

*Sous la direction de*  
**Colette SABATIER et Pierre DASEN**

## **CULTURES, DEVELOPPEMENT ET EDUCATION**

**Autres enfants, autres écoles**

L'Harmattan  
5-7, rue de l'École-Polytechnique  
75005 Paris  
FRANCE

L'Harmattan Hongrie  
Hargita u. 3  
1026 Budapest  
HONGRIE

L'Harmattan Italia  
Via Bava, 37  
10214 Torino  
ITALIE

2001

# **PERSPECTIVE AFRICAINE SUR LE DEVELOPPEMENT SOCIAL**

**Implications pour la recherche  
développementale interculturelle**

**A. Bame Nsameng**

La théorie, la recherche et la pratique en psychologie scientifique sont eurocentrées. On comprend dès lors les raisons des limites de leur applicabilité à l'univers culturel africain et à ses voies de développement. Les auteurs étrangers ont produit la majeure partie de la littérature sur les Africains et certaines de leurs oeuvres ont servi d'initiation et de sources d'inspiration aux chercheurs africains. Mais il est peu probable que les centres d'intérêt de ces recherches, vus de l'extérieur, prennent en considération les aspects intrinsèques des normes africaines de développement. L'élément essentiel de la psychologie développementale contemporaine est une vue moderniste qui fait de l'individu une entité autonome. Ceci diffère de la conception africaine de la personnalité, coextensive à la communauté, à la spiritualité et à d'autres aspects de l'écoculture. Les contours d'une recherche centrée sur l'Afrique, en lutte contre l'ethnocentrisme dans la psychologie développementale, sont en train d'apparaître. Une perspective théorique - l'ontogénie sociale - sur la recherche qui est sensible aux réalités et à l'être psychologique proprement africains est proposée comme un paradigme qui, bien qu'émergeant, n'est pas encore complet. L'ontogénie sociale peut mettre ensemble, en tant que phénomènes contextualisés, les aspects cognitif, affectif et psychomoteur de l'existence psychologique que la théorisation actuelle sépare. Un cadre interdisciplinaire combinant les méthodes quantitatives et qualitatives peut permettre à plusieurs disciplines d'apporter dans ce domaine des vues qui se fécondent et s'enrichissent mutuellement. Etant donné une perspective globale africaine qui constitue un cadre psychologique de référence différent de la psychologie eurocentrée et proposé comme hypothèse de recherche, les chercheurs peuvent-ils réfléchir pour savoir à quoi la psychologie développementale ressemblerait si on s'appuyait sur l'image de l'enfance et de la vie humaine à partir d'une vue non euro-américaine, disons africaine ?

Des siècles avant la naissance de la psychologie scientifique, toutes les cultures humaines partageaient une psychologie populaire. L'Europe a finalement développé une psychologie scientifique, qui a été activement exportée vers le reste du monde où elle a acquis un destin particulier face aux conditions locales et à la culture dominante. La prise en compte de la culture dans la recherche développementale ne s'est malheureusement pas encore enracinée en Afrique et est restée extravertie et inconnue du public.

Il est nécessaire que les chercheurs africains organisent leur discipline selon les canons de la rigueur scientifique, les conditions écologiques et culturelles de la vie africaine ainsi que les impératifs de leur lieu de recherche. Le point de vue théorique s'énonce ainsi : un impératif régional (Nsamenang, 1999a, p. 213) constitue un thème organisateur central de la niche développementale dans les cultures traditionnelles africaines.

## L'émergence de la psychologie développementale et son arrivée en Afrique

La psychologie scientifique est une invention allemande mise au point en Europe occidentale au Siècle des Lumières avant son expansion au reste du monde. Ainsi les concepts développementaux qui ont émergé de la culture allemande ont, au départ, inspiré et guidé la recherche développementale. La psychologie occidentale d'origine allemande, qui de nos jours a tendance à envahir ce champ de recherche, a été spécialement importée aux Etats-Unis pour satisfaire les intérêts et le profil psychologique des immigrants européens (Valsiner, 1987) au détriment des indigènes, des immigrants et des non-européens. Les paradigmes séminaux et les principaux concepts de la psychologie contemporaine sont nés ailleurs, mais les perspectives américaines dominent maintenant la discipline (Valsiner, 1987). En conséquence, l'image euro-américaine de l'enfance et du développement humain qui se dégagea au Siècle des Lumières a réussi à s'imposer sur le plan social dans la scène internationale, même parmi les chercheurs interculturels, les organismes internationaux et les avocats des droits de l'homme qui travaillent avec des réalités tout à fait différentes dans le monde (Boyden, 1999). La psychologie développementale est donc une discipline ethnocentrique et élitiste tournée vers les réalités culturelles et

les normes développementales des Blancs d'Europe, d'Amérique du Nord et de leurs diasporas (Lamb, 1992).

Ingelby (1995) a clarifié un fait : les outils de la psychologie ont été élaborés pour la convenance, la propagation et les institutions du monde occidental. Ils sont actuellement en train d'être adaptés aux réalités de l'enfant postmoderne (Nsamenang, 1999). Les psychologues du développement semblent avoir refusé d'accepter une évidence : chaque communauté culturelle conçoit la nature humaine selon sa perspective, et organise son développement à partir de celle-ci. C'est faire preuve de myopie que de fonder la science du développement humain sur un seul point de vue culturel, les idées individualistes et centrées sur l'enfant (Markus et Kitayama, 1991). Est-ce à dire que les autres aires culturelles n'ont rien à offrir à cette discipline ? Il est vraiment difficile de s'accommoder d'une science développementale qui a échoué à répondre aux attentes de « 95% des enfants du monde » (Zukow, 1989, p. 3), et continue cependant à revendiquer un statut scientifique et à se présenter comme universelle.

La psychologie scientifique est arrivée en Afrique à la période coloniale dans le contexte de la recherche anthropologique. Comme en Inde, elle est arrivée en Afrique sous forme d'une recette intellectuelle toute faite, au lieu d'émaner d'un développement naturel à partir du terroir natal (Sinha, 1989). Comme d'autres produits importés d'Europe vers le continent africain, la psychologie est encore imperialiste et raciste dans sa perspective (Bulhan, 1990 ; Moffit et Owusu-Bempah, 1994). Par conséquent, les modèles qui guident la formation, la recherche et la pratique de cette discipline en Afrique sont essentiellement eurocentrés (Bulhan, 1990 ; Nsamenang, 1995). L'acculturation en psychologie scientifique en Afrique n'a pas seulement été une imposition imperialiste, mais aussi une émulation des modèles importés qui se sont fait accepter (Nsamenang, 1995). Les psychologues africains, ne se rendant pas compte de la perte de leur culture, et ignorant des prétentions ethnocentriques des théories et des méthodes occidentales, sont devenus les avocats de leur propre infériorité, car ils se servent des normes implicites contenues dans ces théories et ces techniques (Akbar, 1984). Ce plaidoyer est si subtilement pénétrant que la psyché humaine, même dans les villages les plus reculés d'Afrique, est aujourd'hui définie, étudiée et mystifiée selon les conceptions, les techniques et les modèles élaborés en Europe et dans ses diasporas (Bulhan, 1985). Le manque de pertinence vient des méthodes et théories ethnocentriques qui manquent d'épistémologie appropriée, et ne sont pas sensibles à la mentalité et aux méthodes développementales caractérisant les trajectoires de vie (Serpell, 1993) et

l'écoculture africaines. Les modèles courants de la psychologie excluent la majeure partie du contenu pertinent (Nsamenang, sous presse-b), comme la diversité humaine et les éthothéories qui organisent et façonnent le développement dans diverses parties du monde, et qui sont obscurcies dans les paradigmes eurocentriques assumant une homogénéité illusoire (Tyler, 2000).

## L'apport extérieur à la recherche développementale en Afrique

Une revue de la situation de la psychologie en Afrique révélerait que les non-Africains ont écrit la majeure partie de la littérature, et qu'il est plus facile de se la procurer à l'étranger qu'à l'intérieur du continent (Nsamenang, 1995). Les noms de certains de ces chercheurs méritent d'être cités ici : Dasen (1984), Emy (1968, 1972), Jahoda (1982), Maquet (1972), Munroe, Munroe et Whiting (1981), Rabain (1979), Super et Harkness (1986), Whiting et Whiting (1975), Wober (1975). Certains de leurs travaux ont constitué "un tour de force" dans ce domaine. Ils ont aussi servi de source d'inspiration à plusieurs psychologues africains. Par exemple, j'ai moi-même tiré certains de mes thèmes de recherche de l'influente revue des recherches anthropologiques sur la cosmologie Bambara de Jahoda (1982), des travaux de Dasen (1984) chez les Baoulé, de ceux de Rabain (1979) sur l'interprétation de la socialisation de l'enfant dans les familles rurales wolof et les familles africaines vivant en France. Les contributions d'Emy (1968, 1972), de Super et Harkness (1986) ont fait avancer la théorisation du développement en contexte.

Malgré la contribution significative des chercheurs et auteurs étrangers, il semble utile d'évoquer la critique provocatrice de Wober (1975) selon laquelle « la psychologie faite par les étrangers en Afrique est sans doute différente de celle que produiront les Africains ». La plausibilité de cette critique repose sur l'insinuation de Cole (1988) selon laquelle la psychologie implique la personnalité du chercheur et son contexte sociohistorique, au moment où il s'engage dans le processus scientifique. Ceci implique que la recherche développementale est une activité liée à des valeurs parce que « la science, comme toute activité humaine, est influencée par la culture dans laquelle elle est pratiquée » (Connolly, 1997). Elle se construit dans le monde intentionnel du chercheur (Ingelby, 1995). A vrai dire,

les chercheurs interculturels observent le développement et tentent de le décrire ou de l'expliquer à partir des impératifs, des perspectives et des préjugés de leurs cadres de référence et de leurs motivations. Ils s'attendent en fait à ce que les données correspondent exactement à leurs conceptions préconçues.

Tout cela est vraisemblable dans la mesure où les scientifiques ne sont pas des chercheurs insensibles, impartiaux ou neutres (Nsamenang, 1992b) : « Bien que le savoir scientifique, une fois atteint, puisse être utilisé à la fois pour réaliser le bien et le mal, le fait de poursuivre une nouvelle science et de développer des technologies n'est pas du tout neutre » (Lowrance, 1985, p. 3). La recherche développementale interculturelle en Afrique, malgré des préoccupations honnêtes et de bonnes intentions, n'échappe pas à ce constat. Au contraire, « quand un psychologue considère une culture non occidentale à travers les oeillères occidentales, il peut manquer de noter les aspects importants de cette culture non occidentale parce que les schémas élaborés pour les reconnaître n'ont pas été fournis par sa science » (Azuma, 1984, p. 49). Par exemple l'élément primordial de la psychologie développementale contemporaine repose sur une conception moderniste de l'individu conçu comme entité autonome. Ceci diffère de la perspective africaine qui fait de l'individu un être coextensif à la communauté, à la spiritualité et aux autres aspects de l'écoculture locale (Geertz, 1973). En plus, le scénario d'indépendance qui façonne la psychologie développementale eurocentrée constitue un cadre psychologique de référence différent du cadre relationnel qui analyse le développement psychologique dans les sociétés africaines (Serpell, 1994). Le problème essentiel est que les systèmes étrangers de référence sont utilisés pour analyser les problèmes pertinents en Afrique ; le résultat est que les concepts cosmologiques des Africains, leur pensée sociale et leur mode de vie ont été en grande partie voilés et dévalorisés (Kunene, 1981).

Le fait de ne pas cerner les normes développementales africaines à partir de l'intérieur vient aussi d'une obsession dans les sciences sociales occidentales de limiter leur perspective et de présenter les idées et les pratiques occidentales comme étant les seules rationnelles et valides universellement. En fait, lorsque les savants occidentaux décident d'être attentifs, disons, à la pensée sociale africaine ou d'étudier les enfants africains, la tendance consiste pour eux à choisir a priori ce qu'ils veulent écouter et voir, ainsi que la manière dont ils veulent que cela soit fait (Tangwa, 1996). Même les chercheurs africains sont obligés de s'adresser à un public international là où leurs livres seront vendus, audience composée d'Européens occidentaux et des Nord-Américains, au lieu de parler à leurs congénères dans leurs

proprès termes (Nsamenang, 1999). C'est pourquoi les voix authentiques des psychologues africains sont étouffées, et qu'ils sont obligés de s'accommoder de leur exaspération (Murayama, 1997). Le peu de cas que la psychologie développementale fait des trajectoires de vie des Africains n'est pas unique ; la discipline a également échoué à tenir compte des contextes locaux des habitants de la campagne et des gens de basse condition, ainsi que ceux des groupes minoritaires du monde entier (Nsamenang, sous presse-c).

### **La recherche afrocentrée : conception d'une recherche développementale dans une perspective africaine**

Les chercheurs qui réclament l'africanisation de la psychologie ou sa libération de l'eurocentrisme doivent se rappeler que la science est une création du Siècle des Lumières et est donc un produit qui ne peut pas éviter d'échapper à l'eurocentrisme (Nsamenang et Dawes, 1998). Ceci devrait alerter les psychologues de l'existence dans leur discipline d'un courant fortement - bien qu'imperceptiblement - ethnocentrique. Assurément ceci fait douter du statut scientifique d'une discipline qui rejette la majeure partie de son contenu. La libération de la psychologie de l'eurocentrisme en Afrique devrait avoir certaines implications :

- 1 - le retour à des psychologies « indigènes » (Kim et Berry, 1993),
  - 2 - le rejet de la discipline dans son statut actuel, et son remplacement par une psychologie africaine ayant sa propre épistémologie et ses techniques de recherche (Nsamenang & Dawes, 1998), qui demandent à être explorées et documentées, ou :
  - 3 - l'acceptation du fait que la psychologie contemporaine est une psychologie indigène euro-américaine (Greenfield, 1999), puis l'utiliser comme ligne de départ pour lancer le projet d'une psychologie internationale inclusive et vraiment sensible aussi bien à la diversité humaine et qu'à son expression universelle (Nsamenang, sous presse-a).
- Dans l'esprit de la réceptivité historiquement hospitalière de l'Afrique ouverte aux nouveaux peuples et aux nouvelles idées (Nsamenang, 1992a) à laquelle il faut ajouter l'inévitable acculturation, j'opte pour la troisième voie. Cette décision ne représente en rien un "abandon" de la rigueur dans le défi de promouvoir une psychologie africaine. Plus exactement il s'agit d'un moyen pour ne pas perpétuer

l'esprit de clocher compris dans la première option, et d'éviter l'essentialisme culturel et la réinvention de la roue de la seconde voie (Nsamenang, sous presse-a). Par conséquent je préconise « une psychologie ouverte qui repose sur des principes humains fondamentaux et qui reconnaît l'importance des facteurs et des différences culturels » (Kunkel, 1989, p. 574). Cette position vient du fait que « entre notre humanité universelle et les spécificités de notre individualité se trouve cette grande part de chacun de nous, créée par la culture et transmise par la société » (Maquet, 1972, p. 5). La culture est un élément clé de la recherche développementale, et cela pour deux raisons. D'abord les êtres humains sont biologiquement préparés pour acquérir, créer et transmettre la culture. Ensuite, le développement est médiatisé par un curriculum offert par la culture à ses descendants, mais la psychologie scientifique n'arrive pas encore à se prononcer pour dire si le monde occidental offrirait la "culture" ou la "civilisation".

Les approches innovatrices de recherche, inspirées principalement par la pensée écoculturelle (Bronfenbrenner, 1979 ; Super et Harkness, 1986) ainsi que la perspective de la psychologie culturelle commencent à introduire les concepts indigènes africains. Par exemple mes travaux sur les Nso du Cameroun occidental ont pris comme base l'ontogénie sociale, entendue comme processus cumulatif d'intégration dans la famille et la communauté ethnique afin d'identifier les étapes du développement, différentes de celles que montre la littérature existante (Nsamenang, 1999). Serpell (1994, pp. 18-19) affirme que cette caractérisation « diffère du point de vue théorique des exposés plus individualistes proposés par Freud, Erikson et Piaget, et sa résonance avec les préoccupations culturelles des parents dans plusieurs sociétés africaines suggère que la psychologie africaine, champ de recherche émergent, lui réservera un bon accueil ». Pour sa part, Dasen (1993) voit dans la recherche afrocentrée de Tape (1993) sur le développement cognitif des adolescents ivoiriens une contribution fructueuse pour le développement d'une vraie psychologie africaine.

La formation à la responsabilité, stratégie éducationnelle africaine indigène, qui maintient les enfants en contact avec les réalités existentielles et les activités de la vie quotidienne (Nsamenang, 1992a) a fait l'objet de recherches menées au Nigeria par Oloko (1994) et Ogunnaike (1997). Ce dernier a montré comment la participation des enfants aux travaux de routine favorise le développement cognitif. Ses données révèlent de quelle manière des enfants Yoruba qui font des emplettes pour acheter des provisions et s'adonnent aux travaux domestiques ont eu de meilleurs résultats sur une forme adaptée de l'échelle de développement mental de Bayley (*Yoruba Mental Subscale*)

par rapport à leurs pairs n'ayant pas participé aux mêmes activités. Les parents africains sont convaincus qu'un enfant est apte à donner et à recevoir un soutien social, à connaître les besoins des autres et à s'en occuper : ce sont là des signes qui traduisent le niveau de développement cognitif et général (Weisner, 1994). C'est peut-être dans ce sens que les Africains évaluent la connaissance, non comme une finalité du développement, mais comme un moyen permettant d'atteindre une compétence sociale (Nsamenang, sous presse-c). Ainsi, la socialisation est subtilement modulée pour s'adapter aux aptitudes en éveillé de l'enfant. Ces études, ainsi que d'autres similaires, mettent en pleine lumière le caractère inapproprié, pour certaines communautés africaines, de la façon dont l'Occident conçoit les éléments normatifs du développement : elles donnent aussi plus de poids aux méthodes africaines de compréhension du développement des enfants (Nsamenang et Dawes, 1988), comme domaine de recherche encore inexploré.

La contextualisation de la recherche exige de cerner les fondements culturels de la théorie (Miller, sous presse) ainsi que l'adaptation culturelle des méthodes et des outils d'évaluation (Nsamenang, 1994). Ceci rappelle l'évaluation environnementale, une approche systématique pour examiner comment les caractéristiques des lieux ont des rapports avec les différentes tendances cognitives, affectives et comportementales (Craik et Feimer, 1987). L'évaluation de l'environnement peut permettre d'organiser la manière dont les hommes perçoivent, évaluent et utilisent leur environnement, leurs institutions et leurs rencontres sociales comme source de données développementales précieuses. La notion de spécificité du lieu est appropriée pour expliquer les secteurs traditionnels de la vie africaine, domaine où les normes culturelles prescrivirent des conduites spécifiques et des modes opératoires. Par exemple, les enfants doivent se soumettre à l'autorité de leurs aînés, être responsables et servir leurs parents, copier les normes de partage et d'échanges en vivant et en participant à la vie sociale et économique de la famille et de la communauté.

## L'ontogenèse sociale : une conception sociale de l'enfance et du développement

Une métaphore champêtre de la pensée sociale africaine relative au progrès ontogénique graduel est la graine, nourrie jusqu'à sa maturité

dans un milieu sociologique où les rôles sont partagés entre les adultes, les adolescents et les enfants (Nsamenang, 2000). L'ontogenèse sociale s'appuie sur les trajectoires de vie suivies par les Africains (Serpell, 1993) pour visualiser la personne humaine par rapport à son « devenir » (Ery, 1968). Elle reconnaît trois étapes ontogénétiques de la personnalité, à savoir l'être spirituel, l'être social et l'être ancestral (Nsamenang, 1992a). La psychologie développementale évoque souvent un modèle cyclique de la vie humaine. Mais jusqu'ici la recherche a concentré ses activités sur l'être social au détriment des entités spirituelles et ancestrales qui ajoutent l'au-delà au cycle la vie. Par exemple, les ancêtres morts sont considérés comme des êtres spirituels qui, par leur présence, veillent sur leurs descendants encore en vie et leur donnent des conseils (Ellis, 1978 ; Nsamenang, 1992a, p. 73).

Nsamenang (1992a) a décrit les sept phases par lesquelles se constituent l'être social et le moi expérientiel ou existentiel, autour desquels la psychologie développementale contemporaine a évolué. A chaque phase correspondent des tâches développementales distinctes, conceptualisées selon les importantes transitions entre des modèles de participation sociale ; ceux-ci définissent les conventions relatives à la culture dans la façon de satisfaire les besoins de la famille et des enfants. Dans ce cadre, la socialisation et l'éducation sont organisées de façon à intégrer graduellement les enfants tout en leur assignant des rôles pivots à travers la formation à la responsabilité, dans un contexte de participation dirigée (Rogoff, 1990) aux activités culturelles et économiques importantes aux différentes "stations" de la vie, dès la prime enfance. Cette forme d'apprentissage participatif contraste fortement avec la didactique des modèles occidentaux de socialisation, paradigme qui a dirigé et continué à inspirer la plupart des recherches sur le développement de l'enfant africain. La contribution des groupes de pairs dans l'apprentissage participatif est primordiale parce que la plupart des enfants africains passent plus de temps en interaction les uns avec les autres, à l'intérieur d'une culture commune à leur âge (Nsamenang et Lamb, 1995), que dans la dyade adulte-enfant qui constitue l'unité-type de la recherche développementale.

Comme la recherche articulée autour de l'ontogenèse sociale peut coller aux réalités de la vie africaine, elle peut combler une importante lacune. Elle est à même de renseigner les savants, les praticiens et les agents de développement sur la manière dont les communautés africaines peuvent réagir aux interventions concernant leurs enfants (Nsamenang et Dawes, 1998). Ce type de recherche est essentiel parce qu'il peut apporter des informations sur la manière dont l'éco-culture marque le développement psychologique humain en Afrique.

## Prospective : orientation théorique et méthodologique

La recherche développementale en Afrique mérite une vision théorique qui transcende les paradigmes couramment développés à partir des modèles d'individualisme et d'indépendance (Markus et Kitamura, 1991), et des critères de visibilité (Saraswathi, 1994). Ceci soulève cependant le défi méthodologique de gagner l'accès à et d'évaluer un savoir "enfermé" dans des sources inaccessibles aux méthodes conventionnelles. Par exemple une importante partie de la connaissance développementale de l'Afrique est comprise dans des actes non verbaux tels le regard, la façon de toucher quelqu'un, les indices relatifs à l'utilisation spatiale (Heath, 1983) aussi bien que la vie pratique et les actes sociaux. Une réaction théorique et méthodologique à l'exclusion est une réflexion approfondie sur les méthodes utilisées et leur réajustement pour analyser les institutions développementales de l'Afrique, les systèmes de connaissance et le modus vivendi en utilisant ses termes propres. La sagesse contenue dans cette perspective repose sur ceci : un disciple de la science est reconnu moins par les faits en tant que tels que par la systématisation qu'il utilise pour rassembler la base de ses connaissances (Nsamenang, 1994). Ainsi tout en étant créatifs et innovateurs dans la théorie et la méthode, il est essentiel que les chercheurs en Afrique s'efforcent de décrire leurs procédures en termes suffisamment précis et détaillés pour satisfaire à une exigence fondamentale de la science : la répliquabilité. Ce champ de recherche gagnera à donner la parole aux informateurs en tant qu'agents et connaissances créatifs (Tyler, 1998) et non pas seulement comme simples fournisseurs de données. Ceci comporte une exigence : entreprendre une recherche interprétative et participative qui fasse ressortir la différence entre les données sur les participants et les données fournies par eux.

Comme les outils utilisés par la recherche actuelle ne saisissent pas tous les phénomènes, en s'attachant exclusivement soit à la méthode quantitative soit à la méthode qualitative, on n'aura qu'une vue partielle du phénomène. Les bénéfices à tirer s'accroîtront si les paradigmes et la méthodologie se développent selon l'idée que la psychologie développementale a un contenu subjectif et culturellement diversifié qui déborde les frontières disciplinaires. Par conséquent une approche pertinente devrait s'effectuer dans un cadre de collaboration interdisciplinaire qui permette à plusieurs disciplines de féconder et d'enrichir les méthodes de la recherche (Nsamenang, sous presse-b). La stratégie devrait consister à permettre à des voix tant intérieures

qu'extérieures de s'exprimer. Comme plusieurs questions sur le développement humain en Afrique demeurent encore sans réponse, et qui pis est, non posées, une attitude scientifique devrait orienter l'innovation et la créativité de manière à ajuster la théorie, la méthode et la pratique au contexte du développement. Ainsi, il est important de changer la façon de conceptualiser le développement : d'un « état situationnel » à un « processus en devenir » (Erny, 1968 ; Miller, 1984), comme c'est le cas avec les transitions ontogénétiques dans des rôles et statuts différents (Nsamenang, 1992a).

Concluons sur une hypothèse : la discipline ne serait-elle pas différente de ce qu'elle est, si une perspective globale africaine la modelait, et si elle se développait en s'inspirant de l'enfance et de la vie humaine en Afrique (Nsamenang, 1999), ou en se situant dans une autre vision non occidentale du monde et du développement de l'enfant ?

## Références

- Akbar, N. (1984). Afrocentric social sciences for human development. *Journal of Black Studies, 14* (4), 395-414.
- Azuma, H. (1984). Psychology in a non-Western society. *International Journal of Psychology, 19*, 45-55.
- Boyden, J. (1999, July). *Notes on the role of research in the development of globalized policies on childhood and youth*. Paper presented at an International Workshop on "Understanding Exclusion, Creating Value : African Youth in a Global Era", Cape Town, South Africa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Bulhan, H.A. (1985). *Franz Fanon and the psychology of oppression*. New York : Plenum Press.
- Bulhan, H.A. (1990). Imperialism in the studies of the psyche : A critique of African psychological research. Dans L.J. Nicholas (Ed.), *Psychology and oppression : critiques and proposals* (pp 1-34). Stotaville, RSA : Braamfontein.
- Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development, 31*, 137-157.
- Connolly, K. (1997). Foreword. Dans J. Valsiner, *Culture and the development of children's action : a theory of human development*. New York : Wiley.
- Craik, K.H., & Feimer, N. (1987). Environmental assessment. Dans D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp 891-918). New York : Wiley.
- Dasen, P.R. (1984). The cross-cultural study of intelligence : Piaget and the Baoué. *International Journal of Psychology, 19*, 407-434.
- Dasen, P.R. (1993). Theoretical/conceptual issues in developmental research in Africa. *Journal of Psychology in Africa, 1*(5), 151-158.
- Ellis, J. (1978). *West African families in Britain*. London : Routledge & Kegan Paul.

- Emy, P. (1968). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris : Le Livre africain.
- Emy, P. (1972). *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire: Naissance et première enfance*. Paris : L'École.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York : Basic Books.
- Greenfield, P.M. (1999). *Three approaches to the psychology of culture: Where do they come from ? Where can they go ?* Invited paper presented at the 3<sup>rd</sup> Biennial Conference of the Asian Association of Social Psychology, Korea.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words : Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ingleby, D. (1995). Problems in the interplay between science and culture. Dans N.R. Goldberger & J.B. Verhof (Eds.), *The culture and psychology reader*. New York : New York University Press.
- Jahoda, G. (1982). *Psychology and anthropology*. London : Allen & Unwin.
- Kim, U., & Berry, J.W. (1993). *Indigenous psychologies : Research and experience in cultural context*. Newbury Park, CA : Sage.
- Kunene, M. (1981). *Anthem of the decades*. London : Heinemann.
- Kunkel, J.H. (1989). How many psychologies are there ? *American Psychologist*, March, 573-574.
- Lamb, M.E. (1992). Foreword. Dans A.B. Nsamenang, *Human development in cultural context : a Third World perspective*. Newbury Park, CA : Sage.
- Lowrance, W.W. (1985). *Modern science and human values*. New York : Oxford University Press.
- Maquet, J. (1972). *Africamity*. New York : Oxford University Press.
- Markus, H.R., & Kitayama, S. (1991). Culture and self : Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Bulletin*, 98, 224-253.
- Miller, J.G. (sous presse). The cultural grounding of social psychological theory. Dans A. Tesser & N. Schwartz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology : Volume 1, Intrapersonal processes*.
- Miller, R. (1984). Reflections of mind and culture. (Inaugural lecture). University of Natal, South Africa
- Moffitt, D., & Owusu-Bempah, J. (1994). *The racism of psychology*. London : Harvester Wheatsheaf.
- Mumroe, R.L., Munroe, R.H., & Whiting, B.B. (1981). *Handbook of cross-cultural human development*. New York : Garland.
- Murayama, M. (1997). Beyond post-modernism : Trends since 100 years. *Cybernetica*, XL (3), 169-178.
- Nsamenang, A.B. (1992a). *Human development in cultural context: a Third World perspective*. Newbury Park, CA : Sage.
- Nsamenang, A.B. (1992b). Perceptions of parenting among the Nso of Cameroon. Dans B.S. Hewlett (Ed.), *Father-child relations Anthropological and biosocial perspectives* (pp 321-343). New York : Aldine de Gruiter.
- Nsamenang, A.B. (1992c). Early childhood care and education in Cameroon. Dans M.E. Lamb, K. Sternberg, C.P. Hwang, & A. Broberg (Eds.), *Day care in context : Sociocultural perspectives* (pp 419-439). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Nsamenang, A.B. (1994). Cross-cultural developmental psychology : A viewpoint from Africa. *Newsletter of the ISSBD*, 2, 3-4.
- Nsamenang, A.B. (1995). Factors influencing the development of psychology in sub-Saharan Africa. *International Journal of Psychology*, 30 (6), 729-739.

- Nsamenang, A.B. (1996). The cultural organization of human development within the family context. Dans S. Carr & J. Schumaker (Eds.), *Psychology and developing societies* (pp 60-70). Westport, CT : Greenwood.
- Nsamenang, A.B. (1999). *Human development: An educational perspective*. Bamenda, Cameroon : HDRC Publication.
- Nsamenang, A.B. (2000, February). *Adolescence in sub-Saharan Africa*. Commissioned paper for the SRA Study Group on Adolescence in the 21<sup>st</sup> Century discussed at the Meeting of Regional Authors and the Study Group in Washington, DC, USA.
- Nsamenang, A.B. (sous presse-a). Critical psychology : A sub-Saharan African voice from Cameroon. Dans T. Sloan (Ed.), *Voices for Critical Psychology*. London : Macmillan.
- Nsamenang, A.B. (sous presse-b). Issues in indigenous approaches to developmental research in sub-Saharan Africa. Invited Target Paper, Special Issue of the *Newsletter of ISSBD on Indigenous Approaches to Developmental Research*, Forthcoming in summer 2000.
- Nsamenang, A.B. (sous presse-c). Indigenous view of human development : A West African perspective. Dans N.J. Smeiser & P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. London : Elsevier.
- Nsamenang, A.B., & Dawes, A. (1998). Developmental psychology as political psychology in sub-Saharan Africa : The challenge of Africainment. *Applied Psychology : An International Review*, 47 (1), 73-87.
- Nsamenang, A.B., & Lamb, M.E. (1994). Socialization of Nso children in the Bamenda Grassfields of northwest Cameroon. Dans P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp 133-146). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Nsamenang, A.B., & Lamb, M.E. (1995). The force of beliefs : How the parental values of the Nso of Northwest Cameroon shape children's progress toward adult models. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16 (4), 613-627.
- Oloko, B.A. (1994). Children's street work in urban Nigeria : Dilemma of modernizing tradition. Dans P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp 197-224). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Ogunnaike, O.A. (1997). *Yoruba toddlers : Relating cognitive performance to family sociodemographic and mediating factors in the child's development*. Unpublished doctoral dissertation, Tufts University, Medford.
- Rabam, J. (1979). *L'enfant au lignage : Du sevrage à la classe d'âge*. Paris : Payot.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York : Oxford University Press.
- Saraswathi, T.S. (1994). Human development assessment in India : Beyond the light of the lamp post. Paper presented at the Advanced Training Research Seminar on Human Development and Assessment, Bogacizi University, Bebek, Istanbul, Turkey.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life journeys in an African society*. Cambridge University Press.
- Serpell, R. (1994). An African cultural ontology : Review of A. Bame Nsamenang (1992) : Human development in cultural context : a third world perspective. *Sage Cross-cultural Research and Methodology Series. Cross-cultural Psychology Bulletin*, 28 (1), 17-21.
- Sinha, D. (1989). Research in psychology in the developing world : an overview. *Psychology and Developing Societies*, 1 (1), 105-126.
- Super, C.M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche : a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

- Tangwa, G.F. (1996). Bioethics : An African perspective. *Bioethics*, 10 (3), 183-200.
- Tape, G. (1993). *Milieu africain et développement cognitif: Une étude du raisonnement expérimental chez l'adolescent ivoirien*. Paris : L'Harmattan.
- Tyler, F. B. (2000). Cross-cultural psychology : Is it time to revise the model ? Dans W.J. Lonner, D.L. Dinnel, D.K. Forgays & S.A. Hayes (Eds.), *Merging past, present, and future in cross-cultural psychology* (pp 105-115). Amsterdam : Swets & Zeitlinger.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action*. New York : Wiley.
- Weisner, T.S. (1994). The crisis for families and children in Africa : Change in shared social support for children. *Health Matrix : The Journal of Law and Medicine*, 4, 1-29.
- Whiting, B.B., & Whiting, J.W.M. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wober, M. (1975). *Psychology in Africa*. London : International African Institute.
- Zukow, G.P. (1989). Communicating across disciplines : On integrating psychological and ethnographic approaches to sibling research. Dans G.P. Zukow (Ed.), *Sibling interaction across cultures* (pp 1-8). New York : Springer.

Sous la direction de  
Colette SABATIER et Pierre DASEN

## CULTURES, DEVELOPPEMENT ET EDUCATION

Autres enfants, autres écoles

2001

L'Harmattan  
5-7, rue de l'École-Polytechnique  
75005 Paris  
FRANCE

L'Harmattan Hongrie  
Hargita u. 3  
1026 Budapest  
HONGRIE

L'Harmattan Italia  
Via Bava, 37  
10214 Torino  
ITALIE