

**PRATIQUES PARENTALES DE STIMULATION DU
LANGAGE DURANT LA PETITE ENFANCE AU
NIGER**

BARRY Oumar, Université Cheikh Anta DIOP (Sénégal)

Résumé

Dans ce présent travail, il est abordé l'examen de multiples facettes des pratiques parentales déterminant les premiers apprentissages linguistiques dans les milieux familiaux nigériens. L'analyse porte sur les tout premiers stades de la petite enfance, période étant celle au cours de laquelle se développent les bases essentielles du langage. L'objectif de ce travail consiste, d'une part, à élaborer des connaissances sur les comportements des parents dans leurs pratiques quotidiennes d'enseignement du langage aux enfants et, d'autre part, fournir des références à la définition des contenus d'activités opérationnelles pouvant servir de support à un programme thématique d'éducation parentale au Niger.

Mots clés : pratiques parentales, langage, apprentissage, petite enfance, fréquence, Niger.

**PARENTING AND LANGUAGE STIMULATION IN EARLY CHILDHOOD IN
NIGER**

Abstract

In the present work are discussed considering multifaceted parenting determining first language learning in the Nigerian family backgrounds. The analysis focuses on the earliest stages of childhood, being the period during which is developed the foundational language. The objective of work is, first, to develop knowledge on the behavior of parents in their daily practices of language learning to children and, secondly, provide references to the definition of operational content, able to support a thematic parenting program in Niger.

Keywords: parenting, language, learning, early childhood, frequency, Niger.

I - INTRODUCTION

Pendant leurs premières années de vie, les enfants connaissent d'importants changements sur le plan développemental dans de multiples domaines. L'acquisition du langage est notamment l'une des réalisations les plus importantes de la petite enfance, car elle permet aux enfants de communiquer avec les autres et de participer à l'apprentissage de la culture de manières qui étaient jusque là impossibles. Selon Bruner J. (1975,1983) et Vygotsky LS. (1962), tout apprentissage, notamment langagier, se produit dans un contexte socioculturel dans lequel les adultes et les parents soutiennent ou « guident » les jeunes enfants dans les acquisitions afin qu'ils atteignent un niveau supérieur de réflexion et d'action. C'est dire que les enfants qui vivent leurs premières années dans un milieu familial sensible et stimulant sur le plan langagier et cognitif sont avantagés dans les processus d'apprentissage.

L'examen du rôle de l'environnement familial dans le développement du langage chez les jeunes enfants soulève deux grandes questions : 1) *Quels sont les aspects des pratiques parentales les plus importantes pour l'acquisition du langage chez les jeunes enfants et pourquoi le sont-ils?* ; 2) *Quels sont les éléments qui permettent aux parents d'offrir un milieu favorable d'apprentissage du langage à leurs enfants?* Les résultats de recherches récentes ont montré que dans les pratiques parentales trois aspects peuvent être reconnus comme étant au cœur du développement du langage : 1) la fréquence de participation d'un enfant à des *activités d'apprentissage langagières* régulières (p. ex., lire ensemble, se faire raconter une histoire) ; 2) *la qualité des interactions langagières parent-enfant* (p. ex., diversité et richesse du vocabulaire et des informations, style de communication, sensibilité et réceptivité à l'égard de l'enfant) (Barry O. 2010) ; 3) la mise à la disposition de l'enfant de *matériel d'apprentissage* adapté à son âge (p. ex., livres et jouets) (Rodriguez ET, Tamis-LeMonda CS, Spellmann ME, Pan BA, Raikes H, Lugo-Gil J, Luze, 2007)

Une participation régulière, dès le plus jeune âge, à des *activités d'apprentissage*, comme lire avec un parent, se faire raconter une histoire ou apprendre les lettres de l'alphabet, permet à l'enfant d'acquérir les bases essentielles aux premiers apprentissages, au développement du langage et aux habiletés fondamentales en lecture et en écriture (Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, Tarullo LB, Raikes HA, Rodriguez ET, 2006 ; Payne AC, Whitehurst GJ, Angell AL, 1994 ; Senechal M, LeFevre JA, Hudson E, Lawson P, 1996 ; Snow CE, Dickinson DK, 1990). Les activités d'apprentissage régulières procurent au jeune enfant une structure familière qui lui permet

d'interpréter les comportements et les paroles des autres, de prévoir la séquence temporelle des événements et de tirer des conclusions d'expériences nouvelles (Nelson K, 1978, 1986). De plus, la participation à de telles activités contribue à l'enrichissement de son vocabulaire et de ses connaissances conceptuelles (Bloom L, 1998). Ainsi, lire avec un parent de même que se faire raconter une histoire permet non seulement à l'enfant d'enrichir son vocabulaire, mais aussi d'acquérir des compétences phonémiques, des notions d'écriture de même qu'une attitude positive à l'égard de la lecture et de l'écriture Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, Tarullo LB, Raikes HA, Rodriguez ET, 2006 ; Senechal M, LeFevre JA, Hudson E, Lawson P, 1996 ; De Baryshe BD, 1993 ; Dickinson DK, Tabors PO, 1991 ; Lytinen P, Laasko M, Poikkeus A, 1998 ; Wagner RK, Torgesen JK, Rashotte CA, 1994) .

De nombreuses études soutiennent par ailleurs que la *qualité de l'interaction avec un parent ou un gardien d'enfants* joue un rôle formateur dans le développement précoce du langage et l'apprentissage chez le jeune enfant. En fait, la diversité et le style du vocabulaire qu'emploient les parents pour parler à leur tout-petit sont parmi les principaux éléments qui permettent de prédire la façon dont se développera son langage au cours des premières années. L'enfant sera avantagé si le discours des adultes auquel il est exposé est riche et diversifié en information sur les objets qui l'entourent et les situations dans lesquelles il se trouve dans son milieu (Hart B, Risley T, 1995 ; Evans GW, Maxwell LE, Hart B, 1999 ; Weizman ZO, Snow CE, 2001). En outre, un enfant dont les parents répondent (par des descriptions orales et des questions) quand il tente de s'exprimer ou d'explorer tend à avoir une compréhension et une capacité d'expression plus avancées, une conscience phonologique supérieure et de meilleures habiletés pour comprendre les histoires (Beals DE, DeTemple JM 1993 ; Hann DM, Osofsky JD, 1996, Silven M, Niemi P, Voeten M, 2002, Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Baumwell L, 2001).

Enfin, il a été démontré que le fait de *fournir du matériel d'apprentissage* (p. ex., des livres et des jouets éducatifs) facilite le développement du langage et l'apprentissage chez le jeune enfant Neuman SB, Roskos, 1993 ; Senechal M, LeFevre JA, Thomas E, Daley K, 1998 ; Tabors PO, Roach KA, Snow CE, 2001. Ce type de matériel ouvre la porte à des échanges relatifs à des actions ou à des objets précis entre l'enfant et l'adulte qui s'en occupe, comme lorsqu'un parent et son enfant font semblant de cuisiner. Dans de telles situations, le matériel sert d'outil qui favorise la conversation sur un sujet d'intérêt commun. Plus précisément, l'accès à des jouets qui encouragent le jeu symbolique et aident à développer la

motricité fine a été associée à la compréhension du langage, à la motivation intrinsèque et à une attitude positive à l'égard de l'apprentissage chez le jeune enfant (Tomopoulos S, Dreyer BP, Tamis-LeMonda C, Flynn V, Rovira I, Tineo W, Mendelsohn AL, 2006 ; Gottfried AE, Fleming JS, Gottfried AW, 1998). En outre, la familiarité de l'enfant avec les livres d'histoires a été liée au vocabulaire qu'il comprend et utilise pour s'exprimer ainsi qu'aux habiletés précoces en lecture (Payne AC, Whitehurst GJ, Angell AL, 1994 ; Senechal M, LeFevre JA, Hudson E, Lawson P, 1996).

Quels facteurs permettent de prédire des conduites parentales positives? Il est scientifiquement établi que les habiletés parentales sont déterminées à la fois par les caractéristiques des parents et celles de leur enfant. Chez les parents, l'âge, le degré d'instruction, le revenu et l'origine raciale ou ethnique, notamment, sont tous des facteurs dont le lien avec les trois aspects des conduites parentales abordées précédemment a été démontré. Ainsi, comparativement aux mères plus âgées, celles qui sont adolescentes offrent un niveau de stimulation verbale et d'interaction moindre, sont plus contrôlantes et utilisent un vocabulaire moins varié et moins complexe (Keown LJ, Woodward LJ, Field J, 2001 ; Whiteside-Mansell L, Pope SK, Bradley RH, 1996). Les mères peu scolarisées font moins souvent la lecture à leur enfant (Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, Tarullo LB, Raikes HA, Rodriguez ET, 2006 ; Scarborough HS, Dobrich W, 1994) et démontrent elles-mêmes des habiletés langagières ainsi qu'en lecture et en écriture plus faibles Rowe ML, Pan BA, Ayoub C, 2005, ce qui a une incidence sur la quantité et la qualité de leurs interactions verbales avec leur enfant Hoff E, 2003 . Le degré de scolarisation des parents a, à son tour, un effet sur le revenu familial : la pauvreté, voire la pauvreté persistante, est fortement liée à des milieux familiaux moins stimulants Garrett P, Ng'andu N, Ferron J, 1994, et les enfants dont les parents vivent dans la pauvreté risquent d'éprouver des difficultés sur les plans cognitif, scolaire et socioaffectif Brooks-Gunn J, Duncan GJ, 1997 ; Smith JR, Brooks-Gunn J, Klebanov PK, 1997. Enfin, les mères latino-américaines ou afro-américaines sont moins portées à faire la lecture à leur enfant que les Blanches non hispaniques Yarosz DJ, Barnett WS, 2001, et les familles latino-américaines hispanophones ont, en général, moins de livres pour enfants à la maison que les autres familles Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, Tarullo LB, Raikes HA, Rodriguez ET, 2006. Ces constatations de nature raciale et ethnique s'expliquent vraisemblablement par des ressources familiales différentes selon les groupes, un statut minoritaire étant souvent associé à divers risques sociodémographiques.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Les caractéristiques de l'enfant, par exemple le sexe et le rang de naissance (parmi bien d'autres), ont également été associées au développement du langage chez les jeunes enfants. Ainsi, les filles tendent à avoir un léger avantage sur les garçons dans les débuts de l'acquisition du vocabulaire (Fenson L, Dale PS, Reznick JS, Bates E, Thal DJ, Pethick SJ, 1998 ; Fenson L, Dale PS, Reznick JS, Bates E, Thal DJ, Pethick SJ, 1994, Pan BA, Rowe ML, Singer J, Snow CE, 2005) et des études ont révélé que les familles consacrent beaucoup plus de temps à des activités liées à la lecture avec les filles qu'avec les garçons Teale WH, 1986. Les aînés ont généralement un vocabulaire un peu plus étendu que leurs frères et sœurs Hoff-Ginsberg E, 1998. De plus, les mères utilisent un langage distinct et montrent un engagement et une réceptivité qui diffère d'un enfant à l'autre, le premier-né étant favorisé Bornstein MH, 2002.

Dans ce présent travail, l'on se penchera sur la façon dont les multiples facettes des milieux familiaux où se déroulent les premiers apprentissages linguistiques sont déterminés par les pratiques parentales et socioculturelles au Niger. L'analyse portera sur les tout premiers stades de la petite enfance, cette période étant celle au cours de laquelle se développent les bases essentielles du langage.

Le travail vise un double objectif : i)- une perspective de connaissance des comportements des parents, des mères en particulier, pour leurs tout-petits enfants, dans leurs pratiques quotidiennes d'apprentissages du langage aux enfants et ii)- une perspective opérationnelle pour fournir des références à la définition des contenus d'activités à même de promouvoir le développement du langage chez les tout-petits et pouvant servir de support à un programme thématique d'éducation parentale au Niger.

II - METHODOLOGIE

Une enquête de ménages ciblant, entre autre, une description fine des pratiques parentales spécifiques à l'acquisition du langage chez des enfants âgés entre 6 mois à 6 ans a été réalisée dans quatre axes géographiques regroupant plus de 80% de la population du Niger, où sont parlées les deux principales langues dominantes que sont le Haoussa et le Zerma : Niamey (Haoussa et Zerma) ; Dosso/Tillabéry (Zerma) ; Tahoua (Haoussa) et Maradi/Zinder (Haoussa). Cette enquête s'est fixée comme but principal d'explorer les pratiques parentales sous différentes facettes relatifs au développement de l'enfant, dont le langage en constitue une dimension fondamentale et qui fait l'objet d'une analyse spécifique dans le présent travail.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE

SUDLANGUES

N° 20 - Décembre 2013

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Dispositif technique de l'enquête : cette enquête a été préparée avec l'appui de spécialistes en matière de construction et de réalisation d'enquêtes de ménages à grande échelle, et notamment l'Institut National des Statistiques du Niger. Ce dernier a encadré la construction et le tirage de l'échantillon, ainsi que le travail de terrain des enquêteurs. Il a aussi constitué les fichiers informatiques des données collectées et codées.

Champ de l'enquête : la visée de l'enquête est l'ensemble du territoire national, mais la réalisation concrète des travaux de terrain a d'abord été fondée sur un choix d'un nombre limité de zones d'enquêtes : 92 grappes ont été identifiées pour respecter à la fois la diversité régionale et la spécificité linguistique : Niamey (Haoussa et Zerma) ; Dosso/Tillabéry (Zerma) ; Tahoua (Haoussa) et Maradi/Zinder (Haoussa), de même que la diversité des milieux de vie (urbain et rural). Ensuite 12 ménages ayant au moins un enfant de moins de 6 ans au moment de l'enquête ont été tirés dans chaque grappe.

Echantillon de l'enquête : elle comprend 1 104 ménages ayant 1 612 enfants¹ âgés entre 6 mois et 7 ans (6 ans 11 mois), soit 680 enfants de 6 à 36 mois et 932 enfants de 37 à 83 mois.

Outil de l'enquête : le questionnaire construit pour les besoins de l'étude décrit un ensemble de pratiques parentales visant à développer le langage des enfants et est constitué d'une partie sur la quantité des échanges entre la mère et l'enfant, et une autre sur la qualité de ces échanges. L'enquête a consisté à poser un certain nombre de questions à la mère sur ses références pour l'apprentissage du langage aux tout-petits enfants, ainsi que sur ses pratiques et ses comportements vis-à-vis de ses propres enfants. Ces pratiques sont investiguées dans un certain nombre de domaines thématiques qui ont fait l'objet d'un certain nombre de questions correspondants à des comportements dits spécifiques. Mais le corpus des comportements spécifiques permet d'aller au-delà en identifiant des méta-comportements, qui caractérisent davantage des règles de conduite (éducatives générales), sachant que celles-ci peuvent trouver leur expression dans des comportements spécifiques variés relevant des divers domaines thématiques. Les comportements spécifiques sont directement observés dans l'enquête, alors que l'identification des méta-comportements doit faire l'objet de procédures d'identification et d'estimation particulières.

¹ Selon les analyses, le chiffre peut être légèrement inférieur à celui indiqué, compte tenu d'un petit nombre d'informations manquantes sur telle ou telle variable

Analyse des comportements parentaux : contraintes ou habitudes : une première perspective consistera, au-delà de la description des comportements spécifiques observés et des méta-comportements estimés, à chercher à explorer dans quelle mesure on peut rendre compte de leur variabilité, en ayant recours à des facteurs sociaux ou contextuels, relatifs à l'enfant (son genre, son âge,...), aux caractéristiques sociales de la famille (riche ou pauvre, éduquée ou non, groupe langagier,...) ou à des éléments du contexte (milieu de vie, zone géographique,...). Cet aspect de l'analyse vise aussi à identifier dans quelle mesure les pratiques et comportements familiaux vis-à-vis des enfants résultent i)- de contraintes, de références culturelles ou sociales implicites, qui d'une certaine façon s'imposent aux familles, ou bien ii)- de «choix» spécifiques qui peuvent bien sur être eux-mêmes conscients ou inconscients. Mais à contrario, il y a sans doute aussi un certain nombre de pratiques et de comportements des parents, qui peuvent varier de façon significative d'une famille à l'autre mais qui sont peu dépendantes des conditions exogènes.

III - RESULTATS ET DISCUSSION

Nous nous intéresserons dans un premier temps à la dimension quantitative des interactions langagières entre la mère et son enfant, exprimée en tableaux de fréquences.

Ainsi, il est d'abord demandé à la mère le nombre de fois où, mis à part les échanges de la vie quotidienne, elle communique avec son enfant. Les réponses, différenciées selon l'âge des enfants, sont présentées dans le tableau 1, ci-après.

Tableau 1: Fréquence des moments d'échange entre la mère et l'enfant

Fréquence des échanges	6-15 mois		16-35 mois		> 36 mois		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Plusieurs fois par jour	108	50,2 %	250	63,1 %	489	58,8 %	847	58,7 %
Plus ou moins une fois	30	14,0 %	33	8,3 %	149	17,9 %	212	14,7 %
Une à deux fois par	6	2,8 %	16	4,0 %	58	7,0%	80	5,5 %
Rarement/jamais	71	33,0 %	97	24,5 %	136	16,3 %	304	21,1 %
Total	215	100,0 %	396	100,0%	832	100,0 %	1 443	100,0%

Les réponses données par les mères sont assez fortement différenciées, avec d'un côté près de 60 % des cas qui rapportent des échanges fréquents avec l'enfant (58,7 % d'échanges «*plusieurs fois par jour*») et d'un autre, 21,1 % des cas pour lesquels les échanges avec l'enfant sont de fait pratiquement inexistantes. On notera en outre que les

deux autres réponses («*plus ou moins une fois par jour*» et «*une à deux fois par semaine*») correspondent aussi à des fréquences d'échanges entre la mère et l'enfant qui sont très (trop) peu fréquentes.

On constate, en outre, des variations selon l'âge, mais avec un pattern toutefois relativement comparable. En particulier, on observe qu'il n'y a plus qu'une mère sur deux qui parle à son enfant plusieurs fois par jour lorsque l'enfant a moins de 16 mois, alors qu'un tiers des mères ne parlent pratiquement pas du tout à leur enfant dans cette catégorie d'âge. Pourtant, on sait combien la parole peut avoir un rôle bénéfique de communication avec l'enfant, même lorsque celui-ci n'a pas acquis cette capacité formelle de parler lui-même. On pourrait bien sur penser que c'est justement l'incapacité fonctionnelle de l'enfant à répondre qui retient les mères de parler à leur enfant à cet âge. Il est certes possible que ceci joue un rôle dans l'esprit de la mère, mais comme ce comportement ne sera pas très différent (un peu moins marqué certes) lorsque l'enfant a plus de 3 ans et a à l'évidence acquis la capacité de s'exprimer avec des mots, on peut raisonnablement en inférer que la communication verbale avec l'enfant n'est pas spontanément mise en œuvre dans les habitudes culturelles du pays.

Cela dit, le premier point noté sur ce thème est l'identification de comportements assez différenciés entre les différentes mères au sein de l'échantillon, ce qui invite à examiner dans quelle mesure certaines variables géographiques ou sociales pourraient aider à décrypter cette variabilité globale. Le tableau 2, ci-après, propose les résultats obtenus.

Tableau 2: La fréquence des échanges mère-enfant limités selon le groupe de population

Milieu		Quintile de				
Urbain	Rural	+	2	3	4	+ riche
40,9%	42,6%	35,2 %	52,7 %	39,2 %	40,0 %	43,0%

Langue		Moyenne	Genre	
Zerma	Haoussa	41,9 %	Garçons	Filles
43,4 %	34,6%		42,8 %	40,9%

Axe	Tahoua	Maradi/Zind	Dosso/Tilla	Niamey
	42,9 %	39,3%	51,0 %	36,8%
Urbain	36,7 %	42,6 %	51,3 %	36,8 %
Rural	44,3 %	38,7 %	50,5 %	-

Niveau de scolarisation de la mère			
Pas de Scolarisation	Primaire incomplet	Primaire complet	Secondaire et +
44,4%	38,4 %	45,6 %	39,0

Selon les informations indiquées dans le tableau (rappelons qu'un chiffre plus élevé signifie des relations plus limitées entre la mère et son enfant), il y aurait peu de différenciations selon le genre de l'enfant, le niveau d'éducation de la mère et le type d'habitat (urbain/rural). Les mères vivant dans un ménage pauvre sont caractérisées par des chiffres plus faibles, manifestant qu'elles ont davantage d'échanges oraux avec leurs enfants. Mais il s'agit plutôt de tendances que de phénomènes très marqués, le point selon lequel les mères nigériennes auraient en général peu de communication avec leur enfant restant largement valide (certes à des degrés divers) dans tous les groupes de population considérés.

Les mères sont ensuite interrogées sur la fréquence à laquelle elles apportent des réponses lorsque l'enfant leur pose des questions ou manifeste des interrogations. Le tableau 3, ci-après, présente les résultats obtenus selon l'âge des enfants.

Tableau 3: Fréquence des réponses aux questions posées par l'enfant

Réponses aux questions de l'enfant	6-15 mois		16-35 mois		> 36 mois		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Non	179	84,00/.	221	56A %	189	22.8 %	589	41.0 %

Total	213	100,0 %	394	100,0 %	829	100,0 %	1 436	100,0%
-------	-----	---------	-----	---------	-----	---------	-------	--------

Nous pouvons plus ou moins laisser de côté le cas des enfants de moins de 16 mois, car ils ne peuvent formellement poser des questions (encore que les mères comprennent parfois que l'enfant a des interrogations et qu'il importe de le rassurer). En tout cas, dans l'échantillon et pour ces jeunes enfants, peu de mères (16 %) perçoivent ses interrogations et tentent d'y apporter une forme de réponse appropriée à son âge. Lorsque l'enfant grandit, une plus proportion importante de mères devient plus réceptive aux questionnements de l'enfant (44 % apportent des réponses aux questions de l'enfant lorsque celui-ci a entre 16 mois et 3 ans et 77 % lorsque l'enfant a plus de 3 ans).

Mais en contrepoint, plus de la moitié des mères lorsque l'enfant a entre 16 mois et 3 ans, et près d'un quart lorsque l'enfant a plus de 3 ans, sont peu réceptives aux questionnements des enfants (ils sont normalement assez nombreux à ces âges). Ces proportions apparaissent élevées et des actions en matière d'éducation parentale seraient sans aucun doute justifiées sur ce plan.

De façon symétrique et de façon plus proactive de la part de la mère, une autre dimension, liée au développement du langage, concerne la fréquence à laquelle la mère demande son avis à l'enfant sur des questions pratiques, telles que le choix de ses vêtements, des activités qu'il veut faire... Les réponses obtenues sont reportées dans le tableau 4, ci-après.

Tableau 4: Fréquence à laquelle la mère demande l'avis de l'enfant sur des sujets pratiques

Avis de l'enfant sur des aspects pratiques	6-15 mois		16-35 mois		> 36 mois		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Fréquemment	3	1,4 %	38	9,6 %	295	35,5 %	336	23,2
De temps en temps	7	3,2 %	12	3,0 %	155	18,7 %	174	12,0%
Rarement	7	3,2 %	28	7,1 %	120	14,4 %	155	10,7%
Jamais	7	3,2%	47	11,8 %	115	13,8 %	169	11,7%
Enfant en bas âge	194	89,0 %	272	68,5 %	146	17,6%	612	42,3 %
Total	218	100,0 %	397	100,0 %	831	100,0 %	1 446	100,0%

Avant 3 ans, la grande majorité des mères considèrent que leur enfant est trop jeune pour que la question de son avis soit vraiment pertinente : 89 % sont dans cet état d'esprit si l'enfant a moins de 16 mois, et elles sont encore 69 % dans ces dispositions si l'enfant a entre 16 mois et 3 ans. En fait, les mères nigériennes demandent en général plutôt peu l'avis de leurs enfants sur des questions de vie courante les concernant. Entre 16 mois et 3 ans, elles ne sont que 13 % à le faire de façon fréquente ou occasionnelle-, ceci veut dire qu'on ne demande de fait pas l'avis des enfants dans 87 % des cas, ce qui constitue une très forte proportion. Bien sur, après 3 ans, les mères vont plus souvent solliciter l'avis de leur enfant, puisque 36 % vont le faire de façon fréquente et 19 % «de temps en temps»; mais il reste aussi près d'un tiers (31 %) des mères qui ne le font jamais (en agrégeant celles qui déclarent effectivement ne jamais le faire et celles pour qui l'enfant est encore trop jeune pour cela) et 14 % qui ne le font que rarement. Au total, ce sont environ 47 % des mères qui demandent «pas ou très peu» l'avis de leur enfant sur des sujets pratiques le concernant lorsque celui-ci a entre 3 et 6 ans.

Il est par ailleurs demandé aux mères dans quelle mesure il leur arrive de raconter des histoires à leur enfant. Les réponses sont présentées dans le tableau 5, ci-après.

Tableau 5 : Fréquence à laquelle la mère raconte des histoires à l'enfant

Fréquence des histoires racontées à l'enfant	6-15 mois		16-35 mois		> 36 mois		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Chaque jour	8	3,7 %	32	8,1 %	141	17,0 %	181	12,5 %
Plus d'une fois par	16	7,4 %	31	7,8 %	175	21,1 %	222	15,4%
Une fois par semaine	3	1,4 %	12	3,0%	69	8,3 %	84	5,8 %
Rarement	22	Mi %	92	23,2 %	236	28,4 %	350	24,3 %
Jamais	168	77,4 %	229	57,8 %	209	25,2 %	606	42,0%
Total	217	100,0 %	396	100,0 %	830	100,0%	1 443	100,0 %

Quel que soit l'âge des enfants entre 6 mois et 6/7 ans, la majorité des mères ne racontent que rarement ou jamais des histoires à leur enfant. Mais s'il s'agit d'une très large majorité des cas lorsque l'enfant a moins de 16 mois (88 % des cas), on assiste à une augmentation progressive de la pratique qui consiste à raconter des histoires aux enfants à

mesure qu'ils grandissent. Pour les enfants d'âge compris entre 3 et 6 ans, on trouve ainsi que 17 % des mères racontent de façon fréquente des histoires à leur enfant, pourcentage auquel on peut ajouter les 29 % qui le font au moins une fois par semaine. Ce sont au total 46 % des mères pour lesquelles raconter des histoires à leur enfant fait partie de leur pratique pour les enfants de plus de 3 ans.

Les spécialistes de l'enfance arguent que les enfants se construisent dans l'imaginaire des histoires et des contes qu'on peut leur raconter, cela les aide à structurer leur réflexion et à établir des repères sociaux et culturels, à structurer leur émotivité dans des contextes qui, étant distants de leur vie quotidienne, sont plus facilement assimilables. On souligne bien sûr que les histoires utilisées doivent être adaptées à leur capacité de compréhension, mais que ces activités sont importantes pour l'enfant à ses divers âges, presque depuis la naissance. Les informations collectées dans l'enquête montrent que cette pratique est presque absente pour les enfants de moins de 3 ans et qu'après cet âge, elle reste encore minoritaire. Les aspects culturels et sociétaux sont bien sûr importants à considérer, mais il pourrait sans doute être intéressant de rechercher les formes appropriées dans le contexte national par lesquelles des évolutions seraient possibles sur ce plan.

Des aspects plus qualitatifs du développement du langage sont abordés avec la question concernant le moment auquel les mères communiquent avec leur enfant. Les résultats sont reportés dans le tableau 6, ci-après.

Tableau 6 : Moment des échanges entre la mère et l'enfant

Moments d'échange entre la	6-15 mois		16-35 mois		> 36 mois		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Lors du bain	49	23,8 %	57	14,70/.	130	15,8 %	236	16,6 0/0
Lors du repas	61	29.6 %	145	37,4 %	276	33,5 %	482	34,0 %
Le soir, avant de se	35	17,0 %	67	17,3 %	141	17,1 %	243	17,1 %
Lors du repos	45	21,8%	108	27,8 %	260	31,6%	413	29,1 0/.
Autres moments	16	7,8 %	11	2,8 %	17	2,1 %	44	3,1 %
Total	206	100,0 %	388	100.0 %	824	100,0 %	1 418	100,0%

C'est «lors du repas» que les mères ont le plus souvent l'occasion d'avoir des échanges avec leur enfant, cela est vrai pour chacun des groupes d'âge considérés. Mais au total, il apparaît que tous les moments de la journée peuvent constituer des opportunités

pour la mère d'avoir des échanges avec son enfant. Certains moments comme au coucher ou pendant le repos peuvent être utilisés de façon plus commode et pourraient sans doute l'être davantage sur la base des informations collectées par ailleurs.

Une autre dimension des pratiques en matière de langage concerne le vocabulaire utilisé par la mère pour parler à l'enfant, et notamment si la mère utilise un langage ordinaire ou bien un langage spécifique, qu'elle pense être mieux adapté à l'âge et au niveau de développement de son enfant. Les réponses sont consignées dans le tableau 7, ci-après.

Tableau 7 : Utilisation par la mère d'un vocabulaire spécifique pour parler à l'enfant

Quel vocabulaire pour parler à l'enfant ?	6-15 mois		16-35 mois		> 36 mois		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
J'utilise ses propres mots	91	41,9 %	171	43,4 %	278	33,5 %	540	37,4%
J'utilise des mots simples	82	37,8 %	135	34,3 %	319	38,4 %	536	37,2%
Je lui parle comme à un adulte	44	20,3 %	88	22,3 %	234	28,2 %	366	25,4%
Total	217	100,0 %	394	100,0%	831	100,0 %	1 442	100,0 %

Le vocabulaire utilisé par la mère pour s'adresser à l'enfant, entre ses 6 mois et ses 6/7 ans, est relativement peu dépendant de son âge. Il s'agit aussi assez largement (dans 75 % des cas) d'un langage qui diffère de celui utilisé entre adultes. Dans la moitié des citations (37 % des citations totales) concernant un niveau de langue différent de celui utilisé entre adultes, il s'agit d'un langage qui lui est globalement semblable mais qui se limite à des mots simples. Pour l'autre moitié des cas, il s'agit d'un langage qui imite les propres mots de l'enfant (qui d'ailleurs veut imiter ceux de ses parents mais en incorporant des simplifications/des erreurs). Lorsque l'enfant grandit, les parents utilisent un peu moins les mots de l'enfant (mais cela concerne toujours 36 % des cas après 3 ans, un chiffre clairement élevé) et lui parle un peu plus souvent comme à un adulte (mais cela ne concerne encore que 28 % des cas après 3 ans).

Il est également demandé aux mères quelles actions elles pensent appropriées pour améliorer le langage de leur enfant. Plusieurs réponses sont proposées : i) raconter des histoires/des contes, ii) lire des livres à l'enfant, iii) dialoguer avec lui, iv) faire des

jeux de rôle ou d'imitation, v) chanter, vi) lui apprendre des mots nouveaux, et enfin vii) ne rien faire. Les résultats sont présentés dans le tableau 8, ci-après.

Tableau 8 : Actions identifiées pour améliorer le langage de l'enfant

Raconter des histoires	Nombre	%
Oui	715	44,
Ne sait pas	863	53,8 %
Total	1 604	100,0%
Dialoguer avec lui	Nombre	%
Oui	1 085	67,7%
Non	485	30,3 %
Ne sait pas	33	2,1 %
Total	1 603	100,0%
Chanter	Nombre	%
Oui	731	45,7%
Non	843	52,7%
Ne sait pas	26	1,6%
Total	1 600	100,0%
Ne rien faire	Nombre	%
Oui	178	11,2%
Non	1 373	86,2%
Ne sait pas	42	2,6%
Total	1 593	100,0%

Lire des livres	Nombre	%
Oui	377	23,5 %
Non	1 196	74,7%
Ne sait pas	29	1,8 %
Total	1 602	100,0%
Faire des jeux de rôle	Nombre	%
Oui	663	41,4%
Non	906	56,6%
Ne sait pas	31	1,9
Total	1 600	100,0%
Apprendre des mots nouveaux	Nombre	%
Oui	948	59,2%
Non	628	39,2%
Ne sait pas	25	1,6%
Total	1 601	100,0%

Selon les déclarations des mères, le dialogue avec l'enfant est (sans surprise) l'action assez nettement la plus citée (67 %) dans la perspective d'améliorer le langage des enfants. Vient ensuite, de façon plus spécifique, le fait de lui apprendre des mots nouveaux (59 %). Le fait de chanter est cité dans 46 % des cas, avec une fréquence comparable (45 %) pour raconter des histoires à l'enfant. La lecture de livre à l'enfant (sans doute en relation avec la proportion assez faible des mères qui savent lire aisément) ne recueille que 24 % de citations positives. Mais il faut aussi noter que plus d'une mère sur huit (13,8 %) déclare ne rien faire, ou ne pas savoir quoi faire, pour développer le langage de son enfant.

Cette question étant à choix multiple, certaines mères ont pu répondre positivement à plusieurs des options qui leur étaient proposées. Le nombre de citations positives peut alors éventuellement être interprété comme mesurant un degré de leur activité dans ce domaine. Le tableau 9 présente, pour chaque catégorie d'âge de l'enfant, le nombre des actions déclarées par la mère pour contribuer à améliorer le langage de l'enfant.

Tableau 9 : Nombre d'actions entreprises pour améliorer le langage

Nombre d'actions pour améliorer le langage	6-15 mois		16-35 mois		> 36 mois		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
0	79	36,4 %	112	28,3 %	146	17,7 %	337	23,4%
1	38	17,5 %	38	9,6 %	92	11,1 %	168	11,7 %
2	33	15,2 %	61	15,4 %	103	12,5 %	197	13,7 %
3	14	6,5 %	66	16,7 %	83	10,0 %	163	11,3 %
4	17	7,8 %	45	11,4 %	125	15,1 %	187	13,0%
5	18	8,3 %	41	10,4 %	121	14,6 %	180	12,5%
6	18	8,3 %	33	8,3 %	156	18,9 %	207	14,4%
Total	217	100,0 %	396	100,0 %	826	100,0%	1 439	100,0%
Nombre moyen d'actions	1,9		2,4		3,1		2,7	

Une première observation est que, quel que soit l'âge de l'enfant, les mères déclarent ne mettre en place que peu d'actions pour développer le langage de leur enfant. Pour les enfants de moins de 16 mois, la majorité des mères (54 %) n'ont au plus qu'une action (36 % des mères n'en ayant d'ailleurs aucune), pour une moyenne d'à peine deux actions. Pour les enfants de plus de 3 ans, les mères manifestent globalement une activité plus nette pour développer le langage de leur enfant : ainsi, celles qui déclarent au plus une activité comptent pour 29 % des cas, et on identifie tout de même que 18 % des mères n'ont aucune activité visant le langage de leur enfant, un chiffre élevé. En contrepoint, on mesure que dans ce groupe d'âges, près de la moitié (48 %) des mères déclarent mettre en œuvre de façon complémentaire au moins quatre activités pour contribuer à développer le langage de l'enfant.

Tableau 10 : Proportion de mères ayant de nombreuses actions pour améliorer le langage selon le groupe de population

Milieu		Quintile de revenu				
Urbain	Rural	+	2	3	4	+riche
34,2%	59,0%	63,8%	53,0%	50,9%	42,5%	31,2%

Langue		Moyenne
Zerma	Haoussa	
42,9 %	52,9%	41,9 %

Genre	
Garçons	Filles
42,9 %	52,9

Zone	Tahoua	Maradi/Zinder	Dosso/Tillabéry	Niamey
		49,1 %	72,9%	28,6 %
Urbain	39,6 %	74,4 %	18,8 %	30,9
Rural	51,1 %	72,6 %	43,4	-

Niveau de scolarisation de la mère			
Pas de Scolarisation	Primaire incomplet	Primaire complet	Secondaire et +
49,3 %	49,6 %	47,0 %	48,7 %

Les pratiques parentales sur ce plan manifestent donc une grande variabilité entre les différentes femmes de l'échantillon. On peut maintenant examiner quelles mères sont plus ou moins actives sur ce plan. Le tableau 10, ci-après, montre comment varie la proportion de mères qui ont quatre actions ou davantage pour développer le langage de leur enfant lorsque celui-ci a plus de 3 ans (826 observations), selon les caractéristiques sociales et géographiques.

Certains des résultats indiqués dans le tableau 10 peuvent à priori être considérés comme paradoxaux et demanderaient sans doute la prise en considération de perspectives culturelles, que nous ne maîtrisons pas pour progresser dans leur interprétation. En effet, contrairement à ce qui est observé pour la plupart des comportements examinés par ailleurs, on identifie des chiffres meilleurs en milieu rural (59 %) qu'en milieu urbain (34 %), et meilleurs dans les familles les plus modestes (64 %) que dans les familles les plus aisées (31 %). Par ailleurs (et sans doute contrairement aux attentes), on n'observe pas de différences selon que la mère a fait des études ou bien n'en n'a pas fait. Mais en revanche, des écarts très importants sont enregistrés entre les différentes zones géographiques avec des

chiffres très supérieurs à la moyenne dans l'axe Maradi/Zinder (72,9 %) et spécialement faibles dans celle de Dosso/Tillabéry (28,6 %). Enfin, le groupe Zerma apparaît globalement moins orienté vers le langage des enfants (42,9 %) que le groupe Haoussa (52,9 % de cas où l'activité de la mère pour l'amélioration du langage des enfants est relativement forte).

Dans le domaine du langage, la dernière question posée dans l'enquête concerne les matériels et supports dont dispose les familles pour la lecture. Il peut s'agir i) de livres, ii) de journaux, iii) d'affiches ou de dépliants, iv) de calendrier, v) de dessins ou de photos, et enfin vi) de tableau ou d'ardoise. Même si la lecture ne concerne pas tous les enfants de l'échantillon (les enfants les plus jeunes n'étant à l'évidence pas personnellement impliqués), nous avons tout de même effectué l'analyse de façon globale sur l'ensemble des catégories d'âges, cette question nous renseignant en fait surtout sur la disponibilité de ces matériels dans les familles. Là encore, il est possible que ce soit les mêmes familles qui possèdent plusieurs de ces matériels de lecture. Une variable concernant le nombre de matériels liés à la lecture dont dispose la famille a donc été créée. Le tableau 11, ci-après, présente les résultats obtenus selon ces deux aspects, type et quantité de supports utilisés.

Tableau 11: Type et nombre de matériels dont disposent les familles pour la lecture

Type de matériels	Nombre	%
Livres	845	52,6 %
Tableau	654	40,8 0/.
Dessin/Photo	142	8,9%
Journaux	117	7,3 %
Calendrier	47	2,9%
Autres	106	6,6%

Nombre de matériels	Nombre	0/0
0	540	33,8 %
1	428	26,8%
2	498	31,2%
3	84	5,3 %
4	27	1,7%
5	8	0,5%
6	12	0,8%
Total	1597	100,0%

C'est le livre qui est le plus cité (53 % des familles), cela signifie, en creux, qu'un nombre presque égal de familles (47 %) ne dispose d'aucun livre à la maison. Le tableau ou

l'ardoise est également cité pour 41 % des cas. Les autres supports proposés ne recueillent que des pourcentages de citation relativement faibles. En fait, environ un tiers des familles de l'échantillon ne dispose d'aucun matériel de lecture/écriture et moins de 10 % des familles en disposent de plus de deux types. On observe que la disponibilité des matériels de lecture/écriture est surtout urbaine et plus que proportionnellement le fait de familles aisées et éduquées.

Sur la base des différentes questions concernant le développement du langage de l'enfant, notamment le degré d'échanges avec l'enfant, la fréquence du temps passé à raconter des histoires, la fréquence des réponses apportées aux questions de l'enfant ou encore le nombre d'actions mises en œuvre pour développer le langage de l'enfant, un indice synthétique a été construit. Il varie entre 0 et 6 et montre une grande diversité dans l'intensité des actions développées par les mères pour améliorer le langage de leur enfant. En effet, 20,2 % des mères ne mettent en place que peu d'actions (0 à 2) pour développer le langage de leur enfant, 37 % se situent à un niveau supérieur, avec 5 à 4 actions et enfin, 42,9 % sont davantage proactives, avec 5 à 6 actions, pour aider leur enfant à développer son niveau de langage.

CONCLUSION

Il ressort d'une façon générale, que le degré d'implication des mères nigériennes dans l'apprentissage du langage à leurs enfants n'est pas aussi important qu'il devrait être, toutefois, des variabilités significatives entre les types de familles, les zones géographiques et les ethnies, etc., sont largement présentes. Aussi, de façon plus spécifique, malgré le fait qu'il n'y a pas de données comparatives disponibles, l'on constate, sur pratiquement toutes les variables analysées, un faible taux des pratiques parentales positives en termes de stimulation langagière précoce et de comportements structurés d'apprentissage du langage aux tout-petits enfants nigériens.

Ces observations relevées à partir de l'analyse du contexte social nigérien d'acquisition du langage ont été exclusivement axées sur les interactions des enfants avec leur mère, limitant un peu leur portée. Toutefois, compte tenu de la richesse des réseaux sociaux qui forment les milieux où grandissent les bébés et les tout-petits, les perspectives d'investigations futures devraient examiner les diverses possibilités d'activités liées aux apprentissages du langage offertes par les nombreux membres de

l'univers social des petits enfants nigériens (pères, grand-mères, frères et sœurs, famille élargie, gardienne ou éducatrice en service de garde).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. BARRY, Oumar (2010). Étude longitudinale de l'influence de l'apprentissage actif du vocabulaire durant la Petite Enfance sur les performances en lecture à l'âge scolaire In *Revue Sudlangues* n°14, décembre 2010, pp 43-62.
2. BEALS, D.E; DETEMPLE, J.M (1993). Home contributions to early language and literacy development In *National Reading Conference Yearbook* 1993, n° 42(4), pp 207-215.
3. BLOOM, L (1998). Language acquisition in its developmental context. In: DAMON W, ed. *Handbook of child psychology*. 5th ed. New York, NY: J. Wiley, 1998, pp 309-370.
4. BORNSTEIN, M.H; HAYES, O.M; PAINTER, K.M (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model In *Journal of Child Language* 1998, n° 25 (5), pp 367-393.
5. BROOKS-GUNN, J; DUCNCAN, G.J (1997). The effects of poverty on children In *The Future of Children* 1997, n° 7(2), pp 55-71.
6. BRUNER, J.S (1975). The ontogenesis of speech acts In *Journal of Child Language* 1975, n°2 (1), pp 1-19.
7. BRUNER, J (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York, NY, Norton.
8. DE BARYSHE, B.D (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill In *Journal of Child Language* 1993, n° 20(2): pp 455-462.
9. DICKSON, D.K; TABORS, P.O (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five In *Journal of Research in Childhood Education* 1991; n° 6(2), pp 30-46.
10. EVANS, G.W; MAXWELL, L.E; HART, B (1999). Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes. *Developmental Psychology* 1999, n° 35(6), pp 1020-1023.
11. GARRET, P; NG'ANDU, N; FERON, J (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development* 1994, n° 65(2), pp 331-345.

12. GOTTFRIED, A.E; FLEMING, J.S; GOTTFRIED, A.W (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study In *Child Development* 1998, n° 69(5), pp 1448-1460.
13. HANN, D.M; OSOFSKY, J.D; CULP, A.M (1996). Relating the adolescent mother-child relationship to preschool outcomes. *Infant Mental Health Journal* 1996, n° 17(4), pp 302-209.
14. HART, B; RISLEY, T. *Meaningful differences in the everyday experiences of young american children*. Baltimore, MD, Paul H. Brookes, 1995.
15. HOFF, E (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech In *Child Development* 2003, n° 74(3), pp 1368-1378.
16. KEOWN, L.J; WOODWARD, L.J; FIELD, J (2001). Language development of pre-school children born to teenage mothers In *Infant and Child Development* 2001, n° 10(3), pp 129-145.
17. LYYTINEN, P; LAASKP, M; POIKKEUS, A (1998). Parental contributions to child's early language and interest in books In *European Journal of Psychology of Education* 1998, n° 13(3), pp 297-308.
18. PAN, B.A; ROWE, M.L; SINGER, J; SNOW, C.E (2005). Maternal correlates of toddler vocabulary production in low-income families In *Child Development* 2005, n° 76(4), pp 763-782.
19. PAYNE, A.C; WHITEHURST G.J; ANGEL A.L (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families In *Early Childhood Research Quarterly*, 1994, n° 9(3-4), pp 427-440.
20. RAIKES, H; PAN, B.A; LUKE, G et al (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life In *Child Development*, 2006, n° 77(4), pp 924-953.
21. RODRIGUEZ, E.T; TAMIS-LEMONDA, C.S; SPELLMANN, M.E et al (2009) The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families In *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2009, n° 88(3), pp 520-536.
22. ROWE, M.L; PAN, B.A; AYOUB, C (2005). Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice*, 2005, n° 5(3), pp 259-283.

23. SILVEN, M; NIEMI P; VOETEN, M (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3-to-4-year olds? *Cognitive Development*, 2002, n° 17(1), pp 1133-1155.
24. SNOW, C.E; DICKINSON, D.K (1990). Social sources of narrative skills at home and at school. *First Language*, 1990, n° 10(29), pp 87-103.
25. TABORS, P.O; ROACH, K.A; SNOW, C.E (2001). Home language and literacy environment: Final results In Dickinson D.K, Tabors P.O, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore, Paul H. Brookes, 2001: pp 111-138.
26. TAMIS-LEMONDA, C.S; Bornstein, MH; Baumwell, L (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 2001, n° 72(3), pp 748-767.
27. TOMOPOULOS, S; DREYER B.P, TAMIS-LEMONDA, C (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 2006, n° 6(2), pp 72-78.
28. VYGOTSKY, L.S (1962). *Myshlenie i rech'. [Thought and language]*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
29. WEIZMAN, Z.O; SNOW, C.E (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 2001, n° 37(2), pp 265-279.
30. YAROSZ, D.J; BARNETT, W.S (2001). Who reads to young children? Identifying predictors of reading of family reading activities, *Reading Psychology*, 2001, n° 22(1), pp 67-81.