sources d'eau renvoient d'abord aux lieux vers lesquels les populations se dirigent pour recueillir de l'eau, ils constituent aussi, à ce titre, des objets sociaux d'accès à l'eau et de sa collecte. Les saisir dans leur réalité sociale serait aussi pouvoir appréhender la manière dont s'y réfèrent les habitants de nos diverses localités. C'est-à-dire non seulement en avoir une perception immédiate en précisant s'il s'agit de fleuves, puits ou encore robinets, mais aussi en saisir le caractère pratique selon ce qu'en disent d'abord les usagers et usagers en rapport avec leur pratique quotidienne. Ainsi autour des moyens utilisés à la collecte d'eau vont nécessairement émerger des propos liés aux caractéristiques de l'eau et qui vont, pour beaucoup, donner à voir dans les pratiques la forme de l'eau comme objet social y compris, dans le rapport aux enfants. Nous nous intéresserons donc aux diverses sources

---

<sup>35</sup> Cf. figure 6 du présent document.

connues et utilisées dans les différentes localités. Il sera intéressant de pouvoir se faire une idée, au plus proche des usagères et usagers d'eau, des divers moyens utilisés ou simplement connus d'eux pour accéder à l'eau dans leurs pratiques de tous les jours. Il conviendra aussi de pouvoir établir auprès de ces usagères et usagers, les affectations attribuées aux eaux collectées en fonction des sources. Ces usages orientés d'eau seront pour nous un moyen d'accéder aux modes sociaux d'objectivations variées de l'objet et donneront à voir en pratique la saisie sociale faite de l'eau dans le cadre social de l'enfant. Il nous appartiendra au moyen de notre dispositif de collecte de données d'aller un peu plus près et saisir le détail des pratiques d'eau en cours dans ces diverses localités. A cet égard, nous pourrons déjà nous intéresser à la manière dont pourraient être utilisées les eaux de cours d'eau et à quels types d'usages.

Les divers moyens d'acquisition de l'eau, ainsi que leurs diverses affectations, pourront constituer autant de modalités et de dispositions sociales d'eau auxquelles les enfants pourront être exposés en ayant eux-mêmes à participer des usages d'eau aux côtés de leurs parents ou en étant eux-mêmes au motif de certaines pratiques d'eau mises en œuvre à leur intention par les adultes. Ce qui sera important ici, sera de pouvoir accéder à la manière dont, par l'entremise des adultes<sup>36</sup> constituant l'ensemble social des enfants, l'eau se disposera en présence de l'enfant. Dans une telle préoccupation, nous nous soucions notamment de la forme dans laquelle l'eau par la médiation des parents vient aux enfants. L'eau à travers les adultes, viendra-t-elle aux enfants ? Sous quelle forme, à quelles occasions et sous quelles conditions ? Voici par exemple, entre autres innombrables dispositions sociales de l'eau, des manières de questionner la forme active du rapport sous lequel un tel objet pourrait induire une voie de développement aux enfants qui, s'y rapporteront eux-mêmes dans le cadre des objectivations parentales voire sociales.

### 3.2.4. Variable indépendante 3 : Les autrui significatifs

Avant d'introduire à ce qu'il nous semble que la participation des autrui significatifs des enfants puisse produire de forme sociale de l'eau propice à leur développement, il convient de

---

<sup>36</sup> Nous utilisons dans cette sous-partie de manière un peu imprécise les termes d'adultes et de parents. Nous adoptons délibérément cette imprécision dans la terminologie pour rendre compte du fait qu'encore dans de nombreuses contrées rurales d'Afrique il peut être difficile d'identifier un modèle familial et unique (Hampâté Bâ, 1991 ; Coquery-Vidrovitch, 1994). Ce n'est pas qu'il faille nécessairement s'attendre dans les milieux ruraux africains à des modèles de familles élargies, mais très souvent encore les personnes impliquées dans l'éducation de l'enfant ne sont pas nécessairement les parents biologiques. Dans bien des cas, la famille comprend encore en milieu rural plusieurs membres qui peuvent participer autant que les parents biologiques à l'éducation des enfants. Elle peut de fait compter en son sein outre le père et la mère puis les enfants, les grands-parents, des oncles et tantes, neveux et nièces etc. La famille élargie peut ainsi avoir ce rôle sécuritaire pour ses divers membres dans un milieu peu stable, sujet à de nombreux changements, peu prévisible par rapport aux aléas de la vie.

préciser que ce que nous appelons ici, dans la mise en œuvre des processus de médiations sociales, les "autrui significatifs", se tient à la même place dans le rapport au développement social, que les enfants dans le rapport aux dispositions des parents ou des adultes à leur intention. Autrement dit, de même qu'en société l'on puisse attendre des enfants qu'ils se rapportent à leurs autres significatifs pour eux-mêmes se développer, il est besoin de situer ces autres eux-mêmes au regard des types d'objets sociaux qu'ils trouvent d'une certaine manière déjà à leur disposition comme autant de legs du développement historique de leurs sociétés. Outre, les objectivations ou activités sociales déployées par les adultes et contemporains à l'enfant, il convient d'examiner de quelle manière les adultes mêmes constituant le cadre social des enfants, se rapportent à l'eau telle qu'elle est disponible à leurs divers usages. On n'aura pas épuisé la réalité de l'objet social, si nous ne faisons que considérer le cadre dynamique des objectivations de l'eau dans le moment du rapport parents – eau – enfants. Il y a déjà dans une disponibilité de l'eau comme objet entre parents et enfants, la possibilité de médiations par quoi les parents, en disposant au mieux l'eau pour les besoins des enfants, peuvent investir l'objet d'une plus favorable orientation à influencer positivement le développement des enfants. Mais la mesure dans laquelle les parents, dans une telle situation, seraient à même de produire ce résultat à partir de leurs objectivations de l'eau, dépend elle-même de la manière dont l'objet en question, se réalise comme objet social à leur égard.

Notre troisième variable indépendante, et forme sociale de l'eau, aura alors la disposition d'une objectivation concertée de l'objet entre parents ou adultes significatifs des enfants et les enfants eux-mêmes. A ce titre, les adultes significatifs ou parents des enfants deviennent partie intégrante de la forme sociale de l'eau susceptibles à leur niveau de produire une forme ou réalité sociale de l'eau propice au développement des enfants. Mais cela ne pourrait être pleinement effectif que dans la mesure où les parents ou adultes significatifs des enfants se trouveraient eux-mêmes en rapport avec une eau comme objet social dont la forme intègre déjà du développement social. La pleine réalité de l'eau comme objet social, ne pourrait être réduite à l'eau que mettent à disposition des enfants les parents ou les adultes<sup>37</sup>, pas plus qu'elle ne saurait être réduite aux manières qu'ils ont de la mettre à disposition des enfants. Ainsi, sans nier ni négliger la part active qui pourrait être celle des parents ou plus généralement d'adultes dans le cadre au sein duquel l'enfant donne cours à son développement, il convient de préciser que ces derniers eux-mêmes ne sont pas moins que l'enfant les produits d'un

---

<sup>37</sup> Nous pourrions venir à n'utiliser dans la suite de nos développements et comme nous faisons ici, que le terme "adultes" pour faire l'économie d'une formule aussi lourde qu'« *adultes significatifs des enfants* » dont nous pourrions avoir besoin de faire un usage répétitif.

développement social. On peut certes attendre d'eux qu'ils disposent le mieux l'environnement social au développement des enfants, mais ils ne le feront d'autant mieux que l'environnement social lui-même reflètera un niveau de développement qui y sera propice. Considérant comme nous faisons ici l'eau comme un objet social, la réalité de son effectivité au développement des enfants excède bien le cadre limité du rapport immédiat parents - enfants. De fait même si cela présente quelques difficultés du point de vue des méthodes rigoureuses et nous renvoie à de l'historique, il importerait d'avoir une idée du développement socio-historique à l'issue duquel l'eau venant aux parents ou adultes est, elle-même, la forme concrète d'un complexe résultat au vu de quoi l'implication parentale pourrait elle-même avoir sa limite.

### 3.3. Diversités des objectivations en indicateurs de la subjectivation comme variable dépendante

#### 3.3.1. L'eau en objet "naturel"

Sous la forme d'objet social, l'eau peut arborer plusieurs aspects tous relatifs à la réalité du développement social, y compris, quand cette eau se présente sous son aspect social comme sujette à la simple détermination des ordres physiques et climatiques. Dans les cas de la Mauritanie et du Sénégal et au vu de la réalité de leur positionnement géographique, la forme sociale de l'eau pourrait se produire dans le fait objectif d'un manque d'eau lié à la chaleur ou à l'éloignement des sources. Nous sommes là en face d'une forme sociale que pourrait revêtir l'eau par la manière dont elle viendra à se poser comme réalité sociale en certains lieux. Ce qu'il importe de noter dans ces exemples de forme d'eau que nous venons de donner, c'est la manière dont la réalité de cette forme sociale pourrait se réduire aux déterminations naturelles et y être sujette. Nous nous sommes proposés plus haut de saisir sous cette variable indépendante, un des aspects concrets de la forme sociale de l'eau comme objet social. C'est-à-dire un des aspects sous lesquels l'eau pourrait prendre forme comme réalité sociale effective, et cela, dans la façon dont elle pourrait se disposer en société face à la nécessité d'en faire la collecte et usage. Sous cette variable nous aurons en vue la réalité que pourrait prendre la forme sociale de l'eau sous le fait d'une détermination "naturelle". Nous allons nous intéresser, dans chaque pays et à partir du discours des parents ou adultes, à la manière dont ceux-ci abordent et situent spatialement les sources d'eau dans leur environnement, avant même qu'ils entreprennent de la mettre à disposition des enfants. Nous serons attentifs à la manière dont les adultes à travers la source d'eau à laquelle ils recourent perçoivent les dispositions dans lesquelles l'eau se présente à eux au moment où ils doivent y avoir accès et/ou au moment de

sa collecte et dans leur environnement. Quelle sera la disposition spatiale des points d'accès à l'eau tel que les adultes en devront s'y rapporter ? De quelle eau sociale les adultes devront-ils partir pour la disposer à leur tour à l'égard des enfants ? Il ne s'agira pas encore à ce moment d'examiner la manière dont ceux-ci disposent l'objet à destination des enfants, mais plutôt de rendre compte de la manière dont ils apprécient l'eau comme objet de leur environnement social, et objet d'usage. Nous chercherons les indicateurs de cette forme sociale de l'eau à travers ce que les adultes nous diront des diversités de disposition dans lesquelles ils la trouvent eux-mêmes. Nous privilégierons en termes d'indicateurs :

- **La source d'eau en terme de la localisation** : Au-delà de la localisation globale spécifiant nos trois terrains ruraux, il s'agira, d'avoir en vue l'endroit limité et précis où l'eau se trouve. Ce qui importera ici sera de pouvoir déterminer si le point d'eau utilisé est interne ou externe au lieu d'habitation soit à partir du type de source d'eau utilisé par les adultes, soit à partir du propos qu'ils tiennent directement sur celles-ci.
- **Les sources d'eau en termes de qualité** : Ici il s'agira, toujours à travers la présentation qu'en donneront les autres significatifs des enfants, soit directement à partir de la source d'eau mentionnée, de pouvoir déterminer la qualité de l'eau délivrée par les sources.

### 3.3.2. Rapport des adultes aux sources d'eau

Ici, nous nous efforcerons d'inscrire, la réalité immédiate qui peut être celle des sources d'eau à leur ordre de médiation à partir des diverses objectivations que peuvent déjà en faire les parents. Il s'agira de nous intéresser d'abord, à la manière dont les adultes recourent, dans leurs pratiques quotidiennes, aux diverses eaux et sources d'eau qui se trouvent dans leur environnement. Ensuite, nous nous intéresserons à la manière dont à travers leurs implications se forme déjà une disposition de l'eau en direction des enfants qui déterminera la forme sociale de l'eau à laquelle l'enfant devra se rapporter, mais aussi, sera fonction du développement social. La manière dont nous tentons de situer, dans l'investissement des adultes, la réalité déterminante de la forme sociale de l'eau par rapport aux enfants, ne doit pas faire oublier que nous situons la réalité de l'investissement des adultes à son tour sous la détermination du développement social. Nous privilégierons ici en termes d'indicateur de la réalité sociale des sources d'eau envisagée dans la médiation :

- **Les affectations des eaux aux usages** : Il s'agira de voir si dans l'environnement social des adultes la pratique des usages d'eau est diversifiée, c'est-à-dire si les adultes dans leurs pratiques ont recours à des eaux en provenance de diverses sources pour diverses

affectations. Une réalité diversifiée des usages d'eau nous introduira déjà à la diversité des objectivations en cours dans les usages des adultes.

- **Les Affectations de l'eau à l'intention des enfants :** Il sera question de commencer par percevoir dans les propos des adultes les objectivations en cours ou la pratique par laquelle ils disposent déjà l'eau à l'égard des enfants.

### 3.3.3. Les autrui significatifs

Il s'agira à partir de la mise en face d'une pluralité de situations d'instrumentation de l'eau de l'adulte et de l'enfant, de faire directement se rapporter les uns aux autres les adultes et les enfants autour de la saisie commune de l'eau. Une telle situation expérimentale de saisie instrumentée de l'eau en concertation des adultes et des enfants, visera à produire à l'échelle réduite et certes simplifiée, le cadre des interactions sociales avec l'eau comme objet en question. Or la mise en question de l'eau comme objet d'usage sera un moment d'objectivation à l'issue duquel l'objet devra être disposé soit en faveur soit en défaveur du développement de l'enfant. La référence à l'adulte, pensée comme liée à la réalité du développement social, pourra ici être envisagée comme étant le prolongement actif de ce développement social en direction de l'enfant. Il s'agira de donner un aperçu du travail de médiation sociale à l'œuvre dans l'objectivation concertée de l'eau entre l'adulte et l'enfant puis, de pouvoir évaluer à l'issue d'un tel travail la mesure dans laquelle l'objet par sa facture d'objet social aura pu conforter l'enfant dans le maintien et le développement de lui-même. Nos indicateurs ici seront les types d'objectivation auxquels aboutira l'enfant dans les diverses situations expérimentales où il devra instrumenter l'eau soit seul, soit accompagné de l'autrui significatif qui l'assistera dans sa tâche. Nous distinguerons essentiellement des objectivations de deux espèces selon les formes sociales de l'eau et leurs répercussions réelles sur l'enfant après qu'il en ait fait l'objectivation :

- **Les objectivations immédiates :** Elles désigneront les instrumentations immédiates de l'eau par l'enfant qui lui profiteront en ayant des répercussions favorables à son développement. Cela, non pas tant du fait de la propre activité de l'enfant qu'en vertu de la forme de l'eau qui, dans certains cas, profitera plus au développement de l'enfant que dans d'autres.
- **Les objectivations de médiation :** Celles-ci renverront à des situations dans lesquelles l'instrumentation de l'eau, ne pourra profiter à l'enfant que par des détours imposés par

la forme sociale de l'eau. Sous cette forme, l'eau nécessitera de l'enfant lui-même un effort, un travail de médiation dans sa tâche d'objectivation.

Nous proposons ci-après (Cf. Tableau 13) une synthèse de notre démarche de recherche.

Tableau 13: Tableau synthétique des variables, de leurs dimensions et de leurs indicateurs

	<b>Variable indépendante (V. I.)</b>	<b>Développement social et de l'enfant (V. D.)</b>
<b>Niveau de médiation de la forme sociale de l'eau</b>	<b>Les formes sociales de l'eau</b>	<b>Indicateurs des niveaux de développement (objectivations)</b>
	± <b>L'eau en objet "naturel"</b> - <i>forme sociale immédiate de l'eau</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pays et régions</li> <li>- Localisation (externe ou interne des sources, qualité des eaux vues par les usagers)</li> <li>- Détermination immédiate des sources d'eau (fleuve, puits, robinet, pompe, pluie)</li> </ul>
	++ <b>Rapports adultes aux sources d'eau</b> - <i>forme sociale de médiation de l'eau par les adultes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- affectations diversifiées des eaux aux tâches par les adultes</li> <li>- affectations des eaux à destination des enfants</li> </ul>
	+++ <b>Autrui significatif</b> - <i>forme sociale concertée de médiation de l'eau entre les enfants et les adultes</i>	<p>Situations expérimentales d'objectivation des eaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>scores d'objectivation immédiate</i></li> <li>et</li> <li>- <i>scores d'objectivation de médiation</i></li> </ul> <p>des eaux obtenus par les enfants dans trois situations expérimentales différentes</p>

### 3.4. Hypothèses opérationnelles

Nous faisons l'hypothèse générale, que la subjectivation de l'enfant, ou la manière dont il pourrait se saisir de lui-même grâce à son développement personnel n'est pas personnelle. Elle est dépendante du rapport que l'enfant sera en mesure d'avoir aux objets sociaux. Les objets sociaux étant eux-mêmes des produits complexes du développement socio-historique, c'est de leur facture sociale qu'aura tendance à partir le développement des enfants. Cela suppose que, les objets sociaux aient pu eux-mêmes, dans l'histoire du développement social, atteindre un certain niveau de développement. Nous ne pensons pas que l'enfant puisse se développer de lui-même si les objets sociaux ne sont pas développés, s'ils n'ont pas la forme de développement propice à son propre développement. Par ailleurs, la facture sociale des objets sociaux est d'une telle complexité qu'on ne peut attendre d'un enfant qu'il sache tout

seul s'y rapporter de manière convenable sans appuis de partenaires sociaux. Pour lui, et pour tout individu, le cadre social des interactions interpersonnelle par la médiation de quoi il se rapporte à l'objet, fait aussi partie de la réalité de l'objet social. Après nos développements, on ne pourra réduire l'eau ici à sa forme immédiate d'objet naturel et/ou isolé. D'où l'intérêt pour pouvoir donner à opérationnaliser et à vérifier nos hypothèses de saisir cet objet dans la complexité de sa forme sociale. Nous sommes parvenus, pour notre part, à trois aspects de la forme sociale de l'eau qu'il s'agira dans cette étude d'éprouver ; la forme sociale "naturelle", la forme sociale concertée et la forme sociale rémanente.

### 3.4.1. Caractéristiques immédiates et médiates la forme sociale de l'eau.

Pour saisir la réalité sociale des formes de l'eau, il sera important de pouvoir distinguer deux aspects relatifs de celle-ci : les aspects immédiats et les aspects de médiation. Un aspect immédiat est toujours un aspect simple ou simplifié qui, précisément à cause de cela, peut encore se développer. En cela, nous pouvons considérer un aspect immédiat comme un point de départ. Nous savons aussi que, dans le procès cumulatif du développement social, un point de départ est aussi du déjà développé. Cet état de chose est un fait en vertu duquel il est impossible, qu'en société, le développement se constitue sans qu'aucun développement, lui-même, social ne lui ait servi d'antécédent ou de fondement. Aucune réalité, pour autant qu'elle soit le produit d'un développement social, ne peut vraiment être de facture immédiate étant donné que même un aspect immédiat comme point de départ procède lui-même d'un développement social antérieur. Il s'agit, dès lors, en introduisant et en conservant la dimension de l'immédiation dans nos travaux, de pouvoir situer tout produit social autant ;

- *Dans le prolongement des médiations qui le font advenir comme résultat*

Que

- *Dans la visée projective des réalités qu'il fonde en tant que point de départ complexe*

De fait, nous saisirons la réalité du développement des enfants entre le travail social d'objectivation à l'issue duquel ils seront immédiatement en rapport avec des produits ou objets sociaux plus ou moins développés, et la mesure dans laquelle partant de tels produits sociaux, ils pourront eux-mêmes se développer. Dans le temps de ce processus, ils seront nécessairement d'abord, dans un rapport immédiat aux objets sociaux. Ce n'est que dans la réalité des

médiations dans le rapport aux objets sociaux à quoi contribuent les adultes, qu'ils seront à même de réaliser leur développement. Notre dispositif expérimental ne permettra de saisir que, dans une certaine mesure, la réalité du travail social par lequel le cadre social sur la base des activités des hommes se produit et se reproduit. Cela parce que le lieu privilégié de la saisie de ce travail collectif de portée universelle, c'est l'histoire du développement. Nous avons par conséquent produit dans notre partie théorique une ébauche synthétique de la situation des pays qui nous fournissent nos terrains d'étude. Cette situation est loin d'être complète et exhaustive. Elle nous semble pour autant déjà faite de façon à donner une idée de la complexité des processus de médiation pouvant s'y dérouler qui affectent le développement social et des individus. Il s'agira ensuite pour ce qui concerne la saisie du développement des enfants dans leur rapport à l'eau comme produit social, de rendre compte de la réalité de ces processus de médiation à au moins deux niveaux principaux.

- *Au niveau de ce qui commence à se jouer avant l'enfant, au sein de son environnement social dans le rapport des autres significatifs ou adultes aux objets sociaux.*
- *Au niveau de l'enfant, en cherchant à voir comment, par la médiation des adultes, la prise en compte de leur implication, dans la forme de l'objet social, détermine la mesure dans laquelle l'enfant pourra lui-même se développer.*

Précisons alors que lorsqu'il s'agira de produire une objectivation de l'eau, l'enfant étant encore le moins rompu aux pratiques sociales, sera le sujet le plus à même de produire des objectivations immédiates. En revanche, sa saisie même en une objectivation immédiate d'un objet social développé le mettra déjà sur la voie de son propre développement. L'instrumentation même inexperte par l'enfant d'un objet social développé, dans le sens où cet objet serait socialement disposé en sa faveur déterminera et orientera déjà son développement subjectif et donc sa subjectivation. En ce sens, l'objectivation toute immédiate qu'elle soit, n'en demeure pas moins une objectivation immédiate propice au développement de l'enfant.

- *Les hypothèses sur les objectivations de l'eau comme objet social par les enfants.*

Notre dispositif de recherche nous permettra notamment :

- de prendre acte des modes d'objectivation de l'eau par l'enfant dans son cadre social.

- de produire l'occasion propice à l'exercice d'une médiation entre l'enfant et une eau dont la forme sociale n'est plus isolée ou "naturelle" mais renforcée de l'implication de l'autrui significatif.
- de remettre l'enfant à la tâche d'objectiver l'eau après avoir fait cette expérience de la forme socialement améliorée du rapport à l'eau.

Nous produirons donc, après nous être fait une vision du contexte social d'objectivation de l'eau, au moyen d'une situation expérimentale, des modifications affectant la forme sociale de l'eau pour voir comment s'y produisent les objectivations des enfants, et nous examinerons en quoi la forme sociale de l'eau a pu déterminer les modes d'objectivation par l'enfant.

**HA** : Nous faisons l'hypothèse que les enfants seront plus à même de produire des objectivations immédiates d'eau que d'en produire des objectivations de médiations.

Ainsi formulée cette hypothèse ne va pas, à vrai dire, dans le sens de prédire que les enfants feront mieux usage d'"eau bleue" ou d'"eau brune", mais dans le cas de figure où le contexte aura pu produire une eau comme produit social plus ou moins développé, les objectivations immédiates chez les enfants correspondront aux usages d'"eau bleue". C'est dans une telle optique que nous nous situons pour formuler cette hypothèse. Dès lors, elle revient à s'attendre globalement à de meilleures objectivations d'"eau bleue", c'est-à-dire d'eaux potables que d'eau de seconde qualité "eau brune" par les enfants d'Afrique subsaharienne si le contexte social dispose d'une eau de forme sociale développée. Si tel était le cas, cela se manifesterait par des objectivations immédiates propices au développement de l'enfant en nombre supérieur aux objectivations de médiation.

**Ha 1** : Les scores d'objectivation immédiate d'eau seront supérieurs aux scores d'objectivation de médiation chez les enfants d'Afrique subsaharienne.

**HB** : La forme sociale de l'eau déterminera des modes d'objectivation que l'enfant pourra en faire.

Cette hypothèse mettra en relation la forme sociale de l'eau, en tant que réalité des activités sociales ou parentales qui se déploient autour de l'eau comme objet, et la qualité des objectivations (ou des instrumentations ou encore des usages) que l'enfant pourra en faire. L'hypothèse permettra de faire dépendre les usages d'eau par l'enfant des implications sociales au propos de l'objet en question. Les formes sociales de l'eau ne seront rien d'autre que des façons pour la société de participer ou de ne pas participer de la réalité de l'eau telle qu'elle se

présente à l'enfant qu'au moment où celui-ci doit en faire l'objectivation. Mais encore plus que cela l'hypothèse permettra de voir dans quelle mesure l'implication sociale et positive d'autrui significatifs à l'objet (l'eau) fait de ce dernier un objet propice au développement subjectif de l'enfant.

**Hb 1** : Les objectivations que les enfants feront d'une eau de forme sociale "naturelle" seront les moins propices à leur développement.

**Hb 2** : Les objectivations que les enfants feront d'une eau de forme sociale concertée seront les plus propices à leur développement.

**Hb 3** : Les objectivations que les enfants feront d'une eau de forme sociale rémanente seront moins propices à leur développement que les objectivations qu'ils feront d'une eau de forme sociale concertée.

**Hb 4** : Les objectivations que les enfants feront d'une eau forme sociale rémanente seront plus propices à leur développement que les objectivations qu'ils feront d'une eau de forme sociale "naturelle".

**HC** : L'objectivation par les enfants de l'eau sous forme "naturelle" répliquera en Afrique subsaharienne la réalité des zones géographiques dans lesquelles vivent ces enfants.

L'eau sous forme sociale "naturelle", n'est en définitif qu'une eau envisagée de manière à ce qu'elle contienne le moins des implications sociales possibles. En d'autres termes elle se réduirait à une eau disponible à l'enfant tel que l'environnement géographique et physique là déterminerait. Une telle représentation de l'eau ne correspond pas à la réalité du développement social, et semble relever d'une vision qui n'est pas la nôtre de l'eau comme objet isolé. Un développement social sans objets sociaux n'est non seulement pas réel, mais correspond en vrai à la réalité d'un développement produisant de mauvais objets sociaux. De fait, hypothèse ci-dessus tentera d'associer eau "naturelle" à la réalité d'un mauvais développement social et à son inefficacité à soutenir le développement subjectif des enfants en l'occurrence dans le rapport à l'eau. De ce point de vue, l'eau envisagée comme "naturelle", ne pourrait fournir comme réalité de l'eau qu'une plate répétition des contraintes climatiques et géographiques de la localisation des trois pays entre le Sahel et l'Afrique tropicale.

**Hc 1** : Il n'y aura pas de différence entre les objectivations que les enfants feront d'une eau de forme sociale "naturelle" sur les terrains ruraux sahéliens, c'est-à-dire entre la localité de Bogué (Mauritanie) et la localité de Bakel (Sénégal).

**Hc 2** : Les objectivations que les enfants feront d'une eau de forme sociale "naturelle" seront différentes des terrains ruraux sahéliens au terrain rural tropical, c'est-à-dire entre la localité de Bogué (Mauritanie) et la localité de Tomè (Togo). Il en sera de même entre la localité de Bakel (Sénégal) et la localité de Tomè (Togo).

**HD** : Les objectivations que les enfants feront d'une eau de forme sociale concertée seront fonction du rapport des parents à l'eau qui, lui-même, sera lié à la réalité du développement social de l'objet au sein des pays.

Nous tenterons par cette hypothèse de mettre à jour le lien entre l'implication des parents dans la réalité de l'eau, et la réalité du développement social de l'eau dans chacun des pays. Nous n'allons pas vous engager ici dans la reconsidération de l'état de développement de chaque pays, comme il se devrait, en considérant les réalités géopolitiques et économiques des pays. C'est certes un travail qui compléterait utilement le nôtre, et il y aurait intérêt ici même à faire. Mais un tel travail excéderait les limites du travail pour lequel nous sommes à ce moment compétent. Nous nous contenterons donc, saisissant la réalité de ce développement social dans le cadre de ce que nous aurons noté sur le terrain comme activité sociale autour de l'eau, d'établir des liens entre l'investissement social des parents dans la réalité de l'eau et les pays faisant montre d'un tel investissement social des parents. Nous tenterons ainsi d'établir un classement par pays en fonction des formes sociales qui y seront effectives et de l'aptitude des enfants à objectiver l'eau dans un sens qui participe au mieux de leur développement subjectif.

**Hd 1** : Les objectivations immédiates les plus propices au développement des enfants en Afrique subsaharienne seront les objectivations concertées de la localité de Bakel (Sénégal).

**Hd 2** : Les objectivations de médiation les plus propices au développement des enfants en Afrique subsaharienne seront les objectivations concertées de la localité de Tomè (Togo).

## Chapitre 4. Analyse des résultats

Notre méthodologie nous permettra de donner à nos résultats une expression mixte mettant à profit, des analyses qualitatives et quantitatives. Nous commencerons par identifier quelques grandes thématiques qui nous semblent importantes pour saisir la réalité de l'eau sur nos divers terrains d'étude en mettant en avant les matériaux que nous aurons recueillis à partir des entretiens menés avec les adultes significatifs. Ces thématiques tourneront autour des sources d'eau, des éventuelles difficultés pour les adultes eux-mêmes à y accéder, de l'accès des enfants à ces sources, et enfin, des usages faits de l'eau par les enfants tels que l'expriment les adultes. Nous avons mené les adultes dans les entretiens à traiter des sources disponibles dans leurs cadres de vie et leur permettant d'accéder à l'eau. Nous pensons pouvoir déceler, dans leurs propos, outre la réalité des sources pour elles-mêmes, leurs factures en tant que produit sociaux plus ou moins développés, puis la manière dont, en s'impliquant dans le rapport à ces sources, ces adultes eux-mêmes sont en mesure de disposer la réalité de l'eau à l'égard de leurs enfants.

En vue de mieux saisir la manière dont l'implication des adultes dans la réalité de l'eau contribue à la disposer à l'égard des enfants, nous nous intéressons ensuite à leurs propos sur la manière dont les enfants peuvent accéder aux sources d'eau. Nous ferons des liens entre la source d'eau elle-même, et la manière dont les adultes conçoivent l'accès qu'y ont les enfants. Nous pensons que le plus souvent, les adultes auront tendance à réguler l'accès à l'eau des enfants à en fonction du type de source d'eau envisagé. Une thématique liée aux distances à parcourir pour y accéder contribuera à faire de la question de l'accès à l'eau des enfants le prolongement d'une question plus générale renvoyant à la réalité sociale de l'accessibilité aux eaux en contexte global d'Afrique subsaharienne. De ce point de vue, l'accès à l'eau des enfants pourrait être envisagé comme l'expression particulière dans ces derniers de la forme générale de l'état de développement des formes sociales de l'eau. La réalité de l'état de développement des formes sociales d'eau, sera aussi en cause dans la vision que les adultes auront des usages d'eau par les enfants. Le logiciel *NVivo 10* d'analyse de contenus thématiques nous assistera dans le traitement qualitatif que nous ferons des entretiens. Notre analyse qualitative aura plutôt un aspect descriptif nous donnant à saisir plus finement la pluralité et la complexité des formes sociales de l'eau, même si nous n'en retiendrons que trois pour mener nos analyses quantitatives

Étant donné les caractéristiques de l'outil qui nous servira à évaluer les objectivations des enfants nous utiliserons pour nos analyses quantitatives des tests non paramétriques à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences 21* (S.P.S.S.). Les variables à partir desquelles nous mesurons les objectivations ne suivent pas une distribution normale pour deux principales raisons (Dancey, Reidy, & Gauvrit, 2007) ; la première est que nous les avons conçues de manière catégorielle. A ce titre les variations qu'elles offrent à saisir, à travers des scores, la diversité des formes d'usage d'eau dans notre contexte, sont relativement limitées à quelques valeurs non continues. Ensuite, la taille d'échantillon qui conviendrait à mener une telle étude avec les méthodes des tests statistiques paramétriques devait être plus importante que celle que nous avons pu mettre en œuvre. Il y a, de fait, une certaine réalité de notre étude à laquelle nous ne pensons pas pouvoir donner une expression quantitative sur la base des présupposés que l'usage des tests paramétriques implique. Cela parce qu'au regard d'une telle problématique, les conditions nécessaires à l'expression quantitative et paramétriques des résultats, n'ont pas toujours été atteintes. C'est à cet égard qu'il nous paraîtra de grande importance de pouvoir rendre nos résultats pour une part sous une forme qualitative. Les résultats des tests statistiques seront interprétés comme tendant à la significativité lorsqu'ils atteindront un seuil correspondant à  $p < 0.1$ , et significatifs à partir de  $p < .05$ . Nous prendrons soin de diviser le seuil de significativité en cas de tests multiples. Dans nos analyses quantitatives, nous commencerons par présenter les résultats relatifs au contexte général des enfants en Afrique subsaharienne. Ces résultats nous donneront un aperçu global du rapport à l'eau des enfants à partir de quoi nous chercherons en nous situant à des niveaux particuliers (contextes nationaux, sous régionaux) à voir de quoi l'aperçu global rend compte comme réalités particulières.

## 4.1. Les sources d'eau en Afrique rurale subsaharienne

### 4.1.1. Avertissement

Nous traitons ici directement des adultes, et présentons les effectifs dans les tableaux comme étant ceux des adultes significatifs des enfants. Mais une telle présentation est motivée par un souci de rendre lisible le style de la présentation de nos résultats. Excepté le cas particulier du Togo, nous faisons correspondre ici le nombre des enfants au nombre d'adultes bien que dans les faits de nombre de parents intervenant dans l'étude soit légèrement inférieur au nombre d'enfants qui constituent notre échantillon ( $N = 68$ ). Les adultes accompagnants les enfants n'étant qu'au nombre de 55. Lorsque nous présentons, dans cette partie, un effectif ou

un pourcentage de parents ou d'adultes, il serait plus exact d'avoir en vue le nombre d'enfants au regard desquels les parents se trouvent dans une situation donnée par rapport aux sources d'eau – par exemple lorsque nous présentons dans un tableau un effectif de 7 adultes ayant recours à l'eau du robinet, il serait plus exact de considérer que dans le cas de 7 enfants les adultes ont recours à l'eau du robinet. La raison de cette double lecture tient au fait que sur certains terrains comme au Sénégal, un seul adulte a pu parfois servir d'adulte significatif pour deux enfants. Suite à quoi nous avons fait le choix méthodologique de répéter la condition du seul même adulte pour les deux enfants. L'effet de duplication ainsi produit d'adultes ne nous semble pas porter préjudice à notre objet d'étude. Cela d'abord parce que le nombre d'adultes ainsi dupliqués produit un effectif d'adulte très proche du nombre réel d'adultes concernés ; ensuite parce que notre population renvoyant principalement aux enfants ruraux d'Afrique subsaharienne, nous considérons les parents ou adultes significatifs des enfants non pas comme étant nos sujets étude mais comme des acteurs clés de la compréhension des enfants dans le rapport à l'eau.

#### 4.1.2. La diversité des sources

Le rapport des adultes aux sources d'eau en Afrique subsaharienne est très diversifié, cela non seulement en raison de la diversité des sources d'eau elles-mêmes, mais aussi en raison de la manière dont les adultes se rapportent aux diverses sources d'eau. Le Tableau 14 présente la diversité des sources et des types de rapports aux sources que mettent en œuvre les adultes significatifs que nous avons interrogés et qui se sont exprimés à ce propos. Certains adultes ont recours de manière exclusive à une source en particulier (robinet, puits, pompe, ou fleuve). D'autres adultes au contraire ont tendance à recourir à plusieurs sources d'eau en fonction des circonstances variées et parfois ponctuelles. Ces adultes qui ont recours à plusieurs sources d'eau constituent la majorité des adultes nous que nous avons interrogés. Une autre source d'eau nous a été mentionnée qui ne figure pas dans le tableau présent mais qu'il importe aussi d'avoir en vue, il s'agit de la pluie. Un seul adulte nous a mentionné cette source d'eau au Togo dont nous n'avons malheureusement pas retenu le travail des enfants pour la raison qu'ils n'ont pu réaliser leurs tests qu'au cours de la troisième passation, n'ayant pas pu être présent aux deux étapes précédentes. Nous avons retenu l'entretien avec l'adulte mais sans avoir les données correspondantes pour le travail des enfants<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Le Tableau 14 ne présente que le rapport aux sources d'eau des parents envisagé relativement aux résultats d'objectivation d'eau des enfants.

Tableau 14 : Tableau récapitulatif des diverses sources mentionnées par les adultes et auxquelles ils se rapportent personnellement pour obtenir de l'eau.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Robinet	10	14,7	17,2	17,2
	Puits	6	8,8	10,3	27,6
	Robinet et Puits	12	17,6	20,7	48,3
	Pompe et Puits	4	5,9	6,9	55,2
	Robinet et Fleuve	10	14,7	17,2	72,4
	Robinet, Puits et Fleuve	10	14,7	17,2	89,7
	Puits et Fleuve	3	4,4	5,2	94,8
	Pompe	1	1,5	1,7	96,6
	Fleuve	1	1,5	1,7	98,3
	Pompe et Fleuve	1	1,5	1,7	100,0
	Total	58	85,3	100,0	
Manquante	Système manquant	10	14,7		
Total		68	100,0		

#### 4.1.3. Particularités du rapport des sources d'eau des adultes par pays

Le Tableau 15 permet d'y voir plus clair sur le rapport particulier que peuvent avoir les adultes aux sources d'eau selon le pays et la région dans laquelle ils habitent. Nous notons, dans le cadre rural de Bogué en Mauritanie, 7 adultes qui recourent exclusivement au robinet (30,4 %), 4 qui recourent exclusivement aux puits (17,4 %), et enfin une majorité de 12 adultes qui recourent aux deux sources d'eau (52,2 %). Le fleuve ne semble pas être mis à profit par les adultes à Bogué pour recueillir de l'eau. A Bakel au Sénégal, nous constatons que 3 adultes seulement recourent exclusivement au robinet pour avoir de l'eau (13 %). En revanche nous ne trouvons pas à Bakel d'usagers exclusifs de l'eau du puits. Nous notons plutôt qu'une grande partie des adultes affirme recourir soit à l'eau du robinet et du fleuve (43,5 %) soit au robinet, au puits et au fleuve (43,7 %). Au Togo, nous n'avons pu obtenir des renseignements sur les sources d'eau utilisée par les adultes que de la part de 12 adultes sur les 22 interrogés. Nous ne trouvons au Togo aucun usager exclusif d'eau du robinet. Deux des adultes togolais sur les 12 qui se prononcent affirment faire un usage exclusif du puits comme moyen d'accéder à l'eau, tandis que la majorité des adultes interrogés (4 adultes) ont recours à la pompe et au puits (33,3

%). On peut aussi noter à partir du Tableau 15 que le seul usager exclusif de l'eau du fleuve – un usager d'eau de rivière à vrai dire – parmi l'ensemble des adultes est togolais. Nous trouvons un lien moyen positif et significatif entre le rapport aux sources des adultes et le pays ou la région de leur habitation puisque le coefficient de Spearman vaut  $r_s = 0,64$  ;  $p = 0,001$ .

Tableau 15 : Rapports aux sources d'eau des adultes en fonction des pays et localités rurales.

		Région et pays			Total	Total en pourcentage valide
		Bogué Mauritanie	Bakel Sénégal	Tomè Togo		
Sources	Robinet	7	3	-	10	17,2
	Puits	4	-	2	6	10,3
	Robinet et Puits	12	-	-	12	20,7
	Pompe et Puits	-	-	4	4	6,9
	Robinet et Fleuve	-	10	-	10	17,2
	Robinet, Puits et Fleuve	-	10	-	10	17,2
	Puits et Fleuve	-	-	3	3	5,2
	Pompe	-	-	1	1	1,7
	Fleuve	-	-	1	1	1,7
	Pompe et Fleuve	-	-	1	1	1,7
Total		23	23	12	58	100

Nous considérerons dans le cas particulier du Togo que l'eau de pompe, considérée comme la plus potable par les adultes, pourra faire office d'"eau bleue": « *C'est la pompe que nous utilisons parce qu'on nous a conseillé que c'est la meilleure eau dans toute cette région* » adulte 48, (père de S48 ; 6 ans). Partant de cette considération, nous constatons sur l'ensemble des adultes interrogés en Afrique subsaharienne rurale, que 11 adultes ont un recours exclusif à l'eau du robinet, dont un adulte togolais faisant usage exclusif de l'eau de la pompe (18,9 %). 6 adultes, dont aucun du Sénégal, y font un usage exclusif d'eau du puits (10,3 %). Par ailleurs nous notons que 37 adultes ont recours au robinet ou à la pompe, associés à une ou plusieurs autres sources (puits, fleuve, puits et fleuve). Ils représentent ainsi un groupe majoritaire d'adultes ayant recours à des sources variées dont le robinet ou la pompe (63,7 %). Il faut enfin rajouter 3 usagers particuliers au Togo qui font un usage diversifié des sources d'eau sans qu'il y soit inclus ni un robinet, ni une pompe (5,2 %).

#### 4.1.4. Réalité des sources d'eau par rapport à leurs localisations domiciliaires

Sur l'ensemble des adultes que nous avons interrogés, il apparaît que 10 d'entre eux peuvent recourir à une source d'eau interne à leur domicile (Cf. Tableau 16). Parmi ces 10 adultes, 6 sont des usagers exclusifs de robinet, 3 sont des usagers qui, recourant au robinet et au puits, disposent des deux sources d'eau à domicile, et enfin nous comptons 1 adulte recourant au puits comme source d'eau interne et exclusive. La possibilité en Afrique rurale subsaharienne à pouvoir se rapporter à une source d'eau localisée à domicile correspond plutôt aux usagers qui disposent d'un robinet comme source d'eau (10,3%). 21 des usagers sont en situation de devoir se rapporter à leurs sources d'eau à l'intérieur comme à l'extérieur de leurs domiciles, parmi lesquels un seul usager exclusif d'eau du robinet (1,7 %), mais 20 usagers d'eau du robinet et d'une autre source (puits, fleuve, puits et fleuve). Nous trouvons un lien significatif mais faible entre les sources d'eau et leurs localisation domiciliaires ( $r_s = 0,32 ; p = 0,014$ ).

Bien que nous nous soyons accommodés à considérer dans le cas du Togo la pompe comme un équivalent du robinet pour ce qu'on appellera l'"eau bleue" pour nos analyses quantitatives, cette source ne permet aucune accessibilité à l'eau de manière interne au domicile, ni même comme source à laquelle on pourrait se rapporter parfois de manière interne et parfois de manière externe. Elle constitue plutôt dans le cas de notre terrain, autant que le fleuve, une source complètement extériorisée. La pompe n'est, relativement à notre terrain, une source d'eau que dans le cas du Togo sur lequel nous reviendrons plus en détail en traitant de la réalité particulière des sources d'eau dans la localité rurale de Tomè. La majorité des adultes interrogés (27) se rapporte aux diverses sources d'eau disponibles en Afrique subsaharienne comme à des sources localisées de manière externe à leur domicile (Cf. Tableau 16). Ce rapport à l'eau des adultes vaut pour l'ensemble des sources d'eau envisagées qu'il soit question du robinet comme source exclusive (5,2 %), du puits comme source exclusive (8,6 %). Certaines des sources d'eau, ou combinaisons de sources ne sont mentionnés par les adultes qu'en sources auxquelles ils ne se rapportent que de manière externes. C'est le cas de la pompe et du puits (6,9 %), du puits et du fleuve (5,2 %), la pompe en source d'eau exclusive (1,7 %), le fleuve en source d'eau exclusive (1,7 %), puis la pompe et fleuve (1,7 %). Pour mieux comprendre les raisons de la diversité des sources utilisées en Afrique subsaharienne jusque dans la manière dont, alternants leurs rapports aux sources, les adultes eux-mêmes redoublent cette diversité, il

convient de saisir pays par pays la réalité particulière des principales sources telles qu'en parlent les adultes significatifs ou parents des enfants.

Tableau 16 : Diversité des sources d'eau en fonction de leurs localisations domiciliaire en Afrique rurale subsaharienne

			Localisation des sources			Total
			Interne	Interne et Externe	Externe	
Sources	Robinet	Effectif	6	1	3	10
		% du total	10,3%	1,7%	5,2%	17,2%
	Puits	Effectif	1	0	5	6
		% du total	1,7%	0,0%	8,6%	10,3%
	Robinet et Puits	Effectif	3	7	2	12
		% du total	5,2%	12,1%	3,4%	20,7%
	Pompe et Puits	Effectif	0	0	4	4
		% du total	0,0%	0,0%	6,9%	6,9%
	Robinet et Fleuve	Effectif	0	6	4	10
		% du total	0,0%	10,3%	6,9%	17,2%
	Robinet, Puits et Fleuve	Effectif	0	7	3	10
% du total		0,0%	12,1%	5,2%	17,2%	
Puits et Fleuve	Effectif	0	0	3	3	
	% du total	0,0%	0,0%	5,2%	5,2%	
Pompe	Effectif	0	0	1	1	
	% du total	0,0%	0,0%	1,7%	1,7%	
Fleuve	Effectif	0	0	1	1	
	% du total	0,0%	0,0%	1,7%	1,7%	
Pompe et Fleuve	Effectif	0	0	1	1	
	% du total	0,0%	0,0%	1,7%	1,7%	
Total	Effectif	10	21	27	58	
	% du total	17,2%	36,2%	46,6%	100,0%	

## 4.2. Réalités des sources d'eau selon les adultes significatifs

### 4.2.1. Eau du fleuve ou de la rivière en Afrique subsaharienne

#### 4.2.1.1. Eau du fleuve en Mauritanie

L'enquête menée sur les parents ou adultes de Bogué en Mauritanie montre que l'idée du fleuve comme source potentielle ou moyen d'obtenir de l'eau existe bien dans les propos que tiennent certain répondant, même si le nombre de ceux qui en font mention est assez faible.

4/22 répondant interrogés en font mention à Bogué. L'un d'entre eux (père de S9, 6 ans), habitant le centre urbain de Bogué, en fait mention comme une possibilité qui a été utilisée "avant" pour avoir de l'eau, mais qui semble aujourd'hui révolue. Il admettra néanmoins qu'il existe encore des populations dans les lieux reculés de Bogué, qui continuent toujours à avoir recours au fleuve pour obtenir de l'eau. Nous avons pu interroger à ce propos la mère d'un enfant qui habite près du fleuve (mère de S07, 6 ans). Selon elle, on ne boit pas l'eau du fleuve à Bogué, même si l'on pourrait l'utiliser pour se doucher ou pour laver le linge. Une autre répondante (tante de S8, 6 ans), quand nous lui avons posé la question de ses moyens d'obtenir de l'eau, fera d'abord mention de l'eau de puits, de robinet et enfin d'eau de fleuve. L'adulte 17 (mère de S17, 5 ans), habitante elle aussi du noyau urbain de Bogué, aura au regard de l'eau du fleuve un discours similaire à celui de l'adulte 9. Elle mentionnera, de plus, l'eau du fleuve comme un des moyens possible d'obtenir de l'eau après le robinet et le puit. Tous les adultes répondant mauritaniens qui ont fait mention de l'eau du fleuve dans leurs entretiens, en parleront comme source et moyen plausible d'obtenir de l'eau, mais pas dans leur cas personnel. Pour ces répondants (4/22), l'eau du fleuve peut être utilisée dans certains cas et pour certaines populations. Elle n'est, dans leurs propos, jamais parue comme eau d'usage pour eux-mêmes.

#### 4.2.1.2. L'eau du fleuve au Sénégal

Nous constatons, suite aux entretiens que nous avons menés à Bakel au Sénégal, que non seulement l'idée du fleuve comme source potentielle d'eau est partout présente dans les propos des adultes, mais aussi que tous les adultes répondant affirment y recourir de façon plus ou moins régulière, à l'exception de l'adulte 44 (mère de S44 et de S45, 6 et 5 ans), puis de l'adulte 46 (mère de S46, 6 ans). En réalité, même ces adultes ne se refusent pas de faire usage d'eau du fleuve. Elles y sont plutôt empêchées par le fait qu'elles habitent si loin de la frange littorale par laquelle le fleuve est très accessible qu'il leur est encore plus facile de se rendre aux bornes fontaines. Elles paraissent ainsi être plutôt des usagères exclusives d'eau du robinet sans pour autant pouvoir y accéder comme à une source interne. L'adulte 44 indiquera aller au fleuve ou au puits que si elle n'a pas la possibilité d'aller à la fontaine : *« Il y a des puits ici, mais nous ne prenons pas l'eau du puits parce que c'est loin. Nous préférons encore aller à la borne fontaine et payer de l'eau (...) Le fleuve est loin, nous n'allons pas au fleuve, le puits aussi est loin et en plus on dirait qu'il y a du sel dans l'eau du puits. Nous utilisons l'eau du robinet seulement »*. L'adulte 46 nous dira elle aller de temps en temps au fleuve pour doucher ses enfants et se doucher elle-même, mais c'est là un de ses rapports plutôt particuliers à l'eau car elle commencera par affirmer : *« L'eau est loin de nous, ce n'est pas facile pour avoir de*

*l'eau. Il y a deux chemins pour nous pour avoir de l'eau ; c'est parfois l'un ou l'autre (...) C'est toujours pour aller chercher l'eau du robinet* ». Tous les autres adultes interrogés disent faire un usage ciblé pour des tâches domestiques particulières, de l'eau du fleuve parmi lesquelles notamment le linge, la vaisselle et parfois la douche pour les enfants.

#### 4.2.1.3. L'eau de la rivière au Togo

Nous avons pu parler précédemment d'eau du fleuve dans le cas du Togo, mais il s'agit, dans la localité de Tomè, d'une rivière. A Tomè la moitié des adultes sur l'ensemble interrogé font référence à l'eau de la rivière. Elle apparaît dans leurs propos comme une source d'eau à laquelle on a beaucoup recouru dans le passé. L'adulte 63 (père de S63, 6 ans) dira à propos de la rivière : *« Bien avant chez nous, nous n'avions que la rivière sans puits dans le village. Pour n'importe quelle utilisation donc nous n'avions que l'eau de la rivière »*. Mais les sources d'eau s'étant diversifiées, la situation actuelle des sources disponibles et permettant d'accéder à l'eau est quelque peu différente. L'adulte 63 ne manquera pas de le préciser en concluant qu'actuellement les habitants de la localité utilisent l'eau de la pompe. En effet, beaucoup d'adultes ont recours, au moins partiellement, à l'eau de la pompe. Mais la rivière continue toujours à être utilisée par bon nombre d'entre eux pour des tâches spécifiques même si, parmi les adultes, il s'en trouve qui émettent des réserves à l'utilisation de l'eau de la rivière comme source d'eau dont l'adulte 63 lui-même. En ce sens, faisons part du propos de l'adulte 56 (père de S56), qui affirmera : *« On nous a appris aussi qu'il y a beaucoup de maladies dans l'eau de rivière parce que des fois, les gens pissent et défèquent dedans. Donc ça fait que si nous utilisons l'eau de la rivière ça va nous donner des maladies »*. Pourtant, dans le cas de certains autres adultes, on note une persistance à ne recourir principalement qu'à l'eau de la rivière même si l'on ne conteste pas le fait que son utilisation puisse comporter des risques sanitaires. Ainsi, l'adulte 53 (père de S53) expliquera qu'il continue à recourir à l'eau de la rivière à défaut de ne pouvoir faire autrement : *« Là où nous habitons la pompe n'est pas proche de nous, ce n'est que l'eau de la rivière que nous utilisons pour nos enfants. Si les gens ont pitié de moi, je vais chez eux puiser l'eau du puits (...) Il est bien vrai qu'on nous a parlé de l'eau de la pompe comme étant une bonne eau, comme aussi une eau qu'il est nécessaire que tout le monde utilise pour éviter d'avoir des maladies. Mais aussi, c'est une eau que nous n'avons pas toujours à nos côtés par faute de moyens. C'est une eau qui ne nous est pas toujours accessible. C'est pourquoi nous continuons si souvent à utiliser l'eau de la rivière et de du puits »*.

## 4.2.2. L'eau du puits en Afrique subsaharienne

### 4.2.2.1. L'eau du puits en Mauritanie

Tous les adultes significatifs auprès desquels nous avons mené nos entretiens à Bogué mentionnent le puits comme un moyen d'obtenir de l'eau. L'adulte répondant 12 (mère de S12, 6 ans), affirme que depuis l'arrivée des robinets, « *Les gens utilisent maintenant presque partout les eaux de robinet* ». L'adulte 9 (père de S9, 6 ans) tiendra un propos allant dans le même sens lorsqu'il présentera avec le fleuve, le puits comme une des possibilités qu'on utilisait "avant" à Bogué pour obtenir de l'eau. Pourtant, très peu d'adultes répondant en font mention comme une source d'eau en voie de disparition. Chez nombre d'autres répondants en effet, on continue fréquemment à avoir recours à l'eau du puits, quelques adultes ayant d'ailleurs exclusivement recours à l'eau du puits. L'adulte 3 par exemple (tante de S3, 5 ans), affirmera n'utiliser que l'eau du puits, bien qu'elle n'apprécie pas beaucoup ce moyen : « *Le puits où l'on prend de l'eau, ne se ferme pas. Il est toujours ouvert. Les enfants peuvent jeter quelque chose dedans* » confie-t-elle avant de poursuivre : « *Le puits c'est trop dur* ». On retrouvera le même propos chez de nombreux autres adultes (adulte 01 mère de S1, 7 ans ; adulte 05 mère de S5, 6 ans ; adulte 06 tante et mère de S6, 6 ans ; adulte 21 mère de S 21, 6 ans). Parmi ces caractéristiques qui font de la source du puits une source d'accès difficile on peut noter les efforts qu'il est nécessaire de fournir pour, à la force de bras, faire remonter un seau d'eau à l'aide d'une corde. La difficulté peut être aussi relative aux distances qu'il est nécessaire de parcourir lorsque le puits n'est pas à la maison et constitue ainsi une source d'eau externe. Pour l'adulte 21 (mère de S21, 6 ans) : « *Il faut aller puiser au puits, le puits c'est un peu très loin, avec le sable c'est un peu difficile, chaque fois il faut aller chercher deux bassines, trois bassines, ça dépend seulement de ton travail, par exemple s'il faut faire le linge* ».

### 4.2.2.2. L'eau du puits au Sénégal

L'analyse des entretiens montre que 17/18 adultes font mention du puits comme source d'eau, mais à Bakel l'usage du puits pour obtenir de l'eau est assez restreint. Seulement neuf adultes sur les 17 qui en font mention affirment recourir aux puits pour avoir de l'eau. Chez aucun des adultes interrogés le puits n'est apparu comme une source d'eau de localisation interne. Tous les adultes interrogés qui font un usage du puits sont dans l'obligation de sortir de leur lieu d'habitation pour se rendre en un lieu public, ou encore chez des voisins afin de l'obtenir. C'est le cas de l'adulte 24 (père de S24, 4 ans) qui a ce propos affirme : « *Oui il y a un puits ici, il est derrière dans le jardin. Ce n'est pas trop loin* », l'adulte 25 (mère de S25, 4

ans) affirmera aussi qu'en cas de coupure : « *Le puits est juste ici derrière la maison (...) Ce n'est pas loin* ». Mais tous les usagers du puits à Bakel n'ont pas la possibilité de pouvoir y accéder aussi facilement. Pour d'autres quartiers, l'accès au puits présente au moins la difficulté de la distance. L'adulte 37 (mère de S37, 6 ans), habitante d'un quartier plus isolé (Guidemcamma), où il n'y a pas de puits dira par exemple : « *Il y a aussi un puits dans une maison, je vais souvent là-bas quand je n'ai pas pu avoir l'eau du robinet (...) C'est loin, c'est de l'autre côté là-bas* » ; aussi l'adulte 38 (mère de S38, 6 ans) affirmera : « *Parfois si je n'utilise pas l'eau du robinet et l'eau du fleuve, je vais chercher l'eau dans un puits. Mais le puits est très loin* ». Cela nous semble pouvoir expliquer le fait que l'on ne recoure pas beaucoup aux puits à Bakel, et que l'on préfère généralement le fleuve au puits comme moyen d'obtenir de l'eau. L'adulte 27 aura, en effet, exprimé sa préférence à aller, tout le temps, au fleuve plutôt qu'au puits. On peut aussi noter comme facteur limitant le recours au puits, le fait de sa qualité. Trois des usagères (adulte 25, adulte 43 et adulte 44) faisant remarquer que l'on a l'impression qu'il y ait du sel dans l'eau du puits. Notons aussi que des difficultés temporaires ou plus constantes d'accéder à des sources de meilleure qualité peuvent donner à l'usage de l'eau de puits un caractère préférentiel.

#### 4.2.2.3. L'Eau du puits au Togo

La grande majorité des adultes répondant de Tomè, fait mention du puits comme source d'eau envisageable dans leur environnement pour obtenir de l'eau. Sur les 15 adultes ayant pu s'exprimer, 11 ont évoqué le puits comme moyen d'accéder à l'eau. L'eau du puits est considérée à Tomè comme une eau intermédiaire entre celle de la pompe et du fleuve. Beaucoup d'adultes qui s'y rapportent, pour avoir de l'eau, expliquent l'adoption d'une telle solution comme un choix à défaut de mieux. Ainsi l'adulte 002<sup>39</sup> au Togo (père de S002 et de S003) explique le recours qu'il fait à l'eau du puits de manière suivante : « *Nous préférons à défaut l'eau de puits parce que l'eau de la pompe n'est pas proche de nous* ». L'adulte 48 dira aussi : « *Des fois si nous utilisons l'eau de puits cela signifie où cela veut dire que nous n'avons pas les moyens d'acheter l'eau de pompe* ». Si chez la plupart des adultes le recours à l'eau du puits se fait de manière occasionnelle en alternance, dans le cas de l'adulte 002 par exemple, avec l'eau de pluie ou encore dans le cas de l'adulte 48, avec l'eau de la Pompe, nous trouvons des adultes qui ne recourent à l'eau du puits que dans le meilleur des cas. C'est le cas de l'adulte 53 qui recoure principalement à l'eau du fleuve et dans le meilleur des cas à l'eau du puits. Enfin, faisons aussi

---

<sup>39</sup> Nous utiliserons ce code pour distinguer cet adulte du Togo, dont les enfants n'ont pas été retenus dans notre échantillon de l'enfant, de l'adulte 02 de Mauritanie.

mention de l'adulte 62 (père de S62, 6 ans) qui fait lui un très large usage de l'eau du puits. Cet adulte affirmera : « *Chez nous nous utilisons le puits nous faisons la cuisine avec l'eau du puits, nous la buvons aussi. C'est aussi l'eau du puits que nous utilisons pour faire la lessive* ».

### 4.2.3. L'eau du robinet et de la pompe en Afrique subsaharienne

#### 4.2.3.1. L'eau du robinet en Mauritanie

Il apparaît au vu des entretiens menés à Bogué, principalement deux grandes attitudes des adultes répondant à l'égard de l'eau du robinet. Tout d'abord, on note chez nombre d'adultes le propos selon lequel l'eau du robinet est facile à utiliser et ne présente pas autant de difficultés à l'usage que l'eau du puits, ainsi l'adulte 04 (mère de S4, 6 ans) nous dira : « *L'eau du robinet c'est plus reposant, ce n'est pas loin. Un robinet est installé dans la maison à côté, donc ce n'est pas loin* ». L'adulte 05 (mère de S5, 6 ans) exprimera aussi un tel point de vue : « *C'est le robinet que nous utilisons le plus, ce n'est pas dur et ça nous évite de partir chercher où puiser de l'eau. C'est mieux pour nous de prendre de l'eau du robinet* ». Seuls quelques adultes mentionnent dans leur appréciation de l'eau du robinet, le fait qu'il s'agisse d'une eau potable, traitée ou encore pure. Il semblerait que ce qui tend à faire apprécier aux adultes de Bogué interrogés l'eau du robinet puisse préférentiellement renvoyer au qu'elle soit plus facile à utiliser. De ce point de vue, l'une des mères 01 (mère de S1, 6 ans) semble nous faire saisir un point essentiel dans l'appréciation de l'eau du robinet à Bogué lorsqu'elle nous dit : « *L'eau du robinet est plus efficace que l'eau du puits* ». Du point de vue de sa qualité en revanche, des d'usagers d'eau du robinet ont tendance à apprécier davantage l'eau du puits à cause de son goût (adulte 05) ou encore en disant qu'elle est plus agréable à boire (adulte 14).

Des usagers d'eau du robinet viennent à se plaindre du fait qu'il s'y trouve beaucoup de calcaire. Il se trouve en effet parmi les usagers intermittents de l'eau du puits – ils constituent un groupe d'usagers qui peuvent aussi recourir à l'eau du robinet –, certains qui, sans manquer de reconnaître les avantages qu'ils peuvent tirer de l'utilisation de l'eau du robinet, se plaignent quelquefois de sa qualité à Bogué. L'adulte 13 (mère de S13, 6 ans) nous dira : « *Au début lorsque les robinets sont arrivés les gens disaient que l'eau du robinet a beaucoup de calcaire, mais avec le temps nous voyons que ça va et nous utilisons de plus en plus l'eau du robinet* ». En réalité, les avis divergent sur la question au sein de la population de Bogué sur la gravité du problème. Certains usagers, comme c'est le cas de l'adulte 13, minorent l'ampleur du problème ; mais, dans un quartier excentré de Bogué nommé Touldé, nous avons rencontré, sur 5 usagères

intermittentes de l'eau du robinet, 4 d'entre elles qui prenaient le problème au sérieux au point d'en arriver à n'utiliser l'eau du robinet que pour les tâches ménagères. Délibérément, elles choisissaient de boire de l'eau du puits, qu'elles allaient chercher à un puits distant de leur lieu d'habitation. L'une des usagères, l'adulte 18 (mère de S18, 6 ans et de S23, 5 ans) dira ceci : « *Il y a quelques conséquences à utiliser l'eau du robinet, mais pour nous le problème avec l'eau du robinet c'est qu'elle contient beaucoup de calcaire ici. Les personnes quand elles sont malades et qu'elles vont à l'hôpital, on leur dit qu'elles ont du calcaire dans le ventre, et qu'elles l'ont bu avec l'eau du robinet. C'est cela qui nous pousse à ne pas utiliser l'eau du robinet à la consommation. Par contre, l'eau du robinet a aussi des avantages, elle nous aide beaucoup pour les tâches ménagères* ». Lorsque nous l'avons interrogé sur les divers moyens qu'elle utilise pour obtenir de l'eau elle nous a répondu : « *On va au puits pour l'eau que nous consommons, et pour l'eau des travaux ménagers nous utilisons l'eau du robinet* ».

#### 4.2.3.2. L'eau du robinet au Sénégal

Tous les adultes font mention de l'eau du robinet à Bakel, et nous ne retrouvons pas parmi les habitants de cette localité de divergence de point de vue dans l'appréciation du robinet comme source d'accès à l'eau dans leur environnement. Tous ne disposent pas du robinet comme une source interne d'accès à l'eau. Il y a même à Bakel moins d'usagers pouvant se rapporter au robinet comme à une source interne qu'il y en a à Bogué en Mauritanie. Nous ne trouvons pas non plus que des usagers exclusifs d'eau du robinet à Bakel. Cette localité présente en fait le nombre le plus important d'usagers diversifiant les sources d'accès à l'eau relativement au nombre d'adultes auxquels nous avons recouru sur notre terrain d'étude. En revanche, les habitants de Bakel sont tous unanimes dans leur appréciation de l'eau du robinet, à la considérer comme une eau de meilleure qualité que celle du puits ou du fleuve. Tous les adultes à Bakel, qu'ils fassent recours à l'eau du robinet ou pas, qu'ils y accèdent facilement ou pas, reconnaissent qu'elle est mieux, qu'elle est plus propre en plus d'être l'eau la plus pratique à l'usage. Ainsi, l'adulte 24 (père de S24, 4 ans) soutiendra : « *Ici on utilise souvent le robinet. Parce que l'eau du robinet est l'eau la plus propre, elle est plus purifiée. Elle est mieux que l'eau du marigot* » et il rajoutera plus loin : « *On utilise le plus souvent l'eau du robinet. C'est plus pratique* ». Même des usagers qui ne disposent pas de robinet expriment leur préférence à utiliser l'eau du robinet. C'est le cas de l'adulte 28 (mère de S28) qui dit ne pas avoir de robinet à la maison et aller chez sa voisine pour chercher l'eau de robinet en cas de besoin. Elle soutiendra pour justifier son appréciation de l'eau du robinet : « *C'est l'eau du robinet que les gens utilisent pour boire, pour faire la cuisine, et pour faire le petit déjeuner. C'est pour ça que nous préférons*

*l'eau du robinet à l'eau du puits. L'eau du robinet est la meilleure eau* ». Nous sommes donc, dans ce cas, en présence d'une usagère recourant préférentiellement à l'eau du robinet comme à une source externe. Nous trouvons aussi à Bakel des usagers qui se résignent à utiliser d'autres eaux que l'eau du robinet et qui, ne pouvant faire usage de l'eau du robinet ou que dans des conditions difficiles, ont la conscience que l'eau du robinet serait la meilleure eau à utiliser pour eux et pour leurs enfants. Dans ce cas de figure, adulte 36 (grand-père de S36) déclarera : « *Moi je n'ai plus assez de forces pour avoir assez d'eau de robinet dans la maison, pour que les enfants puissent l'utiliser dans tous leurs besoins. C'est pour cela que je préfère qu'on utilise l'eau du robinet pour boire et faire la cuisine, mais pour se doucher, laver les habits ou faire la vaisselle, il vaut mieux utiliser l'eau du fleuve* ». En conséquence de quoi, il nous a semblé que l'ensemble des usagers d'eau à Bakel, s'ils le peuvent, utilisent préférentiellement l'eau du robinet et cela quelle que soit la réalité de leur situation dans l'accès à l'eau.

#### 4.2.3.3. L'eau de la pompe au Togo

Le fait que les populations rurales aient, dans nos deux autres pays d'Afrique subsaharienne (Mauritanie, Sénégal), la possibilité de recourir à l'eau du robinet là où au Togo l'on recourt à l'eau de la pompe, accentue encore cette impression que dans la localité rurale de Tomè au Togo la réalité du rapport à l'eau des populations est singulière. L'ensemble des adultes n'ayant pas eu à s'exprimer sur la question de leur rapport particulier à l'eau, nous savons que seulement huit adultes sur l'ensemble de ceux qui étaient présents à l'entretien collectif ont fait mention de la pompe comme source d'accès à l'eau dans leur environnement. Certains adultes qui en ont fait mention ont plutôt, à l'occasion, exprimé l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent à y recourir quand il faut y accéder (adulte 002 ; adulte 53). Mais, même ceux-là, qui ne peuvent pas recourir à l'eau de la pompe, lui reconnaissent une qualité supérieure à l'eau de la rivière et à celle du puits.

Tous les autres adultes s'exprimant à propos de l'eau de la pompe disent non seulement y recourir, mais affirment qu'elle est de meilleure qualité : « *J'utilise l'eau de la pompe parce qu'on nous a appris que l'eau de la pompe est potable* » indiquera l'adulte 56, de même pour l'adulte 63 qui dira : « *A la maison, l'eau de la pompe est conservée comme une eau potable pour boire (...) L'eau de la pompe, selon l'hygiène, et comme nous avons été un peu à l'école, nous avons appris que l'eau de la pompe c'est de l'eau claire, limpide. C'est de l'eau qui n'a pas été tellement souillée, c'est pour cette raison que nous avons cette préférence pour l'eau de la pompe* ». Excepté l'adulte 51 qui, semble être un utilisateur exclusif d'eau de pompe,

l'ensemble des utilisateurs, qui y recoure, semble alterner les sources d'eau entre le fleuve, le puits et la pompe. On note chez eux des usages ciblés de l'eau en fonction de sa source. L'ensemble des adultes interrogés ont recours à toutes les sources d'eau comme à des sources extériorisées. Pour autant, aucun des adultes interrogés n'estime avoir été contraint à faire un long déplacement pour obtenir de l'eau. Le Togo, contrairement au positionnement sahélien des pays comme la Mauritanie et le Sénégal, se trouve par son positionnement plutôt tropical, moins confronté à un problème d'accès à l'eau en termes de distance, qu'à une grave difficulté à disposer d'une eau de forme sociale développée quand la ressource elle-même ne manque pas.

### 4.3. Implications des adultes dans la réalité de l'eau à l'égard des enfants

Les adultes disposant de l'eau pour eux-mêmes, se trouvent aussi conduits à le faire pour les enfants. Les choix qu'ils font, y compris ceux de disposition d'eau qui semblent ne pas concerner les enfants, sont en réalité déjà, par leur entremise, une implication qu'ils mettent en œuvre à produire la réalité de l'eau, pas seulement pour eux-mêmes mais aussi, en direction des enfants. En présentant la réalité du rapport à l'eau des parents ou adultes significatifs eux-mêmes, nous sommes allés aussi loin que nos résultats d'études de terrains le permettaient, dans la description que font les parents eux-mêmes des conditions dans lesquelles ils se rapportent à l'eau. Par ce travail descriptif, notre intention était moins de faire porter le regard sur les adultes que de donner à voir, par la diversité et la forme complexe du rapport qu'ils peuvent nouer aux différentes sources d'eau, les réalités desquelles eux-mêmes partent pour établir un accès à l'eau. De là, ce qu'il est possible de retenir, c'est l'état de développement inégal, complexe et très souvent inadéquat des objets sociaux d'où ces adultes semblent devoir partir dans leur environnement. Il s'agit la plupart du temps des sources d'eau externes, causant ainsi des difficultés de distances si ce n'est de qualité. Il s'agira maintenant de compléter le travail précédent en donnant à voir de quelle manière les parents s'impliquant dans la réalité de l'eau peuvent déjà, à leur niveau certes modeste et limité, être des acteurs déterminants de la réalité de l'eau telle que les enfants pourront en faire l'objectivation. Dans cette partie du travail l'implication des parents ne pourra être montrée qu'à grands traits descriptifs. Nous nous chargerons d'établir plus solidement la réalité du fait de cette implication des adultes sur les objectivations des enfants en examinant plus avant, avec les méthodes appropriées, des données quantitatives de notre recherche.

### 4.3.1. Les adultes significatifs dans le rapport à l'eau des enfants à Bogué (Mauritanie)

Les adultes à Bogué, produisent déjà une réalité du rapport à l'eau des enfants lorsqu'ils décident de l'affectation des eaux selon les usages envisagés et la provenance de celles-ci. Cela ne tient parfois qu'à de simples décisions pouvant paraître anodines. Ainsi, des adultes prennent parfois la décision en cas de coupure d'eau du robinet, ou de résignation à l'usage d'eau du puits, de mettre un peu d'eau de javel dans celle-ci, pour la désinfecter avant de la boire (adulte 01 ; adulte 14 ; adulte 17 ; adultes 20). La pratique est très courante en Afrique. Dans le cas de l'adulte 20 (mère de S20, 6 ans), cette décision tend à pallier au risque sanitaire encouru à faire usage d'eau du puits vu que l'eau du robinet la met en situation d'ingérer du calcaire : *« C'est parce qu'on nous a dit que l'eau du robinet est salée, et qu'elle a du calcaire, c'est pour cela qu'on n'utilise pas ça, on l'utilise pour le ménage mais on ne la boit pas. Mais on boit l'eau du puits. On y met de l'eau de Javel, et on boit ça »*. D'autres prises de décision ou pratiques n'ont pas moins pour effet de produire une réalité de l'eau autant favorable au développement de l'enfant que possible. Ainsi, la quasi-totalité des adultes ayant recours aux puits comme source d'eau s'oppose à ce que l'enfant puisse y accéder. Non pas que les enfants ne puissent faire usage d'eau du puits, mais les adultes adoptent de simples stratégies d'approvisionnement permettant que l'accès à l'eau du puits, des enfants, se fasse à domicile. Les adultes eux-mêmes vont chercher l'eau au puits ou envoient des personnes plus âgées la chercher afin qu'elle soit disponible à la maison pour les besoins, entre autres, des enfants (adulte 03 ; adulte 05 ; adulte 07 ; adulte 08 ; etc.). L'adulte 05 (mère de S5, 6 ans) qui a recours à l'eau du robinet et du puits, interrogée sur la possibilité pour ses enfants d'accéder à ces sources expliquera : *« Les enfants ne peuvent pas aller chercher l'eau au puits, mais ils peuvent aller au robinet (...) Ils ne peuvent pas puiser, ils sont petits. Ils ne peuvent pas puiser de l'eau et ils ne peuvent pas la porter pour la ramener à la maison »*. En revanche, il est vrai, même s'ils éprouvent souvent quelques réticences à le faire (adulte 09), que la plupart des adultes disposant parmi leurs sources le robinet laisse plus volontiers les enfants y accéder.

Un ustensile très répandu à Bogué dans les maisons, et permettant aux parents ou adultes de contrôler l'accès des enfants à l'eau, est le canari. Comme il arrive aux adultes de le faire pour l'installation du robinet, le canari peut être placé plus ou moins haut. L'adulte 03 (mère de S3, 5 ans) fera remarquer : *« Les petits enfants mettent dans les canaris des objets comme des bouteilles, des cuillères, surtout si les canaris sont bas (...) mais si les canaris sont hauts ils ne*

*peuvent pas le faire* ». Quant à l'adulte 14 (sœur de S14, 6 ans), elle fera remarquer que les enfants peuvent accéder au robinet car il n'est pas haut. Le canari jouera le rôle de moyens d'accès intermédiaire à l'eau pour les enfants. L'adulte 14 expliquant comment l'enfant s'y prend quand il a besoin d'eau nous en parlera ainsi : *« S'il y a de l'eau fraîche au canari, il va de lui-même ouvrir le canari et se servir pour boire (...) on met de l'eau à l'aide de seaux les soirs, on laisse dormir et le matin il y a de l'eau fraîche dans les canaris »*. Dans le même esprit, l'adulte 10 (mère de S10, 4 ans) indiquera parlant des enfants : *« Ils viennent souvent voir leur sœur pour lui dire de leur donner de l'eau quand ils ne peuvent pas prendre de l'eau parce que le canari est vide ou trop haut pour eux. Il y a de l'eau dans le canari à chaque moment pour l'enfant, s'il a soif il peut aller à chaque fois tout seul prendre de l'eau, sans même demander. Mais il peut aussi aller ouvrir le robinet. L'enfant s'il a une possibilité pour avoir de l'eau ne demande pas »*. De même l'adulte 08 (mère de S8, 6 ans) expliquant que ses enfants en bas âge ne vont pas au puits, affirme : *« Si c'est pour prendre une douche, c'est nous qui allons chercher de l'eau pour les enfants. Pour boire, nous remplissons les canaris, les enfants peuvent aller directement y chercher de l'eau à boire (...) ils prennent eux-mêmes la quantité dont ils ont besoin, et ils boivent »*.

Notons enfin, sur l'appréciation qu'ont les adultes à Bogué des usages d'eau par les enfants, que celle-ci peut être beaucoup plus nuancée et compréhensive que les adultes eux-mêmes auront la possibilité de se référer aux sources d'eau faciles d'accès, et pour ainsi dire, développées en tant qu'objets sociaux. Beaucoup d'adultes auront tendance à mettre en avant les gaspillages dont sont auteurs les enfants. Mais la manière de traiter de ce gaspillage sera beaucoup plus intransigente du côté des parents ou d'adultes ayant un rapport difficile à l'eau<sup>40</sup>. La réponse que l'adulte 02 fait à la question de savoir comment elle voit les usages d'eau d'enfants : *« Les enfants ! Ils ne font que gaspiller l'eau »* ne peut pas ne pas tenir de son propre rapport à l'eau qui, lui imposant parfois de se déplacer pour rejoindre un autre robinet, lui fait voir d'un mauvais œil tout usage par l'enfant qui ne serait pas de l'ordre d'usage utiles notamment à travers les tâches ménagères – comme la vaisselle – qui constituent, selon elle, les cas généraux où l'enfant utilise bien l'eau. On peut faire la même analyse de la réponse de l'adulte 03 : *« Les enfants ils gaspillent seulement, ils gaspillent l'eau seulement »*, elle recoure seulement au puits pour obtenir de l'eau. Par ailleurs, la plupart des bons exemples d'usages de l'eau donnés par les parents à Bogué se limitent aux cas où l'enfant la boit ou l'utilise pour ses

---

<sup>40</sup> Le rapport difficile à l'eau peut, dans le sens où nous en parlons ici, revêtir plusieurs aspects qui ne se réduisent pas forcément au fait de recourir au robinet comme à une source interne au domicile.

besoins de toilette. Les réponses de l'adulte 18 (mère de S18 et S23, 6 et 5 ans) : « *Souvent même quand ils jouent avec l'eau, ils ont de petits ustensiles qu'ils prennent pour des outils de cuisine qu'après le jeu ils nettoient et rangent, et cela c'est comme s'ils apprenaient déjà à faire quelques tâches ménagères* », qui, reconnaissent dans le jeu de l'enfant bien plus qu'un simple jeu, seront plus rares chez les adultes de Bogué ou du contexte de l'Afrique subsaharienne en général.

#### 4.3.2. Les adultes significatifs dans le rapport à l'eau des enfants à Bakel (Sénégal)

Dans le cadre de la ruralité à Bakel nous trouvons des situations rares de rapports à l'eau du robinet des adultes comme à une source exclusive, sans pour autant trouver d'usagers qui se rapportent aux source d'eau que l'on peut interioriser (le puits, le robinet) comme à une source uniquement interne. (Cf. Tableau 17). C'est dire que dans le contexte rural de Bakel, le fait pour un adulte de disposer d'une source d'eau interne, même si elle constitue la plus appréciable des sources que l'on puisse disposer en interne (le robinet), n'empêche pas de faire recours aux sources alternatives d'eau que constituent le puits ou le fleuve. La totalité des adultes interrogés à Bakel ont affirmés faire un recours ciblé et particulier à l'eau du fleuve, à l'exception de deux adultes (adulte 44 ; adulte 46) dont la pratique de non recours à l'eau du fleuve s'expliquait moins par une opposition à en faire usage que par leur situation d'isolement par rapport à cette source d'eau. Bien entendu, cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de possibilité de se rapporter à une source d'eau de façon interne pour les adultes de Bakel, mais plutôt que le rapport interne des adultes aux sources d'eau que constituent le puits et le robinet s'associe toujours, chez l'ensemble des adultes, à un rapport extériorisé à une autre source. Ce type de rapport à l'eau en cours dans la localité de Bakel et qui, lui semble ici spécifique, donne à voir la diversification du rapport aux sources d'eau dans cette localité. Il semble que les adultes sénégalais parviennent à tirer profit.

Il est possible d'expliquer cela par deux effets conjoints. La proximité du fleuve ou la grande commodité d'accès qu'y offre la localité de Bakel et la difficulté à laquelle sont toujours confrontés les adultes de Bakel, à se rapporter dans leur cadre environnemental, à une eau d'accès facile. En effet, bien que cette localité compte des usagers d'eau du robinet, l'accès que peuvent y avoir les adultes, n'est pas encore des plus aisés. Les adultes à Bakel sont unanimes à reconnaître que l'eau du robinet est la meilleure à laquelle ils puissent accéder, cependant nombre d'entre eux font remarquer qu'elle est chère ou qu'il faille la payer (adulte 36 ; adulte

37 ; adulte 38 et adulte 44). Dans ces conditions, les ressources économiques de ces populations les poussent plutôt, vu l'accessibilité du fleuve, à adopter un usage parcimonieux de l'eau du robinet, et à mettre à profit quand ils en ont la possibilité l'eau du fleuve dans le cadre d'usages spécifiques. La répartition que disent faire les adultes des affectations des eaux en fonction des tâches puis des eaux disponibles ne nous semble pas, sur les autres terrains que nous avons étudiés, avoir eu un aspect aussi homogène que cela l'a été dans le cas des adultes de Bakel. L'adulte 38 (mère de S38, 6 ans) nous en parle le mieux : « L'eau du robinet est l'eau la plus propre, je l'utilise donc pour préparer le repas et pour boire, mais l'eau du fleuve on l'utilise pour faire le linge, pour faire la vaisselle et pour notre propre douche. Parce qu'on ne paye pas l'eau du fleuve », nous retrouverons, à peu de choses près, la même gestion des affectations d'eau du robinet et d'eau du fleuve chez l'écrasante majorité des adultes de Bakel.

Tableau 17 : Tableau du rapport domiciliaire des adultes aux sources d'eau en fonction de la localité

			Pays et région			Total
			Bogué Mauritanie	Bakel Sénégal	Tomè Togo	
Localisation de la source	Interne	Effectif	10	0	0	10
		% du total	17,2%	0,0%	0,0%	17,2%
	Interne et Externe	Effectif	8	13	0	21
		% du total	13,8%	22,4%	0,0%	36,2%
	Externe	Effectif	5	10	12	27
		% du total	8,6%	17,2%	20,7%	46,6%
Total		Effectif	23	23	12	58
		% du total	39,7%	39,7%	20,7%	100,0%

La production de la réalité de l'eau par leurs parents ou adultes significatifs commence, pour les enfants de Bakel, dès cette façon dont se saisissent les adultes de la réalité de l'eau dans le prolongement de l'état général de développement social que reflète un dispositif limité d'installations hydrauliques dans un tel contexte, à savoir : l'impossibilité pour les populations de payer jusqu'à un certain montant le prix de l'eau et la proximité d'un fleuve dont on ne paye pas l'eau. Tout cela traduit une réalité imbriquée et complexe de l'eau qui pourrait influencer sur le développement de l'enfant. A cet égard, et pour nous en tenir à l'implication des parents dans la réalité de l'eau pour leurs enfants, il se produit dans ce cadre et par ce rapport des parents à l'eau, une assez bonne conscience chez les enfants de la diversité des eaux à laquelle s'associe une diversité des usages.

De manière similaire à ce que nous avons pu noter à Bogué, à Bakel aussi nous notons la présence de canaris dans les propos des adultes. Leurs dires tendent à faire accorder à ces objets la même fonction sociale qu'à Bogué. Ils permettent aux adultes de contrôler l'accès des enfants à l'eau. Les adultes 41 (tante de S41, 6 ans et mère de S42, 6 ans) et 43 (mère de S43, 5 ans), en parlerons dans le même esprit que l'ont fait les adultes de Bogué quant à la question de la hauteur des canaris. L'adulte 41 expliquera : « *Si les enfants veulent boire, ils doivent prendre l'eau du canari. L'eau du canari c'est l'eau du robinet et donc c'est l'eau la plus propre (...)* Même si les enfants veulent boire le canari est placé très haut pour eux en sorte que s'ils veulent boire c'est moi-même qui viens chercher de l'eau pour leur donner à boire », et l'adulte 43 : « *Si le canari est placé très bas les enfants vont chercher un pot, le tremper dans l'eau et la verser et comme c'est difficile d'avoir de l'eau ici c'est pourquoi on place les canaris en haut* ». Les adultes de Bakel ont une vision qui ne diffère pas trop de celle des adultes de Bogué sur la manière dont les enfants font usage de l'eau. Ils sont néanmoins très peu à souligner que les enfants gaspillent l'eau sans pour autant comprendre qu'ils aient à se comporter ainsi. Leurs regards sur les mésusages d'eau par les enfants, mêmes s'ils peuvent dans certains cas paraître sévères, ne manquent pas de reconnaître des circonstances atténuantes aux enfants. Ainsi l'adulte 33 (mère de S33, 6 ans) exprimera : « *Quand ils font ça je les gronde* », lorsque lui a été adressée la question de savoir si les enfants n'ont pas des jeux de cuisine avec l'eau. Mais elle rajoutera : « *C'est souvent quand ils sont ensemble avec leurs amis que les enfants font ça, mais ils ne le font pas toujours* ». L'adulte 24 (père de S24, 4 ans) insiste lui sur l'aspect normal et compréhensible du jeu d'eau chez les enfants : « *L'enfant gaspille l'eau parce qu'il ne connaît pas. Il ne paye pas les factures à la fin du mois, il ne sait même pas que l'eau du robinet on paye ça, il voit seulement l'eau qui sort du robinet, mais il ne sait pas qu'on a des factures la fin du mois. S'il savait ça, il ne va pas jouer avec (...)* parfois ils gaspillent juste un peu d'eau, mais s'ils gaspillent ce n'est pas dans le robinet, ils prennent de l'eau dans un canari puis ils la versent comme ça. Souvent ils font ça mais pas toujours ». Ajoutons encore que du fait du recours fréquent à Bakel de l'eau du fleuve, les parents ou adultes exercent un contrôle soutenu sur les activités des enfants liées à l'eau. Les propos de l'adulte 30 (grand-mère du S30 et S31, 5 ans chacun) peuvent illustrer l'exercice de ce contrôle : « *Souvent quand les enfants ont besoin de prendre de l'eau au robinet, c'est moi qui vais aller la chercher, par exemple si c'est pour qu'ils prennent une douche. Mais comme l'eau du fleuve est plus fraîche, je les amène au fleuve, je les douche, et on rentre ensemble à la maison* ». Les exemples de bons usages que les enfants peuvent faire de l'eau sont aussi majoritairement réduits à Bakel au fait de boire ou de faire sa toilette.

### 4.3.3. Les adultes significatifs dans le rapport à l'eau des enfants à Tomè (Togo)

L'ensemble des adultes Togo (Cf. Tableau 17) recoure exclusivement à des sources d'eau de localisation extériorisée par rapport à leur domicile. Les principales sources d'eau disponibles dans ce contexte, et qu'il est possible d'intérioriser, sont à des lieux précis au sein du village et restent d'accès public. C'est le cas des pompes qui sont installées à des endroits stratégiques du village. Pour autant, aucun des adultes n'estime avoir été en situation de parcourir de longues distances pour accéder à l'eau. Deux adultes (adulte 002 ; adulte 53) ont expliqué que la pompe ne leur était pas accessible. Dans le cas de l'adulte 002, ce propos devait avoir un sens relatif au moyen qui lui semble le plus commode d'accéder à l'eau. Il dit lui-même avoir recours à l'eau du puits et à l'eau de pluie. Dans le cas de l'adulte 53, l'accessibilité semble plus évoquer une inaccessibilité en termes de moyens et ne pas seulement se réduire au fait de la distance. En effet, pour rendre compte de l'accessibilité des adultes de Tomè à l'eau, il semble nécessaire d'adopter un autre sens d'accessibilité que celui qui a pu s'entendre dans le cadre des pays comme la Mauritanie et le Sénégal où le problème d'accessibilité de l'eau peut commencer par se poser en termes de distance.

Dans le cas du Togo, nous étions sur un terrain où l'eau était en un sens l'objet le plus abondant, mais en un autre sens des plus inaccessibles. L'eau à laquelle il est difficile d'accéder dans le cadre rural de Tomè c'est une eau de forme de développement social qui la rende propice au développement des individus et notamment des enfants. Les adultes de togolais à Tomè sont bien seuls, à s'impliquer dans la réalité de l'eau afin de la rendre disponible aux enfants. Leur choix d'action est limité aux décisions de laquelle des eaux adopter entre celles du fleuve, de la pluie, du puits ou de la pompe et pour quels usages. La meilleure alternative, celle de la pompe, n'est pas possible pour tous. Certains adultes sont ainsi réduits à ne principalement faire usage que d'eau du fleuve (adulte 53), d'autres d'eau du puits à laquelle ils prennent soin d'ajouter de l'eau de Javel (adulte 52 ; adulte 64), d'autres enfin ont la possibilité d'utiliser l'eau de la pompe, et très souvent, de manière plus ou moins irrégulière. C'est le cas pour l'adulte 48 (père de S48, 6 ans) : « *Des fois si nous utilisons l'eau de puits cela signifie ou cela veut dire que nous n'avons pas les moyens d'acheter l'eau de pompes. Nous n'en avons pas l'argent. Chez moi c'est comme ça* ».

A l'intention des enfants, les adultes semblent faire usage de récipients qui contiennent l'eau dont ceux-ci peuvent faire usage : bidons, seaux à couvercle, jarres etc. ainsi indiquera l'adulte 63 (père de S63, 6 ans) : « *Chez moi nous avons un récipient dans lequel nous mettons*

de l'eau à boire, pour que les enfants sachent et comprennent bien que pour boire c'est là qu'ils ont à aller chercher de l'eau. Ça c'est pour boire », de même l'adulte 48 explique : « Chez moi à la maison, nous mettons l'eau qui est buvable dans un bidon que nous fermons. Si le bidon est rempli jusqu'au bord et que les enfants ne peuvent pas l'incliner pour se servir à boire, ils doivent se diriger vers d'autres eaux potables disponibles à la maison. Vers une autre eau que celle du bidon. Mais si nous sommes à la maison, si nous sommes présents, nous allons leur prendre de l'eau du bidon pour leur donner ça à boire ». Ces adultes prennent soin de préciser que ce qu'ils décrivent est ce qui se passe chez eux, car l'affectation des eaux aux divers usages domestiques varie assez dans ce contexte d'un adulte à l'autre selon le type de source principale auquel il recourt. La plupart des adultes affecte principalement l'eau de pompe aux usages tels que le fait de boire et de faire la cuisine. Mais on trouve aussi des adultes pour lesquels l'eau à boire peut être l'eau du puits, du fleuve ou de la pluie. De même, tandis que la majorité des adultes réserve à l'eau de la rivière les tâches comme la lessive, la douche, certains adultes disent affecter à ces tâches l'eau de la pompe. Il existe donc dans le cadre de Tomè une relative diversité quant à l'affectation des diverses eaux aux diverses tâches, dans un contexte où la forme sociale la plus développée d'eau se tient relativement en deçà de ce que l'on peut trouver dans des pays confrontés aux difficultés de pénurie d'eau.

Les mésusages d'eau par les enfants sont en général mal vus, mais moins en raison du gaspillage d'eau. Les usages excessifs d'eau dans ce contexte prêtent plutôt à faire sourire les adultes « Je dirais que les enfants sont des aquatiques. Ils aiment s'amuser avec l'eau (...) quand ils veulent se laver ils peuvent même utiliser deux seaux qu'ils mettent à côté » (adulte 63), mais en raison de la sécurité des enfants quant au rapport à l'eau de la rivière : « je voudrais parler sur les inconvénients des enfants qui s'amuse avec l'eau, et surtout qui vont à la rivière pour nager, qui font la nage (...) quand ils ne savent pas nager et quand la rivière déborde, ça les emporte et puis il y a des noyades. Aux anciens temps ça se passait comme ça. Mais à nos jours comme il y a un peu plus de civilisation, on arrive à poser des interdictions aux enfants » (adulte 63). Concernant les exemples de bons usages d'eau par les enfants, l'adulte 62 (père de S62, 6 ans) a donné en guise d'illustration l'attitude de sa fille S62 : « S62, est parmi tous mes enfants celle qui utilise bien l'eau. Elle n'aime pas que quelqu'un boive de l'eau et en laisse un fond qu'il lui faut boire. Quand elle doit boire, elle prend juste la quantité suffisante pour elle. Et même quand elle doit aller à l'école, la quantité d'eau qu'elle prend est juste ce dont elle a besoin ». Les autres adultes ont donné en exemple le comportement des enfants qui, en partant à l'école, emportent avec eux de l'eau dans de petites bouteilles.

## 4.4. Résultats relatifs aux rapports à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne

### 4.4.1. Échantillon des enfants d'Afrique subsaharienne

Notre échantillon global d'enfants ruraux d'Afrique subsaharienne ( $N = 68$ ), se composant de 42 filles et de 26 garçons montre dans sa composition une surreprésentation des filles (61,8 %), par rapport aux garçons (38,2 %). Sur le même échantillon, l'âge des enfants varie entre 4 et 7 ans ( $m = 5,78$  ;  $\sigma = 0,789$ ), avec plus précisément : 6 enfants de 4 ans (8,8 %), 12 enfants de 5 ans (17,6 %), 41 enfants de 6 ans (60,3 %), et enfin 9 enfants de 7 ans (13,2 %).

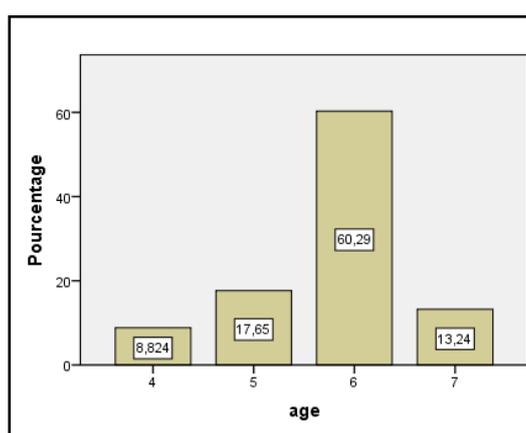


Figure 11 : Répartition des enfants de l'échantillon ( $N = 68$ ) selon leurs âges

Tableau 18 : répartition des filles et garçons dans l'échantillon ( $N = 68$ ) selon leurs âges

		sexe		Total	
		Féminin	Masculin		
âges	4	Effectif	4	2	6
		% du total	5,9%	2,9%	8,8%
	5	Effectif	7	5	12
		% du total	10,3%	7,4%	17,6%
	6	Effectif	24	17	41
		% du total	35,3%	25,0%	60,3%
	7	Effectif	7	2	9
		% du total	10,3%	2,9%	13,2%
Total	Effectif	42	26	68	
	% du total	61,8%	38,2%	100,0%	

Ces premières analyses descriptives sur la composition de l'échantillon des enfants ruraux en Afrique subsaharienne indiquent une forte représentation des filles par rapport aux

garçons, puis une majorité d'enfants de 6 ans qui ont participé à notre étude. La surreprésentation des filles par rapport aux garçons nous semble un des aspects qu'il serait important pour notre étude de considérer de plus près. L'examen de répartition du sexe selon les divers âges des enfants sont indiqués dans le Tableau 18.

Nous n'excluons pas la possibilité qu'une telle composition de l'échantillon soit liée à notre objet d'étude, c'est-à-dire à la réalité de la forme sociale de l'eau telle qu'elle opère dans le contexte général de l'Afrique subsaharienne. Contexte social où les questions de l'eau sont étroitement liées à l'activité des femmes et par voie de conséquence à l'éducation des filles. En ce sens, il y a peut-être, dans le fait de la surreprésentation des filles dans un échantillon où il est question de mener un travail sur l'eau, une explication qui puisse tenir du sens qu'on donne à l'eau dans un tel contexte. Mais il pourrait aussi avoir d'autres explications à cette composition de notre échantillon, tel qu'une surreprésentation d'enfants de sexe féminin dans les zones rurales au sein desquelles nous avons recruté les enfants ou une quelconque autre situation qui aurait pu générer une ou des erreurs d'échantillonnage. A cet égard, ces résultats descriptifs de la composition de notre échantillon nous poussent à aller voir de plus près s'il n'y a pas un lien possible entre la forme sociale de l'eau et le sexe des enfants en Afrique rurale subsaharienne. Ce serait le cas si une certaine conception sociale de la réalité de l'eau dans ce contexte se trouvait être en relation avec la manière dont les filles se rapportent à l'eau. Si tel était le cas cela pourrait se manifester par une corrélation significative entre une perception sociale de l'eau en Afrique rurale subsaharienne et une manière particulière pour les filles de l'objectiver (d'en faire usage), ou encore par une différence significative entre l'objectivation de l'eau par les filles et les garçons dans le cadre d'une certaine conception sociale de la forme de l'eau. Nous envisagerons donc cela dans l'étude que nous allons commencer par faire des différentes formes sociales de l'eau auxquelles les enfants devront se rapporter.

#### **4.4.2. Résultat d'objectivation de l'eau chez les enfants d'Afrique subsaharienne**

Nous allons prendre connaissance des scores d'objectivation obtenus par les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne appréhendés dans leur généralité, sans pour le moment nous préoccuper des particularités de leur zone d'habitation au sein de ce vaste ensemble régional. Pour tous les résultats de cette thèse, les coefficients d'asymétries et d'aplatissement ont été préalable vérifiés. Dans la mesure où les coefficients d'asymétries sont supérieurs ou inférieurs à 0, que la distribution des scores d'objectivation ne suit pas une loi normale et que les

histogrammes (Cf. Annexes p. 178) permettent d'établir l'allure bimodale des distributions, nous avons recours aux tests de Wilcoxon au cas où nous avons affaire à des échantillons appariés et aux test de Mann-Whitney puis de Kruskal-Wallis lorsque nous sommes amenés à considérer, pour nos analyses, les échantillons de façon indépendantes.

#### 4.4.2.1. Résultats d'objectivation d'eau de forme sociale "naturelle" chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne

Le Tableau 19 fournit des statistiques descriptives des scores d'objectivation obtenus par les enfants au regard de l'eau de forme sociale "naturelle". Nous constatons que le score moyen d'objectivation immédiate d'eau bleue obtenu par les enfants est supérieur au score d'objectivation de médiation d'eau brune ( $m = 10,53$  ;  $\sigma = 6,060$  vs.  $m = 9,15$  ;  $\sigma = 6,559$ ). En effet, c'est la forme même de l'eau brune qui exigerait des enfants qu'ils soient à même de fournir le travail de médiation leur permettant d'en faire un usage adéquat. Les écarts-types révèlent que la distribution des scores d'objectivation des enfants est peu resserrée autour des moyennes. Les résultats obtenus au test de Wilcoxon, concernant l'ensemble des données de notre échantillon, permettent de conclure à une différence significative entre les scores d'objectivation immédiate d'eau bleue (appelés "scores *O. Im.*" dorénavant) et les scores d'objectivation de médiation d'eau brune (appelés "score *O.de M.*" ) chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne au regard d'eau de forme sociale "naturelle" (1<sup>ère</sup> passation) ( $Z = -1,994$  ;  $p = 0,023$  en unilatéral). Par ailleurs, le test de Mann-Whitney (Cf. Tableau 20), appliqué pour voir s'il existe une différence significative entre les garçons et les filles au niveau des scores *O. Im.* et *O.de M.*, ne permet pas de conclure qu'il existe une différence significative entre les filles et les garçons dans leurs scores *O. Im.* ( $U = 463,500$  ;  $p = 0,282$ ), ni dans leurs scores *O.de M.* ( $U = 460$  ;  $p = 0,260$ ) lorsque les enfants ( $N = 68$ ) sont en situation d'objectivation d'eau de forme sociale "naturelle".

Tableau 19 : Statistiques descriptives des scores d'objectivation d'eau de forme sociale "naturelle" obtenus par les enfants (1<sup>ière</sup> passation)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	Kurtosis
Sc.Obj. Immédiate 1	68	,00	16,00	10,5294	6,06057	-,715	-1,069
Sc.Obj. de médiation 1	68	,00	16,00	9,1471	6,55918	-,268	-1,683
N valide	68						

Ces résultats pourraient être mis en parallèle avec les coefficients de Spearman négatifs très faibles et non significatifs que nous trouvons entre le sexe des enfants et respectivement, leurs scores *O. Im.* d'eau de forme sociale "naturelle" ( $r_s = -0,131$  ;  $p = 0,285$ ) puis leurs scores

*O.de M.* d'eau de forme sociale "naturelle" ( $r_s = -0,136$  ;  $p = 0,269$ ). Ces coefficients de corrélation non paramétriques indiquent qu'il n'y a pas de lien significatif entre le sexe des enfants ruraux d'Afrique subsaharienne et l'objectivation qu'ils font de l'eau, qu'elle soit bleue ou brune, en situation de première passation (eau de forme sociale "naturelle").

Tableau 20 : Résultats du test de Mann-Whitney concernant les scores d'objectivation immédiate et de médiation selon le sexe des enfants et en conditions d'objectivations d'eau de forme sociale "naturelle" (1<sup>ère</sup> passation)

Test <sup>a</sup>		
	Scores d'objectivation eaux bleues 1	Scores d'objectivation eaux brunes 1
U de Mann-Whitney	463,500	460,000
W de Wilcoxon	814,500	811,000
Z	-1,076	-1,113
Signification asymptotique (bilatérale)	,282	,266

a. Critère de regroupement : sexe

#### 4.4.2.2. Résultats d'objectivation d'eau de forme sociale concertée chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne

Le score moyen *O. Im.* ( $m = 15,32$  ;  $\sigma = 2,434$ ) est supérieur à celui *O.de M.* ( $m = 12,21$  ;  $\sigma = 5,399$ ) obtenu par les enfants en deuxième situation au regard d'une eau de forme sociale concertée (Cf. Tableau 21). L'eau brune semble plus difficile à objectiver même avec l'assistance des adultes significatifs. Les écarts-types révèlent que la distribution des scores d'objectivation des enfants est plus resserrée autour des moyennes lors de la deuxième passation (en situation d'eau de forme sociale concertée) que lors de la première passation (en situation d'eau de forme sociale "naturelle"). Le test de Wilcoxon montre que les scores *O. Im.* sont significativement plus élevés ( $Z = -4,407$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral) que les scores *O.de M.* chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne. Le test de Mann-Whitney (Cf. Tableau 22) ne permet pas de conclure à partir de l'échantillon global ( $N = 68$ ) à une différence significative entre les filles et les garçons pour les scores *O. Im.* ( $U = 535$  ;  $p = 0,828$ ) ni pour les scores *O.de M.* ( $U = 529,50$  ;  $p = 0,825$ ).

Tableau 21 : Statistiques descriptives des scores d'objectivation d'eau de forme sociale concertée obtenus par les enfants (2<sup>ième</sup> passation)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	Kurtosis
Sc.Obj. Immédiate 2	68	2,00	16,00	15,3235	2,43385	-5,049	26,199
Sc.Obj. de médiation 2	68	,00	16,00	12,2059	5,39917	-1,402	,566
N valide	68						

Tableau 22 : Résultats du test de Mann-Whitney concernant les scores d'objectivation immédiate et de médiation selon le sexe des enfants et en conditions d'objectivations d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ième</sup> passation)

Test <sup>a</sup>		
	Scores d'objectivation eaux bleues 2	Scores d'objectivation eaux brunes 2
U de Mann-Whitney	535,000	529,500
W de Wilcoxon	1438,000	1432,500
Z	-,217	-,221
Signification asymptotique (bilatérale)	,828	,825

a. Critère de regroupement : sexe

Un autre résultat intéressant tient à l'effet de l'âge des enfants sur leurs scores d'objectivation d'eau relativement aux mises en situation de formes sociales "naturelle" et concertées. On trouve une faible corrélation positive entre l'âge des enfants et leurs scores d'objectivation en condition d'eau de forme sociale "naturelle". On ne la retrouve plus en condition d'eau de forme sociale concertée. Avec l'âge des enfants, nous notons un coefficient de Spearman valant  $r_s = 0,24$  ;  $p = 0,04$  pour leurs scores *O. Im.* et  $r_s = 0,29$  ;  $p = 0,02$  pour leur scores *O.de M.* en situation d'eau de forme sociale "naturelle". Mais en situation d'eau de forme sociale concertée le faible lien observé entre l'âge des enfants et leurs scores d'objectivation disparaît, et c'est avec le pays ou la région qu'un coefficient de corrélation négatif<sup>41</sup> et significatif est observé pour les scores *O. Im.* :  $r_s = -0,24$  ;  $p = 0,05$ . Entre le pays et la région et les scores *O.de M.* le coefficient de corrélation positif tend vers la significativité avec  $r_s = 0,24$  ;  $p = 0,054$ .

<sup>41</sup> Nous avons codé pour la variable "pays et région" : 1 pour la Mauritanie, 2 pour le Sénégal et 3 pour le Togo.

#### 4.4.2.3. Résultats d'objectivation d'eau de forme sociale rémanente chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne

Les scores moyens d'objectivation obtenus par les enfants en troisième situation expérimentale au regard d'une eau de forme sociale rémanente sont présentés dans le Tableau 23. Comme pour les résultats précédents, les scores *O. Im.* sont supérieurs aux scores *O.de M.* ( $m = 13,44$  ;  $\sigma = 4,860$  vs.  $m = 9,27$  ;  $\sigma = 6,797$ ). Les écarts-types révèlent que la distribution des scores d'objectivation des enfants est peu resserrée autour des moyennes.

Tableau 23 : Statistiques descriptives des scores d'objectivation d'eau de forme sociale rémanente obtenus par les enfants (3<sup>ème</sup> passation)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	Kurtosis
Sc.Obj. Immédiate 3	68	,00	16,00	13,4412	4,86039	-2,048	2,987
Sc.Obj. de médiation 3	68	,00	16,00	9,2647	6,79688	-,271	-1,762
N valide	68						

Les résultats obtenus au test de Wilcoxon montrent que les scores *O. Im.* sont significativement supérieurs aux scores *O.de M.* chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne même au regard d'une eau de forme sociale rémanente ( $Z = -4,085$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral). Dans cette condition de forme sociale de l'eau, nous n'observons pas de lien entre les scores d'objectivation d'eau et le sexe des enfants. Le test de Mann-Whitney réalisé sur notre échantillon ( $N = 68$ ) ne permet pas de conclure qu'il existe une différence significative entre la manière pour les filles et pour les garçons d'objectiver immédiatement les eaux bleues ( $U = 514,500$  ;  $p = 0,641$ ) ni de produire une objectivation de médiation de l'eau brune ( $U = 456$  ;  $p = 0,238$ ).

Tableau 24 : Résultats du test de Mann-Whitney concernant les scores d'objectivation immédiate et de médiation selon le sexe des enfants et en conditions d'objectivations d'eau de forme sociale concertée (3<sup>ème</sup> passation)

	Test <sup>a</sup>	
	Scores d'objectivation eaux bleues 3	Scores d'objectivation eaux brunes 3
U de Mann-Whitney	514,500	456,000
W de Wilcoxon	865,500	807,000
Z	-,467	-1,180
Signification asymptotique (bilatérale)	,641	,238

a. Critère de regroupement : sexe

Nous ne retrouvons plus aussi sous la condition d'eau de forme sociale rémanente de lien entre l'âge des enfants et leurs scores d'objectivation, en revanche les coefficients de corrélation sont significatifs et positifs entre les pays de la région et les scores d'objectivation obtenus par les enfants. Le coefficient vaut  $r_s = 0,26$  ;  $p = 0,03$  pour le lien entre le pays et la région et les scores *O. Im*. Il vaut  $r_s = 0,29$  ;  $p = 0,02$  pour le lien entre le pays et la région et les scores *O.de M*.

#### 4.4.3. Les scores d'objectivation immédiate élevés chez les enfants d'Afrique subsaharienne

En résumé, les résultats obtenus jusqu'à présent indiquent que, d'un point de vue général, les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne ont des scores *O. Im*. significativement plus élevés que les scores *O.de M*. Nous retrouvons ce résultat qu'il s'agisse, pour les enfants, d'objectiver l'eau en condition d'eau de forme sociale "naturelle" (1<sup>ière</sup> passation), en condition d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ième</sup> passation), ou encore en condition d'eau de forme sociale rémanente (3<sup>ième</sup> passation). C'est dire que les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne obtiennent globalement de meilleurs scores d'objectivation avec l'"eau bleue" qu'avec l'"eau brune". Ces résultats font état non pas des aptitudes propres des enfants à faire directement usage d'eau qui profite à leur développement, mais de la mesure dans laquelle leur environnement social a pu, à l'endroit de leur saisie immédiate de l'eau, produire une eau socialement développée. Afin de mieux se saisir de l'aspect déterminant des formes sociales de l'eau sur la manière dont les enfants en font l'objectivation, il est également nécessaire de comparer les scores d'objectivation des enfants obtenus en fonction des différentes situations expérimentales. En d'autres termes, nous saisirons mieux l'impact des formes sociales de l'eau sur la manière dont en disposent les enfants en comparant leurs scores d'objectivation d'une passation à l'autre. Les comparaisons faites jusqu'à présent entre les objectivations immédiates et de médiation de l'eau étaient destinées à établir que les enfants, justement portés à se saisir immédiatement des objets, se développeraient d'autant mieux qu'à leur saisie immédiate d'un objet correspondrait, non pas d'abord leur propre faculté à exercer la médiation mais, l'exercice d'un travail de médiation sociale. Nous allons maintenant tenter de voir ce à quoi est liée la production sociale d'une eau développée à l'endroit de la saisie immédiate de l'eau chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne.

#### 4.4.4. Efficience des formes sociales concertée et rémanente de l'eau en Afrique subsaharienne

Nous allons maintenant comparer les scores d'objectivation obtenus par l'ensemble des enfants d'Afrique subsaharienne de notre échantillon (N = 68) en fonction des passations ou situations expérimentales. Rappelons que chaque passation constitue une réalité sociale particulière de la saisie de l'eau comme objet social et pratique (i.e., formes sociales de l'eau "naturelle", concertée ou rémanente). Nous allons donc comparer ces trois conditions expérimentales afin de voir sous quelle forme sociale de l'eau les objectivations faites par les enfants profitent le mieux à leurs développements subjectifs dans le contexte rural de l'Afrique subsaharienne.

##### 4.4.4.1. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales "naturelle" et concertée

Le Tableau 25 présente les scores d'objectivation obtenus par les enfants en situation d'eau de forme sociale "naturelle" (1<sup>ère</sup> passation), puis en situation d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation). Concernant les scores *O. Im.*, nous constatons que la médiane et la moyenne obtenues dans la situation de forme sociale concertée sont supérieures à celles obtenues dans la situation de forme sociale "naturelle" chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne. De même, pour les scores *O.de M.*, nous notons que la médiane et la moyenne obtenues dans la situation de forme sociale concertée sont supérieures à celles obtenues dans la situation de forme sociale "naturelle" chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne. Nous allons maintenant examiner si ces différences entre les scores d'objectivation d'eau de forme sociale concertée et ceux d'eau de forme sociale "naturelle" sont significatives à partir du test de Wilcoxon pour échantillons appariés.

Tableau 25 : Statistiques descriptives des scores d'objectivation des enfants sous les conditions d'eau de forme sociale "naturelle"(passation 1) et concertée (passation 2)

	N	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Ecart type
Sc.Obj. Immédiate 1	68	,00	16,00	12,00	10,5294	6,06057
<b>Sc.Obj. Immédiate 2</b>	<b>68</b>	<b>2,00</b>	<b>16,00</b>	<b>16,00</b>	<b>15,3235</b>	<b>2,43385</b>
Sc.Obj. de médiation 1	68	,00	16,00	12,00	9,1471	6,55918
<b>Sc.Obj. de médiation 2</b>	<b>68</b>	<b>,00</b>	<b>16,00</b>	<b>14,00</b>	<b>12,2059</b>	<b>5,39917</b>
N valide	68					

Le test de Wilcoxon montre que les scores *O. Im.* sont significativement plus élevés dans la situation d'eau de forme sociale concertée que dans celle d'eau de forme sociale

"naturelle" pour les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne ( $Z = - 4,936$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral). De même, nous constatons que les scores *O.de M.* sont significativement plus élevés dans la situation d'eau de forme sociale concertée que dans celle d'eau de forme sociale "naturelle" pour les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne ( $Z = - 3,068$  ;  $p = 0,001$  en unilatéral).

#### 4.4.4.2. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales "naturelle" et de rémanente

Les scores d'objectivation obtenus par les enfants en situation d'eau de forme sociale "naturelle" (1<sup>ière</sup> passation), puis en situation d'eau de forme sociale rémanente (3<sup>ème</sup> passation) sont présentés dans la Tableau 26. Nous notons pour les scores *O. Im.*, que la médiane et moyenne obtenues dans la situation de forme sociale rémanente sont supérieures à celles obtenues dans la situation de forme sociale "naturelle" chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne. Nous constatons ensuite, pour les scores *O.de M.*, que les médianes obtenues par ces enfants dans les situations de forme sociale rémanente et "naturelle" sont identiques. Toujours pour les scores *O.de M.*, nous notons que la moyenne obtenue dans la situation de forme sociale rémanente diffère peu de la moyenne obtenue dans la situation de forme sociale "naturelle" chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne.

Tableau 26 : Statistiques descriptives des scores d'objectivation des enfants sous les conditions d'eau de forme sociale "naturelle" (passation 1) et rémanente (passation 3)

	N	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Ecart type
Sc.Obj. Immédiate 1	68	,00	16,00	12,00	10,5294	6,06057
<b>Sc.Obj. Immédiate 3</b>	<b>68</b>	<b>,00</b>	<b>16,00</b>	<b>16,00</b>	<b>13,4412</b>	<b>4,86039</b>
Sc.Obj. de médiation 1	68	,00	16,00	12,00	9,1471	6,55918
<b>Sc.Obj. de médiation 3</b>	<b>68</b>	<b>,00</b>	<b>16,00</b>	<b>12,00</b>	<b>9,2647</b>	<b>6,79688</b>
N valide	68					

Examinons s'il existe des différences significatives entre les scores d'objectivation d'eau de forme sociale rémanente et "naturelle" à partir du test de Wilcoxon pour échantillons appariés. Le test de Wilcoxon montre que les scores *O. Im.* sont, là encore, significativement plus élevés dans la situation d'eau de forme sociale rémanente que dans celle d'eau de forme sociale "naturelle" pour les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne ( $Z = - 2,939$  ;  $p = 0,0015$  en unilatéral). En revanche, nous ne trouvons pas de différence significative entre les scores *O.de M.* obtenus dans la situation d'eau de forme sociale rémanente et ceux de la situation d'eau de forme sociale "naturelle" chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne ( $Z = 0,146$  ;  $p = 0,442$  en unilatéral).

#### 4.4.4.3. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales rémanente et concertée

Le Tableau 27 présente les scores d'objectivation obtenus par les enfants en situation d'eau de forme sociale rémanente (3<sup>ème</sup> passation), puis en situation d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation). Nous notons que les médianes obtenues pour les scores *O. Im.* en situation d'eau de forme sociale rémanente et concertée sont identiques, alors que la moyenne des scores *O. Im.* en situation d'eau de forme sociale concertée est supérieure à celle obtenue en situation d'eau de forme sociale rémanente chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne. Par ailleurs, nous notons que la médiane et la moyenne obtenues pour les scores *O.de M.* en situation d'eau de forme sociale concertée sont supérieures à celles obtenues en situation d'eau de forme sociale rémanente. Nous examinerons si ces différences entre les scores d'objectivation en situation de forme sociale concertée et ceux en situation de forme sociale rémanente sont significatives à partir du test de Wilcoxon pour échantillons appariés. Le test montre que les scores *O. Im.* en situation d'eau de forme sociale concertée sont significativement plus élevés que ceux d'eau de forme sociale rémanente ( $Z = - 2,869$  ;  $p = 0,002$  en unilatéral). De même, nous trouvons que les scores *O.de M.* en situation d'eau de forme sociale concertée sont significativement plus élevés que ceux en situation d'eau de forme sociale rémanente ( $Z = - 3,450$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral).

Tableau 27 : Statistiques descriptives des scores d'objectivation des enfants sous les conditions d'eau de forme sociale rémanente (passation 3) et concertée (passation 2)

	N	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Ecart type
Sc.Obj. Immédiate 3	68	,00	16,00	16,00	13,4412	4,86039
<b>Sc.Obj. Immédiate 2</b>	<b>68</b>	<b>2,00</b>	<b>16,00</b>	<b>16,00</b>	<b>15,3235</b>	<b>2,43385</b>
Sc.Obj. de médiation 3	68	,00	16,00	12,00	9,2647	6,79688
<b>Sc.Obj. de médiation 2</b>	<b>68</b>	<b>,00</b>	<b>16,00</b>	<b>14,00</b>	<b>12,2059</b>	<b>5,39917</b>
N valide	68					

Cela nous permet de conclure que les scores *O. Im.* comme *O.de M.* sont globalement meilleurs en situation d'eau de forme sociale concertée qu'en situation d'eau de forme sociale rémanente pour les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne.

#### 4.4.4.4. Efficience de la forme sociale concertée sur les scores d'objectivation

Les scores *O. Im.* obtenus par les enfants en situation d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation) ont été meilleurs que ceux obtenus en 1<sup>ère</sup> passation d'eau de forme sociale

"naturelle" ( $Z = -4,936$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral) et en 3<sup>ème</sup> passation d'eau de forme sociale rémanente ( $Z = -2,869$  ;  $p = 0,002$  en unilatéral). La forme sociale d'eau concertée qui correspond aux conditions de la 2<sup>ème</sup> passation est donc la plus propice aux objectivations immédiates chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne. Elle correspond ainsi à la forme sociale sous laquelle la saisie immédiate de l'eau par les enfants se fait de manière la plus propice à leur développement subjectif et donc à leur subjectivation. Nous trouvons aussi que les scores *O.de M.* obtenus par les enfants en situation d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation), ont été supérieurs à ceux obtenus par les enfants en 1<sup>ère</sup> passation d'eau de forme sociale "naturelle" ( $Z = -3,068$  ;  $p = 0,001$  en unilatéral), et en 3<sup>ème</sup> passation d'eau de forme sociale rémanente ( $Z = -3,450$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral). Ce qui nous permet de conclure que la forme sociale d'eau concertée correspondant aux conditions de la 2<sup>ème</sup> passation est encore celle ayant été la plus propice aux objectivations de médiations chez les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne.

L'ensemble de ces résultats nous permet de conclure que l'objectivation d'eau de forme sociale concertée est la plus efficiente par laquelle pourrait passer de subjectivation des enfants, ruraux d'Afrique subsaharienne dans le rapport à l'eau.

#### 4.4.4.5. Efficience des formes sociales rémanente et "naturelle" sur les scores d'objectivation

L'efficience de la forme sociale rémanente de l'eau sur les scores d'objectivation obtenus par les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne est limitée, mais réelle. Les scores *O. Im.* se révèlent être significativement plus élevés sous la forme sociale d'eau rémanente (3<sup>ème</sup> passation) que ceux obtenus par les enfants sous la forme sociale d'eau "naturelle" en 1<sup>ère</sup> passation ( $Z = -2,939$  ;  $p = 0,0015$  en unilatéral). Nous ne trouvons pas de différence significative entre les scores *O.de M.* d'eau de forme sociale rémanente et ceux d'eau de forme sociale "naturelle". Les scores d'objectivation d'eau de forme sociale rémanente ne sont pas efficaces sur notre échantillon ( $N = 68$ ) par rapport à ceux d'eau de forme sociale concertée. Et enfin nous ne trouvons pas d'efficience d'eau de forme sociale "naturelle" (1<sup>ère</sup> passation) sur les scores *O. Im.* ou *O.de M.* des enfants d'Afrique subsaharienne ; ni sur les scores d'objectivation d'eau de forme sociale rémanente (3<sup>ème</sup> passation), encore moins sur les scores d'objectivation d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation).

## 4.5. Résultats relatifs aux rapports à l'eau des enfants d'Afrique sahélienne et tropicale

Nous venons de fournir une vue globale de la réalité du rapport à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne, mais un tel aperçu général de cette réalité s'il révèle nécessairement des aspects particuliers dont il relève tout aussi nécessairement, est aussi bien fait pour en cacher d'autres. Nous allons nous consacrer maintenant à faire émerger quelques aspects particuliers de la réalité du rapport à l'eau chez les enfants d'Afrique subsaharienne qui pourraient ne pas se retrouver du point de vue de la focale globale dont nous venons de présenter les résultats.

### 4.5.1. La Mauritanie, le Sénégal et le Togo ; autre focale sur le rapport à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne

Pour nous saisir de notre échantillon global précédent (N = 68) par un autre bord, nous pouvons en faire la décomposition en sous échantillons d'enfants de Bogué (N = 23), d'enfants de Bakel (N = 23) et d'enfants de Tomè (N = 22). Nous avons déjà fourni par rapport à ces sous échantillons quelques données descriptives<sup>42</sup>. Nous nous étions aussi arrêtés sur le fait remarquable qui ressortait assez bien au niveau global d'une surreprésentation d'enfant de sexes féminins dans nos échantillons. Un examen plus fin de nos statistiques descriptives aurait déjà permis de noter que cette caractéristique globale de notre échantillon n'empêchait pas qu'il puisse en être autrement sous un autre regard porté au même échantillon. Ainsi par exemple de l'échantillon mauritanien faisant partie de notre échantillon (N = 68) et pour lequel cette surreprésentation d'enfant de sexe féminin ne se vérifie pas (Cf. Figure 12). Ce n'est là qu'une manière de donner à voir comment la complexité d'une réalité globale n'empêche pas le moins du monde qu'elle puisse contenir à l'intérieur d'elle-même la réalité de son contraire. Bien au contraire, c'est une caractéristique constante des réalités complexes que de ne pouvoir se laisser réduire à une vision unilatérale.

Un aperçu important auquel nous sommes parvenus suite de l'étude globale que nous avons faite des scores d'objectivation d'eau obtenus par les enfants d'Afrique subsaharienne, nous fait retenir quelques principaux résultats quant aux effets de la forme sociale de l'eau sur les scores d'objectivation qu'obtiennent les enfant ruraux.

---

<sup>42</sup> Cf. pages 123-124 du présent document.

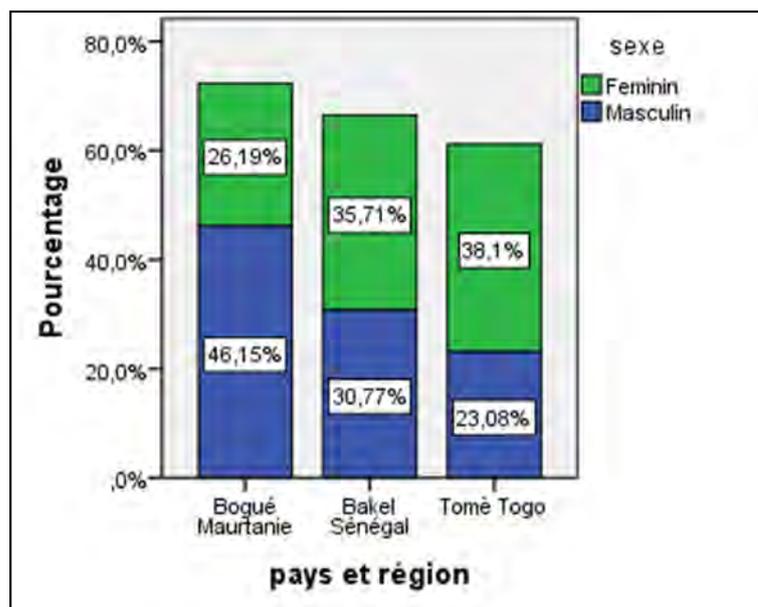


Figure 12 : Répartition des enfants des sous échantillons selon leurs sexes

Premièrement, nous avons pu établir à partir de notre échantillon global (N = 68), que les scores *O. Im.* des enfants ruraux d'Afrique subsaharienne étaient significativement plus élevés que leurs scores *O.de M.* Cette conclusion s'est révélée valable pour toutes les situations de forme sociale d'eau, qu'il s'agisse, pour les enfants, d'objectiver l'eau en situation de forme sociale "naturelle" (1<sup>ière</sup> passation), de forme sociale concertée (2<sup>ième</sup> passation) ou de forme sociale rémanente (3<sup>ième</sup> passation), ces résultats ne faisant mention que de comparaisons entre scores *O. Im.* et scores *O.de M.* au sein même des différentes situations expérimentales. Ensuite sommes-nous parvenus aux résultats qui, suite aux comparaisons des scores *O. Im.* et *O.de M.* entre chacune des formes sociales d'eau, nous ont permis d'établir, toujours à partir de l'échantillon global (N = 68), l'efficacité d'eau de forme sociale concertée sur les eaux de forme sociale "naturelle" et rémanente, puis de la forme sociale rémanente sur la forme sociale "naturelle" pour autant qu'il s'agisse des scores *O. Im.* Tous ces résultats, si valides qu'ils soient, peuvent paraître partiels. Nous ne pensons pas qu'il faille y voir dès à présent "*Les résultats*" de l'étude du rapport des enfants d'Afrique subsaharienne à l'eau. Nous n'allons pas manquer de les considérer comme des résultats globaux concernant les scores d'objectivation des enfants d'Afrique subsaharienne. Mais ce faisant, nous allons aussi considérer qu'en tant que tels, ils s'offrent eux-mêmes à saisir par un autre bord qui, sans conduire à les remettre en question comme résultats globaux, consisterait à retrouver dans ces derniers ce qu'ils pourraient contenir de résultats particuliers qui valent autant à être saisis comme résultats particuliers des résultats globaux.

Nous allons donc commencer par examiner la réalité détaillée pays par pays des scores *O. Im.* et *O.de M.* obtenus par les enfants passations par passations. Ce pourrait être là un moyen pour nous, de saisir au-delà des aspects globaux que nous ne contestons pas, les aspects particuliers s'il y en a des résultats généraux auxquels nous sommes parvenus. Il s'agit ici de produire l'effet, en saisissant les uns au regard des autres, d'une vue assez complexe de la réalité du rapport à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne.

#### 4.5.2. Quelques formes particulières de la forme générale

##### 4.5.2.1. Scores d'objectivation des enfants de Bogué (Mauritanie)

Le Tableau 28 présente les scores d'objectivation des enfants de Bogué en Mauritanie. On constate qu'en situation d'eau de forme sociale "naturelle" (1<sup>ière</sup> passation), la moyenne des scores *O. Im.* obtenus par les enfants de Bogué est supérieure à celle qu'ils obtiennent aux scores *O.de M.* Mais la différence du point de vue particulier de la Mauritanie n'est pas significative ( $Z = - 0,467$  ;  $p = 0,3205$ ). Ce résultat de l'échantillon mauritanien ( $N = 23$ ), constitue un premier résultat particulier contraire au résultat global que nous avons établi pour les enfants d'Afrique subsaharienne à partir de l'échantillon ( $N = 68$ ). Les données propres à l'échantillon des enfants de Bogué permettent ensuite de conclure à une différence significative entre leurs scores *O. Im.* et leurs scores *O.de M.* en situation d'eau de forme sociale concertée ( $Z = - 3,019$  ;  $p = 0,0015$  en unilatéral) et rémanente ( $Z = - 1,732$  ;  $p = 0,0413$  en unilatéral).

Tableau 28 : Statistiques descriptives de l'ensemble des scores d'objectivation obtenus par les enfants de Bogué

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	Kurtosis
<b>Sc.Obj. Immédiate 1</b>	<b>23</b>	<b>,00</b>	<b>16,00</b>	<b>9,3913</b>	<b>6,36567</b>	<b>-,381</b>	<b>-1,506</b>
Sc.Obj. de médiation 1	23	,00	16,00	8,6957	6,89159	-,221	-1,834
<b>Sc.Obj. Immédiate 2</b>	<b>23</b>	<b>2,00</b>	<b>16,00</b>	<b>15,2174</b>	<b>2,93810</b>	<b>-4,521</b>	<b>21,020</b>
Sc.Obj. de médiation 2	23	,00	16,00	11,8261	5,32278	-1,150	-,016
<b>Sc.Obj. Immédiate 3</b>	<b>23</b>	<b>,00</b>	<b>16,00</b>	<b>10,8696</b>	<b>6,05508</b>	<b>-,974</b>	<b>-,584</b>
Sc.Obj. de médiation 3	23	,00	16,00	8,1739	7,10731	,055	-2,016
N valide	23						

Il s'agit de souligner à quel point il peut paraître important au regard de la forme générale d'un résultat, d'en pouvoir aussi saisir les composantes particulières parfois d'allure toutes autres que celle dont rend compte la forme générale. Les résultats obtenus sur l'efficience de l'eau de forme sociale concertée sur les eaux de forme sociale "naturelle" et rémanente, tout validés qu'ils soient du point de vue général des enfants d'Afrique subsaharienne, ne

correspondent que partiellement aux réalités d'efficience des formes sociales d'eau du point de vue des enfants de Bogué. Ils ne sont vérifiés chez eux que pour ce qui concerne les scores *O. Im.* avec comme résultat :  $Z = - 3,111$  ;  $p = 0,001$  en unilatéral pour l'efficience d'eau de forme sociale concertée sur l'eau de forme sociale "naturelle" et  $Z = - 2,717$  ;  $p = 0,0035$  en unilatéral pour l'efficience d'eau de forme sociale concertée sur l'eau de forme sociale rémanente. Nous notons ensuite que les scores *O.de M.* sont significativement plus élevés en situation d'eau de forme sociale concertée qu'en situation d'eau de forme sociale rémanente  $Z = - 1,878$  ;  $p = 0,03$  en unilatéral. Nous notons une tendance pour les scores *O.de M.* à être significativement plus élevés en situation d'eau de forme sociale concertée qu'en situation d'eau de forme sociale "naturelle"  $Z = - 1,535$  ;  $p = 0,0625$  en unilatéral. Nous n'avons pas retrouvé d'efficience d'eau de forme sociale rémanente en Mauritanie ( $Z = - 0,880$  ;  $p = 0,19$ )<sup>43</sup>.

#### 4.5.2.2. Scores d'objectivation des enfants de Bakel (Sénégal)

Le Tableau 29 présente les scores d'objectivation obtenus par les enfants de Bakel au Sénégal (N = 23). On note que toutes les moyennes des scores *O. Im.* sont nettement supérieures aux moyennes de scores *O.de M.*, et cela que l'on soit en situation d'objectivation d'eau de forme sociale "naturelle" (1<sup>ière</sup> passation), en situation d'objectivation d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ième</sup> passation) ou en situation d'objectivation d'eau de forme sociale rémanente (3<sup>ième</sup> passation). Au-delà de simples différences nettes, d'une forme sociale de l'eau à l'autre, entre les moyennes de scores *O. Im.* et *O.de M.* toutes ces différences sont significatives au niveau du sous échantillon sénégalais (N = 23). Les enfants de Bakel ont, conformément aux résultats globaux obtenus sur l'échantillon (N = 68), des scores *O. Im.* significativement plus élevés que des scores *O.de M.* Cela se vérifiant tant bien :

- En situation d'eau de forme sociale "naturelle" (1<sup>ière</sup> passation) où nous notons comme résultat  $Z = - 2,370$  ;  $p = 0,009$  en unilatéral
- En situation d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ième</sup> passation) où le test de Wilcoxon donne comme résultat  $Z = - 3,683$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral
- Et en situation d'eau de forme sociale rémanente (3<sup>ième</sup> passation) où nous avons :  $Z = - 3,781$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral.

<sup>43</sup> Rappelons que l'efficience de l'eau de forme sociale rémanente n'est effective que sur l'eau de forme sociale "naturelle". Selon nos résultats globaux elle n'a été effective pour les enfants d'Afrique subsaharienne que sur les scores d'objectivation immédiate (eau bleue) et seulement par rapport à la situation d'eau de forme sociale "naturelle".

Tableau 29 : Statistiques descriptives de l'ensemble des scores d'objectivation obtenus par les enfants de Bakel

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	Kurtosis
<b>Sc.Obj. Immédiate 1</b>	<b>23</b>	<b>,00</b>	<b>16,00</b>	<b>10,0000</b>	<b>5,55959</b>	<b>-,487</b>	<b>-1,186</b>
Sc.Obj. de médiation 1	23	,00	16,00	7,0435	5,81126	,438	-1,345
<b>Sc.Obj. Immédiate 2</b>	<b>23</b>	<b>16,00</b>	<b>16,00</b>	<b>16,0000</b>	<b>,00000</b>	<b>.</b>	<b>.</b>
Sc.Obj. de médiation 2	23	,00	16,00	10,2609	6,61415	-,861	-1,118
<b>Sc.Obj. Immédiate 3</b>	<b>23</b>	<b>14,00</b>	<b>16,00</b>	<b>15,9130</b>	<b>,41703</b>	<b>-4,796</b>	<b>23,000</b>
Sc.Obj. de médiation 3	23	,00	16,00	6,5217	6,77475	,453	-1,667
N valide	23						

Deux autres résultats particuliers à l'échantillon du Sénégal retiennent notre attention. En situation d'objectivation d'eau de forme sociale concertée la moyenne des scores *O. Im.* correspond au plus haut score d'objectivation immédiate possible. Ensuite et contrairement au résultat obtenu d'un point de vue global, nous ne pouvons pas conclure dans le cas du Sénégal à une différence significative entre les scores *O. Im.* obtenus par les enfants de Bakel en situation d'eau de forme sociale rémanente et en situation d'eau de forme sociale concertée ( $Z = -1,000$  ;  $p = 0,1585$  en unilatéral). Mis à part cela, l'ensemble des résultats globaux obtenus sur l'échantillon des enfants ruraux d'Afrique subsaharienne se vérifie pour les enfants de Bakel. Les scores *O. Im.* obtenus par les enfants de Bakel ont en effet été significativement plus élevés en situation d'eau de forme sociale concertée qu'en situation d'eau de forme sociale "naturelle" ( $Z = -3,635$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral), de même, nous notons une différence significative entre les scores *O.de M.* obtenus par les enfants de Bakel en situation d'eau de forme sociale concertée et ceux qu'ils obtiennent en situation d'eau de forme sociale "naturelle" ( $Z = -1,738$  ;  $p = 0,041$  en unilatéral). Nous trouvons aussi conformément aux résultats généraux obtenus que les scores *O.de M.* sont significativement plus élevées chez les enfants de Bakel en situation d'eau de forme sociale concertée qu'en situation d'eau de forme sociale rémanente ( $Z = -2,470$  ;  $p = 0,007$  en unilatéral). Enfin nous notons chez les enfants de Bakel un effet d'efficience de l'eau de forme sociale rémanente ( $Z = -3,639$  ;  $p = 0,0005$ ).

#### 4.5.2.3. Scores d'objectivation des enfants de Tomè (Togo)

Le Tableau 30 présente l'ensemble des scores d'objectivation obtenus par les enfants de Tomè au Togo ( $N = 22$ ). Les scores moyens d'objectivation obtenus par les enfants au Togo diffèrent peu des scores *O. Im.* aux scores *O.de M.* Le score moyen *O. Im.* obtenu par les enfants d'eau de forme sociale "naturelle" est très proche du score moyen *O.de M.* Les différences des scores moyens *O. Im.* et des scores moyens *O.de M.* sont très faibles pour les eaux de forme

sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation), et pour les eaux de forme sociale rémanente (3<sup>ème</sup> passation). En outre, nous pouvons observer que les scores *O.de M.* sont les plus élevés que nous avons jusqu'à présent noté. Examinons dans le cas particulier du Togo si les différences mises à jour dans le cas des enfants ruraux d'Afrique subsaharienne se vérifient également dans le cadre des enfants ruraux du Togo.

Tableau 30 : Statistiques descriptives de l'ensemble des scores d'objectivation obtenus par les enfants de Tomè

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	Kurtosis
<b>Sc.Obj. Immédiate 1</b>	22	,00	16,00	12,2727	6,11930	-1,546	,730
Sc.Obj. de médiation 1	22	,00	16,00	11,8182	6,29161	-1,251	-,211
<b>Sc.Obj. Immédiate 2</b>	22	2,00	16,00	14,7273	2,99495	-3,969	17,228
Sc.Obj. de médiation 2	22	6,00	16,00	14,6364	2,64657	-2,143	4,565
<b>Sc.Obj. Immédiate 3</b>	22	,00	16,00	13,5455	4,77820	-2,332	4,810
Sc.Obj. de médiation 3	22	2,00	16,00	13,2727	4,47407	-1,630	1,556
N valide	22						

Nos résultats ne permettent pas de conclure à une différence significative chez les enfants de Tomè entre les scores *O. Im.* et leurs scores *O.de M.* et cela, qu'il soit question de faire l'objectivation d'eau de forme sociale "naturelle" ( $Z = - 0,239$  ;  $p = 0,4055$ ), d'eau de forme sociale concertée ( $Z = - 0,081$  ;  $p = 0,4675$ ) ou d'eau de forme sociale rémanente ( $Z = - 0,317$  ;  $p = 0,3755$ ). De ce point de vue, aucun résultat particulier au sous échantillon togolais n'est conforme aux résultats trouvés du point de vue global des enfants ruraux d'Afrique subsaharienne. Les résultats du test de Wilcoxon montrent une tendance à la significativité pour l'efficacité de forme sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation), par rapport aux d'eau de forme sociale "naturelle" concernant les scores *O. Im.*, ( $Z = - 1,357$  ;  $p = 0,0875$  en unilatéral). Nous ne trouvons pas d'effet efficacité aux scores *O. Im.*, d'eau sous forme sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation) par rapport à celle de forme sociale rémanente ( $Z = - 0,851$  ;  $p = 0,1975$  en unilatéral). En revanche, nous trouvons des effets d'efficacité d'eau de forme sociale concertée par rapport aux scores *O.de M.* Nous trouvons une différence significative entre les scores *O.de M.* en situation d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation) et ceux d'eau de forme sociale "naturelle" en première passation ( $Z = - 1,968$  ;  $p = 0,0245$ ), et il en est de même pour la différence entre les scores *O.de M.* d'eau de forme sociale concertée (2<sup>ème</sup> passation) et ceux d'eau de forme sociale rémanente en troisième passation ( $Z = - 1,916$  ;  $p = 0,0275$ ). Bien plus de résultats particuliers aux enfants ruraux du Togo ( $N = 22$ ) ne vont pas dans le sens que les résultats globaux que nous avons obtenus pour les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne ( $N = 68$ ). Ils constituent ainsi des résultats particuliers du résultat général et semblent pouvoir, à

côté de ceux-ci, donner une vision plus complexe de la réalité du rapport à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne (Cf. Tableau 31).

Tableau 31 : Tableau synoptique des résultats particuliers obtenus au regard des résultats généraux sur le rapport à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne <sup>44</sup>

Résultats généraux obtenus (du point de vue des enfants d'Afrique subsaharienne) N = 68	Résultats particuliers obtenus (du point de vue des enfants de Bogué : Mauritanie) N = 23	Résultats particuliers obtenus (du point de vue des enfants de Bakel : Sénégal) N = 23	Résultats particuliers obtenus (du point de vue des enfants de Tomè : Togo) N = 22
<b>(1<sup>ère</sup> passation : "naturelle")</b> Sc. objectivation Immédiat > Sc. objectivation de Média. <b>Z = - 1.99**</b>	NS	Z = - 2.37***	NS
<b>(2<sup>ème</sup> passation : concertée)</b> Sc. objectivation Immédiat > Sc. objectivation de Média. <b>Z = - 4.41***</b>	Z = - 3.02***	Z = - 3.68***	NS
<b>(3<sup>ème</sup> passation : rémanente)</b> Sc. objectivation Immédiat > Sc. objectivation de Média. <b>Z = - 4.09***</b>	Z = - 1.73**	Z = - 3.78***	NS
<b>Effic. concertée/"naturelle"</b> Sc. Immédiat concerté > Sc. Immédiat "naturel" <b>Z = - 4.94***</b>	Z = - 3.11***	Z = - 3.64***	Z = - 1.36*
<b>Effic. concertée/"naturelle"</b> Sc. Médiation concerté > Sc. Médiation "naturel" <b>Z = - 3.07***</b>	Z = - 1.54*	Z = - 1.74**	Z = - 1.97**
<b>Effic. concertée/rémanente</b> Sc. Immédiat concerté > Sc. Immédiat rémanent <b>Z = - 2.87***</b>	Z = - 2.72***	NS	NS
<b>Effic. concertée/rémanente</b> Sc. Médiation concerté > Sc. Médiation rémanent <b>Z = - 3.45***</b>	Z = - 1.88**	Z = - 2.47***	Z = - 1.92**
<b>Effic. rémanente/"naturelle"</b> Sc. Immédiat rémanent > Sc. Immédiat "naturelle" <b>Z = - 2.94***</b>	NS	Z = - 3.64***	NS

<sup>44</sup> Pour la lecture du Tableau 31 : les résultats généraux obtenus sur l'échantillon N = 68 sont directement lisibles dans la première colonne, tandis que les résultats particuliers obtenus respectivement pour les localités de Mauritanie, du Sénégal et du Togo sont lisibles dans la deuxième, troisième et quatrième colonne comme indiqué à la ligne supérieure.

## 4.6. Comparaisons inter-pays des scores d'objectivation en fonction des formes sociales d'eau

### 4.6.1. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales "naturelle"

Nous allons maintenant examiner, en les comparant, les scores d'objectivation obtenus par les enfants en situation "naturelle". Nous comparerons ceux obtenus en Mauritanie (zone géographique sahélienne) et ceux obtenus au Togo (zone géographique tropicale). Nous poursuivrons cette comparaison entre la Mauritanie et le Sénégal (zone géographique sahélienne), puis entre le Togo (zone géographique tropicale) et le Sénégal (zone géographique sahélienne).

#### 4.6.1.1. Scores *O. Im.* inter-pays en situation "naturelle"

Les résultats du test de test de Mann-Whitney ne permettent pas de conclure à une différence significative entre les scores *O. Im.* d'eau de forme sociale "naturelle" obtenus chez les enfants de Bogué en Mauritanie et les enfants de Tomè au Togo ( $U = 187,000$  ;  $p = 0,115$ ), ni de conclure à une différence significative entre ceux des enfants de Bogué en Mauritanie et de Bakel au Sénégal ( $U = 254,000$  ;  $p = 0,814$ ). On note une tendance à la significativité concernant la différence entre les scores *O. Im.* d'eau de forme sociale "naturelle" des enfants de Tomè et des enfants de Bakel au Sénégal ( $U = 178,500$  ;  $p = 0,079$ ). On peut néanmoins conclure qu'en situation d'objectivation d'eau de forme sociale "naturelle" les scores *O. Im.* des enfants d'Afrique subsaharienne ne diffèrent pas d'un pays à l'autre quel que soit le positionnement géographique des pays entre Afrique sahélienne et tropicale. Ce résultat est confirmé au test de Kruskal-Wallis avec un  $\chi^2 = 3,631$  non significatif car  $p = 0,163$ .

#### 4.6.1.2. Scores *O.de M.* inter-pays en situation "naturelle"

Les résultats du test de test de Mann-Whitney montrent une tendance à la significativité pour la différence entre les scores *O.de M.* d'eau de forme sociale "naturelle" des enfants de Tomè au Togo et des enfants de Bogué en Mauritanie ( $U = 182,500$  ;  $p = 0,094$ ). Ils ne permettent pas de conclure à une différence significative entre ceux des enfants de Bogué en Mauritanie et de Bakel au Sénégal ( $U = 237,500$  ;  $p = 0,548$ ). Mais nous trouvons une différence significative entre les scores *O.de M.* des enfants de Tomè au Togo et ceux des enfants de Bakel au Sénégal ( $U = 150,500$  ;  $p = 0,02$ ). Ce sont ici les scores *O.de M.* des enfants du Togo qui

sont supérieurs à ceux des enfants de Bakel. Le test de Kruskal-Wallis révèle un quai significatif concernant la différence entre les scores *O.de M.* des trois pays ( $\chi^2 = 5,836$  ;  $p = 0,054$ ).

#### 4.6.2. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales concertées

L'examen fouillé de la vision générale de la réalité du rapport à l'eau des enfants ruraux d'Afrique subsaharienne, à travers l'intérêt que nous avons manifesté à saisir les résultats propres à chacune des localités, nous a révélé que chacun des trois pays y va de sa propre réalité du rapport à l'eau des enfants ruraux. Nous allons maintenant nous intéresser aux scores d'objectivation en situation d'eau de forme sociale concertée. Nos divers tableaux présentant les statistiques descriptives des scores d'objectivation des enfants obtenus dans chaque pays permettent de noter que ceux les plus élevés ont été obtenus en situation d'objectivation concertée. Il apparaît ainsi que le score *O. Im.* moyen le plus important a été obtenu au Sénégal (Cf. Tableau 29) tandis que le score *O.de M.* moyen le plus important a été obtenu au Togo (Cf. Tableau 30). Nous allons vérifier si ces constats se fondent sur des différences significatives par des comparaisons inter-pays.

##### 4.6.2.1. Scores *O. Im.* inter-pays en situation concertée

Les résultats du test de Mann-Whitney montrent une tendance à la significativité de la différence des scores *O. Im.* d'eau de forme sociale concertée obtenus entre les enfants de Bogué en Mauritanie et les enfants de Bakel au Sénégal ( $U = 230,000$  ;  $p = 0,08$ ), de même pour la différence entre les scores des enfants de Tomè au Togo et ceux des enfants de Bogué en Mauritanie ( $U = 196,500$  ;  $p = 0,09$ ). En revanche, il existe une différence significative entre les scores *O. Im.* d'eau de forme sociale concertée des enfants de Bakel au Sénégal et des enfants de Tomè au Togo ( $U = 161,000$  ;  $p = 0,002$ ). Ici, ce sont les scores *O. Im.* des enfants de Bakel qui sont plus élevés que ceux des enfants de Tomè. Le test de Kruskal-Wallis révèle une différence significative concernant les scores *O. Im.* entre les trois pays ( $\chi^2 = 10,756$  ;  $p = 0,005$ ).

##### 4.6.2.2. Scores *O.de M.* inter-pays en situation concertée

Les résultats du test de Mann-Whitney permettent de conclure à une différence significative entre les scores *O.de M.* d'eau de forme sociale concertée obtenus entre les enfants de Tomè au Togo et les enfants de Bogué en Mauritanie ( $U = 170,500$  ;  $p = 0,037$ ), puis de Bakel au Sénégal ( $U = 133,500$  ;  $p = 0,004$ ). Ce sont ici les scores *O.de M.* des enfants de Tomè qui sont plus élevés que ceux des enfants Bogué, puis que ceux des enfants de Bakel. En

revanche, le test ne permet pas de conclure à une différence significative entre les scores *O.de M.* en situation concertée des enfants de Bogué en Mauritanie et des enfants de Bakel au Sénégal ( $U = 222,000$  ;  $p = 0,336$ ). Le test de Kruskal-Wallis confirme ces résultats en révélant une différence significative concernant les scores *O.de M.* entre les trois pays ( $\chi^2 = 8,829$  ;  $p = 0,012$ ).

### 4.6.3. Scores d'objectivation d'eau de formes sociales rémanentes

Pour finir, nous allons maintenant comparer, comme nous l'avons fait jusqu'à présent et de façon indépendante, les scores d'objectivation obtenus par les enfants en situation d'objectivations rémanentes entre les différents pays.

#### 4.6.3.1. Scores *O. Im.* inter-pays en situation rémanente

Les résultats du test de Mann-Whitney permettent de conclure à une différence significative entre les scores *O. Im.* obtenus des enfants de Bakel au Sénégal et des enfants de Bogué en Mauritanie ( $U = 98,500$  ;  $p = 0,001$ ), et de même entre les scores *O. Im.* des enfants de Bakel au Sénégal et ceux des enfants de Tomè au Togo ( $U = 169,500$  ;  $p = 0,007$ ). Ce sont ici les scores *O. Im.* des enfants de Bakel qui sont supérieurs à ceux des enfants de Bogué en Mauritanie et à ceux des enfants de Tomè au Togo. On note une tendance à la significativité concernant la différence entre les scores *O. Im.* des enfants de Bogué en Mauritanie et des enfants de Tomè au Togo ( $U = 174,000$  ;  $p = 0,055$ ). Le test de Kruskal-Wallis permet de conclure à une différence significative concernant les scores *O. Im.* entre les trois pays ( $\chi^2 = 18,736$  ;  $p = 0,001$ ).

#### 4.6.3.2. Scores *O.de M.* inter-pays en situation rémanente

Les résultats du test de Mann-Whitney permettent de conclure à une différence significative entre les scores *O.de M.* obtenus des enfants de Tomè au Togo et des enfants de Bogué en Mauritanie ( $U = 150,000$  ;  $p = 0,013$ ), de même entre les scores *O.de M.* des enfants de Tomè au Togo et ceux des enfants de Bakel au Sénégal ( $U = 109,500$  ;  $p = 0,001$ ). Ce sont ici les scores *O.de M.* des enfants de Tomè au Togo qui sont supérieurs à ceux des enfants de Bogué en Mauritanie et à ceux des enfants de Bakel au Sénégal. Ils ne permettent pas de conclure à une différence significative entre les scores *O.de M.* obtenus auprès des enfants de Bogué en Mauritanie et des enfants de Bakel au Sénégal ( $U = 223,500$  ;  $p = 0,355$ ). Le test de

Kruskal-Wallis permet ici aussi de conclure à une différence significative concernant les scores *O.de M.* entre les trois pays ( $\chi^2 = 12,174$  ;  $p = 0,002$ ).

Ci-dessous (Cf. Tableau 32), sont réunis l'ensemble des résultats quant aux différences des scores d'objectivation inter-pays obtenus par les enfants en fonction des formes sociales d'eau matérialisées selon notre dispositif, rappelons-le, pas les différentes étapes de passation.

Tableau 32 : Tableau des différences inter-pays dans les scores d'objectivation obtenus par les enfants selon les formes sociales d'eau en Afrique subsaharienne<sup>45</sup>.

Scores d'objectivation d'eau de forme sociale "naturelle"	Scores d'objectivation d'eau de forme sociale concertée	Scores d'objectivation d'eau de forme sociale rémanente
<b>Scores <i>O. Im.</i></b>	<b>Scores <i>O. Im.</i></b>	<b>Scores <i>O. Im.</i></b>
Bogué vs. Tomè NS	<b>Bogué vs. Tomè</b> U = 196,50*	Bogué vs. Tomè U = 174*
Bogué vs. Bakel NS	<b>Bogué vs. Bakel</b> U = 230*	<b>Bogué vs. Bakel</b> U = 98,50***
<b>Bakel vs. Tomè</b> U = 178,50*	<b>Bakel vs. Tomè</b> U = 161***	<b>Bakel vs. Tomè</b> U = 169,50***
<b>Scores <i>O.de M.</i></b>	<b>Scores <i>O.de M.</i></b>	<b>Scores <i>O.de M.</i></b>
Bogué vs. Tomè U = 182,50*	Bogué vs. Tomè U = 170,50**	Bogué vs. Tomè U = 150**
Bogué vs. Bakel NS	Bogué vs. Bakel NS	Bogué vs. Bakel NS
<b>Bakel vs. Tomè</b> U = 150,50**	<b>Bakel vs. Tomè</b> U = 133,50***	<b>Bakel vs. Tomè</b> U = 109,50***

<sup>45</sup> Le tableau présente les résultats de l'ensemble des comparaisons faites entre les scores objectivations inter-pays. La partie haute présente les résultats concernant les scores *O. Im.*, tandis que la partie inférieure présente ceux concernant les scores *O. de M.* Les noms des localités indiquent simplement la localité dont les enfants ont les scores les plus élevés. La significativité des résultats des comparaisons est indiquée par les étoiles.

## Chapitre 5. Discussion des résultats

### 5.1. Autrui significatifs et leur implication dans la réalité de l'eau

Les autres significatifs ne sont pas directement les sujets de notre étude. Mais dans la mesure où nous nous intéressons aux objectivations (Malrieu, 1996 ; Meyerson, 1948) auxquelles parviennent les enfants d'un objet de leur entourage, ils deviennent incontournables dans le cadre du processus de leur subjectivation (Malrieu, 2003). Concernant l'implication des adultes au sein du rapport à l'objet des enfants, la forme immédiate des autres significatifs renvoie d'abord aux parents et adultes contemporains aux enfants. Mais le rapport des adultes à l'eau, comme objet social au sens plein, nous amène à situer les enfants aussi bien que les adultes, dans le prolongement d'un développement historique et social où l'eau contient beaucoup plus de choses que sa réduction à sa forme isolée (Hegel, 1807 ; Marx, 1857 ; Meyerson, 1948). Les résultats des entretiens que nous avons menés avec les adultes permettent déjà, dans la manière dont ils en parlent, de saisir à l'endroit de l'eau bien autre chose que l'eau réduite à elle-même. De plus, l'eau en tant qu'objet social devient dans la médiation, une réalité – tour à tour et le temps d'un rapport social fonctionnel – équivalente à tous ces objets autres qu'elle-même et auxquels elle renvoie. Le propos des adultes commence clairement par mettre en évidence, dans le cadre du contexte rural en Afrique subsaharienne, que l'eau d'usage domestique renvoie à des sources diversifiées.

L'eau renvoie, sur l'ensemble des adultes que nous avons interrogés, au robinet, au puits, à la pompe, au fleuve et à la pluie... Mais là aussi, dans le rapport à ces sources déjà diversifiées, la pratique quotidienne des adultes redouble la diversification de la réalité des sources d'eau par l'adoption de stratégies variées de recueils d'eau à partir des sources. Ainsi, au moment où nous notons, sur l'ensemble des adultes que nous avons interrogés, une proportion de 17,2 % d'adultes qui recourent exclusivement à l'eau du robinet et une proportion de 10,3 % d'adultes qui recourent exclusivement à l'eau du puits, on note 20,7 % d'adultes qui recourent tout aussi bien à l'eau du robinet qu'à l'eau du puits (*Cf.* Tableau 15). En sorte que de l'objet premier *eau* nous passons, dans ce cas précis, à deux sources différentes d'eau qui, dans le fait de l'activité sociale, deviennent déjà trois rapports distincts à l'eau. Nous assistons au même processus de complexification sociale des réalités de l'eau lorsque nous envisageons les autres sources que sont : la pompe, le fleuve et le puits. De la question initiale de l'eau en

Afrique subsaharienne nous passons à celle de quelques sources d'eau disponibles dans l'environnement des adultes à celle d'une dizaine de modes de rapports qu'ils élaborent aux sources d'eau. Il y a là, dans cette activité des adultes par laquelle ils se rapportent à ces différentes sources, déjà de l'implication de ces derniers dans la réalité de l'eau à destination des enfants. Mais même cette implication n'est pas réductible à elle-même dans la mesure où elle dépend des sources d'eau disponibles dans le milieu social. Les sources d'eau, elles-mêmes, sont à situer dans le prolongement du développement social des pays dans lesquels vivent les adultes, puis au-delà, du développement social universel au sens plein de l'objet social tel que nous l'avons clarifié dans notre problématique. Il importe donc de ne pas perdre de vue que l'ensemble des résultats auxquels nous sommes parvenus, malgré leurs diversités, se situent tous, par leurs aspects typiques et particuliers aux enfants ruraux d'Afrique subsaharienne, dans le prolongement complexe du développement universel. En tant que résultat particulier nous ne manquons d'y voir un résidu particulier, parmi tant d'autres formes résiduelles possibles, d'un processus de développement unique et global.

## 5.2. Localisation des sources d'eau

Sur 58 enfants pour lesquels les parents ont pu apporter des réponses (Cf. Tableau 16), nos résultats montrent que la proportion d'enfants pour lesquels les adultes recourent à des sources d'eau de localisation externe au domicile est de 46,6 %. De fait, dans le cas de la majeure partie des enfants de notre échantillon subsaharien, les adultes significatifs ne peuvent recourir à une source d'eau interne. Nous notons ensuite pour une proportion 17,2 %, la part d'enfants pour lesquels des adultes recourent à des sources d'eau de localisation interne au domicile. Dans le cas de 36,2 % d'enfants ruraux d'Afrique subsaharienne, les parents recourent à des sources d'eau de localisations interne et externe. Il faut faire un rappel, au regard de ces résultats, à propos de 10 enfants de notre échantillon pour lesquels nous n'avons pas pu obtenir de réponse parentale quant à la localisation domiciliaire des sources d'eau<sup>46</sup>. Mais, dans la plupart des cas, les réponses manquantes des parents concernés auraient plutôt accru la proportion d'enfants pour lesquels des adultes recourent à des sources d'eau de localisation externe. Cela parce que les 10 réponses manquantes sont celles de parents togolais, et que le

---

<sup>46</sup> Cela trouve son explication dans le fait qu'au Togo n'ayant pas pu interviewer chaque enfant, la forme de l'entretien de notre recherche a pris plutôt celle d'un groupe de discussions où les questions étaient posées à l'ensemble des parents.

terrain togolais a été, de nos terrains, celui qui offrait le moins de disponibilités en sources d'eau internes.

Après la grande diversité des sources d'eau qui traduisent à vrai dire une diversité dans les eaux elles-mêmes, la localisation domiciliaire des sources est un des aspects qui conditionne la réalité sociale de l'eau en Afrique subsaharienne et au regard de quoi l'implication des autres significatifs aboutit à des effets notables dans la disposition, envers les enfants, d'une eau de forme sociale propice à leur développement. Mais l'implication des adultes atteint très souvent ses limites dans un contexte où l'accès à l'eau des enfants est relatif aux problèmes des distances à parcourir par les adultes. Il est difficile de cerner avec précision, dans la proportion d'adultes confrontés aux problèmes d'accès à l'eau, ceux qui pâtissent de difficultés relatives aux distances à parcourir. Cela parce que s'il existe un nombre restreint d'adultes parcourant régulièrement de longues distances pour obtenir l'eau, la pratique est dépendante, pour un nombre plus important d'adultes, de circonstances ponctuelles et très souvent imprévisibles : coupures d'eau du robinet, assèchement eau du puits etc. Les rigueurs climatiques qui caractérisent les localités de Bogué puis de Bakel, la question du positionnement sahélien des localités puis la localisation des sources d'eau se pose de manière très perceptible en Mauritanie et au Sénégal. Pour autant, un tel rapport à l'eau qui, confronte très souvent les adultes aux limites de leurs implications, ne trouve pas son ultime explication dans la nature du positionnement géographique des localités sahéliennes. Car, si en Mauritanie comme au Sénégal, la difficulté à accéder à l'eau peut se percevoir dans le fait que les adultes parcourent des distances considérables pour la recueillir et la rapporter à la maison, au Togo de localisation non sahélienne où des distances à parcourir ne caractérisent pas l'accessibilité à l'eau, nous notons que l'accessibilité à celle-ci, pour les adultes et pour les enfants, n'est pas plus aisée. Nos résultats montrent d'ailleurs qu'elle est plus problématique.

Par la question même du positionnement géographique des pays, nous avons trouvé le moyen de faire saisir que la réalité de l'eau, celle qui pourrait être propice à la subjectivation de l'enfant tout comme celle qui pourrait y faire obstacle, est irréductible aux aspects de sa détermination "naturelle". Au-delà, c'est la perception naturelle même de la réalité des formes de l'eau que notre travail a consisté à remettre en cause en précisant la consistance sociale. Les formes sociales d'eau nous ont permis de valider des hypothèses qui permettent d'établir que la réalité de l'eau, pour les enfants, est moins liée à une quelconque détermination naturelle qu'aux modes d'implications sociales à l'œuvre du concours apporté à ceux-ci à la tâche de l'instrumenter ou de l'objectiver. Dans le cadre des enfants d'Afrique subsaharienne, cela ne

pouvait être mis en évidence qu'à partir des réalités premières d'eaux de leurs environnements que nous avons commencées par opérationnaliser selon la distinction entre les "eaux bleues" et les "eaux brunes", pour ensuite nous intéresser aux objectivations qu'ils en font, dans quelles situations et avec quelles conséquences sur leur développement.

### 5.3. "Eaux bleues" et "eaux brunes"

Nous sommes conscients du caractère discutables des dénominations d'"eaux bleues" et d'"eaux brunes". Aussi, rappelons qu'à l'aide de celles-ci nous sommes loin de produire la vision naïve des eaux qui seraient propres parce que bleues, et souillées parce que brunes. Ces dénominations ne sont pour nous qu'une manière d'amener les enfants à identifier des eaux qui existent déjà dans leurs contextes. Si la question se posait de savoir dans quelle mesure pourrions-nous être certains que derrière ces dénominations, les enfants aient réellement dissociés, d'une part, les eaux de robinet ou de la pompe, et d'autre part, des eaux du fleuve, de la pluie et du puits, nous pourrions reconnaître-là, comme nous l'avons fait plus haut, une éventuelle limite de notre dispositif méthodologique. Mais nous ne pensons pas avoir simplifié la réalité sociale de l'eau par ces dénominations. Nous avons plutôt eu tendance à mettre derrière le terme d'"eau brune" la réalité d'un objet social sous-développé dont la saisie par l'enfant serait la moins propice à son développement, et derrière le terme d'"eau bleue" la réalité d'un objet social développé dont la saisie par l'enfant pourrait être la plus propice à son développement. Dès lors, nous avons pensé devoir établir les conditions dans lesquelles les enfants d'Afrique subsaharienne arriveraient à pouvoir distinguer entre les "eaux bleues" et les "eaux brunes" au travers des objectivations qu'ils en feraient. Les indicateurs en ont principalement été les scores d'objectivation.

#### 5.3.1. Différence d'objectivation des "eaux bleues" et "brunes" chez les enfants d'Afrique subsaharienne

##### 5.3.1.1. A l'échelle générale de l'échantillon

Nos résultats montrent que, d'un point de vue général, l'ensemble des enfants d'Afrique subsaharienne parvient à une utilisation plus propice à leur développement des "eaux bleues" que des "eaux brunes". Puisque pris ensemble leurs scores *O. Im.* est significativement supérieur à leurs scores *O. de M.* De ce point de vue, notre hypothèse **Ha 1** est validée et cela quelle que soit la situation sociale d'objectivation de l'eau entre situations d'objectivation "naturelle", concertée et rémanente. Les enfants parviennent, entre "eaux bleues" et "eaux brunes", à une

meilleure saisie des "eaux bleues" qui soit propice à leur développement subjectif. Ce premier résultat porte à croire que, partout sur nos terrains en Afrique subsaharienne, nous trouvons des eaux disponibles de formes sociales propices au développement des enfants. En effet, les enfants seraient partout capables d'instrumenter l'"eau bleue", et même sans l'aide des adultes (1<sup>ière</sup> passation) puisque nous trouvons aussi que les scores *O. Im.* des enfants sont supérieurs à leurs scores *O.de M.* quand il s'agit pour eux d'en faire l'objectivation en situation "naturelle".

### 5.3.1.2. A l'échelle particulière de chacun des pays

A l'échelle particulière de nos trois pays d'Afrique subsaharienne, notre hypothèse **Ha 1**, concernant la supériorité significative des scores *O. Im.* sur les scores *O.de M.*, ne présente plus le même aspect de validité transversale à tous les pays et à toutes les situations d'objectivations d'eau par les enfants. Pour ce qui est de sa validité en situation d'objectivation "naturelle", elle n'est validée que pour les enfants de Bakel au Sénégal. Elle n'est pas validée pour les enfants de Bogué en Mauritanie et ne l'est pas non plus pour les enfants de Tomè au Togo. Ce résultat particulier quant à la validité de l'hypothèse **Ha 1** au regard de son expression générale que nous avons présentée ci-dessus nous semble permettre de relativiser ce que nous avons appelé en première situation d'objectivation, c'est-à-dire en première passation, *la situation d'objectivation d'eau de forme "naturelle"*. Nous en concluons que même *la situation d'objectivation "naturelle"* est déjà, à vrai dire, une situation sociale. Nous avons déjà avancé dans l'explicitation de cette situation d'objectivation, qu'elle était réellement impossible à produire et qu'en guise de situation naturelle d'objectivation d'eau par les enfants, nous allions en réalité produire une situation expérimentale dans laquelle ils instrumenteraient l'eau en condition réduite de médiation sociale. Ce résultat particulier au Sénégal qui montre que, même en situations d'objectivations "naturelle", les enfants de Bakel font "tous seuls" preuve d'une capacité à instrumenter l'"eau bleue" de sorte qu'elle soutienne leur développement ; fait, en réalité, état d'un milieu social qui parvient à mettre à disposition de la saisie immédiate des enfants, une eau de forme sociale déjà, dans une certaine mesure, développée.

Que ce que nous avons identifié comme *situation d'objectivation d'eau "naturelle"* soit à vrai dire, la réalité d'une eau complètement sociale, est encore rendu clair lorsque nous prenons en considération le fait que la localité de Bogué présentant les mêmes conditions climatiques naturelles que la localité de Bakel, présente néanmoins au regard de l'aptitude des enfants à avoir des scores *O. Im.* supérieurs aux scores *O.de M.* en première passation, autant un résultat non significatif que la localité de Tomè dont les conditions climatiques n'ont rien de

communes (Cf. Tableau 31). Toutefois, les résultats non significatifs que nous trouvons à la Mauritanie et au Togo concernant l'aptitude des enfants à produire des scores *O. Im.* supérieurs aux scores *O.de M.* en première passation, ne sont en rien révélateurs d'une similitude entre la réalité sociale de l'eau en Mauritanie et au Togo. Nous en avons une claire indication à l'observation du résultat qui devient significatif en Mauritanie pour une supériorité des scores *O. Im.* sur les scores *O.de M.* en deuxième situation d'objectivation concertée tandis que même dans cette situation le résultat d'une différence entre les scores *O. Im.* et les scores *O.de M.* au Togo reste toujours non significatif. C'est dire que, contrairement au cas de la Mauritanie où l'instrumentation des "eaux bleues" commence à être prépondérante et ainsi favorable au développement des enfants avec une implication des adultes significatifs, au Togo l'instrumentation des "eaux bleues", même avec l'implication des adultes, n'est pas une instrumentation prépondérante. Elle ne le sera jamais au Togo ni en situation d'eau de forme sociale "naturelle", ni en situation d'eau de forme sociale concertée, encore moins en situation d'eau de forme sociale rémanente. Alors qu'en la Mauritanie, l'implication des adultes significatifs à la réalité de l'eau permettra chez les enfants l'établissement des scores *O. Im.* supérieurs aux scores *O.de M.* et qu'on retrouvera ce résultat en situation d'eau de forme sociale rémanente (3<sup>ème</sup> passation). A cet égard, du résultat de la prépondérance d'instrumentations d'"eau bleue" comme forme la plus à même de soutenir le développement des enfants, le Togo sera bien le pays dont les résultats seront singulièrement différents de ceux de la Mauritanie et du Sénégal. Si dans un cas, nous avons trouvé en Mauritanie un résultat similaire au Togo, la Mauritanie se rapproche plutôt du Sénégal, qu'elle n'égale pas non plus, pour ce qui est de la possibilité pour des enfants ruraux à parvenir à une instrumentation prépondérante des "eaux bleues" qui profite à leur subjectivation. La réalité sociale de la forme de l'eau au Togo ne permettra pas d'envisager une telle possibilité.

### 5.3.2. Efficience des formes sociales d'eau chez les enfants d'Afrique subsaharienne

Nous mesurons l'efficience d'une forme sociale d'eau relativement aux trois différentes situations d'objectivation auxquelles nous sommes parvenues. Ces situations d'objectivation renvoient à nos trois différentes passations avec la mise en œuvre en première passation de la situation d'objectivation dite "naturelle", en deuxième passation de la situation d'objectivation concertée puis en troisième passation de la situation d'objectivation rémanente. L'efficience d'une forme sociale d'eau ne tient donc plus en une comparaison entre les deux scores

d'objectivation obtenus au cours d'une même passation, mais entre scores d'objectivation obtenus d'une situation d'objectivation à une autre, c'est-à-dire d'une passation à une autre. Ainsi, nous ne mesurons plus l'aptitude d'enfants à instrumenter différemment "eaux bleues" et "brunes" au cours d'une passation donnée mais bien la situation dans laquelle les scores d'objectivation des enfants sont supérieurs sur une autre. De fait sommes amenés à pouvoir déterminer la forme sociale sous laquelle l'objectivation d'eau par les enfants est plus efficiente à leur développement subjectif par rapport à une autre. L'interprétation de nos résultats nécessite ici aussi d'examiner le résultat global que nous avons obtenu sur l'échantillon (N = 68), au regard de leurs expressions particulières pour chacun des trois pays.

#### 5.3.2.1. A l'échelle générale de l'échantillon

Nos résultats montrent, à l'échelle de l'ensemble de notre échantillon d'enfants, que les scores d'objectivation obtenus par les enfants sont significativement supérieurs en situation d'objectivation concertées qu'en situations d'objectivation "naturelle" et rémanente. Ce résultat nous permet à l'échelle générale de considérer comme validées nos hypothèses **Hb 1** et **Hb 2** qui étaient toutes deux relatives à l'effcience des scores d'objectivation dans nos trois situations d'objectivation d'eau. Elles prédisaient l'effet d'une effcience de la situation d'objectivation concertée sur les situations d'objectivation "naturelles" puis rémanentes. Les résultats obtenus à l'échelle générale permettent aussi de valider notre hypothèse **Hb 4** relative à l'effcience des scores d'objectivation en situation d'eau de forme sociale rémanente. Celle-ci prédisait l'effet d'effcience de la situation d'objectivation rémanente sur la situation d'objectivation "naturelle". Nous n'allons pas vous attarder sur notre hypothèse **Hb 3** qui nous paraît finalement redondante du moment où l'hypothèse **Hb 2** est validée. Toutes nos hypothèses **HB** relatives à l'effet d'effcience des formes sociales d'eau ont été validées d'un point de vue général.

#### 5.3.2.2. A l'échelle particulière de chacun des pays

A l'échelle particulière de chacun des trois pays, les résultats globaux obtenus révèlent une situation plus complexe et moins homogène que cela ne paraît quand on s'en tient à l'aperçu des résultats généraux. Il apparaît alors qu'une partie des résultats antérieurs ne sont pas validés pour tous les pays. Le seul résultat qui l'est, réfère à un résultat d'effcience d'objectivation en situation concertée. Il concerne plus particulièrement les scores *O.de M.*, et établit que les enfants obtiennent de meilleurs scores *O.de M.* en situation d'objectivation concertée qu'en situation d'objectivation rémanente. Ce résultat, qui se vérifie dans les trois pays, nous semble

traduire d'abord le fait que la réalité des "eaux brunes" n'est pas une réalité particulière mais plutôt courante en Afrique subsaharienne, et ensuite que rapportée à une telle eau, l'implication des adultes soit indispensable à en produire l'instrumentation propice au développement des enfants.

Un autre résultat est notable du fait qu'il ait été validé, au plan statistique, qu'à l'échelle du Sénégal. Il s'agit du seul résultat d'efficience d'objectivation d'eau, par les enfants, en situation rémanente, et il concerne les scores *O. Im*. Il établit que les enfants obtiennent de meilleurs scores *O. Im*. en situation d'objectivation rémanente qu'en situation d'objectivation "naturelle". Nous pensons que pour mieux saisir le sens de ce résultat, il convient de l'interpréter au regard d'un autre résultat qui n'a été validé, là aussi, que pour le même pays. Seul à Bakel au Sénégal, il s'est révélé que les enfants arrivaient à obtenir en situation "naturelle" (1<sup>ière</sup> passation), des scores *O. Im*. significativement plus élevés que les scores *O.de M*. Ce résultat signifie dans notre cadre expérimental que, même sans l'aide des adultes, les enfants de Bakel étaient déjà aptes, dans et par leur environnement, à mieux tirer profit pour leur développement, des "eaux bleues" que "brunes" avant qu'ils n'aient à expérimenter le rapport à une eau de forme sociale concertée. Nous pensons donc – vu que leur score *O. Im*. en situation concertée a été significativement plus élevé que ceux en situation "naturelle" –, qu'il y a eu un effet d'efficience des objectivations concertées sur les objectivations "naturelles" tel qu'à l'issue de l'expérimentation des objectivations concertées, les enfants se soient trouvés encore mieux capables d'instrumenter, seuls, les "eaux bleues" qui ne le faisaient déjà en situation d'objectivation "naturelle". Ce résultat correspond à notre hypothèse **Hb 4** et n'aura été validée à échelle particulière que pour les enfants de Bakel au Sénégal.

Un seul résultat a été validé, à échelle particulière, que pour la Mauritanie. Il s'agit d'un résultat d'efficience des scores d'objectivation concertée sur les scores d'objectivation rémanente, et il concerne les scores *O. Im*. Ce résultat validé au niveau des résultats généraux obtenus sur l'ensemble de l'échantillon (N = 68), stipule que les scores *O. Im*. obtenus par les enfants en situation d'objectivation concertée sont significativement supérieurs à ceux qu'ils obtiennent en situation d'objectivation rémanente. Ce résultat ne sera pas confirmé dans les cas des enfants de Bakel au Sénégal et de Tomè au Togo. Nous n'aurons aucun résultat à échelle particulière validé uniquement pour les enfants du Togo bien que nous y notions aussi des résultats d'efficience validés. Ce sont des résultats d'efficience d'eau de forme sociale concertée sur des eaux de forme sociale "naturelle" et de forme sociale rémanente. Il est

intéressant de noter, qu'à chaque fois, il s'agit de résultats d'efficience obtenus sur des scores *O.de M.*

Nous notons enfin deux résultats d'efficience qui tendent à la significativité dont l'un pour la Mauritanie et l'autre pour le Togo. On note pour la Mauritanie, concernant les scores *O.de M.*, une tendance à la significativité pour l'efficience des eaux de forme sociale concertée sur celles de forme sociale "naturelle". Pour le Togo, c'est concernant les scores *O. Im.*, que nous trouvons une tendance la significativité pour l'efficience des eaux de forme sociale concertée sur les eaux de forme sociale "naturelle". Ces résultats indiquent, concernant la Mauritanie, que l'implication des adultes va dans le sens de rendre les enfants plus aptes à objectiver les "eaux brunes" en faveur de leur développement, qu'ils ne sont capables de le faire seuls. Dans le cas du Togo, ce sont les "eaux bleues" que l'implication des adultes tend à rendre plus objectivables pour les enfants en faveur de leur développement, qu'ils ne pourraient le faire seuls. La tendance de significativité est plus importante dans le cas de la Mauritanie que dans le cas du Togo, mais dans le cadre du Togo, elle témoigne d'une perfectibilité du rapport à l'eau des enfants. Dans le cas de la Mauritanie, ce résultat pourrait indiquer une altérabilité du rapport des enfants à l'eau pour peu que la réalité du développement social évolue dans le sens de rendre plus difficile les accès aux "eaux bleues".

#### 5.4. Scores *O. Im.* et scores *O.de M.* en comparaison inter-pays

##### 5.4.1. Les comparaisons inter-pays

Nous avons commencé, par faire des comparaisons entre les scores ou d'objectivation d'"eau bleue" (scores *O. Im.*) et d'"eau brune" (scores *O.de M.*). Nous avons mené ce travail relativement au nombre global d'enfants, mais aussi, pour chaque passation ou forme sociale ("naturelle", concertée et rémanente) et ce, dans chaque pays. Ensuite, nous nous sommes appliqués à déterminer, pour tous les pays pris ensemble, mais aussi pour chacun d'eux, les différents scores d'efficience. Ces résultats nous ont permis, de traiter les résultats obtenus dans chacun des pays au regard du résultat obtenu dans un autre pays. L'ensemble des résultats obtenus à l'issue de ce travail sont récapitulés dans le Tableau 31. Il s'agira à présent, pour finir cette présentation, de comparer directement entre eux les différents résultats d'objectivation obtenus pour chacun des trois pays concernés. Les résultats que nous allons ici discuter, sont récapitulés dans le Tableau 32.

#### 5.4.1.1. Réalité sociale du rapport à l'eau des enfants en situation "naturelle"

Nous tentons dans l'une de nos dernières hypothèses de voir dans quelle mesure, en Afrique subsaharienne, les réalités sociales du rapport à l'eau des enfants peuvent avoir une allure semblant reproduire la réalité de leurs localisations géographiques entre Afrique sahélienne et tropicale. Une telle répartition perceptible dans le rapport à l'eau des enfants traduirait une réalité sociale, dudit rapport, très sujette aux déterminations naturelles et par conséquent, une sujétion des enfants, dans la forme sociale de leurs rapports à l'eau, aux déterminations naturelles. Nos hypothèses **HC** sont formulées de manière à faire voir si la comparaison inter-pays de la réalité du rapport à l'eau des enfants s'ajuste aux réalités de leur positionnement géographique. En ce sens, notre hypothèse **Hc 1** stipule qu'il n'y aura pas de différence entre les scores d'objectivation en situation "naturelle" qu'obtiendront les enfants dans une même aire géographique, à savoir entre les enfants du Sahel. Cette hypothèse est validée puisqu'en effet, autant pour les scores *O. Im.* que pour les scores *O.de M.*, nous ne trouvons pas de différence significative entre les scores d'objectivation des enfants de Bogué en Mauritanie et ceux des enfants de Bakel au Sénégal. A ce niveau, la réalité du rapport à l'eau des enfants de Bogué puis des enfants de Bakel s'ajuste à une explication qui soutiendrait que c'est parce que ces enfants sont soumis aux mêmes réalités climatiques qu'ils sont conduits à objectiver l'eau de la même manière.

Notre hypothèse **Hc 2** pourrait être considérée comme complémentaire de la première. **Hc 2** stipule que les scores d'objectivation en situation "naturelle" obtenus par les enfants de Mauritanie et du Sénégal seront différents de ceux des enfants du Togo. Les résultats que nous obtenons à propos des scores *O. Im.*, ne permettent pas de faire s'ajuster à la réalité sociale du rapport à l'eau des enfants, celle de leurs localisations géographiques. L'hypothèse n'est pas validée pour ce qui concerne les scores *O. Im.* On note, en effet, une tendance à la significativité de la différence des scores *O. Im.* entre les enfant de Bakel et de Tomè, mais la différence n'est pas significative entre les enfants de Tomè et de Bogué. De plus, le résultat au test de Kruskal-Wallis montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores *O. Im.* des enfants de Bogué en Mauritanie, des enfants de Bakel au Sénégal et des enfants de Tomè au Togo. Les comparaisons des scores *O.de M.* inter-pays en situation "naturelle" présentent des résultats plus ajustés aux déterminations naturelles que ceux obtenus pour les comparaisons *O. Im.* La différence des scores *O.de M.* n'est pas significative, comme nous savons déjà entre les enfants de Bogué et de Bakel. En revanche, elle tend à être significative entre les enfants de Tomè et

de Bogué, puis est significative entre les enfants de Tomè et de Bakel. Le test de Kruskal-Wallis révèle une tendance à la significativité concernant la différence des scores *O.de M.* entre les trois pays. Nous pouvons ici conclure que les enfants d'Afrique sahéenne tendent à avoir des scores *O.de M.* significativement différents de ceux des enfants d'Afrique tropicale.

Si nous récapitulons, nous avons pu avec nos hypothèses **Hc 1** et **Hc 2**, tantôt valider et tantôt infirmer, en situation d'objectivation "naturelle", l'hypothèse d'une réalité du rapport à l'eau des enfants semblant reproduire celle de la détermination de leurs zone d'habitation naturelle. L'hypothèse **Hc 1**, qui n'envisage que les scores d'objectivation des enfants du sahel, montre une similitude des scores *O. Im.* et *O.de M.* entre les enfants de Bogué et de Bakel. En revanche, l'hypothèse **Hc 2** ne permet pas de présenter une réalité du rapport à l'eau des enfants reproduisant la réalité des déterminations naturelles de leur zone d'habitation pour les scores *O. Im.* Car, en effet, les enfants du Togo présentent des scores *O. Im.* qui ne diffèrent pas significativement de ceux des enfants de Bogué, sans pour autant que les localités de Bogué et de Tomè partagent les mêmes localisation et détermination naturelles. De plus, alors que les scores *O. Im.* des enfants du Togo ne diffèrent pas de ceux des enfants de Bogué, ils tendent à être différents de ceux des enfants de Bakel. Ces résultats mettent en présence d'une contradiction insoluble s'il fallait nous contenter de réduire la réalité du rapport à l'eau des enfants aux déterminations naturelles associées à leurs zones d'habitations entre Afrique sahéenne et tropicale. Il faudrait admettre alors qu'au Togo, situé en Afrique tropicale, l'on perçoive des enfants se rapportant à l'eau comme dans le sahel mauritanien mais à l'exclusion du sahel Sénégalais. Ce constat alors que, d'un point de vue climatique des deux localisations sahéennes, ce qui vaut pour l'une des localisations doit valoir aussi pour l'autre. La question revient donc à savoir comment expliquer que, dans le rapport à l'eau vu comme déterminé par la localisation, au Togo de localisation tropicale les enfants parviennent à un rapport à l'eau de localisation sahéenne valant pour la Mauritanie et pas pour le Sénégal. Ce résultat ne prend de sens cohérent que si la réalité du rapport à l'eau présentée comme sahéenne ou tropicale n'est pas réduite aux déterminations climatiques des deux ensembles régionaux, ni à l'abstraction naturaliste de la distinction entre lesdits ensembles. Ce qui paraît une contradiction dans le fait d'enfants du Togo qui présentent des résultats sahéens par rapport à la Mauritanie, mais pas sahéens par rapport au Sénégal peut, trouver son explicitation quand au-delà des déterminations simplistes et closes – de localisation tropicale dans le cas du Togo et de localisation sahéenne pour la Mauritanie qui exclut le Sénégal non moins sahéen – l'on se

donne les moyens de saisir les réalités du développement social sous-jacentes aux localisations qui, érigées toutes seules en facteurs explicatifs n'expliquent pas grand-chose en soi.

Seule la réalité du développement social qui sous-tend les localisations des pays entre zone tropicale et sahéenne peut faire comprendre que le rapport à l'eau, en tant que rapport social, pourrait aboutir à des difficultés d'accès à l'eau ne pouvant se réduire aux faits des localisations des pays en zone semi-aride sahéenne ou humide tropicale. La réalité du rapport social à l'eau peut tout à fait aboutir à des difficultés d'accès à l'eau identiques, en tant que difficultés, à celles éprouvées par des populations du sahel mais qui n'ont pas leurs causes explicatives dans les déterminations climatiques du sahel. D'où le fait que des enfants en Afrique tropicale au Togo, puissent avoir autant de mal à accéder à celle-ci que des enfants du sahel dont ils ne partagent pourtant pas les rigueurs climatiques. Ces enfants pâtissent ainsi d'une difficulté d'accès à l'eau de facture sociale, dont la forme, en zone humide tropicale, serait plus celle d'un délaissement social des eaux disponibles que d'une difficulté proprement dite à disposer de l'eau comme cela peut être le cas en Afrique sahéenne. Mais, dans un cas comme dans l'autre, l'effet de difficulté d'accès à l'eau produit au niveau des enfants, pourrait présenter des similarités. C'est ce qui peut, ici, expliquer que les rapports à l'eau des enfants au Togo et en Mauritanie aient pu présenter des résultats similaires. Par ailleurs, pourrait aussi se comprendre, sans que cela ne produise la moindre contradiction, que "sahélien" en sa pleine acception de réalité sociale et non abstraite, n'est aucunement synonyme de difficultés d'accès à l'eau. Car, dans une réalité sahéenne pleine, même sous le poids des déterminations climatiques, le rapport à l'eau des enfants peut être soutenu par la dynamique des activités puis du développement de la forme sociale du rapport des hommes entre eux. Sous ce registre, où la réalité du rapport à l'eau des enfants pourrait être le prolongement d'un développement historico-social plus ou moins favorable, il n'y aurait rien d'inconcevable à ce que des enfants sahéens se saisissent au sahel mieux de l'eau que d'autres enfants ne peuvent le faire en Afrique tropicale, mais aussi, on verrait, comme le formule une tournure proverbiale en Afrique, qu'*il y a sahel et sahel*. A cet égard, la réalité sahéenne, non abstraite, du rapport à l'eau des enfants de Bogué pourrait bien différer de celle du rapport à l'eau des enfants de Bakel, cela précisément, du moment où ces réalités du rapport à l'eau des enfants, autant sahéennes l'une que l'autre, ne se fonderaient pas sur les mêmes assises de développement social.

Ce qui nous permet de réaffirmer que la réalité sociale du rapport à l'eau des enfants n'est pas naturelle bien qu'elle puisse d'un moment à l'autre en adopter l'allure. Les résultats

obtenus chez les enfants d'Afrique subsaharienne en situation "naturelle" révèlent des formes contradictoires qui ne peuvent être levées si elles sont considérées d'un point de vue naturaliste.

#### 5.4.1.2. Rapport inter-pays à l'eau des enfants en situation concertée et rémanente

Les résultats d'objectivation des enfants au moment de la deuxième passation où il s'agit, pour eux, d'objectiver l'eau avec l'assistance des adultes, nous permettront de vérifier nos dernières hypothèses. Il s'agit des hypothèses **HD** relatives aux deux pays du Sénégal et du Togo qui affichent pour le Sénégal les plus hauts scores *O. Im.* et pour le Togo les plus hauts scores *O.de M.*

Par ailleurs, nous pouvons déjà, avant de nous exprimer sur ces dernières hypothèses, commencer par faire remarquer les résultats obtenus dans cette deuxième situation par rapport à la première condition d'objectivation en situation "naturelle". Nous pouvons noter, concernant les scores *O. Im.*, que la tendance, pour les scores des enfants de la localité de Bakel, à être significativement supérieurs à ceux des enfants de Tomè à la première passation, évolue vers le résultat des scores *O. Im.* significativement plus élevés chez les enfants de Bakel que chez les enfants de Tomè. On note une tendance à la significativité de la différence des scores *O. Im.* entre les enfants de Bakel et de Bogué, de même entre les enfants de Bogué et de Tomè. Au niveau des scores *O.de M.*, on peut noter que la tendance déjà constatée au cours de la première passation des scores *O.de M.* des enfants de Tomè à être significativement élevés se confirme lorsque ces enfants sont assistés des adultes. Les scores *O.de M.* des enfants du Togo se révèlent alors être non seulement significativement plus élevés que ceux des enfants de Bakel, comme c'était le cas de la première passation, mais aussi significativement plus élevés que ceux des enfants de Bogué (Cf. Tableau 32).

Si nous revenons à nos hypothèses **HD**, l'hypothèse **Hd 1** stipulait que les objectivations immédiates les plus propices au développement des enfants correspondraient à ceux des enfants du Sénégal en situation d'objectivation concertée. Pour valider cette hypothèse, il nous faut vérifier que les scores *O. Im.* des enfants sénégalais soient significativement plus élevés que ceux des deux autres pays d'Afrique subsaharienne étudiés ici. C'est-à-dire à la fois plus élevés que ceux de la Mauritanie et du Togo. Pour ce faire, nous allons devoir réaliser deux comparaisons. Nous sommes alors dans un cas de comparaisons multiples où nous allons devoir comparer les scores *O. Im.* de la Mauritanie et du Sénégal puis du Sénégal et du Togo. Pour le Togo, il s'agira de comparer les scores *O.de M.* de la Mauritanie et du Togo puis du Togo et du

Sénégal. Nous avons déjà les résultats de ces comparaisons mais, pour nos conclusions, il conviendra de reconsidérer ici nos seuils conformément à la procédure de Bonferroni pour les tests multiples (Dancey, Reidy, & Gauvrit, 2007). Nous déciderons donc que l'hypothèse **Hd 1**, concernant les scores *O. Im.* des enfants du Sénégal, est validée si les résultats unilatéraux des tests de Mann-Whitney comparant les scores *O. Im.* des enfants du Sénégal et de la Mauritanie puis ceux des enfants du Sénégal et du Togo sont tous deux significatifs à un  $p < .05/2$  soit  $p < .025$  en situation concertée. De même, nous ne pourrions considérer comme validée l'hypothèse **Hd 2**, sur les scores *O.de M.* des enfants du Togo, que si les résultats unilatéraux des tests de Mann-Whitney comparant les scores *O.de M.* des enfants de la Mauritanie et du Togo puis des enfants du Togo et du Sénégal se révèlent tous deux significatifs à un  $p < .025$  en situation concertée.

Nos résultats sur les scores *O. Im.* des enfants du Sénégal ne nous permettent pas de considérer comme validée l'hypothèse **Hd 1** en situation d'objectivation concertée. En effet, les scores *O. Im.* des enfants de Bakel sont significativement plus élevés que ceux des enfants de Tomè au Togo, sans que la différence soit significative par rapport à ceux des enfants de Bogué en Mauritanie. En revanche, les résultats sur les scores *O.de M.* des enfants du Togo permettent de valider l'hypothèse **Hd 2** en situation d'objectivation concertée. Les scores *O.de M.* des enfants de Tomè au Togo sont significativement plus élevés que ceux des enfants de Bogué en Mauritanie ( $U = 170,500$  ;  $p = 0,019$  en unilatéral) et ceux des enfants de Bakel au Sénégal ( $U = 133,500$  ;  $p = 0,002$  en unilatéral). Ces résultats nous indiquent, que malgré les scores très élevés des enfants de Bakel concernant leur aptitude à tirer au mieux profit des objectivations d'"eaux bleues" pour leur développement, leurs objectivations les singularisent moins au sein de notre échantillon global d'enfants d'Afrique subsaharienne, que les objectivations auxquelles parviennent les enfants de Tomè au Togo avec les "eaux brunes" en situation concertée. Considérant donc notre échantillon global d'enfants d'Afrique subsaharienne, nous pouvons faire mention d'une réalité sociale du rapport à l'eau des enfants qui permette globalement la ressaisie d'une eau de forme sociale développée et propice au développement des enfants. Mais nous ne parvenons à un tel résultat qu'à partir du moment où l'implication des adultes dans le rapport à l'eau permet aux enfants de disposer d'une eau de forme sociale développée, non seulement par l'entremise des adultes significatifs, mais aussi du moment où le développement social de l'environnement des adultes fournit une assise, dans une certaine mesure, mobilisable par les autres significatifs dans l'intérêt du développement des enfants.

Les résultats singuliers obtenus dans le cas des enfants du Togo, et qui consistent en ce que leurs aptitudes objectivantes croissent en performance dans l'objectivation des "eaux brunes" au lieu des "eaux bleues", lorsqu'il s'agit pour eux de bénéficier du concours de leurs autrui significatifs, ne nous semblent pas pouvoir se situer dans le prolongement de la réalité de leur positionnement géographique en Afrique tropicale. Ces résultats paraissent même aberrants s'il fallait ainsi les expliquer. Par ailleurs, les autrui significatifs des enfants de Tomè ne sont pas les premiers en cause dans la réalité sociale du rapport à l'eau des enfants. Au contraire, ils paraissent plutôt être les acteurs et artisans de la forme palliative que prend ce rapport à défaut de mieux. Ce dont manquent les adultes au Togo, ce n'est pas d'eau, ils manquent d'une forme sociale développée d'eau, et pâtissent ainsi de la difficulté à la fois des plus graves et résorbable qu'on puisse avoir à accéder à l'eau. Nos résultats montrent clairement que les enfants sahéliens dans le désert disposent en un sens, et au sens le plus capital, de bien plus d'eau que les enfants tropicaux du Togo et ceci, parce que la réalité sociale de l'eau *c'est* l'eau. Celle-là, nous ne l'avons pas trouvée à Tomè.

Nous n'avons pas fait hypothèses sur les aptitudes des enfants en situation d'objectivations rémanentes à avoir des scores les plus élevés en matière d'objectivation des "eaux bleues" et des "eaux brunes". Mais un résultat que nous n'avons pas prévu était que les enfants, en situation rémanente, parviennent avoir ces scores d'objectivation les plus élevés que nous nous attendions à voir, du fait de l'implication des adultes, en situation concertée. Or il s'avère à partir des résultats que nous avons obtenus, que le rapport à l'eau des enfants en situation de rémanence, s'avère plus propice à la distinction de scores d'objectivation singularisant entre les trois pays. Les scores *O. Im.* des enfants de Bakel au Sénégal sont à la fois significativement plus élevés que ceux des enfants de Bogué en Mauritanie ( $U = 98,500$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral) et ceux des enfants de Tomè au Togo ( $U = 169,500$  ;  $p = 0,0035$  en unilatéral). De même, les scores *O.de M.* des enfants de Tomè au Togo restent, comme en situation concertée, à la fois significativement plus élevés que ceux des enfants de Bogué en Mauritanie ( $U = 150,000$  ;  $p = 0,0065$  en unilatéral) et de Bakel au Sénégal ( $U = 109,500$  ;  $p = 0,0005$  en unilatéral).

L'implication des adultes tend à croître les performances des enfants quant aux scores *O. Im.* et *O.de M.* Or, notre outil présentant des tâches relativement plus faciles à réussir pour les adultes que pour les enfants font que les enfants atteignent facilement des scores maximums en situation concertée, où les adultes ont tendance à objectiver l'eau de la même manière dans les environnements sociaux aux pratiques d'eau similaires. Les enfants accompagnés des

adultes forment, en situation concertée, un binôme performant quant à la production de réponses objectivantes standardisées dans des environnements sociaux similaires. En situation d'objectivation concertée, l'expertise sociale des adultes, oriente les objectivations des enfants vers une norme sociale plus ou moins partagée et commune. En situation d'objectivation rémanente, les objectivations des enfants, bien que marquées de l'expertise sociale acquise en situation concertée, retrouvent de leurs variabilités sans pour autant perdre des acquisitions sociales intégrées par la médiation des adultes en situation concertée. Cette disposition mentale dans laquelle les enfants se situent, à la suite de l'expérimentation de la phase concertée, permet alors de percevoir chez eux une réalité de leur rapport social à l'eau qui n'était pas perceptible en situation concertée où leurs objectivations étaient guidées par l'expertise sociale des adultes.

## Conclusion

Notre travail se fixe pour objectif d'approfondir la question du rapport aux objets qui, comme objets sociaux, sont susceptibles de contribuer au processus de subjectivation et de le soutenir. Le rapport pratique aux objets nous fait prendre en considération une perspective d'objectivation (Meyerson 1948) renvoyant à une manière de se rapporter aux objets qui prolonge toujours, chez un individu singulier, le développement social. Le rapport des hommes aux objets n'étant pas unidirectionnel, une dialectique s'y engage continuellement qui met en disposition d'investir une autre optique du développement où il s'agirait de retrouver dans le rapport aux objets et dans l'étude du développement de ce rapport, la voie d'une nouvelle opportunité objective à la tâche de production collective du développement individuel.

L'esquisse des principaux éléments théoriques à mobiliser pour nous engager dans une telle voie constitue un premier apport de ce travail. Pour mettre à l'étude une problématique susceptible de nous y engager, nous nous intéressons à l'eau comme objet, et aux enfants d'Afrique subsaharienne âgée de 4 à 7 ans. Nous produisons, en nous saisissant ici d'un objet simple, l'eau, une analyse qui le restitue dans son ordre de médiation. Cet exercice nous permet, en situant l'eau au sein des préoccupations sociales de tout ordre, de mettre à jour l'infinie diversité des réalités que récapitule un objet singulier (Hegel, 1807 ; Marx, 1867). C'est la perception classique d'un objet en sa vision simplifiée, abstraite, isolée que ce travail nous permet de revoir. Ensuite, après avoir resitué l'objet à son ordre de médiation, nous envisageons, dans sa complexité, le caractère indispensable du rapport dans lequel les objets et ceux qui en font usage, dans le cadre d'une objectivation, se constituent mutuellement. Ainsi peut être envisagée, la question du type de rapport à l'eau que pourraient avoir les enfants ruraux localisés, d'une part, dans les deux localités de Bogué en Mauritanie et de Bakel au Sénégal, puis d'autre part, dans la localité de Tomè au Togo.

Les principaux résultats de cette étude montrent que les acteurs significatifs sont des acteurs incontournables à la disposition de l'eau à destination des enfants en Afrique subsaharienne. Dans les contextes ruraux où les sources d'eau ne sont pas toujours des plus appropriées (Brunel, 2004 ; Salomon, 2003), le rapport des adultes, pour eux-mêmes, aux sources d'eau, détermine pour les enfants l'eau à laquelle ils vont pouvoir accéder. Ainsi les parents disposent, contrôlent se rendent aux sources d'eau. Leurs activités autour de celles-ci contribuent, sur chacun des terrains explorés et dans la mesure où les sources le permettent, à

disposer l'eau en faveur du développement des enfants. Mais là aussi, dans le type de sources d'eau disponibles dans leurs environnements, nous avons pu identifier des réalités du développement social, au regard desquels, l'activité des adultes en vue de disposer l'eau en faveur des enfants, atteint sa limite. La plupart des sources d'eau auxquelles recourent les adultes en Afrique rurale subsaharienne sont des sources externes. Une minorité d'entre eux peuvent recourir aux sources d'eau comme à des sources internes. Quant à cette diversité des sources d'eau, l'activité des autres significatifs a tendance à la décupler par la diversité de leurs propres rapports à l'eau. Par ailleurs, les adultes ayant un rapport difficile à l'eau ont souvent tendance à en limiter l'accès aux enfants.

La diversité des sources d'eau et la pluralité des rapports qu'y ont les autres significatifs préparent déjà les enfants à faire un usage diversifié d'eau. Ainsi, les enfants ruraux d'Afrique subsaharienne ont dans leur ensemble la capacité d'affecter divers usages aux eaux en fonction de leurs provenances. Nous notons cependant des diversités dans les types de rapports aux eaux des enfants, dont les artisans sont les adultes mêmes. La tendance prépondérante aux usages des "eaux brunes" que nous retrouvons chez les enfants de Tomè en situation d'objectivation "naturelle" se trouve renforcée en situation d'objectivation concertée et maintenue en situation d'objectivation rémanente. Les enfants de Bakel au Sénégal se trouvent en situation de faire les usages prépondérants d'"eaux bleues". De même que l'implication des adultes en situation concertée conduit les enfants de Tomè à un usage prépondérant des "eaux brunes", de même à Bakel au Sénégal, l'implication des adultes conduit les enfants à un usage prépondérant des "eaux bleues". Les enfants de Bogué en Mauritanie présentent dans leur rapport à l'eau une situation intermédiaire entre la réalité sociale du rapport à l'eau des enfants de Bakel et des enfants de Tomè. Cependant, la réalité sociale du rapport à l'eau des enfants de Bogué est plus proche de celle des enfants de Bakel que de celle des enfants de Tomè. Malgré ces disparités et ces diversités que l'on peut noter dans chaque pays, et précisément entre les différentes localités, un résultat qui s'est trouvé validé pour les trois pays est celui d'une meilleure objectivation des "eaux brunes" en situation concertée qu'en situation rémanente. Ce résultat nous pousse à conclure que la réalité des "eaux brunes" est autant une réalité répandue en Afrique qu'une eau dont la saisie adéquate rend indispensable l'implication des autres significatifs.

D'un point de vue méthodologique, notre travail présente un certain nombre de limites qui peuvent conduire à des conclusions limitées aux observations de notre échantillon. Les limites d'ordres méthodologiques que nous avons rencontrées tiennent principalement à la

nature de la problématique et aux difficultés des terrains auxquelles nous avons essayé le plus souvent de nous adapter au mieux possible. Du point de vue de la problématique, nous avons voulu traiter notre sujet de la manière la plus intégrative possible de divers domaines de connaissance. Si l'exercice nous a paru intéressant et stimulant à réaliser, nous devons aussi reconnaître que face à une telle pluralité de questionnements, il n'a pas pu se faire que nous ayons toujours eu les points de vue les plus justes. Nous reconnaissons cet écueil dont pourrait pâtir le présent travail. Du point de vue des difficultés du terrain, elles ont tenu d'abord dans le fait du choix des populations isolées et pas toujours coutumières des enquêtes de ce type. Pour des populations parlant, pour l'immense majorité, leurs langues vernaculaires, nous n'avons eu d'autre choix que de composer *via* des intermédiaires traducteurs et avec une certaine barrière de langue. Par ailleurs, nos principaux modes d'adaptation ont aussi consisté en la fabrication d'outils créés à l'intention des intéressés et au besoin de la recherche, sans bénéficier d'autant d'expérimentations et de travaux préliminaires que souhaitables. La gestion du temps et des imprévus sur un terrain riche en rebondissements a pu nous amener à être moins rigoureux sur le respect strict des procédures et plans d'expérimentation. Ainsi, le temps écoulé entre chaque passation avec les enfants n'a pas toujours pu être respecté.

De nombreuses questions peuvent se poser au vu des résultats que nous avons pu obtenir pendant cette thèse, et auxquelles nous ne sommes pas ici en mesure de répondre ; elles ouvrent le champ d'un ensemble d'interrogations qui pourrait donner suite à d'autres travaux sur le même sujet. Ils pourraient partir du même objet que le nôtre ou d'autres, étant donné que, dans une perspective d'objectivation, tous les objets en tant qu'objets sociaux, cachent derrière leurs apparences isolées un réseau infini de médiation, par quoi leur forme singulière récapitule l'universel.

Notre étude a montré, sur les "eaux bleues", un effet d'efficience d'eau de forme sociale rémanente. Le Sénégal fut le seul pays à présenter cet effet. Il signifie qu'il y a eu, à l'issue de l'expérimentation du rapport à l'eau en situation concertée, une amélioration des objectivations des enfants dans leurs rapports aux "eaux bleues" en troisième et dernière passation. La première question que l'on pourrait se poser est de savoir si l'application du procédé de travail sur les planches figuratives avec les enfants, répété plusieurs fois, ne constituerait pas déjà une manière d'activer la médiation sociale autour de l'enfant pour le rendre plus apte à objectiver l'eau. De fait ne pourrait-on pas, à partir des planches figuratives, non plus mener une enquête sur le rapport des enfants à l'eau, mais initier un travail qui, sur un tel mode d'action, pourrait faire apparaître ce qui n'a été perçu ici qu'au niveau du Sénégal, à savoir une efficience

rémanente sur la situation d'objectivation "naturelle" des "eaux bleues". On pourrait aussi envisager une étude dans laquelle on passerait beaucoup plus de temps que nous l'avons fait dans chacune des localités. La conséquence en serait non seulement une meilleure planification des différentes passations et éventuellement l'accès à un nombre d'enfants plus élevés, mais aussi un meilleur impact réel sur la mobilisation des adultes à leur implication dans la réalité du rapport à l'eau de leurs enfants. Un seul pays d'Afrique tropicale a ici été comparé à deux pays d'Afrique subsaharienne. Il serait intéressant de voir ce que donnerait une étude qui prendrait en compte la participation d'un deuxième pays d'Afrique tropicale.

Par ailleurs, notre étude a mis de côté la question de la réalité de la scolarisation des enfants, du fait de la complexité et de la pluralité des formes qu'elle peut revêtir sur nos terrains (Boni, 2010 ; Bouchentouf-Siagh, 2010). En effet, les adultes auprès desquels nous nous renseignions précisaient bien, dans de nombreux cas, que les enfants étaient scolarisés mais éprouvaient des difficultés à préciser le niveau de scolarisation de leurs enfants, ou le type d'établissement ou contenu éducatif envisagé (publique, privée, communautaire, religieux, laïc, etc.). Ces questions scolaires mises de côté ici pourraient être considérées de manière à mettre en évidence les différents parcours éducatifs des enfants et leurs éventuels effets sur les scores d'objectivation. Quel autre travail pouvait être imaginé sur le principe des planches figuratives pour sensibiliser les autres significatifs, en milieu défavorisé, sur le rôle qu'ils peuvent avoir, à s'impliquer au côté des enfants dans leur rapport aux objets de première nécessité ? Que penser des réalités sociales qui confrontent les adultes ou autres significatifs à leurs limites quant à leur aptitude à s'impliquer aux côtés des enfants dans le rapport aux objets ?

La psychologie du développement trouve, depuis longue date, dans la problématique du développement des enfants, un de ses domaines ayant le plus mobilisé de travaux de chercheurs divers et produit de considérables acquis de connaissances. Ces importants acquis depuis les travaux des pionniers (Freud, 1909 ; Piaget, 1926, 1932 ; Vygotsky, 1934 ; Wallon 1941, 1945) continuent encore aujourd'hui à être approfondis et à dynamiser la question du développement des enfants dont on s'efforce encore de saisir le processus. Il y a moins, de notre point de vue, à attendre aujourd'hui que la psychologie apporte des connaissances nouvelles et inédites sur les facteurs internes susceptibles de déterminer le développement subjectif des enfants. Cela semble, non seulement, une voie dans une grande mesure déjà explorée, mais aussi de moins en moins propice à l'accroissement significatif de nos connaissances sur la réalité d'un développement dont la forme déterminante est de plus en plus extériorisée par rapport à l'individu (Meyerson, 1948 ; Politzer, 1928 ; Sève, 2008). Il pourrait s'agir dès lors pour la

psychologie de conduire à ce constat, non pas pour nous résoudre à perdre notre objet, mais au contraire pour contribuer à réaliser la subjectivation dans le rapport aux objets environnementaux qui conviennent.

C'est alors la question du développement même qui s'en voit transformée et se pose en de nouveaux termes, de plus en plus au regard des réalités extérieures à l'individu et lui procurant une assise convenable à son développement singulier (Marx & Engels, 1945). Les préoccupations qui se font jour et qui posent la question du développement subjectif des enfants en condition de vie défavorisée (Zaouche Gaudron, 2005) nous semblent réactualiser autrement les questions du développement psychologique, qui traditionnellement, auraient pu s'articuler directement autour du sujet en tant que détenteur de la solution à son propre développement ou bien-être (Zweig, 1931). Dans le cas où il s'agirait d'élaborer de nouvelles problématiques de subjectivation par voie d'objectivation, les perspectives ouvertes par ce travail pourraient envisager dans d'innombrables autres objets, en tant qu'objets sociaux, non seulement la complexité des rapports sociaux qu'ils concrétisent, mais aussi le rapport aux individus dans lequel ils peuvent devenir de formidables supports à un épanouissement individuel.

## Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentation sociale*. Thèse de Doctorat d'État de l'université d'Aix-en-Provence.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, Compétition et représentations sociales*. Cousset: DelVal.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Puf 2011 pour la réédition.
- Adotévi, S. S. (2010). L'avenir du futur africain. In M. Gassama. (ed.), *50 ans après, quelle indépendance pour l'Afrique?* (pp. 19 - 47). Paris: Philippe Rey.
- Ainsworth, M. D. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, pp. 7-18.
- Akkari, A. (2004). Vers une anthropologie de l'école coranique. In A. Akkari, & P. R. Dasen. (eds.), *Pédagogie et pédagogues du Sud* (pp. 183 – 205). Paris: L'Harmattan.
- Akkari, A., & Dasen, P. (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris: L'Harmattan.
- Akkari, A., & Dasen, P. R. (2004 ). De l'ethnocentrisme de la pédagogie et ses remèdes. In A. Abdeljalil, & P. R. Dasen. (eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 7-21). Paris: L'Harmattan.
- Allan-Poe, E. (1845). La lettre volée. In E. Allan-Poe, & C. Baudelaire, *Histoires extraordinaires* (pp. 42 – 63). Paris: LGF, 2010 pour la présente édition.
- Amselle, J.-L., & M'Bokolo, E. (1985). *Au coeur de l'ethnie*. Paris: La Découverte.
- Anta Diop, C. (1948). Quand pourra-t-on parler d'une renaissance africaine ? *Le Musée Vivant*, 57-65.
- Anta Diop, C. (1954). *Nations nègres et Culture*. Paris: Présence Africaine.
- Ardinat, G. (2012). La compétitivité, un mythe en vogue. *Le Monde diplomatique*, 1, 22 - 23.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 258-290.

- Bachir Diagne, S. (2008). La faute à Hegel In M. Gassama. (ed.), *L'Afrique répond à Sarkozy contre le discours de Dakar* (pp. 143-164). Paris 2009 pour la présente édition: Philippe Rey.
- Bayart, J.-F. (2006). *L'Etat en Afrique*. Paris: Fayard.
- Belvaude, C. (1989). *La Mauritanie*. Paris: Karthala.
- Ben Yahmed, D., & Houstin, N. (2009). *Atlas de l'Afrique*. Paris: Les éditions du Jaguar, 2009 pour la présente édition.
- Berger, P. L., & Kellner, H. (1988, 12 01). Le mariage et la construction de la réalité. *Dialogue*, pp. 6-23.
- Bibeaud, J., Houdé, O., & Pedinielli, J.-L. (1993). *L'homme en développement*. Paris: Puf, 2004 pour la présente édition.
- Biswas, A. K. (1978). Environmental implications of water development for developing countries. In C. Widstrand. (ed.), *The social and ecological effects of water development in developing Countries* (pp. 283–297). Oxford: Pergamon Press.
- Boni, T. (2010). Des jeunes en quête d'avenir. In M. Gassama. (ed.), *50 ans après, quelle indépendance pour l'Afrique ?* (pp. 51 – 68). Paris: Philippe Rey.
- Bouchentouf-Siagh, Z. (2010). Parole de Maghrébine. In M. Gassama. (ed.), *50 ans après, quelle indépendance pour l'Afrique ?* (pp. 70 – 84). Paris: Philippe Rey.
- Bouquet, C. (2003). Nouvelle esquisse de géopolitique africaine. In F. Bart. (ed.), *L'Afrique continent pluriel* (pp. 199-221). Paris: Sedes.
- Bourdieu, P. (1978, Septembre). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 67-69.
- Bourgeois, B. (2011). *Le vocabulaire de Hegel*. Paris: Ellipses.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss : Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Brentano, F. (1874). *Psychologie du point de vue empirique*. Paris: Vrin, 2008 pour la présente édition.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé.

- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Dans S. L. Friedman, & T. D. Wachs, *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3 - 28). Washington: American Psychological Association Press.
- Brunel, S. (2004). *L'Afrique*. Paris: Bréal.
- Bruner, J. S. (1996). Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In F. Parot. (ed.), *Pour une psychologie historique, écrits en hommage à Ignace Meyerson* (pp. 193 – 207). Paris: Puf.
- CERC. (2004). *Les enfants pauvres en France*. rapport n°4 Paris.
- Céroux, B. (2006). L'enfant comme autrui significatif de ses parents. Excursus sur une théorie de la socialisation. *Dialogue*, pp. 123-132.
- Charmes, J. (1998). *Informal Sector, Poverty and Gender; A Review of Empirical Evidence, Background Paper for the World Development Report 2001*. World Bank.
- Charmes, J. (2000). *The Contribution of Informal Sector to GDP in Developing Countries: Assessment, Estimates, Methods, Orientations for the Future*. Geneva, 28-30 August: Paper presented at the Fourth Meeting of the Expert Group on Informal Sector Statistics (Delhi Group).
- Chassey, F. D. (1979). L'évolution des structures sociales en Mauritanie de la colonisation à nos jours. In C. d. (ed.), *Introduction à la Mauritanie* (pp. 235-277). Marseille: Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, du CNRS.
- Cissé, M. (2008). Langue, État et société Sénégal. *Sudlangues*, 99 – 132.
- Coquery-Vidrovitch, C. (1994). *Les africaines*. Paris 2013 pour la présente édition: La Découverte.
- Coquery-Vidrovitch, C. (2011). *Petite histoire de l'Afrique*. Paris: La Découverte.
- Coquery-Vidrovitch, C. (2013). l'énergie peu commune des africaines. In C. Coquery-Vidrovitch, *Les africaines* (pp. 1-3). Paris: La Découverte.
- Coulibaly, A. L. (2010). L'Hypothèque de la gouvernance. In M. Gassama. (ed.), *50 ans après, quelle indépendance pour l'Afrique ?* (pp. 95-111). Paris: Philippe Rey.

- Cour, J.-M. (2006). Peuplement et monde réel : plaidoyer pour un nouveau paradigme de l'aide. *STATECO*, 139-148.
- Courade, G. (2006). *L'Afrique des idées reçues*. Paris: Belin.
- Dancey, C., Reidy, J., & Gauvrit, N. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues : SPSS pour Windows*. Bruxelles: De Boeck.
- Dasen, P. R. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari, & P. R. Dasen. (eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 23 – 52). Paris: L'Harmattan.
- Dembélé, D. M. (2008). Méconnaissance ou provocation délibérée ? In M. Gassama. (ed.), *L'Afrique répond à Sarkozy contre le discours de Dakar* (pp. 87-122). Paris 2009 pour la présente édition: Pilippe Rey.
- Descartes, (1637). *Discours de la méthode*. Paris: Flammarion, 2000 pour la présente édition.
- Devey, M. (2005). *La Mauritanie*. Paris: Karthala.
- Diop, M.-C. (2002). L'aboutissement d'une si longue quête. In M.-C. Diop, *Le Sénégal contemporain* (pp. 12-34). Paris: Karthala.
- Doise, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 195-214). Paris: Larousse.
- Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris: Kartala – ACCT.
- Einstein, A., & Freud, S. (1933). *Pourquoi la guerre ?* Paris: Rivages, 2005 pour la présente édition.
- Flament, C. (1989). Structures et dynamiques des représentations sociales. In D. Jodelet. (ed.), *Les représentations sociales* (pp. 224 – 239). Paris: Puf, 2012 pour la présente édition.
- Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. In C. Guimelli. (ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 85-118). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris: Gallimard, 1999 pour la présente édition.

- Freud, S. (1909). *Cinq psychanalyses*. Paris : Puf 1954 pour la présente édition.
- Freud, S. (1921). Psychologie des foules et analyse du moi. In S. Freud, *Essais de psychanalyse* (pp. 129 – 242). Paris: Payot & Rivages, 2001 pour la présente édition.
- Freud, S. (1933). Pourquoi la guerre. In S. Freud, *Résultats, idées, problèmes II 1921 – 1928* (pp. 203 – 215). Paris: Puf, 2005 pour la présente édition.
- Freud, S. (2006). Lettre 139 du 21 Septembre 1897 “pour les maladies nerveuses”. In J. M. Masson, M. Schröter, G. Fichtner, F. Kahn, & F. Robert. (eds.), *Lettres à Wilhelm Fließ 1887-1904* (pp. 334-337). Paris: Puf.
- Fromageot, A. (2006). "Il faut développer l'irrigation, comme en Asie, pour résoudre la question alimentaire". In G. Courade. (ed.), *L'Afrique des idées reçues* (pp. 302-307). Paris: Belin.
- Gassama, M. (2008). *L'Afrique répond à Sarkozy contre le discours de Dakar*. Paris: Philippe Rey.
- Gassama, M. (2010). *50 ans après, quelle indépendance pour l'Afrique ?* Paris: Philippe Rey.
- Godelier, M. (1970, janvier). Logique dialectique et analyse des structures. Réponse à Lucien Sève. *La Pensée*, pp. 3 – 28.
- Gould, S. J. (1977). *Darwin et les grandes énigmes de la vie*. Paris: Seuil, 1997 pour la présente édition.
- Gould, S. J. (1996). *L'éventail du vivant le mythe du progrès*. Paris: Seuil, 1997 pour la traduction française.
- Grize, J.-B. (1989). Logique naturelle et représentations sociales. In D. Jodelet. (ed.), *Les représentations sociales* (pp. 170 – 186). Paris: Puf, 2012 pour la présente édition.
- Guillaume, P. (1948). *La psychologie animale* . Paris: Armand Colin.
- Haber, S. (2012). *Freud sociologue*. Paris: Sur le bord de l'eau.
- Hampâté Bâ, A. (1991). *Amkoullel, l'enfant peul*. Paris: Actes Sud, 1992 pour la présente édition.
- Hegel, G. W. (1807). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: Vrin, 2006 pour la présente édition.

- Hessel, S., & Merk, R. (2012). *A nous de jouer !* Berlin: Autrement, Paris 2013 pour la présente traduction.
- Hessel, S., & Morin, E. (2011). *Le chemin de l'espérance*. Fayard.
- Iliffe, J. (1995). *Les africains histoire d'un continent*. Paris: Flammarion 2009 pour la présente édition.
- Jaeglé, P. (1998). Subjectivité et objectivité de la connaissance scientifique. In L. Sève. (ed.), *Sciences et dialectiques de la nature* (pp. 319-344). Paris: La Dispute.
- Jalley, É. (2002). Introduction : Henri Wallon, pionnier de la recherche en psychologie de l'enfant. In H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant* (pp. 3 - 42). Paris: Armand Colin, 2012 pour la présente édition.
- Jalley, E. (2006). *Wallon et Piaget. Pour une critique de la psychologie contemporaine*. Paris: L'Harmattan.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue internationale de psychologie sociale*, 285 – 288.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : domaine en expansion. In D. Jodelet. (ed.), *Les représentations sociales* (pp. 47 – 78). Paris: Puf, 2012 pour la présente édition.
- Kaës. (1968). *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris: Cujas.
- Kaufmann, G., Lesthaeghe, R., & Meekers, D. (1988). Les caractéristiques et tendances du mariage. In D. Tabutin. (ed.), *Population et sociétés en Afrique au sud du Sahara* (pp. 217-247). Paris: L'Harmattan.
- Klein, M. (1932). *La psychanalyse des enfants*. Paris: Puf, 2006 pour la présente traduction française.
- Klein, M. (1952). Les influences mutuelles dans le développement du moi et du ça. In M. Klein, *Le transfert et autres écrits* (pp. 7 – 11). Paris: puf, 2007 pour la présente édition.
- Kourouma, A. (2000). *Allah n'est pas obligé*. Paris: Seuil, 2010 pour la présente édition.
- Labarthe, G. (2013). *Le Togo, de l'esclavage au libéralisme mafieux*. Paris: Agone.

- Labazée, P. (1991, Vol. 31 N°124). Un terrain anthropologique à explorer : l'entreprise africaine. *Cahiers d'études africaines*, pp. 533-552.
- Lacan, J. (1964). *Le Séminaire, tome 11 : Les Quatre Concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Seuil, 1990 pour la présente édition.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1994). *Le séminaire La relation d'objet livre IV (1956 – 1957)*. Paris: Seuil.
- Lagache, D. (1949). *L'Unité de la psychologie*. Paris: Puf, 2004 pour la présente édition.
- Lalande, A. (1926). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Puf, 2010 pour la présente édition.
- Lamb, M. E. (1977, Novembre). The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life. *Developmental Psychology*, pp. 637-648.
- Lange, M.-F. (2001). L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960. *Genre, population et développement en Afrique* (p. 21). Abidjan: ENSEA, INED, IFORD, UEPA.
- Lange, M.-F. (2006). "La scolarisation primaire universelle est pour demain !". In G. Courade. (ed.), *L'Afrique des idées reçues* (pp. 390 – 396). Paris: Belin.
- Lantéri-Laura, G. (1967). Histoire et structure dans la connaissance de l'homme. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 792-828.
- Larousse. (2006). *Le Petit Larousse illustré 2007*. Paris: Larousse.
- Lautier, B. (2004). *L'économie informelle dans le tiers monde*. Paris: La Découverte.
- Le Robert. (2001). *Le grand Robert de la langue française*. Paris, France.
- Legrand, M. (1995a, Juillet). Mathématiques, mythe ou réalité ? *Repères IREM*, pp. 91-108.
- Legrand, M. (1995b, Octobre). Mathématiques, mythe ou réalité ? *Repères IREM*, pp. 111-139.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 2003 pour la présente édition.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1990 pour la présente édition.

- Lorenz, K. (1963). *l'agression*. Paris: Flammarion, 1969 pour la présente édition.
- Lukács, G. (1923). *Histoire et conscience de classe*. Paris: Les éditions de minuit, 1960 pour la présente d'une française.
- Maalouf, A. (2009). *Le dérèglement du monde*. Paris: Grasset.
- Macé, A. (2004). Politique et démocratie au Togo. *Cahiers d'études africaines*, 44 (176), pp. 841-885.
- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. In F. Parot. (ed.), *Pour une psychologie historique. Ecrits en hommage à Ignace Meyerson* (pp. 77-93). Paris: Puf.
- Malrieu, P. (2003). *La conception du sens dans les dire autobiographiques*. Toulouse: Erès.
- Marín, J. (2004). Mondialisation, éducation et diversité culturelle. In A. Abdeljalil, & P. R. Dasen. (eds.), *Pédagogies et pédagogues du sud* (pp. 349-370). Paris: L'Harmattan.
- Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris: Puf.
- Marx, K., & Engels, F. (1932). *L'Idéologie allemande*. Paris, 1976 pour la présente édition: Les éditions sociales.
- Marx, K. (1846). Sortir d'un bond de la philosophie. In L. Sève, *Karl Marx écrits philosophiques* (pp. 181 – 184). Paris: Flammarion, 2011 pour la présente traduction française.
- Marx, K. (1857). individu naturel, individu historique. In L. Sève, *Karl Marx, Écrits philosophiques* (pp. 376 – 378). Paris: Flammarion, 2011.
- Marx, K. (1857). *Manuscrits de 1857 – 1858 (Grundrisse)*. Paris: Éditions sociales, 2011 pour la présente traduction française.
- Marx, K. (1867). *Le Capital livre I*. Paris, 2009 pour la présente édition: Puf.
- Marx, K. (1873). Deux méthodes dialectiques opposées. In L. Sève, *Karl Marx, Écrits philosophiques* (pp. 209 – 211). Paris: Flammarion, 2011 pour la présente traduction française.
- Marx, K. (1873). Postface à la deuxième édition allemande. In K. Marx, *Le Capital livre I* (pp. 9 – 18). Paris: Puf, 2009 pour la présente édition.

- Marx, K. (1958). Mauvaise abstraction : « l'homme » de Malthus. In L. Sève, *Karl Marx, Écrits philosophiques* (pp. 233 – 237). Paris: Flammarion 2011 pour la présente édition.
- Marx, K., & Engels, F. (1945). *La Sainte Famille*. Paris: Éditions sociales.
- Mbembe, A. (2013). *Critique de la raison nègre*. Paris: La Découverte.
- Meyerson, I. (1948). *Les Fonctions Psychologiques et les Oeuvres*. Paris: Vrin.
- Meyerson, I. (1951). L'entrée dans l'humain. In I. Meyerson, *Écrits 1920 – 1983 Pour une psychologie historique* (pp. 71 – 80). Paris: Puf, 1957 pour la présente édition.
- Meyerson, I. (2000). *Existe-t-il une nature humaine ? Psychologie historique, objective, comparative*. Paris: Sanofi-Synthélabo.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Le Blanc, A. (2010). Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. In S. Croity-Belz, Y. Prêteur, & V. Rouyer. (eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 63-71). Erès.
- Mieyaa, Y. (2012). *Socialisations de genre, identité sexuée et expérience scolaire : dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle*. Thèse de Doctorat de l'Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG.
- Moliner, P., & Martos, A. (2005). La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? *Papers On Social Representations*, pp. 1-9.
- Monod, T. (1937). *Méharées : Explorations au vrai Sahara*. Paris: Actes Sud, 1998 pour la présente édition.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Puf, 2004 pour la présente édition.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet. (ed.) *Les représentations sociales* (pp. 79 – 103). Paris: Puf.

- Mouloud, N. (1967). La méthode des sciences de structures et les problèmes de la connaissance rationnelle. *La pensée*, 3 - 18.
- Oppong, C. (1988). Les femmes africaines : des épouses, des mères et des travailleuses. In D. Tabutin. (ed.), *Population et sociétés en Afrique au sud du Sahara* (pp. 421- 440). Paris: L'Harmattan.
- Orsenna, E. (2008). *L'avenir de l'eau petit précis de mondialisation*. Paris: Fayard.
- Pagès, C. ( 2010). *Apprendre à philosopher avec Hegel*. Paris: Ellipses.
- Parot, F. (1992). Histoire. In F. Parot, & M. Richelle, *Introduction à la psychologie histoire et méthodes* (pp. 1 – 198). Paris: Puf.
- Parot, F. (2000). Introduction : Les jeunes années... Meyerson tombe dans la marmite. In I. Meyerson, *Existe-t-il une nature humaine ?* (pp. 19 – 104). Paris: Sanofi – Synthélabo.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Puf 1947 pour la présente édition.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Puf.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Denoël, 1987 pour la présente édition.
- Piaget, J. (1968). *Le Structuralisme*. Paris: Puf.
- Pinel-Jacquemin, S., & Savard, N. (2010). L'attachement parent-enfant. In C. p. Savard, *La Théorie de l'Attachement : Une approche conceptuelle au service de la Protection de l'Enfance* (p. 138). ONED.
- Piraux, M., Devey, M., Van der Meeren, R., Manlay, M., & Backe-Amoretti, M.-C. (2010). *Le Togo aujourd'hui*. Paris: Les éditions du Jaguar.
- Politzer, G. (1928). *Critique des fondements de la psychologie*. Paris: Puf, 2003 pour la présente édition.
- Politzer, G. (1947). *La crise de la psychologie contemporaine* . Paris: Éditions sociales.
- Popper, K. (1963). *Conjectures et réfutations*. Paris: Payot, 2006 pour la présente édition.

- Pourtier, R. (2001). *Afriques noires*. Paris: Hachette.
- Pourtier, R. (1983). Nommer l'espace. Emergence de l'Etat territorial en Afrique Noire. *L'Espace géographique*, pp. 293-304.
- Rémy, M., Farinotti, D., & Backe-Amoretti, M.-C. (2003). *Le Sénégal aujourd'hui*. Paris: Les éditions du Jaguar, 2013 pour la présente édition.
- Renault, E. (2001). *Le vocabulaire de Karl Marx*. Paris: Ellipses.
- Renault, L. (2000). Représentation. In Descartes, *Discours de la méthode* (pp. 7 – 23). Paris: Flammarion.
- Richard, F., & Wainrib, S. (2006). *La subjectivation*. Paris: Dunod.
- Richelle, M. (1991). Psychologie. In R. Doron, & F. Parot. (eds.), *Dictionnaire de Psychologie* (pp. 579-581). Paris: Puf, 2004 pour la présente édition.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Pug.
- Ruffié, J. (1986). *Le sexe et la mort*. Paris: Odile Jacob.
- Runciman, W. G. (1970). What is structuralism ? *The british journal of sociology*, 253-265.
- Salomon, J.-N. (2003). La question de l'eau et ses enjeux. In F. Bart. (ed.), *L'Afrique continent pluriel* (pp. 43-60). Paris: Sedes.
- Saussure, F. d. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Senghor, L. S. (1964). *Liberté I, Négritude et humanisme*. Paris: Seuil.
- Serpell, R., & Hatano, G. (1997). Education, schooling, and literacy. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, J. Pandey, P. R. Dasen, T. S. Saraswathi, M. H. Segall, & C. Kagitçibasi. (eds.), *Handbook of Cross-cultural Psychology* (pp. 339-376). Boston: Allyn & Bacon.
- Sève, L. (1969). *Marxisme et théories de la personnalité*. Paris: Éditions sociales, 1981 pour la présente édition.
- Sève, L. (1970, janvier). Réponse à Maurice Godelier. *La Pensée*, pp. 29 – 50.

- Sève, L. (1971). Sur le structuralisme. In L. Sève, *Structuralisme et dialectique* (pp. 115 – 150). Paris: Éditions sociales.
- Sève, L. (1980). *Une introduction à la philosophie marxiste*. Paris: Éditions sociales.
- Sève, L. (1984). De nouveau structuralisme ou dialectique ? In L. Sève, *Structuralisme et dialectique* (pp. 151 – 192). Paris: Messidor/Éditions sociales.
- Sève, L. (1984). Forme, formation, transformation. In L. Sève, *Structuralisme et dialectique* (pp. 193 – 258). Paris: Éditions sociales.
- Sève, L. (1998). Nature, sciences, dialectiques : un chantier à rouvrir. In L. S. (ed.), *Sciences et dialectiques de la nature* (pp. 23 – 247). Paris: La Dispute.
- Sève, L. (2004). *Penser avec Marx aujourd'hui ; T. I Marx et nous*. Paris: La Dispute.
- Sève, L. (2008). *Penser avec Marx aujourd'hui ; T. II « L'homme » ?* Paris: La Dispute.
- Sève, L. (2011). Introduction : De « la philosophie » au philosophique. In L. Sève, *Karl Marx, Écrits philosophiques* (pp. 7 – 89). Paris: Flammarion.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tabutin, D. (1988). Réalités démographiques et sociales de de l'Afrique d'aujourd'hui et de demain : une synthèse. In D. Tabutin. (ed.), *Population et sociétés en Afrique au Sud du Sahara* (pp. 17 – 50). Paris: L'Harmattan.
- Tawil, S. (1996). Poverty and Demand for Primary Education: Evidence from Morocco. *Norrag News*, 81 – 84.
- Tété, G. (2013). *Autopsie du développement pernicieux*. Paris: L'harmattan .
- Trani, J.-F. (2006). "L'économie informelle et la voie pour un développement à l'africaine". In Courade. (ed), *l'Afrique des idées reçues* (pp. 370-375). Paris: Bélin.
- U.N.E.C.A. (1975). *Women of Africa, to-day and tomorrow*. Addis-Abeba.
- Unicef. (2008). *La Situation des enfants en Afrique 2008*. New York: Unicef.
- Verschave, F.-X. (1998). *La Françafrique, le plus long scandale de la République*. Paris: Stock.

- Voirol, O. (2008). L'invisibilité comme désobjectivation. In A. Giovannoni, J. Guilhaumou, & (eds.), *Histoire et subjectivation* (pp. 101-120). Paris: Kimé.
- Vygotsky, L. (1930). La méthode instrumentale en psychologie. In J.-P. Bronckart, & B. Schneuwly. (eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Paris: Delachaux & Niestlé 1985 pour la présente traduction française.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute 1997 pour la présente édition.
- Vygotsky, L. (1982). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris: La Dispute, 2010 pour la présente traduction française.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Puf, 2009 pour la présente édition.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 2010 pour la présente édition.
- Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Puf.
- Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 277- 286, 1959 pour la présente réédition.
- Zaouche Gaudron, C. (1995). Influence de la différenciation paternelle sur l'interaction père-enfant et sur les conduites sociales entre pairs . In P. Molina , & M. Toselli, *Modes d'interaction et de communication chez l'enfant jeune* . Florence (Italie): Actes du XIIIème Colloque du Groupe Francophone d'Etudes du Développement de l'Enfant Jeune.
- Zaouche Gaudron, C. (2005). *Les Conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ?* Toulouse: Eres.
- Zweig, S. (1931). *La guérison par l'esprit : Mesmer, Mary Baker-Eddy, Freud*. Paris: Pierre Belfond, 1991 pour la présente édition.

**Références électroniques :**

- Candalot, A. (2006, avril 15 ). *leportique.revues.org*. Consulté le octobre 23, 2014, sur Le Portique: <http://leportique.revues.org/760>

Chassey, F. D. (2006, Septembre). *Colonisation, décolonisation, impérialisme. Le cas de la Mauritanie*. Récupéré sur editions-harmattan.fr: [http://editions-harmattan.fr/auteurs/article\\_pop.asp?no=10147&no\\_artiste=775](http://editions-harmattan.fr/auteurs/article_pop.asp?no=10147&no_artiste=775)

La Banque mondiale. (2014, Septembre 14). <http://www.banquemonde.org/>. Récupéré sur La Banque mondiale: <http://donnees.banquemonde.org/indicateur/SP.RUR.TOTL.ZS/countries/1W?display=default>

Martuccelli, D. (2005). *Les trois voies de l'individu sociologique*. Retrieved from EspacesTemps.net: <http://www.espacestemp.net/en/articles/les-trois-voies-de-lrsquoindividu-sociologique-en/>

Mbougou, V. (2012, Novembre 06). *Le secteur de l'informel en Afrique : l'économie au féminin*. Retrieved from Afrique Expansion Magazine: <http://www.afriqueexpansion.com/le-secteur-informel-en-afrique-/5778-le-secteur-de-linformel-en-afrique--leconomie-au-feminin.html>

Saucier, J.-N. (2012, Novembre Jeudi 08). *Le secteur informel en Afrique : du positif et certaines limites*. Retrieved from Afrique Expansion: <http://www.afriqueexpansion.com/le-secteur-informel-en-afrique-/5812-le-secteur-informel-en-afrique-du-positif-et-certaines-limites.html>

Unicef . (2001, Juillet 1). *La situation des enfants dans le monde 2002 : prendre l'initiative*. New York: Unicef. Retrieved from Unicef: <http://www.unicef.org/french/mdg/poverty.html>

# Index des Auteurs

<b>A</b>	
Abric .....	94, 95, 97, 104, 105, 106, 107, 108
Adotévi .....	14, 22, 28
Ainsworth .....	15
Akkari.....	18, 26, 28, 29, 30
Allan-Poe .....	79
Anta Diop.....	42
Ardinat.....	16
Asch.....	97
<b>B</b>	
Bachir Diagne.....	19, 28
Backe-Amoretti.....	39, 46
Bayart .....	50
Belvaude.....	35
Ben Yahmed.....	29, 39, 45
Berger.....	18
Bibeaud.....	68
Biswas.....	24
Boni .....	28, 29, 42, 226
Bouchentouf-Siagh.....	28, 29, 226
Bouquet.....	13, 14
Bourdieu .....	54
Bourgeois.....	63
Bowlby.....	15
Brentano.....	71, 73, 74, 75
Bronckart .....	68
Bronfenbrenner .....	16
Brunel.....	6, 7, 12, 13, 223
Bruner.....	60
<b>C</b>	
Candalot .....	37
CERC .....	17
Céroux.....	15
Charmes .....	20, 21
Chassey.....	37
Cissé .....	41, 42, 43
Coquery-Vidrovitch.....	22, 25, 27, 28, 29, 152
Coulibaly.....	28
Cour.....	19
Courade.....	14, 29
<b>D</b>	
Dancey.....	164, 220
Dasen.....	18, 26, 28
Dembélé .....	14
Descartes.....	61, 62, 63
Devey .....	35, 36, 46
Diop.....	18
Doise .....	94, 97
Dumont .....	41
<b>E</b>	
Einstein.....	68
Engels .....	78, 227
<b>F</b>	
Farinotti.....	39
Flament .....	107
Foucault.....	100
Freud .....	53, 56, 68, 69, 71, 99, 226
Fromageot .....	8
<b>G</b>	
Gassama .....	14, 28
Gauvrit.....	164, 220
Godelier.....	111
Gould.....	56

Grize .....	89	Legrand.....	53
Guillaume .....	59	Lesthaeghe .....	24
<b>H</b>		Lévi-Strauss.....	80, 99, 100, 117
Haber.....	68	Lorenz.....	56
Hampâté Bâ .....	36, 152	<b>M</b>	
Hatano.....	26	Maalouf .....	92
Hegel .....	62, 63, 64, 65, 66, 77, 207, 223	Macé .....	50, 51
Hessel .....	29, 93	Malrieu .....	1, 2, 53, 109, 118, 149, 207
Houdé.....	68	Manlay.....	46
Houstin .....	29, 35, 46	Marín.....	26, 28, 29
<b>I</b>		Marková .....	76
Iliffe .....	27	Martos.....	107
<b>J</b>		Martuccelli.....	64, 67
Jaeglé.....	54	Marx . 2, 5, 58, 61, 65, 66, 67, 68, 70, 77, 84, 85, 86, 88, 108, 109, 114, 207, 223, 227	
Jalley.....	59, 69	Mbembe.....	14, 28
Jodelet.....	93, 94, 99	Mbougou .....	20
<b>K</b>		Meekers.....	24
Kaufmann .....	24	Meyerson ...2, 57, 59, 73, 74, 78, 87, 109, 110, 121, 207, 223, 226	
Kellner .....	18	Mieyaa.....	15, 221
Klein.....	71	Moliner .....	94, 107
Kourouma .....	82	Monod.....	35
<b>L</b>		Morin.....	93
La Banque mondiale.....	46, 47	Moscovici 53, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 98, 99, 105, 107	
Labarthe .....	9, 45, 46, 48, 50, 51	Mouloud .....	100
Labazée.....	21	<b>O</b>	
Lacan .....	61, 71, 100	Oppong.....	24
Lagache.....	73	Orsenna.....	7, 8
Lalande .....	61	<b>P</b>	
Lamb.....	15	Pagès .....	63, 65
Lange.....	30, 31	Parot.....	58, 60, 73, 120, 121
Lanteri-Laura.....	100	Pedinielli .....	68
Larousse.....	82, 83	Piaget .....	68, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 226
Lautier .....	19, 20, 29	Pinel-Jacquemin.....	15
Le Blanc .....	15		
Le Robert .....	83		

Piraux.....	46, 48, 51	Sève.....	1, 2, 29, 65, 66, 70, 76, 84, 88, 94, 99, 100, 108, 111, 121, 226
Politzer .....	73, 75, 226	Suchman.....	59
Popper .....	54, 55, 56, 104, 105		
Pourtier.....	6, 13		
		<b>T</b>	
<b>R</b>		Tabutin .....	32
Rateau .....	54, 94, 97, 104, 107	Tawil.....	30
Reidy.....	164, 220	Tété .....	50, 51
Rémy .....	39	Trani .....	20, 22, 29
Renault E.....	65		
Renault L.....	62	<b>U</b>	
Richard .....	1	U.N.E.C.A.....	23
Richelle .....	1	Unicef .....	17
Rouquette.....	54, 94, 97, 104, 107		
Rouyer .....	15	<b>V</b>	
Ruffié.....	56	Van der Meeren.....	46
Runciman.....	100	Verschave .....	50
		Voirol.....	67
<b>S</b>		Vygotsky .....	56, 68, 73, 121, 148, 226
Salomon.....	7, 8, 223		
Saucier .....	20	<b>W</b>	
Saussure .....	100	Wainrib.....	1
Savard.....	15	Wallon .....	1, 56, 68, 69, 70, 73, 121, 226
Schneuwly.....	68		
Senghor .....	43	<b>Z</b>	
Serpell.....	26	Zaouche Gaudron .....	1, 15, 16, 17, 227
		Zweig .....	59, 227

## Index de Tableaux

<b>Tableau 1</b> : Place du secteur informel dans quelques régions du monde .....	20
<b>Tableau 2</b> : Le secteur informel en proportion de l'emploi non agricole entre 1980 et 1990.....	21
<b>Tableau 3</b> : Proportion du travail fourni par les hommes et par les femmes dans les diverses tâches agricoles .....	23
<b>Tableau 4</b> : Temps consacré à la recherche de l'eau en Afrique.....	23
<b>Tableau 5</b> : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré.....	31
<b>Tableau 6</b> : Âge et sexe des enfants .....	123
<b>Tableau 7</b> : Age et sexe des enfants (localité de Bogué en Mauritanie).....	123
<b>Tableau 8</b> : Age et sexe des enfants (Localité de Bakel au Sénégal) .....	124
<b>Tableau 9</b> : Age et sexe des enfants (localité de Tomè au Togo).....	124
<b>Tableau 10</b> : Table synoptique du guide d'entretien.....	129
<b>Tableau 11</b> : Réponses des enfants aux questions d'identification des photos de la page frontispice à la première passation .....	140
<b>Tableau 12</b> : Réponses des enfants aux questions d'identification des photos de la page frontispice à la deuxième passation.....	140
<b>Tableau 13</b> : Tableau synthétique des variables, de leurs dimensions et de leurs indicateurs .....	157
<b>Tableau 14</b> : Tableau récapitulatif des diverses sources mentionnées par les adultes et auxquelles ils se rapportent personnellement pour obtenir de l'eau. ....	166
<b>Tableau 15</b> : Rapports aux sources d'eau des adultes en fonction des pays et localités rurales.....	167
<b>Tableau 16</b> : Diversité des sources d'eau en fonction de leurs localisations domiciliaire en Afrique rurale subsaharienne.....	169
<b>Tableau 17</b> : Tableau du rapport domiciliaire des adultes aux sources d'eau en fonction de la localité .....	181

<b>Tableau 18</b> : répartition des filles et garçons dans l'échantillon (N = 68) selon leurs âges .....	185
<b>Tableau 19</b> : Statistiques descriptives des scores d'objectivation d'eau de forme sociale "naturelle" obtenus par les enfants (1 <sup>ière</sup> passation).....	187
<b>Tableau 20</b> : Résultats du test de Mann-Whitney concernant les scores d'objectivation immédiate et de médiation selon le sexe des enfants et en conditions d'objectivations d'eau de forme sociale "naturelle" (1 <sup>ière</sup> passation) .....	188
<b>Tableau 21</b> : Statistiques descriptives des scores d'objectivation d'eau de forme sociale concertée obtenus par les enfants (2 <sup>ième</sup> passation) .....	189
<b>Tableau 22</b> : Résultats du test de Mann-Whitney concernant les scores d'objectivation immédiate et de médiation selon le sexe des enfants et en conditions d'objectivations d'eau de forme sociale concertée (2 <sup>ième</sup> passation) .....	189
<b>Tableau 23</b> : Statistiques descriptives des scores d'objectivation d'eau de forme sociale rémanente obtenus par les enfants (3 <sup>ième</sup> passation).....	190
<b>Tableau 24</b> : Résultats du test de Mann-Whitney concernant les scores d'objectivation immédiate et de médiation selon le sexe des enfants et en conditions d'objectivations d'eau de forme sociale concertée (3 <sup>ième</sup> passation) .....	190
<b>Tableau 25</b> : Statistiques descriptives des scores d'objectivation des enfants sous les conditions d'eau de forme sociale "naturelle"(passation 1) et concertée (passation 2) .....	192
<b>Tableau 26</b> : Statistiques descriptives des scores d'objectivation des enfants sous les conditions d'eau de forme sociale "naturelle" (passation 1) et rémanente (passation 3) .....	193
<b>Tableau 27</b> : Statistiques descriptives des scores d'objectivation des enfants sous les conditions d'eau de forme sociale rémanente (passation 3) et concertée (passation 2) .....	194
<b>Tableau 28</b> : Statistiques descriptives de l'ensemble des scores d'objectivation obtenus par les enfants de Bogué.....	198
<b>Tableau 29</b> : Statistiques descriptives de l'ensemble des scores d'objectivation obtenus par les enfants de Bakel.....	200
<b>Tableau 30</b> : Statistiques descriptives de l'ensemble des scores d'objectivation obtenus par les enfants de Tomè.....	201

**Tableau 31** : Tableau synoptique des résultats particuliers obtenus au regard des résultats généraux sur le rapport à l'eau des enfants d'Afrique subsaharienne ..... 202

**Tableau 32** : Tableau des différences inter-pays dans les scores d'objectivation obtenus par les enfants selon les formes sociales d'eau en Afrique subsaharienne. .... 206

## Index des Figures

<b>Figure 1</b> : Grands foyers du paludisme dans le monde (Source : <a href="http://www.wikipi.com">www.wikipi.com</a> ) .	10
<b>Figure 2</b> : La Mauritanie, le Sénégal et le Togo .....	33
<b>Figure 3</b> : Sahara, Sahel en Afrique du nord et terrains sahéliens (Bogué, Bakel) puis tropical (Kpalimé) .....	33
<b>Figure 4</b> : La Mauritanie du Sahara au Sahel .....	34
<b>Figure 5</b> : Sahel sénégalais et localité de Bakel.....	39
<b>Figure 6</b> : Le Togo en Afrique tropicale.....	45
<b>Figure 7</b> : Planches d'objectivations vitales : respectivement à effet direct sur l'enfant (immédiat) et à effet indirect (médiat) sur l'enfant. ....	134
<b>Figure 8</b> : Planches d'objectivations utilitaires : respectivement à effet direct pour l'enfant (immédiat) et à effet indirect (médiat) sur l'enfant.....	134
<b>Figure 9</b> : Planches d'objectivations ludiques : respectivement à effet direct sur l'enfant (immédiat) et à effet indirect (médiat) sur l'enfant. ....	135
<b>Figure 10</b> : Feuille frontispice de choix de couleur des eaux à la première et la deuxième passation. ....	138
<b>Figure 11</b> : Répartition des enfants de l'échantillon (N = 68) selon leurs âges.....	185
<b>Figure 12</b> : Répartition des enfants des sous échantillons selon leurs sexes.....	197