

Approche interprétative à l'interaction entre culture et langage

« La culture devient ainsi un « tool-kit », une boîte à outils qui sert de support pour donner sens à la réalité, la langue étant l'outil le plus important. » (Bruner 2015 cité par Britt-Mari Barth : 5)

Stella Entcheva
Université de Tampere
Département des études de langues, littérature et traduction
Langue française
Mémoire de master
Décembre 2016

Kieli on ihmisten tapa rakentaa todellisuutta. Inhimillinen kieli on tavattoman monimuotoinen ja kykeneväinen ilmaisemaan paljon laajempia kokonaisuuksia kuin eläinten viestintäjärjestelmät. Kielen kehitys on yhtäältä sidoksissa yksilön kognitiivisten, affektiivisten, psykomotoristen ja sosiaalisten kykyjen kehitykseen ja toisaalta kulttuuriin seikkoihin.

Tutkimuksessani analysoin lapsen kielen kehitykseen yhtenä tekijänä vaikuttavien loru- ja laulujen merkitystä kielellisen hahmottamisen kannalta. Kielen omaksumista on tutkittu paljon, mutta lapsille osoitettuja ja lasten käyttämien leikkimielisten kieliaineistojen tutkimus on jäänyt taka-alalle mekanistisempien oppimismekanismien analyysin tieltä.

Perustan tutkimukseni metodologisen aineksen osalta ennen kaikkea psykolingvistiseen tutkimukseen (Piaget, Vygotski, Bruner, jne.), joka on viime vuosina painottanut lapsen ensimmäisten ikävuosien merkitystä kielelliselle kehitykselle. Perimmäisenä pyrkimyksenä on etsiä vastausta siihen, miten kielellinen ilmaisu kuvaa yhteiskunnan asennetta pienimpiä jäseniään kohtaan. On selvää, että yhtenä keskeisenä elementtinä lapsen kielen kehityksessä on suhde vanhempiin/hoitajiin ja heidän kanssaan muotoutuva interaktiivinen kommunikaatio.

Tutkielmani korpus koostuu kansanperinteen piiriin kuuluvista teksteistä neljällä eri kielellä (ranska, espanja, suomi, bulgaria). Loru-, leikki-, laulu-, ja pirileikki-, jne., ovat kehittäneet lapsen kykyä mieltää itsensä osaksi yhteisöä ja sen kulttuuriperintöä ja siten edesauttaneet myös kielellistä kehitystä. Merkittävä osa lapsuuden ajan kognitiivisista prosesseista ovat tukena myöhemmille päämäärään tähtäville toiminnoille.

Korpukseni 31 tekstistä 7 on ranskan-, 9 suomen-, 8 espanjan ja 7 bulgariankielisiä. Kaikissa näissä teksteissä, kielestä riippumatta, on yhteisiä elementtejä kuten esimerkiksi toistoa, luettelointia, loppusointuja, assonanseja ja alkusointuja. Niiden perimmäisenä tarkoituksena on mnemoteknisiä keinoja käyttäen opettaa lapsi hahmottamaan ympäröivää yhteiskuntaa ja itseään sen osana. Olen kiinnittänyt erityistä huomiota ns. sormileikkeihin, joissa usein yhdistyvät leikki, loru ja laulu.

Yhteisten piirteiden rinnalla on myös tekstejä toisistaan erottavia elementtejä. Analysoimistani teksteistä voi havaita mm., että suomalaisissa lastenloruissa on usein pelottavia piirteitä, kun taas ranskalaisia ja espanjalaisia loruja leimaa tietty kepeys. Mitä puhtaasti kielellisiin seikkoihin tulee, niin ranskan- ja espanjankieliset tekstit erottuvat muista kompleksisemmän syntaksinsa kautta, kun taas suomalaisia tekstejä leimaa monimuotoinen äännemaaailma. Bulgarialaisten tekstien silmiinpistävä ominaisuus taas on niiden leikkimielisyys.

Korpuksen teksteissä havaittavat erot kuvaavat todennäköisesti hyvinkin merkittäviä eroja kunkin kulttuurin ominaispiirteiden välillä. Lapset oppivat oman kulttuurinsa erityispiirteet kielen kautta, minkä vuoksi lorut, laulut ja leikit valmistavat lapsia toimimaan oman kulttuurinsa perusperiaatteiden mukaan.

On selvää, että tutkimukseni ei laajuudeltaan ole riittävä laajojen yleistyksien tekemistä varten. Analyysini osoittaa kuitenkin suppeudestaan huolimatta, että kielelliset ja kulttuuriset erot ovat keskeisessä asemassa lapsen kehittyessä yhteisönsä jäseneksi. Ne valottavat myös kiinnostavasti kulttuurisia erikoispiirteitä ja sitä, mitä kussakin yhteisössä pidetään arvokkaana. Uusia tutkimusmahdollisuuksia tällä saralla on huomattavan paljon.

Avainsanat: loru, sormileikki, lapsen kehitys, kielen omaksuminen, kulttuuri

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	4
1.1. Points de départ et questions de recherche	6
1.2. Corpus	10
1.3. Méthodologie	14
2. Aperçus sur le phénomène de l'acquisition du langage. Partie théorique.	16
2.1. Théories de l'acquisition du langage	16
2.2. Approche sociale et interactionniste	20
3. Enfant et langage	22
3.1. Structure et fonctionnement du cerveau	22
3.2. Enfant et développement du langage	26
3.3. Enfant, langage et musique	30
4. Productions musicales pour enfants	34
4.1. Généralités	34
4.2. Caractéristiques et classification des comptines	35
5. Analyse et interprétation du corpus. Partie pratique	39
5.1. Précisions sur l'organisation du corpus	39
5.2. Précisions sur les aspects de l'analyse	40
5.3. Jeux de doigts	41
5.4. Jeux de doigts avec un élément de surprise	44
5.5. Jeux de visage et de corps	46
6. Conclusions	50
Grille d'analyse des textes étudiés	55
BIBLIOGRAPHIE	62

1. Introduction

La communication n'est pas une exclusivité de la race humaine. Les animaux se servent de la langue du corps, des cris, des chants ou d'autres signes pour s'avertir, se protéger, exprimer leurs dispositions biologiques, leurs états mentaux, bref, pour établir des relations entre eux. Malgré cette omniprésence de l'activité communicative, le langage humain ressort par son indéniable complexité et son statut multiple et versatile. Tandis que le langage des animaux fait référence à la satisfaction des besoins biologiques et la préservation et la continuation de l'espèce, le langage humain a infiniment dépassé ces dimensions primitives pour se prêter à des usages beaucoup plus variés et sophistiqués. Ainsi, le développement langagier chez les humains est étroitement lié au développement cognitif, affectif, psychomoteur et social de ses usagers. La production de l'imaginaire, l'humour, les jeux de mots, la métaphore, les références aux moments différents de la situation présente, entre autres, font du langage humain un produit fortement conditionné par l'activité cognitive et les facteurs culturels. Le langage humain est un objet d'apprentissage, mais à son tour il est aussi le vecteur de nombreux autres apprentissages et le support essentiel de l'expression individuelle et de la communication avec les autres (Florin 2015).

Le langage est au centre de l'existence humaine, car c'est l'outil par l'intermédiaire duquel les humains construisent leur réalité. À travers le langage ils donnent forme à leurs pensées, ils trouvent la signification de leurs actes, ils découvrent le sens de leur raison d'être. La signification, à son tour, naît de l'usage et celui-ci se voit conçu dans des conditions situationnelles spécifiques. En d'autres termes, le contexte dans lequel se produit l'activité langagière détermine la signification de cette dernière. Ici, le concept de « contexte » est utilisé dans son sens le plus vaste en faisant référence aux conditions situationnelles immédiates, mais aussi à tout un cadre culturel fortement conditionnant l'expression langagière des membres de la communauté.

L'intrinsèque sophistication du langage et la plasticité cognitive à laquelle se prêtent sa production et son interprétation réveillent le besoin de comprendre les procès impliqués dans son acquisition. L'initiation du nouveau-né dans le monde de la parole est un acte spontané et naturel, mais il est juste de se demander comment exactement les plus petits parviennent à accéder à la signification.

Au long du XXème siècle de nombreuses théories sur l'acquisition du langage ont été proposées. Une partie a survécu jusqu'à nos jours et leur développement continue à occuper les scientifiques, mais à l'époque, beaucoup ont été refusées non pas à cause d'une évidente insuffisance argumentative scientifique mais en raison d'autres facteurs (politiques, économiques etc.) hors du domaine linguistique. Aujourd'hui certaines de ces théories ont été reprises et développées sur la toile de fond des dernières recherches en psychologie, neurologie et neurolinguistique.

Le cadre général de l'étude que je me dispose à présenter dans les pages suivantes relève d'une véritable curiosité pour comprendre d'où provient la tendance naturelle de l'être humain à faire usage du langage et, surtout, comment ce dernier modifie l'esprit de ses usagers. Du point de vue structurel, le travail est divisé en deux grandes sections dont la première introduit le cadre théorique de l'étude et la seconde continue avec une proposition pratique d'analyse du corpus.

Après avoir fait une petite ébauche des lignes générales de notre thème dans le présent chapitre introductoire, au sous-chapitre suivant (1.1.) je vais exposer les circonstances qui m'ont conduite au sujet ici traité et les principaux points de recherches. Le lecteur y trouvera la formulation exacte des questions de recherches comme aussi l'hypothèse de l'étude. Les sous-chapitres 1.2. et 1.3. sont respectivement conçus pour présenter les motifs pour le choix et la nature de notre corpus et la méthodologie adoptée pour mener cette étude au terme selon les exigences formelles, structurelles et de contenu propre à ce type d'ouvrages.

Le deuxième chapitre ouvre la partie théorique de l'étude en proposant un bref parcours des théories de l'acquisition du langage (sous-chapitre 2.1.) pour s'attendre avec plus de détail sur la conception sociale et interactionniste (sous-chapitre 2.2.). Après la présentation du point de vue linguistique du sujet, le troisième chapitre apporte une perspective propre aux domaines de la psychologie et de la neurologie. Au sous-chapitre 3.1. nous allons rendre compte des dernières recherches traitant la structure et le fonctionnement du cerveau. Du contexte général nous allons passer au sous-chapitre 3.2. au protagoniste de notre étude –l'enfant. Ici je propose une synthèse du savoir dont nous disposons à présent sur l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant. Le dernier sous-chapitre 3.3. rend compte du rôle de la musique dans le développement de l'individu en bas âge.

Le quatrième chapitre introduit le lecteur dans le monde musical de l'enfant par la définition d'une notion clé comme c'est le *folklore enfantin* dont les comptines font partie importante. Par la suite, au sous-chapitre 4.2. les caractéristiques les plus importantes des comptines sont présentées, comme aussi une proposition de leur classification.

La seconde partie est dédiée à la pratique analytique de notre étude et commence par deux sous-chapitres (5.1. et 5.2.) qui visent à introduire quelques précisions sur l'organisation du corpus et sur l'organisation de l'analyse respectivement. Après cette petite introduction aux observables et aux aspects traités, dans les trois sous-chapitres suivants je propose une interprétation de l'analyse du corpus. Des listes détaillées des éléments dégagés de l'analyse en soi sont présentées dans les trois tableaux annexes à cette étude et intitulés *Jeux de doigts*, *Jeux de doigts avec un élément de surprise* et *Jeux de visage et de corps*. Le quatrième tableau, *Sommaire*, est un recueil des aspects analysables du corpus.

Le sixième chapitre réunit une synthèse interprétative des résultats de l'exercice analytique et les conclusions de notre étude avec un rapport direct aux questions de recherche et à l'hypothèse formulée au début du travail.

1.1. Points de départ et questions de recherche

Dès toujours je me suis sentie attirée par l'idée de l'influence du langage sur la personnalité de ses usagers. Le fait d'exprimer une même réalité de différents points de vue issus de la manière dont la langue conditionne la représentation du monde de ses locuteurs me paraît un sujet très intéressant. Cet intérêt personnel a infiniment augmenté après la naissance de mon fils S. qui m'a offert la chance de suivre consciemment son accès à l'activité langagière dès le premier jour. Au moment de la rédaction de cette étude mon fils âgé d'un an et 9 mois, selon les dernières recherches en neurologie et psychologie, se trouve dans la phase la plus critique et intéressante du processus d'acquisition du langage. Il existe beaucoup de nouvelles évidences expérimentales sur ce qui se passe dans nos cerveaux dès le moment de notre naissance, mais il reste encore plus de questions ouvertes, comme vient nous le suggérer la fameuse citation de Socrate que je me permets de reformuler pour l'occasion : « tout ce que nous savons, c'est que nous savons très peu ».

Dès mes premiers échanges avec mon fils je me suis proposée certains objectifs par rapport à son développement langagier dont je vais faire un résumé au sous-chapitre 1.2. qui traite le corpus que je m'apprête à analyser. En observant ses progrès et en analysant mes réactions parfois instinctives, parfois conscientes, je me suis posée plusieurs questions pour à la fois me clarifier, tout d'abord, à moi-même ce qu'on est en train d'expérimenter ensemble, et puis, pour trouver une fondation théorique à mes choix, les rendre plus conscients et justifiés en visant à leur développement selon les dispositions et les inclinations observées dans le comportement de S..

L'observation quotidienne du développement et du comportement de S. n'a pas été menée dans un but scientifique, raison pour laquelle les données recueillies ne sont que le résultat d'un suivi attentif pendant les 24 heures que nous passons ensemble, lors des différents rituels dont la journée du petit est constituée, sans le support d'une documentation exhaustive. Néanmoins, je me permets de bénéficier de ces notes mentales au long de l'étude à titre d'exemple et de référence à mes inspirations par rapport au sujet qui nous occupe.

D'un point de vue théorique, l'idée révolutionnaire de la différence des langues, qui est à l'origine des différences entre les processus mentaux des locuteurs, est suggérée pour la première fois par les linguistes américains Sapir et Whorf dans les années 30. Une vingtaine d'années plus tard cette hypothèse se voit réfutée par une nouvelle théorie sur l'universalité des langues et de la pensée (voir par ex. Pinker 1996 ; Chomsky 1957, 1965, 1980). Aujourd'hui, à la lumière des dernières investigations, on est témoin d'un retour à l'hypothèse selon laquelle c'est la langue qui façonne la pensée.¹

Les travaux sur l'acquisition du langage et le rôle du jeu chez les enfants du biologiste et naturaliste suisse Jean Piaget, comme les hypothèses du critique littéraire, médecin et reconnu psychologue russes Lev Vygotski (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 14-17), sur l'effet façonnant de la culture et de l'histoire, sont l'héritage scientifique des années 20 qui, repris par le célèbre psychologue américain Bruner et d'autres scientifiques modernes des domaines très divers, mais fortement complémentaires, constitue un champ de recherches et de développement très actuel. Aujourd'hui, cette perspective développementale est en proie à l'expansion. Néanmoins, malgré le fait que *science* et *développement* partagent le même champ idéologique, on a dû attendre le XXIe siècle

¹ http://www.pourlascience.fr/ewb_pages/a/article-la-langue-faconne-la-pensee-27831.php

pour réaliser des investigations et reformuler des théories en su rendant compte de la transcendante importance que cette perspective apporte à la compréhension de nous-mêmes et de notre monde. Il y a deux raisons principales qui ont retardé l'apogée des sciences y impliquées.

La première raison c'est que, dans les époques passées, à cause des contraintes socioculturelles, l'intérêt scientifique envers l'enfant comme sujet d'étude a totalement manqué. La psychologie du développement touche inévitablement les premières années de la vie des humains, mais les enfants ont trop longtemps été considérés comme une extension des femmes et de *leurs* intérêts et, par conséquent, un objet indigne de sérieuses investigations scientifiques. L'accès des femmes à la vie académique a été sévèrement restreint, ce qui a supposé un traitement très simpliste et superficiel de certains thèmes relatifs aux femmes (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 20).

La seconde raison pour laquelle aujourd'hui on témoigne de la résurrection des sciences dédiées au développement des capacités humaines c'est la révolution technologique qui s'est produite pendant le dernier siècle et grâce à laquelle nous avons plus d'informations, entre autres, sur la structure et le fonctionnement du cerveau et sur notre biologie en général. Dans ce sens nous nous trouvons plus proches à l'objectif de Piaget et de Vygotski que jamais : trouver les liens entre la biologie et les capacités d'apprentissage à la lumière de la puissante influence de la dimension socioculturelle (*id.*, p. 14-21).

L'étude, objet de notre attention, relève de l'idée du rôle constitutif de la culture dans le procès d'apprentissage chez les enfants. « La culture devient ainsi un « tool-kit » une boîte à outils qui sert de support pour donner sens à la réalité, la langue étant l'outil le plus important. » (Bruner 2015, cité par Britt-Mari Barth : 5). Telle est en résumé l'idée principale que Jerome Bruner présente dans ses recherches en donnant forme à son hypothèse sur le rôle essentiel de l'environnement social dans l'acquisition du langage chez les jeunes enfants et tel est le point de départ que j'ai adopté dans les pages qui suivent. Par l'intermédiaire d'une observation analytique sur le corpus qui constitue la partie pratique de ce travail et qui sera présenté en détail au sous-chapitre 1.2., dans un premier temps, j'essaie de proposer une réponse à la question suivante : comment l'expression langagière et les concepts développés illustrent l'attitude que la société (dans le sens d'une communauté linguistique indépendante) adopte face à ses plus petits membres ?

Le premier contact de l'enfant avec le monde extérieur s'effectue à travers sa mère, même avant sa naissance, plus tard, à travers les gens qui le soignent, et en général, les plus proches dont dépend la satisfaction de ses besoins primaires. Pendant les premiers mois après la naissance l'échange peut paraître très limité, mais les dernières recherches ont démontré que les humains naissent avec une claire prédisposition pour la communication et la vie sociale, entre autres. Cette révolution technologique, dont j'ai déjà mentionné l'importance pour le développement de la science, nous donne des indices très clairs sur le savoir inné des enfants auquel s'unissent d'incroyables capacités d'apprentissage et une irremplaçable attitude d'enseignement inconsciente de la part des adultes. La sociabilité de l'espèce humaine s'exprime chez les nouveau-nés en termes d'imitation, de discrimination entre voix, visages, odeurs, par la présence de la mémoire et par la communication sans parole. Le bébé sait utiliser les autres humains pour comprendre le monde qui l'entoure (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 23-35). Ainsi, la création de son identité, la construction d'une image de lui-même valorisante à ses propres yeux qui va lui servir de pivot au long de toute sa vie, est complètement à la merci de ce premier échange avec la mère ou avec un autre protecteur.

Dans le contexte des théories sociales et interactionnistes, sur lesquelles je vais m'attarder dans le sous-chapitre 2.2., je me pose encore une question qui donne cours à notre exercice analytique et synthétise le problème de recherche, à l'origine de la nécessité d'approfondir le sujet, à savoir : quelle idée d'eux-mêmes et du monde ces productions culturelles s'approprient à inculquer dans l'innocent esprit des plus jeunes enfants ?

Je soutiens l'idée que la signification est malléable et qu'elle ne prend forme que dans un contexte spécifique et par rapport aux intentions implicites des usagers des productions langagières. Conçue à une échelle plus vaste et universelle, sans perdre de vue le contexte de la petite enfance, cette conviction m'impulse à formuler l'hypothèse, selon laquelle il existe une claire différence dans l'attitude que les individus de différentes communautés linguistiques adoptent face à un même phénomène si naturel et universel comme c'est l'échange communicative avec l'enfant en bas âge (nous considérons la relation mère-enfant comme le modèle prototypique de cet échange), mais surtout, que cette différence d'attitude peut s'expliquer par le rôle fort conditionnel de la culture agissant sur la mentalité de ses usagers au moyen du langage. L'existence de cette relation hypothétique entre agent et moyen d'agir établie pour illustrer celle de la culture et le

langage est supposée d'être visible surtout dans les productions langagières issues du folklore, ce qui nous a amené à former le corpus que je vais préciser plus tard, comme aussi d'entreprendre son analyse linguistique déplié au chapitre 5.

Après avoir exposé les questions de fond et l'hypothèse de cette étude, le suivant sous-chapitre est consacré à éclaircir le processus de la sélection du corpus que je m'appête à analyser dans la partie pratique de ce travail.

1.2. Corpus

Comme le titre l'indique, le rôle du présent sous-chapitre est d'expliquer, tout d'abord, les raisons du choix des textes dont je vais me servir pour apporter et exemplifier les réponses aux questions posées au sous-chapitre antérieur et, ensuite, de familiariser le lecteur avec les caractéristiques principales du corpus (types de textes, extension, etc.).

La sélection de ce corpus a été le résultat de plusieurs phases auxquelles j'ai appliqué différents critères pour finalement aboutir à un ensemble de textes dans 4 langues, à savoir, le français, l'espagnol, le finnois et le bulgare. Avant d'approfondir la nature des textes en question, je vais présenter quelques circonstances d'importance qui m'ont conduite à envisager un corpus de 4 langues.

Dans le sous-chapitre précédent j'ai déjà avancé un des aspects essentiels du corpus lié à certaines décisions prises au sein de notre famille et qui se réfèrent à l'acquisition langagière de S. Dès sa naissance, l'espagnol a été la langue que j'ai utilisée pour m'adresser à S. ; son père, par contre, lui a parlé en finnois. La langue maternelle des grands-parents paternels est le finnois, mais celle de la grand-mère maternelle est le bulgare. Le contact de S. avec sa mamie bulgare est très fréquent, au moins deux jours par semaine, et en plus, dès le début, presque tous les rituels relatifs à sa vie quotidienne ont été présents dans les trois langues. En d'autres termes, le finnois, l'espagnol et le bulgare sont les trois langues dans lesquelles se déroule la vie quotidienne de S..

Une autre condition essentielle dans notre famille et qui a fortement influé sur le corpus et, par extension, le choix du sujet de cette étude c'est la musique. S. a commencé à écouter systématiquement des chansons pour enfants, comptines et rimes dès l'âge de 6 mois.

La place du français dans ce contexte a surgi d'une façon très spontanée et naturelle. Après une période de plus ou moins 8 mois, pendant lesquels S. était progressivement exposé aux chansons en espagnol, finnois et bulgare (un répertoire limité, d'environ 10 chansons dans chacune des langues), j'ai observé qu'il était prêt pour quelque chose de nouveau et qu'il le cherchait. Les caractéristiques phoniques de la langue française constituent un défi pour les adultes étudiants de FLE (Français Langue Étrangère). Selon les dernières recherches en psychologie et neurolinguistique, telle « plasticité cérébrale » (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 187), qui rend possible cette incroyable capacité d'apprentissage chez les enfants, ne dure que les premières années de leur vie –sujet que je reprends en détail au deuxième chapitre. En plus, au niveau du langage, même avant de pouvoir exprimer leurs premiers mots, les plus jeunes enfants savent décoder les sons non seulement de leurs langues maternelles, mais de toutes les langues, même de celles qu'ils n'ont jamais écoutées. Ils perçoivent la différence entre les sons et sont capables de discriminer entre les connus et les inconnus (*id.*, p. 102). Sans aucune ambition de lui faire apprendre le français, je voulais le familiariser avec la sonorité de cette belle langue en même temps que je lui proposais quelque chose de nouveau à expérimenter. C'était lui qui décidait de l'idonéité de ma proposition et, en effet, son attention était immédiatement captée par les nouveaux sons et, dès ce moment, un quatrième répertoire d'une dizaine de chansons françaises était ajouté à la liste musicale de S..

Dans un premier temps, mon attention était attirée par le fait que dans le répertoire musical enfantin on pouvait observer les mêmes chansons en espagnol, finnois et bulgare. Il s'agissait des chansons enfantines populaires issues du folklore américain, très écoutées en Angleterre d'où, il paraît, elles ont été adoptées dans d'autres pays européens. Quelques exemples de ces chansons sont « The Wheels on the Bus », « If You are Happy and You Know It », « Mary Had a Little Lamb » and « Incy Wincy Spider », entre autres. Les traductions de ces chansons présentent de significatives déviations de l'original, mais en plus, même dans une langue donnée on trouve différentes versions de la même chanson, ce qui aurait pu supposer une certaine difficulté lors de la sélection du matériel analysable et aurait augmenté l'extension exigée pour un travail tel que le nôtre. En plus, les questions à la base de ma recherche relèvent de l'authenticité culturelle qui est à l'origine de la perception que les membres de la communauté linguistique ont de soi-même et du monde qui les entoure. Je reconnais, quand même, qu'une analyse

comparative sur les possibles techniques d'adaptation ou de domestication utilisées lors de la traduction des chansons originales américaines pour enfants constitue un sujet de recherche très intéressant. En prenant en compte le public cible et les contraintes formelles qui lui sont liées, les résultats d'une telle analyse ne manqueront certainement pas de signification. Néanmoins le potentiel d'une telle étude est si puissant, que celle-ci mérite son propre espace et sa position parmi les ouvrages scientifiques, raison pour laquelle je m'éloigne de ce sujet en me centrant plutôt sur d'autres facettes de la production musicale enfantine.

Dans un deuxième temps c'était en me familiarisant avec les comptines, les rondes, les farandoles et les petites chansons à gestes, desquelles mon fils tire un évident plaisir, que je me suis aperçue des possibilités d'une étude comparative sur le sujet que je suis en train de présenter. Dans la sélection du corpus donc je me suis laissée guider par deux principaux critères : qu'il s'agisse de productions musicales pour les plus jeunes enfants (0-2 ans) et qu'elles soient issues directement de la tradition culturelle de la communauté langagière en question. Ainsi, pour illustrer les propos ici exposés j'ai opté pour réunir des chansons de geste, comptines et rondes traditionnelles, utilisées pendant des générations, toujours présentes dans l'éducation maternelle des pays représentant les langues ici examinées. La quantité de ces productions musicales varie selon la langue en question, mais dans tous les cas le répertoire est assez vaste. Les thèmes traités sont eux-mêmes un vif exemple de la richesse culturelle : les parties du corps, les animaux, les couleurs, les fêtes, les saisons, les jours de la semaine, les métiers, les personnages, la famille etc., etc..

Encore une fois je me suis laissée guider par l'esprit de notre famille, dans laquelle la communication constante, l'expression de toute sorte de sentiments et le contact physique deviennent une manifestation personnelle des trois cultures qui y cohabitent. Les jeux de doigts et les chansons à gestes ne sont pas possibles sans un réel contact physique, ainsi je me suis orientée vers le répertoire traitant les parties du corps pour les raisons suivantes :

1. Le contact physique est la communication par excellence entre le nouveau-né et sa mère – la possibilité de survie du bébé dépend de ce contact pour être consolé, nourri, protégé,

2. Le contact physique est aussi le moyen d'apprentissage par excellence par l'intermédiaire duquel le bébé devient conscient de la limitation physique de son corps, de la liberté du mouvement et de son indépendance motrice et
3. La nature des relations avec le monde qu'il est en train d'entamer est fortement influencée par l'image que le bébé se construit de soi-même et, surtout dans les premières années de sa vie, cette image est le résultat du traitement qu'il reçoit de ses plus proches.

En réfléchissant sur les possibles sources des textes du type auquel je suis intéressée, j'ai trouvé des livres, mais aussi de nombreux sites internet pour les parents, des forums, des blogs et même le site de Pampers où il y avait des recueils de textes très précieux et utiles dont j'avais la détermination de m'en servir. Les sources auxquelles je viens de faire référence sont mentionnées dans la bibliographie à la fin du travail.

L'expérience vécue des générations passées est le cœur du folklore des différentes communautés d'où proviennent aussi les comptines. Ainsi, le volume, la diversité et la richesse de ces productions culturelles sont notables. Grâce aux critères de sélection clairement définis, le recueil de textes analysables n'a pas présenté de difficultés. Cependant, certaines contraintes liées à la nature de l'étude qui nous occupe m'ont obligée à envisager quelques modifications significatives portant sur le thème, l'extension et la quantité des textes. Par conséquent, d'un répertoire hétérogène traitant les parties du corps, une grande quantité de jeux de mains et de chansons de gestes a été exclue. De même, très consciemment je me suis concentrée sur des créations d'une extension réduite -1 ou 2 strophes, ce qui a significativement réduit les dimensions de notre corpus. Je donnerai plus de précisions sur l'organisation du corpus au sous-chapitre 5.1. de la partie pratique.

La classification des productions qui font partie du corpus varie (comptines, jeux de doigts, jeux de mains, chansons à gestes, rondes, farandoles etc.) d'où la nécessité d'un quatrième chapitre consacré à introduire le lecteur dans le monde musical des enfants et à lui offrir les notions clés pour comprendre l'importance du rôle de ces productions ludiques pour le développement intégral de l'individu en bas âge. En plus, le lecteur aura la possibilité de se familiariser avec la totalité du corpus présentée dans l'Annexe.

Au sous-chapitre suivant, je me propose d'exposer la méthodologie pour la réalisation de mon étude.

1.3. Méthodologie

Je vais poursuivre en faisant une brève définition de la nature de mon travail et de la méthode adoptée afin d'initier une analyse, d'effectuer une comparaison et, finalement, d'aboutir aux résultats exposés à la fin de l'étude.

La nature du sujet abordé par cette étude résulte d'une forte subjectivité due au caractère dynamique de notre terrain de recherche. Les textes que je me propose à examiner, étant issus de la tradition orale des peuples, ont leur propre vie, au long de laquelle ils sont soumis à de nombreuses modifications et adaptations. En plus, les contextes dans lesquels ces productions culturelles sont générées et utilisées ne sont non plus statiques. Par conséquent, dans l'effort d'apporter une solide interprétation de ces phénomènes ordinaires et spontanés, issus et activés dans un contexte spécifique socioculturel, je suis obligée à abandonner toute ambition d'expliquer ou de présenter une unique vision valable sur les productions ici analysées. Mon objective est plutôt la mise en relief des observables qui m'intéressent à analyser pour les expliciter et pour rendre compte de leur saturation significative (Blanchet et Bulot 2013 : 19-22). À mon avis, ce sont justement ces possibles saturations significatives qui témoignent l'étroite interdépendance entre culture et langage.

La complexité du sujet peut être également appréciée par l'interdisciplinarité caractérisant nos points de départ. Le langage, son acquisition, son développement et son rôle dans la réalité de l'humanité sont des aspects examinés dans différentes perspectives et qui continuent à constituer le sujet d'investigations de disciplines très diverses, mais complémentaires. Avec cette modeste étude mon contribution dans ce contexte sera de faire une observation et d'y proposer une interprétation justifiée et effectuée à partir de l'exercice analytique comparatif comprenant des productions langagières en quatre langues. La méthode la plus appropriée pour y parvenir c'est la méthode empirico-inductive (Blanchet et Bulot 2013 : 16).

Après m'être mieux familiarisée avec les théories et les recherches portant sur le sujet de mon intérêt, j'ai effectué une étude plus détaillée sur les perspectives théoriques à l'unisson de ma vision du phénomène examiné. Ces travaux préalables sont ici

mentionnés dans le sens de cadre conceptuel et, par conséquent, ils constituent donc la base théorique sur laquelle j'ai sélectionné le corpus et élaboré l'analyse visé par cette étude. Ainsi, le présent travail est conçu comme une étude qualitative, analytique et comparative. L'approche comparative que j'adopte me permettra d'aborder les deux questions de recherche formulées au sous-chapitre 1.1. de quatre perspectives culturelles et langagières. L'attitude analytique s'inscrit d'une manière logique dans l'objectif de comparer l'assemblage des observables et la dimension qualitative relève de l'effort d'effectuer une synthèse interprétative qui pourra suggérer des réponses valables aux questions de recherche ici formulées.

Les limites de notre corpus, imposées par la nature de l'étude qui nous occupe, sans prétendre sous aucun prétexte garantir l'objectivité absolue des résultats de l'analyse ni de leur interprétation, nous permettra quand même de mettre en place les procédures nécessaires pour aboutir aux réponses à nos questions de recherche. Ces procédures comprennent la comparaison, la synthétisation et l'interprétation des textes réunis à cet effet.

L'analyse des textes porte sur les fonctions expressives du langage et sur les caractéristiques de l'aspect communicatif. En plus, je prête attention aux aspects langagiers comme la phonologie, la morphologie, le lexique, la syntaxe et la sémantique. Les traits dégagés dans la partie analytique sont comparés en vue des langues dans lesquelles se manifestent à l'effet d'observer des possibles tendances dominantes différenciatives entre les langues. Ensuite j'ai élargi cette partie analytique en proposant des visions interprétatives dont j'ai exposé la synthèse au dernier chapitre de ce travail consacré aux conclusions.

2. Aperçus sur le phénomène de l'acquisition du langage. Partie théorique.

Cette partie est consacrée à un bref parcours des théories les plus importantes conçues à expliquer la manière dont les enfants apprennent à parler leurs langues maternelles. Ce phénomène a été étudié de très différents points de vue formant plusieurs courants représentatifs dont je vais exposer les prémices au sous-chapitre 2.1. Le sous-chapitre intitulé *Approche sociale et interactionniste* est consacré à familiariser le lecteur avec la vision du psychologue Jerome Bruner qui nous sert d'encadrement théorique pour les questions de recherches que nous nous sommes posées.

2.1. Théories de l'acquisition du langage

Le comportement humain a toujours constitué un sujet d'étude, au début d'un caractère plus intuitif ou associatif que scientifique. Le langage et son acquisition y jouent un rôle prédominant. Selon le point de vue adopté, il y existe divers types de classification concernant les principaux courants sur le sujet. L'attitude actuelle face à l'enfant est le résultat d'un processus assez long et controversé auquel j'ai déjà fait une allusion dans l'introduction de ce travail. La perspective des théories décrites par la suite est construite à partir des savoirs sur le développement de l'enfant, les points de départ scientifiques (psycholinguistique, neurologique, psychologique etc.), les modes d'observation de l'enfant, comme aussi le type de relation adulte-enfant (Boiron 2010).

En effet, un certain point de vue empiriste se forme à partir des réflexions de saint Augustin qui avait partagé ses observations sur le mécanisme associatif utilisé par les enfants et dont il a fait la base de son explication sur le problème du langage. Selon lui, l'apprentissage de la langue n'était fondé que sur le fait de voir beaucoup de choses, d'écouter leurs dénominations et d'associer les premières aux deuxièmes (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 98). Cette vision a été développée en adoptant une forme plus scientifique inscrite dans la perspective comportementale. En partant des observations expérimentales de Pavlov, jusqu'à leur reformulation la plus récente soutenue par Skinner, les théories behavioristes pensaient que l'acquisition et l'emploi du langage n'étaient qu'une facette du comportement (Florin 2015). Selon les représentants de cette vision, il s'agit d'un comportement verbal, dont l'apprentissage s'effectue à l'aide de

l'imitation. Le caractère fonctionnel du langage était compris dans la mesure que ce comportement verbal entraîne un effet sur l'environnement qui, à son tour, exerce un effet sur le sujet ayant émis ce comportement. Cette interaction était placée à la base du processus d'acquisition, car les productions de l'enfant qui n'étaient pas renforcées par l'entourage finissaient par disparaître (*ibid.*, p. 28).

Cette conception de l'activité langagière comme un comportement verbal sans aucune spécificité est remise en question si l'on tient compte de deux faits indiscutables :

1. La capacité des enfants de produire des phrases qu'ils n'ont jamais avant entendues, et également
2. Leur capacité d'apprendre correctement à partir de la langue parlée, caractérisée par un nombre élevé d'énoncés contenant des erreurs, des répétitions, des redondances et des phrases incomplètes (Merazka 2007-2008 : 11).

Comme réponse à cette critique émerge un deuxième courant qui met en évidence la perspective innéiste ou nativiste dont Chomsky est le représentant le plus notable. Sa vision relève des débats en psycholinguistique menés dans les années 60 et elle a rapidement acquis le statut de révolution dans le domaine. « Simply having the evidence presented to you is not enough for learning [language]. [...] We must discover what is necessary to get the system to function. » (Chomsky 1980 cité par Bruner 1983 : 17).

Son hypothèse relève de la conviction selon laquelle la syntaxe est indépendante de la connaissance du monde, comme aussi de la signification sémantique et de la fonction communicative. Selon lui, l'apprentissage de la langue maternelle ne dépend pas de la connaissance linguistique possédée par l'enfant ni de son exposition aux effets d'une communication avec un interlocuteur privilégié. Le caractère révolutionnaire de sa proposition se résume par l'idée qu'à partir d'un système fini de règles, l'enfant est capable de comprendre et générer un nombre infini de phrases sans expérience préalable. Ce système de règle est appelé « grammaire générative » et constitue la base d'un Système d'Acquisition du Langage (LAD : Language Acquisition Device), responsable de l'acquisition de la structure du langage. Dans le même contexte, Chomsky divise cette même structure langagière en deux couches : structure superficielle et structure profonde. Cette dernière est organisée par la grammaire générative dont la connaissance par les

humains est innée. Par l'intermédiaire de LAD, la structure superficielle issue d'une quelconque langue naturelle est interprétée selon les règles formant sa structure profonde. Les structures grammaticales programmées par LAD sont universelles et innées. Ainsi, la compétence linguistique sous-jacente vient déjà prédéfinie, son expression étant dépendante des caractéristiques de l'activité performative qui requièrent une certaine capacité de mémoire et d'attention que l'enfant développe dans les premières années de sa vie (Bruner 1983 : 33).

Chomsky va même plus loin en suggérant la possibilité de l'existence d'un système neurologique particulier. Cette proposition n'a pas pu être démontrée, malgré la certitude des résultats scientifiques sur la division du cerveau en deux hémisphères dont le gauche est spécialisé dans le traitement du langage, comme aussi les observations sur des réseaux de neurones occupées à des degrés divers dans le même processus (voir par ex. Martyn Barrett 1999, Lucy C. Erickson et Erik D. Thiesen 2015). Le thème est controversé et largement débattu en faisant couler beaucoup d'encre. Je viens de citer les travaux ci-dessus seulement à titre d'exemple, car, malheureusement, les limites de mon travail ne me permettent pas de passer en revue l'abondante bibliographie sur ce sujet.

Piaget soutient l'hypothèse de Chomsky dans la mesure où celle-ci prend de la distance des visions behavioristes, c'est-à-dire, qu'il reconnaît le rôle de l'intelligence impliquée dans le processus de l'acquisition du langage. L'idée de l'universalité du langage, quand même, diffère de la conception du langage défendue par le psychologue suisse comme un « ...produit de l'interaction entre le patrimoine génétique de l'espèce et l'expérience. » (Florin 2015).

Piaget est le premier qui a attiré l'attention sur le haut niveau d'abstraction qui régule la pensée des enfants et qui s'exprime par une tendance à l'ordre, la systématité et la logique. Il a observé que les enfants démontrent une surprenante capacité logique qui guide leur recherche de l'invariable sous une apparence marquée par le changement constant (Bruner 1983 : 30).

Les capacités des jeunes enfants sont pour la première fois vues et traités avec le sérieux et la dignité caractéristiques des études concernant les adultes. Le psychologue, en effet, souligne la complexité et le haut niveau de structuration de la pensée des jeunes enfants qui évolue selon une logique du concret à l'abstrait, du simple au général.

Néanmoins, il précise que les visions des bébés par rapport à celles des adultes sont qualitativement très différentes et même assez particulières (Bruner 1983 : 3).

Une des idées piagésiennes reprise par la nouvelle science développementale concerne sa conviction que l'apprentissage est codifié dans les gènes de l'espèce humaine. Il considère le besoin de nouvelles capacités cognitives et l'appétit d'apprentissage si naturels comme le besoin de s'alimenter et l'appétit à la nourriture. En plus, un des aspects les plus appréciés du point de vue scientifique dans le travail de Piaget s'est le succès avec lequel il réussit à garder l'objectivité, à s'effacer du tableau qu'il est en train d'esquisser. Paradoxalement, cette même qualité de ses observations constitue la force persuasive de ses visions, mais aussi le point débile dans la mesure où il n'a pas pris suffisamment en considération le rôle des adultes et surtout des parents –partie indissociable de la vie des enfants (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 17-18).

Le problème que pose la théorie de Piaget vient d'être levé par les études modernes qui proclament l'indépendance entre l'intelligence et l'aptitude linguistique. Piaget, quand même, reste plus conscient du rôle de l'environnement que ses prédécesseurs générativistes et, ainsi, prépare le terrain aux perspectives interactionnistes des années 70.

La conception centrale dans les approches interactionnistes et pragmatiques est la dimension sociale du langage. En effet, la notion d'interaction a émergé pour la première fois dans la littérature soviétique des années 30 et à peine vingt ans plus tard aux États Unis. Les années 70 témoignent d'un croissant intérêt vers les premiers échanges entre la mère et l'enfant (Florin 2015). Le point de départ pour la compréhension du processus d'acquisition du langage se voit déplacé vers une nouvelle interprétation de l'interaction entre l'enfant et son environnement comme le moteur même de l'acquisition du langage. Dans ce sens, l'interaction est perçue comme « toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs qui modifient son comportement en fonction des réactions de l'autre. » (Florin 2015).

Cette vision de l'individu comme résultat de ses rapports sociaux, défendue par Vygotski, comme aussi la forte logique avec laquelle Bruner formule le rôle constitutif de la culture, par l'intermédiaire du langage, dans la vie de l'enfant sont les piliers théoriques de notre étude. Comme tels, ils méritent un examen plus attentif et nuancé afin d'établir la liaison avec les questions de recherches qui nous occupent ici.

2.2. Approche sociale et interactionniste

L'approche sociale et interactionniste qui nous occupe ici réunit plusieurs théories représentatives de la conception de la langue comme un phénomène formé et déterminé par les fonctions qu'elle remplit. Après la révolution générativiste, l'accent de l'étude du langage est mis sur le sens et le contexte. Dans cette approche fonctionnelle s'inscrivent, par exemple, les théories modulatrices, cognitives et explicatives (Closs Traugott 2010 : 30-50). La révision détaillée et minutieuse de tous les courants et théories représentant l'approche fonctionnelle est une pratique inabordable pour nous faute de l'espace limité qui nous est accordé pour cette étude. Pour cette raison je me permets d'énumérer seulement quelques-unes, justement à titre d'exemple, pour consacrer les lignes suivantes à la présentation de quelques notions et conceptions clés de la pensée du psychologue Jerome Bruner, dont le sujet d'étude est précisément le rôle indispensable de l'entourage et de la culture par l'intermédiaire de la langue dans le développement du langage.

Comme j'ai déjà mentionné au sous-chapitre précédent, l'attention que Vygotski porte sur la dimension sociale du langage est une des idées inspiratrices des études modernes développées au XX^{ème} siècle. La notion de l'interaction se place à la base de ces travaux et le regard de certains scientifiques, Bruner entre eux, est tourné vers les origines de l'exercice interactionnel –l'échange entre l'enfant et son environnement, considéré comme le moteur de l'acquisition du langage. Comprendre comment les adultes aident au développement des compétences de l'enfant et comment ils guident son activité pour lui permettre d'achever l'autonomie n'est pas possible sans tenir compte du contexte extralinguistique (Florin 2015). Dans ce sens, le langage n'est pas seulement le produit de la mise en jeu des règles grammaticales et contraintes formelles, mais c'est plutôt un ensemble de stratégies utilisées par l'enfant pour structurer son action sociale et pour réaliser et maîtriser son activité communicative (Bernicot 1998b : 13).

Selon Bruner, dans ce processus d'élaboration de stratégies vers l'acquisition de l'autonomie, le rôle de l'adulte en tant que guide et médiateur est d'une importance capitale. Ainsi, une des questions de recherche posée par Bruner c'est de comprendre comment les adultes « [...] organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts » (Bruner 2015).

Fortement inspiré par la conception de Vygotski, Bruner construit sa vision autour de la déjà mentionnée notion d'interaction. L'étude de l'interaction sociale acquérant sa signification dans le contexte de la culture devient le fil rouge de la pensée du psychologue. Dans son ouvrage (Bruner 2015), faisant référence à l'affirmation de Judy Dunn (*id.*, p. 101) sur le minimal nombre d'études envisageant à explorer les développements des enfants dans le contexte de leurs productions, ou dans un contexte qui pourra rendre justice aux sensibilités de leur compréhension sociale, Bruner souligne que :

[...] la compréhension sociale, aussi abstraite qu'elle soit, commence toujours comme une praxis dans les contextes particuliers où l'enfant est un protagoniste, un agent, une victime, un complice. L'enfant apprend à jouer un rôle dans le « drame » familial quotidien avant qu'il n'y ait quoi que ce soit à dire, à justifier ou à excuser. Ce qui est permis et ce qui ne l'est pas ; ce qui permet d'obtenir tel résultat précis : tout cela s'apprend d'abord dans l'action. La transformation de ce savoir actif en langage ne vient que plus tard ; et, comme nous le savons déjà pour en avoir discuté plus haut, l'enfant est linguistiquement sensible à de telle « cibles référentielles » liées à l'action. [...]

Selon Bruner, la manière dont l'esprit prend forme c'est au travers de l'histoire et de la culture. La culture, par conséquent, a un rôle constituant dans le développement de la cognition humaine. « ...la culture et la recherche du sens sont la main qui façonne, tandis que la biologie exerce des contraintes que la culture peut souvent dénouer. » (Bruner 2015 cité par Britt-Mari Barth : 5).

Étant la signification issue d'un constant procès de négociation publique, qui à son tour dépend de l'existence préalable d'un système symbolique partagé par les membres d'une communauté, l'objectif du scientifique est de comprendre comment les enfants accèdent à cette signification. Bruner aborde ce problème d'une manière très différente de celle de Chomsky, car étant convaincu que les règles grammaticales sont le résultat d'un apprentissage instrumental qui prend place plus tard dans le développement, il se concentre exclusivement sur la fonction et la maîtrise du contexte. Dans ce sens, il propose l'existence de la disponibilité prélinguistique à des types particuliers de signification. Ces significations ne sont que des formes de représentation forte malléables qui se voient déclenchées par les actes et les expressions de l'entourage (*id.*, p. 91).

3. Enfant et langage

La neurologie est une branche de la science qui a bénéficié énormément de la nouvelle technologie. Les dernières recherches dans le domaine ont donné des résultats significatifs et très encourageants pour que de nouvelles recherches soient conduites et de nouvelles théories soient proposées dans d'autres domaines scientifiques contingents traitant le sujet qui nous intéresse.

Aujourd'hui, grâce aux progrès de la science nous en savons beaucoup plus sur la structure et le fonctionnement de notre cerveau. Nous savons qu'au moment même de leur naissance, les nouveau-nés possèdent une bonne quantité de connexions neurologiques cérébrales. Mais on sait aussi, que ces connexions ne sont pas figées pour toujours et qu'au long des premières années de vie, le cerveau est soumis à un changement constant résultat de l'expérience. L'apprentissage n'est pas passif. Le cerveau apprend sans cesse et il change en réponse à ce qui prend place autour de nous. En même temps, le temps est une variable d'importance cruciale surtout quand il s'agit de l'apprentissage langagier (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999).

Dans cette optique, je vais faire passer en revue les dernières nouvelles qui nous sont parvenues sur les recherches neurologiques et les savoirs dont nous disposons à présent sur la structure et le fonctionnement de cette puissante matière grise.

3.1. Structure et fonctionnement du cerveau

Je poursuivrai en faisant un bref parcours sur le savoir dont on a disposé par rapport à la structure et le fonctionnement du cerveau, comme aussi de la nouvelle information à laquelle on a pu accéder au fur et à mesure du développement de la technologie.

Du point de vue des recherches neurologiques, les plus récentes soulèvent des questions : comment et dans quelles mesures le cerveau change au long de la vie, et jusqu'à quel point ce changement est le résultat de l'expérience acquise de la relation avec le monde qui nous entoure ? Dans ce sens, le cerveau des adultes est pareil à celui des nouveau-nés. La théorie de la spécialisation du cerveau chez les adultes n'est pas nouvelle, mais à l'époque, les arguments en sa faveur étaient tirés des études menées sur des cerveaux morts. Étudier la dynamique de cet organe n'est seulement possible qu'avec la technologie moderne. Ainsi, à présent, cette spécialisation du cerveau prend une

dimension différente. Il ne s'agit plus seulement de zones spécialisées localisables dans le cerveau, mais également d'une spécialisation au niveau des cellules cervicales (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 175-176).

Les recherches démontrent qu'il n'y a pas une seule zone unique dans laquelle l'information est stockée. Malgré le haut niveau de spécialisation du cerveau des adultes, les différentes parties interagissent sans cesse et beaucoup d'elles s'activent d'une manière simultanée pour que le moindre échantillon d'information puisse être transmis.

Selon l'idée traditionnelle, la formation de la structure physique du cerveau dépend des phases figées dans le temps sans égard à ce qui se passe dans le monde du nouveau-né. À la lumière des nouvelles expérimentations cette croyance s'est vue privée de fondement. Nous savons aujourd'hui qu'il n'y a aucune codification génétique qui contrôle la structure cérébrale phase par phase afin de parvenir à sa forme définitive. Cette même structure est soumise à une activité extrêmement dynamique entre les cellules cérébrales qui entament de nombreuses connexions entre elles profondément influencées par l'expérience. Une nouvelle vraiment révélatrice provient des expérimentations avec des animaux qui ont effectivement démontré que le cerveau possède la capacité physique de s'épandre ou de se contracter selon l'expérience vécue. « Experience is changing the brain from the very beginning. Everything a baby sees, hears, tastes, touches, and smells influences the way the brain gets hooked up » (*id.*, p. 181).

Présenté d'une façon très simplifiée, les neurones sont les cellules cérébrales et les connexions entre celles-ci sont appelées synapses. Les cerveaux des nouveau-nés possèdent le nombre maximum de neurones que le cerveau humain pourrait jamais contenir. Ce qui change dans cette structure c'est la quantité et la nature des synapses, ces connexions durables qui, pour leur part, prédéfinissent la réponse de l'individu (*id.*, p. 185-186).

Ainsi, le cerveau est un organe qui n'est jamais en état statique. Par contre, sa dynamique intrinsèque traverse divers niveaux au long de la vie de l'individu, la phase la plus active étant de l'âge de 3 ans jusqu'à 9 ou 10 ans. Cette haute activité est illustrée par la consommation de glucose par le cerveau. Pendant les premiers trois mois de vie du nouveau-né, les zones sensorielles (vision, audition, touche) du cerveau attestent une rapide augmentation progressive de la consommation de glucose. À l'âge de 2 ans les niveaux de consommation se sont élevés au niveau du cerveau d'un adulte. Un an plus

tard l'incroyable complexité de l'activité cérébrale a doublé celle d'un cerveau adulte et parvient à se maintenir à ce même niveau jusqu'à l'âge de 9 ou 10 ans. Après cet âge, la baisse est inévitable, mais le niveau adulte n'est achevé qu'à l'âge de 18 ans. Ainsi, du point de vue de la neurologie, le cerveau d'un enfant à l'âge préscolaire est beaucoup plus actif, connecté et flexible que celui d'un adulte (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 186).

Cette extraordinaire phase de la formation structurelle et fonctionnelle du cerveau a sa raison d'être. Il semble que si la spécialisation du cerveau de l'adulte est le résultat de la sélection naturelle d'un certain nombre de synapses, comme aussi de leur relative stabilité, la flexibilité cérébrale infantine est la preuve du fait que ce même procès de spécialisation est en train de s'effectuer. Beaucoup de nouvelles synapses sont créées, certaines anciennes sont renforcées, d'autres non utilisées sont effacées, on témoigne une claire dynamique soumise à l'expérience du vécu.

Néanmoins, l'apprentissage de l'enfant commence bien avant le début de sa vie extra-utérine. Après la naissance, le développement du nouveau-né est étroitement lié à sa capacité d'apprentissage qui, à son tour, dépend de plusieurs facteurs. Dans ce contexte Salter Ainsworth et Bell présentent la compétence infantine selon trois principaux points de vue:

1. en termes d'habilités cognitives et motrices,
2. en termes d'âge et de phase de développement et
3. en termes de préadaptation à l'environnement avec une figure maternelle, dont la réciprocité du comportement est, à un point significatif, sous le contrôle du comportement du nouveau-né. En tout cas, la définition de compétences implique une compétente relation mère-enfant (Connolly et Bruner 1974 : 97-117).

C'est ce troisième point de vue qui nous sert de pivot dans notre étude à nous et que nous examinerons d'une perspective linguistique. Comme Saulter Ainsworth & Bell affirment « In the ultimate biological terms of survival, this third view of competence is the crucial one. » (Connolly et Bruner 1974 : 98).

Il est évident que l'enfant est né avec un ensemble de compétences qui ne reposent que sur des réflexes dont la tâche est d'assurer l'intégrité du système neurologique, musculaire et sensorielle. Il y a quand même des différences individuelles dans la qualité de la performance de ces réactions. Pendant un temps assez long de sa vie,

qui vient de commencer, l'enfant a besoin de sa mère/protecteur pour satisfaire ses nécessités, ses désirs, pour qu'en général l'enfant puisse entrer en interaction avec son environnement. L'hypothèse des auteurs mentionnés ci-dessus c'est que même s'il s'agit d'un enfant dont, dans un premier temps, les compétences basiques se manifestent relativement fonctionnelles, par l'intermédiaire d'une relation avec une mère réceptive et sensible aux indices implicites dans le comportement de l'enfant, celui-ci améliore graduellement sa performance et l'effectivité de son interaction avec le monde extérieur. Par contre, un enfant assez compétent par rapport à ses fonctions pré adaptées peut se manifester complètement inefficace s'il « opère » à l'aide d'une mère insensible à son comportement (*id.*, p. 98). Des résultats obtenus des expérimentations menées à propos de l'hypothèse présentée révèlent précisément que :

[...] Thus, maternal responsiveness to signals supports the development of social competence, in the sense that it promotes the development of a variety of communicative behaviors which are easy to read and hence are likely to influence the behavior of others in a more differentiated way than an infant can through merely crying. [...] (Connolly et Bruner 1974 : 104).

Ainsi, d'une part, les résultats démontrent une influence directe sur la compétence sociale des nouveau-nés. D'autre part, dans la vie de l'espèce humaine, la compétence sociale est étroitement liée à la compétence linguistique de manière qu'il existe une relation réciproque entre les deux.

Des expérimentations très intéressantes menées avec des bruants à couronne blanche ont démontré que leurs petits sont capables d'apprendre des mélodies de leur espèce, enregistrées artificiellement, entre le vingtième et le cinquantième jour. Par contre, cette capacité d'apprentissage se montre active même après le cinquantième jour dans le cas de « leçons de chant » directes, c'est-à-dire, si le petit oiseau écoute la production musicale d'un autre oiseau réel. « Interacting with another birds helps the baby bird learn. Some species of birds actually require social stimulation to learn. » (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 194).

Quant à l'espèce humaine, les faits ne se présentent guère plus simplement.

[...] Clearly we can't separate babies from their parents and see what happens, but babies who are caught up in flirtatious dialogues with the people they love do seem very involved and attentive, and happy, too, and this could be part of why they learn so quickly. [...] (*id.*, p. 195).

Dans ce sens, les exemples les plus illustratifs relèvent des expérimentations liées au langage. Motivé par une logique de continuation, le sous-chapitre suivant est consacré à mettre en contraste les principales attitudes et l'information obtenue des expérimentations empiriques sur l'initiation de l'enfant dans le langage.

3.2. Enfant et développement du langage

Les paragraphes qui précèdent ont mis en évidence des embauches du savoir moderne sur la structure et le fonctionnement du cerveau, sa dynamique et le rôle de l'expérience. Également, un petit pas en avant sur l'importance de la relation mère-enfant et de l'environnement sociale a été donné afin d'être repris et mieux développé dans les sous-chapitres suivants. Le présent sous-chapitre se propose à reprendre la question sur le développement langagier chez les jeunes enfants à la lumière des dernières expérimentations réalisées dans ce domaine. Une référence à la théorie de Bruner aussi prend place dans ce sous-chapitre et nous servira ultérieurement de transition avec un autre sujet.

L'attitude souvent perçue quant à l'initiation de l'enfant au langage c'est de documenter d'une manière ou d'une autre le moment du premier mot reconnaissable prononcé par le nouveau membre de la famille. Ce moment devient le début officiel de la relation de l'enfant avec le langage ou, en d'autres termes, le symbole de l'entrée de l'enfant dans la réalité des humains (parce que jusqu'à ce moment, il est probablement défini comme un nouveau-né très difficile à déchiffrer !). Je reconnais avoir fait cette même marque dans le calendrier avec la même idée : « c'est aujourd'hui que notre fils a commencé à parler ». De toute façon, je ne me sentais guère si persuadée que la présence de la marque sur le calendrier n'essayait de le suggérer. Après sa naissance, malgré les défis des premiers mois, une communication s'était clairement établie entre nous deux ; par conséquent, ce premier mot reconnaissable n'était que l'indice du passage à une nouvelle phase très naturelle et prédictible.

Parler de plasticité et d'ouverture mentale n'est pas seulement une forme symbolique pour qualifier le fonctionnement cognitif du cerveau dans la petite enfance. Lors de sa naissance, le cerveau du nouveau-né reconnaît toutes les nuances phoniques de toutes les langues du monde. Néanmoins, la « spécialisation » dans une seule langue

(sa langue maternelle) requiert une structure cérébrale spécifique qui fasse ressortir les distinctions dans la langue maternelle de l'enfant en ignorant celles des autres langues.

Des expérimentations empiriques ont prouvé que:

[...] Early in development, the babies' brain showed no difference in reaction to prototypical sounds from their own native language or a foreign language. But just a few months later, these same babies showed unique patterns of brain activity in their left hemispheres when they heard prototypes from their own language. The brain physically changed as infants learned their native language. [...] (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 188).

En plus, il y existe des évidences empiriques sur le fait que les changements détectés dans la manière dont les bébés font la différenciation entre les sons sont liés aux changements dans leurs cerveaux. Mais pour situer plus précisément dans le temps cette impressionnante capacité innée et l'insolite vitesse à laquelle elle se modifie grâce à l'environnement de croissance de l'enfant, je cite les résultats obtenus par Patricia Kuhl de ses expérimentations avec des bébés japonais :

[...] Japanese and American seven-month-olds discriminated r from l equally well. But just three months later, the two groups of infants were as different as night and day. At ten months, Japanese infants could no longer hear the change from r to l. American infants not only could do so, but had actually gotten much better at making this distinction. [...] (*id.*, p. 107).

Il n'y a aucun doute quant à la continuité du processus d'apprentissage au long de toute la vie, mais les expérimentations présentées suggèrent l'existence d'une possible horloge biologique, dont l'influence, surtout sur l'acquisition du langage, est incontournable.

Un certain nombre de scientifiques sont prêts à soutenir cette théorie des périodes clés dans la phase de l'acquisition, mais à la lumière des nouvelles recherches il paraît que le temps n'est pas la seule variable (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999). La maturité conduit la flexibilité cérébrale à un point conclusif, mais comme on l'a déjà montré, l'expérience ajoute son poids façonnant. Il est possible que les résultats des changements-mêmes qui ont opéré au niveau neuronal et qui ont modifié physiquement notre cerveau, soient la raison pour laquelle nous interprétons le monde d'une certaine manière. Une fois cette vision est établie (à un certain moment de notre vie), sa

modification constitue un processus beaucoup plus laborieux avec moins de possibilités au succès.

L'horloge biologique est à la base de la différence établie entre les notions d'acquisition et d'apprentissage d'une langue.

Il est démontré que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge de trois à sept ans garantit une compétence langagière au niveau natif, mais après la huitième année il se produit une baisse graduelle, mais constante, qui est très palpable pendant l'adolescence. Dans le processus d'apprentissage d'une seconde langue après la puberté, la corrélation entre âge et compétence commence à s'effacer lentement. Ainsi, un jeune de 20 ans ne réussit pas mieux qu'une personne de 40 ans (Gopnik, Meltzoff et Kuhl 1999 : 192-193).

Mais étudier l'acquisition du langage et réfléchir sur ce qui le rend possible en tenant compte des données purement physiologiques cache le risque de trop simplifier le problème en sous-estimant les facteurs issus de l'aspect fonctionnel du langage. « Tout acte de langage est à l'intersection de compétences linguistiques et de compétences sociales qui se développent dans une interaction avec autrui sur la base d'une intention, en visant un certain but. » (Florin 2015).

Je voudrais ici reprendre l'idée défendue par Bruner sur la puissante influence de la culture et la recherche du sens sur la manière de penser des humains. L'essence de sa réflexion sur la relation de l'enfant avec le langage relève de l'importance que Bruner attribue à la culture et à l'interaction de l'enfant avec son entourage.

Dans son ouvrage *Child's talk. Learning to Use Language* (Bruner 1983), il établit quatre conclusions relatives à la manière dont les enfants conçoivent le monde pendant la phase prélinguistique, et qui gardent une profonde relation avec l'attitude de l'enfant envers le langage, comme aussi la puissance différenciatrice du langage dans la formation de l'enfant comme individu-membre d'une communauté culturelle spécifique. Ainsi, Bruner conclut qu' :

1. une grande partie des procès cognitifs pendant la petite enfance paraissent opérer de soutien à une activité clairement orientée vers l'achèvement d'objectifs ; en plus,

2. pendant le premier an et demi de la vie du bébé, une énorme quantité de son activité est marquée par d'extraordinaires caractéristiques sociales et communicatives.

À continuation il constate que :

3. beaucoup d'actions pendant la petite enfance prennent place dans des situations familiales contraintes et démontrent un niveau très surprenant d'ordre et de systématisme ; et finalement que
4. la systématisme de ces dotations cognitives est d'une nature abstraite inattendue.

Comme je l'ai déjà avancé, les quatre dotations formulées par Bruner garantissent les fondements qui facilitent l'acquisition du langage chez les enfants.

Ce sur quoi nous insistons, c'est que c'est la motivation de communiquer, c'est-à-dire, de faire comprendre et de se faire comprendre et, à travers cette communication, d'agir et d'influencer l'environnement, qui pose les prémices du meilleur résultat en développement du langage tant au niveau structurel qu'au niveau fonctionnel. Dans un premier temps, la motivation innée du nouveau-né est de sauvegarder son intégrité physique et d'assurer ses besoins physiologiques et il y réussit en agissant sur le comportement de sa mère. Sans aller plus loin, seulement quelques mois plus tard, le bébé peut concentrer déjà une grande variété fonctionnelle dans un seul mot. Le germe de la pensée rationnelle, ordonnée et systématique est sous-jacent, il ne reste qu'exercer la faculté de son expression. L'initiation à cet exercice commence, quand même, par des cris et pleurs lors de la naissance, évolue vers des vocalisations pendant les deux premiers mois, poursuit son augmentation en variation jusqu'à parvenir aux gazouillis, lallations et babillages et, en passant, vers le huitième mois, par des productions phonétiques plus identifiables, il commence à émettre des syllabes comme *ba*, *ga*, *ta* et s'initie à leur combinaison. L'imitation est un des premiers moyens d'apprentissage, par laquelle les bébés commencent à reproduire l'intonation de la langue orale qu'il écoute. À partir des sons, entre 9 et 18 mois, les bébés réussissent à former leurs premiers mots –phase précédant le moment des premières phrases entre 18 et 24 mois.²

² http://www.parentissage.be/jeune_enfant.php

Dès sa naissance le nouveau-né est sensible au stimulus sonore et il y réagit en modifiant son état de repos. Les premières habilités acquises par l'enfant sont liées au rythme. La mélodie de la voix de ses parents, par exemple, commence à signifier leurs visages. De même, les animaux et les objets qui font partie de l'entourage du bébé sont identifiés par leur bruit caractéristique (Sarget Ros 2003 : 198). Le rythme devient le résultat de la réaction spontanée des adultes pour adapter leurs productions orales aux besoins des enfants en bas âge. Les comptines sont un bon exemple de cette adaptation intuitive mise en pratique pour attirer l'attention du bébé.

Je voudrais maintenant exposer quelques faits qui rendent compte des bénéfices de la musique sur l'acquisition du langage chez les enfants, mais aussi sur le développement intégral du jeune cerveau.

3.3. Enfant, langage et musique

Il est plus que démontré que l'on n'a pas besoin de mots pour communiquer. La première interaction du nouveau-né avec sa mère est fortement marquée par l'adoption d'une prosodie spécifique de la part de la mère, lorsqu'elle s'adresse à son enfant. Les adultes parlent avec les bébés et leur prêtent la faculté de comprendre en interprétant à leur tour tous les signes renvoyés par l'enfant. Le mamanais est précisément le résultat de cette adaptation du comportement de la mère en se fondant sur les mouvements de son bébé. Cette langue spécifique et intuitive est un mode universel d'accès à la compréhension. Deux autres modes universels d'accéder au monde du bébé sont la musique et le jeu.

Avec les travaux de Piaget et Bruner, le développement de l'enfant dans les premières années de sa vie, comme aussi son importance pour tout le futur de l'individu, est vu d'un point de vue complètement nouveau, d'où la nécessité de réviser certaines pratiques éducatives. D'une perspective scientifique, on a commencé à prêter plus d'attention sur le rôle du jeu et de la musique et la forme de leur présence dans la vie quotidienne du petit enfant. Ce ne doit pas être par hasard que les premières expériences ludiques du bébé apparaissent liées à la réalité sonore. L'intonation de la mère qui parle à son bébé en lui changeant la couche devient la première grammaire de l'enfant. La nature humaine présente un énorme appétit pour le langage, mais cet appétit se voit réveillé et hautement stimulé surtout par les échanges avec les adultes (Boiron 2010).

[...] Les « règles du jeu » concernent à la fois l'affectif (se sentir sollicité et rassuré), le cognitif (être intellectuellement outillé pour apprendre) et le relationnel (être en interaction, pouvoir prendre la parole, écouter). C'est dans ces conditions que les « esprits » peuvent se rencontrer et s'ajuster en « négociant » les significations par un travail de mise à l'épreuve avec les savoirs reconnus. [...] (Bruner 2015 : 8).

Ainsi, l'interaction entre l'enfant et l'adulte commence dès le premier moment de la vie du nouveau-né. Les rituels quotidiens (toilette, repas, coucher, vêtements, jeux) constituent les scénarios langagiers dans lesquels la musique et le jeu ne font que renforcer l'action de parler avec l'enfant en faisant quelque chose ensemble. Il existe un très grand nombre de petites rimes, comptines, formulettes et dictons qui trouvent leur place naturelle justement dans ces conditions langagières spécifiques et dont l'omniprésence (depuis la nuit des temps et dans presque tous les continents) démontre l'effectivité de leur caractère stimulant. Ces petites manifestations du patrimoine culturel traditionnel sont pour la plupart chantées, mais, très souvent, aussi accompagnées par des gestes en formant un jeu mimique dont l'enfant tire un pur plaisir et une forte motivation.

Emmanuel Kant l'a dit : « la musique est la langue des émotions ». L'enfant est un être extrêmement sensitif qui, faute de l'imperfection de ses capacités cognitives, met en jeu d'autres sens et instincts beaucoup plus primitifs par l'intermédiaire desquels il organise sa représentation du monde et de soi-même. Ainsi, les émotions de l'enfant jouent un rôle capital dans toutes les phases de son développement et apprentissage. L'expérience sensorielle que la musique proportionne enrichit la vie de l'enfant et lui apporte un équilibre émotionnel, psychophysiologique et social –ingrédients essentiels pour le bon développement de l'esprit. Par contre, le manque de stimuli sensoriels empêche le développement de l'intelligence et conduit aux perturbations psychiques et biologiques (Sarget Ros 2003 : 197).

Maria Angeles Sarget Ros, docteur en pédagogie et dédiée à l'enseignement du langage musical au Conservatoire Professionnel de Musique d'Albacete présente une liste résumée, mais assez révélatrice des bénéfices psychiques et physiques de la musique sur l'individu en général, mais surtout sur l'enfant à cause de sa condition d'être en développement (*id.*, p. 207). Maintenant, je me permets de reformuler les activités éducatives auxquelles elle fait références pour, ensuite, énumérer, par des citations directes, les bénéfices observés issus de telles pratiques musicales.

Tout d'abord, par l'encouragement à la performance, par exemples, des chansons enfantines populaires, rythmes, gestes, mouvements, expressions affectives ou émotionnelles etc., on observe un bénéfice directe sur :

[...]

- le perfectionnement du langage
- le développement de l'élocution et l'expression verbales
- le perfectionnement de l'articulation, la diction et l'accentuation
- l'augmentation du vocabulaire
- le contrôle de la respiration, la voie et le phrasé
- la coordination entre la pensée et la parole
- il s'agit d'un moyen d'expression individuelle et sociale [...]

D'autre part, la perception sonore par l'audition des sons, bruits et fragments musicaux contribue :

[...]

- au développement de la discrimination auditive (musicale ou pas)
- à la sensibilisation aux valeurs esthétiques, de la musique mais aussi des arts en général, ou aux cultures d'autres peuples et races
- à l'éveil des émotions, des sentiments et des intérêts
- au renforcement de l'attention, la rétention et la mémoire
- au développement de la capacité de réaction et de l'agilité mentale
- et en plus a un caractère éducatif et perfectionne les sens [...]

Et finalement, l'expression libre de l'enfant, orientée vers la reproduction des modèles donnés sans des contraintes de limitation, encouragée aussi bien dans le chant que dans le mouvement et dans l'utilisation de différents instruments musicaux ou accompagnements rythmiques corporels favorise :

[...]

- la conscience de l'espace et de son propre corps
- le développement psychomoteur, la coordination (la dissociation et l'association des mouvements), l'indépendance gestuelle, contrôle corporel et manuel, sens de l'équilibre, latéralité et l'intégration du système corporel
- favorise la mémoire visuelle, auditive et tactile
- facilite la vie affective et émotionnelle
- renforce l'autoestime, l'autoréalisation et la personnalité
- contribue à l'établissement des règles de comportement et d'adaptation sociale et

- développe l'imagination, l'intelligence créative, la fantaisie et la vivacité entre autres. [...]

Bref, ce ne sont que les petites rimes charmantes, les amusants jeux de doigts et d'autres précieux legs des générations précédentes, chantés avec l'innocente intention d'arracher un petit rire, une gesticulation de joie rapide ou un furtif tournement des yeux du nouveau-né, qui mettent en marche un subtil système de structures cognitives, habiletés physiques, émotions positives et valeurs marquant la stabilité de l'esprit en formation et la nature des relations à venir.

Bruner, lui aussi, a observé la contribution de ces universelles manifestations ludiques au processus de maturation de l'humain en soulignant que, très souvent, ce sont les premières occasions pour l'enfant de se livrer à un usage systématique du langage avec un adulte. Ainsi, les enfants explorent les possibilités de parvenir aux choses par l'intermédiaire des mots. En plus, ce type de jeux et comptines sont, jusqu'à un degré, des situations *protoconversationnelles* préparant les enfants en bas âge pour la dynamique de la prise de parole et l'habilité de suivre des séquences ordonnées d'évènements (Bruner 1983 : 45-47).

Compte tenu de ce que nous avons exposé dans les sous-chapitres précédents et qui relève du savoir théorique des trois points de vue convergeant dans notre travail - linguistique, psychologique et neurologique, nous sommes arrivés au sous-chapitre-passerelle entre l'exposé des données théorique et la présentation des résultats pratiques de l'étude. La partie qui suit est conçue dans l'objectif de rapprocher le lecteur du monde des enfants, en introduisant la notion de folklore enfantin ou culture enfantine et en présentant les caractéristiques principales des manifestations musicales pour enfants (sous-chapitre 4.1.). De même, nous allons nous concentrer sur les comptines et les jeux de doigts, en raison de la spécificité de leur typologie dont est issu le corpus de cette étude (sous-chapitre 4.2.).

4. Productions musicales pour enfants

Autour de l'enfant il existe toute une culture enfantine que nous nous aventurerons à considérer comme une sous-culture profondément inscrite dans la culture de la communauté langagière de l'enfant. Cette culture enfantine comprend une grande diversité de produits issus de l'activité des enfants et conçus pour le bénéfice de ceux-ci.

4.1. Généralités

Andy Arleo, dans son article inclus dans l'ouvrage de Jacqueline Feuillet (2008), développe la notion du « folklore enfantin » en établissant une nette différence par rapport au concept de « culture enfantine ». Ainsi, le folklore est défini surtout par son oralité.

[...] Le folklore enfantin comprend des énoncés (comptine, devinette, 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. [...]

Il ajoute une petite, mais très importante précision sur le fait que « le folklore enfantin se construit à partir des éléments existants provenant de sources adultes ou adolescentes. » (*ibid.*). Dans cette perspective, notre étude s'inscrit dans le contexte du folklore enfantin, car les textes que nous avons réunis sont précisément des productions culturelles d'origine mystérieuse conçues et transmises dans la tradition orale, tout d'abord pour l'entraînement des enfants par les adultes et, ultérieurement, pour leur usage par les enfants eux-mêmes.

Dans le folklore enfantin trouve place une très grande variété de productions orales parlées ou chantées premièrement par les adultes pour les enfants et, plus tard, utilisées et modifiées par les enfants eux-mêmes. Le facteur commun à toutes ces productions relève de l'activité ludique pour laquelle et dans le contexte de laquelle elles sont créées et utilisées.

Le jeu est le moteur de l'apprentissage chez les enfants. La musique est la stimulation de leur sensibilité et une des premières voies d'expression individuelle. La combinaison du jeu avec la musique, auxquels s'ajoute l'expérience de l'échange communicatif avec la personne la plus aimée, est une situation unique pour l'enfant, qui

lui apporte un plaisir évident, mais qui également lui assure les bases pour un développement harmonieux et équilibré. L'enfant a la tendance à revivre ses expériences du monde réel à travers le jeu et, ainsi, à les faire siennes. Le psychanalyste Daniel L. Stern souligne l'importance de l'expérience subjective de l'enfant pour la construction de son amour-propre. Cette même importance est renforcée par le comportement de l'adulte. Les images construites par la musique sont d'une importance essentielle pour le développement émotionnel et cognitif de l'individu (Fredriksson 1994 : 78).

Par rapport au sous-chapitre suivant, notre objectif est d'introduire le lecteur dans le monde de la comptine, le familiariser avec les principales caractéristiques de ces produits musicaux, leur nature hétérogène et voir comment, par l'intermédiaire de l'expérience proposée, elles créent de nouvelles associations, connaissances, valeurs, habiletés et, en général, enrichissent la vie et l'esprit du nouvel individu. Nous allons même essayer d'élaborer une classification très basique simplement pour rendre compte d'une façon plus illustrative de l'ampleur de cet universel phénomène musical.

4.2. Caractéristiques et classification des comptines

L'étymologie du mot *comptine* fait tourner le regard vers le verbe latin *computare* qui signifie *compter*, ce qui explique « leur fonction générale de « désigner un joueur pour un rôle particulier » (Gauthier et Lejeune 2008 : 414). Il existe beaucoup de versions différentes sur l'origine des comptines et sur l'époque de leur apparition, mais il n'y a pas lieu de controverses quant à leur universalité : elles font partie de presque toutes les cultures sur tous les continents. Malgré leur popularité, elles font rarement objet d'études scientifiques dans le contexte des recherches sur l'enfant et son environnement. La dimension culturelle des comptines est dans leur essence, ce qui nous a amenés à envisager une étude comparative dans une perspective psycholinguistique avec les comptines comme objet d'analyse.

Les comptines peuvent être parlées, mais les petites mélodies au rythme contagieux font d'elles une expérience inoubliable surtout pour les enfants en bas âge. Ainsi, parlées ou chantées, la caractéristique la plus inoubliable de ces petites rimes c'est qu'elles sont rythmées et, par conséquent, très amusantes. Les syllabes sont détachées, la structure des phrases est plutôt prototypique et les rimes sont parfois même absurdes, ce qui assure l'utilité fortement ludique de ces créations. Normalement les comptines sont

courtes, une ou deux strophes, mais elles peuvent facilement être prolongées, raccourcies et même modifiées pour mieux répondre aux besoins des différents âges.

Comme toute production orale issue du folklore, elles aussi sont soumises aux changements avec le temps. Sous la notion de comptine on trouve aussi bien des berceuses que des jeux de mains, des jeux de doigts, des rimes, tous eux adoptés par l'enfant et mis en pratique dans ses activités quotidiennes pour le pur plaisir d'écouter sa voix, de raconter, de se calmer, d'exprimer sa joie, de s'amuser et d'apprendre.³

Grâce aux caractéristiques de leur structure, les facettes éducatives des comptines sont facilement discernables. Dans leur article, J.-M. Gauthier et C. Lejeune (2008) regroupent leurs effets éveillants et leurs côtés didactiques en trois types d'apprentissage :

1. ceux qui relèvent des fonctions cognitives,
2. ceux qui ont à voir avec les habilités psychomotrices et
3. les référents aux comportements sociaux.

L'acquisition et le développement du langage fait partie des fonctions cognitives, et à différence de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge d'adulte, lors de ce premier contact avec la langue, c'est l'enfant qui vient à son rencontre, l'explore, la construit et la retrouve. Son rôle actif dans ce processus est déterminé par l'environnement, c'est-à-dire, par la fréquence, la qualité et la forme de stimulation linguistique (*id.*, p. 414-417) Les comptines étant la combinaison parfaite entre mots courts, rimes harmoniques, rythmes prononcés et jeux amusants, offrent à l'enfant une expérience précoce de la sonorité et du mouvement, ce qui favorise son sensibilité phonologique et structurelle. La langue des comptines peut présenter une complexité surprenante, mais son trait le plus caractéristique c'est la présence des numéros et des notions de temps et d'espace.

Quant à la contribution des comptines au développement psychomotrice il est important de souligner que, bien avant de commencer à se servir du langage, le petit bébé avait déjà obtenu la professionnalité en langue du corps. Avec les comptines l'enfant expérimente le rythme à travers son corps, apprend à le connaître et s'habitue à ses limitations. S'initie dans l'exercice de la structuration de l'espace qui l'entoure et même dans l'éveil de ses capacités sociales (*ibid.*). Cette côté sociale des comptines entraîne

³ Centre de la petite enfance La Trottinette carottée : <http://www.latrottinettecarottee.com/docs.php>

toute une nouvelle dimension de l'identité de l'enfant qui s'y met en jeu –la vie émotionnelle. Il est évident que l'émotion et les sentiments sont également présents lors de la formation des relations sociales, mais il est aussi à considérer que justement dans ce contexte une forte domination et maîtrise de sa vie émotionnelle est requise plus que jamais. Les effets du premier contact avec des sentiments comme l'exclusion, la caractérisation ou le refus sont adoucis par le contexte du jeu et par l'allure amusante et dynamique de la comptine.

La sécurité affective est d'une importance vitale pour l'enfant. Son sentiment d'autodétermination est fortement dépendant de l'accueil de ses actions par son entourage. Dans ce sens, « faire tous ensemble et en même temps » est un nouveau plaisir que l'enfant est en train de découvrir par l'intermédiaire de la comptine et qui met en jeu toutes sa socialisation et son intégration dans le groupe (Gauthier et Lejeune 2008 : 418).

En résumé, la facette langagière des comptines occupe une place centrale, mais ce n'est pas la seule caractéristique d'importance à dégager. Se comparer, imiter, partager, maîtriser, tous ces apprentissages ont leurs racines dans les domaines cognitifs, psychomoteurs et sociaux et sont favorisés par la comptine de manière que cette dernière ne peut être conçue que comme un milieu ludique extrêmement enrichissant pour l'enfant (*ibid.*).

La classification des comptines n'est pas une entreprise facile dû à la nature hétérogène de ces productions musicales. Une telle tentative de classification peut être régie par l'âge du public cible/les usagers, le thème, la fonction, la complexité de la mélodie ou celle du langage etc. Ici, à titre d'exemple, je vais exposer une proposition de classification (Bruley et Tourn 1988 cité par Mathilde Prigent 2010-2011 : 11) :

- A. Berceuses
- B. Comptines-Jeux de Nourrices
 - a. plaisir de peau
 - b. à la découverte du corps
 - c. jeux de balancement de sautes et de chutes
 - d. jeux de cheval
 - e. jeux de visage
 - f. jeux de mains
 - g. jeux de doigts
- C. Comptines à histoire
- D. Comptines sans sens
- E. Comptines à danser et à jouer
- F. Comptines pour compter, énumérer et mémoriser
- G. Comptines de circonstances

Vu l'objectif de mon étude inscrit dans le contexte de la petite enfance, les comptines constituant le corpus sont les comptines-jeux de nourrices créées et utilisées dans l'échange mère-enfant pendant la période de 0 à 2 ans. En ce qui suit, je propose un exercice pratique d'analyse langagière pour dégager les observables qui nous intéressent et procéder à leur comparaison et interprétation.

5. Analyse et interprétation du corpus. Partie pratique

Comme le titre l'indique, cette section recueille les résultats de l'analyse effectuée sur le corpus de cette étude, comme aussi la pratique comparative et la synthèse interprétative auxquelles je me livre dans l'aspiration à examiner les questions de recherches antérieurement exposées, à l'aide des textes issus de la tradition culturelle et utilisés lors du premier contact de l'enfant avec le langage.

5.1. Précisions sur l'organisation du corpus

Dans la partie théorique j'ai fait une petite introduction à la comptine en présentant quelques traits caractéristiques de sa nature. Notre but étant les formulettes pour des enfants en bas âge (0-2v), il est à constater que le terme *comptine* excède avec fréquemment son sens le plus strict. Avec l'âge, les comptines s'adaptent aux besoins de leurs usagers et, donc, elles sont soumises à des changements qui les rapprochent du reste des productions culturelles enfantines. Au chapitre consacré à la présentation du corpus j'ai établi le thème auquel sont limités les textes à analyser. Pour faciliter l'analyse du matériel et la comparaison des résultats, j'ai opté pour regroupement des comptines par sous-thèmes selon la classification proposée au chapitre en question, à savoir :

1. jeux de doigts,
2. jeux de doigts avec un élément de surprise et
3. jeux de visage et de corps.

Le corpus présente une totalité de 31 textes (7 en français, 9 en finnois, 8 en espagnol et 7 en bulgare). La grille d'analyse du corpus est constituée de 4 tableaux. Les trois premiers contiennent les textes examinés et les traits linguistiques dégagés lors de l'analyse. Le quatrième tableau est un sommaire des aspects auxquels porte l'analyse, comme aussi une précision des éléments analysés.

Dans un premier temps je vais faire une analyse des résultats obtenus de la comparaison faite entre les comptines constituant un même groupe, pour ensuite, proposer une vision analytique globale et procéder à des conclusions pertinentes dans la dernière partie de cette étude.

5.2. Précisions sur les aspects de l'analyse

Tout d'abord, il faut préciser d'une façon univoque l'aspect concret de notre analyse. Comme j'avais déjà souligné à plusieurs reprises, mon attention portera exclusivement sur l'aspect langagier des comptines. La présence de la musique est une facette essentielle qui augmente considérablement l'effectivité des comptines, surtout quand elles sont destinées aux plus jeunes enfants. Néanmoins, un grand nombre de comptines sont utilisées comme des formulettes récitées. Pour éviter toute ambiguïté possible, nous utiliserons le terme *texte* en nous référant à chacune des comptines incluses dans notre corpus. Sans doute beaucoup des tournures qui sont employées sont adaptées à la mélodie qui leur donne vivacité et attractivité aux oreilles de l'enfant. Quand même, la nature de cette étude ne me permet pas de m'étendre plus que le nécessaire, malgré l'intérêt compréhensible qui suscitera une possible exploration approfondie des aspects combinatoires entre parole et musique.

L'analyse est illustrée à l'aide de 4 tableaux desquels le dernier est un recueil théorique des différents aspects auxquels nous nous sommes intéressés. Chacun des tableaux est divisé en deux parties :

1. *Textes* -avec une compilation des textes sélectionnés regroupés par langues et
2. *Caractéristiques* -partie contenant des listes des traits dégagés de l'analyse de chacun des textes.

Les textes et les listes de caractéristiques analysées sont numérotés avec l'objectif de faciliter la localisation et le traitement postérieur des résultats. Ainsi, dans cette partie de mon étude je m'abstiens de commenter en détail chacun des textes analysés. Ici j'accorderai une attention particulière seulement aux traits exceptionnels similaires et différenciatifs qui, à mon avis, pourront mieux nous servir lors de la démonstration ou la réfutation de notre hypothèse.

Avant de passer à l'analyse en soi, il nous faut relever les caractéristiques essentielles observées dans les textes de tous les groupes dans toutes les langues et qui, ainsi, illustrent les traits constitutifs des comptines en justifiant leur rôle et emploi dans le contexte que nous avons déjà présenté. Les caractéristiques en question se résument surtout dans les suivantes figures de style : répétitions, énumération, rimes, assonances,

allitérations. Leur présence dans ce type de productions enfantines est évidente et absolument logique : ce sont ces figures qui font des comptines ce qu'elles sont, mais au moyen de notre analyse, nous visons à rendre compte de la manière dont ces figures sont utilisées dans les différentes langues, à repérer les éléments linguistiques et sémantiques mis en jeu et à analyser leur rôle dans la formation de l'image du bébé lui-même et du monde qui l'entoure.

5.3. Jeux de doigts

Les textes constituant ce groupe de jeux sont destinés aux enfants en bas âge, généralement avec l'intention d'amuser le bébé, d'établir un échange ludique entre l'adulte et l'enfant et d'attirer l'attention de celui-ci sur ses doigts, leur nombre, leurs mouvements, leur coordination et leur contrôle en général.

Les deux textes français 1 et 2 sont construits comme deux petites histoires, ce qui accentue leur fonction narrative. Cette même fonction est clairement identifiable dans les textes 3 et 4 (FI), 7 et 8 (ES) et 11 (BG). Par contre, il y existe une importante différence dans leurs fonctions descriptives. La nomination des doigts par leurs noms « propres » est présente seulement dans les textes 1 et 11 (FR et BG respectivement). En finnois les doigts sont identifiés par les formules *tämä pieni possu* et *tämä pikku possu* et en espagnol c'est le pronom démonstratif *este* qui désigne l'« identité » des personnages de l'histoire. Dans les quatre langues les doigts de la main possèdent des noms qui font référence à leur dimension, leur position par rapport à la paume de la main ou bien leurs fonctions, comme par exemple l'*index* qui *indique*. Néanmoins l'emploi d'une désignation précise place les deux interlocuteurs à un certain niveau d'égalité. D'une part, il est possible que cette différence entre la manière d'envisager les possibilités référentielles de la langue relève d'une différente attitude envers l'enfant-même et une consciente prise en compte de ses capacités cognitives. D'autre part, les formulations utilisées en finnois apportent un rythme fortement défini et une jolie musicalité favorisant la segmentation et, par conséquent, la mémorisation.

Les textes 1 (FR) et 11 (BG) présentent aussi d'autres caractéristiques qui les détachent du reste des textes en leur apportant un air plus sophistiqué. Dans le texte 1 nous observons une syntaxe complexe exprimée par l'emploi des propositions subordonnées relatives :

A : [...] Le majeur qui est le plus fort, lui, porte la valise [...]
 B : [...] Et l'auriculaire qui est riquiqui ne fait rien du tout [...],

mais aussi par la présence de l'anaphore et des pronoms toniques:

C : [...] L'index l'accompagne à la gare. [...]
 D : [...] L'annuaire, lui, porte son chapeau [...].

Le superlatif trouve aussi sa place dans les deux textes:

E : [...] Le majeur qui est le plus fort [...] (1 FR)
 F : [...] Средният е най-голям и умен / Le majeur, le plus grand
 et savant [...] (11 BG)

Quant au lexique, dans le texte français, nous repérons un petit champ lexical construit autour du mot *voyage -accompagner, gare, valise-*, tandis que le texte bulgare est riche en adjectifs qualificatifs (ex. : *grand, savant, parlant, mignon, joyeux, travailleur*). L'aspect sémantique dans le texte 1 (FR) est reflété dans l'emploi des mots comme *riquiqui* et *toutou* qui renforcent certaines caractéristiques de l'auriculaire, mais aussi s'inscrivent d'une manière fort naturelle dans le contexte-même de la comptine. Également, dans le texte bulgare nous observons une ludique contradiction dans la strophe :

G : [...] Безименният пък е сладкодумен / L'annuaire,
 toujours parlant [...] (11 BG)

Malheureusement, cette contradiction n'est pas saisissable dans la traduction française du texte à cause de la décision de nature pratique de sauvegarder la rime dans la strophe. La traduction littérale du nom de l'annuaire en bulgare veut dire « sans nom ». En même temps le « sans nom » est qualifié comme parlant. L'idée que celui qui aime les mots et s'amuse en les utilisant est privé lui-même de nom est une contradiction amusante, dont la compréhension n'est pas encore accessible aux enfants. Cependant l'implicite se perçoit, il me semble d'une manière plus évident, au long du texte entier, grâce au parallélisme établi entre les adjectives et les fonctions des doigts, par exemple¹.

H : [...] Le pouce toujours prêt à vous aider [...] (1 FR) > la position du pouce en s'opposant au reste des doigts rend possible la fonctionnalité de la main entière.

I : [...] L'index ne fait que conseiller [...] (1FR) > une référence au mouvement du doigt qui souvent accompagne les ordres, les conseils.

Ainsi, à mon avis, on peut dire que le texte bulgare présente une forme poétique à forte charge sémantique reflétant l'humeur et la nature paradoxale des usagers, tandis que dans le texte français ressortent avec plus de force les constructions syntaxiques, l'assonance (ex. : *s'en va, voyage, accompagne, gare/majeur, fort, porte/qui est riquiqui, rien, suit, derrière...*), la mélodie et le rythme, c'est-à-dire, un certain accent sur la beauté d'une expression musicale et harmonieuse.

Le parallélisme établi entre les mots désignant les doigts et les gestes des doigts ou leurs dimensions est présent aussi dans le texte 5 (FI) sous la forme d'une analogie avec la famille et les rôles de ses membres. La fonction descriptive de ce texte se voit fortement accentuée par l'ellipse du verbe *olla*, ce qui allège la strophe en lui attribuant un dynamisme épuré, mais mélodique. De même, le texte 9 (ES) fait référence aux fonctions des doigts avec une structure de la strophe identique à celle du texte finnois. Dans les deux, les pronoms démonstratifs *tässä* et *este* marquent le début des vers et constituent l'élément répétitif dans la comptine.

Les textes 4 (FI) et 8 (ES) se caractérisent par leur forme de dialogue qui suppose un changement dans l'intonation de la voix et, par conséquent, des effets sonores plus marquants comme aussi des possibilités d'interprétation plus ou moins créatives. Dans le texte espagnol, l'alternance du discours direct « [...] éste dice: / “Dinero no tenemos.” [...] » et indirect « [...] éste dice que no hay / este dice que lo comprobamos [...] » implique la concordance des temps et modes verbaux ce qui apporte une considérable complexité grammaticale et une notable asymétrie structurelle. Le cas finnois présente plus de systématisme dans l'emploi de l'impératif et le discours indirect.

Quant à l'aspect sémantique, je voudrais faire une claire distinction à base de ce qui ressort de mon analyse. Il y a des textes avec un objectif clairement éducatif, comme par exemple 2 (FR) et 10 (BG), où l'énumération est un des éléments principaux à laquelle s'ajoute, dans le cas du texte français, une liste de noms du même champ sémantique *voyage, camion, avion, auto, vélo, à pied*. En plus, ces mots sont présentés dans un ordre de gradation très à l'unisson avec la logique enfantine, tel que : le camion est le plus gros et lourd, l'avion est aussi très grand, mais plus léger pour pouvoir se tenir dans le ciel, etc. Par contre une certaine gradation sémantique est également observable dans les textes finnois et espagnols, exprimée par les actes des personnages de la comptine. Dans le texte 4 (FI), par exemple, il y a une claire gradation ascendante dans l'attitude des personnages

qui commence par *meni ostamaan ruokaa, sano, huusi*, pour changer de direction en continuant avec *huokaa* et devient descendante dans les deux derniers vers pour aboutir à une fin marquée par la tristesse *itki suruisasti*. Une gradation descendante est aussi observable dans le texte 5 (FI) en commençant par le plus robuste et fort *tukeva* pour finir avec *perheen vauva*, le personnage le plus fragile. La même logique est présente dans le texte 1 (FR) et 2 (FI). Par rapport au texte 8 (ES) la gradation est intéressante du point de vue moral. Le plus petit étant affamé, la situation évolue jusqu'à la proposition de commettre un crime (avec toutes ses implications graves et comiques à la fois).

La moralité est palpable d'emblée surtout dans le texte 1 (FR), 6 (ES), 7 (ES) et 11 (BG). Le texte espagnol 6 illustre le vrai amour maternel qui ne connaît guère de frontières ni de préjugés. Les autres textes sont l'exemple de la joie tirée de la collaboration et de l'altruisme.

L'analogie entre le bébé et le petit doigt est inévitable. Il est intéressant de constater les sentiments positifs qui émanent des textes 7 (ES) et 6 (ES), à cause de la fin heureuse pour le plus petit d'avoir tout mangé, et 10 (BG), grâce à la comparaison finale entre les doigts du bébé et la sensation agréable de la douceur du miel. Par contre, les textes 8 (ES), 4 (FI), 3 (FI) et même 2 (FR) n'épargnent pas les sensations de frustration ou d'impuissance, ni même la possibilité de recourir aux actions plus extrêmes.

5.4. Jeux de doigts avec un élément de surprise

Les bébés sont ravis de capter l'attention de leurs mamans, leurs papas ou de l'adulte qui d'habitude les soigne. Ils trouvent dans cette attention la sensation d'apaisement, d'assurance et de sécurité vitale pour leur bon développement. Comme nous l'avons déjà remarqué, le jeu est la forme la plus naturelle pour les plus petits de communiquer et d'apprendre. Par l'intermédiaire du jeu les enfants assimilent et intériorisent les réalités du monde extérieur. Ils apprennent à reconnaître les différents sentiments et à les dominer, telles la joie, la tristesse, la surprise, la peur.

Notre analyse des textes sujets du chapitre précédent a également révélé le fait que les comptines, même ayant un clair rôle ludique dans la culture enfantine, illustrent des aspects de la vie émotionnelle beaucoup plus divers qui peuvent paraître même inappropriés ou au moins contradictoires dans le contexte de la petite enfance.

Le tableau numéro 2 présente des textes avec une charge émotionnelle plus forte liée au sentiment de la peur et de la surprise.

Les textes 12 (FR), 14 (FI) et 17 (BG) sont des jeux construits sur le sentiment de la peur. La présence du loup et du chien avec le but de faire peur n'est pas un hasard. Dans les trois cas il s'agit d'une forme de dialogue qui finit par l'apparition de l'animal à craindre. L'alternance de formulations interrogatives et énonciatives impose une dynamique répétitive facile à mémoriser et à dominer. L'abondance de compléments circonstanciels de lieu sous la forme de d'adverbes *par-ci...par-là* (12), *aquí* (16), comme aussi des lieux spécifiques *kotona, metsässä, niityllä, seutuvilla* (14) ou *no-hazope /plus haut* (18) accélère cette dynamique en changeant les circonstances de l'action. On peut supposer que ces textes ont été créés pour un public plus âgé qui possède le contrôle des mains, car le jeu exige de la réciprocité dans les mouvements et une certaine maîtrise de la langue pour comprendre le sens du jeu. De ce point de vue, après une première hésitation entre la peur de l'inconnu et la surprise de l'inattendu, la diversion du jeu consiste à anticiper un retrait des mains avant que le loup ou le chien les aie mangées.

Les textes 13 (FR), 15 (FI), 16 (ES) et 17 (BG) sont, par contre, appropriés pour les enfants en bas âge et, à priori, ils ne visent qu'à arracher un cri de joie ou un rire plaisant, suite à un geste de chatouillement inattendu. En tout cas, aussi la vitesse du mouvement et la surprise réveillent des émotions dont la maîtrise passe par une familiarisation avec l'action-même. Après avoir joué seulement quelques fois le jeu en question, par la sonorité et les gestes, le bébé sait prévoir le plaisir du chatouillement et commence à rire déjà d'avance. Le texte français suit la forme de dialogue joyeusement « décoré » avec d'onomatopées et d'une jolie assonance (*toc-dors/ toc-dors-encore/là-toi-voilà*). Les mêmes caractéristiques phonétiques, mais dans des proportions dominantes, sont repérées dans le texte finnois, grâce au dispositif sonore de double voyelles et consonnes, d'où une quantité importante d'assonances et d'allitérations.

Le texte espagnol est un exemple très intéressant du point de vue de la syntaxe complexe et du thème qu'il traite. Parce que la rime est absolument absente, l'assonance devient la principale figure de style. La répétition accompagne le geste d'approche de la main de l'adulte à l'endroit cible du chatouillement. Le texte bulgare, par contre, est un exemple de rimes suivies suffisantes et riches du type AA (*лази-пази*), BB (*лестенце-краченце*), CC (*тревичка-ръчичка*).

Sur le plan sémantique il faut remarquer, que la tendance à aboutir à une fin dramatique –être mangé par le loup *HAM* (14) ou rester sans avoir mangé « ...tälle ei riittänyt. /Hyppää kivelle, /hyppää kannolle /ja sieltä kotiin. » (15) - est une caractéristique représentative des textes finnois. Le message du texte espagnol n'est guère plus amusant ou inoffensif. Par contre, comme s'il fallait conserver un équilibre, la sémantique de l'action de faire peur ne reste qu'au niveau de la menace dans le cas des textes 12 (FR) et 17 (BG).

5.5. Jeux de visage et de corps

Tout ce qui a été commenté dans les chapitres précédents et ce qui reste à analyser, a évidemment, un rapport direct avec le sujet de notre étude ; les textes je me dispose à commenter maintenant représentent le cœur de notre sujet. Il s'agit des comptines qu'on chante ou récite face à face avec le bébé en attirant l'attention de celui-ci sur soi-même, en éveillant sa capacité de se concevoir comme un individu indépendant. Ce sont des moments d'échanges très intimes, de transmission entre parent-enfant, entre générations et, sur une échelle plus vaste, entre les êtres humains. En reprenant notre hypothèse, c'est dans ces textes-ci qu'il faut chercher la force culturelle qui, par l'intermédiaire de la langue, agit sur les rapports entre les membres de la communauté, même au cœur de la famille, et qui à l'aide du langage façonne la manière de penser et de concevoir la réalité. Tous nos actes nous servent à découvrir quelque chose de nouveau sur le monde extérieur, sur autrui et sur nous-mêmes. Cette découverte est le premier pas pour l'enfant en bas âge vers l'autodétermination qui, d'autre part, aura un rôle primordial dans la qualité de son échelle de valeurs, dans la nature de ses relations sociales et, en général, dans toute sa vie future. Par l'étude de ces textes nous visons à dégager les traces culturelles qui, par la voie de la langue, modèlent la mentalité et la vision de nos bébés.

Comme on peut le déduire du titre de ce chapitre, les textes ici commentés représentent différents jeux dont le support devient le visage et le corps du petit bébé. L'adulte utilise ses doigts, ses mains pour établir le contact avec les différentes parties du corps de l'enfant et pour lui procurer de nouvelles sensations agréables visant l'éveil de ses sens et le rendant conscient de l'indépendance de son corps. Dans ce contexte l'élément le plus important c'est l'aspect affectif intrinsèque de ce type de jeux.

Le tableau qui nous occupe contient au total 13 textes : 3 en français, 4 en finnois, 3 en espagnol et 3 en bulgare. Dans toutes les langues nous pouvons identifier quelques thèmes qui se répètent et notre effort sera consacré à dégager les différences dans le traitement de ces thèmes dans les langues examinées.

Le premier thème qui est commun aux quatre langues c'est la présentation du visage de l'enfant. Cette présentation est construite sur la figure de la métaphore dans les textes 20 (FR), 23 (FI), 27 (ES) et 29 (BG). Il est curieux d'observer une même logique dans les quatre langues, même si le texte finnois commence par une référence à la ville, au lieu de la maison comme dans le reste des textes, les actions et les objets mis en jeu créent une association avec la maison. La maison c'est le premier espace avec lequel l'enfant fait connaissance et auquel il s'est accoutumé après sa naissance ; donc, pour lui, la maison représente un milieu connu qui l'inspire la sécurité physique, l'apaisement émotionnel et un solide point de départ pour explorer ce qui l'entoure. Ainsi, l'analogie entre le visage du bébé et la maison paraît naturelle et logique. Pourtant, nous observons des différences significatives dans la charge sémantique de cette analogie dans les quatre langues.

Le texte français (20) est construit comme une petite histoire avec un début et une fin. Elle est racontée à la première personne du singulier. Cependant, au 5-ème et au 6-ème vers la voix du bébé est intercalée par deux répliques « Bonjour papi, /Bonjour mamie ». Cette présence des deux personnes les plus chères pour l'enfant est rassurant, car les mots *papi* et *mamie* sont identifiés par l'enfant en bas âge même si le reste du sens de l'histoire reste obscure. On observe quelques substantifs du champ sémantique du mot *maison* –*volet, escalier, paillason*, comme aussi des verbes qui lui sont liés –*ouvrir, descendre, essuyer, rentrer*. Le texte 19 (FR) fait aussi référence au visage du bébé, mais la métaphore comprend aussi des éléments de l'extérieur de la maison. L'image est construite par la présentation d'une liste de substantifs regroupés pour créer des séquences rimiques et qui commence et finit par une onomatopée.

La même forme caractérise le texte finnois (23), où la succession des actions est beaucoup plus prononcée par un verbe placé au début de chaque vers. Les éléments caractéristiques relatifs à la maison sont les mêmes –*ikkuna, portaat, kello* etc., mais ici l'action est menée un pas plus loin « Istun tuoliin. ». Cette version présente une allure plus individualiste et déterminée, faute de référence aux gens aimés, comme aussi d'onomatopées qui ont tendance à rompre la monotonie narrative en introduisant une

touche de vivacité et de réalisme dans l'histoire. Une des caractéristiques qui constituent l'attractivité de ce texte c'est son exceptionnelle sonorité, obtenue en recourant aux racines du langage « Katson *akkunasta* » -un charmant souffle des temps lointains. La primarité de l'assonance et de l'allitération donnent le rythme et créent un certain jeu phonique qui ne reste certainement pas inaperçue par le sensible sens auditif de l'enfant.

Le texte bulgare (29) se différencie par la présence d'un personnage qui exerce toutes les actions. Ce personnage n'est personne d'autre qu'une grand-mère énergique qui s'occupe de sa maison du sol au plafond avant de fermer à clé la porte pour protéger sa propriété (le visage du bébé) et de partir au marché. Ainsi, toutes les parties du visage de l'enfant sont prises en jeu (le front, le menton, les joues, les yeux, la bouche, le nez), d'une manière plus polyvalente que dans le texte français ou son homologue finnois. Dans cette perspective, le texte espagnol (27) est le plus court et le moins détaillé, mais ce qui en ressort, c'est l'emploi des diminutifs : *casita*, *redondita*, *ventanita*, *puertita*, dont l'abondance s'observe également dans le texte bulgare : *таванчето*, *стеничките*, *вратичката*, *ключето*. Les diminutifs sont des excellents marqueurs d'attitude, malgré l'apparente impersonnalité du texte espagnol qui ne présente ni de référence au narrateur, ni de personnages.

Pour continuer avec l'échantillon des textes espagnols, je voudrais attirer l'attention sur les textes 26 et 28 dans lesquels l'emploi de diminutifs est également dominant. Ces textes sont conçus pour présenter les fonctions des parties faciales, de même que le texte finnois (21) qui ne présente que le rôle de la bouche, mais d'une forme plus poétique et éducative, à en juger par les formules de politesse. Comme je l'ai déjà constaté, la désignation par diminutifs apporte une claire charge émotionnelle, à l'unisson avec les moments dans lesquels ce types d'échanges ludiques entre la mère et l'enfant prennent place. Les textes bulgares 30 et 31 sont également des listes dans lesquelles on énumère les parties du visage désignées par des diminutifs. Dans le texte 30 (BG) de nouveau nous nous percevons la référence à la mère qui ne se lasse pas de donner des bisous et de faire des caresses : « [...] à chaque moment ma maman me donne /sans jamais /avoir assez. ».

Dans le même style, le texte finnois 22 révèle la puissante capacité de l'enfant de faire ses parents tomber amoureux de lui chaque fois qu'ils posent leurs yeux sur lui. Le caractère ludique, la beauté harmonieuse et la physionomie particulière de ce dernier texte sont créés par la répétition de la partie du visage au lieu d'un recours aux nombres.

Ici aussi, comme dans le texte 29 (BG), il y a tendance à ne pas laisser des parties du visage sans les mentionner. Une liste d'éléments construite à base de la rime et de la cadence, couronnée par un seul verbe (dans le sens de *rakastaa*) est d'une importance vitale pour l'enfant.

Les textes 24 (FI) et 25 (FI) sont un bel exemple de la plasticité phonique de la langue finnoise. L'exubérance d'assonances et d'allitération remplace avantageusement l'absence de la musique. Aux images peintes à l'aide des jeux sonores s'ajoute l'esprit du passé toujours vivant à travers le symbolisme du vocabulaire. L'évocation mythique introduite par *menninkäinen*, et les références à la forêt (*metsäläinen*), à l'airielle rouge, au foin et aux étoiles dans le ciel forment le symbolisme qui dote cette création lyrique des couleurs caractéristiques de la culture finnoise.

Avec cet exemple culturel qui, à travers le langage, donne forme à la vision des membres d'une communauté, je vais conclure la partie analytique de ce travail. Ensuite, je vais passer à la dernière partie de notre étude qui résume les démarches ici réalisées et les conclusions que nous pouvons en tirer.

6. Conclusions

À ce point de mon étude, je vais procéder à la récapitulation des objectifs de cette plongée exploratoire dans la culture enfantine, et tirer les résultats de l'analyse de notre corpus de textes des comptines pour les jeunes enfants de 0 à 2 ans. À la lumière des observations et des constatations faites dans la partie analytique de cette étude, je vais proposer mes réponses aux questions posées au chapitre 1.1 pour, ensuite, procéder à formuler les conclusions correspondantes à faveur ou en contre de l'hypothèse y.

La petite enfance étant la période la plus significative pour le développement de l'individu et la moins explorée jusqu'à maintenant, commence à trouver sa place dans les théories scientifiques et à engager de plus en plus l'attention des chercheurs de domaines très différents, mais convergents, comme le sont la linguistique, la psycholinguistique et diverses branches de la psychologie, comme aussi la neurologie et la biologie et même l'anthropologie, pour n'en citer que quelques-uns. Surtout les théories modernes sur le développement du langage apparaissent aujourd'hui comme le produit de l'intuition et l'effort remarquables de quelques esprits précurseurs des siècles passés et les découvertes faites grâce aux dernières avancées technologiques. Les débats sur le développement du langage et sur le phénomène de son acquisition sont de plus en plus intéressants et complexes, en raison de la croissante complexité de la réalité cognitive, si étroitement liée au fonctionnement du cerveau et au reste des habilités humaines qui nous différencient des autres primates.

L'aspect socioculturel de la vie des humains et ses influences sur le développement des capacités cognitives n'est pas un nouveau thème d'étude parmi les chercheurs. Cependant, explorer les processus de développement dans la petite enfance, à travers le prisme de la culture et l'influence de l'entourage, est une perspective très actuelle. D'une part, jusqu'à un certain point, ce regain d'intérêt pour la dimension sociale peut paraître assez paradoxal dans un contexte actuel marqué par l'individualisme et l'isolation physique imposée et maintenue par la technologie. D'autre part, cette même évolution du niveau économique, intellectuel et technologique de nos vies a provoqué des changements importants dans la manière de concevoir le monde et la place que nous y tenons. De même, il s'est produit un changement dans la considération de l'enfant et de sa place dans la société. Ainsi, dans la perspective de nos efforts de comprendre qui nous sommes et d'étudier notre comportement en visant son amélioration, la nécessité de savoir plus sur cette phase de la vie qui est l'enfance est absolument impérative.

La vie humaine est conçue dans un milieu qui est le produit des générations passées. L'accumulation de cet héritage constitue la culture qui est à la base de toute notre existence et, par conséquent, se reflète dans les capacités et les actions qui nous identifient comme individus. Pour reprendre cette même idée en termes de Bruner, il s'agit : « [...] du caractère indissociable existant entre le développement humain individuel et les instruments de la culture dans laquelle il intervient. » (Bruner 2015). L'acquisition du langage est une des capacités humaines les plus importantes à cause de son rôle central dans nos vies. Cependant, le développement langagier est encore un terrain fort inconnu malgré la multitude de recherches menées au long des dernières années.

L'étude comparative que j'ai entreprise vise à donner un exemple illustratif du présumé selon lequel, il existe une différence dans l'attitude que les individus de différentes communautés linguistiques adoptent face à un même phénomène si naturel et universel comme c'est l'échange communicatif avec l'enfant en bas âge. Cet exercice d'exemplification est conçu dans le contexte de l'hypothèse que cette différence d'attitude peut s'expliquer par le rôle fort conditionnel de la culture agissant sur la mentalité de ses usagers par l'intermédiaire du langage. À effet de mieux souligner la problématique de cette étude, j'ai formulé deux questions de recherche :

1. Comment l'expression langagière et les concepts développés illustrent l'attitude que la société (dans le sens d'une communauté linguistique indépendante) adopte face à ses plus petits membres ?
2. Quelle idée d'eux-mêmes et du monde ces productions culturelles s'approprient à inculquer dans l'innocent esprit des plus jeunes enfants ?

À ces questions je vais essayer de répondre par des exemples tirés de la pratique interprétative dans le contexte de chacune des langues représentées.

Comme nous l'avons constaté dans la partie analytique de ce travail, il existe des similitudes à tous les niveaux langagiers entre les productions dans les quatre langues examinées, mais les différences sont à notre avis aussi remarquables. Par exemple le petit doigt, qui dans les jeux peut être la représentation ludique du bébé, dans les textes finnois du premier tableau est systématiquement soumis à un sentiment de tristesse et de mélancolie pour avoir resté sans repas, ou identifié par sa fragilité en comparaison avec les autres membres de la famille. De l'analyse des jeux de doigts avec un élément de surprise, il faut souligner une fois encore la fin peu rassurant du texte dans lequel le loup

mange l'enfant qui essaie d'échapper le chien (14), comme aussi le texte 15 qui traite toujours le thème de l'insuffisance de la nourriture, ce qui veut dire qu'une fois encore quelqu'un est resté sans nourriture. Pour continuer avec la conclusion sur les images surgies des textes finnois du tableau 3, il est de souligner le style minimaliste des textes 22 et 23, mais aussi l'harmonie de la langue accentuée par les effets phoniques présents dans tous les quatre textes de la catégorie en question. Le texte 22 dévoile une claire manifestation de l'attitude sentimentale des parents par l'utilisation du verbe *rakastua*, tandis que les textes 24 et 25 sont construits sur la base des comparaisons des qualités de l'enfant avec la richesse de la terre et la beauté de la nature.

Par contre, dans la vision française issue du premier tableau, un concept plus complexe prend forme, grâce au jeu de mots, à la polysémie et au langage familier, pour exprimer une attitude d'insouciance et de liberté propre de la petite enfance. Le sentiment de peur et l'élément de surprise dominant les textes du deuxième tableau ne dépassent pas le niveau hypothétique, et ainsi, n'arrivent pas à conduire à l'extrémité la maîtrise de la vie émotionnelle de l'enfant. Quant aux textes du troisième tableau, l'esprit est dominé par de joyeuses métaphores avec la présence d'onomatopées et les figures de *mamie* et de *papi*, comme aussi une image de la politesse très française (25).

Des textes espagnols du premier tableau émanent une certaine tendance à donner le repas surtout au tout petit et à réagir à ses demandes même en proposant des solutions extrêmes. Les créations constituant l'échantillon présenté au troisième tableau sont caractérisées par un style clair et concis, mais chargés de diminutifs –claire manifestation d'une attitude fortement sentimentale.

Finalement, les textes bulgares, par l'intermédiaire des comparaisons et des exemples de moralité apportent une allure joyeuse et positive à la représentation de la petite personne. Les exemples du second tableau présentent les mêmes caractéristiques que les textes français, en allant même un pas plus loin, dans le cas du texte 18, où une proposition est faite de sauver et protéger le bébé de la petite bête qui monte. Les trois textes du troisième tableau présentent une quantité de diminutifs même plus abondante que celle des textes espagnols. De même, la comparaison des yeux du bébé avec les étoiles célestes renforce la lumineuse image de pureté de l'enfant. Le sentiment d'insatiable amour maternel est clairement décrit dans le texte 30 avec plus d'emphase qu'on peut trouver dans le texte finnois (22) aux caractéristiques semblables.

A mon avis, et à effet de réponse aux questions présentées ci-dessus, la différence dans les nuances sémantiques des textes issus des quatre langues sont facilement remarquables. Les thèmes étant les mêmes, ou au moins analogiques, le dénouement de l'évènement met en place des attitudes et des conceptions divergentes, comme par exemple les fins tristes, affligeantes et sombres des textes finnois des tableaux 1 et 2, par rapport à l'allure légère et insouciantes des textes français du tableau 1 ou la douce et amusante attitude émanant des créations bulgares des mêmes tableaux.

L'affectivité est bien sûr omniprésente, mais l'analyse met en évidence que son « dosage » est à degrés différents selon la langue. Ainsi, l'abondance des diminutifs dans les textes espagnols et bulgares des tableaux 1 et 3 contraste avec le style plus formel des textes finnois et français. Cependant, ces derniers prêtent une attention considérable aux aspects phoniques et syntaxiques respectivement.

La complexité de la syntaxe est menée à des niveaux très supérieures dans les textes espagnols et français par rapport aux autres langues, mais la complexité sonore des textes finnois est unique dans sa catégorie. Une majeure précision dans le lexique des textes français et bulgares du tableau 1 met en perspective l'enfantine et obstinée répétition des formules faites dans les textes finnois du même tableau.

En termes de résumé je voudrais souligner que, vu la nature et les fonctions du matériel examiné, comme aussi le type de communautés linguistiques représentées par les langues à comparer, il aurait été trop peu probable que les supposées différences d'attitude se fussent manifestées d'une manière plus frappante. Ainsi, je suis convaincue que ce sont les petites nuances qu'il faut faire ressortir pour rendre compte des subtiles différences dans l'attitude impliquée. Même s'agissant d'un jeu, d'une formulette/historiette comique et même absurde, le message implicite des textes finnois 3, 4 et 15 par exemple, est complètement contraire à celui des textes espagnols 6, 7 et 8. De même, la tendresse sous-jacente dans les textes finnois 22, 24 et 25, les textes bulgares 10, 18, 29, 30 et 31 et les textes espagnols 6 et 28 est d'une qualité nettement différente que celle du reste des textes analysés.

Bruner dans son ouvrage (2015) affirme que le sens n'est pas une donnée, mais le produit d'un processus de construction effectué par chacun à partir de ce qu'il est. En continuant il précise que l'élaboration de la signification et du sens c'est l'interaction des trois éléments essentiels : l'affectivité (se sentir sollicité et rassuré), le cognitif (être

intellectuellement outillé pour apprendre) et le rationnel (être en interaction, pouvoir prendre la parole, écouter). « [...] Dans ces conditions les esprits peuvent se rencontrer. [...] » conclut-il (*id.*, p. 8). Dans ce sens, si l'analyse ici dépliée réussit à rendre compte des nuances dans les attitudes des différentes sociétés vers leurs plus petits membres, alors il est de soi que la perception que le bébé obtient de soi-même et du monde qui l'entoure est aussi différente selon les comptines auxquelles il a été exposé et, par extension, selon la culture dans laquelle cette perception a été élaborée.

Tout compte fait, il me semble que cette étude n'est pas un « succès », au sens qu'il manque l'ampleur méthodologique nécessaire pour être considérée comme assez représentative et servir d'une univoque vérification ou réfutation de l'hypothèse ici formulée. Pour des raisons hors de mon contrôle, le corpus initial constitué de plus de 50 textes a été réduit aux dimensions de l'actuel. Il est fort possible que ce volume actuel ne justifie pas une généralisation de la force persuasive nécessaire pour définir l'état de l'hypothèse. Cependant, à mon avis, à ce niveau du présent travail, il n'y a aucun doute sur l'état des questions de recherche qui, à son tour, peuvent servir de point de départ pour une étude plus vaste sur le même sujet. Ici, je me suis limitée à faire une modeste mise en relief des observables extrêmement intéressantes en apportant une perspective analytique comparative et interprétative et je crois profondément que cette étude n'est qu'une introduction à des investigations plus vastes et minutieuses. Les enfants étant la force inspiratrice et les protagonistes indiscutables de cette étude, j'aimerais conclure par la citation suivante :

« On transmet à un enfant ce qu'on est, jamais ce qu'on croit qu'il faut être. »
Christian Bobin

Grille d'analyse des textes étudiés

1	JEUX DE DOIGTS				
	LANGUE			CARACTÉRISTIQUES	
FRANCAIS	<p>(1) Le pouce s'en va en voyage! L'index l'accompagne à la gare Le majeur qui est le plus fort, Lui, porte la valise. L'annulaire lui, porte son chapeau Et l'auriculaire qui est riquiqui ne fait rien du tout et les suit derrière comme un petit toutou.</p>	<p>(2) Cinq petits doigts qui s'ennuient, S'en vont en voyage. Cinq petits doigts qui s'ennuient, S'en vont cette nuit. Le plus gros part en camion. Le deuxième part en avion. Le troisième part en auto. Le quatrième en vélo. Le petit dernier à pied.</p>		<p>(1) -petite histoire -doigts nommés -syntaxe complexe (propositions subordonnées relatives) -rimes -moralité > collaborer, travailler ensemble -assonance -champ associatif -mots du langage familier -polysémie</p>	<p>(2) -petite histoire -propositions subordonnées relatives -répétitions -énumération -superlatif -rime -champ lexicale (moyens de transport) > gradation -petits doigts</p>
FINNOIS	<p>(3) Tämä pikku possu meni torille, tämä pikku possu jäi kotiin vaan, tämä pikku possu sai paistia, ja tämä pikku possu ei saanutkaan ja tämä pikku possu vinkui ii-ii-ii koko ajan kotimatallaan.</p>	<p>(4) Tämä pieni possu meni ostamaan ruokaa. Tämä pieni possu sanoi: ”syökää ja juokaa!” Tämä pieni possu huusi: ”perunoita tuokaa!” Tämä pieni possu nälissänsä huokaa. Tämä pieni possu itkee suruisasti: ”ui ui ui”, koko matkan kotiin asti.</p>	<p>(5) Täss' on isä tukeva, tässä äiti puuhaisa, tässä veli pitkämies, tässä sisko senhän ties, tässä perheen vauva.</p>	<p>(3) -petite histoire -syntaxe - alternance > s+v+cc / s+v+o -négation -notion d'espace et de temps -répétitions -onomatopées -cadance/alternance (meni-jäi ; sai-ei saanutkaan) -pikku possu</p>	<p>(4) -petite histoire avec un début et une fin -dialogue -phrases impératives -onomatopées -rime -répétitions -fin triste -pieni possu</p> <p>(5) -contraction des syllabes -un seul verbe > ellipse -adjectifs -parallélisme avec la famille -répétitions -rime</p>

1	LANGUE				CARACTÉRISTIQUES			
ESPAGNOL	<p>(6) Cinco Lobitos Tiene la loba Cinco lobitos Detrás de la escoba Cinco lobitos tuvo una loba, blancos y negros detrás de una escoba Cinco tuvo, cinco crió, y a todos los cinco tetita les dio.</p>	<p>(7) Este puso un huevo, este lo cogió, este le echó sal, este lo frió, y éste pequeñito... ¡todo, todo se lo comió!</p>	<p>(8) Este pide pan, este dice que no hay, este dice que lo compremos este dice dinero no tenemos y este dice, pues lo robaremos (el pulgar).</p>	<p>(9) Este el chiquitillo, este el del anillo, este el de la mano, este el escribano, y este, el matapulgas y piojos de todo el año.</p>	<p>(6) -rime -répétitions -nombre -couleurs -sens d'égalité</p>	<p>(7) -petite histoire -répétitions -succession des verbes -passé simple -pronoms démonstr. -division du travail -fin heureuse</p>	<p>(8) -discours dir./ind. -répétitions -le rôle du pouce</p>	<p>(9) -absence du verbe (sous-entendu) -référence aux caractéristiques physiques/fonctionnelles des doigts -pronom démonstr.</p>
BULGARE	<p>(10) Имам две ръчички, и двете мънички, С едно пръстче, с две пръстчета, с три, четири, пет сладки като мед.</p> <p><i>J'ai deux mains les deux petites. Avec un doigt avec deux doigts avec trois, quatre cinq, eux tous comme le miel délicieux.</i></p> <p>(trad. : SE)</p>		<p>(11) Ние сме приятели добри в игра и в работа дори: Палецът на всекиго помага Показалецът да съветва му прилага Средният е най-голям и умен Безименият пък е сладкодумен. Кутрето е малко и игриво, но трябва ли е много работливо.</p> <p><i>Nous somme de beaux amis dans les jeux et le travail aussi : Le pouce, toujours prêt à vous aider L'index ne fait que conseiller Le majeur, le plus grand et savant L'annulaire, toujours parlant L'auriculaire est mignon et joyeux Mais s'il le faut, il est aussi travailleur.</i></p> <p>(trad. : SE)</p>	<p>(10) -un seul verbe >ellipse -nombre -préposition <i>avec</i> -répétitions -comparaison -référence directe aux caractéristiques de l'enfant (<i>petites, délicieux</i>)</p>	<p>(11) -très poétique -mélodie marquée -rime -adjectifs -doigts nommés -référence à la fonction physique/fonctionnelle des doigts -contradiction ludique (l'annuaire) -moralité</p>			

2	JEUX DE DOIGTS AVEC UN ÉLÉMENT DE SURPRISE			
	LANGUE		CARACTÉRISTIQUES	
FRANCAIS	<p>(12) Petits pouces ont peur du loup. Ils se promènent par-ci, Ils se promènent par-là. Hou, hou, Petits pouces cachez-vous vite ! Voici le loup !!</p>	<p>(13) Toc, toc, toc ! Monsieur pouce ! Es-tu là ? - Chut ! je dors ! Toc, toc, toc ! Monsieur pouce ! Es-tu là ? - Chut ! je dors encore ! Toc, toc ! Monsieur pouce ! Réveille-toi ! - Me voilà ! Dans un petit jardin.</p>	<p>(12) -thème = peur -rôle maligne = loup -élément surprise -répétitions -adverbes démonstratifs -onomatopée -impératif -petits</p>	<p>(13) -dialogue -phrases interrogatives -phrases impératives -onomatopée -rime -élément surprise <i>-monsieur pouce</i> >> un statut</p>
FINNOIS	<p>(14) -Onko koira kotona? -Miesten kanssa metsässä. -Onko koira kotona? -Naisten kanssa niityllä. -Onko koira kotona? -Lasten kanssa leikkimässä. -Onko susi seutuvilla? -On susi seutuvilla! HAM!</p>	<p>(15) Harakka, harakka huttua keittää hännällensä hämmentää, nokallansa maistaa, antaa tälle pojalle, antaa tälle pojalle, antaa tälle pojalle, antaa tälle pojalle, tälle ei riittänytkään. Hyppää kivelle, hyppää kannolle ja sieltä kotiin!</p>	<p>(14) -dialogue -thème = peur -rôle maligne = loup -élément surprise -répétitions >> rythme -complément circonstanciel -onomatopée -phrases interrogatives -fin triste</p>	<p>(15) -petite histoire -assonance -répétitions -thème > quelqu'un reste sans repas -élément surprise</p>

2	LANGUE	CARACTÉRISTIQUES		
ESPAGNOL	<p>(16) Si vas a la tienda a por carne que no te den ni de aquí, ni de aquí, ni de aquí. Nada más que de aquí, aquí, aquí...</p>	<p>(16) -emploi du négatif -mode conditionnel -subjonctif -adverbes démonstratifs</p>		
BULGARE	<p>(17) - Дай бабо огънче! - Качи се по-нагоре! - Дай бабо огънче! - Качи се по-нагоре! - Дай бабо огънче! - Качи се по-нагоре! - Дай бабо огънче! - Влез вътре и си вземи! - Ами това черното, да не е куче? - Не, това е на дядо поп килимявката. - Бау! Бау! Бау!</p> <p><i>-Grand-mère, donne-moi du feu. -Monte plus haut ! -Grand-mère, donne-moi du feu. -Monte plus haut ! -Grand-mère, donne-moi du feu. -Monte plus haut ! -Grand-mère, donne-moi du feu. -Rentre et prend-le toi-même ! -Mais cette chose noire, est-ce que c'est le chien ? -Mais non, c'est le chapeau du grand-père -OUAH, OUAH, OUAH, OUAH. (trad. : SE)</i></p>	<p>(18) Буба лази, лази, лази, бебчето се пази, по листенце, по тревичка, по краченце, по ръчичка и по гушка и брадичка чак до бебчова главичка. Дайте бързо да го скрием, през глава да го завием</p> <p><i>La bête monte, monte, monte l'enfant se protège elle monte à la feuille, elle monte à l'herbe à la jambe, au bras, au cou, au menton jusqu'à la tête du bébé. Cachons-le vite ! Sous la couverture tout entier. (trad. : SE)</i></p>	<p>(17) -dialogue -phrases interrogatives -phrases impératives -onomatopée -élément surprise -rôle maligne = chien -manque de rime -répétition >> rythme</p>	<p>(18) -petite histoire -diminutifs -met en jeu toutes les parties du corps -répétitions -1 p. pl(sens de solidarité)</p>

3	JEUX DE VISAGE ET DE CORPS							
	LANGUE				CARACTÉRISTIQUES			
FRANCAIS	(19) Zim la boum! Le jardin Le trottoir Les lumières Les gouttières Le grand four Le tambour Zim la boum Zim la boum !	(20) Je fais le tour de ma maison J'ouvre un volet J'ouvre un deuxième volet Bonjour papi Bonjour mamie Je descends l'escalier Dring! dring! Je m'essuie les pieds sur le paillason Et je rentre!	(21) Avec ma bouche, je dis bonjour, quand il fait jour! Bonsoir, quand il fait noir! S'il te plaît, pour obtenir ce qu'il me plaît ! Avec ma bouche, je souris, et je dis merci, car je suis poli!		(19) -liste -formes morphologiques : sg. et pl. -articles définis -onomatopée -absence de verbes	(20) -petite histoire - métaphore (<i>visage</i> = maison) -succession des actions -nombres (un, deuxième) -champ sémantique -présence des parents -onomatopée -imagination	(21) -public > enfants plus âgés -poétique -rime -formules de politesse -fonctionnalité de la bouche	
FINNOIS	(22) Silmä, silmä, nenä suu... poski, poski ja leukaluu, Käsi, käsi, massu ja napa... jalka, jalka ja varpajat! Silmä, silmä, nenä ja suu, sinuun äiti/isä rakastuu!	(23) Kierrän, kierrän kaupunkia Katson ikkunasta Katson akkunasta Astun alas portaita Pirisyttä kelloa Pyyhin jalat Astun sisään. Istun tuoliin.	(24) Myssykkä tyssykkä hyssykkä, puolukkaposki ja mansikkasuu... Mössykkä tössykkä hössykkä - vauvan naama kuin täysikuu!	(25) Tiitiäinen, metsäläinen, pikku menninkäinen. Posket tehty puolukoista, hiukset heinä tupsukoista, silminä siniset tähdet.	(22) -répétition >> rythme -rime -un seul verbe à la fin -présence des parents	(23) -répétition -jeu de voyelles (i – a) -assonance -allitération - métaphore (<i>visage</i> =maison=) -imagination -liste d'actions -verbes placés toujours au début du vers	(24) -assonance -allitération -comparaisons	(25) -comparaisons -charge mythologique - <i>pikku</i> > <i>tiitiäinen</i> -rima

3	LANGUE			CARACTÉRISTIQUES		
ESPAGNOL	<p>(26) Dos ojitos para mirar Dos orejitas para escuchar Una naricita para oler y una boquita que le gusta comer.</p>	<p>(27) Una casita muy redondita Con dos ventanitas y una puertita y un timbre: Riinging...</p>	<p>(28) Mi carita redondita tiene ojos y nariz y también una boquita para cantar y reír. Con mis ojos veo todo con la nariz hago “chiss” con la boca como, como ricos conos de maíz.</p>	<p>(26) -liste -diminutifs -fonctions des parties du corps</p>	<p>(27) -métaphore (visage=maison) -diminutifs -onomatopée -absence de verbes -imagination</p>	<p>(28) -diminutifs -fonctions des parties du corps -symbolisme (ex. maíz en Amérique latine)</p>
BULGARE	<p>(29) Имала баба къщичка, Измазала баба таванчето, Измазала баба стеничките, Измазала баба пода, Измила баба прозорците, Затворила баба вратичката, Врътнала баба ключето И отишла на пазар. <i>Une maison la grand-mère avait. Le plafond elle a brossé, les murs elle a brossés, le sol elle a brossé, les fenêtres elle a lavées, la porte elle a fermée, la clé elle a tournée et au marché elle est allée. (trad. : SE)</i></p>	<p>(30) Две очички, две ръчички, две ушенца, две краченца, и носленце и брадленце, сто целувки, сто милувки, Мама всеки час им дава и пак жадна си остава. <i>Deux petits yeux, deux petites mains deux petites oreilles, deux petites jambes, le petit nez, le petit cou, des centaines de bisous. des centaines de caresses à chaque moment ma maman me donne sans jamais avoir assez. (trad. : SE)</i></p>	<p>(31) Едно носленце имам Две ушенца, Две краченца, Две ръчички, две очички- Ясни са звездички. <i>J'ai un petit nez, deux petites oreilles deux petites jambes, deux petites mains, deux yeux grands -étoiles brillantes. (trad. : SE)</i></p>	<p>(29) -petite histoire >liste d'actions -métaphore (visage=maison) -répétition -diminutifs -symbolisme >parties du visage -imagination -verbes placés toujours au début du vers</p>	<p>(30) -liste des parties du corps -diminutifs -nombres cardinaux -présence et attitude de la mère</p>	<p>(31) -liste des parties du corps -diminutifs -nombres cardinaux -comparaison</p>

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

Bruner, Jerome (1983). *Child's talk. Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press

Connolly, Kevin et Bruner, Jerome (1974). *The Growth of Competence*. London: Academic Press Inc.

Gopnik, Alison ; Meltzoff, Andrew et Kuhl, Patricia (1999). *How Babies Think. The science of Childhood*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Vygotski, Lev Semjonovits (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin + Göösin kirjapaino

Fresrikson, Maija (1994). *Spontaanit laulutoisinnot ja enskulturaatioprosessi. Kognitiivis-ethnomusikologinen näkökulma alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Florin, Agnès (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod

Bruner, Jerome (2015). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Prsesse Universitaires de France.

ARTICLES

Closs Traugott Elizabeth (2010). « La linguistique, étude de l'aptitude au langage », *Diogène*, 1/2010 (n° 229-230), p. 30-50. En ligne: <http://www.cairn.info/revue-diogene-2010-1-page-30.htm>

Bernicot, Josie (1998b). « L'acquisition du langage : Etapes et théories. » In R. Ghiglione & J.F. Richard (Eds.), *Développement et intégration des fonctions cognitives. Cours de Psychologie*. Vol. 3 (pp. 420-439). Paris : Dunod (2e édition, 1ere édition, 1994). En ligne : <http://www.josiebernicot.fr/pdf/Chap1998b.pdf>

Sarget Ros, Maria Àngeles (2003). « La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales ». IN *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, ISSN 0214-4824, N° 18, 2003, pág. 197 En ligne : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032322>

Andy Arleo (2008). « 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.
En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00659943>

Lestage Philippe (2008-2009). *Jerome Bruner*. IUFM du Limousin En ligne :
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1p3WBnr6gZ0J:sb3e62f4f5af38a46.jimcontent.com/download/version/1273760058/module/2890523111/name/BRUNER.pdf+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=fi>

Blanchet, Philippe et Bulot, Thierry (2012). *Méthodologie de la recherche en sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme* (Non publié) En ligne :
<http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/655/1/CoursMe%CC%81thodoBlanchetBulot.pdf>

Gauthier, J.-M. et Lejeune, C. (2008). *Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant*. IN Science direct. En ligne :
<http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/74134/1/comptine.pdf>

Mémoires / thèses :

Prigent, Mathilde (2010-2011). *Comptines et sensibilité phonique. Étude de l'apport des comptines sur la sensibilité phonologique d'enfant pré-lecteur présentant des troubles du langage oral*. Nantes : Université de formation et de recherche – « Médecine et technique médical » Université de Nantes. En ligne :
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cdx99p4-6CYJ:archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action%3Fid%3D862ab6ae-8dd5-4b50-970f-ebb321387b2d+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=fi>

Merazka, Hana (2007-2008). *La comptine autre moyen de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère*. Université Mentouri Constantine, École Doctoral de Français

Articles dans des actes de congrès / colloque :

Boiron, M. (1998) « Rencontrer la musique française d'aujourd'hui ». *Le Français dans le Monde*, N° 300. [en ligne]. Disponible sur :
<http://www.fdlm.org/fle/numeros/fdmcat2.php3?Num=300>

Sites internet :

AIGS (2010) : http://www.parentissage.be/jeune_enfant.php consulté le 25.11.2016 consulté le 26.11.2016

Étude littéraire (2004) : <http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/gradation.php> consulté le 14.12.2016

RRC (2010). Regard sur les théories d'acquisition du langage <http://rrs-colette.education-saint-priest.fr/spip.php?article181> consulté le 3.12.2016.

http://www.pourlascience.fr/ewb_pages/a/article-la-langue-faconne-la-pensee-27831.php consulté le 27.11.2016.

Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie de Strasbourg :
http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_sentir/chanter_comptines.php?parent=19 consulté le 15.12.2016

Français :

<http://www.teteamodeler.com/eveil/developpement/dictio-eveil5.asp> consulté le 30.11.2016

<http://www.momes.net/Comptines> consulté le 25.11.2016

<http://www.hugolescargot.com/comptines/apprendre.html> consulté le 25.11.2016

<http://www.comptines.net/bibliotheque/default.htm> consulté le 26.11.2016

<http://www.etab.ac-caen.fr/apiedu/eps/exdocs/pdf/rondes%20et%20jeux%20danses.pdf> consulté le 26.11.2016

http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf/Rondes_et_jeux_danses_au_cycle_1.pdf consulté le 26.11.2016

http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/meyzieu/IMG/pdf/RONDES_EN_MATERNELLE_CPD.pdf consulté le 26.11.2016

Finnois :

<http://saaressa.blogspot.fi/2011/02/lasten-tekstit-ja-lorut.html> consulté le 24.11.2016

<http://raitsu.vuodatus.net/sivut/runoja-ja-loruja-lapsille> consulté le 26.11.2016

<https://varssyja.wordpress.com/loruja-aihealuettain/> consulté le 25.11.2016

<https://kasvatus.wikispaces.com/Laulu-+ja+lorujumppa> consulté le 27.11.2016

http://www.mll.fi/vanhempainnetti/lasten_leikit/pienten_lasten_leikit/ consulté le 27.11.2016

<http://www.pampers.fi/taapero/peleja-ja-leikkeja/artikkeli/loruja-leikkiikaisille> consulté le 27.11.2016

http://llpaketti.blogspot.fi/p/blog-page_56.html consulté le 27.11.2016

<http://www.talentia.fi/files/3313/Kielenkehitys1.pdf> consulté le 27.11.2016

<http://www.dlc.fi/~riksu/muskari.htm> consulté le 28.11.2016

http://www.positiivarit.fi/lasten_lorut/4 consulté le 18.11.2016

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/2606/1-3-vuotiaiden+lasten+leikki.pdf?sequence=1> consulté le 26.11.2016

Espagnol:

<http://www.elbebe.com/educacion/letras-canciones-infantiles-para-aprender-y-jugar> consulté 24.11.2016

<http://www.guiadelnino.com/juegos-y-fiestas/canciones-infantiles> consulté 24.11.2016

<http://www.mundoprimaria.com/canciones-infantiles-populares/#espanol> consulté le 26.11.2016

<http://www.aprenderespanol.org/canciones/canciones-para-ninos.html> consulté le 26.11.2016

<http://www.conmishijos.com/ocio-en-casa/letras-de-canciones/canciones-categoria/cantajuegos.html> consulté 24.11.2016

<http://www.frikipandi.com/public/post/letras-de-canciones-populares-infantiles/> consulté le 26.11.2016

<http://www.guiainfantil.com/servicios/musica/Canciones/indice.htm> consulté le 26.11.2016

Bulgare :

<http://www.zachatie.org/forum/index.php?topic=47587.0> consulté 24.11.2016

<http://www.moetodete.bg/fun/category-pesni.html> consulté 24.11.2016

<http://www.az-deteto.bg/zalagalki/page.html> consulté 25.11.2016

<http://literaturesviat.com/?p=51492> consulté 25.11.2016

http://pencho.my.contact.bg/start/Stihove/Stihotvrenia_malki.htm consulté 24.11.2016

http://www.iphs.eu/n/images/knigi_snimki/Standarts_0-3_Years_full%20text.pdf consulté 27.11.2016

<http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp15/11/11-1.pdf> consulté 27.11.2016