

Andy ARLEO et Julie DELALANDE

CULTURE(S) ENFANTINE(S)

Un concept stratégique pour penser l'unité de l'enfance et la diversité de ses conditions

Depuis les recherches fondatrices du XIX^e siècle, des chercheurs dans diverses parties du monde ont étudié un ensemble durable de pratiques culturelles enfantines transmises oralement entre pairs dans des lieux où les enfants interagissent informellement sans une étroite surveillance adulte : dans la cour de récréation et d'autres aires de jeux, dans la rue, à la maison, dans les colonies de vacances, etc. Le spécialiste du jeu Brian Sutton-Smith (1970) a évoqué, à propos de telles pratiques, une « barrière de la trivialité » (*triviality barrier*), qui empêche souvent l'adulte de les prendre au sérieux en tant qu'objet d'étude. Dans leurs travaux, Sutton-Smith et d'autres ont démontré que ces activités, d'apparence insignifiantes et banales, constituent une grande richesse sur le plan psychologique, linguistique et social, et sont susceptibles non seulement de nous renseigner sur des aspects les plus profonds de la vie de l'enfant, mais aussi de nous aider à mieux comprendre l'être humain dans son ensemble et dans toute sa diversité.

Le présent ouvrage fait suite au colloque international et interdisciplinaire « Cultures enfantines : universalité et diversité », organisé par le CERSE¹ et le CRINI² à l'Université de Nantes du 15 au 17 mars 2007, qui a réuni plus de cinquante chercheurs provenant d'aires très diverses (Afrique, Amérique du Sud, Amérique du Nord, Europe et Océanie) et issus de nombreuses disciplines et professions : ethnologues, folkloristes, littéraires, linguistes, psychologues, sociologues et spécialistes de l'enfance. Ce colloque avait pour but de décloisonner ce champ d'études en démontant les barrières entre disciplines et entre traditions nationales de recherche, afin de réunir des chercheurs à l'écoute des voix des enfants, autrement dit « *the people in the playground* », pour reprendre une expression d'Iona Opie (1993). Nous avons proposé d'étudier le rapport entre

1. Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation EA965, université de Caen.

2. Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité EA1162, université de Nantes.

les cultures enfantines et la problématique universalité et diversité, un sujet d'actualité dans un monde de plus en plus interconnecté, et nous avons soumis à la réflexion une série de questions portant sur ce thème :

– Y a-t-il une unité sous-jacente commune à toutes les cultures enfantines ? Y a-t-il des universaux ludiques (par exemple, des jeux de poursuite) ? L'art verbal enfantin est-il caractérisé par des schèmes universaux ? Quels sont les rapports entre jeu enfantin et jeu animal ?

– Comment les cultures enfantines construisent-elles et reflètent-elles de multiples identités (sexuelles, régionales, nationales...) ? Par exemple, à quel degré le discours enfantin est-il marqué par des langues et dialectes régionaux ? Comment la différence est-elle perçue et traitée dans les pratiques ludiques ?

– Quel est l'effet du contexte socioculturel sur les cultures enfantines ? Comment sont-elles transformées par des interactions entre des communautés différentes, notamment suite à l'immigration ? Comment les textes et les pratiques sont-ils adaptés d'une communauté de jeu à une autre ?

– Quelles sont les conséquences des nouvelles technologies sur les cultures enfantines dans le monde ? Ces développements menacent-ils la diversité culturelle du jeu et du folklore enfantins ?

– Comment les cultures enfantines interagissent-elles avec les divers systèmes éducatifs et leur politique ? Quel est le rapport entre culture de la cour de récréation et culture de la salle de classe ?

– Comment la mémoire des cultures enfantines particulières est-elle préservée dans des productions adultes comme le roman, l'autobiographie ou le film ?

Le lecteur trouvera dans ce livre une ample moisson d'observations et d'analyses qui ne prétendent pas être exhaustives, mais permettent de mieux formuler ces questions et d'y répondre en partie, alimentant des réflexions futures. Dans cette introduction nous examinons successivement la notion de « culture enfantine » et la problématique portant sur « universalité et diversité culturelle ».

LE CONCEPT DE CULTURE ENFANTINE

QUELLE DÉFINITION, QUEL ENJEU SCIENTIFIQUE ?

L'opinion commune considère le plus souvent que les enfants ne savent que ce que les adultes leur ont appris. Les enfants eux-mêmes adhèrent facilement à ce point de vue puisqu'ils reconnaissent en l'adulte celui qui détient le savoir, mais aussi l'autorité. L'idée d'une culture enfantine est donc d'autant moins facile à défendre que, bien souvent, ni les adultes ni ceux qui pourtant la produisent ne la reconnaissent. Pourtant, les travaux de chacun d'entre nous, réunis ici, témoignent avec force de la réalité de ces pratiques et savoirs enfantins. Ils montrent qu'étudier les cultures enfantines concourt à mettre au jour la spécificité de l'enfance.

Du singulier au pluriel, de l'unité à la diversité

Mais qu'entend-on par « culture(s) enfantine(s) » ? Au pluriel, l'expression semble surtout descriptive. Elle désigne les savoirs et pratiques culturels propres aux enfants, produits par eux ou pour eux. Au singulier, si l'on reprend la définition classique de la culture proposée par l'anthropologue britannique Tylor en 1871, on retiendra qu'il s'agit d'un « ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme en société ». D'emblée, la culture apparaît comme un phénomène universel qui se transmet à l'intérieur d'un groupe social. L'emploi de ce terme s'est aujourd'hui beaucoup diffusé et il faut prendre soin de le définir précisément pour qu'il ne perde par son efficacité³. Appliqué aux enfants, il désigne des pratiques telles que les jeux et leurs règles et techniques, les pratiques langagières et vestimentaires, mais aussi les normes et règles sociales propres au groupe, ses valeurs. Mais cette définition doit se garder d'enfermer les enfants à la manière d'une tribu et valoriser au contraire un des univers culturels dans lequel ils évoluent, compris dans un environnement culturel plus large composé notamment d'un univers familial, régional... En ce sens, la culture enfantine est une « sous-culture », non dans un sens péjoratif mais parce qu'elle constitue un sous-ensemble culturel à l'intérieur d'une culture globale dont elle se nourrit, à l'échelle d'un pays ou d'un groupe socio-économique. Elle se construit en référence par exemple à un statut d'écopier ou au contraire de travailleur. L'univers culturel enfantin participe de leur construction : les enfants l'incorporent, le manipulent et le transmettent. En étant partie prenante de son processus de construction, ils apprennent à s'investir comme acteurs dans un groupe de pairs, dans des circonstances d'égalité de statut que ne leur offre pas une relation avec un adulte.

La culture enfantine, parce qu'elle permet cet investissement, est un passage fondateur dans la vie des individus. Elle doit nous amener à nous interroger sur « ce que les enfants infusent dans la société des adultes dont ils sont à la fois les héritiers et les façonneurs » (Barbichon 2000). Elle est une étape qui aide les enfants à passer dans le monde des adultes en assimilant entre pairs la structure de notre culture. Elle est encore une culture de passage parce que chaque individu l'adopte une partie de sa vie avant de l'abandonner en quittant l'enfance. Mais on notera la particularité de la position du chercheur qui, par son expérience personnelle, a une appréhension intime de son objet d'étude.

Cette culture s'observe d'abord à l'échelle locale d'un groupe en interaction. On peut penser cet ensemble à l'échelle d'un groupe de pairs qui se connaît bien et a eu le temps de mettre en place des habitudes. C'est ainsi que William Corsaro définit presque en ces termes dès 1990 la culture de pairs comme un ensemble

3. Les idées qui suivent empruntent beaucoup à un article publié en 2006 (Delalande), à retrouver en bibliographie.

d'activités ou de routines, d'artefacts, de valeurs, et d'intérêts que les enfants produisent et partagent avec leurs pairs.

La définition fonctionne toujours mais elle est sans doute plus délicate à manier si l'on veut utiliser l'expression pour désigner une culture commune à des enfants ne se connaissant pas forcément, par exemple à l'échelle d'une région, d'un pays, ou même à l'échelle mondiale. À une échelle internationale, il existe une culture enfantine produite pour les enfants qu'ils concourent aussi à produire en inspirant par leurs pratiques les concepteurs. C'est ce jeu interactif d'influences réciproques qu'étudie Gille Brougère en début d'ouvrage, et qui rappelle que, quels que soient les moyens de diffusion de masse, un groupe culturel assimile un élément venu de l'extérieur en faisant un travail d'appropriation, de « digestion », pour le rendre compatible avec sa culture locale : des enfants qui regardent un même programme télévisé dans deux pays n'en retirent pas les mêmes éléments pour leurs jeux à venir. Si en cela la culture enfantine se construit comme les autres par emprunt à des cultures voisines, elle occupe une position particulière car en plus d'être une culture provisoire à l'échelle individuelle, elle est celle d'un groupe d'âge qui se caractérise par sa relation de dépendance (affective, économique...) avec le groupe des adultes. Ce dernier a donc sur les enfants une emprise toute à fait particulière qui est omniprésente dans la culture enfantine.

Des phénomènes culturels indépendants d'une communication médiatique permettent aussi une réflexion à l'échelle internationale, telle que nous y invite Francis Corpataux dans ces pages, en donnant à voir des jeux d'enfants tels que les rondes pratiquées à tous les bouts de la planète qui rappellent celles que chacun connaît. On peut alors imaginer qu'une rencontre entre petits de deux pays éloignés donnerait lieu à une communication possible par exemple par l'intermédiaire d'un « plouf-plouf » qui déciderait qui serait le chat, le loup, ou autre prédateur, dans le jeu qui s'en suivrait. Sans parler la même langue, ces jeunes joueurs pourraient s'amuser ensemble grâce à leur culture enfantine, différente mais structurée par des universaux. Derrière les cultures dans leur diversité se cache donc la culture enfantine dans son unité et par conséquent son universalité. De son côté, la diversité des cultures enfantines peut se penser dans les variantes d'un lieu à l'autre, d'une époque à l'autre mais aussi selon le contexte social et économique ou encore selon les sexes, les âges. Dans ce dernier cas, la diversité se joue à l'échelle d'un individu qui au cours de son enfance change dans ses jeux, ses blagues, ses relations d'amitié et d'amours enfantines...

Un concept heuristique et stratégique

D'une définition à l'autre, nous sommes passés d'un pluriel, les cultures enfantines, au singulier, la culture enfantine. Ce singulier ne vise pas, on l'aura compris, à ignorer la diversité des cultures enfantines mais à se demander si, au-delà de sa vertu descriptive plus présente dans le pluriel, l'expression

peut devenir un concept qui remplit son rôle : celui de nous aider à penser, à mener une réflexion anthropologique sur ce qui est commun aux enfants, dans leurs formes spécifiques d'intelligence, de représentation, et de symbolisation du monde (Sarmiento, 2006, p. 314). C'est une autre forme d'autonomie de la culture enfantine qui se donne alors à penser.

Employer l'expression comme concept, c'est mesurer qu'elle met en avant un phénomène peu valorisé dans la plupart des sociétés qui suppose de considérer les enfants non seulement comme de futurs adultes destinés à intégrer le groupe des adultes et à acquérir la culture de celui-ci, mais aussi comme un groupe social producteur de comportements sociaux et développant sa propre culture. L'étude de Joseph-Marie Zambo Belinda sur le camfranglais au Cameroun montre comment ce processus se fait autant par emprunt que par opposition avec la culture des adultes. Ainsi l'expression devient concept car elle nous aide à porter un nouveau regard sur l'enfance, détaché d'un « adultocentrisme », que des chercheurs développent depuis maintenant quelques décennies, construisant ce que l'on peut appeler une socio-anthropologie de l'enfance (Delalande 2008). Le concept n'est plus seulement heuristique car il permet aussi de valoriser cette population en proposant de sortir d'une conception héritée des psychologues du développement et en invitant nos sociétés à penser les enfants comme objets d'une éducation, mais aussi comme sujets dans le processus de socialisation et acteurs participant à faire évoluer la société. Il montre qu'ils apprennent également au contact de leurs pairs et non uniquement dans un processus éducatif auprès des adultes (Delalande 2009). Il dépasse l'enjeu du chercheur voulant identifier un phénomène et devient un outil permettant aux acteurs sociaux, professionnels de l'enfance, hommes politiques, de faire évoluer leurs représentations et leurs pratiques. Il a une valeur sociale et stratégique, et les chercheurs devraient veiller à ce qu'il soit bien compris, ou au moins utilisé pour le bien de l'enfant.

Récapitulons ce que permet le concept de culture(s) enfantine(s), pensé au singulier pour insister sur son unité ou au pluriel pour pointer sa diversité. Le mot nomme et regroupe, il crée une catégorie. Il construit le phénomène et lui donne une visibilité. Il permet de se compter pour compter, de construire des statistiques. Enfin, il sollicite la prise en compte par les pouvoirs publics de faits qui découlent de son existence, exigeant par exemple des temps et des lieux pour les jeux des enfants. L'enjeu est donc de nommer les réalités pour les faire advenir au sens commun⁴. Tous les chercheurs de cet ouvrage ne se reconnaîtront pas forcément dans ce projet, même si à notre avis ils y concourent forcément. Certains sont davantage dans une dynamique de recherche théorique, d'autres comme June Factor ou Carole Carpenter affichent leur ambition de participer à une évolution des mentalités et inscrivent leurs travaux

4. Nous empruntons ici une analyse faite par Marine Boisson (2008) à propos du terme de parentalité, qui se décline très bien pour comprendre l'enjeu qui se cache derrière un travail conceptuel.

dans une recherche engagée. Mais même les contributions qui se veulent « seulement » heuristiques, en plus de participer à faire de l'enfance et de sa culture un objet de connaissance, font en même temps évoluer notre représentation de l'enfance et de ses apprentissages, valorisant ce qui s'apprend entre enfants. En ce sens, elles engagent nos sociétés dans une évolution des mentalités.

Culture ou folklore enfantin ?

L'idée d'enfants producteurs d'une culture n'est pas nouvelle, même si dans une littérature antérieure on trouve surtout un collectage du « folklore enfantin » (*children's folklore*) plus qu'une analyse de la manière dont il est produit. Rappelons parmi les plus riches les collectes de données faites en France, à l'époque des folkloristes (au XIX^e et au début du XX^e siècle), notamment sous la direction de l'inspecteur de l'enseignement primaire Jean Baucomont qui voulait étudier « le folklore enfantin tout entier » (1931), les écrits d'Arnold Van Gennep (1943) qui déjà voulait replacer ces faits de folklore dans leur contexte social, selon une démarche ethnologique, et bien sûr, du côté des Britanniques, les travaux remarquables de Iona et Peter Opie qui récoltèrent beaucoup de matériaux sur les traditions et langages des enfants à l'école (1959), sur leurs jeux dans la rue et dans la cour de récréation (1969, 1988, 1997) et qui contribuèrent à révéler un savoir et des pratiques enfantines.

Le terme de folklore enfantin continue d'être employé en anglais, comme en témoigne l'ouvrage collectif américain introduit par Brian Sutton-Smith et intitulé *Children's Folklore* ou la présentation sous le dénominateur de folkloriste de certains auteurs de notre livre. Aux États-Unis, le folklore est une discipline universitaire. En français, le terme est moins utilisé car, pour des raisons historiques, il est associé à un savoir oral cantonné dans un passé archaïque, en référence à la vision dominante des folkloristes du XIX^e, rejetée par les ethnologues de la première moitié du XX^e siècle pour le « manque de rigueur et d'objectivité », « l'absence totale de méthodologie et de théorisation » des travaux des folkloristes (Belmont 1986, p. 260). C'est davantage l'expression francophone « cultures enfantines » qui domine. En témoigne l'ouvrage collectif intitulé *Sociétés et cultures enfantines* (dirigé par Djamila Saadi-Mokrane), issu d'un colloque du même titre qui a eu lieu à Lille en 1997. Nous utiliserons donc les deux dans cet ouvrage participant des deux traditions lexicales.

UNE VISÉE COMPARATIVE PAR L'ALLER-RETOUR ENTRE UNIVERSALITÉ ET DIVERSITÉ

Il ne s'agit pas d'opposer ici de façon tranchée l'universel et le particulier, mais de mieux cerner les relations entre invariants dans les cultures enfantines et spécificités liées à des cultures locales, régionales ou nationales, voire à des différences

individuelles. Comme le note Carole Carpenter plus loin, le folklore de l'enfant comporte des « universalités au niveau des thèmes, des modèles, des relations, des orientations et des idées reflétant la condition humaine », mais également un contenu spécifique lié à « la culture à laquelle les enfants s'identifient et à travers laquelle ils sont spécifiquement identifiés ». L'anthropologue Donald Brown (1991) a montré que la question des universaux a inspiré beaucoup de méfiance (parfois justifiée) chez certains chercheurs, en particulier en anthropologie, où une forme de relativisme culturel a prédominé durant la majeure partie du ^{xx}^e siècle⁵. Pour autant, n'oublions pas qu'atteindre un niveau de réflexion sur ce qui caractérise les phénomènes culturels et sociaux des hommes en société quelle qu'elle soit est le but que se fixe l'anthropologie. L'étymologie du mot le rappelle, et une œuvre majeure telle que celle de Claude Lévi-Strauss sur la mythologie le montre bien. À partir d'une documentation considérable, Brown (*ibid.*, 130-141) dresse pour ce faire une liste impressionnante de comportements, productions, croyances et compétences cognitives qui seraient universels. Citons, de façon non-exhaustive, le langage (comportant des traits grammaticaux, phonologiques et sémantiques universaux), des formes de parole particulières utilisées lors de circonstances précises (récits, métaphores, vers poétiques...), des notions logiques élémentaires (par exemple, « et » ou « le même »), des systèmes de communication non-verbale comme les gestes ou les expressions du visage, le concept de la personne et de soi, les émotions comme la crainte ou la jalousie, l'utilisation des outils et du feu, certaines formes d'organisation sociale et de socialisation, l'art décoratif, la danse, la musique et le jeu.

L'enfance constitue un lieu privilégié pour tester et pour affiner de telles hypothèses universalistes, et éventuellement pour montrer leur limite. Mais ne nous méprenons pas. Si c'est un objet privilégié pour traiter la question, ce n'est pas parce que l'enfant constituerait un adulte plus simple, plus « primitif », comme ont pu le formuler des chercheurs de la première moitié du ^{xx}^e siècle qui comparaient de manière douteuse, selon notre regard contemporain, l'enfant au « primitif » comme forme simple de l'adulte accompli, civilisé (Delalande 2001, p. 25). Sous la plume de certains chercheurs, c'est sans doute l'exotisme commun aux deux « peuples » qui les amenait à cette comparaison, plus qu'un regard adultocentrique construit sur le modèle de l'ethnocentrisme. C'est ainsi que l'on peut comprendre qu'en 1959, Iona et Peter Opie qualifiaient sans complexe la culture enfantine de « *thriving unselfconscious culture (the word « culture » is used here deliberately)* »⁶ et citaient le journaliste et critique d'art primitif Douglas Newton : « *The world-wide fraternity of children is the greatest of savage*

5. Nous reprenons ici certains éléments qui sont développés dans Arleo (2001).

6. « Une culture robuste et spontanée (le mot culture est employé ici délibérément) » (notre traduction).

*tribes, and the only one which shows no sign of dying out*⁷ » (Opie 1959, p. 2). Ils n'étaient pourtant pas loin d'adhérer à l'analyse contemporaine qui montre que les productions sociales et culturelles enfantines sont aussi riches et complexes, « complètes » pourrait-on dire, que celles des adultes, et le présent ouvrage participe à alimenter cette constatation. Elle suppose une représentation des enfants non plus seulement comme de futurs adultes mais aussi comme des enfants au présent (James et Prout 1990). L'enfant agit autant qu'il est agi, il se socialise autant qu'il est éduqué et concourt à produire la société autant qu'à la reconduire.

Si les enfants nous permettent de réfléchir sur l'universalité et la diversité des faits sociaux et culturels, c'est sans doute que leur étude nous amène à un regard distancié sur les problématiques d'universalité chez l'adulte. Regarder des enfants jouer au papa et à la maman ou mettre en scène dans un jeu un mariage, ou encore jouer à la bagarre, aide à réfléchir sur des pratiques d'adultes qui mettent en jeu le lien social et aide par conséquent à rechercher des logiques de pensée ou de comportement universelles, tout autant que des spécificités.

De l'aller-retour entre culture enfantine et adulte, au va-et-vient entre spécificités locales et constantes spatiales ou temporelles, l'ambition de la problématique est aussi de reconnaître que la comparaison est un outil de pensée très productif.

L'universel dans le langage

Passons en revue quelques domaines traités dans ce livre qui permettent d'éclairer le débat, en commençant par le développement langagier de l'enfant. De nombreuses études effectuées ces dernières décennies sur l'acquisition de la langue maternelle ainsi que celle des langues secondes ou étrangères nous permettent de mieux comprendre l'articulation entre processus linguistiques universaux et spécificités liées aux langues particulières présentes dans l'environnement de l'enfant. Ainsi, Bénédicte de Boysson-Bardies (1999, p. 73) note que « des traits généraux, communs à tous les enfants, caractérisent les premières productions de babillage, mais la variabilité qui apparaît durant le dernier trimestre de la première année montre qu'un simple niveau biomécanique de production n'est plus seul en jeu ». Pour prendre un deuxième exemple, on a souvent signalé des tendances universelles dans la façon dont l'adulte s'adresse au nourrisson, parfois appelé le « parler bébé » ou « parler maternant », calqué sur l'anglais *motherese*. On a constaté notamment des contours mélodiques caractéristiques et une hauteur de voix plus élevée plus proche de celle du bébé (Boysson-Bardies, *ibid.* p. 104). Cependant, il existe des cultures où l'adulte ne s'adresse pas à l'enfant avant un certain âge : les Kaluli en Nouvelle-Guinée, par exemple, parlent peu aux nourrissons, estimant qu'ils ne comprennent pas le langage, mais parlent à leur place, indiquant ce que l'enfant doit dire à telle

7. « La communauté universelle des enfants est la plus grande des tribus sauvages, et la seule qui ne donne aucun signe de disparition » (notre traduction).

occasion (Clark 2003, p. 52). Selon la psycholinguiste Eve Clark, dans tous les cas et au-delà des différences culturelles, l'adulte modifie son comportement langagier afin d'attirer l'attention du bébé sur certains aspects de la parole (*ibid.*, p. 53).

Les travaux présentés ici portent sur le langage des enfants plus âgés, qui se développe entre pairs, et en particulier en dehors de la surveillance adulte. Ces paroles « sauvages », pour reprendre la métaphore historiquement datée, sont indispensables pour l'apprentissage progressif des codes sociolinguistiques, mais elles échappent souvent aux expérimentations effectuées en contexte institutionnel. Le caractère transgressif du langage de la « cour de récré » et d'ailleurs est répandu dans les cultures enfantines du monde, comme le lecteur pourra le constater à travers de nombreux exemples et d'analyses présentées ici (voir Factor et Mougine notamment). L'article de Zambo Belinga sur le camfranglais au Cameroun montre que la création verbale offre un espace de liberté de parole dans un contexte adulte hostile marqué par l'interdit langagier. Carpenter suggère que la révolte caractérise les cultures enfantines en général. Plusieurs articles (Arleo et Mettouchi, Blondel, Bustarret, Corpataux, Corsaro) traitent le langage lié au jeu enfantin, autre constante attestée à travers le temps et l'espace ; on notera à ce propos que la comptine, au sens strict de « formulette d'élimination », est attestée dans au moins cinquante langues dans des aires culturelles très diverses (Arleo, 2009). Dans son article sur les récits reformulés par l'enfant, Laetitia Peiffer repère des traces d'universalité dans l'utilisation de certaines formules, notamment pour commencer et pour clore la narration. Comme le suggèrent des études récentes portant sur de grands corpus, le langage humain est profondément « formulaïque⁸ », il est moins une construction logique qu'un vaste et complexe bricolage fabriqué de bric et de broc à travers une évolution du type darwinien, fait qui a été minoré dans certaines théories linguistiques, notamment par la grammaire générative développée par Chomsky et ses disciples. Les formules, particulièrement répandues dans les traditions orales (contes, proverbes, chants populaires), favorisent la transmission en « optimisant » la mémorisation de blocs et de bribes de langage, qui sont ensuite recombinés de façon créative.

Plusieurs auteurs dans ce volume traitent la question de la narration (Le Paludier, Kaplanoglou, Mougine, Peiffer), phénomène universel bien répertorié à travers les classifications internationales des contes populaires, et analysent le va-et-vient entre récits adultes et cultures enfantines, signalant des emprunts dans les deux sens. En effet, comme le note avec justesse Laurent Le Paludier, la culture enfantine « est loin d'être un pur phénomène d'enfant » car l'adulte entretient toujours un rapport avec l'enfant qu'il fut. Dans son article sur l'écrivain américain Shel Silverstein, Sylvaine Hughes évoque « les plaisirs du rythme

8. Voir Wray (2002) pour une synthèse bien documentée sur ce sujet.

et de la rime » caractéristiques d'un « art verbal ludique hérité des comptines et ballades de l'enfance ». Les processus poétiques (allitération, assonance, rime, schèmes métriques...) trouvés dans les traditions orales enfantines sont probablement universels et forment en tout cas un socle pour l'art poétique de l'adulte. La relation entre langage, musique et gestuelle fait l'objet de plusieurs articles (Chauvin, Corpataux, Arleo & Mettouchi), qui soulignent de possibles traits universaux, notamment en ce qui concerne une éventuelle rythmique ou métrique universelle chez l'enfant⁹. La contribution de Marion Blondel permet d'étendre notre investigation au-delà des langues orales pour aborder les « jeux de mains » chez les enfants sourds, qui comportent de nombreuses analogies avec la poésie enfantine dans les langues vocales. Enfin, le langage enfantin s'il reflète sans aucun doute des tendances universelles, porte également les traces des particularités régionales ou sociales, comme le montrent les analyses proposées par Hervé Le Bihan ainsi que celle de Nathaël Martin, Stéphanie Barbu et Jean-Pierre Chevrot.

À travers ces exemples on constate que les pratiques langagières des enfants de cultures différentes contiennent de nombreux éléments communs ; il faudrait certes étendre l'enquête à d'autres aires du monde pour confirmer les tendances décrites ici. Un des enjeux de la recherche serait de mieux comprendre comment, à partir de ce fond universel ou répandu, des identités linguistiques se construisent et se diversifient avec l'âge. La scolarisation, par exemple, a souvent pour rôle d'initier l'enfant à des traditions littéraires nationales et contribue également à enrichir le lexique enfantin pour évoquer des faits culturels spécifiques (histoire, religion, sport, folklore...). Parallèlement, il est possible que les médias et l'Internet contribuent dans une certaine mesure à une « globalisation » (souvent décriée) du lexique enfantin, en amplifiant l'usage des mots « internationaux » (généralement anglais) à la mode (qui peuvent être cependant nativisés à tel point qu'ils deviennent méconnaissables pour des anglophones...), mais ils permettent également la dissémination des faits linguistiques issus des cultures non-dominantes. On remarquera par ailleurs que les travaux présentés ici ne montrent pas qu'une langue étrangère hégémonique est en train d'envahir les cours de récréation au détriment des langues locales. Face à des influences extérieures diverses voire contradictoires, la culture enfantine n'est pas passive, mais adopte une politique linguistique résolument ludique et créative qui mérite de futures études approfondies.

L'universel dans le jeu

Le jeu est considéré depuis longtemps comme une caractéristique universelle chez l'être humain ainsi que d'autres espèces (Bekoff et Byers 1998). Cependant,

9. Voir Arleo (2006) qui fait le point sur cette question.

comme le note avec humour et lucidité Brougère (2005, p. 5), « étudier le jeu n'a rien d'un jeu d'enfant » ; en effet, depuis les travaux de défrichage de Huizinga, Caillois et d'autres, on a accumulé beaucoup de savoir sur le sujet, rendant ainsi toute synthèse générale problématique. Au terme d'une longue réflexion sur l'ambiguïté du jeu et sur ces multiples aspects, Sutton-Smith (1997, p. 229) suggère que l'activité ludique s'enracine dans une perspective darwinienne : la clé du jeu serait sa variabilité, qui permet l'adaptation à des situations nouvelles. Ainsi, à travers le jeu l'enfant teste certaines hypothèses sur des réalités physiques et sociales, sans payer le prix fort dans la vie réelle. L'expression enfantine française « pour du beurre » traduit parfaitement cette prise de conscience chez l'enfant d'un monde fictif en parallèle au monde « pour de vrai », un ailleurs où « ça conte » mais « ça ne compte pas ». On peut, par le jeu, se transformer en sorcière, en roi ou reine, en bête féroce et en mille autres choses. Or, si l'on suit le raisonnement de Sutton-Smith, cette ouverture ludique à l'imaginaire, qui rejoint art et littérature, est loin d'être une simple cerise sur le gâteau dans notre existence ; en nous permettant d'expérimenter des comportements potentiels, le jeu contribuerait indirectement et sur le long terme à la survie de l'espèce. Par ailleurs, du point de vue ontogénétique, le jeu libre (*free play*) paraît fondamental pour développer des compétences sociales et cognitives et pour faire face au stress (Wenner 2009, p. 23). En effet, des données recueillies par le psychiatre Stuart Brown à partir de quelque 6 000 entretiens conduits avec des adultes à propos de leur enfance, suggèrent que l'absence du jeu imaginatif et non-structuré peut empêcher l'enfant de devenir un adulte heureux et bien adapté socialement (*ibid.*). Dans une étude pilote plus ancienne, portant sur 26 jeunes meurtriers, Brown a découvert contre toute attente que 90 % de ces hommes avaient été privés du jeu et/ou avaient connu des comportements ludiques anormaux (Brown 1998, p. 248). Sans vouloir instrumentaliser la notion du jeu, il peut être utile de rappeler ces données au moment où certains adultes seraient tentés de réduire le temps et l'espace consacrés au jeu libre entre pairs afin d'augmenter le temps scolaire considéré comme plus utile pour l'enfant, ou de multiplier de façon déraisonnable les activités extrascolaires très encadrées. Quelles que soient les difficultés liées à la définition précise du jeu et la spéculation quant à ses fonctions, les recherches de ces dernières décennies, menées dans plusieurs disciplines, confirment qu'il reste fondamental pour de nombreuses espèces, dont la nôtre.

June Factor dans sa contribution emprunte à la génétique la métaphore de la double hélice pour évoquer le caractère duel du jeu enfantin, « l'une représentant le caractère universel et omniprésent des cultures enfantines, l'autre des manifestations particulières de l'univers ludique des enfants liées à des circonstances particulières elles aussi ». À l'appui de cette affirmation, elle cite des témoignages concernant le comportement ludique dans des situations historiques tragiques : des jeux de rôle dans le ghetto de Lodz, des enfants d'Osijek en

Yougoslavie en 1991 jouant à la marelle pendant des tirs de mortier, des gamins réfugiés fabriquant un jeu de roulette en 1994 suite aux massacres du Rwanda. De nombreux auteurs dans le présent ouvrage donnent des exemples de types de jeux qui sont probablement universels. Corsaro suggère que le jeu approche-évite qu'il a observé chez des jeunes enfants aux États-Unis et en Italie pourrait être universel. En lisant sa description de cette séquence, on est frappé par la similitude avec le comportement animal où la séquence identification-approche-évite face à un prédateur est littéralement une affaire de vie ou de mort. L'omniprésence des jeux enfantins de poursuite qui mettent en scène un agent menaçant (par exemple, le Loup) semble bien en continuité avec des jeux similaires chez l'animal, avec en prime, chez le jeune humain, une richesse symbolique autorisée par le langage et développée dans les premières années de sa vie. À partir de ce fond universel, débordant éventuellement notre propre espèce, on constate toujours des apports culturels particuliers : par exemple, l'agent menaçant dans la version italienne de ce jeu décrit par Corsaro se nomme *la Strega* (la sorcière), figure familière dans la tradition populaire.

Corsaro propose également comme universel le jeu de rôle dramatique qui apparaît chez l'enfant vers deux ans. Il remarque que l'enfant ne se contente pas d'imiter l'adulte dans ces jeux, mais qu'il s'approprie et embellit les modèles adultes. Selon lui, la plupart des jeux d'imagination des enfants de deux à cinq ans concerne l'expression du pouvoir, ce qui montre que le jeu peut avoir à la fois une fonction *hic et nunc* au sein de la microcommunauté et aussi préparer l'avenir psychologique et social du joueur, même à son insu. Le lecteur découvrira dans le présent ouvrage de nombreuses descriptions et analyses de jeux d'imagination (ou de rôle) marqués par des spécificités culturelles. La version de « J'ai perdu ma fille », recueillie en Kabylie par Amina Mettouchi, revêt une signification particulière dans une société où les petites filles sont souvent chargées des soins des enfants plus jeunes et sont conscientes du rôle qui leur incombera plus tard. Gwenda Davey et Judy McKinty, quant à elles, soulignent l'importance des éléments de l'environnement physique dans les jeux de rôle pratiqués dans la cour de l'école primaire. Francis Corpataux, qui fournit des données recueillies sur plusieurs continents, souligne pour sa part que « les jeux d'imitation des activités des adultes, particulièrement des activités de travail et de rituel, sont communs dans toutes les cultures enfantines et commencent tôt dans l'enfance ». Plusieurs auteurs rendent compte de situations dans lesquelles les jeux d'imagination permettent de se représenter et de mieux comprendre le point de vue de l'enfant. Berit Overå Johannesen étudie la production du sens et le positionnement moral à travers l'observation des enfants jouant avec des personnages LEGO alors que Amy B. Shuffelton analyse la conception de la justice chez l'enfant à partir de la construction et la gestion d'un village imaginaire peuplé de « *Peeps* » (forme abrégée de *people*) fabriqués à l'aide de cure-pipes de fil.

Pour clore cette discussion concernant l'universalité du jeu, il faut attirer l'attention sur la distinction fondamentale entre, d'une part, des jeux « archétypaux », probablement ancrés dans notre nature biologique (cf. les jeux de poursuite mentionnés *supra* qui existent également chez d'autres espèces), qui se retrouvent dans des cultures disparates, éloignées dans le temps et dans l'espace ; et d'autre part, des jeux devenus quasi-universels par diffusion plus récente. Ainsi, la pratique du football, par des garçons (et parfois par des filles) dans de nombreuses cultures enfantines du monde est la conséquence de la diffusion planétaire d'un sport adulte, lui-même un avatar relativement récent des jeux de balle au pied bien plus anciens. Face à la position dominante du football, on note toutefois des spécificités culturelles qui perdurent ; ainsi, le baseball, sport qui joue un rôle considérable dans la culture enfantine américaine (donnant lieu à de nombreuses variantes folkloriques comme le *stickball*) ne s'exporte pas bien, alors que d'autres productions culturelles issues de cette même société ont une influence prépondérante chez des enfants dans le reste du monde, comme le montre Catherine Monnot dans son article sur les préadolescentes et la chanson pop. Les jeux de la culture enfantine de masse, analysés ici par Gilles Brougère, recyclent en général des traditions ludiques connues dans diverses aires culturelles sous des formes différentes, ce qui favorise sans doute leur diffusion (voir le cas de Pokémon cité par Brougère). Ces jeux à la mode atteignent de manière fulgurante une sorte d'universalité éphémère, mais évoluent rapidement selon des facteurs sociaux, économiques et technologiques, formant ainsi un contraste saisissant avec les jeux archétypaux qui leur servent de modèle. D'une manière plus générale, ces jeux particuliers, plus ou moins répandus en fonction des circonstances historiques, reposent sur *le jeu*, une constante dans les sociétés humaines, qui par sa nature ouverte et créative génère nécessairement la différence sur fond d'universalité.

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Notre volonté de décloisonnement, évoquée ci-dessus, nous a amenés à proposer une organisation du livre qui ne reproduit pas le découpage disciplinaire habituel, mais qui, au contraire, favorise une polyphonie transdisciplinaire et transculturelle. En effet, les paradigmes de recherche développés au sein des diverses disciplines représentées ici, chacune bâtie autour d'un ensemble de questions, de concepts et de méthodologies, sont par définition incomplets, et ne peuvent pas rendre compte de toute la complexité des cultures enfantines. Il est clair que les enjeux soulevés dans ce champ intéressent tout le domaine des sciences humaines et sociales, et au-delà. Devant un objet d'études aussi riche et face à une masse de recherches pertinentes mais plus ou moins accessibles, le chercheur reste forcément modeste, conscient de ses forces et ses faiblesses, de ses manques et de ses limites. Le colloque qui a donné lieu au présent ouvrage a

permis à chacun de découvrir des recherches d'excellente qualité, souvent inconnues ou méconnues dans sa propre communauté de recherche. Nous sommes, pour notre part, heureux de pouvoir livrer à un public francophone plusieurs contributions de chercheurs qui publient pour la première fois en français et nous remercions les traducteurs pour la qualité de leur travail.

La première partie « Réflexion sur la notion de culture enfantine : définition, contenus » vise à poser quelques jalons pour mieux saisir et problématiser des concepts clés. Dans son chapitre, « Culture de masse et culture enfantine », Gilles Brougère propose de dépasser l'opposition entre culture produite par les enfants (négociation des règles d'un jeu de billes, par exemple) et culture produite pour les enfants (*Power Rangers*, *Pokémon*), en partant d'un cadre théorique proposé par William Corsaro. Carole H. Carpenter, dans sa contribution intitulée « Les universalités de la culture enfantine », dégage une vingtaine de qualités qui caractérisent ces traditions culturelles : l'oralité, la répétition et l'utilisation de formules ritualisées, les échanges interpersonnels en face à face, l'activité physique intense, la curiosité, l'exploration du monde, l'espièglerie, la nature mimétique... Isabelle Danic, à partir des observations effectuées dans différents quartiers de Rennes, montre que la culture enfantine est une réalité à la fois dynamique et plurielle : en effet, les enfants modifient des règles de jeux et inventent de nouvelles activités ludiques, différentes de celles de la génération précédente. Elle constate, d'autre part, que la culture enfantine est hétérogène, et traversée par des différenciations sociales. William A. Corsaro, pour sa part, revient d'abord sur la notion de *reproduction interprétative*, qui met en valeur les contributions des enfants à la société en termes d'innovation et créativité ; ensuite, il analyse dans une perspective comparatiste deux types de routine dans la culture enfantine en école maternelle : le jeu *approche-évitement* et le jeu de *rôle dramatique*. Enfin, la sociologue Sylvie Octobre, spécialiste des méthodologies quantitatives, montre comment la prise en compte tardive de l'expérience des enfants dans le champ de la sociologie de la culture oblige à interroger les concepts et les méthodologies habituellement utilisés. Les comportements culturels des enfants et des jeunes doivent être à l'origine de l'élaboration de l'enquête et des questionnements.

L'étude des cultures enfantines a été alimentée par une récolte extrêmement riche des matériaux sur le terrain, notamment depuis le XIX^e siècle. La deuxième partie, « Collecter un folklore enfantin universel : jeux chantés, musicaux », met l'accent sur la collecte et l'analyse des données de nature musicale, en provenance des terrains très divers. Andy Arleo et Amina Mettouchi analysent des aspects musicaux et linguistiques d'un jeu chanté par des écolières berbères ; à partir de quelques tendances universelles repérées dans leur étude, ils dressent une typologie des jeux enfantins ; ils examinent enfin le rapport entre les dimensions sémantiques et symboliques de ce jeu et le statut de la fillette et de la mère dans cette société. Dans son article portant sur des jeux chantés recueillis

dans treize pays africains, asiatiques et sud-américains, Francis Corpataux dégage plusieurs types de jeux caractéristiques du folklore enfantin (rondes, tape-mains, jeux de compétition, comptines, jeux d'imitation, jeux de dialogue, jeux chantés de dérision) et pointe de nombreuses activités de mémorisation à caractère pédagogique « où le chant est mis à contribution pour favoriser l'apprentissage de la connaissance de soi comme celui des disciplines scolaires ». On retrouve les tape-mains dans la contribution de Carole Chauvin : à partir de ses propres enquêtes ainsi que des données recueillies par d'autres chercheurs, elle développe un code iconographique permettant de décrire et d'analyser avec beaucoup de précision la gestuelle infantine (frappements, cycles de frappes, gestes sans frappe). Anne Bustarret, quant à elle, trace dans un premier temps l'évolution de la signification du mot *comptine*, attesté en français depuis 1922, qui désigne aujourd'hui « toute production chantée pour les enfants » ; elle constate, d'autre part, que la comptine traditionnelle « refait sa vie dans les crèches » ; enfin, elle analyse ses caractéristiques musicales, poétiques, gestuelles et ludiques. L'article de Marion Blondel, qui concerne les « jeux de mains » chez les enfants sourds, nous invite à porter notre regard au-delà des cultures « orales » au sens strict : en analysant des jeux de configuration manuelle qui fondent une véritable poésie non-sonore (voir par exemple la notion de « rime de configuration »), l'auteure enrichit notre réflexion sur la musique (ses aspects gestuels et rythmiques notamment) et sur la poésie infantine en général.

La troisième partie, « La sociabilité infantine des plus jeunes aux plus âgés : opposition/rapprochement avec le monde des adultes », examine ce thème dans des contextes culturels très variés (Brésil, Norvège, France, Allemagne, Grande-Bretagne, Cameroun), en croisant les regards et les méthodologies de l'ethnologue, du psychologue, du sociologue, et du linguiste. Quelle que soit l'approche employée, ces études empiriques révèlent l'enfant comme un être social tissant des liens avec ses pairs pour faire face aux nombreux défis liés à sa condition particulière dans la société. Ana Cristina Coll Delgado analyse des pratiques quotidiennes de socialisation chez des enfants dans une crèche brésilienne à partir de leurs activités spontanées (jeux de rôle, danse, chant, jeux avec des objets...), et elle montre en particulier que si les enfants ont bien leurs cultures, celles-ci sont soumises au crible culturel des adultes et reflètent les valeurs d'un milieu social, notamment en ce qui concerne la division sexuelle du travail. L'étude de Berit Overå Johannesen, « Production de sens et positionnement moral dans les jeux d'imagination des enfants avec le LEGO », reprend, dans une perspective *wittgensteinienne* du langage, un thème qui a été traité par Jean Piaget dans *Le jugement moral chez l'enfant*. À partir de l'analyse précise des interactions langagières, relevées pendant huit mois de travail de terrain dans une garderie norvégienne, l'auteure observe comment les enfants élaborent ensemble des règles, mènent des négociations morales et résolvent des dilemmes moraux. L'article d'Angela Meyer Borba porte également sur l'observation du jeu,

ici chez des enfants brésiliens de quatre à six ans. Dans la lignée des études de Corsaro, elle examine les diverses stratégies d'accès aux jeux utilisées par l'enfant pour faciliter son entrée dans un groupe de pairs (observation, contribution d'un objet, imitation des actions ludiques, proposition d'une action ou d'un rôle, etc.), qui conduisent à l'acceptation ou, au contraire, à la résistance à son égard. L'étude de Catherine Monnot, « Les préadolescentes et la chanson "pop" : sociabilités, identités et apprentissages », pose de nouveau la question soulevée par Brougère à propos des rapports entre culture de masse et cultures enfantines, mais également celle concernant la relation asymétrique entre une culture nationale (en l'occurrence, française) et une culture mondiale. À partir d'une enquête de terrain menée auprès d'une dizaine de préadolescentes dans le sud de la France, la chercheuse décortique de façon convaincante les ressorts de cette passion pour la chanson populaire véhiculée surtout par la télévision, et les pratiques qui l'entourent ; elle explique comment ces activités de chant, de danse et d'imitation « contribuent notamment à créer un sentiment d'appartenance au sexe féminin et permettent aux filles de devenir progressivement des femmes. » Comme Marion Blondel (voir *supra*), Cornelia Schneider aborde la question de la différence face à une norme sociale : comment l'enfant peut-il intégrer la culture de ses pairs lorsqu'il a des besoins éducatifs particuliers qui impliquent la présence accrue de l'adulte autour de lui ? À partir d'une enquête menée auprès de plus de 300 élèves en France et en Allemagne, elle montre que ces enfants parviennent non seulement à s'insérer dans un tissu social (dans la cour de récréation ou lors des fêtes d'anniversaire), mais certains assument « le rôle de socialisateur face à d'autres enfants », sortant ainsi d'un rôle passif et participant « activement à la vie du groupe classe en prenant soin des autres ». La contribution de Kate Smith porte sur la perception des fêtes de *May Day* par des enfants et des adultes du Comté de Northamptonshire en Angleterre. Elle relève d'une part le plaisir ressenti par les participants de tout âge et, d'autre part, souligne la fonction de cohésion sociale assurée par les activités autour de cette cérémonie (une procession, des décorations spéciales, des chants partagés, des demandes de dons), qui favorisent le dialogue entre école et village. L'étude de Joseph-Marie Zambo Belinga, en revanche, met l'accent sur les relations conflictuelles entre générations au Cameroun. En se basant sur une enquête menée auprès des adolescents et des étudiants à Yaoundé, il analyse une nouvelle pratique langagière, créée à partir d'un parler hybride, le camfrançais, qui correspond à une quête d'autonomie chez les jeunes. Cette construction « obéissait à la volonté de prendre une sorte de revanche sur les aînés dont les intrusions jugées intempêtes dans leurs sphères de vie privée appelaient le développement de stratégies à même de leur procurer des bouffées d'oxygène libératrices ».

Les contributions réunies dans la quatrième partie, « Comment les enfants pensent le monde » visent à représenter le point de vue de l'enfant à travers des recherches concernant la conception de l'espace urbain et la notion de la justice,

le langage enfantin (définitions et narrations), le monde des animaux et même les cultures olfactives des enfants. Claire Gallagher présente une expérimentation menée par le groupe de recherche *The View of the Child*: 21 enfants de sept à onze ans conçoivent une ville imaginaire, la représentent sous forme de maquette de trois dimensions, et proposent de l'aménager lors des séances de *brainstorming*. Amy B. Shuffelton, quant à elle, étudie la façon dont des élèves américains interprètent la notion de justice à partir d'une activité périscolaire intitulée « Village », où il s'agit de construire et de gérer une ville miniature peuplée de personnages (*peeps*) conçus et fabriqués par l'enfant. Laetitia Peifer, pour sa part, a élaboré un protocole expérimental lui permettant de recueillir auprès de 22 élèves de CE1-CE2 des métadiscours, c'est-à-dire leurs interprétations de trois types de récits fictionnels (séries animées, contes, albums). Dans son étude « Des mots pour dire le monde : la culture enfantine dans les définitions d'enfants », basée sur une enquête menée dans des établissements scolaires français et italiens, Micaela Rossi souligne toute la richesse et la diversité des modalités définitoires de l'enfant. La contribution du linguiste Hervé Le Bihan expose comment les enfants se représentent le monde des animaux à partir des mots bretons qui les évoquent, entre monde imaginaire et imaginé. Du côté du langage encore, Nathaël Martin, Stéphanie Barbu et Jean-Pierre Chevrot proposent une analyse sociolinguistique qui montre les influences des amitiés enfantines sur les pratiques langagières, à partir d'une étude pointue menée dans un village de Haute-Savoie. Le chapitre se termine sur la contribution pluridisciplinaire de Camille Ferdenzi, Olivier Wathelet et Benoist Schaal qui s'interrogent sur la place prépondérante des cultures olfactives pendant l'enfance. Cette culture genrée, transmise par les adultes, est aussi élaborée entre pairs en rapport à des spécificités de leur culture d'âge. Cette partie montre des enfants acteurs dans les enquêtes, mais aussi porteurs, à partir d'un héritage, d'un regard dynamique sur leur environnement qui participe ainsi à son évolution.

La cinquième partie de l'ouvrage, « De l'oral à l'écrit : la culture enfantine dans la littérature » étudie les rapports entre l'art verbal de l'enfant et celui de l'adulte. Sylvaine Hughes nous convie dans l'univers loufoque de l'auteur américain Shel Silverstein. Ce digne héritier de A. A. Milne ou de E. Lear réussit à réjouir enfants (et adultes) en s'appuyant « essentiellement sur la culture ludique et nonsensique de l'enfance ». Dans sa contribution intitulée « Insultes rituelles et langue d'initiation dans *La Guerre des boutons* de Louis Pergaud » Sylvie Mougouin souligne les liens étroits entre « la transposition romanesque des souvenirs d'enfance de Pergaud » et des faits ethnographiques décrits par A. Van Gennep et d'autres chercheurs. En conclusion, elle signale des analogies frappantes avec des insultes rituelles pratiquées ailleurs (les *dozens* des jeunes afro-américains, les combats de rimes des jeunes garçons turcs). Dans son analyse de *The Elephant's Child* de Rudyard Kipling, Laurent Le Paludier examine, lui aussi, le rapport que l'écrivain adulte entretient avec la culture

ludique de sa propre enfance ainsi que la mise en scène de la voix enfantine dans la narration (distorsions de mots, répétitions, allitérations, onomatopées...). Marianthi Kaplanoglou, pour sa part, étudie le rôle de l'enfant dans la transmission et la transformation du conte dans la tradition orale grecque en relation avec le contexte social des contes et à leur récitation. Elle compare notamment un corpus de contes merveilleux recueillis au début du xx^e siècle avec douze contes racontés par des élèves d'une école primaire de Rhodes.

La sixième partie du livre s'intitule « Regard de l'adulte sur l'enfant. Quelle reconnaissance de l'enfant social et culturel ? ». Deux contributions australiennes examinent comment, dans différents pays, les jeux des enfants sont acceptés et intégrés dans les pratiques valorisées par les adultes. June Factor propose dans un premier temps une réflexion sur le jeu du point de vue des enfants, avant d'analyser les attitudes des adultes qui, trop souvent, sous-estiment la portée de ces traditions ludiques. À travers de nombreux exemples concrets, elle décrit le fossé qui sépare enfant et adulte concernant les pratiques enfantines, pouvant mener jusqu'à la censure. Dans leur contribution, Gwenda Beed Davey et Judy McKinty décrivent les premiers résultats d'un important projet d'études sur les cultures enfantines australiennes, mené conjointement par trois universités, la Bibliothèque Nationale d'Australie et le Musée Victoria. Constatant que ces cultures, qui font partie du patrimoine culturel immatériel mondial, sont parfois menacées (notamment par la réduction de la durée de la récréation, voire par sa suppression), elles montrent des contextes où l'adulte peut favoriser le jeu enfantin en préservant des « lieux privilégiés des enfants ». Les deux articles qui suivent examinent la situation de la culture enfantine à l'école. Dominique Ottavi, dans sa contribution intitulée « Des pédagogues face au jeu violent : une discussion entre Pierre Bovet et Roger Cousinet », nous permet de prendre un peu de recul historique devant la question (toujours d'actualité) de la violence des enfants et des jeunes. Ce « dialogue décalé dans le temps » entre ces deux théoriciens écrivant dans le contexte de l'entre-deux-guerres révèle des convergences quant à l'importance de la socialisation de l'enfant et l'émergence des liens dans la société enfantine, mais des divergences au sujet de la dérivation de la violence. Cousinet prend la défense du jeu contre le sport, et prône la culture contre l'endoctrinement. L'étude de Marie-Françoise Crouzier, « Une école inclusive, de la cour de récréation à la classe », porte sur les pratiques ludiques des élèves guyanais dans un environnement plurilingue et pluriculturel. Elle montre que les attitudes et compétences discernées dans la cour de récréation permettent de contribuer à mettre en place une école inclusive : en s'appuyant sur les jeux en langue et culture maternelle, l'enseignant (ou intervenant) peut, en effet, valoriser les modes d'apprentissages de cultures à dominante orale et créer des passerelles avec les modes d'apprentissage scolaires. Enfin, la partie se termine sur d'autres lieux où se glissent les cultures enfantines sans que les adultes les y invitent *a priori*. Dans son article, « Quand le monde de

l'enfant entre au musée », Jessica Aguet examine les rapports entre les cultures enfantines, familiales, scolaires, socioculturelles et la culture du musée ainsi que la manière dont les cultures enfantines interagissent avec le système éducatif muséal. Dans leur article, « Le travail dans la culture enfantine », Sandy Hobbs, Seonaid Anderson et Jim McKechnie abordent un sujet qui est moins souvent évoqué que le jeu dans ce domaine de recherche. Les auteurs analysent le thème du travail enfantin à travers l'étude de quelques comptines traditionnelles anglaises, publiées pour la première fois au XVIII^e siècle, à une époque où les enfants commençaient à travailler en usine. Ils nous rappellent, d'autre part, que le travail des enfants dans l'Europe d'aujourd'hui est souvent méconnu et nous invitent à prêter davantage attention « aux différentes manières dont le travail intervient dans la culture enfantine ».

Cette dernière partie invite à réfléchir plus clairement à ce qui apparaît en filigrane dans l'ensemble de l'ouvrage : les cultures enfantines ne sont pas qu'une affaire de spécialistes et ne se cantonnent pas à quelques lieux. Elles envahissent tous les temps et les espaces dans lesquels les enfants s'impliquent et supposent qu'on les prenne en compte si l'on veut, comme nos sociétés l'énoncent à qui veut l'entendre, donner une vraie place d'acteurs aux enfants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARLEO A., 2001, *Autour de l'oralité: du folklore enfantin à la didactique de l'anglais*. Synthèse HDR sous la direction de HAMM A., Université Marc Bloch Strasbourg.
- ARLEO A., 2006, « Do Children's rhymes reveal universal metrical patterns? », in HUNT Peter (dir.), *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, vol. IV, p. 39-56, London, Routledge. Publié en 2001 in *Bulletin de la Société de Stylistique Anglaise* 22, p. 125-145.
- ARLEO A., 2009, « Pif Paf Poof: Ablaut Reduplication in Children's Counting-Out Rhymes », in AROU J.-L. et ARLEO A. (dir.), *Towards a Typology of Poetic Forms: from linguistic structure to metrics and beyond*, Amsterdam, John Benjamins.
- BARBICHON G., 2000, 4^e de couverture, in SAADI-MOKRANE D. (dir.), *Sociétés et cultures enfantines*, Lille, Éditions du CSU Lille 3.
- BAUCOMONT J., 1931, « Notre enquête-concours sur le folklore enfantin », *Manuel général de l'Instruction primaire*, tome XCVIII, p. 370-372.
- BEKOFF M. et BYERS J. 1998, *Animal Play: Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BELMONT N., 1986, *Paroles païennes. Mythe et folklore*, Paris, Imago.
- BOISSON M., 2008, « Petit lexique contemporain de la parentalité », *Informations Sociales*, n° 149, p. 8-15.
- BOYSSON-BARDIES B. de, 1999, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Éd. Odile Jacob.
- BROUGÈRE G., 2005, *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica Anthropos.
- BROWN D., 1991, *Human Universals*, New York, McGraw Hill.
- BROWN S., 1998, « Play as an organizing principle: clinical evidence and personal observations », in BEKOFF M. & BYERS J., *Animal Play: Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 243-259.
- CLARK E., 2003, *First Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

- CORSARO W. A. et EDER D., 1990, « Children's peer cultures », *Annual Review of Sociology*, USA, 16, p. 197-220.
- DELALANDE J., 2001, *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR.
- DELALANDE J., 2006, « Le concept heuristique de culture enfantine » in SIROTA R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 267-274.
- DELALANDE J., 2008, « Socio-anthropologie de l'enfance » in VAN ZANTEN A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, collection Quadrige, p. 246-251.
- DELALANDE J., 2009, « La cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantines », in BROUGÈRE G. et ULMANN A.-L. (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, p. 69-80.
- JAMES A., PROUT A. (dir.), 1990, *Constructing and reconstructing childhood*, London, Falmer Press.
- OPIE I. & P., 1959, *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford, Oxford University Press.
- OPIE I. & P., 1969, *Children's Games in Street and Playground. Chasing. Catching. Seeking. Hunting. Racing. Duelling. Exerting. Daring. Guessing. Acting. Pretending*, Oxford, The Clarendon Press.
- OPIE I. & P., 1988, *The Singing Game*, Oxford, Oxford University Press.
- OPIE I., 1993, *The People in the Playground*, Oxford, Oxford University Press.
- OPIE I. & P., 1997, *Children's Game with Things*, Oxford, Oxford University Press.
- SAADI-MOKRANE D. (dir.), 2000, *Sociétés et cultures enfantines*, Actes du colloque organisé par le CERSATES et la SEF, Lille, Éditions du CSU Lille 3.
- SARMENTO, M. J., 2006, « Les cultures de l'enfance au carrefour de la seconde modernité », in SIROTA R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, p. 307-316.
- SUTTON-SMITH B., 1970, « Psychology of childlore: the triviality barrier », *Western Folklore*, 29, p. 1-8.
- SUTTON-SMITH B., 1997, *The Ambiguity of Play*, Cambridge, Ma., Harvard University Press.
- SUTTON-SMITH B., MECHLING J., JOHNSON T. W., MCMAHON F. R. (dir.), 1995, *Children's Folklore: A Source Book*, New York et London, Garland Publishing.
- TYLOR E. B., 1871, *Primitive Culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language art and custom*, Londres, Murray.
- VAN GENNEP A., 1943, « Introduction générale. Du berceau à la tombe. Naissance, baptême, enfance, adolescence, fiançailles », *Manuel de folklore français contemporain*, tome 1, Première Partie, Paris, Picard.
- WENNER M., 2009, « The Serious Need for Play », *Scientific American Mind*, vol. 20, n° 1.
- WRAY A., 2002, *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge, Cambridge U.P.