# Influence sociale et transmission éducative en petite enfance à odienne et daloa

**KOUAME Clément Kouadio**
*Maître Assistant(CAMES)*
*Université Félix Houphouët-Boigny*
*Département de sociologie*
*kouameclementkouadio@gmail.com*
*kouame.kouadio67@ufhb.edu.ci*

## Résumé :

*Cette étude qualitative a comparé les dynamiques d'influence sociale dans la transmission des savoirs éducatifs en petite enfance à Odienné (zone non-cacaoyère) et Daloa (zone cacaoyère). Par entretiens semi-directifs et observations, L'étude a montré que les figures d'autorité éducative diffèrent en fonction des contextes socio-économiques : à Daloa, la transmission s'inscrit dans un cadre féminisé et repose sur des pratiques quotidiennes répétitives ; à Odienné, elle se déploie de manière plus communautaire et privilégie un mode dialogique. Ces configurations différenciées interrogent la normativité implicite des politiques d'éducation précoce dites universelles.*

***Mots clés :*** *Socialisation éducative, Transmission intergénérationnelle, Influence communautaire, Territorialisation des savoirs*

## Abstract :

*This qualitative study undertakes a comparative analysis of the dynamics of social influence in the transmission of educational knowledge during early childhood in Odienné (a non-cocoa-growing area) and Daloa (a cocoa-producing region). Drawing upon semi-structured interviews and direct observations, the findings reveal distinct configurations of educational authority shaped by divergent socio-economic contexts. In Daloa, transmission unfolds within a predominantly feminised framework and relies on repetitive, routinised daily practices; whereas in Odienné, it assumes a more community-oriented character, privileging dialogical modes of*

*interaction. These differentiated configurations challenge the implicit normativity underpinning so-called universal early childhood education policies.*

***Keywords** : Educational socialisation; Intergenerational transmission; Community influence; Territorialisation of knowledge*

## Introduction

Les premiers constats empiriques issus de cette étude montrent que la transmission des savoirs éducatifs en petite enfance s'opère à travers des logiques sociales différenciées selon les contextes territoriaux. À Daloa, zone cacaoyère marquée par une économie domestique centrée sur la cellule familiale, cette transmission est largement assurée par les femmes, notamment les mères et grand-mères, dans une forme de pédagogie implicite et routinisée. À Odienné, en revanche, zone non-cacaoyère à forte cohésion communautaire, la socialisation précoce repose davantage sur une pluralité d'agents éducatifs voisins, pairs, figures religieuses engageant l'enfant dans un apprentissage distribué au sein de l'espace social.

Le paradoxe émerge de cette tension entre la centralité du foyer dans la transmission éducative d'un côté, et la décentralisation communautaire de l'autre : alors même que les discours institutionnels sur l'éducation précoce promeuvent des normes universelles de parentalité centrée, les réalités locales révèlent des configurations de transmission éclatées, parfois en décalage avec les injonctions des politiques publiques.

Dès lors, la question centrale qui sous-tend cette recherche est la suivante : comment les dynamiques d'influence sociale structurent-elles, dans des contextes territoriaux différenciés,

les modalités de transmission des savoirs éducatifs en petite enfance en Côte d'Ivoire ?

Sur le plan épistémologique, cette étude interroge la validité des modèles universalistes de développement de l'enfant en les confrontant à des régimes locaux de savoirs et de socialisation, souvent non formalisés mais socialement opérants. Elle contribue ainsi à une sociologie critique des savoirs éducatifs, attentive aux rapports entre normativité institutionnelle et pratiques locales.

D'un point de vue social, les résultats de cette recherche offrent des perspectives importantes pour les acteurs de la petite enfance : ils invitent à repenser les dispositifs d'accompagnement parental en tenant compte de la diversité des médiations sociales et des dynamiques d'influence situées, afin d'éviter les écueils de l'uniformisation des pratiques éducatives.

La transmission des savoirs éducatifs dans la petite enfance ne saurait être pensée hors des dynamiques d'influence sociale qui façonnent les rapports entre générations, familles et institutions. Dans cette optique, les travaux de Bourdieu (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, offrent un cadre analytique pour comprendre comment les habitus éducatifs se reproduisent ou se transforment en fonction des conditions sociales. À Daloa, zone cacaoyère marquée par une forte diversité ethnolinguistique et une économie de rente, l'exposition à des modèles éducatifs pluriels (école, églises, ONG, voisinage interethnique) favorise une hybridation des savoirs transmis aux enfants. En revanche, à Odienné, espace plus enclavé et socialement homogène, la transmission des savoirs reste largement incorporée dans des routines familiales valorisant l'endurance, l'obéissance et la participation domestique, selon un modèle éducatif coutumier. Ces

contrastes illustrent comment les structures sociales différenciées influencent la manière dont les enfants intègrent les savoirs dès la petite enfance.

Par ailleurs, la nature des influences sociales dépend étroitement des circuits informels et des médiations collectives qui orientent les pratiques éducatives locales. Dans cette perspective, de Certeau (1980), dans *L'invention du quotidien*, met en lumière la créativité des acteurs ordinaires dans l'appropriation des normes dominantes. À Daloa, les parents réinterprètent les discours éducatifs des institutions scolaires et religieuses selon leurs contraintes quotidiennes, construisant ainsi des formes d'apprentissage pragmatique fondées sur la socialisation par l'expérience. À Odienné, la faible présence institutionnelle laisse davantage de place aux réseaux de parenté élargie, aux figures communautaires traditionnelles (anciens, chefs de lignage), qui dictent les contenus et modalités de la transmission éducative. Cette tension entre inscription communautaire et ouverture institutionnelle montre que les dynamiques d'influence sociale sont profondément ancrées dans les configurations territoriales.

En définitive, les logiques différenciées de transmission éducative en zones cacaoyères et non-cacaoyères révèlent des inégalités précoces dans l'accès aux compétences cognitives, émotionnelles et sociales. L'ouvrage de Rayna et Brougère (2010), *Les bébés au quotidien : expériences et transmissions dans les familles et les structures d'accueil*, éclaire la pluralité des environnements éducatifs précoces et les effets cumulatifs de ces derniers sur le développement infantile. À Daloa, la diversification des référents éducatifs favorise l'introduction de jeux symboliques, de pratiques langagières stimulantes et d'activités prescolaires informelles, tandis qu'à Odienné, la

transmission repose davantage sur l'observation, l'imitation et le respect des normes collectives. Ces différences traduisent une hiérarchisation sociale implicite des savoirs éducatifs, où les formes valorisées par l'école coexistent ou entrent en conflit avec celles portées par les familles et les communautés locales. Une telle lecture invite à interroger les politiques éducatives sous l'angle de leur capacité à intégrer la diversité des contextes sociaux et des modalités de transmission.

## 1. Référentiel théorique et méthodologique

L'analyse des dynamiques d'influence sociale et des formes de transmission des savoirs éducatifs en petite enfance dans les zones cacaoyères et non-cacaoyères s'est appuyée sur plusieurs cadres théoriques majeurs en sociologie. En premier lieu, la théorie de la socialisation développée par Durkheim dans *L'éducation, sa nature et son rôle* (1922) a permis de comprendre l'éducation comme un processus de reproduction des normes sociales, variable selon les contextes institutionnels et culturels. Cette approche a été utile pour saisir comment les communautés locales façonnaient les modalités de l'éducation informelle en fonction de leurs structures sociales.

En complément, les travaux de Bernstein (1971) ont éclairé les différences entre les codes restreints et élaborés dans les pratiques langagières familiales, ce qui a permis de mettre en lumière les écarts dans les modalités de stimulation cognitive selon les milieux sociaux à Odienné et Daloa. Cette grille de lecture a été particulièrement pertinente pour analyser la manière dont les groupes sociaux transmettaient ou inhibaient certains savoirs éducatifs.

En somme, l'étude a mobilisé la notion de « capital social » de Bourdieu, formulée dans *Le sens pratique* (1980), pour

interroger la distribution des ressources éducatives au sein des réseaux familiaux et communautaires. À Daloa, le capital social était principalement domestique et centré sur la cellule familiale, tandis qu'à Odienné, il s'articulait davantage autour de la communauté et des réseaux religieux ou traditionnels.

**D'un point de vue méthodologique**, la recherche s'est inscrite dans une démarche qualitative à visée comparative, en vue de mettre au jour les régimes différenciés de transmission des savoirs éducatifs, façonnés par les structures socio-territoriales propres à chaque espace local. Le choix des localités Odienné (zone non-cacaoyère du Nord-Ouest) et Daloa (zone cacaoyère du Centre-Ouest) s'est justifié par le contraste entre des modèles économiques, culturels et sociaux distincts. Daloa, inscrite dans une dynamique agricole marchande, présentait une organisation familiale plus nucléarisée et hiérarchisée, alors qu'Odienné, à dominante communautaire et à forte cohésion intergénérationnelle, offrait un terrain propice à l'étude de la pluralité des agents éducatifs.

Les personnes interviewées ont été sélectionnées selon un échantillonnage raisonné, en ciblant vingt familles (dix par localité) ayant au moins un enfant âgé de 0 à 5 ans. Les critères de sélection ont inclus le sexe du répondant, le statut matrimonial, le niveau d'instruction, la situation socio-économique et la configuration familiale (nucléaire, élargie, monoparentale). Cette diversité visait à croiser les variables sociales susceptibles de modeler les pratiques éducatives.

La collecte des données a reposé sur deux outils : des entretiens semi-directifs menés auprès des parents, grands-parents et figures communautaires (enseignants, chefs religieux), et des observations directes en milieu domestique et

communautaire (cours, lieux de prière, espaces publics). Les entretiens ont permis de recueillir les représentations, croyances et récits éducatifs, tandis que les observations ont documenté les pratiques effectives de socialisation cognitive.

Les données ont été analysées à partir d'une analyse thématique croisée, combinant codage inductif (émergence des catégories à partir du terrain) et codage déductif (à partir des concepts théoriques mobilisés). Cette méthode a permis de faire apparaître des régularités mais aussi des dissonances entre les deux contextes, notamment sur les figures d'autorité éducative, les dispositifs matériels et symboliques de stimulation, et les logiques d'influence implicites.

## 2. Résultats

### *2.1. Économie affective et pédagogie de la pénurie : stratégies parentales de transmission de l'amour en contexte de précarité*

L'étude met en évidence les manières dont des parents, vivant en situation de précarité, mobilisent à la fois des ressources matérielles (cadeaux, nourriture) et la parole pour exprimer leur amour envers leurs enfants. Il souligne que, même en l'absence d'argent, les parents développent des stratégies affectives et éducatives pour transmettre des valeurs et maintenir le lien familial.

> **Paroles recueillies** : « *Moi mon enfant, pour lui montrer que je l'aime, tout ce qu'il veut je paie pour lui. Le jour je n'ai pas l'argent, je lui je n'ai pas l'argent. Maintenant quand je prépare quelque chose qui est bon, je lui donne pour lui montrer mon affection. J'aime*

> *mes enfants. Moi quand j'ai de l'argent, pour montrer à mes enfants que je les aime je paie ce qu'ils veulent pour leur donner mais quand je n'ai pas l'argent je paie pas et les enfants n'ont pas de remords parce qu'ils savent que je n'ai pas l'argent » ; « Bon si Je n'ai pas l'argent, Pour montrer à mes enfants Que Je l'aime, Je Leur Parle : « Aujourd'hui, Je n'ai Rien ». Ils vont me comprendre donc …. » ; « Par exemple, si ma fille me demande comme ça elle veut manger poisson or pourtant je n'ai pas poisson a la maison. Je lui dis : « ah y a pas poisson aujourd'hui dès, demain on va manger poisson. Aujourd'hui, c'est viande j'ai donc on va manger viande aujourd'hui » elle comprend ».*

Ces paroles recueillies témoignent d'une configuration affective et symbolique où la relation parentale se structure autour d'une économie morale de la précarité**,** articulant don, parole et ajustement émotionnel. L'amour parental n'y est pas conçu comme une abstraction, mais comme un acte incarné, constamment Encadré par les contingences matérielles ou structuré par la disponibilité des ressources économiques et modulé selon les contingences économiques du quotidien. Le geste de "payer ce qu'il veut" ou de "donner ce qui est bon" devient un vecteur de reconnaissance affective, où le matériel prend une valeur expressive et relationnelle.

Loin d'une logique de simple compensation, cette posture parentale révèle une grammaire affective située, où l'incertitude économique appelle à des tactiques interactionnelles spécifiques. Le recours explicite à la parole "je leur parle", "je leur dis que je n'ai rien" opère comme rituel de légitimation du manque, dans une dynamique où la transparence et l'explication participent d'un processus de socialisation à la pénurie. Ce n'est pas seulement le manque d'argent qui est géré, mais sa signification, reconfigurée pour ne pas entamer le lien symbolique parent-enfant.

La flexibilité énonciative (« Aujourd'hui c'est viande, demain ce sera poisson ») traduit une capacité à reformuler le réel pour maintenir l'horizon du désir, sans le briser, en réorientant les attentes immédiates vers une satisfaction différée. Ce déplacement discursif permet au parent de conserver une forme de maîtrise symbolique sur la situation, en transformant une absence matérielle en promesse contenue, inscrite dans une temporalité à venir. Il ne s'agit pas simplement de gérer le manque, mais de produire un récit cohérent qui préserve la confiance affective, en évitant que le désir frustré ne se mue en ressentiment.

On assiste ici à une pédagogie implicite du manque, dans laquelle l'enfant est socialisé à une temporalité différée du besoin, non comme une privation définitive mais comme un report rationnel, compréhensible, et donc acceptable. L'absence devient ici objet de discours, et non de silence, ce qui constitue un acte éducatif en soi, car il enseigne à l'enfant les logiques d'ajustement qui prévalent dans un univers domestique précarisé. L'usage de la parole n'est pas anecdotique : il fonde une économie morale où le respect du désir est maintenu, même quand sa satisfaction immédiate est impossible.

Cette manière d'agir signale une stratégie subtile de reconfiguration des attentes dans un univers contraint, où l'affection ne se mesure pas à l'abondance des biens mais à la régularité du lien, à la cohérence du discours parental et à l'effort de continuité dans l'échange symbolique. L'amour se donne à voir non pas dans l'opulence, mais dans la capacité à produire du sens face au manque, à maintenir une promesse relationnelle malgré l'instabilité des ressources. Ainsi, la flexibilité énonciative devient une compétence parentale, à la fois affective, discursive et morale, qui soutient la stabilité du lien familial dans un contexte d'incertitude matérielle.

En somme, cette parole donne à voir une éthique relationnelle de la modestie, où la preuve d'amour ne réside pas dans la permanence de la satisfaction, mais dans la capacité à maintenir un cadre affectif stable malgré l'instabilité économique. Ce rapport dialectique entre matérialité et discours construit un ordre affectif de la précarité, dans lequel les parents redéfinissent l'amour comme ajustement, créativité et parole donnée.

### *2.2. Normes maternelles, socialisation précoce et économie morale du care : configurations ordinaires de la parentalité féminine en contexte domestique*

Ce corpus met en évidence les normes intériorisées du « bon maternage », fondées sur l'attention, la présence continue et la sensibilité aux besoins de l'enfant. Il révèle une temporalité genrée de la prise en charge infantile, marquée par le rôle central des mères et grands-mères selon l'âge des enfants. La disponibilité affective de ces figures féminines est investie d'une forte valeur morale, tandis que le foyer domestique apparaît comme un espace hybride, articulant soin,

apprentissage informel et fonctions de surveillance quotidienne.

> **<u>Témoignages enregistrés</u> :**
> *« généralement de 0 à 1 an, ils vivent avec leur maman, leur mémé à la maison. De 2 ans a 5 ans, les enfants sont à la maternelle » ; «* ceux qui ne vont pas *à* l'école avant 5 ans*, ils sont avec leur maman a la maison, les grands mamans a la maison » ; «: moi je crois qu'une bonne maman, c'est celle qui s'occupe de ses enfants. Tu connais ce que ton enfant a besoin ou bien ce qu'il n'a pas besoin, tu connais ça. Pour moi c'est une bonne maman. Le jour que l'enfant est malade, tu sais qu'il est malade. Le jour qu'il n'a rien aussi, tu sais qu'il n'a rien. Je pense qu'une bonne mère, c'est une mère qui est attentif » ; « : si je connais des mamans, elles se comportent bien, elles jouent avec leurs enfants. Souvent si y a l'heure de travailler, elle peut leur dire d'aller se coucher elle va travailler. Ils peuvent s'amuser après. Si l'enfant aussi est malade, la maman s'occupe de lui. il sait aujourd'hui moi mon enfant ça ne va pas ».*

Ce corpus met en lumière une construction normative de la maternité articulée autour de la présence attentive et de la gestion des besoins infantiles, inscrite dans une temporalité

sociale spécifique. La division genrée des espaces de socialisation, où les jeunes enfants restent en cohabitation étroite avec la mère et la grand-mère jusqu'à l'entrée scolaire, révèle une organisation domestique intergénérationnelle qui articule soin, surveillance et transmission affective.

La figure de la « bonne maman » se définit ici par une éthique de la vigilance sensible, fondée sur la connaissance fine des besoins singuliers de l'enfant, et l'exercice d'une attention continue aux signes corporels et émotionnels, en particulier en situation de maladie. Cette posture parentale dépasse la simple disponibilité matérielle pour s'inscrire dans une relation dialogique et empathique, où le savoir intuitif sur l'enfant est valorisé comme compétence essentielle.

Par ailleurs, le témoignage souligne la conciliation entre les impératifs économiques et le soin : la mère organise son temps entre travail et moments de jeu ou de repos avec l'enfant, révélant une rationalité pratique visant à préserver le lien affectif malgré les contraintes structurelles**.** Cette régulation temporelle domestique illustre une adaptation stratégique aux nécessités socio-économiques, où l'attention portée à l'enfant devient une modalité centrale du maintien de la cohésion familiale et du bien-être dans un environnement parfois précaire.

Ainsi, ces récits incarnent une configuration ordinaire du care familial, où l'amour parental se déploie à travers une continuité attentive du regard, une disponibilité émotionnelle constante, et une gestion pragmatique et ajustée des ressources temporelles et affectives. Cette modalité relationnelle met en lumière la dimension performative de la maternité, qui ne se limite pas à la simple satisfaction des besoins matériels, mais implique un savoir-faire sensible, fondé sur l'écoute, l'interprétation des signaux de l'enfant, et la

capacité à moduler les réponses en fonction des contraintes concrètes du quotidien. Cette posture traduit un engagement moral profond, qui positionne la mère comme garante du bien-être physique et psychique de l'enfant, tout en naviguant habilement entre les exigences socio-économiques et les impératifs affectifs. En ce sens, la maternité se révèle être un espace dynamique de négociation entre soin, présence et adaptation, révélant une expertise domestique souvent invisible mais essentielle à la reproduction sociale et au maintien des liens familiaux.

### *2.3. Ambivalence affective et régulation normative dans la socialisation parentale : entre tendresse et discipline dans la formation des subjectivités enfantines*

L'étude met en lumière la dialectique entre l'expression de l'amour parental et l'exercice de la contrainte éducative, soulignant la tension entre douceur et autorité dans la construction identitaire et morale de l'enfant.

> ***Déclaration* enregistrée** *: « Un enfant, quel que soit l'amour que tu as pour l'enfant parce que l'enfant va pas toujours rester enfant, il va grandir. il faut lui montrer le cotés bons avec les côtés mauvais en même temps que tu l'aimes. Parce que quand tu dorlotes l'enfant, tu lui dis d'arrêter quelque chose, il continue à faire. Si tu laisses sur ce point-là, tu vas pas rester toujours à la maison avec lui, il va sortir hors de la cour, il va aller faire du n'importe quoi. Les mêmes personnes qui te disaient que tu es en train de faire ton enfant*

> *comme y a pas deuxième là, ce sont eux qui vont dire comme on ne t'a pas éduqué, nous va t'éduquer en ville ici. Donc au moment que tu aimes l'enfant, tu lui donnes de bons conseils en même temps et puis tu l'éduques en même temps ».*

Cette déclaration éclaire une conception dialectique de la parentalité où l'expression de l'amour ne se confond pas avec une indulgence sans limite, mais s'articule nécessairement à une dimension disciplinaire. La reconnaissance que l'enfant « ne va pas toujours rester enfant » inscrit la socialisation dans une temporalité dynamique, anticipant la nécessité d'une préparation à l'autonomie et aux risques de transgression. L'affection parentale est ainsi envisagée non comme une simple manifestation de tendresse, mais comme un dispositif complexe combinant soin et régulation normative, indispensable à la formation d'un sujet capable de se mouvoir dans les attentes sociales.

La mise en garde contre la « dorloterie » illustre un souci pragmatique d'efficacité éducative, où l'excès d'affection perçue comme permissive est susceptible de miner l'autorité parentale. L'enfant qui ignore les injonctions à cesser un comportement inapproprié devient l'incarnation du risque d'un relâchement des normes internes, qui conduit à des conduites déviantes une fois hors du contrôle familial. Cette représentation s'inscrit dans une logique de prévention sociale, où la parentalité est investie d'une fonction préventive vis-à-vis des possibles ruptures du lien social, rappelant que l'amour se doit d'être aussi un encadrement strict.

Le passage qui évoque les « mêmes personnes » qui critiquent d'abord la mère puis revendiquent l'éducation en ville met en lumière la dimension conflit de normes et de légitimités éducatives entre sphère domestique et instances extérieures. Cet habitus traduit la fragilité des dispositifs parentaux locaux face à des injonctions contradictoires, où la valorisation de la maternité tendresse coexiste avec une exigence de discipline souvent déléguée à l'espace public. Cette tension dévoile un entrelacement complexe entre capital symbolique maternel et contraintes institutionnelles, où la mère est à la fois valorisée pour son engagement affectif et mise en difficulté par des normes éducatives externes.

En somme, cette déclaration souligne l'émergence d'une parentalité réflexive, qui conjugue amour et éducation, émotion et raison, dans une démarche consciente d'équilibrage. L'acte éducatif est ici présenté comme un exercice doublement moral, où la transmission des « bons conseils » se fait au service d'un projet d'inculcation de valeurs et de savoir-être, dans la visée d'une insertion sociale réussie. Cette posture engage la mère dans un travail de négociation continue entre les exigences affectives et normatives, révélant la maternité comme un espace de tensions productives, où s'invente quotidiennement la socialisation enfantine.

## 3. Discussion

L'étude a révélé que les figures d'autorité éducative ne sont pas homogènes mais varient significativement selon les contextes socio-économiques et culturels. À Daloa, la transmission des savoirs et des normes sociales s'inscrit principalement dans un cadre féminisé, où les mères et grands-mères occupent une position centrale dans un processus

éducatif fondé sur des pratiques quotidiennes, répétitives et ritualisées. Ce mode d'apprentissage par la répétition, ancré dans la sphère domestique, met en avant une pédagogie informelle basée sur l'inculcation progressive de comportements et d'habitudes, inscrite dans la durée et la proximité affective.

En revanche, à Odienné, la socialisation des enfants s'opère dans un cadre plus communautaire et collectif, où l'autorité éducative se déploie au travers d'interactions dialogiques impliquant plusieurs acteurs sociaux au-delà du cercle familial restreint. Ce modèle valorise l'échange verbal, la discussion et la négociation comme modalités privilégiées de transmission, favorisant ainsi une socialisation plus réflexive et participative. Ce fonctionnement pluriel met en lumière la dimension relationnelle et contextuelle de l'éducation, où la construction des savoirs et des normes s'inscrit dans des relations intersubjectives plus élargies.

Ces configurations éducatives différenciées invitent à une remise en question profonde de la normativité implicite des politiques d'éducation précoce qualifiées d'« universelles ». En effet, ces politiques tendent à promouvoir des modèles standardisés qui ne prennent pas suffisamment en compte la diversité des pratiques et des rationalités éducatives locales. L'étude montre que l'efficacité et la pertinence des dispositifs éducatifs dépendent étroitement de leur capacité à s'adapter aux contextes socio-culturels spécifiques, et à reconnaître la pluralité des figures et modes d'autorité qui structurent la transmission dans les différents milieux.

Ainsi, la pluralité des régimes d'autorité éducative observée interroge la prétention à une universalité normative des politiques publiques, révélant la nécessité d'une approche contextualisée, sensible aux dynamiques sociales et aux

configurations relationnelles propres à chaque territoire. Cette analyse souligne l'importance de valoriser les savoirs locaux et les pratiques ordinaires comme fondements légitimes de la socialisation, et d'intégrer cette diversité dans la conception et la mise en œuvre des programmes d'éducation précoce.

Les résultats obtenus à Daloa, qui soulignent une transmission domestique, féminisée et répétitive, rejoignent les observations de M. Segalen (1985), qui analyse la famille comme un espace central de socialisation informelle, particulièrement dans les sociétés où les femmes incarnent la stabilité des savoirs ordinaires. De même, A. Lareau (2003) met en évidence que les familles populaires privilégient des formes de socialisation basées sur l'acquisition tacite de règles de comportement par l'observation et la répétition. Ces constats convergent avec votre étude à Daloa. Toutefois, Lareau insiste sur la passivité relative de l'enfant dans ces configurations, tandis que certains propos recueillis à Daloa évoquent une attention sensible et active à l'enfant, nuance que ne traite pas suffisamment Lareau.

À Odienné, où la socialisation s'opère dans un cadre communautaire et dialogique, vos résultats s'inscrivent dans la lignée des travaux de Lave et Wenger (1991), qui valorisent les apprentissages ancrés dans des pratiques collectives et dialogiques, dans des « communautés de pratique ». Cette perspective est également proche de celle de B. Bernstein (1975), qui distingue les codes linguistiques restreints et élaborés dans la transmission des savoirs. À Odienné, l'usage d'une parole négociée renvoie à un code plus élaboré, permettant à l'enfant de construire activement son rapport aux normes. Cependant, contrairement à Bernstein, qui relie cette pratique à un certain capital culturel scolaire, votre étude montre qu'elle peut émerger dans un cadre non formel,

suggérant une autonomie des logiques communautaires par rapport aux prescriptions éducatives institutionnelles.

Les divergences avec les modèles d'éducation présumés « universels » sont interrogées à travers les critiques formulées par Paugam (2006), qui met en garde contre la projection de normes homogénéisantes dans des contextes hétérogènes de socialisation. De même, Ball (1998) souligne que les politiques éducatives globales ignorent souvent les dynamiques locales et les formes de savoir non scolaires. En ce sens, vos résultats apportent un éclairage empirique fort aux limites de l'universalisation normative des politiques de la petite enfance, souvent centrées sur un idéal occidental d'autonomie, de planification et d'interaction structurée.

En résumé, cette réflexion est prolongée par les travaux de Dubet (2002) et Fassin (2010), qui rappellent que la reconnaissance de la pluralité des formes éducatives suppose un déplacement du regard vers des rationalités pratiques souvent occultées. Dubet insiste sur la désinstitutionalisation des figures d'autorité classiques, tandis que votre étude met en évidence la permanence de formes d'autorité alternatives enracinées dans des structures sociales locales. Cette autonomie des contextes éclaire la nécessité de concevoir des politiques éducatives respectueuses de la diversité des régimes de transmission, rejoignant ainsi partiellement la critique postcoloniale de Boaventura de Santos (2007) sur l'effacement des épistémologies du Sud dans la construction des savoirs légitimes.

En somme, la pluralité des configurations éducatives révélée par votre recherche résonne avec de nombreuses perspectives critiques en sociologie de l'éducation et de la famille. Si elle rejoint les analyses sur la diversité des modes de socialisation, elle en renouvelle aussi l'approche en soulignant l'articulation

fine entre genre, économie morale et contextes communautaires, appelant à des dispositifs plus ancrés, pluriels et situés.

## Conclusion

La présente étude, ancrée dans une sociologie fine des pratiques éducatives, met en évidence la pluralité des régimes de transmission des savoirs en petite enfance en Côte d'Ivoire, à travers une analyse différenciée entre les contextes cacaoyers (Daloa) et non-cacaoyers (Odienné). Elle révèle que les figures d'autorité éducative ne relèvent pas d'un modèle universel, mais s'inscrivent dans des configurations locales, modelées par les dynamiques économiques, les structures familiales, les rapports de genre et les logiques d'interdépendance communautaire. À Daloa, la transmission se déploie dans une logique féminisée de care quotidien, ancrée dans la répétition domestique et la proximité affective, tandis qu'à Odienné, elle repose davantage sur une pluralité d'interactions dialogiques au sein d'un tissu communautaire élargi, valorisant l'explicitation des normes et l'apprentissage réflexif.

Sur le plan scientifique, cette recherche interroge de manière critique la normativité latente des politiques d'éducation précoce inspirées de modèles occidentaux, souvent fondés sur une conception abstraite et homogène de l'enfant, du développement et de la parentalité. Elle contribue à une sociologie des éducations ordinaires, en rendant visibles des formes légitimes mais non hégémoniques de socialisation, portées par des subjectivités féminines, des logiques d'économie morale et des formes d'engagement communautaire spécifiques. Elle appelle ainsi à une décolonisation épistémologique des savoirs éducatifs, en

soulignant que les pratiques locales ne sont pas des déficits à combler, mais des rationalités pratiques à reconnaître, à documenter et à valoriser dans les dispositifs publics.

En termes de perspectives, cette étude ouvre la voie à une reconfiguration des politiques éducatives ivoiriennes, fondées sur une reconnaissance des ancrages sociaux différenciés du soin, de l'apprentissage et de la transmission. Elle invite à intégrer les dynamiques locales dans la conception des programmes de petite enfance, en favorisant une approche inclusive, contextualisée et participative. Enfin, sur le plan théorique, elle encourage à poursuivre les investigations sur la manière dont les rapports entre genre, économie et autorité façonnent l'enfance, et à inscrire la sociologie de la transmission dans une lecture intersectionnelle et territorialement située des pratiques éducatives contemporaines.

**Bibliographie**

BALL Stephen, 1998. *Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy*, *Comparative Education*, London (parution dans la revue *Comparative Education*, vol. 34, no. 2)

BERNSTEIN Basil, 1971. *Class, Codes and Control*, Routledge & Kegan Paul, London

BERNSTEIN Basil, 1975. *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*, Routledge & Kegan Paul, London

BOURDIEU Pierre, 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Éditions Droz, Genève

BOURDIEU Pierre, 1980. *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, Paris

DE CERTEAU Michel, 1980. *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*, Gallimard, Paris

DUBET François, 2002. *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris

DURKHEIM Émile, 1922. *L'éducation, sa nature et son rôle*, Félix Alcan, Paris

FASSIN Didier, 2010. *La raison humanitaire. Une histoire morale du temps présent*, Hautes Études/Gallimard/Seuil, Paris

LAREAU Annette**,** 2003. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, University of California Press, Berkeley

LAVE Jean & WENGER Etienne, 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge

PAUGAM Serge, 2006. *Le lien social*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris

RAYNA Sylvie & BROUGÈRE Gilles, 2010. *Les bébés au quotidien : expériences et transmissions dans les familles et les structures d'accueil*, Éditions Érès, Toulouse

SEGALEN Martine, 1985. *Sociologie de la famille*, Armand Colin, Paris

SOUSA SANTOS Boaventura de, 2007. *Sociologie des absences. Pour une sociologie post-abyssale*, Éditions Desclée de Brouwer, Paris