



Le folklore enfantin peut-il contribuer à la sensibilisation précoce aux langues étrangères ?

Andy Arleo

► To cite this version:

Andy Arleo. Le folklore enfantin peut-il contribuer à la sensibilisation précoce aux langues étrangères ?. Jacqueline Feuillet. Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel, CRINI, Université de Nantes, pp.219-234, 2008. halshs-00659943

HAL Id: halshs-00659943

<https://shs.hal.science/halshs-00659943>

Submitted on 14 Jan 2012

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

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

In Jacqueline Feuillet (dir.). *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. Nantes, Ed. du CRINI, pp. 219-234. Version auteur.

Le folklore enfantin peut-il contribuer à la sensibilisation précoce aux langues étrangères ?

Andy Arleo, CRINI, Université de Nantes¹

1. Introduction

Nous nous interrogerons ici sur les liens entre folklore enfantin (ou tradition orale enfantine) et la sensibilisation précoce à des langues étrangères. Comment la didactique peut-elle tenir compte de la culture enfantine de la cour de récréation ?² L'expression *cour de récréation* désignera symboliquement tout espace où l'enfant organise ses activités ludiques sans l'intervention directe de l'adulte. Dans un premier temps, je présente brièvement le folklore enfantin, en soulignant son caractère universel. La deuxième partie de la communication est consacrée à l'utilisation du folklore enfantin à des fins didactiques dans le cadre de la sensibilisation précoce à des langues étrangères en milieu institutionnel, notamment à l'école.

2. Présentation du folklore enfantin

2.1. Qu'entendons-nous par « folklore enfantin » ?

Le folklore enfantin comprend des énoncés (comptines, devinettes, moqueries, récits...), pratiques (jeux, fabrication de jouets traditionnels), objets (billes, cordes, balles...), et représentations mentales (croyances, superstitions), produits et transmis par les enfants eux-mêmes, rattachés à un contexte ludique et collectif et marqués par la variation dans le temps et dans l'espace. Ces éléments sont généralement issus d'une tradition et transmis d'une génération d'enfants à la suivante de bouche à oreille et de façon anonyme (Arleo 1994b : 154). Le folklore enfantin ne se confond pas complètement avec le jeu, qui est souvent solitaire et non-traditionnel. Les jeux commerciaux, par exemple, ne sont pas a priori des objets folkloriques, même si des pratiques traditionnelles peuvent surgir autour d'eux. Notons également que le folklore enfantin se développe principalement à l'école primaire et cesse généralement à l'entrée au collège, où l'on observe en revanche un folklore adolescent. Enfin, « l'expression 'production enfantine' n'implique pas que l'enfant crée en vase clos :

¹ Merci à Jenny Arleo et à Dora François pour la relecture de ce texte.

² Sur la notion de « culture enfantine » voir notamment Delalande (2001 et 2003). Il ne s'agit évidemment pas d'une culture totalement autonome par rapport au monde de l'adulte.

au contraire, le folklore enfantin se construit à partir des éléments existants provenant de sources adultes ou adolescentes » (Arleo, *ibid.*). Les médias, et la télévision en particulier, fournissent souvent des textes, des musiques et des images qui sont par la suite transformés, détournés et parodiés par les enfants. A titre d'exemple, les textes parodiques suivants, recueillis dans plusieurs écoles primaires de Saint-Nazaire en 1985, ont été inspirés par l'émission télévisée *Spiderman*³ :

- (1) L'araignée, l'araignée
Est tombée dans les WC
J'ai tiré la chass' d'eau
Elle est passée dans le tuyau
Banga car l'araignée est là.
- (2) L'araignée, l'araignée
Est tombée dans l'saladier
Bien poivrée, bien salée
C'est Giscard qui l'a mangée.

Les chercheurs britanniques Iona et Peter Opie (Opie et Opie 1959 : 21-36) ont établi une distinction entre *folklore enfantin*, productions circulant entre les enfants eux-mêmes et *nursery lore* (parfois appelé *jeux de nourrice* en français), éléments que l'adulte adresse à l'enfant pour l'amuser, l'éduquer ou l'endormir : formulettes pour sauter sur les genoux, pour jouer avec les doigts de la main ou pour désigner le visage, berceuses, etc. Ce folklore adulte évolue plus lentement que le folklore enfantin, qui, en étant moins codifié par l'écrit, connaît un foisonnement de variantes plus important, comme on peut le constater dans les exemples 1 et 2 ci-dessus.

2.2. Comment classer le folklore enfantin ?

De nombreux auteurs ont tenté de classer le folklore enfantin sans aboutir toutefois à un schéma unique admis par tous. Ces tentatives découlent généralement de questions très concrètes liées à l'élaboration d'un questionnaire pour une enquête de terrain (Arleo 1987), à l'archivage ou à la publication. Chauvin-Payan (1999 : 38), par exemple, vise « à proposer une classification présentant les jeux collectés au cours de nos enquêtes de la manière la plus cohérente qui soit ».

En s'inspirant des classements antérieurs, notamment celui qui sous-tend les publications de I. et P. Opie, Bishop et Curtis (2001 : 13-18) proposent leur propre schéma, qui classe les traditions de jeux en trois grandes catégories : jeux à contenu verbal fort (« *high*

³ Ces versions se trouvent sur le CD *Saint-Nazaire en Chansons* (Tradition vivante de Bretagne 16), édité par Dastum 44, 69, rue de Bel-Air, 44000 (dastum44@dastum.asso.fr).

verbal content »), jeux à contenu imaginaire fort (« *high imaginative content* », les jeux dramatiques ou les jeux de rôle par exemple) et jeux à contenu physique fort avec ou sans objets ludiques (« *high physical content* », les billes ou les jeux de poursuite, par exemple). Les sous-divisions de la première catégorie sont indiquées ci-dessous :

I. High Verbal Content (Contenu verbal fort)

General verbal play	Jeu verbal général: moqueries, surnoms, répliques, etc.
Narratives	Récits
Jokes, riddles	Histoires drôles, devinettes
Entertainment rhymes	Formulettes de divertissement
Counting out	Comptines d'élimination
Singing games:	Jeux chantés :
Song and dance	Chansons, danse (rondes)
Clapping rhymes	« Tape-mains »
Skipping rhymes	Formulettes pour sauter à la corde
Ball-bouncing rhymes	Formulettes pour jouer à la balle

Figure 1 : Jeux à contenu verbal fort, d'après Bishop et Curtis (2001 : 14)

Certains jeux peuvent être classés dans plusieurs catégories ; ainsi, pour les jeux de corde (« *skipping games* ») l'aspect verbal est traité dans la première catégorie (« *skipping rhymes* ») et l'aspect physique dans la troisième catégorie. La sous-catégorie *entertainment rhymes* comprend des textes, comme les parodies, qui n'accompagnent pas d'activité particulière, et qui sont souvent de nature scatologique, sexuelle ou subversive.

2.3. Les comptines

En permettant à l'enfant de désigner un joueur central dans des jeux comme cache-cache ou le Loup (le Chat), la comptine d'élimination (*counting-out rhyme*) et le rituel qui lui est associé constituent un pré-jeu, ou méta-jeu, c'est-à-dire, un jeu qui prépare un autre jeu. Pratiqué par filles et garçons, souvent dès l'école maternelle, le « comptinage » (*counting-out*) reste toujours vivant, sans doute en raison de son caractère quasi-juridique. On peut considérer que les comptines sont des énoncés performatifs (Austin 1962), où le compteur, personnage doté d'autorité et généralement auto-proclamé, déclare que le joueur désigné lors de l'énonciation de la dernière syllabe de la comptine n'est pas le Loup (*It* en anglais). Celui qui reste à la fin devient le Loup. Les deux exemples suivants, employés à Saint-Nazaire vers 1955 (ex. 3) et en 1985 (ex. 4), illustrent bien la nature performative de ces énoncés (notons que le compteur invoque une autorité européenne supérieure !), tout en montrant la continuité de la tradition orale enfantine dans un lieu donné :

- (3) Ce sera toi le loup
 Mais comme le roi d'Angleterre ne le veut pas
 Tu ne le seras pas
 P – A – S, pas
 La soupe aux pois
 Le numéro mille neuf cent cinquante trois
 Chez les petits chinois.
- (4) Pouf, pouf,
 Ca sera toi qui feras
 Mais comme la reine et le roi d'Angleterre ne veut (sic) pas
 Ca ne sera pas toi.

L'existence des comptines a été attestée dans de nombreuses cultures dès la fin du XIX^e siècle par Bolton (1969 [1888]), qui a fourni des exemples en dix-neuf langues ou dialectes, dont plusieurs langues extra-indo-européennes, comme le basque, le penobscot (langue amérindienne) et l'arabe. Plus récemment, un instituteur italien, Mauro Presini, et ses élèves ont recensé sur leur site web des comptines dans une cinquantaine de pays (voir §3.3 *infra*). L'étude comparative des comptines dans différentes langues permet de constater de nombreuses ressemblances de forme et de contenu : schèmes phoniques répétitifs (« Dimmi, dammi, dummi »), schémas rythmiques similaires, syllabes sans contenu lexical (« Am stram gram... », « Eeny meeny miney mo... »), thèmes répandus concernant des champs sémantiques paraissant très tôt dans le langage infantin (les couleurs, les animaux et la nourriture entre autres). On constate néanmoins des divergences statistiques concernant la fréquence de certains thèmes. Ainsi, selon les résultats d'une étude quantitative menée sur le thème de l'animal dans deux corpus publiés de comptines françaises et anglaises, 209 sur 596 comptines de langue française, soit 35,1%, comportaient des mots désignant des animaux contre seulement 110 sur 582 de langue anglaise, soit 18,9% (Arleo 1982 : 162). On note également des spécificités culturelles ; ainsi, la comptine suivante, attestée aux Etats-Unis, évoque le serpent à sonnettes (*rattlesnake*) :

- | | |
|---|--|
| <p>(5) As I was walking (down) by the lake
 I met a little rattlesnake.
 I gave him so much jelly-cake,
 It made his little belly ache.
 One, two, three, out goes she.⁴</p> | <p>En me promenant le long du lac
 J'ai rencontré un petit serpent à sonnettes.
 Je lui ai donné tellement de gâteau
 Qu'il a eu mal au bide.
 Un, deux, trois, elle sort.</p> |
|---|--|

⁴Abrahams et Rankin 1980: 17.

Bien sûr, le folklore enfantin ne reflète pas forcément la réalité quotidienne de l'enfant, mais plutôt son imaginaire, nourri par la culture environnante : on peut très bien jouer au Loup sans avoir vu un loup « pour de vrai », mais seulement dans un livre ou dans un dessin animé.

2.4. Hypothèses sur l'universalité des schèmes métriques enfantins

En étudiant les comptines et les formulettes, plusieurs chercheurs ont avancé indépendamment des hypothèses convergentes quant à l'éventuelle universalité d'une rythmique ou métrique enfantine (Arleo 2001). Remarquant que « le rythme enfantin est répandu sur une surface considérable de la terre, de la baie d'Hudson au Japon », l'ethnomusicologue roumain Constantin Brailoiu (1973[1956]) constate que les syllabes brèves, représentées par la croche, se lient généralement par deux, créant un rythme binaire. La série la plus fréquente comporte l'équivalent de huit croches :

- (6) J'ai pas- sé par la cui- si- ne...
 Ques- ta ro- sa e Ma- riet- ta... (Italien)
 I- pu- tuy- or- ti- gu- wa- ra (Eskimo)

Dix ans après la publication de l'étude de Brailoiu, l'ethnolinguiste américain Robbins Burling (1966) fait paraître un article qui décrit un schéma de base comportant quatre vers de quatre pulsations (*beats*) dans des formulettes enfantines de langues structurellement différentes, comme l'anglais, le bengkulu (langue malayo-polynésienne parlée aux Philippines), l'arabe et le chinois. Nous reconnaissons ce schéma à seize pulsations dans de nombreuses comptines bien connues, comme dans les quatre premiers vers d'« Engine, engine number nine » :

- | | | |
|-----|---|---|
| (7) | Engine, engine number nine,
Going down Chicago line,
If the train goes off the track,
Do you want your money back?
Yes or no?
(Yes)
Y-E-S spells "Yes"
And out you go
With a dirty, dirty dishrag
On your mother's big fat toe. ⁵ | Locomotive, locomotive numéro neuf,
Qui descend la voie de Chicago,
Si le train déraille,
Veux-tu être remboursé?
Oui ou non?
(Oui)
O-U-I, ça fait "Oui"
Et toi, tu sors
Avec un torchon très très sale
Sur le gros orteil de ta mère. |
|-----|---|---|

On note dans cet exemple la tendance à synchroniser les syllabes normalement accentuées dans la langue parlée avec la pulsation de base : *Engine, engine, number nine...* On constate que la comptine française « Une poule sur un mur » a également seize pulsations, ce qui

⁵ Version recueillie auprès des filles de 10-11 ans, à South Orange, New Jersey (E.-U.) en 1979.

permet de l'aligner avec les quatre premiers vers de « Engine engine number nine », comme indiqué en exemple 8 :

(8)	1	2	3	4
	En- gine,	en- gine	num- ber	nine,
	U- ne	pou- le	sur un	mur,
	5	6	7	8
	Go -ing	down Chi-	ca- go	line,
	Qui pi-	co- te	du pain	dur,
	9	10	11	12
	If the	train goes	off the	track,
	Pi- co-	ti,	pi- co-	ta,
	13	14	15	16
	Do you	want your	mo- ney	back?
	Lève la	queue et	puis s'en	va.

La comptine italienne « La gallina », probablement calquée sur « Une poule sur un mur », illustre également la structure à seize pulsations décrite par Burling :

(9)	La gallina col pulcino	La poule avec le poussin
	Becca il grano che è maturo	Picore le grain qui est mûr
	Becca la becca qua	Picore par ici picore par là
	Quand'è stanca se ne va. ⁶	Quand elle est fatiguée elle s'en va.

L'existence des schémas métriques répandus dans les langues du monde est capitale pour l'enseignement des langues car il démontre que l'enfant, au delà du système d'accentuation de la langue maternelle, a probablement accès à des schémas cognitifs et moteurs plus généraux, et éventuellement universels. Ainsi, un jeune enfant francophone n'est pas « déterminé » par un système d'accentuation dit *syllable-timed* (avec isochronie basée sur la syllabe) puisque la poésie orale qu'il pratique dans la cour de récréation présente des similitudes rythmiques frappantes avec celle employée par des enfants parlant des langues dites *stress-timed* (avec isochronie basée sur la syllabe accentuée).⁷

3. Folklore enfantin et sensibilisation aux langues étrangères : quelques pistes didactiques

Après cette brève présentation, j'aborde quelques convergences entre tradition orale enfantine et sensibilisation précoce aux langues étrangères. Certaines applications

⁶ Arleo 1994a vol. 1: 30.

⁷ Notons en passant que cette distinction est contestée par certains phonéticiens, notamment Wenk et Wioland (1982).

pédagogiques concernent des enfants plus grands, mais elles peuvent être adaptées pour les plus petits. Les questions suivantes seront examinées successivement : quels sont les éventuels problèmes éthiques posés par une démarche visant à utiliser le folklore enfantin à des fins didactiques ? Quels critères faut-il retenir dans le choix des éléments de folklore enfantin à didactiser ? En s'inspirant du folklore enfantin pour l'apprentissage des langues, peut-on imaginer des approches reposant davantage sur la transmission directe entre pairs en complément à des démarches fondées sur la transmission de l'enseignant vers l'apprenant ? Enfin, je rends compte de quelques expériences menées à l'étranger à partir des enquêtes sur les traditions enfantines.

3.1. Questions éthiques

Une première question éthique concerne le principe même d'utiliser le folklore enfantin à des fins didactiques. Certains se méfient de la « récupération » par l'adulte des traditions enfantines, craignant que l'adulte perturbe une sorte d'écosystème fragile. Quelle est la validité d'une telle objection ? Les nombreux travaux effectués sur le folklore enfantin montrent que l'enfant est capable, dans une certaine mesure et dans un temps et un espace délimités et contrôlés par l'adulte, d'organiser ses propres activités ludiques et de développer ses propres codes et règles de conduite sans la supervision étroite de l'adulte.⁸ De plus, et sans vouloir idéaliser ces traditions, qui comportent des pratiques qui peuvent être ressenties comme cruelles (les moqueries) ou injustes (la dominance des « petits tyrans » et autres « commandeuses »), le folklore enfantin semble contribuer au développement langagier, cognitif et surtout social de l'enfant. Les chercheurs dans ce domaine estiment généralement qu'il faut laisser aux enfants du temps et de l'espace pour mener ces activités. Or, ce temps ludique est trop souvent réduit par la profusion d'activités extra-scolaires (qui, tout en partant des bonnes intentions, risque de mener au « surbookage »); de même, l'espace traditionnel du jeu est souvent rétréci, notamment par la voiture. En revanche, on peut penser que le folklore enfantin n'est pas vraiment menacé par l'utilisation intelligente et créative de certains éléments bien choisis à des fins didactiques. En effet, on note beaucoup de chevauchements entre traditions populaires enfantines et adultes, et de nombreux emprunts et échanges.

Une deuxième question éthique porte sur les aspects scatologiques, sexuels, voire racistes de certains éléments de folklore enfantin. Ici le bon sens nous guide : il est hors de question de faire entrer de tels matériaux dans la classe. Notons que l'emploi des textes

⁸ Voir notamment, pour le domaine francophone, les études de Brinton (1985), Chauvin-Payan (1999) et Delalande (2001) et, pour le domaine anglophone, Bishop et Curtis (2001), Bronner (1988), Factor (1988), Knapp et Knapp (1976), Opie et Opie (1959, 1969, 1985, 1997), Opie (1993) et Sutton-Smith et al. (1999). Despringre et al. (1997) traite diverses traditions enfantines européennes.

subversifs, choquants ou obscènes dans les micro-sociétés enfantines a une longue histoire (Gaignebet 1980), et que les propos à caractère sexuel, par exemple, n'ont pas forcément le même sens pour un enfant que pour un adulte. De plus, ce folklore transgressif contribue sans doute au développement de l'enfant, notamment sur le plan sociolinguistique, en lui permettant d'expérimenter des tabous langagiers entre pairs et en dehors de la surveillance adulte.

3.2. Applications en classe

J'aborde maintenant quelques applications pédagogiques en classe. On utilise depuis longtemps chansons et jeux pour la sensibilisation aux langues étrangères dont l'usage est par ailleurs préconisé par les textes officiels. Le folklore enfantin peut constituer une source de matériaux complémentaires. Une comptine, recueillie de vive voix et en situation auprès d'un informateur étranger n'est pas un fragment figé de langage, mais le témoignage vivant d'une autre culture. L'enseignant qui l'apprend à sa classe, en restituant le contexte social par le souvenir d'une rencontre, participe à une chaîne de transmission orale. De plus, il peut inviter les élèves à transmettre directement ces petits bouts de culture entendus lors des voyages, en vacances, ou dans leur famille, s'ils ont la chance de bénéficier de plusieurs « origines » linguistiques et culturelles.

Comment choisir des éléments puisés dans le répertoire enfantin ? Il faut bien sûr tenir compte de l'âge et du sexe des élèves, de leurs intérêts, et de leurs compétences physiques, cognitives et linguistiques. La comptine d'élimination est pratiquée par filles et garçons, généralement vers la fin de la maternelle jusqu'en CE2 environ. Il arrive que les enfants plus âgés la rejettent comme une activité pour « les bébés », mais l'exotisme d'une comptine étrangère peut rendre attractif ce qui paraît trop puéril en langue maternelle. La comptine, très répandue dans les langues du monde, comme nous l'avons vu, et relativement accessible sur le plan linguistique, semble donc un genre idéal à utiliser avec les jeunes enfants. En permettant de désigner une personne pour assumer un rôle particulier, la comptine peut être facilement intégrée dans des séquences ludiques, où il s'agit de choisir un joueur central (par extension, elle peut être utilisée de façon souple et ponctuelle en classe pour choisir un élève devant accomplir une tâche quelconque).

Avant de transmettre une comptine, l'enseignant doit bien s'impregner du texte, mais surtout du rythme et de la gestuelle. L'utilisation du folklore enfantin peut être l'occasion d'effectuer un travail interdisciplinaire concernant l'éveil musical, voire l'expression

corporelle.⁹ Prenons comme exemple la comptine « Bubble gum, bubble gum », bien connue aux Etats-Unis, reproduite ci-dessous avec une grille métrique simplifiée (le niveau supérieur représentant la pulsation à la noire et le niveau inférieur, la pulsation à la croche):

(10)	Noires :	x		x		x		x
	Croches :	x	x	x	x	x	x	x
		Bubble gum,	bubble gum,	in	a	dish,		
		How many pie-	ces	do	you	wish?		
		(X)						
		One,	two,	three...	X.			

L'enseignant peut d'abord demander à la classe de scander toute la comptine en tapant dans les mains sur les noires. Ensuite, un élève peut employer la comptine pour choisir le *Loup* selon le rituel traditionnel, en synchronisant le geste de désignation avec la pulsation à la croche. Chaque fois un enfant est éliminé, le compteur dit « You're out ! » ; à l'issue de la cérémonie, le compteur dit à l'enfant restant : « You're It ! ». Une fois bien apprise et adoptée par l'élève, la comptine de langue étrangère peut être utilisée directement entre enfants pour la désignation ou pour prendre des décisions (mes enfants utilisaient les comptines à table pour choisir un dessert). Dans une classe avec des enfants d'origines diverses on peut échanger des comptines, voire inviter des parents ou des grand-parents à venir en classe. En notant et en enregistrant des éléments de folklore enfantin, il est également possible de constituer un répertoire multilingue qui fera partie des archives de l'école.

Le folklore enfantin comprend également des objets fabriqués par les enfants selon des instructions transmises oralement dans la cour de la récréation. Les élèves connaissent bien ces objets faits en papier plié qui permettent de prédire le destin, désignés par une profusion de termes en dialecte enfantin : *coin-coin*, [pus pus] (*pouce* ou *pousse* ?), *clic-clac*, *grenouille*, *cocotte*, *carré magique*, *œil de chat*.¹¹ La manipulation du « clic-clac » permet de jongler avec les nombres et les noms des couleurs. Ce jeu traditionnel peut être adapté pour proposer une séquence pédagogique :

1. L'enseignant demande aux élèves de fabriquer des « clic-clac ». Il peut leur demander les noms vernaculaires et leur apprendre un nom en langue étrangère. Au besoin, un ou plusieurs élèves peuvent montrer à la classe le procédé de fabrication.

⁹ Brewster et Ellis (2002 : 129) note intérêt des approches transdisciplinaires qui ont été développés dans plusieurs pays européens dont la Finlande, le Portugal et l'Autriche.

¹⁰ Version recueillie auprès d'une fille de 8 ans à Ringoes, New Jersey, 2001. Une traduction approximative qui respecte à peu près le rythme serait : Malabar, malabar, dans un plat/ Combien en veux-tu pour ton repas ?

¹¹ Termes relevés en 2002 auprès des étudiants en licence d'anglais de l'Université de Nantes, originaires des Pays de la Loire. Cet objet est parfois appelé « Fortune Teller » ou « Cootie Catcher » en anglais. Bronner (1988 : 210-217) en fournit une description détaillée accompagnée de photos.

2. Les élèves dessinent des ronds de couleurs différentes sur les compartiments intérieurs, en utilisant des couleurs de base dont les noms auront été appris en langue étrangère. Sur les compartiments cachés (ceux qui sont dévoilés lorsqu'on ouvre le clic-clac) ils dessinent des animaux familiers.

3. L'enseignant révisé les nombres, les noms des couleurs, et les noms des animaux.

4. Les élèves jouent en binôme selon le scénario suivant :

- A (qui tient le clic-clac) demande à un joueur B de choisir un nombre d'un à dix: « say a number from one to ten ».
- B dit un nombre : (« Five »)
- A ouvre et ferme le clic-clac le nombre de fois indiqués en comptant à haute voix : « One, two, three, four, five ».
- A demande de choisir une des couleurs: « choose a color: red, green, blue, etc. ».
- B choisit une couleur: (« Red »)
- A ouvre le compartiment portant la couleur choisie, voit le dessin et annonce : « Tu es un(e) <nom d'animal> », par ex., « you are a monkey ».

On peut modifier ce scénario en proposant d'autres champs lexicaux et d'autres structures. Par exemple, en remplaçant l'animal par un personnage représentant un métier, l'enseignant introduit non seulement du vocabulaire (noms de métier), mais induit également la forme modale *will* renvoyant au futur : « You will be a <movie star> ».

3.3. Projets pédagogiques autour de folklore enfantin

Je voudrais maintenant décrire brièvement quelques projets et recherches menés à l'étranger autour du folklore enfantin. Le premier exemple vient de l'école primaire Longfellow Humanities Magnet, à Saint Paul, Minnesota aux Etats-Unis. Les élèves (« *the Cool Kids* ») de deux classes ont mené une enquête en 1990 dans le cadre d'une unité pédagogique consacrée au folklore enfantin. Les enseignants ont d'abord animé une discussion autour du folklore et des traditions populaires à partir de quelques questions générales, par exemple « Tous les enfants ont-ils des traditions populaires (*folk traditions*) ? ». Les élèves ont réfléchi sur leurs propres traditions, en partageant quelques exemples. A partir de cette première réflexion et cueillette, ils ont élaboré une fiche d'enquête comportant des rubriques sur l'informateur (nom, âge, niveau scolaire, adresse, arrière-plan ethnique), le lieu et la date de la collecte et une description de l'élément collecté (paroles, description de la musique et des mouvements corporels). Ensuite, ils ont recueilli des comptines, jeux chantés (notamment pour taper dans les mains) et parodies auprès de leur entourage. Cette collecte a été éditée sous forme d'un livret de 24 pages, orné de dessins d'enfants, et accompagné d'une cassette audio. Les exemples suivants, extraits de ce recueil, intitulé *Cool Kids : Children's Folklore*, montre des parodies de la célèbre chanson du dessin animé *Popeye* :

Version originale :

- | | | |
|------|--|---|
| (11) | I'm Popeye the sailor man, toot-toot!
I'm Popeye the sailor man, toot-toot!
I'm strong to the finish 'cause I eat me spinach,

I'm Popeye the sailor man, toot-toot! | Je suis Popeye le marin...
Je suis Popeye le marin...
Je reste fort jusqu'au bout
car je mange mes épinards,
Je suis Popeye le marin... |
|------|--|---|

Parodies :

- | | | |
|------|---|---|
| (12) | I'm Popeye the sailor man, toot-toot!
I live in a garbage can, toot-toot!
I eat with the chickens, I stink like the dickens!

I'm Popeye the sailor man, toot-toot! | Je suis Popeye le marin...
Je vis dans une poubelle...
Je mange avec les poulets,
je pue comme le diable,
Je suis Popeye le marin... |
| (13) | I'm Popeye the sailor man, toot-toot!
I live in a garbage can, toot-toot!
My mom is so sorry she bought an Atari,

I'm Popeye the sailor man, toot-toot! | Je suis Popeye le marin...
Je vis dans une poubelle...
Ma maman est tellement désolée
qu'elle a acheté un Atari,
Je suis Popeye le marin... |

La démarche des *Cool Kids* pourrait être adaptée dans le cadre de la sensibilisation précoce aux langues étrangères de plusieurs manières. D'abord, l'enquête pourrait être étendue aux informateurs parlant des langues étrangères dans la ville ou le quartier de l'école. D'autre part, il serait possible d'organiser un échange des matériaux collectés entre les classes des écoles jumelées, lors des rencontres ou par courrier électronique.

Un deuxième exemple provient de l'école primaire B. Ciari di Cocomaro di Cona dans la province de Ferrara en Italie. Il s'agit d'une enquête à la fois locale et internationale sur « le conte », les comptines. Sous la direction de leur instituteur, Mauro Presini, les élèves ont d'abord procédé à une collecte de comptines utilisées dans leur l'école ; cette enquête a été progressivement étendue grâce à un réseau d'informateurs, notamment au sein de l'association « Citoyens del Mondo ». La participation à des listes de discussion a permis d'aboutir à la création d'un site web dont une partie est consacrée aux comptines du monde, avec des exemples provenant de plus de cinquante pays, dans des langues très diverses, parfois traduites en italien.¹²

Passons à l'Australie, où plusieurs chercheurs ont étudié le folklore enfantin dans un contexte multiculturel. Dans une étude intitulée « Play and Friendships in a Multicultural Playground », Heather Russell (1986) a analysé les jeux et les relations d'amitié des enfants

¹² <http://kidslink.bo.cnr.it/cocomaro/ricercae.htm>

anglophones et non-anglophones d'origines diverses (anglo-saxon, vietnamien, chinois, laotien, etc.) dans une cour de récréation à Melbourne. Dans ses conclusions elle note que les filles s'adonnent davantage aux jeux traditionnels que les garçons, qui jouent beaucoup au football et au cricket. D'autre part, les filles préfèrent jouer dans des groupes monoculturels alors que les garçons ont tendance à jouer dans des groupes multiculturels. En ce qui concerne le folklore verbal, Russell remarque que la composante physique domine dans un contexte de jeu multiculturel où seulement une minorité d'enfants parle l'anglais à la maison, au détriment des genres traditionnels comme les formulettes et les chansons. Parallèlement, les enfants anglophones se méfient quelque peu des enfants qui parlent d'autres langues que l'anglais. Ce relatif appauvrissement du folklore verbal a pour conséquence de priver les enfants des expériences linguistiques utiles, particulièrement pour les enfants qui apprennent l'anglais en tant que deuxième langue. Dans ses recommandations Russell préconise que les enfants soient initiés à des formulettes et chansons traditionnelles de langue anglaise.

Plus récemment, l'ethnomusicologue australienne Kathryn Marsh a publié une étude sur les jeux chantés à partir d'une enquête approfondie dans une école primaire multiethnique à Sydney, effectuée entre 1990 et 1996 (Marsh 2001). Elle note d'une part l'influence des médias en tant que source de matériaux verbal, musical et cinétique, qui sont ensuite transformés dans la cour de récréation. Elle observe également des groupes de jeu multiethniques qui réalisent des versions bilingues ou multilingues de jeux chantés. De plus, elle remarque que l'utilisation caractéristique des syllabes sans signification dans des textes associés au jeu réduit la nécessité de tout comprendre, permettant ainsi l'inclusion des mots provenant d'autres langues que l'anglais (ibid., 88). Marsh souligne le fait que la transmission inter-ethnique des jeux chantés a probablement été influencée par une politique éducative fondée sur une éthique de multiculturalisme.

Ces recherches menées dans des aires multiculturelles et multilingues suggèrent quelques pistes de travail. D'une part, la présence des enfants d'origines culturelles et linguistiques diverses peut constituer une chance pour l'école, l'occasion de valoriser ces enfants et leur communauté, mais aussi de sensibiliser l'enfant à d'autres langues et cultures. L'étude de Marsh indique que la valorisation des autres cultures peut aider à surmonter la méfiance (signalée par Russell) de certains enfants face à la différence et elle peut créer un climat dans la cour de récréation où les échanges se font naturellement.

Pour clore cette communication, je voudrais évoquer un projet portant sur le jeu enfantin mené par le folkloriste israélien Simon Lichman auprès des enfants et des adultes des communautés juives et arabes de Jérusalem (Lichman 2001). Le projet, intitulé « Traditional

Creativity through the schools » (« Créativité traditionnelle à travers l'école »), aborde des questions auxquelles de nombreuses sociétés sont confrontées : le pluralisme religieux et culturel, la transmission d'une culture familiale ou locale entre générations, et la coexistence des communautés avoisinantes mais différentes. Il concerne des enfants de 10 à 13 ans dans des écoles des deux communautés. Dans un premier temps, avec l'aide de leurs instituteurs, les enfants ont mené des enquêtes sur diverses traditions (jeux, jouets, poupées, etc.) auprès des membres de la famille. Ensuite, des classes juives et arabes appariées se réunissent toutes les six ou huit semaines pour partager et comparer leurs traditions respectives avec la participation des adultes des deux communautés. Ainsi, on compare par exemple les différentes formes de marelle employées par des enfants arabes et des enfants juifs (ibid., 157). Grâce à cette enquête, les enfants constituent des « archives actives », comprenant notamment des descriptions et des règles de jeux, des photographies, des arbres généalogiques et des recettes familiales, qui sont ensuite conservées dans les bibliothèques des écoles. Ils conçoivent également des expositions ethnographiques, prennent connaissance du calendrier culturel et religieux de l'autre communauté, et visitent ensemble mosquées, églises, synagogues, musées, ateliers d'artisanat et parcs.

4. Conclusion

Les projets et recherches décrits brièvement ici suggèrent des pistes à explorer dans le cadre de la sensibilisation précoce aux langues étrangères, notamment dans le cadre des échanges européens et internationaux ou au sein des communautés multiculturelles. En enquêtant sur les traditions de son entourage, l'élève devient porteur d'un patrimoine culturel et linguistique qu'il peut échanger avec des enfants d'ailleurs. L'enseignant peut s'inspirer de la tradition enfantine pour créer des séquences pédagogiques fondées sur la transmission entre pairs ; il peut également organiser des transferts de matériaux en langue étrangère des grands vers les plus petits, comme cela se fait tous les jours dans la cour de récréation. Nous avons vu que le folklore enfantin, qui comprend des genres associant paroles, musique et mouvements corporels (comptines, jeux chantés), se prête bien à des activités interdisciplinaires. Enfin, sur le plan de la recherche et ses applications, on peut espérer qu'une collaboration accrue entre didacticiens et spécialistes du folklore enfantin aboutira à la création des activités et des projets complétant les approches existantes.

Références bibliographiques

- Abrahams, R.D. et L. Rankin. 1980. *Counting-out Rhymes: a Dictionary*. London: University of Texas Press.
- Arleo, A. 1982. *Une étude comparative des comptines françaises et anglaises*. Thèse de doctorat de 3^e cycle (Etudes anglophones) sous la direction de Claude Negriolli. Université de Nantes.
- Arleo, A. 1987. Enquête sur les formulettes enfantines à Saint-Nazaire, en Brière et dans la Presqu'île Guérandaise. *Musique Bretonne* 68 : 3-5.
- Arleo, A. 1994a. *Am stram gram : Comptines et chansons d'Europe Volume 1 : Ann ghinn go. Volume 2 : Un Eléphant se balançait*. Paris : Editions Gérard Billaudot.
- Arleo, A. 1994b. Vers l'analyse métrique de la formulette enfantine. *Poétique* 98 : 153-169.
- Arleo, A. 2001. Do children's rhymes reveal universal metrical patterns? *Bulletin de la Société de Stylistique Anglaise* 22 : 125-145.
- Austin, J. 1962. *How To Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bishop, J. C. and M. Curtis (ed.). 2001. *Play Today in the Primary School Playground: Life, Learning and Creativity*. Buckingham: Open University Press.
- Bolton, H.C. 1969 [1888]. *The Counting-out Rhymes of Children*. Detroit : Singing Tree Press.
- Brailoiu, C. 1973 [1956]. La rythmique enfantine. In *Problèmes d'ethnomusicologie*. Genève : Minkoff Reprint.
- Brewster, Jean and Gail Ellis. 2002. *The Primary English Teacher's Guide* (new edition). Harlow: Pearson Education Limited (Penguin English Guides).
- Brinton, R. 1985. *The Southern French Child at Play : a study of his traditional oral lore*. University of Bath, PhD dissertation.
- Bronner, S.J. 1988. *American Children's Folklore (annotated edition)*. Little Rock, Ark.: August House.
- Burling, R. 1966. The metrics of children's verse : a cross-linguistic study. *American Anthropologist* 68 : 1418-1441.
- Chauvin-Payan, C. 1999. *Comptines, formulettes et jeux enfantins dans les Alpes occidentales (région Rhône-Alpes, Suisse romande et Val d'Aoste). Etude gestuelle, rythmique et verbale*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal Grenoble.
- Cool Kids : Children's Folklore*. 1990. St. Paul, Minnesota : Ruiz/Young Publishing House, Longfellow Humanities Magnet.

Delalande, J. 2001. *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Delalande, J. 2003. Culture enfantine et règles de vie : jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain* 40 : 99-114.

Despringre, A.-M. (dir.). 1997. *Chants enfantins d'Europe : systèmes poético-musicaux de jeux chantés (France, Espagne, Chypre, Italie)*. Paris : L'Harmattan.

Factor, J. 1988. *Captain Cook Chased a Chook : Children's Folklore in Australia*. Ringwood, Victoria, Australia : Penguin.

Gaignebet, C. 1980. *Le folklore obscène des enfants*, 2de. éd. Paris : G.-P. Maisonneuve et Larose.

Knapp, M. and H. Knapp. 1976. *One Potato, Two Potato... : The Secret Education of American Children*. New York : Norton.

Lichman, S. 2001. From Hopscotch to *Siji*: generations at play in a cross-cultural setting. In Bishop & Curtis.

Marsh, K. 2001. It's not all black or white: the influence of the media, the classroom and immigrant groups on children's playground singing games. In Bishop & Curtis.

Opie, I. 1993. *The People in the Playground*. Oxford: Oxford University Press.

Opie, I. and P. 1959. *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford: Oxford University Press.

Opie, I. and P. 1969. *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Oxford University Press.

Opie, I. and P. 1985. *The Singing Game*. Oxford : Oxford University Press.

Opie, I. and P. 1997. *Children's Games with Things*. Oxford: Oxford University Press.

Russell, H. 1986. *Play and Friendships in a Multi-cultural Playground*. Melbourne: Australian Children's Folklore Publications, Institute of Early Childhood Development.

Sutton-Smith, B. et al. 1999. *Children's Folklore: A Source Book*. Logan, Utah: Utah State University Press.

Wenk, B. et F. Wioland. 1982. Is French really syllable-timed ? *Journal of Phonetics* 10 : 193-216.