

THESE

Pour obtenir le grade de Docteur

opéré par l'Université de Rouen

Spécialité Sciences du langage

**Développement du turc et du français en situation de
bilinguisme précoce.
Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle.**

**Présentée et soutenue publiquement par
Büşra HAMURCU SÜVERDEM**

**Thèse soutenue publiquement le 12 octobre 2015
devant le jury composé de**

Monsieur Mehmet-Ali AKINCI	Professeur / Université de Rouen	Co-directeur de recherche
Madame Régine DELAMOTTE	Professeure émérite / Université de Rouen	Directrice de recherche
Madame Christine HELOT	Professeure / Université de Strasbourg	Rapporteure
Madame Marie-Claude PENLOUP	Professeure / Université de Rouen	Membre
Monsieur Georges-Daniel VERONIQUE	Professeur / Université d'Aix-Marseille	Membre
Madame Marzena WATOREK	Professeure / Université Paris 8	Rapporteure

**Thèse dirigée par Régine DELAMOTTE et Mehmet-Ali AKINCI,
Laboratoire DYSOLA (EA 4701).**



Résumé

Le bilinguisme des enfants issus de l'immigration turque a fait le sujet de beaucoup d'études. Ces dernières ciblent, en général, leurs compétences linguistiques et l'effet de leur bilinguisme sur leur réussite scolaire. Or, relativement peu d'études portent sur le développement des compétences interactionnelles et langagières des bilingues franco-turcs précoces. L'objectif de notre étude est de comprendre le rôle des pratiques langagières familiales dans le développement interactionnel et langagier des enfants issus de l'immigration turque scolarisés en maternelle.

Pour ce faire, nous avons réalisé une étude longitudinale auprès d'enfants issus de l'immigration turque. Nous avons observé le développement des compétences langagières des enfants dès leur entrée en petite section de maternelle jusqu'à la fin de la moyenne section. Ces enfants appartiennent à deux types de famille différents : des parents qui pratiquent essentiellement le turc à la maison (Type 1) et des parents qui pratiquent indifféremment le turc et le français à la maison (Type 2). Le corpus est constitué d'interactions verbales entre l'adulte et les enfants. Nous y avons étudié la thématique des échanges, l'usage de la gestualité, la diversité des genres, les modalités d'énoncés et la diversité lexicale.

Les résultats montrent que les pratiques langagières familiales ont un impact sur les compétences interactionnelles et langagières des enfants. Les enfants du Type 1 proposent plus de thèmes dans leur langue dominante, le turc, alors que ceux du type 2 en proposent davantage en français, dont la pratique au sein de la famille est renforcée par la scolarisation. Les deux types d'enfants font usage de la gestualité afin de remédier à leurs lacunes linguistiques, en français pour les premiers, et en turc pour les seconds. Bien que l'adulte soit dominante dans toutes les interactions du corpus, cette domination est plus importante avec les enfants Type 2, plus souvent sollicités par l'adulte lors de l'activité quelle que soit la langue de l'interaction. Les enfants Type 1 font preuve de plus d'autonomie et nécessitent moins la sollicitation de l'adulte pour s'exprimer. Cependant, d'un point de vue développemental, à la fin de la moyenne section de maternelle, les différences entre les deux types d'enfants dans les interactions en français sont faibles, alors que dans les interactions en turc, les enfants Type 1 présentent des compétences plus développées en turc par rapport à ceux du Type 2, notamment au niveau de la diversité lexicale.

Mots-clés : interaction adulte-enfant, compétences langagières, bilinguisme franco-turc, école maternelle, immigration turque.

Abstract

Many researchers have studied the bilingualism of Turkish children from immigrant background. These studies were focused, in general, on their linguistic skills and the impact of their bilingualism on their school success. However, very few studies focus on the development of interactional and language competences, from a wider perspective. The aim of our study is to understand the role of home language practices in the interactional and language development of these Turkish-French early bilingual children from immigrant background and who are going to preschool.

In a longitudinal study, we have observed the interactional and language development of Turkish-French bilingual children with an immigrant background since the first year until the end of the second year of preschool. These children are exposed to different language practices at home such as essentially Turkish (Type 1) and a mix of Turkish and French (Type 2). The corpus of data consists on verbal interactions between the adult and children. We have studied the thematic patterns in our interactions, the use of gestures, the diversity of genres, the modalities of utterances and lexical diversity.

The results show that home language practices have an impact on interactional and language competences of children. Type 1 children propose more themes in their dominant language, Turkish, while Type 2 children propose more themes in French, because their home practice of French is reinforced by school. Both types of children use gestures to resolve their linguistic problems in French for Type 1 children and in Turkish for Type 2 children. Even if the adult dominates all the interactions of the corpus, this dominance is more important with Type 2 children who are more often requested by the adult during the activity in both languages. Type 1 children are more autonomous and need less the adult's requests to express themselves. However, in a developmental point of view, at the end of the second year of preschool, in French interactions, there are very few differences between the two types of children, while in Turkish ones, Type 1 children have more developed competences compared to Type 2 children, especially on lexical diversity.

Keywords: adult-child interaction, language competences, Turkish-French bilingualism, preschool, Turkish immigration.



À tous les enfants du monde qui grandissent dans une réalité plurilingue...

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus sincères remerciements à mes directeurs de thèse Madame Régine Delamotte et Monsieur Mehmet-Ali Akinci pour leur patience, leur disponibilité, leur soutien, leurs conseils et leur intérêt à l'égard de mon travail tout au long de ce projet de recherche. Je remercie également Monsieur Mehmet-Ali Akinci pour m'avoir donné l'opportunité de m'initier à l'enseignement et pour toute l'expérience qu'il m'a transmise dans ce domaine.

J'exprime également ma profonde gratitude à Christine Hélot, Daniel Véronique, Marie-Claude Penloup et Marzena Watorek qui ont accepté de faire partie de mon jury. C'est aussi l'occasion pour moi de remercier Christine Hélot pour m'avoir accueilli dans son équipe de recherche lors de mes premières années à Strasbourg.

Cette étude n'aurait pu exister sans la contribution des familles, des enfants et des enseignants. Merci pour leur confiance et tout le temps qu'ils m'ont consacré.

Un grand merci à toute l'équipe de Strasbourg : Angélique, Eloise, Pascale, Reseda, Tatjana, Timea, Valérie, Yan-Zhen ainsi qu'à Andrea Young pour tous les moments que nous avons partagés autour de la recherche.

Un grand merci également à tous les doctorant(e)s et docteur(e)s de l'IREd, aussi bien linguistes que géographes (et même juriste), pour les innombrables souvenirs que nous avons accumulés pendant mes deux années rouennaises. Emilie B., merci de m'avoir prouvé, en soutenant ta thèse avant moi, que cette aventure a bien une fin (qui n'est qu'un début, en fin de compte) et qu'on y survit (toi, qui as même survécu à ma soirée henné...). Merci également pour tes conseils, ton aide précieuse et ton soutien logistique sans lesquels je n'aurais jamais pu m'en sortir. Tu gères ! Emilie LB, merci pour ton éternelle bonne humeur motivante et encourageante. Reste la chercheuse curieuse, rigoureuse, ouverte d'esprit et idéaliste (avec modération, quand même) que tu es. Ma très chère collègue Jeanne, merci pour toutes ces séances orthographiques que tu as assurées avec tant de motivation. Tu es la Reine de l'orthographe ! Je n'oublierai pas tes sauts d'humeurs qui représentent tellement bien la psychologie du doctorant et tous nos temps d'attente agréables et joyeux chez Lily Pasta en compagnie de nos étudiants. En parlant de nourriture, merci à Lény qui m'a permis d'adopter une tout autre conception du goûter. Merci également pour son humour inépuisable qu'il mettait généreusement à notre service afin d'agrémenter nos journées de travail (parfois décalées, en ce qui nous concerne). Merci aussi à Adama, Caixia, Diane, Guillaume et Renaud (la liste n'étant pas exhaustive) pour tout ce que nous avons partagé dans la salle des doctorants, autour de cette table ronde : goûters, compétitions de nourriture et sportives, débats intellectuels (ou pas...), séances de gribouillage au tableau, etc. Que la force de l'IREd soit avec vous et que l'amour de la recherche vous poursuive jusqu'à votre dernier souffle.

Je tiens également à remercier Hacer (notamment pour ses plats délicieux), Ruken, Selda et Sinem pour leur soutien et encouragements. Zor spas. Aqubet li serê we be.

Merci à toutes les autres personnes que je n'ai pu citer, mais qui se reconnaîtront pour leur soutien tout au long de ce travail.

Enfin, je dois un remerciement tout particulier à ma famille et mon mari que je poursuivrai en turc.

Eğitim hayatım boyunca hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan babama, tezimle ilgili gelişmelerde benden daha sabırsız ve heyecanlı olan anneme, bu çalışmayı en az benim kadar benimseyen, emeğini esirgemeyen ve hakkını asla ödeyemeyeceğim kardeşim Şeyma'ya ve en küçüğümüz olmasına rağmen bazen en büyük lafları söyleyerek daima manevi destek olan kardeşim Şebnem'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu zorlu süreçte sallantılı halet-i ruhiyeme tahammül göstererek en büyük fedakârlığı yapan ve güven veren varlığını hep hissettiren eşim Fatih'e gönülden teşekkür ederim.



Sommaire

Résumé.....	3
Abstract	4
Remerciements	6
Sommaire	8
Index des tableaux.....	9
Index des figures	11
Introduction.....	13
Première partie : Théories.....	18
Chapitre 1 : Acquisition et développement du langage chez l'enfant monolingue.....	20
Chapitre 2 : Acquisition du langage en contexte bilingue	57
Chapitre 3 : Le bilinguisme en contexte migratoire et le cas particulier des enfants issus de familles immigrées originaires de Turquie.....	93
Deuxième partie : Méthodologies.....	124
Chapitre 4 : Choix du terrain : un terrain à la fois connu et inconnu.....	125
Chapitre 5 : Méthodologie de construction de l'échantillon	132
Chapitre 6 : Méthodologie de la collecte de données	160
Troisième partie : Analyses	195
Chapitre 7 : L'interaction verbale, questions de macro-structure.....	196
Chapitre 8 : L'analyse discursive des interactions.....	220
Chapitre 9 : L'analyse des modalités d'énoncés	271
Chapitre 10 : L'analyse de la diversité lexicale dans les interactions	296
Conclusion et perspectives.....	306
Bibliographie	318
Table des matières	343

Index des tableaux

Tableau 1 : Les professions et la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents bilingues franco-turcs.	139
Tableau 2 : Les professions et la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents monolingues français.	140
Tableau 3 : Les professions et la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents monolingues turcs.	141
Tableau 4 : Les pratiques langagières des 12 sujets bilingues d'après les réponses aux questionnaires.	144
Tableau 5 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Asli. ..	167
Tableau 6 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Eda. ..	168
Tableau 7 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Eray. ..	168
Tableau 8 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Fadime.	170
Tableau 9 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Isa.	170
Tableau 10 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Ismail.	171
Tableau 11 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Nur.	171
Tableau 12 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Okan.	171
Tableau 13 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Sinan.	172
Tableau 14 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Umran.	173
Tableau 15 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Yelda.	174
Tableau 16 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Yusuf.	174
Tableau 17 : Tableau récapitulatif du corpus de séances individuelles avec les enfants bilingues franco-turcs.	175
Tableau 18 : Le déroulement des entretiens semi-directifs avec les parents.	180

Tableau 19 : Le déroulement des entretiens semi-directifs avec les enseignants.	181
Tableau 20 : Exemple d'organisation séquentielle d'une interaction du corpus.	204
Tableau 21 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés de l'adulte dans les interactions en turc avec les enfants Type 1.....	279
Tableau 22 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés des enfants Type 1 dans les interactions en turc.	281
Tableau 23 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés de l'adulte dans les interactions en français avec les enfants Type 1.	283
Tableau 24 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés des enfants Type 1 dans les interactions en français.....	284
Tableau 25 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés de l'adulte dans les interactions en turc avec les enfants Type 2.....	286
Tableau 26 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés des enfants Type 2 dans les interactions en turc.	288
Tableau 27 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés de l'adulte dans les interactions en français avec les enfants Type 2.	290
Tableau 28 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés des enfants Type 2 dans les interactions en français.....	291

Index des figures

Figure 1 : La distribution des catégories socio-professionnelle chez les familles bilingues franco-turques.....	140
Figure 2 : Le dernier diplôme obtenu par les parents scolarisés en Turquie.....	142
Figure 3 : Le dernier diplôme obtenu par les parents scolarisés en France.	143
Figure 4 : Portrait linguistique d'Okan (Type 1).	145
Figure 5 : Portrait linguistique d'Eray (Type 1).....	146
Figure 6 : Portrait linguistique d'Umran (Type 2).	147
Figure 7 : Portrait linguistique de Nur (Type 1).....	147
Figure 8 : Portrait linguistique de Yelda (Type 2).	148
Figure 9 : Portrait linguistique d'Ismail (Type 1).	149
Figure 10 : Portrait linguistique d'Asli (Type 1).	150
Figure 11 : Portrait linguistique d'Eda (Type 1).....	150
Figure 12 : Portrait linguistique d'Isa (Type 2)	151
Figure 13 : Portrait linguistique de Fadime (Type 1).....	152
Figure 14 : Portrait linguistique de Yusuf (Type 2).....	153
Figure 15 : Portrait linguistique de Sinan (Type 2).....	154
Figure 16 : Portrait linguistique de Fabien.	156
Figure 17 : Portrait linguistique de Théo.....	157
Figure 18 : La distribution en pourcentage des propositions de thème en fonction des interlocuteurs et de la langue de l'interaction chez les enfants Type 1 et Type 2.	217
Figure 19 : Distribution en pourcentage des modalités d'énoncés dans les propositions de thèmes.....	218
Figure 20 : La distribution générale des séquences chez les enfants Type 1 et Type 2 en turc et en français.	234
Figure 21 : La distribution et l'évolution des séquences discursives dans les interactions en turc chez les enfants Type 1.	237
Figure 22 : La distribution et l'évolution des séquences discursives dans les interactions en français chez les enfants Type 1.....	238
Figure 23 : La distribution et l'évolution des séquences discursives dans les interactions en turc chez les enfants Type 2.	240

Figure 24 : La distribution et l'évolution des séquences discursives dans les interactions en français chez les enfants Type 2.....	241
Figure 25 : Distribution générale en moyenne des sous-genres discursifs chez les enfants Type 1 et Type 2 dans les interactions en turc et en français.	258
Figure 26 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs de l'adulte dans les interactions avec les enfants Type 1 en turc.....	260
Figure 27 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs des enfants Type 1 dans les interactions en turc.	261
Figure 28 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs de l'adulte dans les interactions avec les enfants Type 1 en français.	262
Figure 29 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs des enfants Type 1 dans les interactions en français.	264
Figure 30 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs de l'adulte dans les interactions avec les enfants Type 2 en turc.....	265
Figure 31 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs des enfants Type 2 dans les interactions en turc.	266
Figure 32 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs de l'adulte dans les interactions avec les enfants Type 2 en français.	268
Figure 33 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs des enfants Type 2 dans les interactions en français.	269
Figure 34 : La distribution des modalités d'énoncés dans les interactions en turc et en français des enfants Type 1 et Type 2.	275
Figure 35 : La diversité lexicale, en moyenne, des deux types d'enfants dans les deux langues.	301
Figure 36 : L'évolution de la diversité lexicale des enfants Type 1 et Type 2 dans les interactions en turc.	303
Figure 37 : L'évolution de la diversité lexicale des enfants Type 1 et Type 2 dans les interactions en français.	304

L'école est un miroir, l'enfant s'y reconnaît ou non quand il y rentre¹.

Cette phrase résume une idée que Bernstein (2000), un sociologue britannique spécialisé dans la sociolinguistique, met en avant lorsqu'il cherche à savoir s'il existe une hiérarchie à l'école en fonction de l'origine ethnique, le genre et la classe sociale des élèves. Il se demande s'il existe une « image dominante » plus valable qu'une autre, voire supérieure aux autres images que reflètent les élèves à l'école. Effectivement, tous les enfants ne présentent pas les mêmes caractéristiques au début de leur scolarité. Leurs diversités les placent à différents niveaux dans un même groupe et peuvent se transformer en inconvénient si l'institution scolaire n'est pas capable de les prendre en charge. Selon Bernstein, une distribution inégale d'images, de connaissances, de possibilités et de ressources peut affecter

¹ L'extrait original en anglais : « A school metaphorically holds up a mirror in which an image is reflected. There may be several images, positive and negative. A school's ideology may be seen as a construction in a mirror through which images are reflected. The question is: who recognises themselves as of value? What other images are excluded by the dominant image of value so that some students are unable to recognise themselves? In the same way, we can ask about the acoustic of the school. Whose voice is heard? Who is speaking? Who is hailed by this voice? For whom is it familiar? In this sense there are visual and temporal features to the images the school reflects and those images are projections of a hierarchy of values, of class values ». (Bernstein, 2000, p xxi)

la participation et l'intégration des élèves au sein d'une même classe. Certains enfants trouvent parfaitement leur place à l'école dès le début de leur scolarité alors que d'autres se sentent exclus sans pouvoir en saisir les causes.

De même, de nombreux enfants d'origine turque se confrontent à une série de défis lorsqu'ils viennent tout juste d'entamer une nouvelle période de leur vie : l'école maternelle. Cette première étape de la scolarité peut très vite tourner en cauchemar pour certains enfants qui ne parviennent à se reconnaître dans le miroir qui leur est proposé. Dans cette étude, nous aborderons la situation des enfants issus de l'immigration turque, scolarisés en école maternelle en France. Il sera principalement question de décrire leur bilinguisme précoce, plus précisément leur développement langagier en deux langues : en L1, à savoir le turc qui est la langue de la famille et en L2, à savoir le français qui est la langue de l'école au fil de deux années : la petite section et la moyenne section de l'école maternelle. Nous nous intéresserons aux deux contextes de développement langagier et nous poserons entre autres la question de leur complémentarité.

Notre objectif principal et la problématique de ce travail est de comprendre le développement langagier en L1 et en L2, qui sont respectivement le turc et le français, des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle en France et plus précisément en Alsace.

Pour ce faire, nous allons aborder deux points : d'une part la question du développement langagier chez le jeune enfant de trois à cinq ans et d'autre part le développement langagier dans deux langues utilisées chacune dans des contextes distincts. Il a été déjà étudié que le développement langagier et l'acquisition du langage des enfants bilingues ne sont pas identiques à ceux des enfants monolingues, notamment les enfants monolingues français et les enfants monolingues turcs dont il sera question dans ce travail. Nous nous intéresserons davantage aux éventuelles différences et similitudes intergroupes et interindividuelles des enfants bilingues franco-turcs appartenant à différents types de familles ayant différentes pratiques langagières. En effet, dans le cadre de l'étude longitudinale que nous avons menée, nous avons observé deux types d'enfants : les enfants Type 1 dont les parents parlent principalement turc à la maison et les enfants Type 2 dont les parents parlent indifféremment le turc et le français à la maison. Nous poserons également la question du vécu scolaire de ces jeunes enfants turcophones à l'école maternelle où ils sont scolarisés sans soutien dans leur L1.

Cette thèse est une des rares études, en France, qui s'intéresse au cas des enfants bilingues d'origine turque scolarisés en maternelle, d'où son intérêt scientifique pour la littérature dans les domaines de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. Il est important d'étudier le bilinguisme émergent de ces enfants dès la maternelle et plus particulièrement dans le contexte du système scolaire français afin de pouvoir mieux cerner leur développement langagier. Dans cette étude, nous avons non seulement étudié un aspect des compétences linguistiques de ces enfants qu'est le développement de la diversité lexicale mais également, d'un point de vue plus large, le développement de leurs compétences langagières à travers l'analyse des genres discursifs et des modalités d'énoncé. Nous avons observé les comportements des deux types d'enfant dans leurs interactions avec l'adulte pendant deux années scolaires, à savoir la petite section et la moyenne section de maternelle.

Tout travail, d'autant plus une thèse, est certainement le fruit de fortes motivations personnelles sans la présence desquelles il serait très difficile de s'y consacrer pendant une assez longue période de sa vie. Ce qui nous a orienté dans le choix de notre sujet de thèse a été notre propre vécu personnel d'enfant nouvellement arrivé en France, appelé désormais « enfant allophone ». Cette expérience personnelle nous a permise de nous approprier totalement ce travail dans l'objectif de nous pencher sur la situation réelle des enfants allophones en écartant les préjugés auxquels ils sont souvent confrontés.

Quant au plan de la thèse, dans la première partie, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche.

Nous expliquerons d'abord, dans le premier chapitre, l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant monolingue dans ses premières années.

Ensuite, dans un second chapitre, nous développerons l'acquisition du langage en contexte bilingue, ce qui est le cas de nos sujets. Dans ce chapitre, nous présenterons les grandes théories sur le bilinguisme ainsi que les différents types de bilinguisme et essayerons de définir la situation dans laquelle se trouvent nos sujets en nous basant sur toutes les définitions de la littérature que nous avons étudiées.

Nous consacrerons le dernier chapitre au bilinguisme en contexte migratoire et le cas particulier des enfants turcs issus de familles immigrées. Dans ce troisième chapitre, nous situerons notre recherche dans son contexte social en présentant le bilinguisme des

immigrés ; en dressant l'historique de la migration turque en France, plus particulièrement dans la région d'Alsace et à Bischwiller, la commune où les études ont été menées. Nous nous intéresserons également à la relation entre le bilinguisme des enfants issus de familles immigrées et les inégalités et réussite scolaires de ces enfants. Nous exposerons les préjugés et les réalités qui sont d'actualité à ce sujet et nous insisterons sur la place de la L1 à l'école, la position des enseignants vis-à-vis de cette question et l'attitude des parents d'origine turque envers l'école française.

Nous consacrerons la deuxième partie de notre travail à la présentation des choix méthodologiques que nous avons faits pour effectuer notre recherche. Dans cette partie, nous présenterons notre lieu de collecte de données, les familles avec lesquelles que nous avons travaillé et leurs enfants qui ont été nos sujets d'étude, les écoles maternelles qui nous ont accueilli tout au long de la période de collecte et notre position de chercheur face à cette commune et ces familles qui nous sont, pour la plupart, très familières. Enfin, nous exposerons toutes les données que nous avons pu recueillir, en une durée de deux ans, auprès des enfants, des familles et des enseignants.

La troisième partie de cette thèse sera dédiée à la présentation des analyses que nous avons effectuées.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous éluciderons les questions de macro-structure relatives à l'interaction verbale et nous présenterons l'organisation des interactions de notre corpus.

Dans le second chapitre, nous présenterons une analyse discursive de ces interactions en étudiant les différents genres que nous y avons relevés. Ces analyses nous permettront d'observer les capacités langagières des enfants bilingues franco-turcs de notre étude ainsi que la diversité des genres dont ils disposent à la fois en turc et en français malgré leur bilinguisme émergent.

Le troisième chapitre des analyses portera sur les modalités d'énoncé employées par l'adulte et les enfants dans les interactions. Etudier les modalités d'énoncé, en plus des genres discursifs, nous a permis d'observer le poids et l'autonomie de chaque interlocuteur dans les interactions ainsi que la fonction de chacune de leurs interventions.

Enfin, dans le dernier chapitre qui porte sur un aspect des capacités linguistiques des enfants bilingues franco-turcs de notre étude, nous avons présenté les analyses des résultats de l'évolution de leur diversité lexicale du début de la petite section à la fin de la moyenne section de maternelle.

Nous concluons cette étude en proposant une discussion autour de nos analyses.





Première partie : Théories

Sommaire de la première partie

Première partie. Théories

Chapitre 1 : Acquisition et développement du langage chez l'enfant monolingue

Chapitre 2 : Acquisition du langage en contexte plurilingue

Chapitre 3 : Le bilinguisme en contexte migratoire et le cas particulier des enfants issus de familles immigrées originaires de Turquie

Chapitre 1 : Acquisition et développement du langage chez l'enfant monolingue

Dans ce premier chapitre, nous présenterons l'acquisition et le développement des capacités communicatives et langagières de l'enfant en contexte monolingue. La compréhension des différentes théories en acquisition et des étapes que l'enfant monolingue traverse au cours du processus d'acquisition nous serviront à mieux cerner, aux second et troisième chapitres, l'acquisition de plus d'une langue et à mieux décrire les caractéristiques langagières de nos sujets dont le développement langagier se poursuit dans un contexte bilingue migratoire. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'évolution des grandes théories en acquisition du langage en distinguant deux catégories principales : les théories se basant sur les facteurs externes et celles qui se basent sur les facteurs internes. Dans un second temps, nous retracerons les différentes étapes de l'acquisition du langage en nous basant sur des travaux antérieurs à notre recherche et en insistant plus particulièrement sur le développement lexical et morphosyntaxique. Enfin, dans un dernier temps, nous nous tâcherons de faire une synthèse théorique.

1.1. Perspective historique de la recherche en acquisition du langage par le jeune enfant

L'acquisition du langage est un domaine de recherche qui se trouve à l'intersection de plusieurs disciplines, notamment la linguistique, la psycholinguistique et la sociolinguistique qui nous intéressent plus particulièrement dans notre étude. Dans ce domaine, il s'agit de comprendre ce qu'est le langage, mais aussi ses liens avec la cognition et le développement de l'organisme dans son environnement.

La science s'est beaucoup intéressée à l'enfant depuis la fin du 19^{ème} siècle (Maury, 1991 ; Morgenstern, 2009) car elle aurait « besoin de l'enfant comme objet d'étude » et ce dernier aurait « besoin de la science pour être considéré plus sérieusement par l'adulte » d'après le psychologue anglais James Sully (1881 : 539, cité dans Morgenstern, 2009 : 23-24).

A la fin du 19^{ème} siècle, l'acquisition du langage est entrée dans une période scientifique au cours duquel les recherches et les corpus à partir de collectes de données ont commencé à se multiplier. De nombreux linguistes, philosophes, psychologues ainsi que des spécialistes dans d'autres domaines scientifiques ont essayé de comprendre l'acquisition et le développement du langage, processus entamé par la quasi-totalité des enfants très souvent avec une aisance difficile à comprendre (Jisa, 2003), d'abord souvent en étudiant leur propre enfant pour la plupart d'entre eux.² Ils ont noté au jour le jour l'apparition de nouveaux comportements langagiers : le développement de la phonologie, du lexique et les premières phrases de leur enfant. Tiedemann (1787), le précurseur des recherches scientifiques en acquisition du langage a été suivi par Itard (1801) qui étudia le cas de l'enfant sauvage, Victor de l'Aveyron qui est resté sans contact humain jusqu'au début de l'adolescence.³ Quelques linguistes continuent à appliquer cette méthode de journal pour décrire le développement langagier de leur enfant dont le russe Gvozdev (1949), Halliday (1973) et Tomasello (1992)

² Taine (1876) ; Darwin (1877), Egger (1879), Preyer (1881), Deville (1891), Romanes (1888), Sully (1896), Baldwin (1895), Clara et William Stern (1907), Cooley (1908), Bain (1936), Pavlovitch (1920), Bloch (1921), Guillaume (1924), Cohen (1924), Bühler (1926), Grégoire (1937, 1947), Leopold (1939-1949), Decroly (1934), Piaget (1936). Pour plus de précision, cf. le tableau de synthèse des premiers journaux décrivant le développement du langage chez l'enfant (Morgenstern, 2009 : 68-69).

³ Le cas de l'enfant sauvage, Victor de l'Aveyron, a incité les chercheurs à émettre l'hypothèse de l'âge critique supposant qu'il existerait un certain âge jusqu'auquel il serait possible d'acquérir le langage et qu'au-delà, l'acquisition du langage n'atteindrait jamais le niveau de celui d'un enfant qui aurait acquis le langage dans des conditions ordinaires.

entre autres. Les chercheurs ont ensuite commencé à s'intéresser aux études transversales⁴ et longitudinales à partir des données audio et vidéo.

Dès l'antiquité, c'est le débat inné-acquis qui a animé les discussions autour de l'acquisition du langage. Ensuite, d'autres théories et courants de pensée plus élaborés que nous développerons dans cette partie ont dépassé ce débat inopérant au profit du progrès de la recherche sur l'acquisition du langage. Nous présenterons de manière très concise l'histoire de l'acquisition du langage à travers les grandes théories.

Au cours du dernier siècle, il y a eu une véritable révolution dans la pensée sur l'acquisition du langage et plus généralement dans la pensée sur l'apprentissage. Au début du siècle, l'idée générale était que le bébé venait au monde comme une page blanche, une enveloppe vide, une *tabula rasa*, sans aucune prédisposition qui lui permettrait d'acquérir le langage. Les chercheurs de cette époque ont essayé d'expliquer le processus d'acquisition du langage entrepris par le bébé par des procédures d'apprentissages très générales comme le conditionnement, l'association (également valables pour l'espèce animale) et l'imitation. Le langage serait donc acquis par l'homme comme tout autre comportement qu'il acquiert. Cette hypothèse est celle qui construit la base de la théorie behavioriste. Nous développerons cette théorie ainsi que les autres théories en acquisition du langage au point suivant.

1.2. Les grandes théories en acquisition du langage

Toutes les grandes théories sur l'acquisition du langage ont été développées en général à partir d'un questionnement unique : « dans quelle mesure l'acquisition d'un comportement dépend-elle du patrimoine génétique humain (facteurs internes) ou de l'environnement (facteurs externes) » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 : 91). Elles se différencient ensuite en fonction des sous-catégories comme les savoirs sur le développement de l'enfant, les points de vue adoptés sur l'enfant (psycholinguistique, linguistique, sociologique, anthropologique, etc.), les modes d'observation de l'enfant et le type de relation adulte-enfant. Les théories les plus récentes sont les théories dites de linguistique fondée sur l'usage (*usage-based*) (MacWhinney, 1998 ; Tomasello, 2003). Nous essayerons de décrire toutes les théories

⁴ Pour plus d'informations sur les corpus transversaux, cf. tableau des études quantitatives dans l'ouvrage de Morgenstern (2009 : 71).

existantes en acquisition du langage en considérant ces deux facteurs externes et internes comme indicateurs.

1.2.1. Les théories se basant sur les facteurs externes

1.2.1.1. Le *behaviorisme*

Théorie qui prédomine jusqu'aux années 1950, le behaviorisme s'appuie sur le postulat suivant : « tout comportement correspond à l'établissement d'une liaison entre un stimulus⁵ et une réponse (S-R) » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 : 103). Les théories behavioristes s'inspirent notamment des études des réflexes conditionnés. Il est possible de trouver les racines de cette théorie dans l'Antiquité avec Aristote (~384-322), Saint Augustin (354-430), Quintilien (42-95) qui évoquent souvent dans leurs ouvrages que l'enfant apprend par imitation (*mimesis*). Plus tard, Watson (1913) traitera également de cette notion d'apprentissage par imitation. En effet, pour Watson, il n'y a rien de spécifique au langage. Ce dernier s'acquiert comme tout autre comportement (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

Pour les behavioristes, le langage n'est pas une capacité de nature différente comparé à d'autres aptitudes humaines et animales. (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). C'est la raison pour laquelle, les découvertes de Pavlov (1927) au début du 20^{ème} siècle concernant les réflexes conditionnés chez l'animal ont eu un grand succès dans le domaine de l'acquisition du langage. A cette époque, étant donné que les recherches réalisées pour comprendre les mécanismes mentaux qui entrent en compte dans l'acquisition du langage n'étaient pas très développées, les behavioristes se sont intéressés aux comportements langagiers observables, sans pour autant nier l'existence de ces mécanismes mais la possibilité de les étudier (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

Aristote est certainement un des pionniers de cette théorie malgré lui car en effet, comme évoqué plus haut, c'est lui qui introduit la notion de *mimesis* qui sera ensuite reprise et développée aux siècles suivants. D'après Aristote, « le fait d'imiter est inhérent à la nature humaine dès l'enfance » (Aristote, *Poétique*, 4, 2 cité dans Roux, 2011 : 15).

⁵ « Un stimulus est tout événement externe ou interne d'un organisme susceptible d'être capté par ses récepteurs et d'entraîner une réaction » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 : 103).

D'après la perspective behavioriste, l'enfant acquiert le langage comme tout autre type de comportement à partir de trois mécanismes :

- Le *conditionnement classique* qui consiste à associer le signifiant aux signifiés par répétition ;
- le *conditionnement opérant* qui consiste à apprendre par récompense et sanction. D'ailleurs, Skinner (1957) apporte sa contribution à la matière en affirmant que la récompense et la sanction peuvent faciliter certains apprentissages et en inhiber d'autres ;
- et enfin, *l'imitation*.

L'enfant acquerrait donc le langage en y étant conditionné par des récompenses pour ses bonnes productions – les productions qui seront valables dans la langue parlée autour de l'enfant – et des sanctions pour ses mauvaises productions – les productions erronées qui n'existeraient pas dans la langue à acquérir – ainsi qu'en imitant les productions de son entourage. Cependant, cette perspective ne prend nullement en compte la grammaire utilisée par l'enfant aux débuts de l'acquisition de la morphosyntaxe, appelée « grammaire pivot » (Braine, 1963 ; Bernicot, 1998b) qu'il lui serait impossible d'imiter en observant les adultes autour de lui car ces derniers n'en font pas usage. De même, une analyse attentive des productions erronées de l'enfant dans les premières années de l'acquisition du langage ont montré que ces dernières ne sont pas non plus arbitraires (par exemple, se tromper de groupe verbal et dire « rier » au lieu de « rire »).

Miller (1965) a été un des premiers à contester cette approche behavioriste qui ne prend pas compte la capacité générative du langage, en affirmant qu'il serait impossible d'acquérir, uniquement par imitation, un nombre infini de phrases possibles d'une langue. Effectivement, il est vrai que l'enfant, en très peu de temps, est capable de produire un nombre infini d'énoncés à partir d'un nombre fini de mots. Mais c'est surtout le linguiste Noam Chomsky (1957) qui apporte la critique la plus sévère à cette perspective behavioriste en l'opposant à son approche innéiste. Nous développerons la théorie innéiste de Chomsky ainsi que toutes les autres théories basées sur les facteurs internes de l'acquisition du langage au point 1.2.2.

1.2.1.2. Les théories fonctionnalistes

D'après ces théories, « le développement du langage est un apprentissage qui ne requiert pas de structures cognitives lui étant spécifiquement dédiées » (Daviault, 2011 : 5). Nous pouvons compter deux sous-catégories de théorie fonctionnaliste : le fonctionnalisme basé sur l'utilisation et le fonctionnalisme basé sur la probabilité.

1.2.1.2.1. Le fonctionnalisme basé sur l'utilisation (*usage-based theory*)

C'est Tomasello (2003) qui met de l'avant ce premier modèle théorique selon lequel l'enfant parle pour communiquer. En effet, le désir qu'a l'enfant de communiquer avec son entourage serait sa principale motivation et le principal moteur de l'acquisition du langage. Le fait que l'enfant commence dès quelques mois à communiquer à travers le langage non-verbal pourrait justifier cette théorie. Nous développerons les caractéristiques de la communication non-verbale dans la partie sur la gestualité (1.3.4).

1.2.1.2.2. Le fonctionnalisme basé sur la probabilité

D'après ce second modèle théorique élaboré principalement par Bates et MacWhinney (1987, 1989), le langage est acquis essentiellement par un apprentissage qui dépend des capacités cognitives générales, qui n'ont rien de spécifiques au langage. Selon ce modèle, l'enfant ferait d'abord l'acquisition des formes langagières qu'il entend fréquemment. Lorsqu'il aura entendu suffisamment d'occurrences d'une forme donnée, il choisirait celle qui lui semblera la plus probable.

1.2.1.3. Le constructivisme

Le pionnier de cette théorie est Piaget (1923). Pour les constructivistes ou les cognitivistes, le langage, considéré comme une aptitude humaine parmi d'autres, est acquis à travers l'interaction entre les facteurs internes et externes, « c'est-à-dire grâce à l'interaction entre les potentialités génétiques du sujet [...] et son expérience » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 : 115). Le langage se construit au cours du développement de l'enfant. Pour Piaget, les capacités cognitives de l'enfant se développent de façon progressive et interactive avec le monde physique qui l'entoure et l'acquisition du langage est dans une relation de dépendance avec le développement de la cognition. « La perspective piagétienne est donc constructiviste dans la mesure où elle pose que la connaissance s'élabore progressivement à partir des

capacités antérieures » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 : 112). Selon Piaget, l'enfant suit 4 stades de développement :

- Stade **sensori-moteur** (de 0 à 2 ans) : l'enfant n'a pas encore acquis les représentations mentales nécessaires à l'usage symbolique des mots. Au milieu de ce stade, vers 1 an, l'enfant acquiert la notion de permanence de l'objet, autrement dit, il sait désormais que les objets existent indépendamment de sa perception immédiate. Piaget met en relation l'acquisition des premiers mots à l'acquisition de la permanence de l'objet.
- Stade **préopératoire** (de 2 ans à 6-7 ans) : à ce stade, l'enfant acquiert la fonction symbolique du langage. En effet, l'acquisition de la permanence de l'objet permet à l'enfant de remplacer l'absence de cet objet par un symbole (qui est son image mentale) qui représente cet objet. En revanche, il a une préférence pour le présent et le concret. Plus tard, le psycholinguiste piagétien Sinclair de Zwart (1967) explique que l'acquisition de la fonction symbolique du langage permet à l'enfant de réaliser cinq types de comportements : l'imitation différée d'une scène, les jeux de fiction (faire semblant), le dessin, l'image mentale (imaginer une scène) et le langage (représentation verbale).
- Stade des **opérations concrètes** (de 6-7 ans à 11-12 ans) : la pensée de l'enfant est de moins en moins égocentrique. Il commence également à conceptualiser et à créer des raisonnements logiques tout en gardant un rapport direct au concret.
- Stade des **opérations formelles** (de 11-12 à 15 ans) : à ce stade qui mène l'enfant à l'adolescence, la capacité de faire des raisonnements hypothético-déductifs et d'établir des relations abstraites se développe. A 15 ans, l'adolescent est donc capable, comme l'adulte, d'utiliser une logique formelle et abstraite.

Les travaux de Sinclair de Zwart (1967), comme ceux de Piaget, sont parmi les plus représentatifs de la perspective constructiviste de l'acquisition du langage. Il montre que l'acquisition progressive du langage se réalise en se basant sur l'acquisition cognitive avec l'exemple de l'acquisition de la notion de conservation. En effet, jusqu'à l'âge de 5 ans, ce qui

correspond à la fin du stade préopératoire d'après Piaget, l'enfant n'a pas encore acquis cette notion de conservation qui lui permet d'admettre, par exemple, qu'un objet reste le même s'il change de forme ou de couleur (une boule de pâte à modeler dont on change l'apparence contient la même quantité de pâte qu'avant la transformation). A partir de la comparaison de deux groupes d'enfants dont l'un conservant (ayant acquis la notion de conservation) et l'autre non conservant auxquels on a demandé de décrire des couples d'objets différents en taille et en nombre, de Zwart (1967) observe que les formes linguistiques des enfants conservants tiennent compte de la comparaison dimensionnelle des deux objets (celui-ci est plus grand que l'autre) alors que les enfants non conservants considèrent les objets individuellement, sans pouvoir comparer leurs dimensions (celui-ci est grand, celui-là est petit). Les résultats de ces recherches montrent donc que c'est bien à partir de l'acquisition des structures cognitives de l'enfant que le langage se constitue et non de façon indépendante. D'après Bernicot et Bert-Erboul (2009 : 114) : « le système cognitif est envisagé comme un précurseur nécessaire au développement du langage et comme un composant de cette activité ».

1.2.1.4. L'interactionnisme social et l'étayage dans les interactions adulte-enfant

Comme pour la plupart des théories se basant sur les facteurs externes, les principaux représentants de l'interactionnisme social, Vygotsky (1934, 1978, 1997) et Bruner (1975, 1983, 1987) considèrent eux aussi que la connaissance du langage dépend des mêmes dispositifs que les habiletés cognitives générales. Ce en quoi cette théorie diffère des précédentes est le fait qu'elle mette l'accent sur le rôle des interactions sociales dans l'acquisition du langage alors que toutes les théories avaient jusqu'alors insisté davantage sur la dépendance du langage par rapport à la cognition. Ces deux auteurs accordent beaucoup d'importance aux interactions sociales dans le développement langagier de l'enfant. D'ailleurs, d'après Vygotsky, l'individu est le résultat de ses rapports sociaux. L'interaction⁶ entre un enfant et un adulte se réalise à partir du moment où un des deux produit une stimulation. Cette stimulation peut même s'agir d'un regard, d'un geste ou d'un soupir. Lorsqu'il s'agit de l'intervention parentale ou d'un adulte présent dans l'environnement de

⁶ L'interaction est définie comme « toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs, chacun d'eux modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Florin, 1999 : 20).

l'enfant, ce dernier est encouragé à dépasser ses limites. Cependant, ces limites restent dans la « zone proximale de développement » (ZPD), concept élaboré par Vygotsky, signifiant « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotsky, 1978 : 86). Ainsi, l'enfant (novice) développe son langage grâce à l'adulte (expert). Hudelot définit la zone proximale de développement Vygotskyenne comme « la distance même entre la langue de l'adulte et celle de l'enfant » (1999 : 221).

A partir de ce concept vygostkien de « zone proximale de développement », Bruner développe la notion d'étaie. Avant de développer cette notion, notons que d'après Bruner (1987), c'est le désir de communiquer qui déclenche la parole chez l'enfant. En même temps, il insiste sur le fait que la communication peut être aussi bien verbale que non-verbale. En ce qui concerne la communication verbale de l'enfant avec son entourage, Bruner la caractérise d'asymétrique dans les premières années car l'enfant est confronté à un double écart : le premier entre le langage de sa mère (ou celui de son entourage immédiat) et le sien, le second entre ses capacités de compréhension et de production. Il explique alors que cet écart peut être compensé grâce à des procédures d'étaie qui constituent un système de support pour l'acquisition du langage.

Dans une approche interactionniste de l'acquisition du langage, les interactions asymétriques mère-enfant, père-enfant et adulte-enfant en général jouent un rôle fondamental dans le développement langagier et cognitif de l'enfant.

Le rôle de l'étaie dans les interactions a beaucoup été étudié. De nombreuses recherches ont montré que ce dernier affectait de manière très positive plusieurs aspects du langage dont phonologique, lexical, morphosyntaxique ou pragmatico-discursif. Des chercheurs qui ont travaillé sur les effets de l'étaie notamment dans le développement des capacités narratives de l'enfant ont montré que celui-ci joue un rôle considérable au cours du processus d'acquisition. (Solé & Soler, 2010). Une étude réalisée par Laval (2005) sur différents groupes d'âge (4, 6, 8 et 10 ans) dont les productions narratives ont été analysées montre qu'il n'y a pas de différences de longueur du récit basée sur la quantité de mots produits par ces différents groupes d'âges en narration à partir d'un matériel imagé, mais que la quantité

d'évènements mentionnés augmente avec l'âge. En même temps, un autre résultat de cette étude est que la longueur du récit, en nombre de mots, et le nombre d'évènements mentionnés par l'enfant au cours du récit augmente après étayage.

Avant de développer son fonctionnement, il est utile de préciser que nous nous intéressons uniquement à l'étayage chez des enfants sans trouble du langage. D'après certains chercheurs (Nelson *et al.*, 1995 ; Piérart & Leclercq, 2005), l'étayage dans les interactions adulte-enfant avec troubles du langage présente certaines spécificités par rapport à l'étayage dans les interactions adulte-enfant sans trouble alors que pour d'autres chercheurs (Rondal, 1983 ; Rescorla & Fechnay, 1996), aucune différence significative n'est présente entre les deux. Pour d'autres encore (Ingold *et al.*, 2008), l'écart entre les deux ne concerne que certains aspects de l'étayage alors que d'autres aspects restent similaires pour les deux groupes d'enfants. Un autre résultat de cette dernière recherche est la variation de l'étayage en fonction des situations de communication qui se présente comme un facteur important dans la variation de l'étayage de l'adulte avec des enfants tout-venant (sans trouble du langage) et avec des enfants ayant des troubles.

D'après François (1984), un enfant ne pense pas seul s'il est en présence d'un interlocuteur. Nous ne pouvons donc pas parler de « la pensée de l'enfant » mais plutôt de la pensée qui se construit entre l'enfant et ses interlocuteurs. D'une manière très générale, François (1984) définit l'étayage comme une manière de « penser à deux ». Il écrit :

« Quand on s'interroge sur le développement mental de l'enfant, on oublie fréquemment qu'il n'y a pas une réalité « la pensée » en lui, mais entre lui et ses interlocuteurs. L'enfant n'a pas d'abord une représentation du temps : il sait ce qu'il faut répondre quand on lui pose la question quand ? On peut parler de pensée à deux ou d'étayage de la pensée de l'enfant par celle de l'adulte. » (François et al., 1984 : 23).

Bruner (1987), quant à lui, explique que l'étayage a six fonctions :

- l'*enrôlement* qui consiste à éveiller l'intérêt de l'enfant à la tâche à effectuer ;
- la *réduction des degrés de liberté*, qui consiste à mieux cibler, pour l'adulte, les objectifs de la tâche à effectuer ;

- le *maintien de l'orientation*, qui consiste à maintenir l'intérêt de l'enfant pour la tâche qu'il effectue ;
- la *signalisation des caractéristiques déterminantes*, qui consiste, pour l'adulte, à accentuer les caractéristiques déterminantes de la tâche que l'enfant effectue et d'attirer l'attention de l'enfant sur certains aspects de la situation ;
- le *contrôle de la frustration* que l'enfant peut éprouver au cours de l'exécution de la tâche par exemple en le félicitant et l'encourageant même en cas de réussite partielle ;
- la démonstration de modèles par l'adulte qui permettra à l'enfant de reproduire le modèle proposé par l'adulte au cours de la réalisation de la tâche si des aides plus indirectes ne suffisent pas.

Plus tard, François (1993) développe le concept de contre-étayage. D'après lui, le processus d'étayage peut se transformer en contre-étayage si, selon l'idée fondamentale de Vygostki de « zone proximale de développement », « l'adulte reste en deçà de cette zone, répétant à l'enfant ce qu'il sait déjà ou, au contraire, trop en avant, lui enseignant ce qu'il ne peut intégrer » (François, 1993 : 130). François apporte également quelques critiques à la conception brunérienne de l'étayage. Premièrement, l'interaction ne se fait pas toujours de l'adulte expert vers l'enfant novice car « l'enfant est souvent capable de managements dont l'adulte au contraire est incapable » (François, 1993 : 131). De plus, la tâche à réaliser n'est pas toujours suggérée par l'adulte. L'enfant peut également prendre des initiatives et s'exprimer de manière spontanée. Deuxièmement, d'après François (1993 : 132), « l'étayage peut intervenir dans des situations qui ne relèvent plus de la transmission pédagogique au sens strict ». L'« expertise » de l'adulte n'est pas nécessaire pour qu'il y ait étayage qui est parfois simplement un moyen de « parler à plusieurs, face à ce que l'enfant est incapable de dire seul » (François, 1993 : 132). L'erreur de l'interlocuteur peut être aussi productive, si ce n'est plus, que son savoir dans une interaction. François inclut donc également dans sa conception d'étayage, l'étayage enfant-enfant qui peut être une forme d'étayage tout aussi valable que l'étayage adulte-enfant. Troisièmement, si le cadre pédagogique et affectif construit par l'adulte dans l'interaction est très dominant, l'enfant peut également sentir la frayeur de l'adulte face à ses initiatives. Une autre mise en question repose sur la pluralité de

solutions discursives dans des situations d'échanges langagiers. En effet, il est possible de décider si la conduite de l'enfant est un succès ou un échec suite aux procédures d'étayage de l'adulte, uniquement si la tâche à réaliser est une tâche simple. Dans le cas de tâches plus complexes, les solutions discursives que l'enfant pourrait proposer se multiplieront. Enfin, François (1993) évoque la présence d'une composante « imaginaire » dans l'interaction « réelle ». Cet imaginaire correspond à la façon particulière dont l'enfant « perçoit, accentue, organise la situation » dans laquelle il se trouve avec l'adulte. Le chercheur doit également prendre en compte cet écart éventuel entre l'imaginaire et le réel de la situation de communication.

L'adulte peut apporter son aide à l'enfant tant dans son élaboration verbale que dans l'exécution de la tâche à accomplir. Dans le premier cas il s'agit plutôt d'un étayage linguistique⁷ et dans le second cas d'un étayage cognitif⁸ dont il peut y avoir des formes verbales et non verbales (Ingold *et al.*, 2008). Nous prenons en compte la multimodalité de l'étayage, car c'est également et souvent à l'aide des énoncés gestuels et mixtes verbo-gestuels que l'adulte aide l'enfant dans les interactions de notre corpus.

Il faut également noter que le rôle de l'enfant est très important dans le sens où il guide, de manière non intentionnelle l'étayage de l'adulte (Bensalah, 2012 : 188).

Pour revenir à la conception de l'interactionnisme tel qu'il a été conçu par ses précurseurs Vygotsky et Bruner, dans le processus de développement du langage, l'enfant s'appuie sur son potentiel génétique (facteurs internes) ainsi que sur son environnement social (facteurs externes). Dans ce sens, nous pouvons dire que l'interactionnisme social donne une place raisonnable aux facteurs internes, même si la théorie reste plutôt basée sur les facteurs externes.

Nous allons maintenant nous intéresser à trois grandes théories qui se basent surtout sur le rôle des facteurs internes dans l'acquisition du langage : l'innéisme, les théories de l'initialisation et le connexionnisme qui est aussi considérée comme une théorie à mi-chemin.

⁷ Les formes d'étayage linguistique retenues par Ingold *et al.* (2008) sont les reformulations, les demandes de dénomination, les propositions de dénomination, les ébauches, les demandes de clarification, les propositions et demandes de définitions.

⁸ Les formes d'étayage cognitive retenues par Ingold *et al.* (2008) sont le guidage, les conduits réflexives et les réactions de l'adulte aux comportements de l'enfant.

1.2.2. Les théories se basant sur les facteurs internes

1.2.2.1. L'innéisme

A partir des années 1950, apparaît en acquisition du langage, un nouveau courant théorique innéiste dont les bases commencent à être construites par Noam Chomsky (1957). Chomsky contesta vivement cette conception de *tabula rasa* de l'enfant et la théorie behavioriste selon laquelle l'enfant acquerrait le langage par des procédures d'apprentissage générales comme le conditionnement. D'après Chomsky, une théorie de l'observation du comportement était inadéquate tant pour décrire que pour expliquer l'acquisition des connaissances complexes nécessaires à la compréhension et à la production du langage. Cette vision ne permettait pas d'avancer dans la recherche en acquisition du langage car le fonctionnement de l'Homme était tout à fait différent d'un animal qui apprend par conditionnement. En effet, l'acquisition du langage ou tout autre type d'apprentissage doivent être supportés par des procédures spécialisées et adaptées à chaque type d'apprentissage. Chaque espèce apporte en arrivant au monde, un ensemble de caractéristiques qui lui sont spécifiques, notamment les procédures d'apprentissage et sa propre manière de percevoir le monde. Toujours d'après Chomsky, le langage est spécifique à l'Homme. Cette affirmation est soutenue par trois réalités :

- (1) Tous les êtres humains acquièrent le langage, en dehors de quelques rares exceptions comme l'enfant sauvage Victor de l'Aveyron, par exemple.
- (2) Aucune autre espèce ne possède un système de communication générative, permettant de formuler un nombre infini de phrases grammaticalement correctes et progressivement complexes à partir d'un nombre fini de règles et du lexique « limité » de sa langue, d'où la théorie de la « grammaire générative » introduite par Chomsky. Cependant, il est utile de préciser que Chomsky fait la distinction entre la compétence d'un enfant désignant le potentiel inné qu'il détient d'exploiter les règles grammaticales de sa langue afin de construire de nouvelles phrases et sa performance qui représente ce que l'enfant produit réellement (Moreau & Richelle, 1981 ; Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Le langage de l'Homme est donc productif, contrairement à celui des animaux. Le zoologiste von Frisch (1965) a déchiffré que les abeilles avaient en plus d'une organisation sociale, une sorte de langage. Benveniste explique en quoi ce langage et par

conséquent le langage de toute autre espèce animal diffère de celui des humains :

« le message des abeilles n'appelle aucune réponse de l'entourage, sinon une certaine conduite, qui n'est pas une réponse. Cela signifie que les abeilles ne connaissent pas le dialogue, qui est la condition du langage humain » (1966 : 61).

Pour Benveniste (1966 : 62), « ce n'est pas un langage, c'est un code de signaux. Tous les caractères en résultent ; la fixité du contenu, l'invariabilité du message, le rapport à une seule situation, la nature indécomposable de l'énoncé, sa transmission unilatérale ». Un langage stable, programmé uniquement pour communiquer la distance et direction de la source de nourriture ne pourrait donc pas être comparable à celui du langage dont les caractéristiques sont développées davantage. L'Homme est bien la seule espèce à posséder un système de communication générative.

- (3) Toutes les tentatives d'apprendre une langue humaine – la langue parlée ou la langue des signes – à d'autres espèces ont échoué. Des expériences ont été réalisées avec des singes dont le cerveau est le plus similaire à celui de l'Homme. Après de longues périodes d'apprentissage, les chimpanzés ont pu entamer la capacité d'associer un symbole (signifiant) à un concept (signifié) pour quelques centaines de mots. Cependant, ils n'ont jamais maîtrisé l'aspect grammatical, à savoir la capacité de combiner des mots pour former de nouveaux sens.

1.2.2.2. Les théories de l'initialisation (*bootstrapping*)

Les théories de l'initialisation ou de *bootstrapping* font partie des théories innéistes. D'après les théories de l'initialisation, « l'enfant utilise ses propres connaissances linguistiques dans un domaine donné pour en acquérir de nouvelles dans un autre domaine » (Davialt, 2011 : 4). Un type d'information peut fournir une passerelle pour l'accès à d'autres niveaux de l'organisation linguistique (Kail, 2012). Toujours d'après ces théories, « l'enfant est le principal artisan du développement de son langage parce qu'il est doté de certaines prédispositions biologiques qui en facilitent l'acquisition », ce qui rejoint la théorie innéiste de Chomsky. (Davialt, 2011 : 4). Ce qui différencie les théories de l'initialisation de celle de

Chomsky est le fait que le facteur de l'apprentissage tient également une place importante dans l'acquisition du langage.

En effet, l'enfant peut se servir des indices prosodiques pour découvrir l'organisation syntaxique de la phrase et sa segmentation (initialisation phonologique et prosodique)⁹ ; de sa connaissance des mots qui entourent un verbe inconnu pour deviner la signification de ce dernier (initialisation syntaxique)¹⁰ ; de ses connaissances syntaxiques pour construire une représentation sémantique (initialisation sémantique),¹¹ de la typologie lexicale et grammaticale de sa langue pour faire des inférences sur de nouveaux membres de ces catégories (initialisation typologique) et d'une brève exposition à la langue pour analyser les probabilités de transition entre les éléments de séquences (initialisation distributionnel) (Daviault, 2011 ; Kail, 2012).¹²

1.2.2.3. Le connexionnisme : une théorie à mi-chemin

Le connexionnisme est constitué d'un ensemble de théories principalement représentées par MacWhinney *et al.* (1989), Elman (1993), McClelland (1995), et Plunkett (1996) entre autres. D'après les théories connexionnistes, le langage est organisé en un réseau de nœuds et de connexions neuronales qui s'actualisent au fur et à mesure que l'enfant acquiert le langage. Les modèles connexionnistes développés par ces chercheurs ont permis de simuler sur ordinateur le fonctionnement de la pensée. D'après le connexionnisme, l'individu construit le monde par l'intermédiaire de ses expériences et l'enfant acquiert le langage grâce à l'interaction de tendance innée et d'apprentissage implicite.

Toutes les grandes théories en acquisition du langage étant explicitées, nous pouvons annoncer que notre positionnement théorique s'inscrit dans la perspective interactionniste. En effet, à l'exemple des défenseurs du socio-interactionnisme, nous émettons l'hypothèse selon laquelle c'est à travers les interactions qu'un enfant tient avec son entourage immédiat et son environnement social qu'il acquiert le langage et que ces interactions ont un effet primordial sur son développement langagier. C'est dans cette perspective interactionniste que

⁹ Les principaux représentants de cette théorie sont Peters (1983), Gleitman et Wanner (1982), Morgan et Demuth (1996).

¹⁰ Un des principaux représentants de cette théorie est Gleitman (1990).

¹¹ La présence d'un déterminant devant un mot inconnu permettra à l'enfant d'émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'un nom. Le principal représentant de cette théorie est Pinker (1984, 1987).

¹² Pour une synthèse, voir Höhle, B. (2009) « Bootstrapping Mechanisms in First Language Acquisition », *Lingua*, 47, 359-382.

nous étudierons l'acquisition du langage en cas de bilinguisme précoce par deux groupes d'enfants grandissant dans deux environnements interactionnels différents du point de vue des pratiques langagières. Nous allons maintenant nous intéresser, dans une deuxième partie, aux différentes étapes de l'acquisition du langage.

1.3. Les premières étapes de l'acquisition du langage

L'acquisition du langage est un long parcours. Les premières étapes de ce parcours vont du babillage aux premières phrases, passant par la constitution d'un premier répertoire de mots. Il est utile de préciser que nous nous limiterons à la production du langage oral qui est l'objet principal de cette étude.

Lorsqu'il s'agit du langage oral, deux périodes sont essentielles dans son évolution : la période pré-linguistique et la période linguistique. Ce qui est intéressant à noter est que leur succession est d'une remarquable régularité. Tomasello (2003) précise que tous les enfants franchissent les mêmes étapes durant le processus d'apprentissage du langage quelle que soit la langue d'acquisition. Cependant, il ne faut surtout pas faire l'erreur de comparer la progression de chaque enfant car aujourd'hui nous savons qu'elle n'est pas identique. Les différences interindividuelles seront abordées dans une autre sous-partie.

Bernicot (1998b) distingue quatre grandes étapes dans l'acquisition du langage : la période pré-linguistique (0-1 an), celle des énoncés d'un seul mot, celle des énoncés de deux mots et enfin celle de la phrase. Cette dernière période se poursuit jusqu'à l'âge adulte voire au-delà.

Quant à Berman (2004), elle décrit cinq phases principales du développement du langage. La première phase de l'acquisition du langage est celle durant laquelle les enfants apprennent des formes linguistiques sans les analyser qu'ils commencent seulement à utiliser dans des constructions lors de la deuxième phase. Lors de la troisième phase, les enfants s'initient à l'application de certaines règles de la langue et essayent de les généraliser. Arrivé à la quatrième phase, l'enfant peut désormais respecter les différentes règles de la langue mais leur application n'est pas parfaite. Ces quatre premières phases correspondent au développement de l'enfant avant 5 ans. La dernière phase se situe après 5 ans : l'enfant commence à s'adapter aux normes et contextes communicationnels qui l'entourent.

Nous essayerons maintenant de décrire ces deux périodes en relevant leurs caractéristiques fondamentaux et nécessaires pour un développement langagier ordinaire.

1.3.1. La période pré-linguistique

L'acquisition du langage est le plus grand tour de force intellectuel accompli par un individu au cours de sa vie (Bloomfield, 1934). Tout enfant est un être social pour qui la communication est indispensable : c'est en effet l'une des caractéristiques de l'être humain. Voilà pourquoi les bébés manifestent un comportement de communication avant même de commencer à émettre ou à interpréter des sons du langage.

Les chercheurs se sont longtemps interrogés sur le début de l'acquisition du langage par l'enfant. A partir de quel moment de son développement l'enfant commence-t-il à acquérir le langage ? Devons-nous attendre les premiers mots de l'enfant pour enfin attester qu'il parle ou pouvons-nous considérer les premières vocalisations, voire les premiers cris du bébé comme la première manifestation du langage ? Toutes ces possibilités nous amèneraient à dire que l'acquisition du langage commence dès que l'enfant est capable de produire des sons – que ce soit pour vocaliser ou prononcer des mots – alors que la production « suppose que l'enfant ait acquis préalablement une partie du système phonologique » (Moreau & Richelle, 1981 : 47). L'enfant ne commencerait-il donc pas à acquérir le langage bien avant le stade de production ?

Entre 0 et 12 mois et même durant le stade fœtal, le bébé commence à établir les bases qui lui permettront à la fois d'acquérir le langage et d'amorcer les modes de communication avec son entourage pendant cette période (Daviault, 2011). Ce stade est surtout marqué par la perception et plus tard la compréhension qui précèdent toujours la production en acquisition du langage. Nous pouvons dire que le bébé est en phase d'observation et d'exercice avant de commencer à produire du langage. Nous savons aujourd'hui que le bébé manifeste sa capacité de perception durant les six dernières semaines de la grossesse. Nous allons maintenant détailler cette phase de perception intra-utérine.

1.3.1.1. Avant la naissance

De nombreuses études (Querleu *et al.*, 1981 ; Benzaquen *et al.*, 1990 ; Zimmer *et al.*, 1993) ont montré que durant les dernières semaines de la grossesse, les fœtus entendent la

voix de leur mère *in utero* à travers le liquide utérin et se familiarisent avec elle. Pendant les derniers mois de la vie fœtale, le cerveau humain est extrêmement développé et l'appareil auditif permettant à l'enfant de percevoir la musicalité de la langue *in utero* est fonctionnel dès la vingt-cinquième semaine de gestation pour atteindre un niveau proche de celui des adultes à la trente-cinquième semaine (Florin, 2011). D'après des expériences réalisées en laboratoire avec la méthode d'habituation,¹³ Fifer et Moon (1988) ont démontré que le bébé percevait la voix de sa mère. Cette méthode d'habituation consiste à mesurer les variations du rythme cardiaque qui est en effet le seul comportement mesurable sur lequel le fœtus exerce un certain contrôle (Davialt, 2011). Fifer et Moon (*ibid.*) ont découvert que le fœtus réagissait par une décélération momentanée de son rythme cardiaque lorsqu'un évènement attirait son attention, autrement dit suite à un stimulus. Selon le principe de la méthode d'habituation, les battements cardiaques reprennent leur rythme régulier une fois que le bébé est habitué à ce stimulus. Donc, les chercheurs ont d'abord mesuré le rythme cardiaque au repos du fœtus à l'aide de capteurs et ils lui ont ensuite fait entendre la voix de sa mère pour observer sa réaction. Effectivement, le fœtus manifestait son intérêt pour la voix de sa mère par un ralentissement momentané de son rythme cardiaque, alors qu'il n'avait aucune réaction lorsque l'on lui faisait entendre la voix d'autres personnes. Cette expérience a permis aux chercheurs d'affirmer que le fœtus percevait bien la voix de sa propre mère.

En effet, le bébé fait son entrée dans l'acquisition du langage dès le stade fœtal par le biais de sa capacité de perception. Lentin (1975) va plus loin en affirmant que « dès ce moment

¹³ Le principe de la méthode d'habituation consiste à présenter au bébé, en situation de laboratoire, une stimulation auditive répétitive, une même syllabe (autrement dit, le même son est présenté plusieurs fois au bébé). Le chercheur observe les comportements physiologiques (rythme cardiaque, succion, rotation de la tête, durée de fixation visuelle) du bébé lors de la stimulation auditive. Une fois assuré, en fonction de ses réactions physiologiques, que le bébé est habitué à cette première stimulation auditive, le chercheur lui présente cette fois une nouvelle stimulation auditive, différente de la première (une autre syllabe, par exemple). Si le bébé manifeste une réaction physiologique différente, le chercheur considère qu'il est sensible à la nouvelle stimulation auditive présentée et qu'il a réussi à la distinguer de la première stimulation auditive.

Parmi les nombreuses variantes de cette méthode, utilisant différents indices physiologiques, nous pouvons citer, par exemple, la méthode de la succion non nutritive (de la naissance à 4 mois). « Le bébé est installé avec une tétine reliée à un dispositif qui permet d'enregistrer le nombre de suctions non nutritives. Le rythme de succion est un indice de l'état physiologique. Lorsque ce rythme se stabilise, on considère que le bébé est habitué au son produit, on change alors de syllabe en présentant un nouveau son [...] et on note la variation du rythme de succion après la présentation de ce nouveau stimulus. Si l'enfant réagit par une succion plus rapide on considère alors qu'il est capable de distinguer le nouveau son du précédent » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 : 35).

Une autre variante de la méthode d'habituation utilise la durée de fixation visuelle (à partir de 4 mois) comme indice physiologique. « Avec la technique de préférence pour la nouveauté, on présente pendant plusieurs essais au bébé un son dont il peut localiser la source (par exemple : une peluche) : il tourne donc la tête en direction de ce son. Selon le principe d'habituation, la durée de fixation visuelle diminue avec les essais. Quand cette durée est stabilisée, on envoie un son différent : si le temps de fixation augmente à la suite de ce nouveau son, on considère que l'enfant distingue les deux sons » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 : 36).

l'enfant subit l'influence de l'activité verbale de la mère, assortie bien entendu de tous les éléments neuro-biologiques, moteurs, psychologiques, sociaux... qui l'accompagnent » (1975 : 39). Elle insiste donc sur l'importance du rôle de la mère – ou la personne qui se charge du rôle de la mère (*caregiver* en anglais) après la naissance – dans l'acquisition et le développement du langage de l'enfant car dès le stade fœtal, c'est elle qu'il entend en premier et c'est elle avec qui il communiquera le plus à partir de sa naissance jusqu'à un certain âge en raison de ses besoins vitaux. D'ailleurs, l'exposition prénatale à la voix maternelle fait que les nouveau-nés ont une préférence pour la voix de leur mère parmi toutes les autres voix humaines.

1.3.1.2. De la naissance à environ 6 mois (période du babillage indifférencié)

Il suffirait d'observer le comportement du nourrisson dès la naissance pour comprendre l'appellation « pré-linguistique » qui contient même du langage avant que le bébé ne soit capable d'en produire. Oléron (1979) a été un des premiers à souligner que tous les chercheurs ayant étudié les premières productions de l'enfant ont reconnu l'importance de leurs aspects communicatifs. D'après Delahaie (2009), la première année de vie de l'enfant est plutôt une période sociale et communicative. Dès les premiers mois de sa vie, le bébé développe un système de communication très efficace, surtout avec sa mère, grâce à ses mécanismes intellectuels et perceptifs dont il est doté pour affronter le monde. Dans cette phase de l'acquisition du langage, Bernicot et Bert-Erboul (2009 : 73) parlent de « précurseurs non verbaux du langage ».

En effet, par ses vocalisations réflexes (cris, pleurs, soupirs, gémissements, bâillements, etc.) dès la naissance (Lentin, 1975 ; Delahaie, 2009) suivies par des séquences de sons constituées de syllabes « primitives » (Delahaie, 2009) – ou des émissions vocaliques isolées – aussi appelées « roucoulement » (Lentin, 1975) – qui apparaissent vers 1 à 2 mois, le nouveau-né manifeste déjà une envie de communiquer et en fait les premiers pas par tous les moyens qu'il détient. Sur le plan des capacités motrices, nous pouvons noter que dans la catégorie du comportement social, le nourrisson a déjà une nette préférence visuelle pour le visage humain dès la naissance et qu'il commence à sourire à 1 mois. Ce sourire, simple réflexe moteur au départ, prend la forme du vrai sourire de communication vers 2 mois. Le désir de communiquer est donc manifesté par le nourrisson à la fois sur le plan linguistique (pré-

linguistique) et moteur. Nous reviendrons sur le sourire de communication dans la partie sur la gestualité.

Enfin, soulignons le rôle important du système auditif, très développé chez le nouveau-né et qu'une grande partie de la première année de vie de l'enfant est marquée par l'importance de ses capacités perceptives dont il se sert pour constituer les bases des capacités de compréhension et de production, indispensables dans l'acquisition et le développement du langage. Nous détaillerons ses capacités perceptives dans les paragraphes suivants.

Environ entre 2 et 4 mois, commence ce qu'on appelle le babillage indifférencié. Il s'agit d'une activité sensori-motrice que le nourrisson entreprend afin de s'exercer sur sa voix et étendre sa « gamme ». Ce sont ces premières vocalisations. Durant cette période, « il émet de vraies voyelles (par exemple des « ae » ou « aea »), et ce, même s'il ne maîtrise pas encore la production des différents sons. Il commence aussi à moduler sa voix : il joue à en faire varier la hauteur dans un registre extrêmement étendu pouvant parfois atteindre 3 octaves durant une même vocalisation. Il expérimente également la force et la durée des sons qu'il est en mesure d'émettre (Vihman, 1996). Cette étape est importante, car elle constitue le premier comportement volontaire de l'enfant dans la production des sons qui vont mener au langage » (Daviault, 2011 : 39). Vers la fin de cette période, les mouvements articulatoires du bébé deviennent plus étendus. Le bébé se prépare au babillage linguistique en commençant à produire des consonnes et des sons plus souvent articulés à l'avant de la bouche (ex. : « aba »).

Ces exercices de mouvements de la glotte, des lèvres et de la langue permettent au bébé de prendre progressivement le contrôle de son appareil phonatoire. Il a été démontré qu'à ce stade pré-linguistique, le bébé pouvait produire certains sons que les adultes seraient incapables de reproduire (Lentin, 1975 ; Daviault, 2011 entre autres). Pourtant cela ne veut pas dire qu'un bébé produit tous les sons qui existent dans toutes les langues du monde pendant cette période du babillage. Mais dès la naissance, le bébé était doté de la capacité de reconnaître les différents phonèmes, mêmes ceux qui n'existent pas dans la langue parlée autour de lui. Cette capacité se situe donc plutôt au niveau de la perception que la production. On dit souvent que le bébé est un écouteur universel de la naissance jusqu'à environ 6 mois.

C'est au niveau réceptif qu'il est capable de discriminer des contrastes phonémiques indépendamment de la langue parlée dans son entourage (Rondal, 2000 : 114).

En effet, les bébés naissent avec la capacité de percevoir l'ensemble de phonèmes qui existent dans n'importe quelle langue et au fur et à mesure qu'ils entendent leur(s) langue(s) maternelle(s), durant une période commençant de 6 mois jusqu'à la fin de la première année de vie. A partir de là, ils ne perçoivent plus que les phonèmes qui sont utilisés dans leur langue, ceux qui leur seront utiles pour communiquer. Christophe (2002) range cette étape de l'acquisition du langage dans la catégorie de l'apprentissage par sélection. Les bébés disposant au départ de l'ensemble des possibilités, sélectionnent uniquement celles qui serviront pour pratiquer les langues parlées autour d'eux.

C'est durant les années 1970 que des chercheurs (Eimas *et al.*, 1971, entre autres) ont commencé à s'intéresser sur la finesse de la discrimination des sons durant les premières semaines de vie. La discrimination la plus étonnante et celle qui a été la plus étudiée pour cette raison est la capacité du nouveau-né à faire la distinction entre une consonne sonore et sa variante sourde. Un bébé de quelques jours seulement pourrait donc percevoir la différence entre un « p » et un « b ». Ces résultats ont également été obtenus par la méthode d'habituation suivant le même principe expliqué ci-dessus, cette fois en mesurant la fréquence de succion non nutritive effectuée par le bébé avant et après qu'on lui présente un nouveau son. Dans cette expérience, nous considérons que le bébé perçoit le nouveau son s'il commence à téter avec plus de vigueur, c'est-à-dire si sa fréquence de succion augmente comparée à celle qu'il manifestait en entendant un son auquel il était déjà habitué. Les chercheurs en ont donc conclu que les bébés, dès la naissance, étaient dotés d'une perception catégorielle des consonnes.

Il faut également noter que le babillage indifférencié d'un enfant sourd est identique à celui d'un enfant entendant, ce qui confirme, d'après Lentin (1975 : 47), « la nature sensori-motrice de cette activité vocale ainsi que le rôle négligeable de l'imitation » par le bébé de son environnement à ce stade. En effet, « les productions vocales ne présentent des différences sensibles entre enfants sourds et enfants entendant qu'à partir du moment où l'activité vocale dépasse l'exercice sensori-moteur pour devenir un système sonore de communication » utilisant des phonèmes. Ceci correspond au stade du babillage linguistique

durant lequel le bébé commence à faire « des exercices d'imitation » et/ou des « émissions conscientes pour communiquer une pensée définie ». Nous allons justement détailler le stade du babillage linguistique dans le paragraphe suivant.

1.3.1.3. De 6 mois à environ 1 an (période du babillage linguistique)

Cette étape du babillage que l'on appelle souvent le babillage linguistique est considérée d'une grande importance dans le développement langagier. En effet, l'enfant fait son entrée dans le langage par sa phonologie. Sa première tâche est donc de s'exercer à produire différents syllabes. La période du babillage linguistique est celle durant laquelle l'enfant a l'occasion de faire cet exercice, nécessaire à la maîtrise du cadre syllabique de la langue qu'il entend parler autour de lui. Le contenu et la variété du babillage linguistique dépendent donc du langage que le bébé entend dans son environnement. A ce stade, par exemple, le babillage d'un bébé qui entend parler turc autour de lui et celui d'un bébé qui entend parler français autour de lui présenteront des différences. Le babillage d'un bébé qui grandit avec les deux langues, c'est-à-dire dans un environnement bilingue contiendra les sons des deux langues. Le bilinguisme précoce sera abordé de manière détaillée dans le chapitre suivant.

C'est vers l'âge de six mois que le bébé commence à pouvoir contrôler son appareil phonatoire et donc ses vocalisations. Sa capacité de perception des phonèmes de toutes les langues du monde régresse parallèlement que sa capacité de production des phonèmes de ou des langue(s) qu'il entend autour de lui augmente. Environ à l'âge de 7 mois, il commence à mieux discriminer les sons de la langue parlée autour de lui par opposition à l'ensemble des phonèmes existant dans d'autres langues. Ceci « prédit une acquisition accélérée des habiletés langagières ultérieures » (Daviault, 2011 : 37). Nous pouvons parler d'une spécialisation nécessaire pour que le bébé puisse se concentrer sur l'acquisition des langues parlées dans son environnement. Il perd progressivement, entre 6 et 12 mois, cette aptitude à discriminer les phonèmes très proches qui n'existent pas dans sa langue. D'après une étude menée par Best (2000) la perte de cette aptitude se situerait précisément entre 10 et 12 mois.

Dans tous les cas, les chercheurs sont unanimes sur le fait que le bébé n'est plus écouteur universel à partir de ses 12 mois, lorsqu'il achève sa première année de vie.

D'après Delahaie (2009 : 22), « on note dans cette période une préférence pour les consonnes occlusives (ex. : /p/, /b/, /t/, /d/), les consonnes nasales (ex. : /m/) et les voyelles les plus ouvertes (ex. : /a/).

C'est dans la période pré-linguistique que le bébé commence à acquérir les effets de l'intonation qu'il va exploiter au stade linguistique (Delahaie, 2009).

1.3.2. La période linguistique (à partir d'1 an)

Dans ce point, nous nous intéresserons uniquement à l'acquisition et au développement lexical et morphosyntaxique chez l'enfant, qui sont les deux aspects linguistiques qui nous intéressent particulièrement dans notre étude.

1.3.2.1. L'acquisition du lexique

Nous présenterons, dans ce qui suit, l'acquisition et le développement du lexique chez l'enfant en suivant l'ordre d'apparition de différentes compétences nécessaires qui sont respectivement la perception, la compréhension et la production. Nous exposerons également le contenu du lexique précoce d'après les tendances générales observées dans les langues indo-européennes.

Premièrement, comme les mots ne lui sont que très rarement présentés de manière isolés, l'enfant se sert de ses capacités perceptives, dont nous avons précédemment décrit l'ampleur, pour segmenter le flux sonore qu'il reçoit, autrement dit la parole continue, en unités de mots (Bertoncini & Boysson-Bardies, 2000). Certaines régularités contribuent à la réalisation de cette segmentation par l'enfant. C'est sur trois caractéristiques de la langue orale que l'enfant s'appuierait pendant la période pré-linguistique pour apprendre à segmenter les mots dans une suite de paroles qu'il entend afin de pouvoir reconnaître les mots de sa langue maternelle. Ces trois caractéristiques de la langue orale sont :

- (1) Les informations phonétiques (variations allophoniques) et phonotactiques (spécifiant les séquences de phonèmes permises à l'intérieur des mots),
- (2) Les « régularités distributionnelles »,
- (3) La « prosodie de la parole ».

D'après Bertoncini et de Boysson-Bardies (ibid., p.113) : « à la fin de la première année, une réorganisation fonctionnelle s'opère, dans laquelle les processus perceptifs vont jouer des rôles différents. A une organisation entièrement destinée à la perception des sons de parole, va succéder une organisation axée sur l'apprentissage des mots et le maintien de leur relation avec ce qu'ils désignent ». C'est donc suite à cette réorganisation fonctionnelle que l'enfant commence à développer respectivement ses capacités de compréhension et de production du lexique.

Le développement lexical est souvent défini comme un **développement « dissocié »** en raison du décalage entre les capacités de compréhension et de production. D'après Bassano (2000), même s'ils ne peuvent encore en produire à cet âge, les enfants commencent à manifester qu'ils comprennent certains mots vers l'âge de 8-10 mois. Certains chercheurs (Bates *et al.*, 1979 ; Benedict, 1979 ; Bates *et al.*, 1995) ont montré que ce stade de compréhension précédait de quatre ou cinq mois le stade de l'émergence de la production. Comme pour tous les aspects du langage, le développement du lexique présente également des différences interindividuelles d'un enfant à l'autre. La compréhension lexicale est également affectée par cette variabilité interindividuelle. Pour donner un aperçu de cette variabilité, nous pouvons citer une étude (Bates *et al.*, 1995) réalisée auprès des enfants anglophones américains qui a montré que parmi les enfants de 16 mois, capables de comprendre 200 mots en moyenne (et d'en produire 60) les plus avancés comprenaient 300 mots alors que les moins avancés en restaient à moins de 100 mots.

Cette variabilité interindividuelle existe également et est d'ailleurs plus visible pour la production lexicale. En général, le début du développement de la production lexicale est situé entre la fin de la première année et le début de la deuxième année de vie de l'enfant. Les premiers « signes » de ce développement est la production des premiers mots. Ensuite, l'enfant poursuit le processus par l'explosion lexicale et les réorganisations qualitatives, en général, vers la fin de la deuxième année (Dromi, 1987 ; Barrett, 1995 ; Bates *et al.*, 1995 ; Clark, 1993, 2003 ; Bassano, 2000, 2003, 2005a ; Kern, 2003). D'après Bassano (2000 : 139), « les enfants diffèrent largement entre eux, sans pour autant sortir du cadre d'un développement normal, tant au plan de l'âge d'apparition des premiers mots qu'au plan du rythme d'augmentation de leur vocabulaire ». Une étude transversale (Bates *et al.*, 1994 ; Fenson *et al.*, 1994 ; Bates *et al.*, 1995) analysant l'évolution des compétences

communicatives de plus de 1800 enfants anglophones américains entre 8 et 30 mois a montré que la variabilité interindividuelle devenait importante à partir de 13 mois. En effet, d'après cette étude, à 24 mois, les enfants produisent en moyenne 300 mots. Toujours d'après l'étude, au même âge, les enfants les plus avancés en produisent 500 et ceux qui sont les moins avancés produisent moins de 100 mots. C'est donc à 2 ans que cet écart interindividuel devient visible. Mais, rappelons-le, il ne s'agit pas d'un retard de langage pour les enfants les moins avancés.

Le développement lexical est également qualifié de « **non linéaire** » notamment en raison du phénomène d'explosion lexicale qui se réalise autour de l'âge de 18-20 mois (Bloom, 1973 ; Nelson, 1973 ; Dromi, 1987, 1993 ; Goldfield & Reznick, 1990 ; Bassano *et al.*, 1998). Ce phénomène est souvent associé à l'acquisition de la capacité de catégorisation de l'enfant (Gopnik & Meltzoff, 1987) car il s'agit surtout d'une explosion de la dénomination.

Cependant, il faut noter que ce phénomène n'est pas observé chez tous les enfants. De plus, la composition du premier lexique et de celui au moment de l'explosion lexicale peut présenter des différences d'un enfant à l'autre en raison des variations interlinguistiques et/ou interindividuelles. Malgré ces variations, il existe quelques tendances générales dans la structuration du lexique dans les langues indo-européennes. D'après le modèle le plus souvent proposé (Bates *et al.*, 1988, 1994 ; Caselli *et al.*, 1995), le développement du lexique suit un processus en quatre stades. Chaque stade correspond à l'apparition d'une classe de mots. Voici ces classes de mots dans l'ordre d'apparition :

- (1) les mots à **fonction pragmatique** : ce sont les tout premiers mots de l'enfant. Ces mots sont souvent difficiles à identifier à une catégorie lexicale de la langue adulte (Bassano, 1998a ; Bassano *et al.*, 1998). Ils correspondent à des éléments « sociopragmatiques et ludiques » (Bassano, 2000 : 146) utilisés dans des situations d'échange et d'interaction (par exemple « non », « au revoir », etc.).
- (2) les mots à **fonction référentielle** : les enfants se servent de ce type de mots pour désigner des entités. Ils correspondent, en général, aux noms (par exemple, « maman », « chaussure », etc.) avec une prédominance pour les noms communs. Le stade référentiel commence en général avec l'explosion lexicale.

(3) les mots à **fonction prédicative** : ils correspondent, en général, aux verbes et aux adjectifs. Une fois le seuil des 100 mots dépassé, l'enfant commence à se servir de la prédication pour exprimer des significations relationnelles.

(4) des mots **grammaticaux** (déterminants, pronoms, prépositions, conjonctions).

Le stade de la grammaire correspond à l'explosion des mots de fonction à partir du seuil des 400 mots.

En ce qui concerne plus précisément l'ordre d'apparition de ces classes de mots ; des études réalisées auprès des enfants anglophones (Brown, 1973 ; Nelson, 1973 ; Braine, 1976 ; Slobin, 1981 ; Gentner, 1982 ; MacNamara, 1982 ; Bates *et al.*, 1988 ; Bates *et al.*, 1994), hispanophones (Jackson-Maldonado *et al.*, 1993), italophones (Caselli *et al.*, 1995 ; Caselli *et al.*, 1999) et français (Bassano, 1998a, 1998b, 1998c, 1999 ; Bassano *et al.*, 1998) indiquent toutes « un développement se déplaçant des éléments référentiels vers les éléments prédicatifs et finalement vers les éléments grammaticaux » (Bassano, 2000 : 146). Autrement dit, dans les langues indo-européennes, en général, les enfants apprennent respectivement à produire des noms, des verbes et des mots grammaticaux.

Dans une approche interactionniste, nous devons également souligner le rôle de l'input et du contexte dans le développement lexical de l'enfant. Tout comme l'acquisition d'autres aspects de la langue, le lexique s'acquiert aussi en lien avec l'environnement et l'expérience sociale de l'enfant (Bassano, 2000). Des variations interindividuelles peuvent être causées d'une part par l'input linguistique (la structure de la langue) que l'enfant reçoit dans son entourage immédiat (Slobin, 1985 ; Choi & Gopnik, 1995 ; Gopnik & Choi, 1995 ; Tardif, 1996) et d'autre part par l'input parental (Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998), autrement dit la façon dont les structures linguistiques sont présentées à l'enfant par ses parents ou, plus généralement, par son entourage immédiat.

Quant au contexte, il est aussi d'une importance primordiale dans le développement lexical de l'enfant dans la mesure où les pratiques de la communauté sociale et de l'entourage immédiat de l'enfant jouent un rôle médiateur dans l'apprentissage (Bassano, 2000). Les routines sociales qui fournissent à l'enfant des formats de communication (Bruner, 1983), les jeux de dénomination (Goldfield, 1993) ainsi que les indices pragmatiques que les adultes fournissent aux enfants lors des échanges langagiers comme l'attention conjointe mère-

enfant, les expressions faciales de l'adulte, etc. (Tomasello, 1995) contribuent de manière significative au développement du lexique.

Le lexique est l'ensemble structuré des mots d'une langue. Au niveau individuel, ce dernier est « constitué de l'ensemble organisé des mots connus à un moment déterminé du développement langagier » (Davialt, 2011 : 21). Y compris le lexique qui comporte le répertoire et l'organisation des mots d'une langue ; le langage est constitué de six composantes dont les cinq autres sont les suivantes : la phonétique qui organise les caractéristiques physiques des sons du langage ; la phonologie qui constitue le répertoire et le fonctionnement des sons d'une langue ; la morphologie qui régit la structure à l'intérieur des mots ; la sémantique qui est l'étude du système de signification d'une langue ; et la syntaxe qui concerne les règles d'organisation des mots d'une phrase. Toutes ces composantes, très étroitement liées, jouent un rôle indispensable dans le processus d'acquisition du langage. Nous allons plus particulièrement développer l'acquisition du lexique.

L'acquisition du lexique a toujours été un des aspects les plus étudiés dans l'acquisition du langage. C'est un long processus qui commence par la reconnaissance de certains mots familiers vers l'âge de 5 ou 6 mois et qui s'étend jusqu'à la production du premier mot vers la fin de la première année. L'enfant continue ensuite d'apprendre de nouveaux mots durant toute sa vie, passant par différentes phases du développement lexical. Mais quelle que soit la phase traversée par l'enfant, il ne faut pas oublier que le développement du lexique est toujours marqué par la prépondérance de la compréhension sur la production (Benedict, 1979 ; Fenson *et al.*, 1994 ; Bates *et al.*, 1995 ; Caselli *et al.*, 1995). Par ailleurs, Bates et son équipe affirme même qu'un retard dans la compréhension des mots peut très bien constituer un indice d'un retard général du développement langagier.

Les différentes phases du développement lexical représentées par quatre grandes périodes telles qu'elles sont exposées dans l'ouvrage de Davialt (2011) sont ci-dessous :

- (1) l'acquisition du lexique précoce : entre 1 et 1;6 ans ;
- (2) l'explosion lexicale : entre 1;6 et 2;6 ou 3 ans ;
- (3) l'âge préscolaire (avec la période précédente) : entre 2;6 ou 3 ans et 5 ou 6 ans ;
- (4) âge scolaire : entre 5 ou 6 ans et 12 ans.

Dans cette recherche, rappelons que nos sujets sont dans la première partie 3^e période du développement lexical, à savoir la période de l'âge préscolaire. Cette période est celle qui suit la période de « l'explosion lexicale » qui est elle-même précédée par la période du « lexique précoce » (Davialt, 2011).

Pour récapituler, la période de constitution du lexique est souvent située entre 12 et 36 mois, période pendant laquelle la compréhension prédomine toujours par rapport à la production (Kail, 2012). D'après l'évaluation du CDI, un enfant produit en moyenne, plus de 530 mots lorsqu'il atteint 36 mois (3 ans), ce qui correspond plus ou moins à l'âge d'entrée en maternelle. Rappelons-le également ; les chercheurs avertissent qu'il existe beaucoup de différences interindividuelles qui ne sont pas négligeables et qui se reflètent aussi dans nos résultats. Le développement progressif du lexique précoce qui présente l'apparition des mots grammaticaux en dernier lieu a conduit les chercheurs (Bates *et al.*, 1995) à s'interroger sur une éventuelle relation de cause à effet entre le développement du lexique et de la grammaire. Les fortes corrélations non linéaires observées entre le développement lexical et le développement grammatical (Bates *et al.*, 1995 ; Bates *et al.*, 1998) confirment cette relation de cause à effet. D'après ces chercheurs, le développement grammatical dépend donc du développement lexical et un certain niveau de développement lexical est nécessaire pour que le développement grammatical puisse se réaliser (Marchman & Bates, 1994 ; Bates *et al.*, 1995). Nous allons justement observer, au point suivant, les caractéristiques de l'acquisition et du développement de la grammaire chez l'enfant.

1.3.2.2. L'acquisition de la morphosyntaxe

Morgenstern (2009) rappelle dans son ouvrage que dans l'acquisition de la syntaxe, l'ordre de l'apparition des phénomènes est en général ainsi : pointage, premiers mots et premières prédications, premières déterminations, premières prépositions (2009 : 13). Elle précise également qu'il est possible de retrouver les racines de la grammaire dans plusieurs étapes du langage oral que le bébé traverse à travers l'âge comme les premiers gestes et plus tard les premiers mots. D'après l'auteure, « la grammaire aurait ses racines dans les premières manifestations des capacités cognitives de l'enfant » (2009 : 14).

Un des premiers chercheurs qui essaya de comprendre l'acquisition et le développement de la syntaxe de l'enfant fut Egger (1879) qui affirma que ce dernier se servait

de son « instinct grammatical » qui se manifestait sous la forme de « barbarismes ». Dans les années 1990, certains chercheurs ont développé le principe de dénomination catégorielle selon lequel les enfants, même très petits, sauraient que les mots qu'ils entendent font partie d'une certaine catégorie particulière mais qu'ils ne peuvent pas encore nommer cette catégorie (Florin, 1999). Plus tard, Clark (2003) propose la notion de « *emergent categories* » (catégories émergentes) qui commencent à apparaître chez l'enfant sous la forme des écarts (à la norme), des formes atypiques et créatives que l'enfant emploie jusqu'à ce qu'il maîtrise les règles grammaticales de sa langue. En effet, l'enfant s'approprie la syntaxe en transformant certaines de ces règles grammaticales. Il généralise par exemple souvent l'emploi d'une marque du participe passé à tous les groupes verbaux ou les marques de genre (Delahaie, 2009).

En effet, « dès l'âge de 13 mois, les bébés sont capables de faire la différence entre les fonctions des adjectifs et celles des noms » (Kail, 2012 : 42) en s'aidant de leur formes linguistiques pour les catégoriser. D'après Watorek (2004), les enfants acquièrent plus rapidement certains aspects de la morphosyntaxe comme les flexions verbales de leur L1 alors que les adultes y mettent plus de temps lorsqu'ils apprennent une L2.

Cependant, comme pour les autres domaines du langage, certains aspects du développement de la morphosyntaxe varie également d'un enfant à l'autre. Au dernier point de ce chapitre, nous essayerons justement de présenter et de comprendre les différences interindividuelles qui font que tous les enfants n'acquièrent pas le langage de la même façon même s'ils l'acquièrent tous.

1.3.3. Comprendre les différences interindividuelles en acquisition du langage

L'étude de l'acquisition du langage est un domaine qui doit prendre en compte différentes conditions d'acquisition et de fonctionnement du langage comme la maturation neurologique, le milieu socioculturel, les différences entre les individus et l'éducation. Toutes ces conditions n'étant pas les mêmes pour tous les enfants, il existe parmi eux de nombreuses différences interindividuelles (Bernicot, 1998b ; Daviault, 2011). Il est important d'observer et de comprendre les causes des différences pour définir les frontières entre développement normal et développement atypique. Daviault (2011) parle dans son ouvrage des « facteurs inhérents à l'enfant lui-même » et des facteurs « qui relèvent de son entourage ». Dans ce qui

suit, nous évoquerons la plupart de ces facteurs souvent rencontrés en acquisition du langage. Seul le bilinguisme, qui crée également des différences interindividuelles, sera abordé au chapitre suivant qui lui est consacré.

D'après Kail (2012), « avec l'essor des nouvelles méthodes d'investigation, il est devenu patent, au cours des années 1980, que tous les enfants n'apprenaient pas leur langue de la même façon, variant non seulement dans le rythme, mais aussi dans le style de l'acquisition » (2012 : 19). Toujours d'après l'auteure, ces différences interindividuelles qui continuent d'exister dans l'acquisition du langage suggèrent « l'intervention conjointe et interactive des facteurs génétiques et environnementaux » (Kail, 2012 : 20) en écartant l'idée d'un « bio-programme universel qui réglerait le développement langagier précoce » (Kail, 2012 : 19-20).

Quant à Lentin (1975), elle nous met en garde contre cette erreur souvent commise et rappelle que d'un enfant à l'autre, « les fluctuations sont considérables, qu'elles dépendent de nombreux facteurs, qu'il faut être très circonspect dans les interprétations de ces « retards » ou « avances » et ne jamais perdre de vue qu'une progression n'est qu'exceptionnellement régulière » (Lentin, 1975 : 44).

Bernicot & Bert-Erboul (2009) donnent trois exemples de cas pouvant causer des différences interindividuelles :

- (1) La répétition dans le dialogue adulte-enfant dont Clark et Bernicot (2008) ont récemment montré l'importance en acquisition du langage pour un enfant de 2 à 4 ans.
- (2) Le rang dans la fratrie qui joue un rôle important dans l'acquisition du langage des enfants d'une même famille. « Il apparaît que le langage adressé aux enfants, le langage entendu par les enfants et leur expérience communicative varient en fonction du rang dans la fratrie¹⁴ » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 : 127). En effet, l'apport linguistique reçu par le premier-né d'une famille est plus quantitativement plus important et de meilleure qualité que celui reçu par le dernier-né. Cependant ce dernier profite des

¹⁴(cf. Bernicot et Roux, 1998 pour une synthèse en langue française).

échanges au moins triadiques, voire plus grâce à la présence d'aînés dans la famille, ce qui peut positivement influencer son développement langagier.

- (3) Le mode de garde : Une étude réalisée par Marcos et ses collègues (2004) a montré que les conditions de garde et d'accueil extrafamilial favorisent le développement des aspects structurels du langage, notamment de la richesse du vocabulaire et le développement morphosyntaxique.

Nous pouvons ajouter à ces variables déterminantes le statut socioéconomique, la stabilité et le fonctionnement familial et enfin l'acquisition de plus d'une langue :

- Le statut socioéconomique est un facteur qui peut influencer sur le développement langagier et sur celui du lexique en particulier. Des études (Fenson *et al.*, 1994 ; Hoff *et al.*, 2002 ; Biemiller, 2005, 2007 ; Desrosiers et Ducharme, 2006) montrent que les enfants issus de milieux sociaux défavorisés n'ont pas les mêmes opportunités au niveau des compétences langagières par rapport à leurs pairs issus de milieux aisés. Les recherches ont notamment montré pour les premiers un déficit lexical en compréhension et en production.
- La stabilité et le fonctionnement familial : des études ont mis en évidence que « le milieu familial a une grande influence sur le développement général de l'enfant et sur celui de son vocabulaire (Neill *et al.*, 2006). La mésentente ou le manque de communication au sein de la famille peut donc avoir comme conséquence sur l'enfant, un retard sur le plan du développement langagier.
- L'acquisition de plus d'une langue, autrement dit le bilinguisme ou le plurilinguisme est un autre facteur susceptible d'avoir des conséquences sur le développement langagier de l'enfant. Par exemple, dans le cas d'un bilinguisme simultané où l'enfant acquiert deux langues en même temps, l'entourage de l'enfant peut avoir l'impression que l'acquisition du langage se fait plus lentement que chez les enfants qui n'acquièrent qu'une seule langue à la fois, comparaison qui n'est d'ailleurs pas raisonnable. De plus, « pour évaluer les effets du bilinguisme sur le développement du langage d'un enfant, il faut minimalement tenir compte de deux types de facteurs : la

structure des deux langues en acquisition et leur statut sociolinguistique »

(Daviault, 2011 : 177).

Delamotte précise aussi que « les apprenants sont langagièrement et culturellement divers » (2006 : 39) car l'acquisition d'une langue contient beaucoup plus que des acquis linguistiques :

« Je pars donc du constat que toute appropriation langagière comporte, au-delà des acquis linguistiques proprement dits (maniements de la langue) : a) des pratiques langagières, socialement réglées et réglementées, b) des représentations sociales de ces pratiques, idéologiquement construites, plus ou moins conscientisées, c) des savoirs sur les pratiques, plus distanciés, plus « méta », qui constituent une connaissance ordinaire (locale, triviale empirique, etc.) et/ou une connaissance savante (en particulier par le biais de l'école) »
(Delamotte, 2006 : 39).

Elle ajoute que les apprenants d'une langue non seulement héritent des « similitudes et écarts, continuités et ruptures » (*ibid.*) mais ils en sont également les acteurs. Ce sont justement la coexistence de ces oppositions qui jouent un rôle moteur de l'évolution.

Toujours d'après Delamotte (2008), le paramètre de l'environnement linguistique est un bon exemple à la diversité des conditions d'acquisition. En effet, l'environnement linguistique se présente à la fois comme *langage environnant l'enfant* (langues et variétés de langues) et *langage adressé à l'enfant* en lui accordant le statut l'interlocuteur. C'est là, qu'il devient susceptible d'avoir des conséquences sur le développement langagier de l'enfant car l'enfant ne sera pris en charge, dans la même mesure, comme interlocuteur ; il ne recevra pas la même quantité d'input et ses échanges verbaux avec son entourage immédiat ne seront pas de même qualité ; les formes linguistiques que ce dernier emploiera ne seront pas identiques d'un enfant à l'autre. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il y a une diversité entre les situations de monolingisme et de plurilinguisme. En effet, le plurilinguisme apporte une nouvelle question dans le milieu familial : celle du choix des langues. D'une part, les enfants grandissant dans un milieu plurilingue diffèrent de ceux qui grandissent dans un milieu monolingue car ses échanges verbaux avec son entourage immédiat contiendront deux langues au lieu d'une seule ; d'autre part, les enfants grandissants dans un milieu bilingue présenteront également des différences interindividuelles car le choix des langues, les pratiques langagières de leur familles seront différentes les unes des autres.

Le cas particulier du bilinguisme, ses enjeux et ses effets sur le développement langagier d'un enfant grandissant dans un milieu bilingue seront justement traités au chapitre suivant.

1.3.4. Le rôle de la gestualité dans l'acquisition du langage

La description du développement langagier de l'enfant a longtemps été réduite aux premières vocalisations et au développement des capacités phoniques au détriment des capacités motrices et de la gestualité du bébé. C'est grâce aux travaux de certains chercheurs pionniers, notamment Bruner (1975, 1983) que les gestes des enfants ont été sérieusement pris en compte dans les observations du développement langagier. Les chercheurs ont d'abord considéré que la gestualité était un système de communication qui précédait le système verbal. D'autres ont mis en valeur la relation entre gestes et mots et ont affirmé que les gestes constituaient un système complémentaire au système verbal.

Aujourd'hui, il est généralement admis que la communication de l'enfant s'établit par la multicanalité (Witko *et al.*, 2008 ; Colletta, 2004). Nous savons qu'avant d'en connaître le lexique et la syntaxe, l'enfant acquiert d'abord le langage dans des objectifs sociaux de communication. Cette capacité sociocommunicative semble être innée, car le bébé vient au monde avec «un répertoire d'expressions faciales et de gestes » (Kail, 2012 : 79 ; Guidetti, 2002, 2003). C'est pourquoi l'adulte doit prendre en compte aussi les interventions non-verbales de l'enfant, à savoir le pointage, les sourires, les regards et tout autre type de geste.

Selon McNeill (1992 : 2), « Les gestes font partie intégrante de la langue autant que sont les mots, les syntagmes et les phrases – les gestes et le langage sont un système». Kendon (1981) désigne les gestes comme des «actions visibles employées dans la production d'un énoncé »¹⁵.

Nous savons donc que la gestualité ne peut être considérée séparément des capacités linguistiques et que son développement est intimement lié à celui du langage. Nous allons maintenant observer de plus près la relation intime entre la gestualité et le développement langagier.

¹⁵ « Visible actions employed in processing an utterance » (Notre traduction).

D'après Cartmill et ses collègues (2012) les quatre différentes périodes de l'acquisition du langage et leurs caractéristiques vis-à-vis de la gestualité sont les suivantes : la période pré-linguistique (entre 6 et 10 mois) est caractérisée par la primauté du geste sur la parole. Les enfants ne pouvant communiquer par les mots, se servent des gestes, notamment le pointage grâce auquel ils trouvent un moyen de désigner un objet en tant que lieu d'attention partagée et d'échange avec l'adulte de son choix (Morgenstern, 2009). Les chercheurs affirment que l'utilisation du pointage permet d'anticiper le développement linguistique, notamment lexical de l'enfant (Bates *et al.*, 1979). C'est un geste conventionnel qui apparaît très tôt chez l'enfant, avant l'âge de 12 mois et avant les tous premiers mots. Il est rapidement accompagné du regard que l'enfant utilise comme moyen de vérification visuelle (Morgenstern, 2009). Durant la période des énoncés à un mot (environ entre 10 et 24 mois), l'enfant commence à se constituer un répertoire lexical et à produire des énoncés à un mot qui sont souvent accompagnés de gestes. Ensuite, durant la période des énoncés à deux mots (environ entre 15 et 24 mois), en plus de l'acquisition de plusieurs structures linguistiques comme les prépositions, les déterminants, les démonstratifs, la conjugaison des verbes et les phrases complexes, les enfants emploient davantage de gestes iconiques¹⁶ et des gestes marqueurs du discours. McNeill (1992) utilise le terme de *beats* pour décrire ces gestes marqueurs du discours. Enfin, la période du développement narratif (qui commence environ à 4 ans) est celle où les enfants commencent à bien maîtriser certains aspects du langage comme le vocabulaire et la syntaxe. Se développe dès lors un nouvel aspect: le discours narratif. A ce stade, la gestualité commence à accompagner le discours, tout comme nous pouvons l'observer chez les adultes.

Nous disposons de nombreux travaux sur le rôle de ces gestes dans l'acquisition du langage en situation monolingue. Dans une étude récente réalisée sur des productions orales des enfants de 3 à 6 ans et de 6 à 11 ans, Colletta et Pellenq (2009) se demandent si l'évolution de la gestualité est le résultat de l'acquisition du langage, qui serait donc un processus indépendant, ou si la gestualité joue un rôle dans le développement langagier de par ses caractéristiques de cohésion et de segmentation. Ils ont pu observer deux types de développement dans les explications des enfants: (a) le développement de la structure

¹⁶ « Le terme « iconique » est utilisé pour un geste qui rappelle directement la forme d'un objet dans le discours. La forme de ce geste entretient typiquement un rapport direct avec le référent-objet auquel il renvoie » (Kida, 2011 : 44-45).

linguistique des explications qui évoluent de phrases en textes et (b) le développement des gestes accompagnant les explications qui évoluent du concret vers l'abstrait. D'après ces auteurs, les enfants font de plus en plus de gestes coverbaux (gestes qui accompagnent la parole) avec l'âge, puisque l'augmentation de l'information gestuelle est parallèle à celle de l'information linguistique. Ils affirment également que chaque nouvelle acquisition linguistique est précédée d'un changement gestuel. En effet, l'émergence du pointage avant l'âge d'un an constitue une étape importante dans l'acquisition du lexique. Quelques mois plus tard, durant la période des énoncés à un mot, l'enfant commence à faire des combinaisons mot/geste. Parmi ces combinaisons, celles qui ne sont pas redondantes seraient les précurseurs des énoncés à deux mots (Butcher & Goldin-Meadow, 2000; Capirci *et al.*, 1996, 2002; Goldin-Meadow & Butcher, 2003; Özçaliskan & Goldin-Meadow, 2005). D'autres études ont été réalisées sur le rôle de la gestualité dans la production et la compréhension langagière (Alibali *et al.*, 2000 ; Goldin-Meadow, 1999) et ses variations en fonction des langues (Kita & Özyürek, 2003). Les gestes déictiques¹⁷, par exemple, sont les précurseurs de l'émergence des noms chez les enfants (Iverson & Goldin-Meadow, 2005) et les combinaisons mot/geste dans lesquelles à la fois le mot et le geste contiennent un élément sémantique précèdent les énoncés à deux mots, tout comme expliqué plus haut (Goldin-Meadow & Butcher, 2003; Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Comparer la gestualité des locuteurs monolingues, parlant des langues différentes pendant la période d'acquisition du langage, permet non seulement de révéler les similarités de ces gestes, mais aussi de montrer les aspects de la gestualité modelés en fonction des spécificités linguistiques (So *et al.*, 2010 ; Kita & Özyürek, 2003). Comparer la gestualité en fonction de différents groupes d'âge permet d'en observer l'évolution au fil de l'âge et sa part de contribution aux étapes de l'acquisition du langage.

Toutes ces études montrent donc bel et bien que la gestualité joue un rôle important dans le développement langagier, rôle qui mérite encore d'être longuement et plus profondément observé.

¹⁷ « Les déictiques sont des gestes de pointage, pour indiquer quelque chose par une direction du geste dans l'espace de gesticulation » (Kita, 2011 : 44).

1.4. Synthèse du chapitre 1

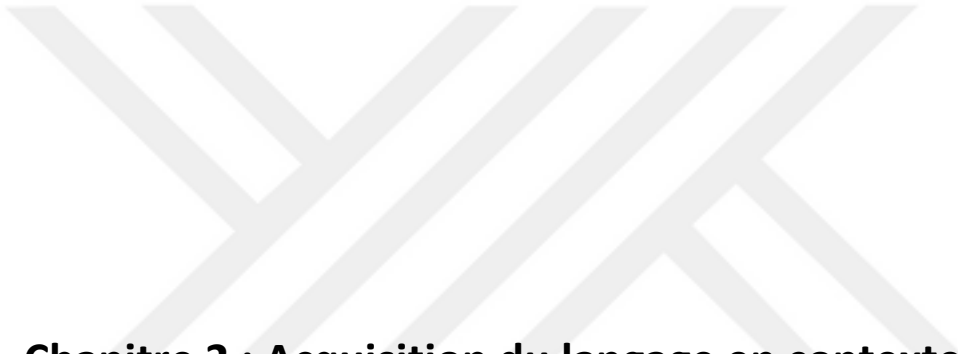
D'après le consensus largement établi, le langage fait partie de notre héritage biologique (Kail, 2012 ; Christophe, 2002 ; Benveniste, 1952 entre autres). Le langage est tellement associé à l'Homme que pour Benveniste (1952 : 259), parler d'instrument pour le langage serait « mettre en opposition l'Homme et la nature. La pioche, la flèche, la roue ne sont pas dans la nature. Ce sont des fabrications. Le langage est dans la nature de l'Homme, qui ne l'a pas fabriqué [...] le langage enseigne la définition même de l'homme ». Si ce n'était pas le cas, un enfant aurait certainement mis beaucoup plus de temps à réaliser le processus d'acquisition du langage. La question est donc plutôt de déterminer exactement la part d'innée dans le langage, autrement dit de savoir quels sont les aspects linguistiques qui sont innés. Nous avons essayé de présenter l'évolution de cette idée ainsi que les divergences et les convergences entre différents auteurs au fil de l'histoire de l'acquisition du langage.

D'après la conception innéiste de Chomsky (1957), tous les enfants du monde naissent avec un potentiel inné d'apprendre le langage et tous les êtres humains sont génétiquement programmés pour apprendre à parler. Il a simplement besoin de modèles linguistiques qui sont souvent les parents. Mais il est important de noter que Chomsky n'est pas dans une perspective interactionniste car pour lui, le milieu dans lequel grandit l'enfant ne joue qu'un rôle de déclencheur pour la mise en route de son potentiel inné d'apprendre à parler. Un enfant adopté à la naissance apprend donc la langue de ses parents adoptifs et non celle de ses parents biologiques. De plus, c'est en raison de ce potentiel inné que « l'acquisition du langage démarre à l'identique chez tous les enfants du monde » (Jisa, 2003 : 116). S'il existe une part d'inné dans le langage, c'est donc nécessairement un aspect qui doit être partagé par l'ensemble de toutes les langues humaines et non un aspect spécifique à une langue. Il existerait une base pré-linguistique universelle que tous les enfants du monde exploiteraient pour acquérir la langue parlée autour de chacun d'eux. Pour Chomsky (1957, 1979), cette base commune à l'ensemble des langues humaines est la grammaire universelle. Toujours d'après Chomsky (1979), tous les aspects qui ne sont pas partagés par l'ensemble des langues humaines doivent nécessairement être acquis, à savoir le lexique qui s'agit de la relation arbitraire entre un son et un sens, autrement dit un signifiant et un signifié ; la phonologie qui varie d'une langue à l'autre et les particularités syntaxiques de chaque langue.

La théorie innéiste de Chomsky a été critiquée notamment pour deux raisons. D'une part, elle ne prenait pas assez en compte la pluralité des grammaires et les particularités syntaxiques de chaque langue (Slobin, 1985) mais défendait l'idée d'une grammaire universelle. D'autre part, cette théorie chomskyenne n'évoque pas l'aspect interactif du langage humain et ne s'intéresse pas aux modalités communicationnelles. Elle considère le rôle de l'environnement comme simple déclencheur du processus d'acquisition du langage, comme nous l'avons expliqué plus haut. Or, nous savons aujourd'hui qu'un enfant apprend les modalités de communication avant d'apprendre la langue. De plus, les enfants qui n'apprennent pas la communication (par exemple, le cas de l'enfant sauvage, Victor de l'Aveyron) ne sont pas capables d'acquérir des compétences langagières suffisantes.

Notre étude se base davantage sur les facteurs externes en acquisition du langage, notamment les interactions de l'enfant avec son entourage immédiat et plus tard, ses interactions dans le cadre scolaire. Nous nous situons donc plus précisément dans une perspective interactionniste. Les facteurs externes ayant chacun un impact dans l'acquisition du langage par les enfants que nous avons observé peuvent être pris en compte à deux échelles dont l'une unifie tous les sujets et l'autre les dissocie. La première échelle les unifie au sens où tous les enfants observés sont issus du même milieu social, fréquentent tous l'école maternelle où ils sont confrontés aux mêmes acteurs éducatifs ainsi que leurs pairs et ont donc à faire au même environnement social. Cependant, la seconde échelle les dissocie car nous distinguons, dans notre étude, deux types d'enfants : ceux dont les parents parlent uniquement turc et ceux dont les parents parlent les deux langues à la maison.

Dans un second chapitre, nous aborderons les particularités de l'acquisition du langage en cas de bilinguisme précoce.



Chapitre 2 : Acquisition du langage en contexte bilingue

Aujourd'hui encore, les recherches dans le domaine de l'acquisition bilingue sont bien moins nombreuses que les recherches sur l'acquisition monolingue (Genesee, 2002 ; Kroll & De Groot, 2005). C'est un décalage important par rapport à la réalité linguistique vécue par la majorité des enfants dans le monde entier, car, en effet, l'acquisition d'une seule langue, le monolinguisme, est loin d'être la norme dans le monde d'aujourd'hui. Plus de la moitié de la population mondiale est bilingue (Garcia, 1983 ; Wölck, 1987, 1988 ; Harding-Esch & Riley, 2003). Par conséquent, « l'acquisition de plus d'une langue est devenue la réalité de la majorité des enfants dans le monde » (Davialt, 2011 : 8). D'ailleurs, étant donné cette réalité, nous pouvons affirmer, comme Weinreich (1968) entre autres, que le bilinguisme est la règle et le monolinguisme l'exception. Kroll et De Groot (2005 : 3) l'affirment également ainsi :

« [...] le multilinguisme est la norme de l'humanité. Lorsque nous prenons en compte la présence de 6000 langues dans le monde pour seulement 200 pays environ, avec un calcul rapide, il s'avère que les

hommes ont plus tendance à parler plus d'une langue plutôt que le contraire.¹⁸ »

Le bilinguisme, voire le plurilinguisme est donc devenu la réalité de plus de la moitié de la population mondiale tant au niveau individuel que sociétal.

2.1. Définitions et concepts

Les chercheurs en sociolinguistique notamment essayent de définir le bilinguisme depuis des décennies. Si les définitions gagnent en précision au fil des années, elles restent aujourd'hui diverses pour définir ce phénomène vécu de manière très différente par chaque individu vivant avec plus d'une langue. Elles ne cesseront pas d'être reformulées tant que de nouvelles études sur le bilinguisme seront réalisées et que les sociétés humaines évolueront.

C'est ainsi qu'Hélot résume la difficulté que les linguistes éprouvent à définir le bilinguisme :

« Si l'on cherche dans l'abondante littérature scientifique publiée depuis les années 60, on s'aperçoit qu'il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE¹⁹), incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles » (Hélot, 2006 : 193).

En effet, certains chercheurs exigent une connaissance parfaite des deux langues pour pouvoir parler de bilinguisme (Bloomfield, 1934 ; Lebrun, 1982 ; Hagège, 1996), alors que d'autres se contentent de connaissances partielles dans chacune des deux langues. Depuis plus de 50 ans maintenant, les chercheurs se basent sur l'usage des deux langues comme principal critère de définition du bilinguisme, alors qu'ils ne prenaient en considération que les compétences de l'individu bilingue dans ses deux langues.

D'après Bloomfield (1934), seuls ceux qui maîtrisent deux langues au même degré qu'un natif peuvent être considérés comme bilingues. Deprez (2010), entre autres, critique son

¹⁸ ¹⁸ « And, multilingualism is humankind's norm. With perhaps 6,000 languages of the world, far more than the 200 or so countries, an equally rough-and-ready calculation suggests that human beings are more likely than not to be able to speak more than one language. » (Kroll & De Groot, 2005 : 3). (Notre traduction).

¹⁹ Langue Etrangère.

approche qui n'est pas opérationnelle. D'après elle : « le degré de perfection dans la maîtrise d'une langue est difficile à mesurer et, somme toute, bien relatif, et la définition du vrai bilingue, quoiqu'il en dise, est si restrictive qu'on a du mal à trouver des personnes qui y répondent » (2010 : 23). Cette définition assez stricte s'élargit avec d'autres chercheurs comme Haugen (1953) qui considère que des compétences mêmes limitées dans les deux langues sont suffisantes pour parler de bilinguisme. Macnamara (1967) critique également l'idée que le bilinguisme soit associé à une maîtrise native des deux langues. D'après lui, est bilingue celui qui possède une des quatre habiletés linguistiques à savoir comprendre, parler, lire et écrire, dans une langue autre que sa langue maternelle. Il serait donc possible d'être considéré « bilingue » même sans posséder des compétences parfaites dans une deuxième langue. Pour sa part, Deprez propose une définition du bilingue, qui se rapproche de celles que nous venons de citer. D'après elle, « toute personne qui comprend et/ou parle quotidiennement et sans difficulté deux langues différentes » est bilingue (Deprez, 1994 : 22).

Weinreich (1953) et Mackey (1962) proposent une définition plus générale en caractérisant en tant que bilingue un individu qui alterne ses deux langues (ou plus). Grosjean (1982, 1984, 2010) les rejoint et insiste lui aussi sur l'usage régulier des deux langues et non pas les compétences dans les deux. D'après lui, « [...] est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues » (1984 : 5). Plus récemment, Baker affirme également que le bilinguisme est l'habileté à utiliser plus d'une langue (2001). Enfin, d'après Gibbons (1991) un enfant bilingue est celui qui fonctionne en plus d'une langue mais qui ne maîtrise pas nécessairement toutes les compétences dans aucune de ses langues. Cette définition inclut donc un enfant qui est en train de devenir bilingue, un bilingue en devenir.

Grosjean (2014) explique que, si nous devons considérer bilingue uniquement ceux qui ont une maîtrise égale et parfaite de deux langues et qui, par conséquent, peuvent fonctionner comme un monolingue dans chacune des deux, nous ne pourrions classer dans aucune catégorie la grande majorité des individus qui font régulièrement usage de deux ou de plusieurs langues mais qui ne les maîtrisent pas au même degré qu'un natif.²⁰

²⁰ « If one were to count as bilingual those who pass as monolinguals in each language, one would be left with no label for the vast majority of people who use two or more languages regularly but who do not have native-like fluency in each language » (Grosjean, 2014 : 2). (Notre traduction).

De même, dans le cadre de notre travail, nous ne pouvons pas adopter un point de vue maximaliste du bilinguisme. Cela reviendrait à affirmer que nos sujets ne sont pas bilingues. Or, nos données montrent clairement qu'ils font usage de leurs deux langues, à savoir le turc et le français.

Notre positionnement théorique se rapproche donc du point de vue minimaliste du bilinguisme que nous considérons comme un continuum (Garland, 2007). En effet, tous nos sujets parlent leur première langue qui est le turc à l'entrée en maternelle et certains ont déjà des compétences en français, en compréhension la plupart du temps même s'ils ne peuvent pas encore s'exprimer en français. Nous ne pouvons pas mettre ces enfants dans la même catégorie que leurs pairs monolingues turcs, qui eux, n'ont aucune compétence en français. Nous considérerons alors nos sujets comme des bilingues en devenir. Tous ces débats sur la définition du bilinguisme nous amènent à observer de plus près les différences interindividuelles des individus bilingues et les aspects qui les distinguent. Nous présenterons, dans un premier lieu, les notions de bilinguisme équilibré et déséquilibré qui sont au cœur des définitions de l'individu « bilingue » décrivant le degré de ses compétences dans chacune de ses langues pour ouvrir, dans un second lieu, sur une perspective fonctionnelle et complémentaire du bilinguisme en passant par la notion de compétence plurilingue.

2.1.1. Bilinguisme équilibré / déséquilibré

Nous pouvons compter la notion de bilinguisme équilibré parmi les mythes du bilinguisme. Tandis que certains chercheurs considèrent l'équilibre entre les deux langues d'un individu comme une des conditions indispensables de la définition même du bilinguisme, d'autres défendent plutôt la rareté de cet équilibre et précisent que la majorité des bilingues ne possèdent pas les mêmes compétences dans leurs deux langues. Deprez s'exprime ainsi sur le bilinguisme équilibré :

« Un autre avatar du bilinguisme « idéal » est celui qu'on appelle l'équilinguisme ou « bilinguisme équilibré ». L'équilingue parle ses deux langues aussi bien l'une que l'autre, n'a pas de préférence pour l'une ou pour l'autre et ne les confond jamais » (Deprez, 1994 : 23).

D'après elle, tout comme la conception maximaliste du bilinguisme proposée par des chercheurs comme Bloomfield entre autres, le bilinguisme équilibré reste, dans le plus souvent des cas, un mythe.

En même temps, certains travaux dont celui de Cummins (1976) et de Toukomaa et Skutnabb-Kangas (1977) posent ce que nous appelons l'hypothèse des seuils minimaux de compétence. D'après cette hypothèse, le bilinguisme d'un enfant n'aurait pas les mêmes effets cognitifs en fonction de ses compétences dans chacune de ses langues. L'enfant se trouvant au premier seuil est celui qui n'a que de faibles compétences dans ses deux langues. Il sera donc dans un cas de bilinguisme limité, ce qui causera des effets cognitifs négatifs. Le seuil intermédiaire correspond au cas de l'enfant ayant une bonne compétence dans seulement une de ses langues. Les effets cognitifs sont alors neutres. Le dernier seuil représente le cas d'un enfant qui aurait un haut niveau de compétence dans chacune de ses langues, autrement dit un bilingue équilibré. Nous parlerons alors d'un bilinguisme additif à effets cognitifs positifs. D'après cette hypothèse, seuls les bilingues équilibrés peuvent donc bénéficier des effets cognitifs positifs du bilinguisme. Or, cette hypothèse est critiquée, car elle ne précise pas exactement à quel niveau de compétence correspond chaque seuil et s'intéresse davantage aux conséquences du bilinguisme qu'aux interactions existant entre les langues de l'enfant au cours de leur acquisition.

Compte tenu de la réalité vécue par la majorité des individus bilingues, nous avons le sentiment de nous trouver face à un faux débat opposant le bilinguisme équilibré au bilinguisme déséquilibré. Par conséquent, ne serait-ce pas une meilleure option de considérer que tous ces individus possèdent une compétence plurilingue, quelle que soit leurs compétences séparément dans chacune de leurs langues dont ils font usage en fonction de leurs besoins ? Nous développerons, dans les deux paragraphes suivants, respectivement la notion de compétence plurilingue et celle du bilinguisme fonctionnel/complémentaire qui nous semblent plus pertinent en vue de comprendre le bilinguisme de la plus grande part des individus vivant avec plus d'une langue.

2.1.2. La notion de compétence plurilingue

La conception minimaliste du bilinguisme serait de dire que tout individu est bilingue. Edwards (2004) affirme : « Tout le monde est bilingue. [...] La question se pose évidemment sur le plan du degré de bilinguisme » (2004 : 7).²¹ L'approche minimaliste du bilinguisme de certains chercheurs comme Edwards, entre autres, nous dirige vers la notion de compétence plurilingue (Coste, 2001) plutôt que les compétences de nos sujets bilingues dans chacune de leurs langues. Chaque individu, y compris un jeune enfant qui est confronté à plus d'une langue au quotidien possède un répertoire plurilingue, quelle que soit sa compétence dans chacune de ses langues. D'ailleurs, Conteh (2003) va un peu plus loin en disant que tout individu est bilingue même s'il ne maîtrise qu'une seule langue. En effet, elle donne l'exemple du Royaume-Uni où la grande majorité des monolingues anglais admettent utiliser différents registres et différents accents et dialectes régionaux de l'anglais en fonction du contexte social dans lequel ils se trouvent. Ce gap entre un dialecte régional et l'anglais standard est d'une telle ampleur que l'on pourrait presque considérer cela comme une forme de bilinguisme. Les contraintes sont similaires : nous retrouvons la question du statut des langues. L'anglais standard est la norme pour être accepté et valorisé au sein de la société, ce qui peut être le cas pour d'autres combinaisons de langues. De plus, citoyens dans un monde de plus en plus globalisé, même en tant que monolingues, nous avons souvent accès à plus d'une langue. Par conséquent, nous possédons tous des répertoires langagiers de plus d'une langue. D'après Conteh, les bilingues ont en revanche l'avantage d'avoir plus de possibilités dans leur répertoire que les monolingues.

Molinié (2010), qui encourage les enseignants à considérer la compétence plurilingue de leurs élèves comme une richesse afin d'augmenter leur chance de réussite, explique qu'il est important de reconnaître le bilinguisme désigné en tant que « déséquilibré » comme « substrat à partir duquel peuvent s'élaborer des compétences plurilingues reconnues » (Molinié, 2010 : 103). Nous constatons donc qu'il est plus bénéfique de prendre en compte la compétence plurilingue de nos sujets dans le contexte scolaire plutôt que d'ignorer leur bilinguisme qui, d'après les enseignants, ne sont pas conformes aux normes attendues.

²¹« Everyone is bilingual. [...] The question, of course, is one of degree » (2004 : 7). (Notre traduction).

2.1.3. Bilinguisme fonctionnel / complémentaire

Nous avons fait plus haut la description des types de bilinguisme opposés, dont l'un est caractérisé comme équilibré et l'autre comme déséquilibré. Nous croyons fermement en l'utilité de reconsidérer la pertinence de ces deux appellations qui abritent beaucoup de connotations positives pour le premier et négatives pour le second.

Il serait plus pertinent d'adopter une vision fonctionnelle et complémentaire du bilinguisme plutôt que de s'intéresser à l'égalité des compétences de l'individu bilingue dans ses deux langues. En partant du principe qu'un individu bilingue ne fait pas usage, en général, de ses deux langues pour les mêmes causes, dans les mêmes circonstances et avec les mêmes interlocuteurs, nous arrivons au résultat qu'il sera plus que naturel pour lui de ne pas posséder les mêmes compétences dans ses deux langues. Nous parlerons dans ce cas, d'un bilinguisme fonctionnel dans le sens où les deux langues ont des fonctions distincts pour l'individu et d'un bilinguisme complémentaire dans le sens où les usages des deux langues se complètent plutôt que de les considérer en compétition vis-à-vis du degré de maîtrise. Hélot (2006) présente ainsi le fonctionnement coopératif des deux langues qu'un individu possède dans son répertoire :

« Si le répertoire communicatif du bilingue consiste bien en deux codes linguistiques différents, ce répertoire ne peut pas être considéré comme la somme de deux langues, il est plutôt la combinaison de ces deux langues et de leur interaction » (Hélot, 2006 : 193).

D'ailleurs, Moore (2006) s'exprime ainsi sur les répertoires des plurilingues et la nécessité de cet équilibre tant aspiré :

« Les personnes qui disposent d'un capital linguistique plurilingue et pluriculturel utilisent les langues et les ressources culturelles à leur disposition pour des besoins de communication précis et différenciés, dans des contextes sociaux spécifiques. Il est peu fréquent, et en réalité rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour chaque langue. » (Moore, 2006 : 98).

Lorsque nous observons nos sujets et leurs familles, nous constatons qu'ils ne font pas usage du turc et du français dans les mêmes circonstances. Pour la plupart de nos sujets, le français est principalement la langue de l'école et le turc celle de la maison. Les deux langues ont des fonctions différentes dans le quotidien de nos sujets. Elles sont également

complémentaires, car l'absence de l'une ne peut être comblée par l'autre. Si nous prenons à nouveau l'exemple de nos sujets, nous ne pouvons pas imaginer l'absence du français dans leur répertoire plurilingue, car ils n'ont pas la possibilité d'être scolarisés en turc, en France. Inversement, la seule présence du français dans leur répertoire plurilingue les empêcherait de communiquer avec une partie de leur communauté d'appartenance.

Nous pouvons donc conclure cette sous-partie en observant que la réalité de la plupart des individus bilingues, tout comme celle de nos sujets et de leurs familles, les amènent à devenir des bilingues déséquilibrés comme nous l'avons constaté plus haut et que leur bilinguisme a un caractère fonctionnel et complémentaire en raison du contexte dans lequel ils deviennent bilingues.

Après avoir exposé les principaux éléments de la définition du bilinguisme et essayé d'y situer nos sujets, nous aborderons maintenant les grandes approches théoriques des chercheurs qui ont travaillé sur l'acquisition de plus d'une langue pour finalement proposer notre positionnement théorique.

2.2. Les grandes théories en bilinguisme

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux théories sur le bilinguisme qui sont nées, d'une part, d'une réflexion sur l'organisation des deux langues dans le cerveau d'un enfant bilingue et, d'autre part, sur leurs effets mutuels.

Le rythme de développement du langage entre 8 et 30 mois est globalement identique pour tous les bébés, qu'ils soient bilingues ou monolingues (Macrory, 2006 ; De Houwer, 2009). L'enfant bilingue atteint, par exemple, la phase des cinquante mots vers 18 mois, tout comme l'enfant monolingue. Cependant, son répertoire sera composé de mots des deux langues. C'est pourquoi, d'ailleurs, qu'il ne fera donc pas sens de comparer le développement lexical des enfants bilingues et des enfants monolingues, au risque de conclure « un retard » pour les enfants bilingues (Doyle *et al.*, 1978), car ni les langues acquises n'auront les mêmes structures linguistiques, ni les tests utilisés pour mesurer les compétences langagières des jeunes bilingues n'auront été élaborés pour ces derniers, différemment des monolingues. Par ailleurs, Deprez (1994) précise qu'un certain manque de vocabulaire ne signifie pas forcément

que l'enfant bilingue a moins de capacités communicatives qu'un enfant monolingue. D'après Deprez, il faudrait observer l'enfant bilingue devant des tâches communicatives plutôt que de compter le nombre de mots qu'il produit ou d'observer ses résultats à des tests d'association ou de dénomination. Mais si nous nous intéressons au répertoire de l'enfant bilingue : comment est-il donc organisé tout en étant composé de mots des deux langues ? C'est la question que certains chercheurs se sont posés afin de comprendre le développement du bilinguisme d'un enfant grandissant avec deux langues et ont abouti à deux résultats différents : l'hypothèse du système unique (Swain, 1977 ; Volterra et Taeschner, 1978 ; Redlinger et Park, 1980) et l'hypothèse de différenciation (De Houwer, 1990 ; Deprez, 1994 ; Meisel, 2004 ; Genesee, 2007) que nous exposerons dans les deux prochaines sous-parties.

2.2.1. L'hypothèse du système unique

Volterra & Taeschner (1978) sont à l'origine de cette hypothèse selon laquelle l'enfant bilingue, au cours de son acquisition de ses deux langues de manière simultanée, traverse trois stades de développement. Leurs travaux se basent principalement, d'une part, sur les données recueillies par Leopold (1970) qui a observé le développement langagier de sa fille aînée Hildegard grandissant dans un milieu anglophone avec un père lui parlant allemand et une mère lui parlant anglais, la langue de la société d'accueil ; d'autre part, sur des données recueillies par Volterra et Taeschner, elles-mêmes, auprès de deux enfants bilingues italien-allemand, vivant à Rome, parlant italien avec le père et allemand avec la mère. À travers ces données, les deux chercheurs ont fait des analyses lexicales et syntaxiques détaillées du développement langagier de 1;0 à 4;0 ans de ces enfants qui sont tous les trois en situation d'acquisition de deux langues de manière simultanée. Voici les trois stades que l'analyse de leurs données indique :

- (1) Le premier **stade** est celui du **système unique** où l'enfant ne serait pas capable de séparer ses deux langues au niveau lexical et les considérerait comme un système unique. Il connaîtrait le sens d'un mot dans une langue sans en connaître l'équivalent dans l'autre. À ce stade, au niveau lexical, le développement langagier d'un enfant bilingue ressemblerait donc à celui d'un enfant monolingue. Sur le plan syntaxique, Volterra et Taeschner (1978)

expliquent qu'il est difficile de faire des analyses pertinentes, car à ce stade, l'enfant ne produit pas encore des énoncés à deux et à trois mots. S'il lui arrive d'en employer, il s'agit alors d'un mélange des deux langues. D'après Swain (1977), il s'agit d'un modèle de stockage commun (*commun storage model*) qui exige que même les règles relatives à chacune des langues soient d'abord stockées dans un endroit commun dans le cerveau de l'enfant.

- (2) Au second **stade** du développement appelé également « **la fusion** », l'enfant commence à distinguer les deux lexiques appartenant à ses deux langues, même si Volterra et Taeschner rapportent quelques interférences. D'après les chercheurs, « c'est seulement lorsque l'enfant a une meilleure connaissance des deux langues et qu'il maîtrise le processus de généralisation qu'il pourra faire la distinction entre les deux systèmes lexicaux » (Volterra et Taeschner, 1978 : 311).²² Il a à sa disposition deux signifiants, chacun dans une de ses langues, pour un même signifié. Cependant, l'enfant applique, à ce stade, les mêmes règles syntaxiques dans ses deux langues.
- (3) Enfin, l'enfant arrive à un troisième et dernier stade où il est capable d'opérer la **distinction** à la fois **lexicale et syntaxique entre ses deux langues**, même si ce stade est marqué, cette fois, de quelques interférences syntaxiques d'après les deux chercheurs. La raison de ces interférences serait l'exposition de l'enfant à des situations de conflit où il serait contraint de passer d'une langue à l'autre très rapidement en situation de communication avec des interlocuteurs parlant deux langues différentes. L'enfant pourrait alors exprimer une chose, malgré lui, dans la langue B, alors qu'il était en train de parler la langue A, car il aurait toujours exprimé cette chose dans la langue B jusqu'à présent. C'est en même temps une période où l'enfant applique très strictement la règle d'une personne-une langue, car il a besoin d'associer chacune de ses langues à un locuteur précis. D'après Volterra et Taeschner (1978), au fur et à mesure que l'enfant distingue plus clairement les différences syntaxiques, ce besoin d'association stricte disparaît

²² « It is only when the knowledge of the two linguistic codes becomes greater and the generalization process becomes habitual that the child learns to distinguish between the two lexical systems » (Volterra et Taeschner, 1978 : 311).

progressivement.²³ C'est à la fin de ce dernier stade que l'enfant commence à parler les deux langues couramment avec n'importe quel locuteur et qu'il possède les mêmes compétences langagières qu'un enfant monolingue dans chacun de ses langues. D'après Volterra et Taeschner (1978), ainsi que Leopold (1954) et Arnberg et Arnberg (1985), c'est seulement à partir de ce moment-là qu'il pourrait être considéré comme un vrai bilingue²⁴.

Saunders (1982), dans une approche similaire à celle de Volterra et Taeschner, divise également le processus d'acquisition bilingue en trois étapes de développement. Dans la première étape, la majorité des énoncés de l'enfant bilingue sont à un mot jusqu'à 1;6 an. Il commence à produire des énoncés à deux mots entre 1;6 et 2;0 ans. Durant cette période, l'enfant n'a qu'un seul lexique contenant des mots des deux langues et considère tous les items comme faisant partie du même système linguistique. Ensuite, l'enfant traverse une deuxième étape durant laquelle il continue à construire des énoncés contenant des mots des deux langues, mais sait désormais faire un choix de langue en fonction de son interlocuteur et du contexte. Cette étape est également, caractérisée par les répétitions de l'enfant d'un même mot dans chacune de ses langues, pour se confirmer qu'il existe deux signifiants pour un même signifié. Cependant, au cours de cette étape, la séparation des deux systèmes grammaticaux est plus difficile pour l'enfant qui mélange encore l'ordre des mots. Enfin, arrive la dernière étape où l'enfant différencie totalement les deux systèmes linguistiques et est capable de s'adapter aux individus parlant différentes langues. D'après Saunders (1982), la passage de la deuxième à cette troisième étape peut prendre du temps et dépend en partie de la personnalité et de l'habileté de l'enfant ainsi que de l'attitude des parents et la quantité d'exposition à chacune des langues.

L'hypothèse du système unique se base sur l'observation que l'enfant produit des énoncés mixtes. D'ailleurs, l'étude de Redlinger et Park (1980) montre une baisse du nombre d'énoncés mixtes à partir du moment où la séparation des langues a lieu pour l'enfant. Or, Romaine (1995) attire l'attention sur le fait que cette baisse peut simplement être due à l'augmentation

²³ « As the syntactic differences become more and more apparent to the child, the tendency to label people with definite languages decreases » (Volterra et Taeschner, 1978: 317). (Notre traduction).

²⁴ « At the end of this stage, the child is able to speak both languages fluently, i.e. with the same linguistic competence as a monolingual child, with any person. It is only at this point that one can say a child is truly bilingual » (Volterra et Taeschner, 1978: 317). (Notre traduction).

du nombre d'équivalents lexicaux dans le répertoire de l'enfant. En effet, l'enfant, ayant appris l'équivalent lexical d'un même mot dans l'autre langue aurait de moins en moins recours aux énoncés mixtes.

D'autres auteurs (Fernald, 2006 ; Genesee & Nicoladis, 2006) se joignent à Romaine (1995) pour s'opposer à l'hypothèse du système unique et défendent celle de la différenciation. D'après ces derniers, le phénomène du mélange des langues, présenté comme la preuve de cette hypothèse du système unique par Volterra et Taeschner, ne justifierait pas la présence d'un système unique lexical ou syntaxique. Nous aborderons donc maintenant l'hypothèse de différenciation qui représente la position des chercheurs d'après lesquels l'enfant bilingue ne mélangerait ses deux langues à aucun moment donné et qu'il a conscience, dès le départ, qu'il à faire à deux langues distinctes.

2.2.2. L'hypothèse de différenciation

Comme nous venons de le mentionner, beaucoup de chercheurs critiquent l'hypothèse du système unique, car, d'après eux, les arguments des chercheurs qui défendent cette hypothèse ne sont pas suffisants pour la confirmer. Genesee (2007 : 323)²⁵ écrit :

« Pour défendre l'hypothèse du système unique, nous avons besoin d'établir, toutes choses égales par ailleurs, que les enfants bilingues emploient indifféremment des éléments des deux langues quel que soit le contexte de communication dans lequel ils se trouvent ».

Donc d'après lui, étant donné que l'enfant, dès son plus jeune âge, est capable d'employer l'une ou l'autre langue en fonction de son interlocuteur et du contexte de communication, nous ne pouvons pas dire qu'il ne les différencie pas. Par conséquent, nous ne pouvons pas parler d'un système unique. Si l'enfant produit des énoncés mixtes, car il choisit de faire usage de ses deux langues en fonction du contexte, cela montrerait qu'il sait les différencier et non pas qu'ils les mélangent. D'après Slobin (1973), l'enfant peut également avoir recours au mélange des langues soit pour emprunter à l'autre langue un outil grammatical qu'il ne possède pas dans une langue, soit pour en emprunter un qui est plus facile dans l'autre langue

²⁵ « In order to uphold the unitary-system hypothesis one would need to establish that, all things being equal, bilingual children use items from both languages indiscriminately in all contexts of communication » (Genesee, 2007 : 323). (Notre traduction).

même s'il connaît son équivalent, plus difficile, dans une langue donnée. Dans les deux cas, à nouveau, cela prouverait que l'enfant est capable de différencier les deux systèmes linguistiques et non pas qu'il les confond. Enfin, Meisel (2004) explique que si les bilingues confondaient les systèmes grammaticaux de leurs deux langues, il serait difficile pour eux de les dénouer par la suite. De plus, cette prétendue fusion aurait eu des effets plus durables sur le développement syntaxique de l'enfant qui le distinguerait de l'enfant monolingue, alors qu'aucun cas de ce type n'a été observé chez les enfants bilingues. D'après Meisel, il ne faut pas considérer que l'enfant alterne ses deux langues à cause d'une fusion syntaxique et lexicale, car des bilingues adultes ont également recours à l'alternance codique. Par conséquent, les chercheurs doivent attentivement observer si l'alternance des langues fait partie des pratiques langagières dans le contexte plurilingue de l'enfant ou si elle est le reflet de ses compétences linguistiques. D'ailleurs, il est même suggéré par Poplack (1980) que la pratique de l'alternance des langues est réservée aux individus bilingues qui sont compétentes dans leurs deux langues. Cette approche va également à l'encontre de l'idée que les enfants bilingues mélangeraient les langues, car ils ne sont pas capables de les différencier.

2.2.3. L'hypothèse de l'interdépendance

D'après Cummins (1984, 2000), le précurseur de cette théorie, la compétence en L1 et en L2 d'un individu bilingue est commune et interdépendante.

Elle est commune dans le sens où deux langues, ou plus, utilisées par un individu, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent grâce au même système cognitif central. Cet aspect commun aux deux langues est également appelé la « compétence commune sous-jacente » (*commun underlying proficiency*). Baker rejoint Cummins en affirmant que « lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée » (Baker, 1996 : 147).

Elle est interdépendante dans le sens où le niveau linguistique d'une première langue (L1) peut influencer l'acquisition d'une seconde langue (L2). Les connaissances acquises en L1 peuvent être positivement transférées pendant l'acquisition d'une L2. Les connaissances et les compétences qu'un enfant possède dans sa première langue peuvent grandement contribuer au développement des mêmes connaissances et compétences dans sa seconde

langue. Cependant, d'après Cummins, il existe des conditions indispensables pour la réalisation de ce transfert : la première concerne la L1. Elle doit être suffisamment développée avant l'exposition intense à la L2, par exemple, dans le cadre scolaire. Les autres conditions concernent la L2. D'une part, l'enfant doit pouvoir bénéficier d'une exposition suffisante à la L2 aussi bien à l'école que dans son entourage et, d'autre part, il doit être suffisamment motivé pour l'apprendre. Cummins souligne que le transfert n'aura pas lieu si ces conditions ne sont pas remplies.

Si nous superposons cette théorie de l'interdépendance à nos sujets, nous devons observer, en premier lieu, leur niveau en L1 (turc) au moment de la scolarisation et leurs conditions d'exposition à la L2 (français) à partir de ce moment-là. Nous considérons la scolarisation en école maternelle comme le premier contact avec la L2, car elle correspond au début de l'exposition intense²⁶ à cette langue. Nous avons pu observer que la simple exposition à la L2 était déjà la réalité de tous nos sujets avant même la scolarisation. Or cette exposition « préscolaire » à la L2 n'était pas suffisante pour que le transfert puisse se réaliser d'après cette hypothèse. De plus, nos sujets n'étaient pas non plus suffisamment motivés pour acquérir la L2, car ils étaient exposés de manière intense à la L1 dans leur entourage, ce qui les épargnait de la nécessité d'apprendre une seconde langue pour s'exprimer et communiquer avec leur entourage. D'après l'hypothèse de Cummins, les conditions concernant la L2 ne sont donc remplies qu'à partir du moment où l'enfant est scolarisé, autrement dit, lorsqu'il est « submergé » dans la L2. C'est à ce moment-là qu'il sera suffisamment exposé à la L2 et suffisamment motivé pour l'apprendre, n'ayant aucun autre choix pour communiquer au sein de l'école.

En ce qui concerne la L1, nous devons nous interroger pour savoir si leur turc était suffisamment développé au moment où ces enfants ont commencé à être régulièrement exposés au français à l'école maternelle. À ce niveau d'observation, nous devons rappeler que Cummins (1984, 2000) insiste sur la diversité des niveaux de compétences langagières. Il distingue le niveau de compétence requis pour une communication contextualisée²⁷ de celui requis pour une communication décontextualisée²⁸. La première situation de communication

²⁶ Précisons que nous avons fait le choix de parler d'« exposition intense » et non pas de simple « exposition », car nos sujets sont tous exposés, plus ou moins, d'une façon ou d'une autre, au français avant même la scolarisation.

²⁷ BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills.

²⁸ CALP – Cognitive Academic Language Proficiency.

est à exigences cognitives peu élevées tandis que la seconde est à exigences cognitives élevées. C'est toute la différence, par exemple, entre une conversation quotidienne où les interlocuteurs se trouvent dans un contexte partagé et la communication référentielle qui consiste à transmettre des informations précises à un interlocuteur. Nous pouvons observer que le premier cas correspond plutôt à des situations de communication auxquelles nos sujets peuvent être exposés en milieu familial, à savoir exclusivement en L1, alors que le deuxième cas correspond davantage à des situations de communication auxquelles ils peuvent être confrontés en milieu scolaire, à savoir uniquement en L2. Cela revient à dire que nos sujets ont un niveau de compétence basique en L1 (et en L2 pour certains) au moment où ils commencent à acquérir un niveau de compétence académique en L2.

Par conséquent, en ce qui concerne nos sujets, l'échec du transfert des compétences de la L1 vers la L2, s'il y a lieu, est susceptible de reposer sur le niveau en L1 au moment de l'exposition intense à la L2 plutôt que sur l'insuffisance d'exposition à la L2 en milieu familial et le manque de motivation pour son acquisition qui sont souvent indiqués comme les raisons principales des difficultés, voire de l'échec scolaire des enfants issus de familles immigrées.

2.2.4. Interférence / Transfert

L'interférence ou le transfert entre les langues représente un phénomène très discuté en acquisition bilingue. Il s'agit des effets que les langues d'une personne bilingue peuvent avoir les unes sur les autres. En général, c'est la langue dominante (L1) de l'individu bilingue qui a des effets sur sa langue dominée (L2). Sharwood Smith et Kellerman définissent l'influence translinguistique en tant que « l'interaction entre les langues acquises antérieurement et postérieurement » (1986: 1²⁹).

D'après Padilla et Lindholm (1984), cette influence translinguistique est systématique et les connaissances qu'un enfant acquiert dans une première langue auront un effet ultérieur sur la langue apprise plus tard. Nous pouvons constater que la question d'interférence et de transfert se pose davantage pour les bilingues consécutifs que les bilingues simultanés qui sont considérés comme acquérant deux langues premières à la fois. L'acquisition de deux

²⁹ « the interplay between earlier and later acquired languages » (Sharwood Smith & Kellerman, 1986 : 1). (Notre traduction).

langues à la fois ne retarde pas le processus d'acquisition, car l'enfant est à l'unisson avec l'environnement linguistique spécifique dans lequel il se retrouve à la naissance.

Baker (2000 : 175) décrit ainsi le phénomène d'interférence : « L'interférence (ou le transfert) dans l'apprentissage d'une langue seconde a lieu lorsque des éléments de vocabulaire ou de syntaxe d'un apprenant sont transférés de sa première langue vers sa seconde langue, causant des erreurs de performance dans la langue seconde ».³⁰ Baker ajoute que le terme d'« interférence » est de moins de moins utilisé en raison de ses connotations négatives et dérogatoires et qu'il faut plutôt parler de transfert.

Comme souligné plus haut, nous parlons de transfert notamment chez les bilingues consécutifs qui acquièrent une seconde langue environ à partir de 3 ans. Deprez (1994) en explique ainsi la raison :

« Pour le bilingue précoce, il y a homogénéité des savoirs langagiers qui sont acquis en même temps et de la même façon dans les deux langues. Pour les enfants qui apprennent une seconde plus tard [...] il y a transfert de ce savoir langagier acquis avec la première langue dans la seconde et non réapprentissage de toutes ces opérations. On n'apprend pas à parler deux fois³¹. » (1994 : 111).

Cependant, il existe également d'autres chercheurs qui pensent que les deux langues d'un individu bilingue n'ont pas d'influence positive ou négative les unes sur les autres. De Houwer (2006), par exemple, qui a analysé plusieurs études longitudinales réalisées ces dernières quinze années affirme que le développement morphosyntaxique d'une des langues n'a pas d'effet fondamental sur le développement morphosyntaxique de l'autre.³²

Nous avons abordé, dans les grandes lignes, les théories qui ont dérivé du questionnement sur l'organisation des langues dans le cerveau de l'enfant bilingue et les influences de ces langues les unes sur les autres. Nous savons également que les différences interindividuelles entre les individus bilingues ont incité les chercheurs à observer tous les facteurs qui entrent en jeu dans le processus d'acquisition bilingue. Selon Hélot (2013 : 41), « les enfants qui

³⁰ « Interference (or transfer) in second language learning is said to occur when vocabulary or syntax patterns transfer from a learner's first language to the second language, causing errors in second language performance. » (Baker, 2000 : 175). (Notre traduction).

³¹ La phrase est en italique dans l'ouvrage.

³² « The morphosyntactic development of the one language does not have any fundamental effect on the morphosyntactic development of the other » (Kroll & De Groot, 2005 : 4). (Notre traduction).

parlent d'autres langues que celle de l'environnement ne sont pas tous dans des situations de bilinguisme similaires ».

Nous aborderons dans les trois sous-parties qui suivront, les trois facteurs principaux qui sont à la source de différents types de bilinguisme existant.

2.3. Les différents facteurs en acquisition bilingue

Dans cette partie nous aborderons trois facteurs principaux pouvant causer des différences interindividuelles parmi les individus bilingues. Dans un premier point, nous expliquerons les effets de l'âge sur le développement langagier au moment de l'acquisition de chacune des deux langues d'un enfant. Ensuite, nous exposerons les facteurs sociolinguistiques qui encadrent l'acquisition bilingue et en discuterons les effets. Enfin, nous nous intéresserons au facteur de l'input qu'un enfant reçoit dans chacune de ses deux langues au cours de son développement langagier.

2.3.1. Le facteur de l'âge

Au chapitre précédent, nous avons abordé le facteur de l'âge en acquisition monolingue et discuté autour de l'hypothèse de l'âge critique pour acquérir une langue. Dans cette sous-partie, nous verrons que le facteur de l'âge est tout aussi important en acquisition bilingue. D'une part, les psycholinguistes et les neurolinguistes évoquent également une hypothèse de l'âge critique pour l'acquisition d'une L2 ; d'autre part ils distinguent différents types de bilinguisme en fonction de l'âge d'acquisition de chacune des langues. Dans cette partie, nous n'aborderons pas l'hypothèse de l'âge critique, car elle est posée pour les bilingues qui acquièrent leur deuxième langue tardivement. Les bilingues que nous appelons « précoces » ne sont pas concernés par cette contrainte d'âge critique. Etant donné que nos sujets sont tous des bilingues précoces, nous nous contenterons de développer les deux types de bilinguisme précoce qui sont le bilinguisme précoce simultané et le bilinguisme précoce consécutif.

2.3.1.1. Bilinguisme précoce

Nous parlerons de bilinguisme précoce dans deux cas : a) si l'enfant commence à acquérir deux langues à partir de la naissance, à savoir le bilinguisme simultané (0-3 ans), et b) si l'enfant commence à acquérir une L2 à partir de 3 ans et ce jusqu'à 6 ans, à savoir le bilinguisme consécutif (Hamers & Blanc, 1983). Relevant tous les deux du bilinguisme précoce, chacun de ces cas ont des particularités significatives à la fois sur le développement cognitif de l'enfant ainsi que l'acquisition et le développement de chacune des langues de l'enfant. Lorsqu'une deuxième langue est acquise au-delà de 6 ans, les linguistes parlent de bilinguisme tardif. Ce dernier type de bilinguisme par lequel nos sujets ne sont pas concernés ne sera pas traité dans cette partie. Dans les deux prochaines sous-parties, nous présenterons seulement les caractéristiques du bilinguisme précoce simultané et du bilinguisme précoce consécutif.

2.3.1.1.1. Bilinguisme précoce simultané

Les psycholinguistes et les neurolinguistes définissent, en général, le bilinguisme précoce simultané comme le bilinguisme qu'un enfant acquiert depuis sa naissance jusqu'à ses 3 ans (Swain, 1972 ; Mc Laughlin, 1978 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Meisel, 1990 ; De Houwer, 1990, 1995 ; Varro, 2004). Ce sont des enfants exposés à deux langues depuis la naissance ou avant l'âge de 3 ans où la connaissance syntaxique basique se met en place. L'âge où un enfant commence à maîtriser la structure grammaticale de la langue parlée dans son entourage est donc situé à 3-4 ans. Une fois que ces structures grammaticales seront mises en place, l'acquisition d'une autre langue sera considérée comme une acquisition de L2, car cette dernière se construira sur des bases déjà fondées pour une première langue acquise. C'est pourquoi, l'acquisition très précoce de plus d'une langue est considérée comme l'acquisition de deux langues maternelles (Meisel, 1990). L'expression « bilinguisme comme langue maternelle » est aussi employée par Swain (1972) pour définir ce type de bilinguisme précoce.

La grande distinction entre le bilinguisme simultané et le bilinguisme consécutif (qui sera développé au point suivant) a été révélée par les neurolinguistes qui ont observé que chez les bilingues simultanés, les deux langues sont acquises avec des mécanismes d'apprentissage

implicites et sont stockés dans la mémoire procédurale³³ qui est une subdivision de la mémoire implicite³⁴ (Paradis, 2004 ; Ullman, 2001).

Il est utile d'aborder également le lien étroit entre l'âge d'acquisition et le contexte d'acquisition. En effet, Hélot (2007) précise que la précocité est avantageuse en cas d'acquisition bilingue en contexte familial mais les mêmes avantages ne sont pas valables en cas d'acquisition bilingue en contexte scolaire. La question du contexte de l'acquisition sera traitée ultérieurement.

2.3.1.1.2. Bilinguisme précoce consécutif (ou séquentiel / successif)

Quant au bilinguisme précoce consécutif, il est généralement classé dans la catégorie d'apprentissage d'une L2. Il s'agit du cas où une seconde langue est introduite à partir de 3 ans jusqu'à 6 ans. En France, cette situation se produit en général avec l'entrée à l'école maternelle où un enfant dont la première langue n'est pas le français entre en contact, pour la première fois, avec cette « nouvelle » langue. Dans ce deuxième cas, et plus particulièrement en ce qui concerne les familles immigrées turques, l'enfant passe en général d'un quasi-monolinguisme turc en famille à un autre monolinguisme à l'école où la seule langue autorisée est le français. Nous faisons le choix d'employer le terme « quasi-monolinguisme » pour le turc, car même un enfant qui grandit dans une famille où la langue dominante est le turc est confronté au français par plusieurs moyens, ce qui exclut la possibilité de lui attribuer un monolinguisme total en turc. C'est ainsi que Montrul définit ce type de bilinguisme :

*« En bilinguisme séquentiel – ou dans l'acquisition d'une L2 chez l'enfant – la première langue est acquise pendant la période du développement syntaxique précoce et la seconde langue est acquise après la mise en place des fondements structurels de la première langue ».*³⁵

³³ La mémoire procédurale (ou mémoire motrice) est une subdivision de la mémoire implicite (cf. ci-dessous). Elle assure l'acquisition de savoir-faire, de compétence du sujet.

³⁴ La mémoire implicite est inconsciente et nous permet d'apprendre sans retenir l'expérience de l'apprentissage. Elle est impliquée dans le conditionnement. Elle se subdivise en deux parties, à savoir a) la mémoire procédurale et b) la mémoire émotive.

³⁵ « In sequential bilingualism – or child L2 acquisition – one language is acquired during the age of early syntactic development, and the second language is acquired after the structural foundations of the first language are in place. If the child of immigrant parents is exclusively exposed to the family language until he or she goes to pre-school/school and the second language is introduced at age 4 or 5, then the child is considered a sequential bilingual » (Montrul, 2008 : 97). (Notre traduction).

L'auteur continue en donnant l'exemple d'un enfant issu d'une famille immigrée qui représente un des cas de bilinguisme consécutif les plus répandus :

« Si l'enfant de parents immigrés est exclusivement exposé à la langue de la famille jusqu'à ce qu'il entre en maternelle ou en primaire et que la seconde langue est introduite à 4 ou 5 ans ; l'enfant sera donc considéré comme un bilingue séquentiel » (2008 : 97).

Les enfants ayant acquis une première langue dans leur pays d'origine, dans un environnement monolingue (qui ont peut-être même fréquenté l'école maternelle en pays d'origine) et qui arrivent en pays d'accueil à 4-5 ans sont également considérés des bilingues séquentiels. D'autres enfants, essayant d'acquérir à l'école (en enseignement bilingue) la deuxième langue officielle de leur pays sont également des bilingues séquentiels. Dans leur cas, il s'agit d'un bilinguisme additif (Lambert, 1977). Leur bilinguisme est signe de prestige, car seuls les enfants issus de catégories socio-professionnelles élevées ou moyennes peuvent fréquenter ces écoles.

Ceci étant dit, quels sont exactement les effets de la catégorie socio-professionnelle des parents ainsi que d'autres facteurs sociolinguistiques sur le bilinguisme des enfants ? Nous aborderons ces facteurs et leurs effets dans la prochaine partie.

2.3.2. Les facteurs sociolinguistiques

Si nous observons toutes les catégorisations des types de bilinguisme faites jusqu'à présent, un des points les plus importants est celui de la reconnaissance ou non de ce bilinguisme dans la société. Si le bilinguisme de l'enfant est reconnu par son entourage familial et scolaire, il bénéficie des effets positifs de son bilinguisme au niveau cognitif, psychologique et scolaire. Si, au contraire, le bilinguisme de l'enfant n'est pas reconnu par son entourage, voire ignoré, il n'aura pas les conditions nécessaires pour développer son bilinguisme, ce qui pourrait causer un développement insuffisant de ses deux langues, autrement dit un bilinguisme limité ou conduire l'enfant à choisir une de ses langues, celle qui sera reconnue dans la société où il grandit. A ce niveau, les sociolinguistes distinguent deux types de bilinguisme : celui que l'individu choisit (aussi appelé bilinguisme d'élite) et celui que l'individu subit parce qu'il n'a pas d'autre choix de survie s'il ne devient pas bilingue. Ce dernier est associé au bilinguisme des migrants (aussi appelé bilinguisme de masse).

2.3.2.1. Bilinguisme choisi vs bilinguisme obligé

Le choix de devenir bilingue ou non dépend en général de la catégorie socio-professionnelle d'un individu, car si les langues que l'individu souhaite acquérir ne sont pas présentes au quotidien dans son entourage, il lui faudrait alors trouver d'autres moyens pour les acquérir. Etant donné que ces moyens correspondent en général à des dispositifs souvent privés comme des écoles bilingues, le bilinguisme devient alors une question d'investissement important. C'est pourquoi, le fait de pouvoir décider pour soi-même ou pour son enfant de choisir le bilinguisme le rend plus prestigieux que celui de tous les autres qui ne peuvent faire ce choix. Cummins illustre bien ce jugement porté sur le bilinguisme par cette phrase : « Le bilinguisme est bon pour les riches et mauvais pour les pauvres » (2000 : 4).

Nous avons également introduit plus haut que le fait de pouvoir choisir son bilinguisme a également des effets sur le développement cognitif et langagier. Lambert (1974) associe le bilinguisme d'élite³⁶ au bilinguisme additif et le bilinguisme de migrants au bilinguisme soustractif. Ces hypothèses sont confirmées par de nombreux chercheurs (Swain & Cummins, 1979 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Cummins, 2000 ; de Mejia, 2002 entre autres). Hélot (2006 : 190) souligne que « le rapport qu'aura l'enfant bilingue en milieu favorisé entre sa langue 1 et sa langue 2, n'est pas de même nature que celui qu'auront des enfants en situation minoritaire associée au fait migratoire ».

La différence majeure entre ces deux types de bilinguisme est donc le fait que pour les uns le bilinguisme est choisi alors que pour d'autres il est subi. Romaine (1995 : 183) écrit : « beaucoup d'individus bilingues à l'heure actuelle n'en ont pas eu le choix »³⁷. Baker (2000) parle, quant à lui, de bilingue de circonstance.³⁸ Les enfants issus de familles immigrées ne peuvent exister dans la société d'accueil s'ils ne maîtrisent pas la langue de cette société. Puisque le point de départ et la motivation principale de cette acquisition est une obligation, ces enfants seront submergés dans la L2 à l'école pour l'acquérir le plus rapidement possible. La L1 de l'enfant allophone restera en dehors du cadre scolaire pour ne pas retarder l'acquisition de la langue de l'école. Pour Hélot (2006 : 192) « C'est ainsi que le bilinguisme

³⁶ « Elective bilingual: Someone who has chosen to become a bilingual (e.g. through taking second language classes). » (Baker, 2000 : 172). (Notre traduction).

³⁷ « Many persons now bilingual have had no choice in the matter » (Romaine, 1995 : 183). (Notre traduction).

³⁸ « Circumstantial Bilingual: Someone who, by force of circumstances, becomes a bilingual » (Baker, 2000 : 168). (Notre traduction).

des élites trouve une place dans l'école, où il est valorisé, et que le bilinguisme des migrants reste associé à la sphère familiale, non légitimé par l'école, et par conséquent invisible ».

Nous nous intéresserons maintenant au contexte d'acquisition et les enjeux que différents contextes d'acquisition peuvent présenter au cours de l'acquisition bilingue.

2.3.2.2. Le contexte d'acquisition

D'après Klein (1986), lorsqu'il est sujet du contexte d'acquisition d'une langue seconde, il existe une distinction nette entre acquisition guidée et non guidée (« *tutored* » et « *untutored* » ou « *direct* » et « *undirect acquisition* »). L'acquisition est également dite « naturelle » lorsqu'elle se réalise de manière non guidée. Baker (2000), quant à lui, qualifie de bilinguisme primaire (« *primary bilingualism* ») l'apprentissage d'une seconde langue en contexte naturel et de bilinguisme secondaire (« *secondary bilingualism* ») si cet apprentissage a lieu en contexte formel (cours de langue, etc.).

Si nous considérons que le français est la langue seconde de nos sujets, nous nous interrogeons donc pour savoir s'ils l'acquièrent de manière guidée ou non guidée. Prenant en considération que nos sujets sont exposés au français à la fois en contexte familial et en contexte scolaire, nous pouvons présumer dans un premier lieu qu'il s'agit d'une acquisition non guidée. Cependant, n'existent-ils pas d'importantes différences entre le contexte d'acquisition d'un enfant issu d'une famille immigrée et celui d'un enfant dont les parents (couple mixte ou non) auraient fait le choix d'une éducation bilingue ? Il est évident que dans ces deux cas respectifs, beaucoup de facteurs sociologiques, notamment le statut des langues entrent en compte dans l'acquisition de la langue seconde.

Romaine (1995) explique qu'il est très difficile pour un enfant d'acquérir activement une langue minoritaire si cette dernière ne reçoit aucun soutien de la communauté.³⁹ Elle rappelle également que des chercheurs (Saunders, 1982 ; Döpke, 1992 ; Kielhöfer & Jonekeit, 1983 ; Taeschner, 1983) décrivent certains cas où l'enfant a réussi à acquérir une langue minoritaire mais qu'il s'agissait à chaque fois, des cas où la langue minoritaire n'était pas stigmatisée dans la société et que les enfants étaient issus de milieux sociaux favorisés.

³⁹ « it is usually very difficult for children to acquire active command of a minority language, where that language does not receive support from the community » (Romaine, 1995 : 186). (Notre traduction).

Par ailleurs, Grammont (1902) rapporte le cas d'un enfant élevé par une nourrice italienne qui commence à parler, en français, qu'après le départ de cette nourrice. Cette anecdote montre à quel point les conditions sociolinguistiques peuvent jouer un rôle dans l'acquisition du langage d'un enfant et que le développement langagier peut suivre une progression très différente si pour un même enfant on changeait les conditions sociolinguistiques dans lesquelles il se trouve. C'est la raison pour laquelle, ces conditions sont d'une importance cruciale dans l'observation de nos sujets et constituent un facteur à part entière dans leur développement langagier.

Néanmoins, en plus du contexte d'acquisition ainsi que la totalité des facteurs sociolinguistiques et le facteur de l'âge mentionné plus haut, il existe un dernier facteur, celui de l'input. En effet, d'après Volterra et Taeschner (1978 : 319)⁴⁰ entre autres, « un enfant peut acquérir plus d'une langue si et seulement si les conditions d'input requises sont satisfaites et nous devrions être en mesure de créer les conditions favorables afin de donner cette chance à tous les enfants ». Nous aborderons dans une dernière partie le facteur de l'input dans l'acquisition bilingue.

2.3.3. Le facteur de l'input

Un des facteurs qui cause des différences interindividuelles entre les individus bilingues est la variation de l'input qu'ils reçoivent dans leur entourage.

Pour Romaine (1995), trois dimensions sont importantes en situation d'acquisition bilingue :

- les langues que les parents parlent avec leur enfant ;
- les langues que possèdent les parents comme locuteurs natifs ;
- la langue dominante dans la communauté.

La nature et la qualité d'exposition aux différentes langues sont également importantes dans l'acquisition bilingue.

⁴⁰ « Children learn more than one language when the right input conditions are respected, and we should be able to create such conditions in order to give any child such a chance. » (Volterra et Taeschner, 1978 : 319). (Notre traduction).

Jusqu'à un certain âge, l'unique source d'input d'un enfant est son entourage immédiat, à savoir essentiellement ses parents et sa fratrie. D'autres sources d'input commencent à faire partie de cet entourage au fur et à mesure avec l'âge tel que la crèche, l'école maternelle, les amis, etc. Dans cette sous-partie, nous aborderons ces différentes sources d'input et nous discuterons leur rôle dans l'acquisition bilingue d'un enfant.

2.3.3.1. Stratégies discursives des parents

Les choix de langues dans les échanges familiaux se font suivant une politique linguistique familiale (consciente ou non) et une politique linguistique du groupe (entourage de la famille) (Moore, 2006). Dans le cadre de la famille, le langage des parents constitue la source principale d'input pour un enfant. Ce dernier devient monolingue s'il reçoit un input dans une seule langue et bilingue, voire plurilingue, si l'input est dans plus d'une langue. Mais au-delà du nombre de langues que l'enfant entend parler autour de lui, les pratiques de chacune de ces langues jouent également un rôle important en acquisition. Dans un contexte familial bilingue, les parents peuvent adopter plusieurs types de stratégies discursives afin de transmettre leurs langues à l'enfant. Romaine (1995) définit six différents types de stratégies discursives :

- (1) **Une personne, une langue** : elle est adoptée par les parents ayant des langues maternelles différentes et vivant dans une communauté dont la langue est celle d'un des parents. Chaque parent parle à l'enfant dans sa langue.
- (2) **Pas de langue dominante à la maison** : ce deuxième cas est presque identique au premier, sauf que dans celui-ci, les deux parents parlent la langue non-dominante. L'enfant est en contact avec la langue dominante uniquement en dehors de la maison.
- (3) **Pas de langue dominante à la maison sans le support communautaire** : c'est le cas des parents qui parlent la même langue qui n'est pas la langue dominante de la communauté. Ils parlent leur propre langue à l'enfant.
- (4) **Double absence de langue dominante à la maison sans le support de la communauté** : c'est un cas où les parents ont des langues maternelles différentes et aucune des deux langues des parents n'est la langue dominante de la communauté.

Les parents parlent à leur enfant dans leurs langues respectives comme dans le premier cas.

(5) **Des parents non-natifs** : comme dans le troisième cas, les parents parlent la même langue maternelle qui n'est pas la langue dominante dans la société. Un des parents parle à l'enfant dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle.

(6) **Des langues mixtes** : il s'agit du cas des parents bilingues vivant dans une communauté partiellement bilingue. Les parents alternent les deux langues en s'adressant à leur enfant.

Le premier type de stratégie discursive « Une personne, une langue » est le plus répandu dans la littérature et celui qui est le plus souvent conseillé pour un bilinguisme équilibré. Il est également connu sous le nom du principe de Grammont Ronjat (1913) qui furent les premiers à l'introduire. Leopold (1939-1949) a également suivi le même principe pour élever son enfant. Plus tard, Penfield et Roberts (1959) ont développé cette stratégie et l'ont présenté sous la forme d'un environnement – une langue.

Le dernier type de stratégie est celui que les parents adoptent en général, le plus souvent inconsciemment. D'après Romaine (1995) qui classifie les différents types de bilinguisme chez l'enfant essentiellement en fonction des stratégies discursives des parents, la sixième et dernière catégorie décrit un dernier type de stratégie incluant plus d'alternance des codes et d'interférences que les autres mais qui est probablement en même temps « le contexte le plus fréquent pour une acquisition bilingue « naturelle » dans les sociétés multilingues » (Romaine, 1995 : 183). D'ailleurs, elle précise que le terme « stratégie » ne serait pas très approprié pour ce dernier cas où les parents ne semblent justement pas suivre une stratégie particulière mais font usage tout simplement de leurs deux langues au quotidien.

Romaine (1995) décrit ainsi la situation dans les sociétés multilingues mais les parents peuvent également adopter le mélange des codes dans d'autres contextes. Dans notre étude, nous pouvons observer que les parents, issus de l'immigration, faisant donc partie d'une minorité ethnolinguistique, pratiquent le mélange des codes lorsqu'ils s'adressent à leurs enfants. D'après Lanza (1997), cette stratégie a également des bénéfices, car les stratégies discursives encourageants les enfants à employer les deux langues (comme répéter dans

l'autre langue, refuser la réponse de l'enfant s'il ne répond pas dans la bonne langue) sont décisifs dans la mise en place d'un bilinguisme actif, en particulier lorsqu'elles sont employées par le parent locuteur de la langue de la minorité.

Nous nous demandons à présent, dans quelles mesures ces différents types de stratégies discursives correspondent-ils au bilinguisme des deux types de familles étudiées dans notre corpus.

Si nous envisageons un continuum d'input avec deux extrémités allant de la séparation totale des langues (une personne, une langue) à l'absence totale de séparation des langues, les parents turcs issus de l'immigration se situeraient plutôt à la dernière extrémité de cette échelle. En effet, en ce qui concerne les familles que nous avons étudiées, y compris dans celles où les parents affirment pratiquer uniquement la langue seconde au sein de la famille, le phénomène du code-mixing est très présent.

Nous pouvons également observer un autre phénomène dans les familles de nos sujets dont Deprez fait la description :

« [...] dans les familles, caractérisées par l'usage quotidien des deux langues, qui sont les plus nombreuses, [...] chaque personne [...] est susceptible de s'attribuer par ses choix et ses comportements linguistiques un rôle de promoteur du français ou de gardien de la langue des origines » (Deprez, 1994 : 35).

Ainsi, dans la plupart des familles, nous rencontrons cette situation où l'un des parents déclare parler à l'enfant la langue de l'école, le français, pour qu'il n'y ait pas de difficulté et l'autre, la langue d'origine, le turc, afin que l'enfant ne soit pas *déraciné*.

Une étude réalisée par Varro (1984) observant les pratiques langagières de 143 couples mixtes franco-américains installés en France et où la mère est américaine, montre que la langue parlée par le père est déterminante pour le bilinguisme de leurs enfants. Varro écrit :

« Il paraît que seul le support actif et positif de son mari français permet à la mère américaine de faire de sa langue une des langues maternelles de l'enfant, au même titre que le français » (Varro, 1984 : 109).

Dans le cas de ces couples mixtes franco-américains, la langue de la société, donc la langue dominante est aussi celle du père. C'est donc dans un environnement francophone que la mère essaye de maintenir son rôle de gardienne de la langue dominée et échoue, paraît-il, à défaut du soutien de son conjoint. Deprez (1994) rejoint Varro (1984) et affirme aussi que le rôle du parent natif dans les couples mixtes est d'une importance cruciale : « Si le natif impose sa langue, qui est aussi la langue dominante du milieu, alors la langue de son conjoint a très peu de chance de se maintenir » (Deprez, 1994 : 63).

Une autre étude réalisée plus récemment par Lyon (1996) sur les pratiques langagières des familles franco-galloises montrent également que dans un couple, la femme et l'homme n'ont pas la même influence sur les pratiques langagières familiales. La langue qui domine en général est celle que l'homme préfère parler. Les femmes, quant à elles, ont plus souvent tendance à s'adapter aux pratiques langagières de leur partenaire.

Nous pouvons observer la même situation à quelques différences près chez les familles que nous avons étudiées. Commençons par faire un point sur la terminologie : les familles étudiées dans le cadre de notre recherche ne sont pas des couples mixtes. Nous considérerons une partie de nos couples comme endomixtes⁴¹ et une autre partie comme endogènes⁴². Dans chaque famille étudiée, la langue que le père préfère parler est d'une importance cruciale pour déterminer la langue dominante au sein de la famille. La différence de ces familles comparées à celles étudiées par les chercheurs ci-dessus repose dans le fait que ce soit la langue du père qui domine même si cette langue est minoritaire dans le pays d'accueil. Autrement dit, la pratique du turc est davantage importante dans les couples endomixtes si c'est le mari qui est né, a grandi et a été scolarisé en Turquie. Dans le cas contraire, à savoir si c'est la femme qui vient en France suite au mariage, elle fait davantage d'efforts pour apprendre le français au plus vite et s'adapte plus facilement à la pratique langagière de son mari (cf. partie analyses). La langue qui domine au sein de la famille sera toujours la langue du père, le français dans ce cas.

Cependant, les stratégies discursives des parents peuvent ne pas toujours être acceptées par les enfants. Ces derniers peuvent avoir recours au refus d'une des langues

⁴¹ Le couple endomixte est un couple dans lequel chacun est issu d'une même culture, d'une même nationalité mais dont l'un a grandi dans le pays d'origine et l'autre dans un pays d'accueil.

⁴² Le couple endogène est un couple dans lequel les deux membres sont issus de la même culture, d'une même nationalité.

parlées au sein de la famille pour différentes raisons. Cette langue refusée, dans le plus souvent des cas, est la langue dominée au profit de la langue dominante qui celle de l'école et de la société. D'après Deprez (1994), même si les raisons du refus peuvent être divers (refus de la culture d'origine ou de l'autorité parentale, etc.), les enfants le font le plus souvent « pour des raisons plus simples et moins dramatiques » (Deprez, 1994 : 69) telles que citées plus haut. Deprez décrit ainsi cette situation :

« Ils [les enfants] font alors jouer la loi de l'économie, du moindre effort et abandonnent, dès leur scolarisation, la langue des parents au profit du français qui devient vite leur langue dominante et parfois d'expression » (1994 : 69).

Ce phénomène est également largement décrit dans les travaux d'Akinci (1999 : 401) qui a observé le développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans. En effet, il aboutit à la conclusion suivante :

« En tout état de cause, la politique d'intégration intensive de la France et les moyens mis en œuvre pour sa réussite (scolarisation précoce des enfants, absence de politique réelle de développement des langues et cultures d'origine) font que les enfants turcs issus de l'immigration deviennent de parfaits francophones dès la fin de la primaire. »

Il ne s'agit donc pas, pour ces enfants, d'un refus conscient de la langue de la famille, le turc mais plutôt d'un passage d'un quasi-monolinguisme en turc à un quasi-monolinguisme en français avec la scolarisation.

Un autre point très important concernant les stratégies discursives des parents est que ces dernières peuvent évoluer au cours du temps. D'après Deprez (1994 : 76), « une politique linguistique familiale, même consciente, explicite, raisonnée, est sujette à évolution ». Toujours d'après elle, cette politique linguistique peut évoluer suite à un changement dans la structure familiale (arrivée d'un nouvel enfant ou d'un grand parent ne parlant que la langue d'origine, etc.), les changements de pays ou la scolarisation des enfants. En ce qui concerne les familles de nos sujets, nous avons observé que dans certains cas, les parents ont effectivement eu recours à un changement de stratégies discursives, dans le plus souvent des cas suite à la scolarisation de leurs enfants. Nos résultats seront discutés dans la partie analyses.

2.3.3.2. Le parler bilingue

Le parler bilingue est un phénomène que nous pouvons observer chez des individus bilingues et qui est évoqué, en général, sous l'appellation de « mélange des codes (code-mixing) » et/ou d'« alternance des codes – ou « alternance codique – (code-switching) ». Ces deux appellations portant de connotations négatives, nous avons adopté l'expression du « parler bilingue » pour désigner ce phénomène, à l'exemple de Lüdi et Py (1986). De plus, en adoptant cette expression, nous éviterons la dichotomie entre ces deux concepts – code-mixing et code-switching – qui sont présentés comme deux concepts distincts par certains auteurs alors qu'ils sont utilisés indifféremment par d'autres.

Quelle que soit l'appellation choisie pour désigner ce phénomène, les chercheurs ont observé qu'il résulte du contact entre les deux systèmes linguistiques dans un certain type de situations d'interaction (Grosjean, 1982 ; Lüdi & Py, 1986 ; de Hérédia, 1987 ; Lüdi 1987 ; Lüdi *et al.*, 1996) chez les individus bilingues. Certains chercheurs soulignent qu'en cas de bilinguisme précoce simultané, les enfants acquérant deux langues maternelles à la fois passent d'une langue à l'autre avec une remarquable facilité que ce soit à l'intérieur d'un énoncé ou entre les énoncés⁴³ (Kroll & De Groot, 2005 : 4).

Pour les chercheurs qui distinguent le code-mixing et le code-switching, le premier est le mélange de deux langues au sein d'une même phrase ou entre les phrases (Baker, 2000 : 168)⁴⁴. Il consiste généralement à utiliser les éléments d'une langue dans une autre langue. D'après Romaine (1995), beaucoup de chercheurs considèrent le mélange des codes comme une étape que l'enfant surmontera au cours de son développement pour devenir bilingue⁴⁵.

Dans notre recherche, il a été observé que les parents ont eux-mêmes une appréciation négative de leurs pratiques du code-mixing. En effet, en plus de l'idéologie monolingue française, ils subissent également une idéologie monolingue turque. Les enfants de ces familles, qui commencent également à pratiquer le code-mixing à l'exemple de leurs parents voient leur bilinguisme à la fois rejeté au sein de l'école et de la société française mais aussi

⁴³ « young BFLA children are able to switch between languages very easily, either at utterance boundaries or within utterances » (Kroll & De Groot, 2005 : 4). (Notre traduction).

⁴⁴ « Codemixing: The mixing of two languages within a sentence or across sentences » (Baker, 2000 : 168). (Notre traduction).

⁴⁵ « most researchers treat mixing as a stage in the child's development which must be overcome if the child is to be a true bilingual » (Romaine, 1995 : 83). (Notre traduction).

dans leur pays d'origine, car le mélange de codes n'est pas le bienvenu et est considéré comme un déficit langagier dans une conception monolingue puriste.

Le second (code-switching) est le fait de passer d'une langue à l'autre au sein d'une même phrase ou entre les phrases (Baker, 2000 : 168).⁴⁶ Deprez définit le code-switching comme la « circulation fluide d'une langue à l'autre, sans contrainte apparente » (1994 : 15). Toujours d'après elle, la capacité de passer d'une langue à l'autre fait partie de la compétence bilingue en plus de la connaissance des deux langues. Elle adopte, pour décrire cette pratique langagière, l'expression du « parler bilingue » qu'elle emprunte à Lüdi et Py (1986) qu'elle définit ainsi : « les situations où le locuteur fait usage de ses deux langues en même temps, soit en les alternant, soit en les mélangeant » (1994 : 27).

Outre sa part dans la compétence bilingue, le code-switching possède une toute autre dimension qui est celle de réguler ce que Deprez appelle « l'asymétrie des comportements entre les deux générations » (1994 : 71) pour décrire le cas des familles où les enfants sont dominants en français et les parents en langue d'origine. Elle explique que la pratique du code-switching serait dans ce cas un dénominateur commun, une manière de maintenir la communication au sein de la famille par ces lignes : « Le mélange apparaît bien comme une pratique unificatrice entre les deux générations, celle qui donne sa cohésion au parler vernaculaire intra-familial » (Deprez, 1994 : 72).

Quant à Lüdi (2001), il définit ainsi le parler bilingue :

« une forme spécifique de parler qui se, caractérise par un choix de langue plus variable, constamment renégociable et renégocié et/ou par des « marques transcodiques » de tout genre et notamment par le fait de passer rapidement à l'autre langue pour la durée d'un mot, d'une expression, d'une phrase, pour revenir ensuite à la langue de base » (2001 : 16).

Il insiste sur le fait que ce phénomène se base sur « un choix délibéré » (2001 : 15) de l'individu bilingue, ne provenant absolument pas d'une insuffisance linguistique. L'individu bilingue fait le choix de fonctionner en mode monolingue ou bilingue en fonction des situations monolingues ou bilingues dans lesquelles il se trouve. Pour ce faire, en mode

⁴⁶ « Codeswitching: Moving from one language to another, inside a sentence or across sentences. » (Baker, 2000 : 168). (Notre traduction).

monolingue, il désactive l'une des deux compétences alors qu'il les exploite toutes les deux en mode bilingue. Cependant, Lüdi (2001) précise également qu'un individu bilingue ne fonctionne pas systématiquement en mode bilingue en présence d'un interlocuteur bilingue, car en effet, il « est sensible aux différents niveaux de tolérance, au mélange des interlocuteurs et des situations » (Siguan, 1987 : 226) en fonction desquelles il opte pour le mode monolingue ou bilingue.

D'après Lüdi (2001), le parler bilingue fait partie de la compétence bilingue, car il « représente la trace par excellence de l'identité bilingue positivement valorisée » (2001 : 18).

2.3.3.3. La place de l'école dans l'input

Dans le cas d'un enfant monolingue recevant de l'input dans une certaine langue, l'école constituera une source d'input complémentaire. En revanche, pour un enfant bilingue, la question est plus complexe. Un enfant bilingue peut être confronté à différents cas de figures. Il suit soit une éducation bilingue soit monolingue. Dans le premier cas de figure, l'enfant bilingue retrouve ses deux langues à l'école. Mais c'est le deuxième cas de figure qui nous intéresse particulièrement, car il représente la situation de nos sujets.

En France, si l'enfant bilingue, quelles que soient ses langues, ne bénéficie pas d'une éducation bilingue et qu'il fréquente une école publique française, la langue de l'input à l'école sera le français. Certains parents font le choix de privilégier la L1 au sein de la famille et de ne pas inclure la L2 dans l'input alors que d'autres parlent également la langue de l'école à la maison. Dans le cas où l'enfant est exposé à la L2 uniquement à l'école, il sera alors submergé⁴⁷ dans la L2. Bertucci (2010) insiste sur l'importance de prendre en compte dans les classes ordinaires le plurilinguisme familial des élèves. Il écrit :

« L'école pourrait, en effet, admettre que le plurilinguisme des élèves est une richesse culturelle, une aide à l'apprentissage du français et un atout professionnel ultérieur potentiel » (2010 : 73).

Or, encore de nos jours, de nombreux acteurs de l'institution scolaire considèrent la première langue des élèves comme un obstacle à l'apprentissage de la langue de l'école. Par

⁴⁷ Submersion linguistique : « Forme d'enseignement de la langue d'une majorité à une minorité ethnique qui en vise l'assimilation. Cette forme d'enseignement implique que l'apprenant se trouve complètement « noyé » dans la langue majoritaire sans qu'on ne lui apporte aucune aide dans sa langue. » (Daviault, 2011 : 178).

ailleurs, certains travaux montrent que les enseignants ne sont pas conscients parfois du bilinguisme, voire du plurilinguisme de leurs élèves. Bertucci (2005) fait un sondage dans deux classes de 4^{ème} et de 3^{ème} d'un collège de l'académie de Versailles et observe que la moitié des élèves interrogés vivent dans une situation plurilingue. Il s'interroge également sur le statut de la langue de scolarisation pour les enfants allophones :

« On part généralement de l'idée à l'école, que la langue de scolarisation est la langue maternelle de la majorité des élèves et des enseignants, sans jamais remettre ce point de vue en question. Or pour ces élèves, le français n'est pas, strictement, une langue maternelle, mais est-il pour autant une langue seconde ? On peut se demander si on ne se trouve pas dans une situation d'entre deux, difficile à cerner [...] » (Bertucci, 2010 : 76).

Dans le cas de nos sujets, certes le français qui est leur langue de scolarisation n'est pas leur langue maternelle, mais il est difficile pour autant d'affirmer que c'est une langue seconde pour eux. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, ces enfants sont confrontés au français par le biais de différentes sources depuis leur naissance. Bertucci (2010 : 77) le confirme, « le français n'est pas non plus une pure langue de scolarisation, puisqu'il n'est pas appris exclusivement à l'école mais aussi par les médias et les interactions entre pairs ». Nous pouvons donc affirmer que ces enfants vivent un cas de bilinguisme simultané mais passif en français. Cette deuxième langue, qui reste passive environ pendant les trois premières années de l'enfant, s'active dès lors qu'il entre en école maternelle. Ceci expliquerait peut être son développement très rapide à partir de la scolarisation que nous montrerons dans la partie dédiée aux analyses.

Bertucci (2010) invite les acteurs de l'éducation à réfléchir à la manière dont se construit un savoir sur la langue. En effet, les enfants ne partent pas de zéro. Ils ont un savoir pré-acquis sur la langue. C'est le rôle de l'enseignant de relever le savoir déjà existant de l'enfant et de le relier à un nouveau savoir. C'est à ce stade qu'il lui faut admettre le bilinguisme de l'enfant « comme une donnée nécessaire à la compréhension des mécanismes de l'apprentissage et donc aussi de l'apprentissage du français » (Bertucci, 2010 : 79). Molinié (2010) critique lui aussi le manque de prise en charge de la diversité linguistique et culturelle des enfants allophones à l'école française. D'après lui, ce qui fragilise le système éducatif français est « sa difficulté à s'adapter à tous ceux dont les cultures familiales et sociales sont exclues de la

culture scolaire. Comme si les principes fondateurs de l'école pour tous, égalitaire et républicaine [...] empêchaient de prendre en compte la singularité des conditions » (Molinié, 2010 : 106). Toujours d'après lui, il faut que l'école puisse prendre en compte ces diversités non pas pour bien faire, mais dans le but de servir l'apprentissage et la co-construction des savoirs universels. Il fait référence aux enquêtes menées par l'équipe EScol⁴⁸ (Charlot *et al.*, 2000) sur le rapport au savoir chez les jeunes issus des milieux populaires. Il en ressort que « la réussite scolaire est liée à la possibilité qu'a l'élève de transformer son expérience scolaire en une expérience de développement symbolique et social » (Molinié, 2010 : 107) qui suppose la propre reconnaissance par l'élève de son expérience scolaire comme une expérience de développement cognitif ; la valorisation, à l'école, de sa langue et de sa culture qui lui permettra de s'ouvrir aux autres. Molinié (2010) conseille, en vue d'une action éducative, trois principes :

- « déconstruire les cloisonnements scolaires posés entre les langues et les variations de langues » (p. 108). D'après lui, les langues de l'individu sont « un continuum sur lequel il se positionne comme bi/plurilingue en mouvement et en devenir » (p. 109). Ceci reviendrait à accepter « le caractère intrinsèquement déséquilibré des compétences développées par l'individu bi/plurilingue et que l'on considère ces déséquilibres comme indiquant les contours variables d'une identité linguistique et culturelle évolutive » (p. 109).
- considérer la compétence plurilingue des élèves comme « capacité à gérer ce répertoire dans ses dynamiques identitaires, plurielles et évolutives » et comme « un capital de ressources que le sujet reconfigure, en fonction des situations d'interaction qu'il vit dans l'espace et dans le temps » (p. 110).
- admettre que « les représentations sociales des langues ont des effets sur les pratiques linguistiques et sur les dynamiques d'apprentissage des élèves. En fait, représentations et usages ne peuvent être dissociés » (p. 111). Molinié fait référence à Bretegnier (2008) d'après qui c'est la raison pour laquelle certains locuteurs nient leur bi/plurilinguisme n'étant pas légitime.

⁴⁸ ESCOL (Education, Scolarisation) est une équipe interdisciplinaire qui étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent.

Après avoir abordé la place et la part de l'école dans l'input reçu par un enfant bilingue, nous expliquerons maintenant qu'au-delà de la quantité de l'input, sa qualité est aussi importante dans l'acquisition bilingue.

2.3.3.4. La qualité et la quantité de l'input

Pour devenir bilingue, l'enfant doit être régulièrement exposé à des situations de communication dans chacune de ses langues. La fréquence, donc la quantité est aussi importante que la qualité de l'input que l'enfant recevra dans les deux langues.

Un enfant monolingue tout venant reçoit suffisamment d'input au cours de son développement. Ses connaissances linguistiques se développent plus tard à l'école à travers la littéracie. En revanche, un enfant bilingue reçoit moins d'input dans chacune de ses deux langues et peut ne pas avoir les mêmes opportunités de faire usage des deux langues. D'après Montrul (2008 : 99),⁴⁹ « par conséquent, il est théoriquement possible mais pas garanti que l'enfant parvienne à acquérir parfaitement ses deux langues ».

Nous savons que la francophonie monolingue ne cesse d'augmenter depuis 100 ans (INSEE, 2002) tandis que la transmission familiale des langues de l'immigration diminue (Hélot, 2006). Cependant, nous savons également que l'usage exclusif du turc en famille est reconnu comme la particularité de la communauté turque (Gonac'h, 2012 ; Insee, 2005 ; Akinci, 2003). Avant de réaliser des observations sur cette communauté, nous devons donc admettre que la forte vitalité du turc en famille (Gonac'h, 2012) est une de ses réalités indiscutables.

Sur le plan de la quantité de l'input en turc, l'enfant ne serait donc pas en carence au sein de la famille. En revanche, la quantité d'input est-elle suffisante pour une bonne acquisition de la langue ? Certaines études montrent aussi que la qualité de l'input est plus importante que la quantité (Romaine, 1995). La compréhensibilité de l'input qui consiste à transmettre à l'enfant (à l'apprenant en général), un niveau de langage qui soit accessible par ce dernier,⁵⁰ est tout aussi importante, si ce n'est plus, que la quantité de l'input.

⁴⁹ « As a result, full linguistic attainment in the two languages is theoretically possible, but not guaranteed. » (Montrul, 2008 : 99). (Notre traduction).

⁵⁰ « Comprehensible input: Language delivered at a level understood by a learner » (Baker, 2000 : 169).

En ce qui concerne nos sujets, nous sommes confrontée à une réalité culturelle minimisant la place de l'enfant au sein de la famille. D'après Tinelli :

« La parole circule peu entre les générations. Phénomène culturel, social ou conséquence du traumatisme de la migration, cela est complexe à déterminer. Mais, il est difficile de prendre sa place en tant que sujet parlant pour les enfants issus de l'immigration turque »
(2004 : 47).

En effet, même si sur le plan quantitatif, l'enfant entend abondamment parler sa première langue dans son entourage, les membres de sa famille n'entrent pratiquement pas en interaction avec lui (Tinelli, 2004 ; Akinci, 2006 ; Armagnague, 2008). De plus, nous pouvons constater que la qualité de l'input baisse au fur et à mesure que la quantité augmente. Imaginons une famille très nombreuse au sein de laquelle l'enfant est exposé en même temps à plusieurs couples d'interaction. Il ne pourra pas pleinement bénéficier de cet input, car d'une part, aucune de ces interactions ne lui sera adressée et, d'autre part, ce sera un ensemble d'interactions croisées que l'enfant entendra, ce qui les lui rendra incompréhensibles.

Les données que nous avons recueillies auprès de nos sujets nous ont permis d'observer que si l'enfant bénéficiait dans la famille d'une bonne qualité d'input à travers par exemple des lectures partagées, qui sont des formes d'interactions directement adressées à l'enfant, ce dernier aurait un meilleur niveau de langage. Nous exposerons nos résultats de manière détaillée dans la partie dédiée aux analyses.

2.4. Synthèse du chapitre 2

Pour conclure ce chapitre sur le bilinguisme, rappelons les étapes que nous avons traversées. Dans un premier temps, nous nous sommes chargée de donner quelques définitions générales qui nous ont permis de catégoriser nos sujets. Nous les caractérisons donc en tant que bilingues en devenir, possédant un répertoire contenant deux langues, le turc et le français, et ce avant même la scolarisation et qui développent un bilinguisme fonctionnel et complémentaire au fil du temps.

Ensuite, nous avons évoqué les grandes théories en acquisition bilingue. Nous avons vu que l'explication de l'hypothèse du système unique se basait sur un usage commun du

vocabulaire produit par les enfants. Cette explication ne nous semble pas satisfaisante, car tous nos sujets pratiquent le mélange des codes et, d'après nous, ce phénomène est plutôt dû à la même pratique observée chez leurs parents. Nous adoptons donc l'hypothèse de différenciation selon laquelle les enfants distinguent toutes les langues de leur répertoire dès le départ. Dans la mesure où la première langue (le turc) de nos sujets se développe plus rapidement avant l'exposition intense à leur deuxième langue (le français), nous pensons également à l'hypothèse selon laquelle il y aurait transfert des savoirs acquis de la L1 vers la L2 au cours de son acquisition.

Enfin, nous avons abordé trois facteurs principaux qui sont à la source des différences interindividuelles entre les bilingues. Après avoir rappelé les définitions du bilinguisme précoce simultané et celle du bilinguisme précoce consécutif, nous avons exprimé la difficulté de classer nos sujets dans l'une ou l'autre catégorie de bilinguisme précoce. En effet, nos sujets ne sont ni des bilingues simultanés « purs » dans la mesure où ils ne sont pas exposés à chacune de leurs deux langues en quantité égale dès la naissance, à l'exemple d'un enfant de couple mixte ; ni des bilingues consécutifs « purs » puisqu'ils entrent déjà en contact plus ou moins avec leur deuxième langue avant l'âge de 3 ans. Nous avons finalement décidé de les considérer comme des bilingues précoces simultanés passifs en L2 jusqu'à l'âge de trois ans. En ce qui concerne les facteurs sociolinguistiques, nos sujets ne sont pas dans un cas de bilinguisme choisi mais plutôt subi. En revanche, il faut également rappeler qu'ils ne sont pas dans le même cas que leurs parents ou leurs grands-parents pour certains d'entre eux. En ce qui les concerne, ce sont des enfants tous nés en France dont la construction de l'identité linguistique et culturelle ne peut être envisagée sans le français. Ils n'ont donc pas la même vision de cette langue que leurs parents ou leurs grands-parents pour qui son apprentissage relevait davantage d'une nécessité. C'est plutôt le contexte d'acquisition, notamment scolaire, de ces langues qui soulève beaucoup de questions s'agissant du rapport aux langues de nos sujets. Nous avons également vu à travers le dernier facteur de l'input qu'il est très important d'exposer l'enfant à chacune de ses langues dans des conditions favorables du point de vue quantitatif et qualitatif.

Nous nous intéresserons maintenant, dans un dernier point, plus particulièrement au contexte migratoire et au bilinguisme des enfants turcs issus de familles immigrées



Chapitre 3 : Le bilinguisme en contexte migratoire et le cas particulier des enfants issus de familles immigrées originaires de Turquie

Au chapitre précédent, nous avons évoqué les différents aspects de l'acquisition bilingue en général. Dans ce dernier chapitre d'encadrement théorique, nous nous intéresserons au bilinguisme en contexte migratoire et au cas particulier des enfants bilingues en contexte d'immigration que sont nos sujets.

Dans un premier lieu, nous ferons un bref état des lieux de l'immigration turque en France, en sachant que cette année, la communauté turque fête les 50 ans de son arrivée en France (1965-2015). Nous consacrerons donc cette partie à un rappel historique de l'immigration turque en France et plus particulièrement en Alsace ainsi qu'aux pratiques langagières de la population turque en France. Dans un second lieu, nous décrirons le bilinguisme des immigrés en général. Enfin, dans une dernière partie, nous étudierons le

rapport entre bilinguisme et éducation et nous évoquerons les travaux existant sur le bilinguisme des enfants d'origine turque issus de familles immigrées scolarisés en France.

3.1. 50 ans de présence turque en France : l'état des lieux

Pour commencer, il nous semble utile de préciser ce que nous entendons par « immigré » et par « enfant issu de famille immigrée » pour bien définir nos sujets ainsi que leurs parents. Voici la définition que l'INSEE propose pour la première notion, en comparaison avec la notion d'« étranger⁵¹ » :

*« Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une **personne née étrangère à l'étranger et résidant en France**⁵². Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, **certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers**⁵³. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré. » (INSEE, 2015)⁵⁴.*

D'après cette définition, il est clair que nos sujets ne sont pas des immigrés car ils sont tous nés français en France. Or, dans le cas de certaines familles, les parents n'entrent pas non plus dans la catégorie d'immigré, eux-mêmes étant nés français, en France. Par conséquent, nous trouvons utile de préciser que nous considérons par l'appellation « enfant issu de famille immigrée » la famille élargie et non pas la famille immédiate qui n'est justement pas « immigrée » dans le cas de certaines familles.

⁵¹ « Un étranger est une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française, soit qu'elle possède une autre nationalité (à titre exclusif), soit qu'elle n'en ait aucune (c'est le cas des personnes apatrides). Les personnes de nationalité française possédant une autre nationalité (ou plusieurs) sont considérées en France comme françaises. Un étranger n'est pas forcément immigré, il peut être né en France (les mineurs notamment). A la différence de celle d'immigré, la qualité d'étranger ne perdure pas toujours tout au long de la vie : on peut, sous réserve que la législation en vigueur le permette, devenir français par acquisition. » (INSEE, site web consulté le 28 janvier 2015).

⁵² Notre emphase.

⁵³ Notre emphase.

⁵⁴ INSEE, site web consulté le 21 janvier 2015.

3.1.1. L'immigration turque en France

C'était il y a 50 ans, à la suite de la signature de la convention de la main d'œuvre entre la France et la Turquie en 1965 que la communauté turque a commencé à se former en France. En 1968, l'INSEE recensait déjà 7628 Turcs en France (Akinci, 2015 à paraître). Ce chiffre s'est élevé à 246 881 en 2011 (INSEE, 2011). Enfin, en 2014, ils seraient 611 515 dont près de la moitié aurait la nationalité française, d'après les chiffres donnés par le Ministère turc du Travail et de la Sécurité Sociale au mois de janvier 2014 (Akinci, 2015 à paraître). D'après les chiffres de l'INSEE (2014), en 2013, 5,8 millions d'immigrés vivaient en France, soit 8,8 % de la population française. Les immigrés d'origine turque constituent donc aujourd'hui 10,5 % de la population immigrée en France.

En effet, l'immigration massive des ouvriers d'origine turque en France a débuté vers 1973. Des centaines d'ouvriers non qualifiés ont alors quitté leurs familles pour venir travailler en France afin de pouvoir gagner leur vie et économiser un peu d'argent pour divers besoins qu'ils pensaient pouvoir satisfaire à leur retour. Or le destin en a décidé autrement et au lieu de regagner leur pays au bout de quelques années de travail, les ouvriers turcs ont commencé à réunifier leur famille en bénéficiant du regroupement familial, à l'exemple de leurs compatriotes en Allemagne. D'ailleurs, des enquêtes réalisées par Kastoryano (1992) en Ile-de-France, Lorraine et Franche-Comté et par Erpuyan (1996) à Nancy ont montré que l'Allemagne a été un pays de transit pour 4 à 6 % des immigrés turcs en France. Manigand (1991) souligne que tous les immigrés d'origine turque n'ont pas la même histoire migratoire et que des facteurs comme les raisons du départ, le positionnement dans la société d'accueil, les pratiques sociales et éducatives peuvent causer une importante diversité de trajectoires familiales qui influencent à leur tour les trajectoires scolaires de leurs descendants. C'est pourquoi, nous tenons à préciser que dans notre recherche, nous nous intéressons, d'une part, aux descendants d'immigrés de la première génération qui sont arrivés en France dans les 1970 avec des contrats de travail⁵⁵ et qui constituent la seconde génération et, d'autre

⁵⁵ Manigand (1999) indique qu'outre les immigrés turcs arrivés en France dans les années 1970 avec des contrats de travail, il existe d'autres catégories d'immigrés turcs comme ceux venus dans les années 1980-90 dans une immigration de regroupement et ceux venus dans les années 1990 dans une immigration clandestine.

part, à leurs conjoint(e)s qui ont migré en France entre la fin des années 1990 et début des années 2000.

Depuis son arrivée en France, la communauté turque en France a été sujette à plusieurs études qui se concentraient davantage sur la question de son intégration. Or, l'immigration turque a continué tout en changeant de forme. C'est avec la scolarisation des enfants de la première génération que se sont posées des questions liées aux langues. Autrement dit, les chercheurs et les acteurs éducatifs ont commencé à s'intéresser au bilinguisme des membres de la communauté turque et au bilinguisme des immigrés en général qu'à partir de la seconde génération. Après des travaux précurseurs sur les pratiques langagières des enfants issus de l'immigration et leur scolarisation (Dabène & Billiez, 1987), les recherches se multiplient et s'adaptent aux problématiques avec les transformations des flux migratoires.

La communauté turque qui est issue de la dernière vague de migration présente quelques caractéristiques spécifiques qu'il est important d'évoquer afin de mieux comprendre les comportements linguistiques des enfants turcs issus de familles immigrées (Akinci, 1996).

L'immigration turque est le dernier grand courant migratoire en France. Il s'agit donc d'une population qui a une organisation migratoire plus récente que celles des courants précédents comme les Polonais, les Marocains, les Portugais, etc. Pourtant, cette population présente une forte sociabilité communautaire (Rollan & Sourou, 2006) transnationale autour de la famille élargie et du cercle de voisinage (De Tapia, 1995). En revanche, elle est également caractérisée par sa faiblesse d'échanges avec des personnes extérieures à la communauté turque (Armagnague, 2008). De plus, étant donné que le processus migratoire se renouvelle sans cesse, la communauté turque vit repliée sur elle-même. Ce repli aboutit à un taux de maintien de la langue et de la culture d'origine plus fort que pour les autres communautés immigrées en France (Akinci *et al.*, 2004). Nous développerons les caractéristiques de ce maintien linguistique dans la partie 3.1.3.

D'après Manigand (1999), ce repli peut être dû à certaines caractéristiques sur le plan historique et culturel de la population turque. En effet, « c'est un peuple qui n'a jamais été colonisé mais qui a été colonisateur, qui possède un fort sentiment national, où la fierté et

l'honneur constituent les piliers d'une conscience collective très forte. Ces caractéristiques ne sont peut-être pas des facteurs favorables à notre définition de l'intégration » (Manigand, 1999 : 71). Il émet l'hypothèse selon laquelle ces caractéristiques de la communauté turque peuvent être un frein pour son intégration au sens où elle requiert une très bonne appropriation de la langue et de la culture du pays d'accueil. Manigand (1999 : 71) ajoute que malgré la multiplication des travaux sur la population turque, « un certain nombre de traits culturels, de comportements et de pratiques sociales et éducatives sont encore [...] mystérieux et incompris » pour les Français. Cette connaissance limitée de la communauté turque a souvent pour conséquence la construction d'une image incomplète, souvent négative de ses membres. Toujours d'après Manigand (1999), c'est ce qui donne l'impression à beaucoup d'enseignants que la population turque pose plus de problèmes que d'autres. Nous développerons les caractéristiques de la communauté turque sous deux volets : les pratiques langagières au fil des générations (point 3.1.3) et le rapport entre le bilinguisme et la scolarisation des enfants d'origine turque (point 3.3). Mais avant de développer ces caractéristiques, nous allons présenter l'immigration turque dans la région d'Alsace où nous avons recueilli nos données.

3.1.2. L'immigration turque en Alsace

En novembre 2004, s'est tenu à Strasbourg un colloque sur les constats et évolutions des 40 ans de présence turque en Alsace. Ce colloque⁵⁶ a réuni des chercheurs ainsi que des acteurs de terrain ayant tous en commun une bonne connaissance de la population turque en Alsace afin de faire un état des lieux des 40 ans de l'immigration des Turcs en Alsace et d'en discuter les enjeux et les perspectives. Cette initiative montre déjà que l'immigration turque en Alsace a des caractéristiques particulières par rapport à l'immigration turque dans d'autres régions de la France. Dans cette partie, nous évoquerons les spécificités de la population turque en Alsace.

Avant toute chose, en France, l'Alsace est au 2ème rang des régions derrière l'Île de France qui accueille le plus grand nombre d'immigrés, toutes origines confondues. En effet,

⁵⁶ « 40 ans de présence turque en Alsace : constats et évolutions », Strasbourg, 26-27 novembre 2004. Ce colloque a donné lieu à un ouvrage collectif (AKGONUL *et al.*, 2009) dont les détails figurent dans la bibliographie.

c'est à partir de 1975 que la part de la population immigrée dans l'ensemble de la population régionale, rejoint et dépasse la moyenne nationale. Depuis le recensement de 1999, le pourcentage des immigrés en Alsace a augmenté de plus de 20 %. D'après les chiffres déclarés par l'INSEE – les plus récents à notre connaissance – en 2004, les 180 000 immigrés installés dans la région représentaient 10 % de la population alsacienne (INSEE, 2006).

En ce qui concerne les Turcs, l'Alsace a été la première région de la France à les accueillir dans les années 1970. En 2004, ils représentaient 16 % de l'immigration totale dans la région avec environ 28 500 personnes (INSEE, 2006). Par rapport aux chiffres du recensement de 1999, leur nombre a augmenté de 6 500 entre 1999 et 2004. D'après l'INSEE, l'immigration turque se poursuit en Alsace avec une intensité plus grande par rapport à d'autres régions de la France. Toujours d'après l'INSEE (2005) :

« [...] l'intensification des flux d'immigrés d'origine turque en Alsace, au début des années 70, coïncide avec l'arrêt provoqué par l'adoption en France d'une législation restrictive sur les migrations de travail : la proximité de l'Allemagne, et le lien migratoire entre ce pays et la Turquie, de 1960 à 1973, ont certainement contribué à cette situation spécifique ».

En ce qui concerne le taux d'acquisition de la nationalité française par les Turcs, il a augmenté en passant de 10 % en 1999 à 25 % en 2004. Cependant, le taux d'acquisition de la nationalité est inférieur à la moyenne régionale pour les Turcs ainsi que pour les autres pays d'origine les plus représentés en Alsace que sont les Allemands, les Portugais, les Suisses et les Espagnols. D'après l'observation de l'INSEE (2005), les Turcs ont tendance à privilégier l'homogamie⁵⁷, ce qui se traduit par un taux très modeste (1,8 %) de couples mixtes avec un conjoint turc.

Une des autres caractéristiques de la population turque est le fait que leur présence soit plus marquée dans les petites communes et en milieu rural. La raison de cette répartition est à la fois économique et liée aux opportunités de logement. (De Tapia, 2009). D'ailleurs c'est par souci de réaliser un travail représentatif que nous avons fait le choix de recueillir nos données dans une petite commune du Bas-Rhin fortement peuplée de Turcs.

⁵⁷ Homogamie : mariage entre deux immigrés de même origine nationale (INSEE, 2005).

De Tapia (2009) rapporte également que la communauté turque est singulière vis-à-vis de l'emploi. En effet, les hommes présentent un taux d'activité (84,9 %) plus élevé comparé au taux alsacien (79,5 %) alors que le taux d'activité des femmes (36,8 %) reste en dessous de la moyenne régionale (54,5 %). En revanche, il rajoute qu'une grande partie des hommes et femmes d'origine turque est confrontée au chômage avec un taux plus élevé par rapport à la moyenne alsacienne. Nous observerons dans la partie méthodologique dans quelles mesures les taux ci-dessus correspondent à la situation d'emploi des parents de nos sujets.

Quant aux catégories socio-professionnelles des membres de la communauté turque en Alsace, en ce qui concerne la première génération d'immigrés, Maffessoli et de Tapia (2009) rapportent que compte tenu des besoins des entrepreneurs locaux qui ont recruté les travailleurs turcs, ces derniers sont massivement sous-qualifiés, ruraux, venant des régions souvent marginales de la campagne turque. Aujourd'hui, les membres de la communauté turque en Alsace sont majoritairement ouvriers (72,7 %). La plupart travaille dans la construction (26 % contre 11,4 % en moyenne) alors que d'autres sont artisans ou commerçants (10 % contre 6,7 % en moyenne). En tout cas, la communauté turque est sous-représentée parmi les cadres et les professions intellectuelles supérieures (Maffessoli & de Tapia, 2009). Ces activités professionnelles sont représentées, en grande partie, par les parents de nos sujets. Nous exposerons un panorama sur l'activité professionnelle des familles que nous avons étudiées dans la partie consacrée à la présentation de la méthodologie de recherche.

Un autre point important à mentionner est la proximité de l'Alsace avec l'Allemagne. D'après les résultats de l'enquête GERIM⁵⁸ (1990), 16 % des immigrés turcs installés en Alsace viennent d'Allemagne. Mais, la grande majorité de la communauté turque en Alsace (84 %) est constituée des immigrés qui ont été directement recrutés en Alsace. Lors des entretiens que nous avons réalisés avec les familles de nos sujets et nos sujets eux-mêmes, nous avons appris qu'il existe des cas représentatifs parmi leurs grands-parents qui ont commencé à travailler en France après avoir passé un certain temps en Allemagne. Ils ont même gardé de leur séjour en Allemagne, des compétences langagières plus ou moins développées en

⁵⁸ GERIM : Groupe d'Etudes Régionales sur l'Insertion des Migrants.

allemand qu'ils n'ont pas transmis à leurs enfants et à leurs petits-enfants. En revanche, ces compétences sont mentionnées soit par nos sujets, soit par les parents de nos sujets comme une richesse du répertoire linguistique respectivement de leurs parents ou de leurs grands-parents. De plus, même si ces compétences en allemand ne sont pas transmises de génération en génération, ou dans le cas où il n'y a pas eu une première immigration en Allemagne, la plupart des familles déclarent « se débrouiller » en allemand lorsqu'ils y vont pour les courses, etc. L'Alsace se distingue donc d'autres régions de la France vis-à-vis de l'immigration turque car c'est « un élément du champ migratoire turc, très lié à l'Allemagne par proximité, logique économique, réseaux familiaux ou religieux, information et commerce, mais c'est toutefois un élément indépendant de l'Allemagne » (Maffessoli & de Tapia, 2009 : 45).

Une autre particularité de la région d'Alsace est l'alsacien. Lors de nos entretiens avec les familles, nous avons également relevé que certains parents possèdent des notions dans cette langue régionale. Mais tout comme l'allemand, l'alsacien n'est pas une langue transmise au sein de la famille. Les parents qui ont des compétences dans cette langue déclarent s'en servir de temps en temps lors des activités du quotidien lorsqu'ils sont en contact avec d'autres locuteurs de cette langue. Au-delà des compétences linguistiques, nous pouvons affirmer qu'une grande partie des familles que nous avons observées, même lorsqu'il n'est question d'aucune compétence en alsacien, semblent avoir bien intériorisé la culture alsacienne en particulier, en plus de la culture française en général. D'après Grosjean (1983, 2008, 2014), les individus biculturels présentent au moins trois traits caractéristiques communs. Premièrement, ils participent plus ou moins à la vie sociale de deux cultures. Deuxièmement, ils adaptent, partiellement ou totalement, leurs attitudes, comportements, valeurs et pratiques langagières à ces cultures. Dernièrement, ils combinent et mélangent des aspects de chacune des deux cultures intégrées. Certaines caractéristiques sont alors issus de l'une ou de l'autre culture alors que d'autres sont un vrai mélange provenant des deux cultures. Précisons également que d'après lui, tout comme pour les langues d'un individu bilingue, nous pouvons également parler d'une dominance culturelle pour un individu biculturel.

Ainsi, au bout d'un demi-siècle d'immigration, nous pouvons affirmer qu'« il existe bel et bien une identité turco-alsacienne, une nouvelle, ni complètement turque ni complètement alsacienne, complètement turque et alsacienne » (Akgönül & de Tapia, 2009 : 265-266).

De Tapia et Akgönül clôturent le colloque sur les 40 ans de présence turque en Alsace en constatant, en guise de conclusion, que « les enfants de migrants, sinon les migrants récents, au-delà de leurs origines turques, ne ressemblent guère à leurs parents et à leurs grands-parents... tout en leur ressemblant parfois beaucoup » (2009 : 267). Certes, les membres de la communauté turque ont entretenu des liens très étroits les uns avec les autres au fil des trois générations. En revanche, ces trois générations présentent de nombreuses différences sur divers aspects notamment linguistiques. Nous aborderons, au point suivant, les pratiques langagières de la population turque en France au fil des trois générations.

3.1.3. Les pratiques langagières de la population turque en France

Nous avons précédemment mentionné que les familles immigrées adaptent leurs pratiques langagières, que ce soit consciemment ou non, aux changements qui se produisent dans leur vie. Ces changements correspondent, pour le plus souvent des cas, aux besoins de leurs enfants qui évoluent (Deprez, 1994). Nous nous intéresserons, dans ce point, plus particulièrement à l'évolution des pratiques langagières de la population turque en France en nous basant sur les différents travaux réalisés à ce jour.

Une des premières recherches menées par Akinci (1996) sur les choix et usages des langues au sein de la communauté turque a montré que 77 % des familles parlaient uniquement le turc dans leur foyer contre 3 % qui ont déclaré parler uniquement le français. Seulement 20 % des familles ont déclaré parler les deux langues à la maison. D'autres études (Akinci, 2003 ; 2008 ; Irtis-Dabbagh, 2003 ; Mortamet, 2005) confirment le fort maintien du turc et le rattachement à la langue et à la culture d'origine au sein de la communauté turque en France. Afin de mieux comprendre la nature et les raisons de ce maintien, expliquons brièvement la notion de « vitalité ethnolinguistique ».

Les différents groupes ethnolinguistiques ont chacun un niveau de vitalité ethnolinguistique bas, moyen ou élevé en fonction de divers facteurs sociodémographiques. Nous préférons, ici, l'expression « vitalité ethnolinguistique » à celle de « vitalité linguistique » car d'après Berruto (2007), il faut distinguer « vitalité au sens général » et « vitalité au sens spécifique ». Carli (2012) précise que lorsqu'il s'agit de la vitalité, c'est la communauté

linguistique de référence qui est concernée, non la langue en tant que produit de cette communauté. D'après L'UNESCO, il existe dix paramètres indispensables afin d'évaluer le degré de vitalité d'une langue donnée, notamment pour une langue minoritaire :

- | | |
|--|---|
| 1. La transmission linguistique intergénérationnelle | 6. Le matériel d'enseignement des langues et de littéracie |
| 2. Le nombre de locuteurs | 7. Les politiques linguistiques nationales |
| 3. La proportion de locuteurs par rapport à la population totale | 8. L'attitude des membres de la communauté envers leur langue d'origine |
| 4. La perte des domaines d'usages linguistiques existants | 9. La quantité et la qualité de documentation |
| 5. La réponse aux nouveaux domaines et aux nouveaux médias | 10. Divers |

Une étude (Yagmur & Akinci, 2003) réalisée avec 175 immigrants turcs à Lyon et à Grenoble, divisés en deux groupes en fonction de leur âge, à savoir 1) G1 : 16-24 ans (enfants nés en France, issus de familles immigrées, membres de la seconde génération) et 2) G2 : +25 ans, (généralement des immigrants de la première génération) nous permet de donner quelques renseignements sur la vitalité ethnolinguistique du turc au sein de la communauté turque en France. Les résultats de cette étude montrent que les jeunes âgés entre 16-24 ans emploient moins souvent le turc par rapport aux Turcs âgés de plus de 25 ans. Leurs interactions sont plus souvent en français. Par conséquent, leurs compétences littéraires en turc sont inférieures à celles qui sont plus âgés. Ils expriment d'ailleurs eux-mêmes être conscients de cette limite de compétence en turc qu'ils regrettent. Leur écart avec les monolingues turcs de Turquie est plus important par rapport à ceux qui ont plus de 25 ans car ils déclarent avoir des problèmes à la fois en compréhension et en expression turque lors des séjours en Turquie. En revanche, ils regardent la télévision turque autant que le G2, ce qui montre, d'après Yagmur et Akinci (2003) leur orientation sociale. Quant à la télévision française, les plus jeunes déclarent plus souvent la regarder que les plus âgés. En ce qui concerne les pratiques langagières avec différents interlocuteurs, toutes les personnes interrogées, indifféremment de leur âge, ont déclaré pratiquer le turc avec leurs parents. Les groupes se diversifient sur l'usage du français car en dehors des interactions avec les parents, la langue dominante des plus jeunes reste le français. La langue des interactions dans la fratrie est le français. En revanche, les immigrants de la première génération ne parlent qu'en turc à leurs enfants. Ces

résultats montrent ainsi un changement linguistique au profit du français chez les plus jeunes âgés entre 16-24 ans. Cependant, d'après les résultats, les plus jeunes présentent une attitude plus positive envers le turc que les plus âgés.

Concernant la perception de la vitalité ethnolinguistique, les enquêtés ont considéré que la vitalité ethnolinguistique du français était plus élevée que celle du turc. Pour résumer les résultats de cette recherche, il a été observé le maintien du turc entre les générations dans la communauté turque en France (Yagmur & Akinci, 2003).

Nous allons maintenant aborder, d'une manière générale, le bilinguisme des immigrés.

3.2. Le bilinguisme des immigrés

Le bilinguisme et plus particulièrement le bilinguisme des immigrés a été très peu étudié en France jusqu'au début des années 1970. La particularité du bilinguisme en France est soulignée par plusieurs auteurs. En effet, la France est un pays réputé pour sa réticence à l'égard de l'enseignement des langues vivantes étrangères, des langues et cultures régionales et des langues d'origine. D'ailleurs, Deprez (2000) propose de distinguer trois champs d'études du bilinguisme en France, à savoir le bilinguisme « dialectal », le bilinguisme « d'origine migratoire » et le « bilinguisme scolaire ». Nous allons nous intéresser, dans ce chapitre, au bilinguisme d'origine migratoire.

Il est nécessaire d'étudier le bilinguisme d'origine migratoire séparément d'autres formes de bilinguismes car le contexte migratoire a beaucoup d'impact sur l'acquisition et le développement des langues d'un individu bilingue. D'après Genesee et ses collègues (2004), deux individus dont l'un parle la langue de la majorité ethnolinguistique⁵⁹ et l'autre celle d'une minorité ethnolinguistique⁶⁰ vivront différemment leur bilinguisme. L'impact du contexte migratoire est plus important lorsqu'il s'agit du bilinguisme des enfants issus de l'immigration. En effet, les enfants, dès leur plus jeune âge, sont capables de discerner les statuts des langues parlées dans leur entourage. Leur rapport à ces langues ainsi que leur choix langagiers sont

⁵⁹ « Une majorité ethnolinguistique est un groupe dont la langue est considérée, comme étant la plus prestigieuse dans une communauté et, le plus souvent, il s'agit de la langue officielle de cette communauté. » (Davialt, 2011 : 175).

⁶⁰ « Une minorité ethnolinguistique est un groupe de personnes qui parlent une langue que très peu de personnes dans l'ensemble de la communauté connaissent ou valorisent. » (Davialt, 2011 : 175).

donc marqués par les statuts que la société dans laquelle ils vivent accorde à chacune des langues que ces enfants ont dans leur répertoire linguistique. Nous savons aujourd'hui que la valorisation des langues d'un individu bilingue lui permet souvent de développer un bilinguisme équilibré, le cas contraire aboutissant à un bilinguisme déséquilibré. Pour les bilingues en contexte migratoire, c'est la valeur attribuée à leur langue d'origine qui joue un rôle primordial dans le développement de chacune de leurs langues. La langue de la société d'accueil, étant la dominante, ne porte aucun risque de dévalorisation. Lüdi et Py (1986 : 186) affirment :

« La valorisation de la langue d'origine sur le marché linguistique est d'autant plus grande que le bilinguisme est équilibré, c'est-à-dire que les bilingues sont en mesure d'accomplir des tâches cognitivement exigeantes et décontextualisées, à l'oral et à l'écrit, dans leur deux langues ».

Cette observation nous montre que c'est bien pour la langue d'origine que des investissements sont à consentir pour un bon développement du bilinguisme. Hamers et Blanc (1983) attiraient déjà l'attention sur l'impact des politiques assimilationnistes sur les enfants bilingues en contexte migratoire. En effet, ces enfants issus de familles immigrées, scolarisés en submersion⁶¹ en langue d'accueil sans aucun soutien dans leur langue d'origine sont poussés à l'abandonner au fur et à mesure, ce qui met en danger leur identité culturelle et leur développement langagier. Plus récemment, Hélot (2007) explique également que la non-reconnaissance des langues parlées par les populations issues de l'immigration est liée à une longue politique d'assimilation adoptée par la France. En effet, le système scolaire français désigne par le terme « allophone », tous les enfants qui parlent d'autres langues que le français à la maison. Les enfants issus de l'immigration font donc partie de ceux qui sont désignés ainsi. Cela revient à dire que le système scolaire ne fait pas de distinction claire pour désigner ces derniers et ceux qui sont nouvellement arrivés en France. La distinction de ces deux groupes n'est seulement visible lorsqu'il s'agit de placer les derniers dans un dispositif d'accueil scolaire particulier. En tout cas, dans les textes officiels, il n'est question en aucun cas de bilinguisme, ne serait-ce « en devenir », pour les deux groupes d'enfants alors que la réalité des enfants issus de familles immigrées en est toute autre. Hélot conteste aussi cette

⁶¹Hamers et Blanc (1983) emploient le terme « immersion » mais nous pensons que le terme « submersion » convient mieux pour décrire les conditions scolaires des enfants issus de familles immigrées.

politique linguistique éducative en affirmant que tous ces enfants sont « bilingues ou bilingues en devenir, quelles que soient leur(s) langue(s) ou leur situation sociale » (2007 : 105). D'après l'auteure, cette insistance du système scolaire à négliger le bilinguisme en devenir des enfants allophones, en particulier de ceux qui sont issus de l'immigration, ne pourrait avoir comme conséquence qu'accentuer les effets déjà existant sur le bilinguisme, du déséquilibre entre les statuts des langues acquises par ces enfants. D'après elle, toute structure éducative devrait appliquer « des formes d'hospitalité langagière par le biais d'un accueil respectueux de la différence » (Hélot, 2013 : 52). Cet accueil respectueux qui demanderait très peu d'effort aux acteurs des structures éducatives serait pourtant d'une très grande efficacité. Les enfants allophones verront ainsi leur(s) langue(s) valorisée(s) et leur répertoire bi/plurilingue reconnu au sein de la structure éducative. La conception des formes d'hospitalité langagière « peuvent transformer une structure d'accueil monolingue en un espace multilingue où très vite les parents comprendront que leurs langues ne sont ni ignorées, ni stigmatisées et donc que leur héritage familial et culturel a une place dans la structure de garde choisie » (Hélot, 2013 : 52-53).

Des chercheurs (Fishman, 1971 ; Lüdi & Py, 1986 ; Varro, 2004, entre autres) ont observé que ce processus assimilationniste subit par les individus bilingues en contexte migratoire les conduisaient à abandonner, malgré eux, leur langue d'origine au fil des générations. Par conséquent, ces mêmes chercheurs qualifient le bilinguisme des immigrés de « transitoire ». En effet, il était admis, selon le schéma du changement linguistique qu'il y avait une perte de compétence langagière au fil des générations et que les immigrés passaient finalement d'un monolinguisme en langue d'origine qui caractérise la première génération à un autre monolinguisme en langue du pays d'accueil qui caractérise la troisième génération. D'après ce schéma, il suffirait donc de trois générations pour que les descendants des immigrés ne comprennent plus la langue d'origine qui finit par disparaître au profit de la langue dominante du pays et de la société d'accueil. D'après Prohic et Varro (2007), cette perte de compétence dans la langue d'origine au fil des générations peut-être dû à un choix presque inconscient des parents porteurs d'une langue dominante et d'une langue dominée, de ne pas transmettre la dernière à leurs enfants pour faciliter leur intégration. Néanmoins, d'autres études montrent que ce changement linguistique n'est pas systématique. En effet, la qualité de la transmission

de la langue d'origine dépend de beaucoup de facteurs comme la vitalité ethnolinguistique (cf. 3.1.3) et d'autres caractéristiques propres à chaque communauté linguistique, ce qui fait que certains groupes d'immigrés subissent ce changement linguistique et abandonnent leur langue d'origine au profit de la langue du pays d'accueil alors que d'autres arrivent à la maintenir.

Dans une dernière sous-partie, nous étudierons plus précisément le cas des enfants issus de familles immigrées scolarisés en France et les particularités de la communauté turque en partant du bilinguisme émergent en famille au monolinguisme à l'école.

3.3. Bilinguisme et éducation des enfants issus de familles turques immigrées

3.3.1. Du bilinguisme en famille au monolinguisme à l'école

Nous avons précédemment évoqué que le contexte d'acquisition est un des facteurs primordiaux dans le développement du bilinguisme. D'après Hamers (1992 : 74), « le contexte social dans lequel se développe le bilinguisme et donc le relativisme social du développement cognitif et linguistique est très important » car toujours d'après Hamers (1992), le développement du bilinguisme se fait en parallèle avec le processus de socialisation. Dans cette partie, d'une part, nous développerons plus particulièrement les caractéristiques du contexte migratoire et leurs effets sur le développement du bilinguisme des enfants issus de familles immigrées originaires de Turquie et, d'autre part, nous aborderons l'impact du contexte migratoire sur l'éducation de ces enfants.

En premier lieu, rappelons qu'un bilinguisme additif passe nécessairement par la valorisation sociale des deux langues dont les enfants issus de familles immigrées ne bénéficient pas. De nombreuses études (Lüdi & Py, 1986 ; Billiez, 1990 ; Varro, 1990 ; Deprez-de Heredia, 1994 ; Hélot, 2007 entre autres) soulignent que les minorités ethniques ou les classes sociales défavorisées n'ont pas les mêmes chances de développer pleinement leur bilinguisme par rapport aux populations majoritaires du pays d'accueil ou les classes sociales favorisées. Nous avons déjà mentionné que le bilinguisme est encouragé pour les derniers alors qu'il est découragé, voire ignoré pour les premiers.

En ce qui concerne plus précisément le cas des enfants issus de familles immigrées turques, nous pouvons parler d'un bilinguisme qui reste dans la sphère familial jusqu'à l'âge de scolarisation en maternelle, car, certes, ces enfants sont tous exposés au turc au sein de la famille, mais également au français même si la quantité d'exposition n'est pas la même pour tous. A ce niveau, Deprez-de Heredia et Varro (1991) distinguent justement deux types de bilinguisme familial :

- (1) **le bilinguisme familial réel** : dans le cas où les deux langues sont pratiquées au quotidien par certains ou tous les membres de la famille même s'il y a une prépondérance d'une des deux langues. Deprez-de Heredia et Varro (1991) donnent l'exemple des couples mixtes vivant en France dans lesquels le français du parent français, renforcée par la télévision, aurait tendance à dominer la langue du parent allophone.
- (2) **le bilinguisme familial symbolique** : en nous basant toujours sur l'exemple de couple mixte, le bilinguisme serait symbolique dans le cas où la langue pratiquée au sein de la famille est celle de la société d'accueil et que la langue d'origine, celle du parent allophone, n'est pratiquée qu'occasionnellement, en présence d'un compatriote ou un membre de la famille, locuteurs de cette langue.

Si nous essayons d'interpréter ces deux types de bilinguisme décrits ci-dessus en nous basant sur le cas particulier de nos sujets, nous pouvons constater que chaque type de bilinguisme correspond plus ou moins à un type d'enfant. Le bilinguisme familial réel correspondrait plutôt au cas des enfants Type 2 dont les parents pratiquent les deux langues à la maison, avec parfois une préférence pour le turc et souvent en mélangeant les deux langues. Le bilinguisme familial symbolique correspondrait au cas des enfants Type 1 dont les parents pratiquent majoritairement le turc à la maison. Pour ces familles, c'est le français qui aurait une valeur symbolique. Etant donné que dans ces familles, un des parents est né en France et qu'il maîtrise le français, il pratiquera le français seulement en présence des membres de sa famille nés en France, comme lui et/ou avec les enfants à partir du moment où ils seront scolarisés.

Hélot (2013) souligne que l'enfant apprend à lire le monde à l'aide des langues qu'il a à sa disposition en contexte familial. Ainsi, son accès au symbolique se fera par le biais d'une seule langue si l'enfant grandit dans un environnement monolingue et de deux langues si l'enfant grandit dans un environnement bilingue. Les langues que l'enfant monolingue ou bilingue rencontrera dans un contexte autre que celui de sa famille n'auront pas le même poids affectif car l'enfant aura déjà développé des relations affectives avec la ou les langues qu'il aura entendu dans la sphère familiale :

« Les langues apprises en structures éducatives même très tôt, restent extérieures à la construction symbolique première de l'enfant avec ses parents, même si ces langues peuvent plus tard occuper une place importante dans la vie des locuteurs » (2013 : 48).

Il est donc très important d'observer quelles sont les langues qui ont pu participer à la construction symbolique première de l'enfant, avant la scolarisation et quelles sont celles avec lesquelles l'enfant a développé des relations affectives. Il nous semble que c'est un des facteurs qui distingue nos sujets. En effet, les enfants Type 1 qui entendent occasionnellement le français et le plus souvent des cas par des personnes autres que leurs parents et extérieures à la sphère familiale, ne développent pas les mêmes relations affectives avec cette langue que les enfants Type 2 qui entendent leurs parents parler français. Pour le premier type d'enfant, le français reste une langue extérieure à la famille et dépourvue d'affect alors que pour les autres, il fait partie des langues du quotidien familial. L'enfant issu de famille immigrée entre à l'école maternelle avec ce bagage linguistique contenant d'une part de/des langues chargées d'affect pour lui et, d'autre part, celle(s) qui est/sont dépourvue(s) d'affect. Cela nous amène ainsi à penser que les difficultés d'adaptation auxquelles l'enfant issu de famille immigrée est confronté pendant les premiers mois de scolarisation ne sont pas complètement dues au manque de compétences en français mais aussi à l'absence de cette relation affective avec le français. D'ailleurs, l'analyse de la gestualité des deux types d'enfants (Hamurcu, 2014a) ainsi que les entretiens réalisés avec les enseignants s'exprimant sur l'impossibilité de transmettre de l'affect aux enfants allophones à l'école indiquent l'importance de cette relation affective aux langues.

Afin de mieux comprendre le vécu de l'enfant issu de famille immigré, nous trouvons utile d'observer les différentes étapes du développement social d'un enfant monolingue tout venant.

Lévine (2000) définit la loi des quatre affiliations comme fondement des apprentissages. En effet, d'après cette loi, l'enfant traverserait quatre phases de développement de sa naissance à l'entrée au cours préparatoire (CP). Ces phases représentent en quelque sorte le voyage de l'enfant sur un continuum allant du rapport fusionnel avec la mère à la socialisation. Les acteurs présents dans chacune des phases ont un rôle primordial pour que le développement de l'enfant puisse s'accomplir de meilleure façon.

La première période (de la naissance à 15 mois) est celle de **la fusion avec la mère** (ou toute personne qui a la fonction maternelle). Durant cette première période, le bébé croit faire partie du corps de sa mère. D'après Winnicott (1965) qui est considéré comme le fondateur de la pédopsychiatrie, ce rapport fusionnel doit être équilibré pour un bon développement car il peut générer de l'angoisse chez l'enfant s'il présente des lacunes (une mère qui ne serait pas très présente) comme il peut se prolonger et conduire l'enfant à essayer de recréer ce rapport fusionnel avec les autres adultes, en particulier avec l'enseignant si la mère est trop présente et ne permet pas d'autonomie à l'enfant.

La seconde période (15 mois à 3 ans) est celle de **la découverte par l'enfant des autres** membres de la famille. Le bébé prend alors conscience qu'il n'est pas seul et omnipotent. Il intègre l'expérience du manque et entre dans le monde du partage avec son entourage.

La troisième période (3 à 6 ans) et celle qui nous intéresse particulièrement est celle de **la phase de l'école maternelle**. Avec son entrée à l'école, l'enfant se forme un espace d'équivalence imaginaire dans lequel l'enseignant devient par exemple l'équivalent de la mère. C'est ainsi que se développent les capacités de symbolisation de l'enfant qui lui faciliteront les apprentissages. C'est dans cette période que l'enfant apprend à être un parmi les autres. C'est la dernière étape de la séparation de la mère et le début de la socialisation. Il est donc très important, surtout dans cette période, que l'enfant puisse se trouver une place parmi les autres, qu'il puisse s'identifier à l'école, qu'il puisse constituer son espace d'équivalence imaginaire à l'école. Nous pouvons deviner qu'un enfant allophone rencontrera

beaucoup de difficultés pendant cette phase dues à l'impossibilité de constituer cet espace d'équivalence. En effet, il se retrouvera face à un enseignant et des camarades de classe qui parleront une autre langue que celle qui est parlée dans son contexte familial. Cette impossibilité de construire son espace d'équivalence s'ajoutera à la souffrance de la séparation de la mère. Par conséquent, cette étape sera cruciale pour ces enfants allophones.

La dernière phase est celle de **l'entrée au CP** où l'enfant rencontre le père symbolique : l'ordre social. Si l'expérience préalable de l'enfant avec le père réel a été positive, cela lui permettra facilement de s'inscrire dans le monde de l'école.

Il n'est pas difficile d'affirmer que l'enfant issu de famille immigré qui ne trouve pas sa place à l'école risque de ne pas suivre le même développement social que ses pairs car il ne pourra pas construire son espace d'équivalence à l'école. De plus, parfois, l'enfant ne se sent pas plus intégré au fur et à mesure qu'il développe ses compétences langagières dans la langue de l'école car à la fois son bilinguisme et sa biculturalité sont vus comme source de problème par les enseignants.

Porcher (2008) explore le concept de confiance en donnant l'exemple d'une situation éducative où tous les acteurs sont en manque de confiance les uns envers les autres. Il énumère également les comportements qui sont nécessaires à la construction d'une confiance : (1) la capacité de décentration pour comprendre la complémentarité des rôles de tous les acteurs ; (2) la capacité à « faire confiance » et comprendre que des points de vue différents du nôtre peuvent exister, à condition que les autres en font ainsi ; (3) la réciprocité des responsabilités, (4) la compréhension et l'admission de l'altérité, (5) la négociation, (6) le respect mutuel, (7) le partenariat et pour résumer, (8) considérer l'autre comme une personne (Porcher, 2008 : 13-14).

L'enfant bilingue commence donc à développer son bilinguisme au sein de la famille dans la mesure où son entourage immédiat le permet. Or, ce bilinguisme qui est tout juste au début de son développement est vite confronté, lorsque l'enfant atteint l'âge de 3 ans, à une nouvelle épreuve : l'école maternelle. Dans quelles mesures l'école monolingue contribue-t-elle au développement du bilinguisme de l'enfant ? Nous aborderons, au point suivant, les enjeux de la scolarisation sur le développement langagier de l'enfant bilingue.

3.3.2. Le rôle de l'école dans le développement du bilinguisme de l'enfant

D'après Hélot (2007 : 95), « on ne peut envisager une analyse du bilinguisme en contexte scolaire sans concevoir ces formes de bilinguisme institutionnel dans leur relation avec un monolinguisme d'état toujours très présent dans les institutions ». Dans un contexte scolaire français, c'est donc le fonctionnement monolingue de l'école qui détermine les « frontières » du développement du bilinguisme des enfants allophones dont ceux issus de familles immigrés. L'habitus monolingue français est également remis en question par Delamotte-Legrand qui écrit :

« [...] la reconnaissance de la diversité langagière est toujours difficile à construire, d'autant plus en France, pays linguistiquement très divers dans un contexte idéologique spécifique bien connu (pays monolingue, jacobin, unificateur, intégrateur, etc.) » (2006 : 44).

Akinci (2015 à paraître) explique que « dans une situation ordinaire et monolingue, l'école constitue un endroit où l'enfant approfondit la connaissance de sa langue première. Tandis que, pour les enfants issus de la communauté turque, cette continuité linguistique n'est pas assurée à l'école. Le développement des langues se fait ainsi à deux niveaux, dans deux univers différents ». Un enfant issu de famille immigrée poursuit son bilinguisme en contexte familial alors qu'il entre dans un environnement monolingue français qui contribue certes au développement du français mais pas à celui de son bilinguisme.

En même temps, dans le cadre de l'acquisition monolingue, Lentin (1975) appelle à être prudent. Elle souligne que l'on s'illusionne sur le rôle de l'école maternelle dans le processus d'acquisition du langage par l'enfant en pensant que l'enfant apprend à parler à l'école maternelle. Cette pensée pourrait s'appuyer « sur un modèle d'enfant socialement situé, auquel on s'efforce de conformer tous les sujets, quelles que soient entre eux les différences objectives, individuelles ou sociales, biologiquement déterminées, ou acquises dans le milieu et les conditions de vie » (Lentin, 1975 : 27). En effet, il existe une vraie distance entre l'expérience verbale réelle vécu par l'enfant et les illusions que nous en faisons. Si nous considérons que même parmi les enfants monolingues il existe autant de différences individuelles à prendre en compte, il n'est pas difficile d'imaginer les illusions que nous faisons sur le rôle de l'école maternelle dans l'acquisition du français pour les enfants issus du

contexte migratoire. Ceci remet en cause le discours général des parents que nous avons interrogé dans le cadre de notre recherche. En effet, tous les parents considèrent que grâce à la scolarisation précoce monolingue, l'enfant arrivera à maîtriser le français très rapidement, naturellement et sans aucune difficulté. Or, ils semblent ignorer que la seule exposition à la langue ne suffit pas pour son développement. La question se joue surtout au niveau de la qualité de cette exposition. Il est vrai que dans le plus souvent cas, et les discours d'enseignants que nous avons recueillis le confirment, les enseignants n'ont pas la possibilité d'être directement en interaction avec les enfants issus de familles immigrées. Ces derniers sont exposés toute une journée scolaire au français mais de manière souvent passive. Les seuls moments qui peuvent être plus bénéfiques pour leur développement langagier sont certainement les aides personnalisées⁶² où ils sont en petits groupes. Mais là encore, il est très difficile pour l'enseignant de cerner les besoins particuliers de chaque enfant. De plus, il est impossible de travailler avec les mêmes enfants pendant toute une année scolaire car il faut alterner les groupes pour éviter que ce soit toujours les mêmes qui bénéficient de cette aide.

Pour résumer, nous pouvons affirmer que le développement langagier des enfants issus de familles immigrées est très problématique dans leurs deux langues en contexte scolaire, car d'une part, ils n'ont aucune chance de développer à l'école leur première langue qui est le turc et, d'autre part, les conditions d'exposition au français ne sont pas les meilleures pour leur permettre un bon développement.

Par conséquent, les enfants issus de familles immigrées, à défaut de pouvoir développer leur bilinguisme, tendent vers un autre monolinguisme, cette fois, dans la langue de l'école. Des études ont montré que le français finit par devenir la langue dominante pour ces enfants vers 5-6 ans (Akinci, 2001), c'est-à-dire au bout de 3 ans de scolarisation en école maternelle. Cependant, cela n'empêche pas les inégalités scolaires qui existent à la fois entre les enfants bilingues issus de familles immigrées et entre ces derniers et les enfants monolingues. Dans un dernier point, nous développerons ces inégalités scolaires ainsi que les

⁶² L'aide personnalisée est un dispositif mis en place en 2008 (Circulaire n° 2008-082 du 05/06/2008 - BOEN n° 2 5 du 19/06/2008) pour les élèves en difficulté d'apprentissage, à raison de deux heures par semaine. D'après l'arrêté du 09/06/2008, « L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage. » (BOEN hors série n°3 du 19 juin 2008). Ce sont donc essentiellement des enfants allophones, notamment ceux qui sont issus de familles immigrées qui sont concernés par ces séances d'aide personnalisée. Lors de ces séances, l'enseignant propose en général des travaux qui visent le développement lexical et syntaxique du français.

préjugés et les réalités sur le rapport entre le bilinguisme des enfants issus de familles immigrées et leur réussite scolaire.

3.3.3. Bilinguisme, inégalités et réussite scolaires : préjugés et réalités

Les recherches sur le rapport entre le bilinguisme et la scolarisation des enfants issus de familles immigrées se multiplient depuis les années 1980. Comme nous l'avons précédemment écrit, c'est la seconde génération d'enfants d'immigrés, autrement dit, les enfants de la première génération, scolarisés en France, qui amène à la fois les acteurs de l'éducation et les chercheurs à commencer à s'interroger sur la scolarisation des enfants issus de familles immigrées, notamment leur réussite scolaire. Ce n'est pas une question particulière à la France car les chercheurs dans toute l'Europe ont constaté que les enfants issus de familles immigrées rencontraient des difficultés d'apprentissage importants de la langue du pays dans lequel ils vivent (Backus, 2004). Pour le cas de la France, d'après Manigand (1991 : 50) entre autres, « l'intégration scolaire des enfants d'origine étrangère pose un réel problème : un taux de redoublement élevé, de nombreuses orientations en classe spécialisée, des cursus scolaires dans les filières techniques courtes, de nombreux abandons en cours d'étude, des scolarités qui ne dépassent pas souvent l'âge obligatoire. Dès le CP les enfants d'immigrés ont à faire face à une véritable course d'obstacles ». Toujours d'après lui, il existe différentes interprétations des difficultés scolaires des enfants issus de familles immigrées comme le milieu social, l'origine nationale, les caractéristiques du mouvement migratoire, les caractéristiques familiales, les pratiques éducatives, les représentations parentales de l'école, les caractéristiques individuelles de l'enfant, la variable du sexe, etc. mais ces interprétations sont insuffisantes notamment car il y a des enfants issus de familles immigrées et/ou de milieu social défavorisé qui ne sont pas en échec et qui, loin de là, réussissent très bien leur scolarité. Manigand (1991) explique qu'il est impossible de dissocier le milieu familial, le milieu scolaire et l'enfant-acteur et propose les notions de trajectoire, d'insertion et de biographie pour éclairer les différents processus d'insertion scolaire d'enfants issus de familles immigrées. D'après lui, les trajectoires familiales ont une influence importante sur les trajectoires scolaires. En fonction de la trajectoire familiale dans la société d'accueil, l'enfant peut « bénéficier de facilités ou au contraire être pénalisé pour s'insérer

dans l'univers scolaire » (Manigand, 1991 : 276). Or la trajectoire familiale ne suffit pas toujours à éclairer la trajectoire scolaire car elle dépend parfois de l'influence du milieu scolaire et de l'action de l'enfant (Manigand, 1991).

Akinci (2015 à paraître) rapporte le discours des enseignants d'écoles primaires qui évoquent que certains parents d'origine turque sont réticents à l'égard de l'investissement scolaire avec la crainte que leurs enfants perdent leurs langues et leurs cultures d'origine. Akinci (2015 à paraître) confirme que d'après ses observations, « cette crainte est circonscrite à quelques quartiers où des Turcs originaires du centre anatolien sont majoritaires ». Il ajoute qu'il s'agit pour la plupart des personnes très conservateurs et qu'il ne serait pas juste de généraliser cette crainte à l'ensemble de la communauté turque en France. Nous pouvons ajouter que nous retrouvons le même discours chez les enseignants que nous avons interrogé lors des entretiens (cf. annexes n°22,23 et 24). D'après Moskowicz (1993), le manque de motivation des enfants issus de familles immigrées peut également être dû au projet du retour définitif de leurs parents :

« Si des parents se sentent ainsi installés en France de façon provisoire, il est probable que leurs enfants ne s'investiront pas à l'école comme ceux dont les parents se considèrent comme définitivement installés »
(Moskowicz, 1993 : 3).

Nous pouvons donc en déduire que si l'intégration du sentiment d'installation définitive des familles immigrées a un impact positif sur la réussite scolaire de leurs enfants, les enfants de la troisième génération, dont nos sujets font partie, auront moins de difficultés scolaires par rapport à leurs parents qui pensent moins au retour définitif⁶³ par rapport à leurs propres parents, c'est-à-dire la première génération.

Outre les préjugés culturels, d'autres types de préjugés, qui relèvent du domaine des compétences langagières, sont formulés, toujours par les enseignants, sur le comportement scolaire des enfants issus de familles immigrées, notamment ceux d'origine turque.

⁶³ Les entretiens réalisés avec les parents montrent qu'ils envisageraient un retour définitif en Turquie uniquement si leur situation financière le permettait. Ils tiennent tous à préciser qu'ils sont conscients de la difficulté et d'éventuelles conséquences de ce retour et qu'il s'agit donc plutôt d'un mythe pour eux.

Dès les premiers mois de l'école maternelle, un enfant d'origine turque est considéré mutique par les enseignants s'il n'essaye pas de s'exprimer dans la langue de l'école. Manigand (1999) qui a observé des enfants âgés de 3 à 7 ans, d'origine turque pour la plupart, scolarisés en maternelle et en primaire, note que lorsqu'il s'agit pour les enseignants de repérer un enfant silencieux, « un enfant turc qui n'a pas une attitude tout à fait dans la norme est tout de suite repéré même s'il est entouré d'enfant français ayant les mêmes comportements que lui » (Manigand, 1999 : 71). De plus, en général, les enseignants ne cherchent pas à savoir si l'enfant a de meilleures compétences dans une autre langue que le français et même lorsqu'ils se posent la question, ils n'ont personne à leur disposition pour « tester » les compétences de cet enfant dans sa langue d'origine. Dans le plus souvent des cas, l'enfant a une bonne maîtrise de cette dernière alors qu'il ne peut pas encore et parfois qu'il ne préfère pas s'exprimer en français. Cette réticence peut avoir plusieurs raisons qui ne relèvent, d'ailleurs, pas toujours des compétences langagières. Manigand (1999) explique qu'il faut distinguer **mutisme** et **silence** car pour le premier, il s'agit d'une pathologie alors que pour le second il s'agit plutôt du choix de l'enfant de rester silencieux. En faisant l'hypothèse que dans le cadre de sa recherche, il a affaire à des enfants silencieux et non pas mutiques, il s'interroge sur le point de départ de ce silence. Il arrive à la conclusion qu'il en existe plusieurs raisons et types et il propose une synthèse de différents types de silence décrits par Dahoun (1995). Tout d'abord, il peut s'agir d'un **silence-abri** ou d'un silence-frontière pour les enfants issus de familles isolées, refermées sur elles-mêmes. Ces enfants considéreraient comme une menace et refuseraient le monde extérieur dont l'école fait partie. Un second type de silence est le **silence-révolte** de l'enfant qui ne trouve pas sa place à l'école. Ce serait donc pour l'enfant, un moyen de protester la non-reconnaissance de sa langue et de sa culture en contexte scolaire. D'après Dahoun (1995 :88) :

« Pour l'enfant prenant conscience qu'une injustice frappe les siens en raison de leur appartenance à une catégorie sociale défavorisée, l'interruption de la communication par la parole signifie une ultime protestation face à une situation vécue comme intolérable ».

Un troisième type de silence serait le **silence-mémoire** de la mort adopté par des enfants qui portent par exemple le prénom d'un membre de la famille décédé et qui ont toujours été associés au deuil au sein de la famille. Un autre type de silence est le **silence-**

compromis observé chez des enfants dont chacun des parents parle une langue différente. L'enfant peut alors se sentir pris entre deux langues et avoir recours au silence pour réaliser un compromis entre ses deux parents. Le **silence-fusion**, quant à lui, peut-être dû à la relation fusionnelle avec une mère isolée et déprimée dont l'enfant reproduirait le comportement en cas de séparation avec elle. Quant aux enfants issus de familles immigrées qui seraient hospitalisés en bas âge, ils pourraient être dans un cas de **silence-persécution** car le français serait chargé des souvenirs du traumatisme de l'hospitalisation. Un dernier type de silence est celui du **silence-repli** qui se caractérise par de la timidité et de la défense. C'est le cas de l'enfant qui ne se sent pas autorisé à parler, d'une part, par l'école qui demande de parler en français et, d'autre part, par sa mère ou sa famille qui lui demande plutôt de parler la langue maternelle. Le silence pourrait être dans ce cas un moyen pour l'enfant de conserver une intimité et de lutter contre cette confusion entre deux lois : celle de l'école contre celle de la maison.

Ainsi, les raisons du silence d'un enfant issu de famille immigrée peuvent être multiples et ne relèvent pas nécessairement d'une insuffisance de compétences langagières. Par ailleurs, nous pouvons ajouter qu'il existe deux types d'enfant en acquisition du langage que ce soit monolingue ou bilingue : les enfants expressifs qui privilégient la sociabilité et qui osent s'exprimer avec les compétences qu'ils ont à leur disposition à un moment donné et les enfants référentiels qui décident de ne pas parler jusqu'à ce qu'ils soient convaincus de la justesse de leurs énoncés (Boysson-Bardies, 1996).

Néanmoins, outre les préjugés, il existe également des réalités sur la particularité des enfants issus de familles immigrées en contexte scolaire. Rappelons que des études réalisées par Akinci (2001) ont montré que le français devient la langue dominante de ces enfants vers l'âge de 5-6 ans, à la fin de l'école maternelle. Au bout de 3 années de scolarisation, ces enfants qui n'ont pas pu développer leur langue d'origine à l'école commencent à présenter des écarts⁶⁴ par rapport à leurs pairs monolingues turcs, notamment concernant l'usage des

⁶⁴ Nous tenons à préciser que nous n'associons pas au terme « écart » une connotation négative. De plus, comme il est indiqué par Delamotte-Legrand (2008 : 40) : « entre une langue maternelle et une langue étrangère, les différences relèvent de fonctionnement structurels et culturels différents que le terme d'écart n'est pas en mesure à lui seul de couvrir ; un usage trop étendu lui fait perdre sa capacité descriptive ». De même, nous adoptons l'opinion de Delamotte-Legrand (2008 : 40-41), selon laquelle l'écart est une notion à positiver pour trois raisons : 1) « on ne conçoit pas un fonctionnement humain à l'abri des écarts, des différences de diverses natures » ; dans l'acquisition du langage par les enfants, « les écarts langagiers sont partie intégrante de la construction d'une personne langagière » et enfin, « la confrontation des écarts permet de mieux connaître et comprendre ses propres spécificités ».

formes complexes de connecteurs. Les mêmes écarts sont également observés en français, malgré sa dominance dans le répertoire linguistique de ces enfants. En revanche, ces écarts ne sont pas insurmontables car Akinci (2006) observe qu'ils sont comblés, en français, à l'âge de 7 ans mais seulement à l'âge de 14-15 ans en turc. Ce retard qui est uniquement valable pour le turc nous amène à remettre en question la place de la langue d'origine à l'école. Nos résultats d'analyse confirment également que la scolarisation à l'école maternelle ne contribue pas au développement du turc.

Une étude comparative récente (Le Coz & Lhoste-Lassus, 2011) entre les enfants bilingues franco-turcs et les enfants monolingues français a montré que les premiers avaient effectivement des résultats inférieurs notamment en lexique et en morphosyntaxe. En ce qui concerne le lexique, plus précisément, les enfants bilingues ont moins de difficulté aux épreuves où il s'agit de dénommer les couleurs alors qu'ils obtiennent des résultats inférieurs à ceux des monolingues français dans d'autres volets de la dénomination lexicale. En général, lorsque les enfants bilingues n'étaient pas capables de dénommer un objet, il a été observé qu'ils avaient recours au silence alors que les enfants monolingues français proposaient un autre mot à la place de celui qu'ils ne connaissent pas. A ce niveau, nous pouvons nous interroger sur la raison du silence de l'enfant bilingue. Connait-il le concept et est-ce uniquement une lacune lexicale qui l'empêche de dénommer l'objet ? Notre étude montre qu'en présence d'une personne bilingue, l'enfant opte soit pour dénommer l'objet en turc s'il ne peut pas le faire en français, soit il préfère dire, en turc ou en français qu'il ne connaît pas le mot. Dans les deux cas, il est clair que l'enfant n'a pas de lacune au niveau du concept mais bien du mot en soi. Or, nous savons qu'il n'existe pas de période critique pour les acquisitions lexicales (Akinci, 2015 à paraître). De plus, les résultats d'une autre étude comparative (Oker & Akinci, 2012) ont montré que les enfants bilingues franco-turcs avaient des performances supérieures pour la tâche de dénomination pour les congénères⁶⁵, ce qui prouve, une nouvelle fois que les enfants bilingues maîtrisent les concepts.

Quant aux principales erreurs morphosyntaxiques, elles concernent le genre, les articles contractés et les flexions verbales (Le Coz & Lhoste-Lassus, 2011). Akinci (1998) a

⁶⁵ Les mots dont la prononciation et le sens sont identiques en turc et en français.

observé que les enfants âgés de 5 ans faisaient des alternances temporelles dans leurs productions narratives, n'ayant pas encore « la capacité de maintenir un temps dominant d'un bout à l'autre de la narration » (1998 : 253). Il a également constaté que la fréquence des erreurs sur le participe passé du passé composé et sur l'auxiliaire, était plus importante chez les enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues qu'il compare dans son étude.

Il n'est pas difficile de remarquer que ces erreurs sont dues aux différences typologiques entre le turc et le français. Une autre étude (Chalumeau & Efthymiou, 2010) qui observe des enfants bilingues d'origine turque et portugaise a également montré que due à la distance typologique de la langue première par rapport à la langue seconde, les enfants bilingues franco-turcs présentaient une insuffisance au niveau phonologique, lexical et morphosyntaxique à la fois en compréhension et en production contrairement aux enfants lusophones dont les résultats se rapprochent de ceux des monolingues français. De même, d'après Akinci (2015 à paraître), même si les études montrent des capacités nettement inférieures chez les enfants turcophones par rapport aux enfants francophones du même âge, leurs performances sont loin d'être pathologiques et n'indiquent pas un retard de langage.

Etant donné que les difficultés relevant du domaine des compétences langagières ne sont pas inquiétantes ni irréversibles et que des études montrent que les enfants issus de familles immigrées rattrapent leurs retard avec l'âge dans leurs deux langues, il nous revient alors, en tant que chercheurs, de nous interroger sur les moyens de faciliter et d'accélérer le processus. Dans quelles conditions les enfants issus de familles immigrées peuvent-ils réduire cet écart de compétences avec leurs pairs monolingues ? Dans une approche didactique, Penloup (2007) a travaillé sur les aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves monolingues français et a montré la variété des écrits extrascolaires. D'après elle, l'existence de ces pratiques ne peuvent plus passer inaperçue auprès des enseignants. Elle écrit :

« Dans un temps où la culture des enseignants et celle des élèves sont loin d'être toujours dans un rapport de connivence, il relève du métier des premiers de faire un effort pour savoir dans quelle culture évoluent les seconds. Mais l'enjeu n'est pas seulement de maintenir le lien, il est aussi de prendre appui sur cette culture « jeune » pour enseigner les savoirs fixés par l'école » (Penloup, 2007 : 36).

Cette réalité exprimée pour les connaissances ignorées des élèves monolingues à l'écrit est tout aussi valable pour les connaissances orales des élèves bilingues qui entrent à l'école maternelle avec d'autres langues premières dans leur bagage linguistique.

Nous savons que malgré son caractère facultatif, près de 100 % des enfants de 3 ans, toutes origines confondues, fréquentent l'école maternelle. Cette scolarisation précoce facultative relève du choix des parents, y compris des familles issues de l'immigration. S'il s'agit d'un désintéressement envers l'école et d'un manque de motivation de la part des enfants issus de familles immigrées, nous devons en chercher les raisons, en premier lieu, dans les politiques et pratiques éducatives françaises plutôt que les politiques et pratiques linguistiques familiales des familles issues de l'immigration. Il revient à l'école de prendre en charge la diversité linguistique et culturelle de ses élèves. Bourne (2003) s'exprime ainsi à ce sujet :

« [...] quand la diversité linguistique devient la norme, les enseignants généralistes devraient comprendre qu'il est de leur entière responsabilité d'aider les élèves qui parlent une langue autre que celle de l'école » (2003 : 29).

Il faudrait que l'école française, défenseur de l'égalité, prenne conscience que l'égalité des chances ne passe pas par l'adoption d'une même approche envers tous les enfants, quelle que soit leurs origines linguistiques, culturelles et sociales mais par un respect de leur diversité. D'ailleurs, Lahire (2010 : 206) rend parfaitement compte de la nécessité de l'école de s'adapter à la diversité des élèves en affirmant :

« Traiter de façon parfaitement égale des enfants inégalement dotés culturellement du fait des processus de socialisation familiale différenciés, c'est contribuer en définitive à reproduire l'ordre inégal des choses ».

Nous présenterons maintenant une synthèse de ce chapitre.

3.4. Synthèse du chapitre 3

Dans ce chapitre, nous avons étudié les spécificités du bilinguisme en contexte migratoire et le cas particulier de la communauté turque en France et en Alsace. Tout d'abord, nous avons rappelé que le bilinguisme en contexte migratoire est un bilinguisme dévalorisé car la langue du pays d'accueil domine toujours la langue d'origine quels que soient les pays ou les langues en question. Ensuite, nous avons observé le cas particulier des immigrés d'origine turque en France. En effet, la communauté turque en France, qui a commencé à immigrer principalement à partir des années 1970 pour des raisons économiques, constitue 10,5 % de la population immigrée totale en France. La région d'Alsace où nous avons recueilli nos données a la particularité d'être au-dessus du taux national car la communauté turque en Alsace constitue 16 % de l'immigration totale dans la région. L'immigration turque en Alsace se poursuit avec une intensité plus grande par rapport aux autres régions de la France. Une autre particularité importante de cette région se présente au niveau linguistique. En effet, les immigrés d'origine turque installés en Alsace côtoient deux autres langues en dehors du français : l'alsacien, la langue régionale et l'allemand, la langue de l'autre côté du Rhin. Sans nous aventurer dans une analyse quelconque, à défaut de résultats concrets, nous pouvons tout de même supposer que les membres de la communauté turque en Alsace se sont construits une identité turco-alsacienne assez ouverte à d'autres langues et d'autres cultures, voire plus ouverte par rapport aux Turcs d'autres régions de la France. En revanche, le fort maintien du turc et la vitalité ethnolinguistique de la langue d'origine sont tout aussi valables pour les Turcs d'Alsace que ceux installés dans d'autres régions. En ce qui concerne la scolarisation des enfants issus de familles immigrées, l'Alsace ne se diversifie pas d'autres régions françaises car elle présente les mêmes enjeux. En effet, les enfants d'origine turque issus de familles immigrées ne développent pas, d'une part, des compétences égales dans leur deux langues et, d'autre part, les mêmes relations affectives avec ces deux langues en contexte familial, jusqu'à l'âge de la scolarisation en maternelle. Par conséquent, la rentrée en maternelle ne pose pas les mêmes difficultés pour tous. Certes, la continuité linguistique n'est pas assurée pour aucun des enfants issus de familles immigrées, car ils ne retrouvent pas leurs deux langues à l'école mais le sentiment d'insécurité linguistique est plus présent chez certains enfants par rapport à d'autres. Dans la partie dédiée aux analyses des résultats, nous

développerons le cas des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle à l'aide d'exemples concrets en nous basant sur nos observations et analyses.

À présent, nous clôturons la partie théorique pour entamer la partie méthodologique dans laquelle nous présenterons notre terrain de recherche, nos sujets et nos méthodes de recueil de données.





Deuxième partie : Méthodologies

Sommaire de la deuxième partie

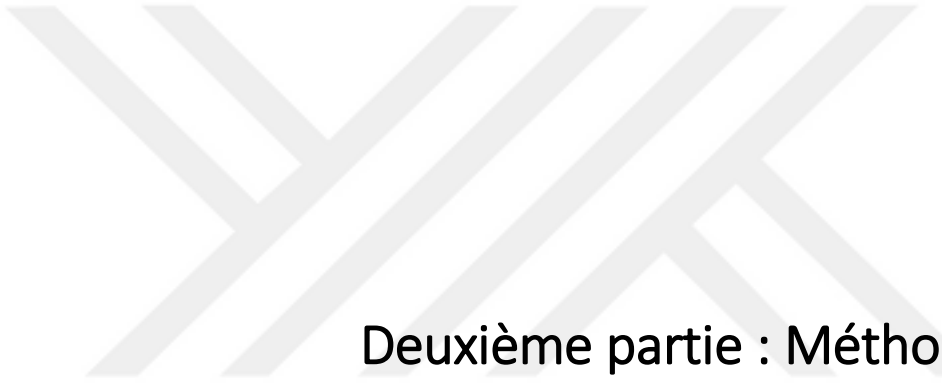
Deuxième partie. Méthodologies

Chapitre 4 : Choix du terrain : un terrain à la fois connu et inconnu

Chapitre 5 : Méthodologie de construction de l'échantillon

Chapitre 6 : Méthodologie de la collecte de données





Deuxième partie : Méthodologies

« Tout enquêteur le sait, c'est souvent quand on ne demande rien aux enfants qu'ils en disent le plus. Combien de situations où des discours enfantins sont entendus qu'on regrette de ne pas avoir enregistrés et de situations où tout est mis en place pour cela et où il ne se passe rien ! » (Delamotte-Legrand, 2008 : 225).

Dans cette deuxième partie que nous consacrons à la méthodologie de la recherche, nous discuterons, dans un premier temps, le choix de notre terrain de recherche, notre posture particulière de chercheur et ses enjeux. Dans un second temps, nous retracerons, dans l'ordre, notre méthodologie de construction de l'échantillon et celle de la collecte de données.



Chapitre 4 : Choix du terrain : un terrain à la fois connu et inconnu

Tout chercheur a certainement un rapport particulier à son terrain ; rapport sans lequel la recherche manquerait peut-être de passion. Or, notre rapport au terrain était bien particulier pour plusieurs raisons. D'une part, nous avons la particularité, et peut-être le privilège d'être un chercheur endogroupal en raison de notre appartenance à la communauté turque ; et, d'autre part, nous nous sommes retrouvée en position de chercheur exogroupal, voire d'étranger, lors des prises de contact et, plus tard, lors du recueil, avec les écoles maternelles où nous avons prévu de recueillir nos données. Nous développerons, dans ce qui suit, les particularités de notre terrain de recherche ainsi que cette double position de chercheur.

4.1. Bischwiller : une commune particulière

Nous avons précédemment abordé la particularité de la région d'Alsace en raison de la présence étrangère et immigrée de plus en plus marquée par rapport à l'évolution nationale (cf. 3.1.2.). Bischwiller, la commune que nous avons choisie pour recueillir nos données est une commune située dans le département du Bas-Rhin. Cette commune est tout aussi particulière en raison de sa forte concentration de la population turque. Accueillant 3,9 % des Turcs d'Alsace, elle fait partie des communes où les Turcs représentent plus de 2 % de l'ensemble des Turcs installés en Alsace. D'après le recensement de 1999, voici les principales villes alsaciennes avec leur pourcentage de population turque : 23,6 % des Turcs d'Alsace résident sur Strasbourg, 13,3 % sur Colmar, 6,5 % sur Mulhouse, 3,9 % sur Bischwiller, 3,1 % sur Haguenau, 2,7 % sur Schiltigheim, 2,7 % sur Sélestat, 2,1 % sur Saverne et 2,1 % sur Bischheim (ORIV, 2007).⁶⁶

La particularité de Bischwiller s'accroît lorsqu'on considère la part de la population turque parmi la population étrangère des communes alsaciennes de plus de 5000 habitants. En effet, Bischwiller est la deuxième commune alsacienne accueillant le plus grand nombre de Turcs parmi la population étrangère : 72 % des étrangers y sont turcs⁶⁷ (ORIV, 2007).

Outre ses particularités démographiques, Bischwiller s'est présenté comme un terrain de recherche approprié en raison de notre très bonne connaissance de la ville et de ses habitants pour y avoir habité pendant plus de dix ans. Cette familiarité avec la ville a eu des effets sur notre position de chercheur que nous allons justement discuter au point suivant.

⁶⁶ L'ORIV Alsace (Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville) est un centre de ressources créé en 1992 et organisé en association à partir de 1996, intervenant sur les questions relatives à l'intégration des populations immigrées, à la prévention des discriminations et à la cohésion sociale et territoriale. Il a pour objet de développer et de diffuser des connaissances sur ces trois thèmes à l'intention des acteurs (élus, services de l'Etat, professionnels des collectivités et associations). Implanté à Strasbourg, il intervient sur les territoires alsacien et lorrain.

Pour plus de renseignements : <http://www.oriv-alsace.org/association/>.

⁶⁷ Barr est en première position avec 79 %. Les communes qui suivent Bischwiller en fonction de leur part de la population turque parmi la population étrangère sont : Reichshoffen (71%), Saverne (56%), Colmar (56%), Sélestat (55%), Obernai (53 %) (ORIV, 2007). Note Alsace – MM, Juin 2007.

4.2. Une double position de chercheur

Nous décrivons notre position à Bischwiller comme une double position de chercheur en fonction des différentes situations de recueil dans lesquelles nous nous sommes trouvée. En effet, nous sommes à la fois un chercheur endogroupal auprès de notre échantillon et des familles turques en raison de notre appartenance à la même communauté et un chercheur exogroupal auprès de l'école française en raison de cette même appartenance. Nous allons discuter cette double position de chercheur dans ce qui suit.

4.2.1. Position endogroupale du chercheur

Premièrement, nous nous définissons comme un chercheur endogroupal dans la mesure où nous faisons partie de la communauté turque auprès de laquelle nous avons constitué notre échantillon. Bertaux (1997) explique le cas du chercheur qui, dans l'objectif d'être *observateur*, se rend pour la première fois sur son terrain qui lui est inconnu, se trouve en position d'*observé* avant de pouvoir observer quoi que ce soit. La présence d'un inconnu dans une certaine communauté suscite la curiosité de ses membres. C'est le cas, par exemple, d'un chercheur exogroupal qui ne fait pas partie de la communauté au sein de laquelle il souhaite recueillir ses données. Ainsi, nous n'avons pas rencontré de problème d'intégration dans la communauté turque en question.

Deuxièmement, nous pouvons peut-être nous considérer comme « doublement endogroupale » car au-delà d'appartenir à la même communauté culturelle, nous avons également la particularité d'en avoir une bonne connaissance, ayant vécu de longues années dans la commune où nous souhaitions recueillir nos données. Les membres de la communauté turque que nous avons donc consultés, dans un premier temps, pour sélectionner notre échantillon, étaient soit d'anciens voisins, soit les proches d'une connaissance. Ce point commun nous a également facilité la prise de contact avec les familles et a installé, d'emblée, une relation de confiance. Cette même relation a été pourtant plus difficile à installer lorsqu'il a été question de demander l'autorisation de présence aux directeurs des deux écoles maternelles où nous avons mené nos observations.

4.2.2. Position exogroupale du chercheur

Si notre rapport à la communauté turque a été facilité en raison de notre appartenance, l'absence de cette appartenance a posé problème dans l'autre sens lorsque nous avons souhaité rencontrer les directrices des deux écoles maternelles où nous avons prévu de recueillir nos données. Là aussi, nous avons dû justifier notre volonté de présence dans les écoles et notre motivation en expliquant longuement l'intérêt scientifique et l'objectivité de notre étude.

En même temps, nous savons que tout travail de recherche est subjectif d'une façon ou d'une autre. Thiault (2009 : 2) affirme qu'« aucun chercheur ne peut prétendre être neutre à l'égard de son objet de recherche ». Elle s'exprime ainsi à propos de l'illusion de neutralité des communautés scientifiques :

« L'idée d'une neutralité des communautés scientifiques est non seulement une illusion mais aussi une apparence construite. Cette perspective de neutralité par rapport à son objet de recherche est difficile à tenir lorsque l'on convient que toute observation est susceptible d'induire une modification de l'objet observé. Il est courant de dénoncer les biais que l'observateur introduit par sa présence dans l'objet observé. Nous revendiquons notre participation à l'objet observé, non pas comme un élément de distorsion de l'observation par rapport à une position extérieure, mais comme un biais favorisant une approche explicative et compréhensive des phénomènes » (Thiault, 2009 : 3).

D'après Bourdieu (2003), il s'agit de l'objectivation participante⁶⁸. Il précise :

« Je dis bien objectivation et non observation participante, comme on a coutume de dire. L'observation participante désigne, il me semble, la conduite d'un ethnologue qui s'immerge dans un univers social étranger pour y observer une activité, un rituel, une cérémonie, et, dans l'idéal, tout en y participant [...] Par objectivation participante, j'entends l'objectivation du sujet de l'objectivation, du sujet analysant, bref, du chercheur lui-même » (2003 : 43).

Aujourd'hui, les chercheurs sont plusieurs à admettre que cette subjectivité du chercheur fait partie du travail de recherche et qu'au lieu de craindre ou de chercher à contrôler les émotions en jeu sur le terrain, il faut les analyser et les intégrer à la recherche à

⁶⁸ « Participant Objectivation » (discours prononcé le 6 décembre 2000 lors de la remise de la Huxley Memorial Medal for 2000, au Royal Anthropological Institute de Londres), *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9-2, juin 2003, p. 281-294.

travers une démarche réflexive (Kleinman & Cop, 1993 ; Ghasarian, 2004 ; Bertucci, 2007 ; Thiault, 2009). En effet, le chercheur est non seulement observateur mais également acteur car même un chercheur exogroupal est capable d'empathie (Kaufmann, 2001). En se basant sur cette approche fondée sur l'empathie de Kaufmann (ibid.), Bertucci s'exprime ainsi :

« [...] on admettra que loin d'être extérieur à son terrain, le chercheur contribue à la construction des faits. Il les co-construit et ne se borne pas à faire émerger des données préexistantes, qui lui seraient radicalement extérieures. En fait, le terrain devient un lieu d'investissement affectif et cognitif auquel se confronte le chercheur » (Bertucci, 2007 : 114).

Nous assumons pleinement notre rôle de co-constructeur étant donné que notre travail s'inscrit dans une perspective interactionnelle. Certes, l'analyse des données que nous avons recueillies perdrait tout son sens si nous décidions d'ignorer la présence du chercheur et sa part de contribution à la fois dans les interactions réalisées avec les sujets et dans les entretiens réalisés avec l'ensemble des acteurs éducatifs, à savoir les parents, les enseignants et les enfants eux-mêmes.

En ce qui concerne, par exemple, l'analyse de l'étayage dans nos interactions avec les enfants, nous savons que la simple présence du chercheur, même s'il n'intervient pas, suffit pour que l'enfant réorganise son discours. Delamotte-Legrand (2008) écrit à ce propos :

« En effet, même s'il n'intervient pas – ou qu'il a la consigne de ne pas le faire – l'adulte par sa seule présence réduit l'autonomisation des enfants qui le perçoivent, les corpus le montrent, comme un recours possible (un étayage en cas de difficultés ou discorde). Sans compter toutes les autres possibilités dont l'inventaire semble difficile à faire : l'adulte perçu comme un spectateur à séduire ou comme un juge dont il faut se méfier » (2008 : 32).

C'est donc avec cette conscience que nous avons recueillis toutes nos données que nous nous tâcherons de présenter dans le troisième point. Mais avant cela, au point suivant, nous présenterons les écoles dans lesquelles nous les avons recueillies.

4.3. Les écoles maternelles

Bischwiller possède cinq écoles maternelles. Les écoles que nous avons sélectionnées pour la collecte des données sont les deux écoles accueillant le plus grand nombre d'enfants issus de familles originaires de Turquie. Ce choix est dû à la scolarisation d'une certaine partie de notre échantillon dans ces deux écoles plutôt qu'à notre propre initiative. Dans cette recherche, ces écoles seront codées Ecole A et Ecole B.

4.3.1. L'école A

L'école A est une petite école ayant deux classes, deux enseignantes et deux ATSEM. Chaque année, la répartition des classes changent en fonction du nombre d'enfants inscrits pour chaque niveau. Au cours de l'année scolaire 2011/2012, à savoir la première année de la collecte de données, l'école comptait :

- une classe de petite section (PS) de 23 élèves dont 16 issus de familles d'origine turque, sous la responsabilité de l'enseignante que nous avons codé E2 ;
- une classe mixte de moyenne et grande section (MS/GS) de 26 élèves dont 18 moyens et 8 grands, sous la responsabilité de l'enseignante (qui est en même temps la directrice de l'école) que nous avons codé E3.

Au total, l'école A accueillait donc 49 élèves. La directrice de l'école confie qu'elle s'est vite aperçu en début d'année que le choix de regrouper tous les petits dans une même classe ne s'avérait pas très adapté car le nombre important d'enfants d'origine étrangère ne maîtrisant pas suffisamment le français rendait très difficile la tâche de l'enseignante de la petite section.

C'est pourquoi, pour l'année scolaire 2012/2013, à savoir la deuxième année de la collecte de données, la directrice a prévu une répartition différente. Les nouveaux petits ont été dispersés par groupes de 6 et de 9 élèves respectivement dans la classe des moyens (contenant les élèves de notre échantillon) et celle des grands. Donc, selon la nouvelle organisation, l'école A comptait :

- une classe mixte de petite et moyenne section (PS/MS) dont 6 petits et 23 moyens, sous la responsabilité de l'E2 ;

- une classe mixte de petite et grande section (PS/GS) dont 9 petits et 18 grands, sous la responsabilité de l'E3.

Au total, l'effectif de l'école A atteignait 56 élèves pour l'année scolaire 2012/2013.

4.3.2. L'école B

L'école B, quant à elle, est la plus grande école maternelle de la ville accueillant 152 élèves à la rentrée 2011. L'équipe pédagogique de l'école est constituée de sept enseignants et quatre ATSEM, un des enseignants intervenant dans plusieurs classes. Dans l'école, il existe une classe de PS, deux classes de PS/GS, deux classes de MS et une classe de GS, à savoir six classes dans l'ensemble. Nous n'avons pas de renseignements sur le nombre d'élèves par classe ou par niveau pour cette année scolaire. En revanche, nous avons été renseigné que sur 152 élèves, 41 sont originaires de Turquie, à savoir 27 % de élèves. D'après la directrice, que nous avons codé E1, aucun de ces enfants ne parle français ou ils ont de sévères difficultés : *« Un quart de l'école ne parle pas français »* déclare-t-elle lors de l'entretien effectué en février 2012. Dans les trois classes accueillant des élèves de PS, le nombre d'élèves issus de familles turques est de 30 pour 19 élèves d'origine française ou autres, dont 10 seulement parlent bien le français.

Au cours de l'année scolaire 2012/2013, l'école B comptait 149 élèves. Ces élèves étaient distribués dans six classes par niveau, à savoir :

- une classe de PS de 25 élèves,
- trois classes de PS/MS dont une de 26 et deux de 25 élèves,
- deux classes de GS chacune de 24 élèves.

Après avoir présenté la répartition des élèves par classe et par niveau dans les deux écoles, passons maintenant à la présentation de notre méthodologie de construction de l'échantillon.



Chapitre 5 : Méthodologie de construction de l'échantillon

Dans ce chapitre, nous expliquerons les étapes que nous avons traversées et les démarches que nous avons effectuées afin de construire notre échantillon.

5.1. Une démarche bidirectionnelle

La démarche que nous avons suivie afin de construire notre échantillon est bidirectionnelle dans le sens où nous avons trouvé une partie de nos sujets en passant par les familles et l'autre partie par le biais de l'école. Par conséquent, pour la moitié de notre échantillon, c'est la famille qui nous a conduit vers l'enfant et pour l'autre moitié c'est l'enfant qui nous a conduit vers la famille. Nous allons maintenant aborder les enjeux de ces deux démarches.

5.1.1. De la famille à l'enfant

Afin de constituer notre échantillon, nous avons d'abord recherché des familles d'origine turque issues de l'immigration à Bischwiller. Notre démarche de construction de

l'échantillon a donc débuté en contactant directement les familles que nous connaissions, dans la mesure du possible. C'est ainsi que nous avons pu constituer la moitié de notre échantillon, à savoir 6 enfants.

Les enfants ont été sélectionnés en fonction des réponses fournies par les parents à un questionnaire. Afin de concevoir ce questionnaire, nous nous sommes inspirée de plusieurs autres et notamment celui de l'ELAL d'Avicenne (Wallon *et al.*, 2008), celui utilisé dans l'étude d'Akinci (2010) et celui préparé pour un mémoire en orthophonie (Le Coz & Lhoste-Lassus, 2011). Notre questionnaire est composé de deux parties : la première contenait des questions sur les parents (leur niveau d'étude, leurs pratiques langagières, etc.) tandis que la seconde s'intéressait à l'enfant lui-même.

Notre bonne connaissance de la commune et de ses habitants nous a permis, en août 2011, d'annoncer à un assez grand nombre de personnes que nous recherchions des enfants âgés de 3 ans, s'apprêtant à entrer en maternelle en septembre 2011. Nous avons annoncé comme seul critère, la présence d'au moins un frère ou une sœur aîné(e) dans la famille. Nous avons contacté 6 familles parmi les 12 recherchées de cette façon. Nous nous sommes rendue aux domiciles pour discuter à propos de notre recherche et pour faire remplir le questionnaire afin d'accéder rapidement à une meilleure connaissance de nos sujets et leurs familles. Nous avons également fait signer aux parents une lettre d'autorisation pour la participation de leur enfant au projet. Ces 6 enfants allaient être scolarisés dans deux écoles maternelles différentes que nous avons nommé école A et école B. Nous avons donc attendu la rentrée pour contacter ces deux écoles afin de demander une autorisation de présence pour observer les enfants.

Les trois enfants monolingues turcs qui constituaient la population témoin ont été également contactés de la même manière dans un quartier de la ville d'Ankara que nous connaissions bien. Etant donné que ces enfants n'étaient pas encore scolarisés, la seule possibilité était de contacter les parents. Deux familles nous ont renseigné que leur enfants fréquentaient la crèche mais nous n'avons pas pris contact avec ces crèches. Nous avons effectué les enregistrements avec les enfants monolingues turcs à domicile.

5.1.2. De l'enfant aux familles

A la rentrée en septembre 2011, nous avons contacté les deux écoles et obtenu leur autorisation, suite à celle de l'inspecteur de l'Education nationale (cf. annexe n°3). Avec le soutien des enseignants, nous avons distribué les mêmes questionnaires et lettres d'autorisation (annexes n°4 et 5) évoquées ci-dessus dans les deux écoles maternelles, à tous les parents d'élèves en PSM en octobre 2011, tout au début de la collecte des données. Dans l'école A, la directrice et l'enseignante de la petite section ont pu organiser une petite réunion d'information dans la salle de jeu lorsque les parents étaient venus chercher leurs enfants. Durant cette réunion, qui s'est déroulée en langue turque, nous avons eu l'occasion de présenter notre projet de thèse à tous les parents d'origine turque. Après une courte présentation, nous avons annoncé les critères de choix pour que les parents ne correspondant pas aux critères n'attendent pas pour la distribution des questionnaires. Seuls les parents des enfants ayant au moins un aîné sont restés. Après cette première sélection, nous avons pu distribuer les questionnaires aux parents intéressés et répondre à quelques questions le cas échéant.

Dans l'école B, nous n'avons pas pu procéder de la même manière, car il aurait été impossible de réunir au même moment tous les parents d'élèves de trois classes différentes. Par conséquent, nous nous sommes rendue à l'école tous les jours pendant une semaine aux heures où les parents déposaient et venaient chercher leur enfant afin d'avoir la possibilité de leur présenter notre travail individuellement et de pouvoir créer un premier lien de confiance. Ces déplacements couteux en temps ont finalement été très efficaces, car suffisamment de parents ont accepté d'intégrer le projet. Beaucoup d'autres parents avec lesquels nous n'avons pu avoir le temps de discuter du projet ont signé la lettre d'autorisation et ont répondu aux questionnaires mais seuls les enfants correspondant aux critères ont été retenus.

Nous avons également distribué, avec l'aide des enseignants, des lettres d'autorisation et des questionnaires aux parents français afin de constituer notre population témoin d'enfants monolingues français. En revanche, seulement deux familles dans l'école B ont donné une réponse positive. Nous pensons que nous aurions pu obtenir plus de réponses positives si nous avions également accepté les parents parlant alsacien et/ou si l'étude portait sur le développement langagier des enfants d'origine française.

Concernant les enjeux de notre démarche, outre le fait de les connaître plus ou moins, le fait de contacter directement les familles, sans devoir passer par l'école, a facilité la mise en place d'une relation de confiance. Nous avons mis légèrement plus de temps à gagner la confiance de certaines familles contactées par le biais de l'école, car, d'une part, il s'agissait des familles que nous ne connaissions pas préalablement, et, d'autre part, ces dernières avaient une certaine méfiance à l'égard des propositions d'activités liées au langage, provenant de l'école. En effet, la raison de cette méfiance repose sur le fait que l'école suggère à certaines familles un suivi orthophonique si leur enfant ne parle pas et surtout s'il ne manifeste aucune volonté de communication (nous avons exposé les diverses causes possibles du silence de l'enfant bilingue issu de famille immigrée dans le point 3.3.3.). Par conséquent, nous avons dû expliquer à certains parents que nous n'étions ni orthophoniste, ni une chargée de mission en relation avec l'école. Nous avons également précisé que l'objectif de notre étude n'était pas d'évaluer les compétences langagières des enfants pour leur attribuer une note ou une appréciation qui apparaîtra dans le bulletin scolaire et que tout allait se dérouler de manière anonyme.

5.1.3. L'adaptation du matériel

Nous avons prévu trois versions du questionnaire, à savoir :

- une version turque destinée aux parents bilingues franco-turcs (cf. annexe n°6),
- une version française destinée aux parents monolingues français (cf. annexe n°7),
- et une version turque destinée aux parents monolingues turcs (cf. annexe n°8).

En ce qui concerne les questionnaires, il était nécessaire de préparer trois versions différentes, car nous avons dû adapter les questions selon que les familles soient bilingues ou monolingues.

Les questionnaires remplis avec les parents en notre présence ont donné des informations incontestablement plus rentables que les questionnaires remplis par les parents seuls et retournés à l'école en mon absence.

Nous allons maintenant expliquer la manière dont nous avons procédé pour constituer deux types de familles en fonction de leurs pratiques langagières différentes.

5.2. Des types de pratiques langagières familiales aux types d'enfants

Au départ, nous avons recherché trois types de familles turcophones dans la commune en question :

- 1) des parents nés et scolarisés en Turquie et arrivés en France à l'âge adulte ou à l'adolescence,
- 2) des parents avec un conjoint venu de Turquie et l'autre né et scolarisé en France - situation qui était susceptible de causer la mixité des langues dans la famille,
- 3) des parents nés ou arrivés très tôt en France et scolarisés dans ce pays.

Ces types de familles auraient été tous choisis avec l'hypothèse que leurs pratiques langagières seraient différentes.

Or nous avons constaté que ces pratiques pouvaient varier au sein d'un même type et qu'il était donc plus efficace de sélectionner les familles en fonction de leurs pratiques langagières qui correspondent d'ailleurs plus ou moins et respectivement aux types de familles turcophones décrits plus haut, à savoir :

- 1) des parents qui s'adressent uniquement en turc à leur enfant à la maison,
- 2) des parents dont l'un au moins pratique systématiquement le français avec l'enfant,
- 3) des parents qui ne s'adressent qu'en français à l'enfant.

Cependant, nous avons très vite constaté qu'aucune famille ne correspondait au troisième cas dans la commune où l'étude a été menée. En effet, toutes les familles ayant accepté de participer au projet ont déclaré parler les deux langues ou parler uniquement le turc. Nous avons donc retenu les deux premières pratiques langagières. Les familles où les parents parlent uniquement le turc sont codées **Type 1** et les familles où les parents parlent turc et français sont codées **Type 2** dans cette étude.

D'après ce que nous avons pu repérer dans la commune et dans les écoles où la recherche a été menée, il existait également quelques familles qui s'adressaient uniquement en français à leur enfant. Nous avons pu recueillir quelques informations sur ces familles lors

des discussions que nous avons eues afin de leur présenter le projet. La majorité des parents en question ont déclaré parler uniquement français, car ils ne maîtrisaient pas suffisamment ni la langue ni la culture turques pour les transmettre à leur enfant. Certaines familles étaient composées de couples mixtes, à savoir un des parents d'origine française et l'autre d'origine turque⁶⁹. Dans ces familles, la langue de communication était toujours le français, étant donné que c'était la seule langue commune aux deux parents. Enfin, très peu de familles parlant uniquement français à la maison ont déclaré le faire consciemment pour que l'enfant s'adapte le plus vite possible à l'école maternelle et apprenne le plus tôt possible le français. Malgré notre sollicitation, ces dernières ont refusé d'adhérer au projet en prétextant que leur enfant n'était pas concerné étant donné qu'il ne parlait pas turc. Or, il aurait été intéressant d'observer le développement des langues chez ces enfants dont le contact avec le turc était très limité.

⁶⁹ La mixité conjugale constitue un sujet de recherche à part entière qui mérite approfondissement, mais ici, nous avons dû faire des choix d'inclusion et d'exclusion. Ces familles ne font donc pas partie de notre recherche.

5.3. La présentation des familles

5.3.1. La catégorie socio-professionnelle des familles

5.3.1.1. Les familles bilingues franco-turques

Dans le choix des familles, nous avons veillé à harmoniser et préserver l'équilibre en ce qui concerne le milieu et l'origine sociaux, le niveau d'études et la catégorie socioprofessionnelle des parents. La majorité des parents est donc issue des classes sociales défavorisées et plus particulièrement de la classe ouvrière, car nous avons fait le choix de travailler sur le bilinguisme en contexte migratoire. En effet, ce choix est justifiable, car d'après tout ce que nous connaissons sur la migration des populations turques et d'après les études sur la condition sociale des immigrés, il a été montré que la très grande partie des immigrés en France, comme dans tous les pays européens, y est venue pour des raisons économiques. Il s'agissait d'ouvriers non qualifiés qui avaient dû quitter leur pays d'origine parce qu'ils n'y trouvaient pas d'emploi (cf. le chapitre 3 pour une présentation détaillée de l'immigration turque en France). Les sujets auxquels nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche sont les petits-enfants de cette première génération, à savoir la troisième génération issue de l'immigration turque. Des études (Dabène & Billiez, 1987) ont montré que la condition sociale des jeunes d'origine étrangère était encore plus défavorisée que celle des jeunes de souche française, appartenant à la même couche sociale, même s'il existe des exceptions. Le tableau ci-dessous dresse la liste des métiers exercés et de la catégorie socio-professionnelle, tels qu'ils ont été déclarés par les parents dans les 12 familles bilingues participant au projet :

N° famille	Métier du père	CSP	Métier de la mère	CSP
1	Maçon	63 ⁷⁰	Vendeuse	55 ⁷¹
2	Electricien	63	Mère au foyer	85 ⁷²
3	Mécanicien	63	Vendeuse	55
4	Ouvrier	67 ⁷³	Ouvrière	67
5	Monteur en isolation	63	Mère au foyer	85
6	Intérimaire	67	Agent de production	67
7	Abatteur	67	Agent de surface	68 ⁷⁴
8	Décorateur	63	Tailleur	63
9	Ouvrier	67	Mère au foyer	85
10	Bétonneur	67	Mère au foyer	85
11	Banque/Assurance	467c ⁷⁵	Tailleur	63
12	Ouvrier	67	Employée	55

Tableau 1 : Les professions et la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents bilingues franco-turcs.

Le tableau ci-dessus montre qu'il y a une homogénéité des catégories socio-professionnelle des parents. Dans les 12 familles, sur la totalité des 24 parents :

- 8 parents (6 hommes et 2 femmes) sont ouvriers non qualifiés de type industriel ;
- 7 parents (5 hommes et 2 femmes) sont ouvriers qualifiés de type artisanal ;
- 4 parents (les mères au foyer) appartiennent à la catégorie personnes diverses sans activité professionnelle de moins de 60 ans (sauf retraités) ;
- 3 mères sont employés de commerce ;
- 1 mère est ouvrière non qualifiée de type artisanal ;

⁷⁰ Ouvriers qualifiés de type artisanal (INSEE, 2003).

⁷¹ Employés de commerce (INSEE, 2003).

⁷² Personnes diverses sans activité professionnelle de moins de 60 ans (sauf retraités) (INSEE, 2003).

⁷³ Ouvriers non qualifiés de type industriel (INSEE, 2003).

⁷⁴ Ouvriers non qualifiés de type artisanal (INSEE, 2003).

⁷⁵ Professions intermédiaires techniques et commerciales des assurances (INSEE, 2003).

- et un père exerce une profession dans la catégorie des professions intermédiaires techniques et commerciales des assurances.

Les deux graphiques ci-dessous représentent la distribution de la catégorie socio-professionnelle dans les 12 familles bilingues en pourcentage (pour avoir une vue plus globale, nous avons regroupé tous les parents appartenant à la catégorie d'ouvriers qualifiés et non qualifiés) :

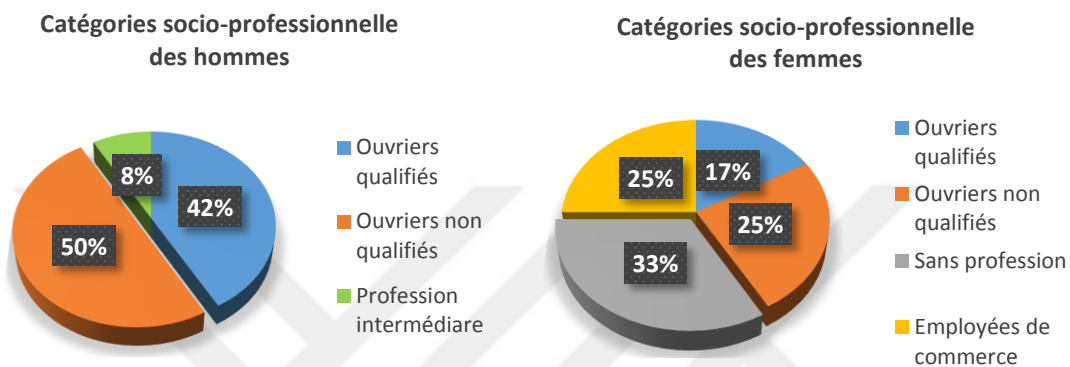


Figure 1 : La distribution des catégories socio-professionnelle chez les familles bilingues franco-turques.

Les deux graphiques ci-dessus montrent que les hommes sont le plus souvent ouvriers non qualifiés et les femmes sans profession.

5.3.1.2. Les familles monolingues françaises

Quant aux deux familles monolingues françaises que nous avons codé « famille 13 » et famille 14 », les métiers et les catégories socio-professionnelles sont ainsi :

N° famille	Métier du père	CSP	Métier de la mère	CSP
13	Ouvrier	63	Auxiliaire de puéricultrice	43 ⁷⁶
14	Programmeur informatique	47	Assistante maternelle	43

Tableau 2 : Les professions et la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents monolingues français.

⁷⁶ Professions intermédiaires de la santé et du travail social (INSEE, 2003).

Le tableau ci-dessus nous montre que la prépondérance de la catégorie socio-professionnelle ouvrière n'est pas valable dans le cas des parents monolingues français, même si leur nombre n'est pas représentatif.

5.3.1.3. Les familles monolingues turques

Les professions et l'équivalent selon le système français des catégories socio-professionnelles des parents monolingues turcs sont représentés dans le tableau ci-suit :

N° famille	Métier du père	CSP	Métier de la mère	CSP
15	Vendeur	55	Vendeuse	55
16	Fonctionnaire	52 ⁷⁷	Professeur des écoles	42 ⁷⁸
17	Fonctionnaire	33 ⁷⁹	Mère au foyer	85

Tableau 3 : Les professions et la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents monolingues turcs.

Ce tableau représentant les catégories socio-professionnelles des parents monolingues turcs nous montre également qu'elles ne sont pas comparables à celles des parents bilingues franco-turcs.

Nous allons maintenant présenter le niveau d'études des familles.

5.3.2. Le niveau d'études des familles bilingues franco-turques

En ce qui concerne le niveau d'études, la majorité des parents n'a pas fait d'études supérieures et a opté pour un parcours professionnel. D'après les informations récoltées dans les questionnaires :

- trois parents (dont deux hommes et une femme) n'ont pas passé le stade de l'école primaire ;
- deux parents (dont un homme et une femme) se sont arrêtés au brevet des collèges ;
- trois parents (dont deux hommes et une femme) ont un diplôme de BEP/CAP (ou l'équivalent turc) ;

⁷⁷ Employés : Employés civils et agents de service de la fonction publique (INSEE, 2003).

⁷⁸ Professions intermédiaires : Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés (INSEE, 2003).

⁷⁹ Cadres et professions intellectuelles supérieures : Cadres de la fonction publique (INSEE, 2003).

- onze parents (dont quatre hommes et sept femmes) sont titulaires d'un baccalauréat professionnel ;
- un père a obtenu le baccalauréat général ;
- deux parents (dont une femme et un homme) ont le BTS ;
- deux parents (dont une femme et un homme) ont obtenu un diplôme de licence.

Le niveau d'études des parents scolarisés en Turquie et venus en France par le mariage est assez variable. Parmi ceux-ci, il est possible de trouver des parents ayant quitté l'école très tôt aussi bien que des parents ayant obtenu une licence. Cependant, les parents nés et scolarisés en France ont opté en général pour un baccalauréat professionnel. Voici deux graphiques représentant en nombre les différents niveaux d'études respectivement des parents scolarisés en Turquie et de ceux scolarisés en France :

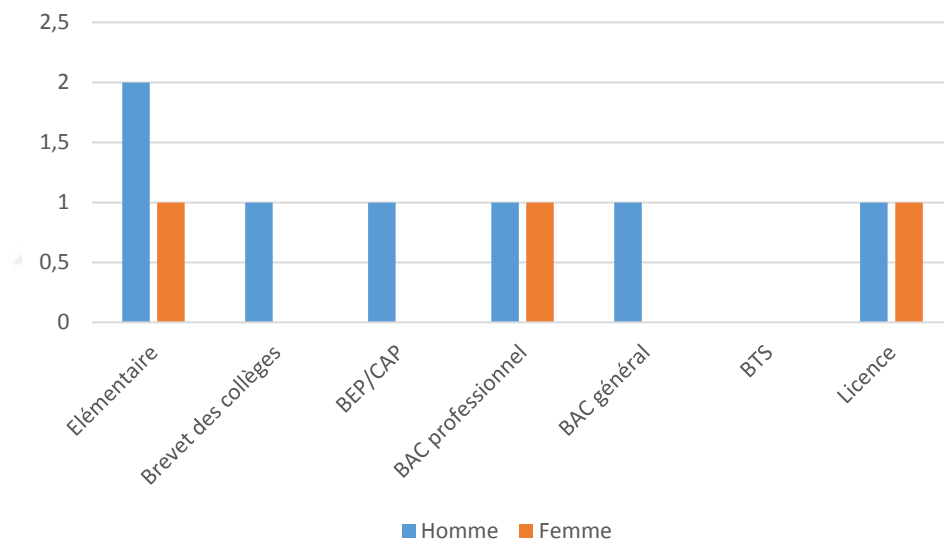


Figure 2 : Le dernier diplôme obtenu par les parents scolarisés en Turquie.

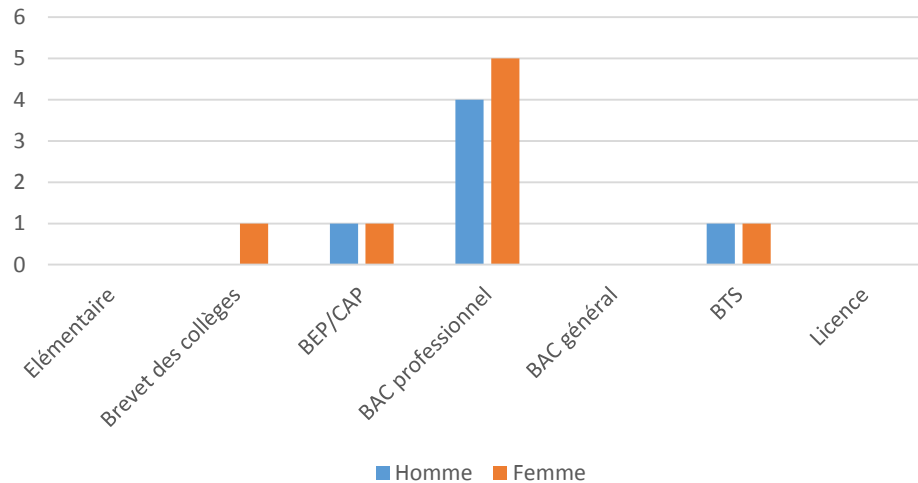


Figure 3 : Le dernier diplôme obtenu par les parents scolarisés en France.

Nous allons maintenant passer à la présentation de tous les enfants auprès desquelles nous avons collecté nos données.

5.4. La présentation des enfants

Nous avons recueilli nos données auprès de 17 enfants, à savoir :

- 12 enfants bilingues franco-turcs, constituant notre échantillon,
- 2 enfants monolingues français, constituant la première population témoin,
- 3 enfants monolingues turcs, constituant la seconde population témoin.

Le nombre d'enfants monolingues français et monolingues restant limité malgré tous nos efforts, nous avons décidé de ne pas inclure dans notre corpus les données recueillies auprès d'eux. D'ailleurs, nous n'avons pu effectuer qu'une seule séance d'enregistrement avec les enfants monolingues turcs en raison de la difficulté de déplacement. Nous présenterons tout de même les données des deux populations témoins au point suivant.

L'échantillon a été constitué de 12 enfants franco-turcs de trois ans, ayant au moins un grand frère ou une grande sœur. Si la place de la fratrie a été importante pour choisir nos sujets, il est nécessaire d'en exposer les raisons. La raison principale qui nous a poussée à faire ce choix a été la possibilité de communication de l'enfant avec un grand frère ou une grande sœur. En prenant la décision d'écarter les enfants uniques ou autres que les puînés, nous

avons l'objectif de réunir des sujets plus performants en production orale, eux-mêmes ayant eu l'occasion d'échanger régulièrement avec un grand frère ou une grande sœur qui pourrait leur servir d'interlocuteur en français et de médiateur linguistique dans la famille.

Cet avantage de la fratrie va également être confirmé par certains parents dans leurs réponses au questionnaire, qui prenait la forme d'un entretien lorsque nous avons l'occasion de le remplir ensemble. Yusuf a deux frères aînés de 9 et 7 ans. Leur mère déclare : « *Il est plus facile d'apprendre le français pour le 2^{ème} ou le 3^{ème} enfant, car ils ont un aîné devant eux. Les grands frères de Yusuf avaient mis plus de temps à parler le français* ». Quant à Yelda, elle a une sœur aînée d'un an. Son père confie également : « *Yelda a commencé à parler français à 3 ans, plus tôt que sa sœur* ».

Afin de respecter la parité, nous avons essayé de sélectionner le même nombre de filles et de garçons. L'échantillon d'enfants bilingues est donc composé de 6 garçons et 6 filles. Le tableau ci-dessous expose brièvement les pratiques langagières familiales de notre échantillon, d'après les questionnaires remplis par les parents :

	Isa ⁸⁰	Umrhan	Sinan	Yelda	Asli	Eray	Nur	Eda	Yusuf	Okan	Ismail	Fadime
Garçon/Fille	G	F	G	F	F	G	F	F	G	G	G	F
Age	3;7	3;7	3;2	2;9	2;9	3;6	3;4	3;0	3;1	3;4	3;7	2;11
Place dans la fratrie	3/3	3/3	2/3	2/2	3/3	2/2	2/2	2/2	3/3	2/2	3/3	2/2
Langue du père	T	T&F	T&F	T&F	T	T	T	T	T	T	T	T
Langue de la mère	F	T&F	T&F	T&F	T&F	T&F	T&F	T&F	T	T	T	T
Langue des frères et sœurs	F	T&F	F	T	T&F	T	T	T	T&F	T	T	T

Tableau 4 : Les pratiques langagières des 12 sujets bilingues d'après les réponses aux questionnaires.

⁸⁰ Pour des raisons d'anonymat, nous avons changé les prénoms de chacun des enfants aussi bien bilingues que monolingues, ainsi que les prénoms de chaque membre de leurs familles.

Nous tenons à préciser que les pratiques langagières ci-dessus, déclarées par les parents en 2011 ont beaucoup évolué au cours de la période de collecte de données. Les mêmes parents ont parfois déclaré des pratiques langagières très différentes aux entretiens réalisés en 2013, à la fin de la collecte de données.

Afin d'avoir une meilleure connaissance de tous les enfants auprès desquelles nous avons recueilli des données, nous présenterons maintenant les biographies langagières non seulement des enfants bilingues franco-turcs qui constituent notre échantillon mais aussi celles des enfants monolingues français et monolingues turcs qui constituaient, au départ, nos deux populations témoin.

5.4.1. Eléments de biographie langagière des enfants bilingues franco-turcs

Pour une présentation plus détaillée, nous tracerons, dans ce point suivant, des éléments de la biographie langagière de nos 12 sujets. Les éléments biographiques langagières que nous présenterons ont été extraits à la fois des premiers questionnaires remplis par les parents au début de la collecte des données et des entretiens réalisés avec eux à la fin de la période de collecte des données. Les renseignements seront accompagnés du portrait linguistique de chaque enfant (cf. 6.4.1. Le portrait linguistique).

5.4.1.1. Okan



Figure 4 : Portrait linguistique d'Okan (Type 1).

Okan est âgé de 3;4 ans en septembre 2011, au début de la collecte des données. Son père, né en France, a fait sa scolarité en Turquie jusqu'en 5^{ème}. Sa mère est née en Turquie où elle a fait toute sa scolarité. Elle est arrivée en France en 2001 après avoir obtenu sa licence et avoir travaillé quelques années dans le secteur alimentaire. A présent, mère de trois garçons, elle préfère s'occuper de ses enfants. Okan a un grand frère âgé de 8 ans et un petit frère âgé de quelques mois. La famille déclare ne parler que le turc à la maison. Ce choix nous est présenté comme une stratégie familiale appliquée de manière consciencieuse pour

permettre aux enfants de bien maîtriser la langue d'origine et de préserver sa qualité. Les parents sont persuadés que l'apprentissage d'une seconde langue sera facilité seulement si l'enfant acquiert de très bonnes bases dans sa langue maternelle. La famille déclare se rendre en Turquie une fois tous les deux ans. D'après le questionnaire rempli avec la mère le 08/09/2011, l'enfant aurait commencé à parler le turc à l'âge d'un an et le français vers l'âge de deux ans. La langue qu'il comprend le mieux, qu'il préfère parler et qu'il parle le plus souvent en dehors de l'école est le turc. Les parents disent lire ou raconter souvent des récits à l'enfant en langue turque. L'enfant feuillette également des albums pour essayer de lire ou de compter. D'après la réponse donnée par la mère, l'enfant ne regarde pas la télévision très souvent, mais lorsqu'il le fait c'est très souvent pour regarder des dessins animés en langue turque.

5.4.1.2. Eray

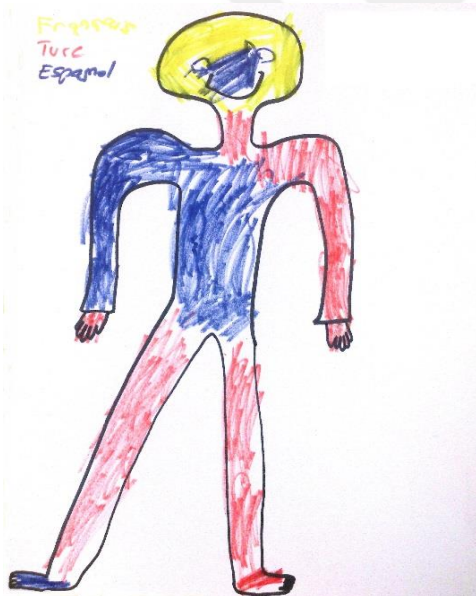


Figure 5 : Portrait linguistique d'Eray (Type 1).

Eray est le cousin d'Okan. Il est âgé de 3 ans et 6 mois au moment de la première collecte. Il est né en France comme sa mère et son grand frère de 5 ans. Son père est arrivé en France après le mariage en 2005. Eray aurait dit ses premiers mots en turc à 18 mois et « *il sait dire quelques mots français* » selon l'expression de sa mère. Cette dernière parle les deux langues à ses enfants sans aucune stratégie précise, alors que le père leur parle uniquement turc, car il se sent plus à l'aise et plus naturel dans cette langue. Les parents communiquent également en turc entre eux. Eray parle

turc avec son grand frère, ses cousins et ses camarades. La langue qu'il comprend le mieux, qu'il préfère parler et qu'il parle le plus souvent en dehors de l'école est le turc. La mère déclare lire souvent à l'enfant des histoires dans les deux langues. La famille retourne en Turquie chaque année pour y passer les vacances d'été. Eray regarde souvent la télévision en langue turque.

5.4.1.3. Ümran



Figure 6 : Portrait linguistique d'Ümran (Type 2).

Ümran est née en France, de parents eux-mêmes nés et scolarisés en France jusqu'au lycée. D'après le questionnaire rempli par le père, elle aurait dit ses premiers mots à 7-8 mois. Elle parlait très peu le français en septembre 2011, à la rentrée de la PS. Les parents parlent turc le plus souvent entre eux. L'enfant parle les deux langues avec ses parents et ses deux grands frères âgés de 9 et 6 ans mais la langue qu'elle comprend le mieux et qu'elle préfère parler est le turc. C'est également la langue qu'elle parle le plus en dehors de l'école. Les parents déclarent lui lire parfois des histoires dans les deux langues. L'enfant a des

grands-parents dans les deux pays. La famille retourne en Turquie une fois tous les deux ans. Quant à la télévision, l'enfant regarde très souvent les chaînes françaises et moins souvent les chaînes turques.

5.4.1.4. Nur



Figure 7 : Portrait linguistique de Nur (Type 1).

Nur, âgée de 3;4 ans parle turc depuis ses 2 ans. D'après le questionnaire rempli par le père à la rentrée 2011, elle ne parle pas encore français. La mère de Nur est née et scolarisée en France. Le père est arrivé en France suite à leur mariage en 2000. Le père déclare parler turc avec sa conjointe et les deux langues avec ses enfants. Selon le père, Nur parle uniquement turc avec tous les deux ainsi qu'avec son grand frère de 9 ans et ses camarades. Les parents disent lire parfois des histoires à l'enfant en langue turque. Nur regarde souvent la télévision turque et parfois la télévision française. Sur son portrait linguistique, le jaune

représente le turc et le brun représente le français.

5.4.1.5. Yelda



Figure 8 : Portrait linguistique de Yelda (Type 2).

D'après le questionnaire rempli par le père par téléphone en janvier 2012, Yelda, âgée de 2;9 ans, a récemment commencé à parler turc. Elle ne dit que des mots et ne fait que des petites phrases que seulement la famille comprend. Elle commence à dire également quelques mots français depuis qu'elle est à l'école. D'après le père, elle a commencé à parler français plus tôt que sa grande sœur âgée de 5 ans, scolarisée en GS de maternelle dans la même école. La grande sœur a également été un grand soutien à Yelda dans son intégration à l'école. Les parents parlent les deux langues entre eux. Au départ, ils parlaient uniquement turc avec

les enfants, car c'était la seule langue qu'elles comprenaient. Récemment, les parents ont décidé de ne parler qu'uniquement français aux enfants, car leur fille aînée a commencé à parler français et Yelda « *a plus besoin du français* ». Lorsqu'ils lisent des histoires à Yelda, ils optent également pour le français pour la majorité du temps. Cette pratique langagière est issue d'une décision personnelle, les parents n'ont pas été sollicités par les enseignants, d'après ce que le père tient à préciser. Quant à Yelda, elle parle uniquement turc à tous les membres de la famille ainsi qu'à ses camarades car c'est la langue qu'elle comprend le mieux. En ce qui concerne la télévision, l'enfant regarde à la fois les chaînes turques et françaises. Enfin, l'enfant a des membres de sa famille dans les deux pays. La famille rend des visites en Turquie chaque année.

5.4.1.6. Ismail



Figure 9 : Portrait linguistique d'Ismail (Type 1).

Benjamin de la famille, Ismail, âgé de 3;7 ans, a un grand frère âgé de 9 ans et une grande sœur âgée de 11 ans. Toujours d'après le questionnaire, Ismail a commencé à parler turc à partir de ses 2 ans. En septembre 2011, il aurait commencé à dire quelques mots français comme « oui » et « non » d'après l'expression de sa mère. Le père d'Ismail est né, scolarisé en France et titulaire d'un baccalauréat professionnel. Sa mère, également titulaire de l'équivalent d'un baccalauréat professionnel en Turquie, est arrivée en France en 1998 suite au mariage. Mère au foyer depuis son arrivée en France, elle a suivi des cours de français pendant une période de 5 ans mais elle reste

toujours hésitante dans la langue. Lors de l'entretien, elle nous révèle que sa langue maternelle est le bosnien qu'elle parle uniquement avec ses parents. Elle n'a pas souhaité transmettre cette langue à ses enfants, mais elle déclare leur chanter parfois en bosnien. La langue majoritairement parlée en famille est le turc. Les parents parlent turc entre eux et s'adressent en turc aux enfants. De même, la grande sœur et le grand frère s'adressent le plus souvent en turc à Ismail mais ils parlent parfois français entre eux. Ismail ne parle que turc avec ses camarades turcs mais essaye de parler français avec ceux d'origine française. Selon la mère, il regarde souvent la télévision turque et parfois la télévision française, à savoir des dessins animés avec ses aînés. L'enfant a des grands-parents et d'autres membres de famille dans les deux pays. La famille retourne en vacances en Turquie environ chaque année.

Le portrait linguistique d'Ismail représente le turc en bleu, le français en orange, le bosnien en vert et l'arabe, que l'enfant apprend à lire à l'école coranique, en jaune.

5.4.1.7. Asli



Figure 10 : Portrait linguistique d'Asli (Type 1).

Tout comme İsmail, Asli, âgée de 2;9 ans, est la dernière des trois enfants dont une sœur aînée de 10 ans et un frère aîné de 8 ans. D'après sa mère, elle aurait dit ses premiers mots à 12 mois et dit « *quelques mots* » en français. Lorsqu'elle parle avec ses parents, ses aînés ainsi que ses camarades, elle ne s'adresse qu'en turc car c'est la langue qu'elle comprend le mieux et qu'elle préfère parler. La mère d'Asli est née et a été scolarisée en France. Elle maîtrise très bien le français et emploie les deux langues lorsqu'elle s'adresse à ses enfants. Quant au père, il est arrivé en France en 2000 suite au mariage. Il ne parle que turc avec ses enfants. Les

parents parlent également turc entre eux. La mère déclare parfois lire des histoires à l'enfant en langue française. Asli regarde souvent la télévision turque et parfois la télévision française. Elle a des grands-parents dans les deux pays. La famille retourne en Turquie pour les vacances une fois tous les deux ans.

5.4.1.8. Eda



Figure 11 : Portrait linguistique d'Eda (Type 1).

Eda aurait dit ses premiers mots à 1;6 ans. Au début de l'étude, Eda, âgée de 3 ans, ne parle pas encore français. Tout comme Yelda, elle a une sœur aînée de 5 ans, scolarisée en GS de maternelle dans la même école. La mère d'Eda est née et a été scolarisée en France. Son père est arrivé en Turquie en 2004 suite au mariage. D'après le questionnaire, il ne maîtrise le français ni à l'oral ni à l'écrit. La langue majoritairement parlée à la maison par tous les membres est le turc. C'est uniquement la mère qui alterne les deux langues lorsqu'elle parle avec sa fille aînée qui commence à maîtriser le français depuis qu'elle est à l'école. Eda ne

parle qu'en turc avec ses parents, sa sœur aînée et ses amis. Il faut également préciser qu'Eda vit dans un quartier majoritairement peuplé par des Turcs. Les immeubles se trouvant dans le quartier donnent tous sur une cour commune à tous les habitants. Les enfants s'y retrouvent tous les jours pour jouer pendant quelques heures. Ce sont des moments de jeu où Eda est exposée au français employé par d'autres enfants. La mère déclare également lire des histoires en langue française à ses filles, une autre occasion où Eda est en contact avec le français. Eda regarde souvent la télévision turque et parfois la télévision française. La famille a des membres de famille dans les deux pays. Elle retourne en vacances en Turquie tous les deux ans.

5.4.1.9. Isa



Figure 12 : Portrait linguistique d'Isa (Type 2).

Agé de 3;7 ans, Isa est le dernier de trois enfants. Il a une sœur aînée âgée de 6 ans et un frère aîné âgé de 11 ans. La mère d'Isa est née et a été scolarisée en France. Son père est arrivé de Turquie en 2000 après le mariage. Il déclare qu'il comprend et parle le français mais ne peut le lire et l'écrire. Lorsqu'il a commencé à parler, Isa ne s'exprimait qu'en turc jusqu'à l'âge de 2;6 ans où il a commencé à employer les deux langues. Les parents emploient eux aussi les deux langues entre eux et lorsqu'ils s'adressent aux enfants. D'après le questionnaire, Isa parle plutôt français avec sa mère, sa sœur et son frère et alterne français et turc lorsqu'il parle avec ses camarades

d'origine turque. La langue qu'il parle avec son père est le turc. Toujours d'après le père, le turc est la langue qu'Isa comprend le mieux et qu'il préfère parler pour « *faire comme son père* » car c'est également la langue majoritairement parlée par le père. Les parents déclarent lire parfois des histoires à Isa. Le père préfère lire en langue turque et la mère en langue française. Isa regarde parfois la télévision française et souvent la télévision turque. La famille a des parents dans les deux pays. Elle retourne en vacances en Turquie une fois tous les deux ans. Sur son portrait linguistique, Isa représente le français en bleu et en orange et le turc en gris.

5.4.1.10. Fadime

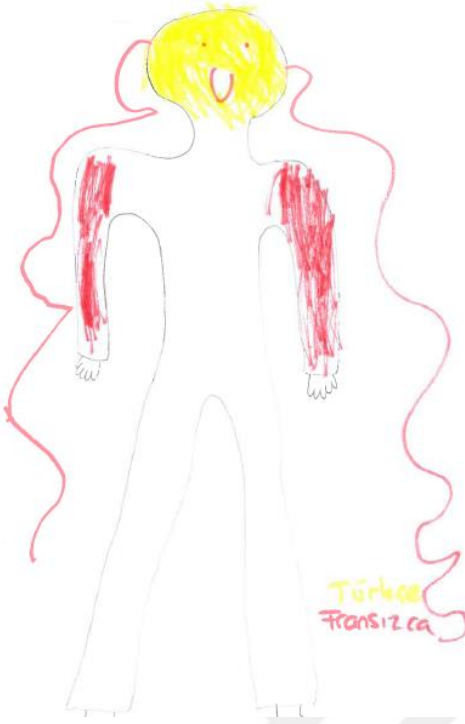


Figure 13 : Portrait linguistique de Fadime (Type 1).

Les parents de Fadime ont décidé d'intégrer le projet au mois de janvier 2012, lors de la deuxième séance de la collecte des données. La mère de la petite fille m'a confié qu'elle était réticente au départ car Fadime ne parlait presque jamais. D'après une séance d'essai réalisée avec la petite fille, nous avons constaté qu'elle est très volontaire malgré sa timidité. Il est vrai que la petite a besoin de patience et d'attention particulière pour qu'elle parvienne enfin à s'exprimer. A part sa timidité, aucune difficulté linguistique n'a été constatée en L1, c'est pourquoi elle a pu participer à la collecte des données. La famille est aussi exceptionnelle du point de vue de la situation des parents. D'après le questionnaire rempli par le père, la mère de Fadime est arrivée en France en 1990 et le père en 2010 suite au mariage. Les deux parents ont vécu jusqu'à l'adolescence et ont été scolarisés en Turquie avant de venir s'installer en France, ce qui est le seul cas de notre échantillon. D'après le questionnaire, les deux ont des compétences limitées à l'oral alors qu'ils déclarent ne pas maîtriser la langue écrite française. Fadime aurait dit ses premiers mots 2;0 ans. D'après le père, elle a commencé à s'exprimer en français depuis qu'elle est scolarisée, c'est-à-dire depuis septembre 2011. Fadime a une grande sœur âgée de 8 ans. La seule langue parlée à la maison est le turc. Fadime ne parle également qu'en turc avec ses camarades. Elle est inscrite à la médiathèque de la ville. Les parents déclarent lui lire des histoires en turc de temps en temps. La petite fille a des grands-parents et d'autres membres de famille à la fois en Turquie et en France. Fadime et toute la famille en général ne regarde que la télévision turque.

Sur son portrait linguistique, Fadime a représenté le turc en jaune et le français en rouge.

5.4.1.11. Yusuf



Figure 14 : Portrait linguistique de Yusuf (Type 2).

Yusuf, âgé de 3;1 ans est le dernier enfant de la famille. Il a deux frères aînés de 7 et 9 ans. La mère de Yusuf est née et a été scolarisée en France alors que son père n'est venu en France qu'en 1999 par le mariage. D'après la mère de Yusuf, les deux parents maîtrisent très bien le français. Les parents parlent les deux langues entre eux mais ont une préférence pour le turc. Les enfants parlent français entre eux, cependant, les parents essaient tant que possible de leur répondre en turc pour que leur L1 se développe.

La mère exprime clairement qu'elle constate des lacunes chez ses enfants en L1. Yusuf aurait commencé à parler à un an. En général, il parle turc mais fait aussi des tentatives en français en voulant imiter ses frères. D'après les observations de la mère, il ne construit pas encore de phrases ; sa capacité orale en français est limitée à ce qu'il entend de ses frères et il répond en turc lorsque l'on s'adresse à lui en français. La mère déclare lire à ses enfants des histoires en français de temps en temps. Yusuf a de la famille aussi bien en France qu'en Turquie. La famille rend visite en Turquie tous les deux ou trois ans. Les parents et les enfants regardent la télévision turque et française à la même fréquence. Yusuf aime regarder des dessins animés en français mais regarde également de temps en temps le dessin animé turc cité plus haut : *Pepee*. Les frères aînés de Yusuf ont bénéficié tous les deux d'une prise en charge orthophonique en maternelle sur la sollicitation de la mère. On n'avait pourtant pas constaté de retard chez les deux garçons mais c'est la mère qui a avoué qu'elle s'inquiétait que ses enfants n'arriveraient pas à apprendre le français. D'après son propre jugement, Yusuf a commencé à parler français beaucoup plus tôt que ses frères aînés grâce à leur soutien. La mère a également constaté qu'il est plus facile d'apprendre une seconde langue pour les puînés car ils ont l'avantage d'avoir un aîné. Pourtant la mère dit être déçue quand l'enseignante de son enfant lui a répondu que Yusuf « se débrouill[ait] » en classe car elle s'attendait sûrement à entendre des commentaires plus positifs.

Sur son portrait linguistique, Yusuf a utilisé le brun pour le turc, le rouge pour le français, le jaune et le rose pour le chinois qu'il apprécie beaucoup et le bleu pour l'arabe qu'il entend à l'école coranique.

5.4.1.12. Sinan



Figure 15 : Portrait linguistique de Sinan (Type 2).

linguistique à la maison. En effet, le deuxième enfant a très vite appris le français grâce aux interactions continues qu'il a eu dans cette langue avec son grand frère, ses parents et une amie d'origine française de ses parents chez qui il se rend souvent avec son grand frère pour des visites ou pendant les heures où les parents travaillent. La mère se réjouit que Sinan n'ait rencontré aucune difficulté linguistique à l'école, tout comme son grand frère, mais elle se désole des lacunes dans leur L1, le turc, qu'elle constate de plus en plus chez ses deux enfants. Contrairement à tous les autres sujets observés qui vivent à Bischwiller où est regroupée une forte communauté turque, la famille de Sinan habite à Strasbourg, dans un endroit majoritairement peuplé de Français. La langue avec laquelle les enfants sont le plus souvent en contact en dehors de la maison est donc également le français. Sinan est exposé à sa langue d'origine uniquement lors des visites chez ses grands-parents à raison d'une à deux fois par semaine et lors des visites aux amis des parents à raison d'une à deux fois par mois. Il regarde également les dessins animés en langue turque avec son grand frère presque tous les jours à

Sinan âgé de 3;2 ans est un garçon dont les deux parents sont nés et scolarisés en France. La langue majoritairement parlée à la maison est le français car les parents ainsi que Sinan et son grand frère déclarent s'exprimer plus facilement en français. D'après la mère, ce n'était pas leur stratégie de départ. Les parents ont commencé à parler français à leur premier enfant de manière quasi-automatique, car ils avaient des difficultés à s'exprimer dans leur langue d'origine qu'ils veulent pourtant transmettre à leurs enfants. C'est à partir de la scolarisation du deuxième enfant, Sinan, que les parents ont réellement pris conscience des résultats de leur pratique

la même fréquence que les dessins animés en langue française. La mère affirme avoir commencé à lire à ses enfants des histoires en langue turque pour pouvoir les exposer plus souvent à leur langue d'origine. Pour compenser son manque d'interaction dans la langue d'origine, elle déclare faire des efforts considérables pour transmettre à ses enfants leur culture d'origine en célébrant les fêtes nationales et religieuses du pays d'origine à l'occasion desquelles elle introduit le vocabulaire lié à ces aspects culturels. La famille retourne en Turquie environ tous les deux ans pour y passer les vacances d'été. Ces vacances sont plutôt des moments de détente pour la famille que des retrouvailles avec d'autres membres de famille dans le pays d'origine. La famille passe 4 à 6 semaines de vacances dans des sites de vacances isolés où les enfants ne sont pas beaucoup en contact avec la langue d'origine. La mère a pris connaissance de ce projet à un moment où elle s'interrogeait beaucoup sur les stratégies et pratiques langagières à appliquer à la maison pour un bon développement langagier de l'enfant bilingue. Elle a vivement souhaité y contribuer pour peut-être avoir des réponses à ses nombreuses questions et agir plus consciencieusement envers son dernier enfant qui vient d'arriver dans la famille.

C'est Sinan qui représente le plus de langues sur son portrait linguistique. La distribution des langues et les couleurs qui leurs correspondent sont ainsi : bleu foncé pour le français qui est la langue qu'il mentionne en premier, rose pâle pour le turc (une partie de la tête), bleu ciel et violet pour l'allemand qu'il entend lorsqu'il accompagne ses parents en Allemagne pour faire les courses ou des sorties, rose foncé pour l'arabe (une partie du pied droit) qu'il entend lorsque sa mère tente de lui apprendre des prières en arabe, vert pour l'anglais dont sa tante lui apprend quelques notions (lettres, chiffres, salutations, etc.), jaune pour le russe qu'il souhaiterait apprendre et gris foncé pour l'alsacien qu'il côtoie au quotidien (les parties en noir sur l'image).

5.4.2. Éléments de biographie langagière des enfants monolingues français

Après avoir présenté les éléments de biographie langagière des 12 enfants bilingues, passons maintenant à ceux des deux enfants monolingues français du corpus qui constituaient la population témoin pour l'analyse du développement langagier en français. Ces enfants sont tous les deux scolarisés dans l'école B où ils sont dans deux différentes classes mixtes de

grands et de petits. Ils ont été sélectionnés selon les mêmes critères que les enfants bilingues en ce qui concerne leur année de naissance (2008), la classe qu'ils fréquentent à la rentrée 2011 (PSM), leur place dans la fratrie et leur performance à l'oral (enfant locuteur). En plus de tous ces critères, nous avons sélectionné uniquement les enfants dont les parents, les grands-parents ou autre membre de famille ne parlaient pas alsacien pour qu'ils puissent être vraiment considérés comme monolingues. C'est d'ailleurs peut-être la raison pour laquelle le nombre d'enfants monolingues français reste limité à deux, car Bischwiller accueille beaucoup d'habitants bilingues français-alsacien qui parlent également alsacien à leurs enfants au quotidien. Voici les biographies langagières de ces deux enfants monolingues français, à partir des données également récoltées par les questionnaires distribués aux parents français :

5.4.2.1. Fabien

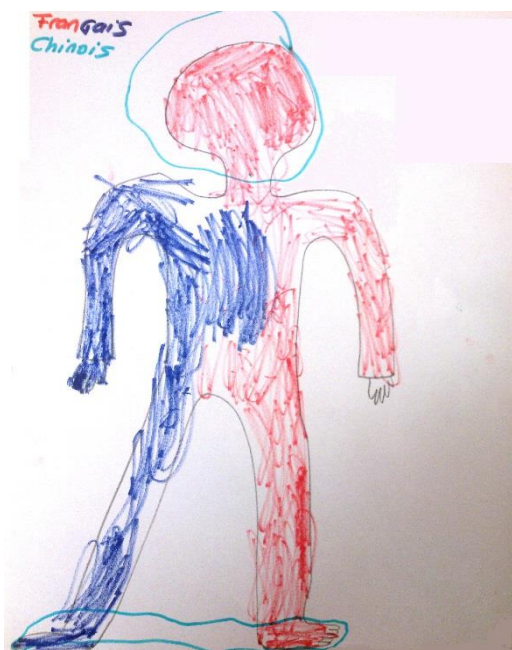


Fabien est né en France de parents français. Il a une grande sœur âgée de 4 ans. D'après la mère, il n'a pas de contact avec d'autres langues, y compris l'alsacien que personne ne parle dans la famille. La seule langue parlée à la maison est donc le français. Fabien aurait commencé à parler à 2,6 ans. D'après le questionnaire, les parents déclarent lui lire ou raconter souvent des récits en langue française. La famille possède une antenne parabolique mais l'enfant regarde uniquement la télévision en langue française. Tous les membres de famille de Fabien habitent en France. La famille ne quitte pas le pays même pour les vacances.

Figure 16 : Portrait linguistique de Fabien.

Fabien ajoute le turc sur son portrait linguistique, car, étant donné qu'ils étaient dans la même classe avec Asli, nous avons réalisé cette séance avec les deux. Il a d'abord mentionné le français qui est sa langue maternelle et ensuite l'anglais qu'il souhaiterait apprendre. Lorsque nous lui avons demandé s'il entendait d'autres langues autour de lui, il a alors mentionné le turc parlé par Asli et d'autres enfants d'origine turque dans l'école.

5.4.2.2. Théo



Théo est lui aussi né en France de parents français. Il a un grand frère âgé de 6 ans. Il n'a pas de contact non plus avec l'alsacien que personne ne parle dans la famille. Il a commencé à parler à 2 ans. L'enfant est inscrit à la bibliothèque de la ville. A la maison, les parents affirment lui lire ou raconter souvent des histoires en langue française. La famille possède une antenne parabolique mais l'enfant ne regarde que la télévision française. Tous les membres de la famille sont en France et la famille déclare ne jamais quitter le pays pour les vacances.

Figure 17 : Portrait linguistique de Théo.

5.4.3. Eléments de biographie langagière des enfants monolingues turcs

Enfin, nous présenterons maintenant les éléments de biographie langagière des trois enfants monolingues turcs de Turquie qui constituaient la population témoin pour l'analyse du développement langagier en turc. En effet, nous avons au départ une famille à Ankara et deux familles à Kayseri (au centre d'Anatolie). Néanmoins, étant donné que nous ne nous rendions en Turquie qu'occasionnellement, il a été assez difficile de garder le contact avec les familles de Turquie et de trouver du temps pour réaliser les enregistrements. Par conséquent, au bout d'une année, nous avons perdu contact avec les deux familles habitant dans la ville de Kayseri. En septembre 2012 seulement, nous avons pu remplacer ces dernières par deux autres familles habitant à Ankara. En revanche, ces familles ne correspondaient pas aux critères recherchés et n'étaient donc pas totalement comparables aux familles franco-turques que nous avons sélectionnées à Bischwiller. En effet, d'une part, aucune de ces trois familles appartenait à la même catégorie socio-professionnelle que les familles sélectionnées à Bischwiller et, d'autre part, dans deux de ces familles monolingues, les enfants n'avaient pas de frère ou sœur aîné. Nous les avons tout de même enregistrés en considérant que les données pourraient éventuellement être analysées. Cependant, nous n'avons pas pu retourner en Turquie pour réaliser des séances sur le portrait linguistique de ces enfants.

5.4.3.1. Evren

Evren est née de parents turcs en Turquie. N'étant pas scolarisée à cet âge en Turquie, elle passe toute la journée dans la crèche publique du quartier depuis septembre 2011 et une partie de la soirée dans le magasin du même quartier où ses parents travaillent ensemble. Dès que la mère finit sa journée de travail, elles rentrent à la maison où la famille vit ensemble avec la grand-mère paternelle. Evren passe le reste de la soirée avec sa famille et souvent ses camarades. Le père rentre très tard dans la soirée. En raison du métier de ses parents, Evren a l'occasion d'entrer en contact avec beaucoup de personnes de tout âge pendant la journée. Sa mère avec laquelle nous avons rempli le questionnaire, déclare qu'Evren aime regarder des dessins animés en langue turque. Elle ajoute également qu'elle suit des cours d'anglais à raison de deux heures par jour dans la crèche qu'elle fréquente. Ce qui est intéressant à noter est que la mère n'avait pas évoqué du tout ce contact quotidien avec l'anglais lors de nos premières discussions jusqu'à ce qu'elle remplisse le questionnaire contenant des questions précises sur le répertoire linguistique de l'enfant. Evren, qui aurait commencé à parler à 2 ans, apprend donc l'anglais depuis ses 2;6 ans mais la mère se plaint qu'elle oublie très vite ce qu'elle apprend. D'après le questionnaire, le père d'Evren connaît également l'anglais, ce que la mère n'avait pas évoqué non plus dans un premier temps. Les parents lisent et/ou racontent souvent des histoires à Evren d'après la mère.

5.4.3.2. Nevin

Nevin a 3;5 ans. Sa mère et Nevin ont rejoint le père à Ankara depuis 3 mois. Nevin avait été obligée d'accompagner sa mère qui travaillait dans une autre ville. Elle fréquente maintenant une crèche depuis septembre 2012 où elle suit, en plus du programme ordinaire, des cours d'initiation à la lecture du Coran et des prières, ce qui crée un contact avec la langue arabe. Nevin a commencé à parler à 1 an. Sa mère est professeure de littérature dans le secondaire et son père est fonctionnaire (musicien au sein d'une institution). Très intéressés par l'éducation de leur fille, les parents de Nevin ont un très bon contact avec elle. Ils lui apprennent à compter en anglais et lisent/racontent beaucoup d'histoires. Nevin racontent également des histoires qu'elle invente spontanément à ses poupées et peluches. La mère apprend l'anglais et le père apprend l'anglais et l'arabe pour passer un examen de langue qui déterminera leur niveau dans ces langues en fonction desquels ils percevront une rémunération grâce à leur statut de fonctionnaire. Les oncles et le grand-père paternel de

Nevin connaissent l'allemand, l'anglais et l'arabe. Le grand-père de Nevin a d'ailleurs vécu et travaillé quelques années en Allemagne où d'autres membres de la famille vivent actuellement. D'après les parents, Nevin a une très bonne mémoire, ainsi elle est capable de mémoriser tout ce qu'elle entend quelle que soit la langue. Elle regarde souvent des dessins animés à la télévision.

5.4.3.3. Serhat

Benjamin de la famille, Serhat a une sœur aînée âgée de 7 ans et deux frères aînés âgés de 13 et 18 ans. Le père de Serhat est fonctionnaire et sa mère est mère au foyer. Serhat ne fréquente pas la crèche, il passe sa journée à la maison avec sa mère. Il aurait dit ses premiers mots à 1 an. Il parlait très bien jusqu'à ce qu'il passe les vacances d'été avec son cousin âgé d'1 an dont il a commencé à imiter les babillages. D'après sa mère, il n'est en contact avec aucune autre langue. Le père de Serhat, quant à lui, connaît l'anglais, le persan et l'arabe mais ne parle pas ces langues avec ses enfants ou sa conjointe. La mère déclare lire des histoires à son enfant de temps en temps alors que le père n'en trouve jamais l'occasion en raison de son emploi du temps souvent chargé. Serhat aime regarder des dessins animés en langue turque.



Chapitre 6 : Méthodologie de la collecte de données

Les données que nous avons collectées au cours des deux années sont très variées. En dehors des données que nous avons recueillies afin d’observer le développement langagier de notre échantillon, nous avons eu recours à d’autres données à la fois auprès des enfants, leurs parents et leurs enseignants pour combler nos besoins de renseignements supplémentaires sur nos sujets, auxquels nous n’avions pas accès à travers la tâche de description d’image. Nous allons exposer dans ce qui suit les différentes situations de recueil dans lesquelles nous nous sommes retrouvée afin de recueillir nos données à la fois de productions orales par les enfants dans le but de faire des analyses linguistiques et biographiques par les enfants, les parents et les enseignants pour pouvoir retracer le parcours de chacun de nos sujets et de mieux comprendre leur rapport aux langues.

6.1. Situations de production verbale des enfants

La principale situation d'observation de la production verbale des enfants consistait en des séances individuelles. Mais nous avons également réalisé, à titre expérimental, des séances en groupe. Nous allons détailler, dans ce qui suit, ces deux situations de production verbale des enfants.

6.1.1. Les situations individuelles

Le suivi individuel des enfants était programmé ainsi : pour chaque enfant, ont été mises en place deux séances individuelles avec une à deux semaines d'intervalle, trois fois pendant l'année scolaire 2011/2012, à savoir en septembre, en janvier et en juin et deux fois pendant l'année scolaire 2012/2013, à savoir en septembre et en juin. Ces dates ont été respectées, sauf pour les premières séances de chaque année qu'il a fallu repousser au mois d'octobre : la première année, la procédure de demande d'autorisation pour accéder aux écoles a pris du temps tandis que la deuxième année, les enseignantes ont préféré m'accueillir environ un mois après la rentrée pour avoir le temps de « trouver leurs repères »⁸¹ dans la classe. Lors de ces séances, les enfants ont été individuellement questionnés sur une image et une affiche publicitaire en couleurs adaptées à leur âge, qu'ils ont décrit avec leurs propres mots, en turc et en français. Les descriptions faites par chaque élève ont été transcrites, ce qui nous a permis d'analyser leur évolution dans les deux langues, au fil des deux années scolaires. Les enfants suivis ont tous été sélectionnés parmi les enfants locuteurs afin de pouvoir obtenir des données analysables.

Dans un premier lieu nous allons présenter le matériel utilisé dans la réalisation de ces séances individuelles. Ensuite, nous expliquerons nos motivations dans le choix de l'enquêteur et celui de l'ordre des langues pour les séances. Enfin, nous présenterons sous forme de tableau des renseignements relatifs à chaque séance réalisée avec chacun des 12 enfants bilingues franco-turcs.

6.1.1.1. Le matériel

Nous avons utilisé deux images (cf. annexes n°9 et 10), ainsi qu'un jeu dans la collecte des données de production orale des sujets.

⁸¹ L'expression a été employée par E1, directrice de l'école B, lors d'une conversation téléphonique en septembre 2012.

6.1.1.1.1. Les images

Les images montrées aux enfants sont au format A3 pour leur permettre une meilleure vision et valoriser chaque petit élément qui pourrait susciter l'intérêt de l'enfant et le faire parler. Le choix définitif des images n'a été fait qu'après avoir demandé conseil aux directrices et aux institutrices des deux écoles maternelles où la collecte des données a été réalisée. Après une courte discussion avec les directrices et les institutrices, il n'a pas été difficile de remarquer que toutes, sans exception, arrivaient à la même conclusion : le contenu de l'image devait être adapté à la vie quotidienne de l'enfant pour qu'il arrive à produire du récit (Delamotte-Legrand & Akinci, 2012 ; Kern & Raffara, 2012). Les enfants de cet âge ne pouvaient s'intéresser, en effet, seulement à des images qui pouvaient correspondre à leur réalité et leur vie quotidienne. Des images qui sortaient, ne serait-ce qu'un peu, de leur quotidien leur seraient totalement incompréhensibles et ne pourraient avoir aucun sens pour eux. Il ne fallait donc pas dépasser les frontières de la vie de l'enfant. Une des directrices a alors proposé une image qui dépeint la cour de récréation d'une école maternelle où se trouvent plusieurs enfants en train de jouer. Les objets présents dans la cour (toboggan, ballon, etc.) ainsi que les activités (vélo, jeux, etc.) pratiquées par les enfants sur l'image existent tous à l'école. En partant de l'image, l'enfant pouvait très bien arriver à construire son propre récit avec ce qu'il réalise dans sa propre vie à l'aide de tous ces objets et à parler de tout ce que les éléments sur l'image connotent pour lui. Ce fut un avantage étant donné que notre objectif n'était pas d'analyser une narration orale mais d'obtenir un maximum de productions orales. Cette image pouvait donc écarter le risque de se retrouver face à des enfants muets ou distraits devant des images n'ayant aucun sens pour eux car elle pouvait les solliciter à employer la langue. D'ailleurs après avoir observé l'intérêt des enfants pour l'image définitive et après avoir entendu leurs premières productions, le choix fait s'est avéré plutôt confirmé.

En plus d'une image ordinaire, nous avons également décidé de travailler avec une affiche publicitaire (cf. annexe n°10, La Vache Qui Rit, 2010). Nous allons exposer les raisons de ce choix. En effet, d'après une étude publiée sur le site *Action Consommation* (2007), « Un enfant entre 4 et 10 ans consacre 2 h 18 minutes par jour à la consommation de télévision » aux Etats-Unis. « En France, 10 % des programmes regardés par les enfants de 4 à 10 ans sont

des publicités contre 7 % pour les adultes. » Il a été donc démontré que les publicités sont largement accessibles aux enfants.

Quant au contenu de l’affiche publicitaire, nous avons opté pour une publicité alimentaire car les enfants pouvaient s’intéresser davantage à ce qu’ils mangeaient. Evidemment, nous avons là aussi demandé conseil aux enseignants qui ont confirmé notre choix. D’après ces derniers, les enfants auraient le moins de mal à reconnaître sur une affiche publicitaire, les aliments qu’ils consomment et qu’ils voient régulièrement chez eux, à la télévision ou dans les magasins. L’article cité plus haut nous a également aidé à justifier notre choix car d’après ce dernier, la proportion de spots alimentaires destinés aux enfants est de 62 % en moyenne le mercredi alors que ce chiffre est de 42 % pour les adultes. Il est donc clair que les publicitaires donnent la priorité aux enfants lorsqu’il s’agit de publicité alimentaire, ce qui confirme l’intérêt des enfants pour les publicités alimentaires et la justesse de notre choix. Les résultats obtenus par les productions des enfants rejoignent également plus ou moins les prédictions de départ. Néanmoins, les données recueillies avec la première image décrite, représentant la cour de récréation, étant déjà très riches, nous avons décidé de ne pas analyser les données recueillies avec l’affiche publicitaire.

6.1.1.1.2. Le jeu

Il est important pour l’enfant de se sentir à l’aise lors d’une activité. Nous avons donc procédé au début de certaines séances à un jeu de cartes contenant des images de personnages d’un dessin animé turc très apprécié par les enfants au moment des collectes des données : *Pepee*. *Pepee* est le personnage principal d’un dessin animé turc qui s’adresse aux enfants de 4-6 ans, voire 3-9 ans. *Pepee* est la représentation fidèle d’un enfant turc par sa manière de parler, son comportement et la structure familiale décrite dans le dessin animé. Le jeu en question est un jeu de mémorisation de huit cartes, à savoir quatre paires de cartes. Dans chaque pair, les deux cartes contiennent la même image. Il existe donc quatre images en tout qui représentent toutes des personnages du dessin animé *Pepee*. Pour jouer, les cartes sont alignées sur la table faces retournées et dans le désordre. Un des joueurs commence par retourner et découvrir une carte et essaye de trouver ensuite celle qui y est identique. S’il réussit, il recommence, sinon c’est au tour de l’autre joueur. Nous jouons ce jeu une à deux fois avec l’enfant en début de chaque séance afin de le faire entrer dans une atmosphère

ludique. L'avantage avec ce jeu est que l'enfant peut également s'entraîner à observer attentivement une image afin de trouver ensuite son identique. Cet exercice détermine aussi le cadre de l'activité suivante qui consiste à observer et décrire une image. Cette activité ludique avait pour objectif de préparer l'enfant à la description d'image donc nous n'avons pas intégré dans notre corpus les données recueillies lors de sa réalisation.

6.1.1.1.3. Récit à images

Aux deux dernières séances du recueil des données, à savoir en juin 2013, lorsque les enfants avaient environ 5 ans, nous leur avons également présenté de nouveaux matériels qui sont deux récits à images :

- (1) *Balloonman Story* (Karmiloff-Smith, 1981) présentant l'histoire de deux personnages : un vendeur de ballon et un enfant (cf. annexe n°11).
- (2) *Cat Story* (Hendriks & Hickmann, 1999) présentant l'histoire de trois personnages : un oiseau, un chat et un chien (cf. annexe n°12).

L'objectif de cette tâche était d'évaluer la maîtrise du schéma narratif qui se développe, en général, à partir de 4 ans. Tous les enfants ont raconté ces deux récits à images en turc dans un premier temps et en français environ une semaine plus tard.

Néanmoins, nous avons décidé de ne pas intégrer ces données dans notre corpus afin de nous concentrer uniquement sur les données recueillies à travers la description d'image.

6.1.1.2. Le choix de l'enquêteur

Quant au choix de la personne chargée de mener les séances de collectes de productions orales des enfants, nous avons prévu, au départ deux enquêteurs, soit un enquêteur pour chaque langue. Selon l'idée de départ, la séance où l'on demanderait à l'enfant de décrire l'image en turc allait être menée par un locuteur de langue maternelle turque, à savoir moi-même, et la séance où l'on demande à l'enfant de décrire l'image en français allait être confiée à une deuxième personne de langue maternelle française. Ainsi, chacune de nous aurait pu s'adresser à l'enfant dans une seule langue, ce qui aurait pu le solliciter à essayer d'employer tant que possible la langue de son interlocuteur (Wallon *et al.*, 2008). En effet, dans le cas contraire, l'enfant pouvait refuser de parler dans une des deux langues une fois qu'il aurait compris que son interlocuteur comprenait les deux. Or, nous

avons vite constaté qu'aux premiers mois de l'école maternelle, en particulier, les enfants tenaient beaucoup à connaître la personne avec laquelle ils entrent en contact avant de pouvoir lui faire confiance et parler devant elle. La personne de référence était donc très importante pour les enfants. Pour en donner un exemple, lors de ma première intervention à l'école A, dans la cour de récréation, j'ai voulu aider un enfant à mettre sa veste, ce dernier a refusé. L'institutrice, à son tour, a proposé son aide que l'enfant a accepté cette fois sans aucune hésitation. De même, aux premières séances, certains enfants ont refusé de me suivre dans la salle où les séances d'enregistrement se déroulaient. Tout comme ces anecdotes, d'autres exemples significatifs ont montré que les enfants de cet âge se fixent des repères à l'école. La nature de ces repères peut varier : il peut s'agir d'objets, d'endroits ou de personnes. Les repères humains que ces enfants se sont fixés sont leur institutrices ainsi que les auxiliaires, surveillants qu'ils voient tous les jours à l'école. Afin de faire partie de leur repère et avoir un contact facile et proche avec eux, nous avons dû décider de réaliser la collecte des données individuellement, sans demander la collaboration d'une personne de langue française. Le choix a porté ses fruits et au bout de quelques rencontres avec les directrices, les institutrices qui se sont déroulées devant les enfants et au bout de quelques apparitions successives dans l'école et dans la cour de récréation, les enfants ont commencé à me connaître et à communiquer avec moi sans aucune crainte. Après ce temps d'apprivoiser le terrain, les premières séances avec les enfants en octobre 2011 se sont plutôt bien déroulées.

6.1.1.3. Le choix de l'ordre des langues

En ce qui concerne l'ordre de passation selon les langues, il avait été convenu d'interroger l'enfant d'abord dans la L1 qui est le turc pour ensuite passer à la L2, le français dans la mesure où il était souhaité que l'enfant puisse, dans un premier temps, penser dans sa langue maternelle pour s'exprimer, dans un deuxième temps, dans une autre langue. Les premières séances en octobre 2011 se sont déroulées ainsi pour une partie des enfants. Or, nous avons dû, malheureusement, mener les deux séances en une seule par manque de temps, car les vacances de la Toussaint approchaient et il aurait été très tard pour continuer les séances après les vacances. Lors de ces séances, nous avons donc demandé à l'enfant, dans un premier temps, de décrire l'image en turc et dans un second temps de le faire en français. Or, après avoir saisi que son interlocuteur comprenait le turc, l'enfant refusait de parler

français même s'il avait été capable de s'exprimer plus ou moins dans cette langue devant sa maîtresse ou tout autre interlocuteur ne parlant que français. Nous avons donc inversé l'ordre des langues pour l'autre moitié des enfants en les interrogeant d'abord en français pour leur permettre de s'exprimer autant que possible et de passer au turc lorsqu'ils n'avaient plus rien à dire sur l'image ou le plus souvent, lorsqu'ils ne pouvaient continuer la description car ils manquaient de vocabulaire ou refusaient totalement de parler français. Mais nous nous sommes vite aperçue que ce n'était pas non plus la solution à adopter, car l'état psychologique dans lequel se trouvaient ces enfants un mois après leur première rentrée scolaire, sans aucun soutien dans leur L1, n'était pas non plus propice à les faire parler en français. Les enfants ne se sentaient pas en confiance face à une inconnue qui parlait que français et pouvaient se sentir légèrement trahis lorsque je leur proposais de passer au turc. Nous avons finalement décidé de maintenir le premier ordre pour les séances d'après, en émettant l'hypothèse que la performance insuffisante des enfants pouvait être due à la fatigue causée par l'enchaînement des deux séances dans les deux langues. En effet, interroger l'enfant dans les deux langues à la suite pouvait le pousser à parler moins dans une des deux langues pour éviter les répétitions ou simplement à cause de la fatigue. De ce fait, les données dans chacune des langues pouvaient ne pas être très fiables. De plus, nous n'étions qu'au début de l'année scolaire et les enfants n'avaient peut-être pas encore eu suffisamment de temps pour s'adapter à leur environnement scolaire. Effectivement, nous avons pu obtenir plus de données analysables à partir des séances effectuées en janvier 2012. Lors de ces séances, à savoir après quatre mois de la rentrée, nous avons pu remarquer qu'une partie des enfants pouvait désormais différencier les deux langues. Pour la plupart, « la langue inconnue » qu'ils refusaient même d'entendre parler était devenue la langue de l'école à laquelle ils essayaient de s'adapter. A partir du mois de janvier 2012, les séances ont été menées avec une à deux semaines d'intervalle en turc dans un premier temps et en français dans un second temps.

Or, un problème de toute autre nature s'est posé à partir de la dernière séance de la première année d'observation, à savoir en juin 2012 : à la fin de la petite section, nous avons observé que les enfants exprimaient une certaine réticence pendant les séances où il fallait décrire l'image en turc. Ils semblaient tous être étonnés d'être en présence d'une personne qui semblait être autorisée à parler turc dans l'école. En effet, ce qui avait changé depuis la séance de janvier-février 2012, c'était que les enfants reconnaissaient maintenant la langue

de l'école et essayaient de s'y adapter et non plus de la refuser. C'est la raison pour laquelle il nous a fallu, au début de cette dernière séance de fin d'année, plus de temps pour que l'enfant se sente de nouveau à l'aise sans penser à l'interdiction de parler turc en classe. Ce refus envers le turc n'était pourtant pas toujours accompagné d'une volonté de parler français. Certains enfants essayaient de s'exprimer dans la langue de l'école tant bien que mal et se réjouissaient de découvrir que leurs progrès étaient reconnus, alors que d'autres se renfermaient davantage sur eux-mêmes et refusaient de parler les deux langues en constatant peut-être que la langue qu'ils maîtrisent le mieux n'est pas reconnue à l'école.

6.1.1.4. Le déroulement des séances individuelles avec les enfants bilingues franco-turcs

Les tableaux ci-dessous présentent les renseignements relatifs au déroulement des séances individuelles pour chacun des enfants bilingues franco-turcs. Les tableaux ont été classés par ordre alphabétique.

6.1.1.4.1. Les séances individuelles avec Asli

<i>Séances</i>	<i>Langue</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Type d'enregistrement</i>	<i>Lieu d'enregistrement</i>
1	FR	21/10/11	01:08	Vidéo	Salle informatique de l'école B
2	TR	21/10/11	11:02	Vidéo	Salle informatique de l'école B
3	TR	16/01/12	09:21	Vidéo	Salle informatique de l'école B
4	FR	19/01/12	07:39	Vidéo	Salle informatique de l'école B
5	TR	04/06/12	18:45	Vidéo + Audio	Salle informatique de l'école B
6	FR	22/06/12	08:50	Vidéo	Salle informatique de l'école B
7	TR	09/10/12	11:20	Vidéo	Salle informatique de l'école B
8	FR	09/10/12	06:12	Vidéo	Salle informatique de l'école B
9	TR	25/06/13	12:22	Vidéo	Salle informatique de l'école B
10	FR	27/06/13	23:20	Vidéo	Salle informatique de l'école B

Tableau 5 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Asli.

6.1.1.4.2. Les séances individuelles avec Eda

<i>Séances</i>	<i>Langue</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Type d'enregistrement</i>	<i>Lieu d'enregistrement</i>
1	FR	-	-	-	-
2	TR	21/10/11	11:54	Vidéo	Salle informatique de l'école B
3	TR	26/01/12	33:30	Vidéo+ Audio	Salle informatique de l'école B
4	FR	26/01/12	08:06	Audio	Salle informatique de l'école B
5	TR	04/06/12	08:07	Vidéo	Salle informatique de l'école B
6	FR	07/06/12	16:51	Vidéo	Salle informatique de l'école B
7	TR	05/10/12	16:30	Vidéo	Salle informatique de l'école B
8	FR	09/10/12	09:52	Vidéo	Salle informatique de l'école B
9	TR	20/06/13	07:03	Vidéo	Salle informatique de l'école B
10	FR	27/06/13	20:02	Vidéo	Salle informatique de l'école B

Tableau 6 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Eda.

En octobre 2011, à la première séance de collecte de données, Eda n'a pas souhaité parler français. Face à son rejet et ses pleurs, nous avons décidé d'effectuer la séance en turc le même jour. Nous n'avons donc aucun enregistrement avec Eda en français au début de la petite section de maternelle. Trois mois plus tard, en janvier, nous avons dû effectuer les séances en turc et en français le même jour car Eda était hospitalisée pendant deux semaines au courant du mois de janvier lorsque nous avons effectué les séances avec les autres enfants de l'école B. Etant donné qu'elle était souvent absente même après la période d'hospitalisation, nous n'avons pas pu espacer les séances en turc et en français. Lors de la séance en turc, au mois de janvier, le caméscope a arrêté de fonctionner. Nous avons donc poursuivi la séance en turc avec le dictaphone. La séance en français a été enregistrée uniquement avec le dictaphone.

6.1.1.4.3. Les séances individuelles avec Eray

<i>Séances</i>	<i>Langue</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Type d'enregistrement</i>	<i>Lieu d'enregistrement</i>
1	FR	-	-	-	-
2	TR	07/11/11	06:04	Audio	Domicile familial
3	TR	16/01/12	06:08	Vidéo	Salle informatique de l'école B
4	FR	26/01/12	05:11	Audio	Salle informatique de l'école B
5	TR	04/06/12	08:40	Audio	Salle informatique de l'école B
6	FR	22/06/12	11:50	Vidéo	Salle informatique de l'école B
7	TR	05/10/12	05:45	Vidéo	Salle informatique de l'école B
8	FR	09/10/12	07:44	Vidéo	Salle informatique de l'école B
9	TR	20/06/13	08:53	Vidéo	Salle informatique de l'école B
10	FR	24/06/13	07:04	Vidéo	Salle informatique de l'école B

Tableau 7 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Eray.

Eray était très timide les premiers mois de sa scolarisation. Il pleurait tous les matins lorsque ses parents le déposaient. Lorsque j'ai souhaité effectuer la première séance avec lui, il a refusé de sortir de la salle de classe tout seul. L'enseignante a proposé à Okan, son cousin qui était scolarisé dans la même classe, de nous accompagner. C'est seulement en compagnie d'Okan qu'Eray a accepté de quitter la salle de classe. Or, ils ont commencé à pleurer tous les deux dans le couloir, avant d'atteindre la salle informatique où les séances se déroulaient. Ils sont donc retournés dans la salle de classe sans avoir réalisé la séance. Nous avons donc pris contact avec les parents et demandé à réaliser la séance au domicile familial, endroit où Eray se sentirait plus en sécurité. Nous nous sommes rendue au domicile le 07 novembre 2011 pour enregistrer Eray. Là aussi, il a refusé de parler que ce soit en turc ou en français. C'est alors sa tante (la mère d'Okan) qui lui a demandé de décrire les deux images en le prenant sur ses genoux. La mère d'Eray, Okan et moi étions aussi présents. Dans ces conditions, Eray a fait un effort pour décrire les images très brièvement. Elle a répété l'activité avec son fils Okan. Les questions qu'elle posait étaient en turc mais elle a également interrogé les enfants sur leurs connaissances en français (par exemple les couleurs). Il s'agissait donc d'une séance unique « bilingue » et non pas de deux séances distinctes dans chacune des langues. A l'école, Eray et Okan ont refusé de me suivre dans la salle informatique jusqu'au mois de janvier. Le 16 janvier 2012, nous avons donc réalisé la première séance en turc, à l'école, avec ces deux enfants. Eray ne manifestait toujours pas d'intérêt pour l'activité contrairement à Okan. La participation d'Okan a suscité sa curiosité et il nous a rejoints dans la salle informatique lorsque nous étions en séance avec Okan. Nous avons donc réalisé la séance avec chacun des enfants tandis que l'autre attendait son tour dans la même salle en s'occupant avec une autre activité. Lorsque nous sommes retournée à l'école dix jours plus tard, le 26 janvier 2012, pour la séance en français, Eray et Okan ont accepté pour la première fois de me suivre chacun leur tour. A notre troisième rencontre, ils semblaient donc totalement familiarisés avec l'activité et l'enquêteur. Au début de la moyenne section, en octobre 2012, Eray a arrêté de décrire l'image au bout d'une minute car il ne pouvait s'exprimer qu'en turc. À la place, il m'a proposé des cartes présentant des images d'objets du quotidien. Nous nous sommes servie de ces images pour un « test » de dénomination pendant 16 minutes. Eray proposait souvent les noms des objets en turc mais il arrivait qu'il réponde en français. La séance a donc duré environ 23 minutes mais nous avons discuté sur les deux images seulement pendant 7

minutes. Le reste du temps étant consacré à une autre activité, nous ne comptabilisons que les 7 minutes dans le tableau ci-dessus.

6.1.1.4.4. Les séances individuelles avec Fadime

<i>Séances</i>	<i>Langue</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Type d'enregistrement</i>	<i>Lieu d'enregistrement</i>
1	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-
3	TR	23/01/12	09:45	Audio	Salle de lecture de l'école A
4	FR	27/01/12	08:16	Audio	Salle de lecture de l'école A
5	TR	08/06/12	10:42	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
6	FR	11/06/12	14:25	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
7	TR	04/10/12	19 :45	Vidéo	Salle de classe de la PS/MS & Salle de lecture de l'école A
8	FR	09/10/12	10:50	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
9	TR	31/05/13	22:00	Vidéo	Salle de classe de la PS/MS de l'école A
10	FR	14/06/13	21:30	Vidéo	Salle de lecture de l'école A

Tableau 8 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Fadime.

La mère de Fadime a voulu l'intégrer au projet au mois de janvier 2012, lorsque nous étions en train de réaliser les troisième et quatrième séances d'enregistrement. C'est pourquoi nous n'avons pas pu l'enregistrer aux première et deuxième séances en octobre 2011, à la rentrée en petite section. La huitième séance a duré environ 17 minutes mais les sept premières minutes ont été consacrées à la lecture d'un livre que Fadime a choisi dans la bibliothèque.

6.1.1.4.5. Les séances individuelles avec Isa

<i>Séances</i>	<i>Langue</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Type d'enregistrement</i>	<i>Lieu d'enregistrement</i>
1	FR	07/11/11	09:07	Vidéo	Salle informatique de l'école B
2	TR	07/11/11	06:00	Vidéo	Salle informatique de l'école B
3	TR	17/01/12	09:05	Vidéo	Salle de lecture de l'école B
4	FR	19/01/12	05:00	Audio	Salle informatique de l'école B
5	FR	22/06/12	11:50	Vidéo	Salle informatique de l'école B
6	TR	22/06/12	05:14	Vidéo	Salle informatique de l'école B
7	TR	05/10/12	17:05	Vidéo	Salle informatique de l'école B
8	FR	09/10/12	17:56	Vidéo	Salle informatique de l'école B
9	TR	20/06/13	20:05	Vidéo	Salle informatique de l'école B
10	FR	25/06/13	08:30	Vidéo	Salle informatique de l'école B

Tableau 9 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Isa.

6.1.1.4.6. Les séances individuelles avec Ismail

Séances	Langue	Date	Durée	Type d'enregistrement	Lieu d'enregistrement
1	TR	18/10/11	06:06	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
2	FR	18/10/11	00:50	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
3	TR	20/01/12	12:08	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
4	FR	27/01/12	13:25	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
5	TR	08/06/12	37:55	Audio	Salle de lecture de l'école A
6	FR	11/06/12	14:05	Audio	Salle de lecture de l'école A
7	FR	09/10/12	10:15	Vidéo	Salle de classe de la PS/MS de l'école A
8	TR	23/11/12	24:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
9	TR	31/05/13	11:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
10	FR	14/06/13	14:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A

Tableau 10 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Ismail.

6.1.1.4.7. Les séances individuelles avec Nur

Séances	Langue	Date	Durée	Type d'enregistrement	Lieu d'enregistrement
1	TR	18/10/11	07:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
2	FR	18/10/11	03:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
3	TR	20/01/12	14:30	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
4	FR	27/01/12	08:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
5	TR	08/06/12	15:00	Vidéo + Audio	Salle de lecture de l'école A
6	FR	11/06/12	13:20	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
7	TR	04/10/12	13:00	Vidéo	Salle de classe de la PS/MS de l'école A
8	FR	09/10/12	10:20	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
9	TR	14/06/13	16:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
10	FR	21/06/13	23:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A

Tableau 11 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Nur.

6.1.1.4.8. Les séances individuelles avec Okan

Séances	Langue	Date	Durée	Type d'enregistrement	Lieu d'enregistrement
1	FR	-	-	-	-
2	TR	07/11/11	10:36	Audio	Domicile familial de son cousin Eray
3	TR	16/01/12	10:35	Vidéo	Salle informatique de l'école B
4	FR	19/01/12	09:56	Vidéo + Audio	Salle informatique de l'école B
5	TR	04/06/12	10:45	Audio	Salle informatique de l'école B
6	FR	22/06/12	05:30	Vidéo	Salle informatique de l'école B
7	TR	05/10/12	05:30	Vidéo	Salle informatique de l'école B
8	FR	09/10/12	05:30	Vidéo	Salle informatique de l'école B
9	TR	20/06/13	14:00	Vidéo	Salle informatique de l'école B
10	FR	24/06/13	07:40	Vidéo	Salle informatique de l'école B

Tableau 12 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Okan.

Les deux premières séances avec Okan se sont déroulées dans les mêmes conditions que celles de son cousin Eray.

À la troisième séance, Eray qui n'avait pas souhaité venir dans la salle informatique au départ nous a rejoints vers la fin de la séance d'enregistrement. Okan a été légèrement perturbé par l'arrivée d'Eray mais nous avons tout de même réussi à continuer la séance pendant qu'Eray s'occupait avec une autre activité. Après la séance d'Okan, nous avons rejoint Eray pour jouer. Ensuite nous avons réalisé la séance avec Eray pendant qu'Okan jouait seul.

À la sixième séance, Okan a annoncé qu'il ne savait pas parler français et n'était pas très volontaire pendant la séance. Nous avons donc arrêté la séance au bout de 5 minutes.

Les quatre séances suivantes qui correspondent aux cinq premiers mois de la moyenne section n'ont pas été très productives non plus dans les deux langues. Okan a manifesté plus d'intérêt pour l'activité aux dernières séances en juin 2013, à la fin de la moyenne section.

6.1.1.4.9. Les séances individuelles avec Sinan

<i>Séances</i>	<i>Langue</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Type d'enregistrement</i>	<i>Lieu d'enregistrement</i>
1	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-
3	TR	16/01/12	15:06	Audio	Domicile familial de Sinan
4	FR	18/04/12	14:00	Vidéo	Domicile familial de Sinan
5	TR	07/07/12	11:15	Vidéo	Domicile familial de Sinan
6	FR	07/07/12	23:00	Vidéo	Domicile familial de Sinan
7	TR	02/11/12	18:00	Vidéo + Audio	Domicile familial de Sinan
8	FR	02/11/12	16:12	Audio	Domicile familial de Sinan
9	TR	13/07/13	17:00	Vidéo	Domicile familial de l'enquêteur
10	FR	28/07/13	06:30	Vidéo	Domicile familial de l'enquêteur

Tableau 13 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Sinan.

Comme Fadime, Sinan a intégré le projet qu'à partir de janvier. Nous n'avons donc pas d'enregistrement avec lui jusqu'à cette date. Sinan n'habitait pas à Bischwiller comme les autres enfants mais à Strasbourg, dans un quartier principalement occupé par des Français. Nous l'avons intégré dans l'échantillon, car les parents de Sinan avaient des pratiques langagières différentes par rapport aux autres parents. En effet, chez Sinan, c'est le français qui était privilégié dans toutes les circonstances et quel que soit le parent. À 3 ans, la langue dominante de Sinan était déjà le français (cf. la biographie langagière de Sinan pour plus de renseignements). Mais nous avons finalement décidé de ne pas l'intégrer dans le corpus pour

plusieurs raisons comme la non appartenance au même milieu social que les autres enfants, l'absence des mêmes conditions d'enregistrement (l'enregistrement à domicile, la présence et l'intervention de la mère et du grand frère au cours des séances, etc).

Les séances 5 et 6 se sont déroulées le même jour car la famille ne pouvait pas nous accueillir un autre jour en raison de leur départ en vacances. La séance en turc s'est déroulée avec moi-même, comme d'habitude tandis que c'est la mère de Sinan qui a animé la séance en français.

Les séances 7 et 8 se sont également déroulées le même jour en raison de l'indisponibilité de la famille.

6.1.1.4.10. Les séances individuelles avec Umran

<i>Séances</i>	<i>Langue</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Type d'enregistrement</i>	<i>Lieu d'enregistrement</i>
1	FR	07/11/11	05:00	Vidéo + Audio	Salle de classe de MS/GS de l'école A
2	TR	07/11/11	08:00	Audio	Salle de classe de MS/GS de l'école A
3	TR	23/01/12	13:40	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
4	FR	27/01/12	14:20	Audio	Salle de lecture de l'école A
5	TR	08/06/12	20:05	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
6	FR	11/06/12	19:30	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
7	TR	04/10/12	18:30	Vidéo + Audio	Salle de lecture & Salle de jeu de l'école A
8	FR	09/10/12	14:50	Vidéo	Salle de classe de PS/MS de l'école A
9	TR	31/05/13	13:00	Vidéo	Salle de classe de l'école A
10	FR	14/06/13	16:00	Vidéo	Salle de classe de l'école A

Tableau 14 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Umran.

6.1.1.4.11. Les séances individuelles avec Yelda

<i>Séances</i>	<i>Langue</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Type d'enregistrement</i>	<i>Lieu d'enregistrement</i>
1	TR	18/10/11	06:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
2	FR	18/10/11	02:30	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
3	TR	20/01/12	12:50	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
4	FR	27/01/12	16:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
5	TR	08/06/12	15:35	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
6	FR	11/06/12	08:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
7	TR	04/10/12	08:20	Vidéo	Salle de classe de PS/MS de l'école A
8	FR	09/10/12	07:00	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
9	TR	21/06/13	10:40	Vidéo	Salle de lecture de l'école A
10	FR	28/06/13	13:40	Vidéo	Salle de lecture de l'école A

Tableau 15 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Yelda.**6.1.1.4.12. Les séances individuelles avec Yusuf**

<i>Séances</i>	<i>Langue</i>	<i>Date</i>	<i>Durée</i>	<i>Type d'enregistrement</i>	<i>Lieu d'enregistrement</i>
1	FR	21/10/11	04:20	Vidéo	Salle informatique de l'école B
2	TR	21/10/11	09:00	Vidéo	Salle informatique de l'école B
3	TR	19/01/12	14:20	Vidéo	Salle informatique de l'école B
4	FR	06/02/12	17:20	Vidéo + Audio	Salle informatique de l'école B
5	TR	04/06/12	13:15	Vidéo	Salle informatique de l'école B
6	FR	22/06/12	11:45	Vidéo	Salle informatique de l'école B
7	TR	05/10/12	10:10	Vidéo	Salle informatique de l'école B
8	FR	09/10/12	12:30	Vidéo	Salle informatique de l'école B
9	TR	20/06/13	14:00	Vidéo	Salle informatique de l'école B
10	FR	24/06/13	08:30	Vidéo	Salle informatique de l'école B

Tableau 16 : Le déroulement des séances individuelles de description d'images avec Yusuf.

À la huitième séance, Yusuf n'a pas souhaité décrire les deux images. Nous avons alors proposé l'activité de dénomination d'images que nous avons réalisée avec Eray. Les premières 12 minutes de la séance ont été consacrées à cette activité. Nous avons uniquement comptabilisé, dans le tableau ci-dessus, les 12 dernières minutes consacrées à la description des deux images.

6.1.1.5. La présentation du corpus de séances individuelles

Nous avons limité notre corpus de séances individuelles à celles de 6 enfants et à la description d'une seule image, celle représentant la cour de récréation, car nous avons collecté plus de données analysables avec cette dernière.

Voici le récapitulatif des données qui constituent notre corpus et qui ont été analysées :

Enfants	Turc					Français				
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Type 1										
1 Asli	06:00 ⁸²	05:00	09:00	06:00	06:00	00:50	04:00	04:00	03:00	13:00
2 Ismail	03:00	06:00	19:00	12:00	06:00	00:50	07:00	07:00	05:00	07:00
3 Nur	04:00	07:00	08:00	07:00	08:00	02:00	04:00	07:00	05:00	12:00
Type 2										
4 Yelda	03:00	06:00	08:00	04:00	05:00	01:30	08:00	04:00	04:00	07:00
5 Isa	03:00	05:00	02:30	09:00	10:00	05:00	02:30	06:00	09:00	05:00
6 Yusuf	05:00	07:00	07:00	05:00	07:00	02:30	09:00	06:00	06:00	05:00

Tableau 17 : Tableau récapitulatif du corpus de séances individuelles avec les enfants bilingues franco-turcs.

6.1.2. Les situations en groupe

Outre les séances individuelles, nous avons essayé de créer des situations d'interaction plus libres comme la lecture d'un livre en groupe et la situation de jeu avec le frère ou la sœur à la maison. En situation de lecture, nous avons formé un petit groupe avec les cinq élèves observés dans l'école A et nous avons organisé des séances de lecture pendant lesquelles nous avons lu une histoire ou un court récit à images tiré d'un numéro du magazine *Pepee*,⁸³ nouvelle presse écrite pour enfants en langue turque, inspirée du dessin animé portant le même nom et favorisant l'éveil et le développement pédagogique d'enfants de 4 à 6 ans. C'est une source en langue turque fiable et surtout très appréciée par les enfants de ce groupe d'âge. Dans cette école, les enfants étaient très familiers avec cette activité, car une lectrice venait régulièrement leur lire des histoires en petits groupes le jeudi matin. Pendant ces séances de lecture, nous avons lu l'histoire en observant ensemble les images associées et nous avons demandé ensuite aux enfants de reconstruire le récit en s'aidant des images. Nous avons pu observer que les enfants se sont motivés mutuellement lorsqu'ils étaient en groupe

⁸² La durée de la séance en minutes (arrondies).

⁸³ *Pepee*, novembre 2012.

et qu'ils avaient tendance à s'exprimer plus librement. Nous avons pu pratiquer le même exercice en langue française grâce au soutien d'une ATSEM qui a accepté d'intervenir auprès du même groupe d'enfants dans l'école A. L'activité consistait à faire tous ensemble un puzzle que les enfants connaissaient sous forme d'image et décrivaient depuis le début de l'année (annexe n°13). Les enfants qui découvraient que l'image qu'ils connaissaient si bien leur était maintenant proposée sous forme d'un autre jeu manifestaient leur intérêt et essayaient de participer au jeu comme ils pouvaient. Certains ont essayé de s'exprimer en français, sachant que l'ATSEM ne parlait pas turc et d'autres ont compté sur leurs camarades qui les comprenaient et n'ont pas tenté de s'exprimer en français. Certains enfants ont donc servi d'interprètes entre d'autres enfants et l'ATSEM. D'après ces observations, cette activité s'est avérée intéressante, car elle a permis à certains enfants d'essayer de s'exprimer en français dans une situation d'interaction de jeu à l'école, mais beaucoup plus libre que celle qu'ils ont en classe, face à l'enseignante.

En ce qui concerne les situations de jeu, nous avons également enregistré quelques séances vidéos chez une famille lorsque l'enfant observé était en situation de jeu avec son grand frère. Dans ces enregistrements, la langue de communication n'a été déterminée par personne. En ce qui nous concerne, nous avons seulement observé. Cette activité est la situation d'interaction la plus authentique que nous ayons pu enregistrer, où les enfants parlent librement la langue qu'ils souhaitent et pratiquent le code-switching à volonté, sans aucune contrainte.

En revanche, nous n'avons pas intégré les enregistrements en groupe dans notre corpus et nous ne les avons pas analysés.

6.2. Situation d'enquête avec les parents

Nous avons interrogé les parents de nos sujets de deux façons différentes : par questionnaires et par entretien. Les questionnaires étaient adressés, tout au début de l'étude, dans le but de pouvoir rapidement récolter des renseignements sur la famille et l'enfant. Ces renseignements nous ont permis de sélectionner notre échantillon. Or, au cours de l'étude, plus précisément à la fin de la deuxième année du recueil de données, nous nous sommes rendu compte que nous avions besoin de données plus précises sur les pratiques langagières

des familles afin de mieux comprendre le développement langagier de nos sujets. Les premiers questionnaires remplis avec les parents ne fournissaient que de brèves informations. Nous sommes alors retournée chez les familles pour effectuer des entretiens semi-dirigés qui nous ont effectivement permis d'accéder à davantage de renseignements.

D'ailleurs, d'après Legrand-Gelber (1980) entre autres, il est très important d'accompagner l'étude du langage de l'enfant en milieu scolaire d'une observation de son langage hors milieu scolaire :

« [...] l'étude du langage de l'enfant en classe devrait se doubler de celle de son maniement linguistique hors du milieu scolaire, et, à cet égard, les questionnaires socio-linguistiques sur le milieu familial ne fournissent que des témoignages indirects et ne constituent pas un « corpus » linguistiquement sûr » (Legrand-Gelber, 1980 : 422).

D'après elle, interroger les familles par le biais de questionnaires n'est pas suffisant pour renseigner sur le langage de l'enfant en dehors du milieu scolaire, ce que nous avons également constaté. Le moyen le plus efficace aurait été d'enregistrer l'enfant à la fois à l'école et à la maison mais étant donné que nous étions limités par le temps et par la disponibilité des parents, nous avons décidé de réaliser des entretiens semi-directifs avec les parents en les interrogeant sur leurs pratiques langagières. Pour ce faire, nous avons contacté chacune des familles par téléphone, par e-mail ou directement à l'école afin de prendre un rendez-vous pour un entretien. Nous leur avons posé les dix questions suivantes (cf. annexe n°14 pour la version en langue turque) :

- 1) Vous considérez-vous comme une famille bilingue ?
- 2) Si oui, y a-t-il des degrés de bilinguisme dans votre famille ?
- 3) Concernant la compréhension des langues, y a-t-il des langues que vous parlez avec votre conjoint et que les enfants ne comprennent pas et vice versa ?
- 4) Comment se manifeste votre bilinguisme : par un usage séparé des langues ou par un mélange des langues ?
- 5) Lorsque vous séparez les langues, parlez-vous des mêmes choses en turc et en français ?
- 6) Y a-t-il des moments où vous préférez parler une langue plutôt qu'une autre ?
- 7) Si oui, précisez en quelles circonstances.

- 8) Souhaitez-vous que vos enfants parlent une langue plutôt qu'une autre à la maison ?
- 9) Concernant la langue de l'école, avez-vous essayé de former votre enfant avant la rentrée en petite section en lui apprenant des mots de vocabulaire ou avez-vous essayé de vous former afin de pouvoir l'aider en français.

Les entretiens se sont déroulés aux domiciles, sauf pour une des familles qui souhaitait profiter de notre rencontre à la kermesse organisée par l'école, n'étant pas disponible à un autre moment. Nous avons accepté la proposition de la famille même si l'entretien ne s'est pas réalisé dans de conditions idéales (présence d'autres personnes à proximité, bruit, éventuels effets du lieu d'entretien sur le discours des parents, etc.).

Lors de ces entretiens dont la durée a varié entre 40 minutes et 2 heures 30 minutes, nous avons effectivement pu accéder à de très riches renseignements sur les pratiques langagières des familles. Nous avons dû adapter les modalités des entretiens à la disponibilité des parents. Notre choix de départ était de réaliser l'entretien avec le père et la mère réunis mais il est arrivé que les deux n'étaient pas disponibles au même moment. Nous les avons alors interrogés séparément, tout en sachant que la présence ou l'absence du conjoint est susceptible de jouer sur les réponses.

Par ailleurs, la présence inattendue d'autres membres de la famille (grands-parents, oncles, etc.) au rendez-vous d'entretien ne faisait que l'enrichir, nous permettant de nous retrouver parfois en présence des trois générations d'une même famille (enfant, parents, grands-parents), situation qui nous menait à des débats sociolinguistiques très intéressants.

Voici un tableau récapitulatif présentant le déroulement des séances d'entretien avec les parents dans l'ordre chronologique :

N°	Enfant	Date	Durée	Intervenants	Lieu
1	Asli	10/03/13	1:10:38	Les parents d'Asli La grand-mère maternelle d'Asli La grande sœur d'Asli Le grand frère d'Asli Asli	Domicile familial
2	Eda	22/04/13	50:55	Les parents d'Eda L'oncle d'Eda (le frère de la mère)	Domicile familial
3	Sinan	15/06/13	2:08:46	Les parents de Sinan	Domicile familial
4	Nur	16/06/13	56:00	Les parents de Nur Le grand frère de Nur Nur	Domicile familial
5	Umrans	21/06/13	18:48 ⁸⁴	Les parents d'Umrans Les deux grands frères d'Umrans Umrans	Domicile familial
6	Ismail	24/06/13	46:29	La mère d'Ismail ⁸⁵ La grande sœur d'Ismail Le grand frère d'Ismail	Domicile familial
7	Yusuf	26/06/13	1:43:14	La mère de Yusuf La tante de Yusuf (la belle-sœur de la mère)	Domicile familial
			37:13	Le père de Yusuf La mère de Yusuf Les deux grands frères de Yusuf	

⁸⁴ L'entretien a duré environ une heure mais le dictaphone a cessé de fonctionner au bout de 18 minutes. Le contenu de l'entretien a été reconstitué très rapidement sous forme de prise de note.

⁸⁵ Le père étant en déplacement à l'étranger, nous n'avons pas pu réaliser l'entretien avec lui.

8	Yelda	28/06/13	43:45	Les parents de Yelda La grande sœur de Yelda (partiellement présente) Yelda (partiellement présente)	Cour de l'école
9	Isa	29/06/13	2:32:36	Les parents d'Isa Le grand frère d'Isa La grande sœur d'Isa	Domicile familial
10	Okan	17/07/13	1:26:38	Les parents d'Okan Le grand frère d'Okan Le petit frère d'Okan	Domicile familial
11	Eray	17/07/13	1:04:56	Les parents d'Eray	Domicile familial
12	Fadime	18/07/13	41:18	Les parents de Fadime La grande sœur de Fadime La petite sœur de Fadime Fadime	Domicile familial

Tableau 18 : Le déroulement des entretiens semi-directifs avec les parents.

Ces entretiens ont été transcrits, mais n'ont pas été analysés. Ils ne figurent pas dans les annexes, car nous n'avons pas pu les traduire en français. En revanche, nous avons exploité les informations que les parents nous ont fournies lors de ces entretiens afin de constituer les biographies langagières des enfants que nous avons présentées plus haut.

6.3. Situation d'enquête avec les enseignants

Nous avons utilisé la même méthode d'entretien semi-directif pour interroger les enseignants sur leurs expériences professionnelles en général et leurs observations, constats et représentations sur les enfants d'origine turque en particulier.

Lors des entretiens semi-directifs menés avec les deux directrices des deux écoles maternelles et une enseignante, les six questions suivantes ont été posées :

- 1) Quelles sont les difficultés de votre métier ?
- 2) Quelles sont les difficultés que vous constatez chez les enfants issus de familles originaires de Turquie ?
- 3) Pensez-vous que les enfants issus de familles originaires de Turquie devraient avoir un soutien dans leur langue maternelle à l'école ? (par exemple comme au Luxembourg⁸⁶) Et en français ?
- 4) Voyez-vous une évolution en général chez les enfants issus de familles originaires de Turquie de la PS à la GS ?
- 5) Quelles sont vos relations avec les parents d'élèves originaires de Turquie ?
- 6) Selon vous, quelles sont les mesures à prendre pour améliorer leur intégration dans l'école ? Que faut-il faire pour mieux aider ces enfants à s'intégrer dans l'école ?

La durée des trois entretiens que nous avons réalisés avec deux directeurs et un enseignant varie entre 16 et 46 minutes.

Voici un tableau récapitulatif présentant le déroulement des entretiens avec les enseignants :

Enseignant	Date	Durée	Lieu	Commentaire
E1	02/02/12	34 min.	Bureau de la directrice	Directrice de l'école B – Enseignante d'Eda et de Yusuf pendant l'année scolaire 2011/2012.
E2	27/01/12	16 min.	Salle de classe de la moyenne et grande section	Enseignante de la petite section (Fadime, Ismail, Nur, Umran, Yelda) dans l'école A pendant l'année scolaire 2011/2012.
E3	27/01/12	46 min.	Salle de classe de la moyenne et grande section	Directrice de l'école A – Enseignante de la moyenne et grande section pendant l'année scolaire 2011/2012.

Tableau 19 : Le déroulement des entretiens semi-directifs avec les enseignants.

⁸⁶ Au Luxembourg, un assistant de langue intervient dans les écoles maternelles pour accompagner les enfants lusophones au début de leur scolarité afin de les intégrer à l'école sans frustration.

6.4. Situation d'enquête avec les enfants

À partir de la fin de la première année du recueil des données (juin 2012), nous avons commencé à réfléchir à des méthodes d'entretien avec nos sujets. En effet, nous souhaitons les questionner eux-mêmes sur leurs pratiques langagières et leur vécu scolaire en tant qu'enfant allophone. Nous avons adopté une approche biographique et nous avons appliqué à la fin de la deuxième année du recueil, en juin 2013, deux méthodes biographiques langagières, à savoir :

- a) la réalisation d'un portrait linguistique,
- b) la réalisation d'un dessin (de famille).

En effet, d'après Mossakowski et Busch (2010 : 160), « la réflexion sur les biographies langagières offre au locuteur l'opportunité de rendre compte de son répertoire linguistique sur un plan affectif ».

Nous allons maintenant présenter le déroulement de ces deux activités de manière détaillée.

6.4.1. Le portrait linguistique

La réalisation d'un portrait linguistique consistait à présenter à l'enfant un corps humain vide et de lui demander de le colorier en choisissant une couleur pour chaque langue qui existe dans sa vie, qu'il souhaiterait apprendre ou, tout simplement, qui lui plaît. Ensuite, pour chaque langue, nous lui avons demandé de choisir une ou plusieurs parties du corps à colorier.

En effet, d'après Mossakowski et Busch (2010), réaliser un portrait linguistique permet à l'individu de changer de mode représentation et de considérer différemment notre rapport aux langues :

« De fait, l'idée que l'on se fait de ses propres ressources linguistiques et pratiques langagières et le sentiment que l'on éprouve à leur égard ne sont pas exprimés verbalement – et donc pas linéairement – mais visuellement et simultanément. Ce mode de représentation permet de déplacer le centre d'attention et de s'intéresser aux relations entre les différents éléments de l'image. Ainsi, le rôle particulier que jouent certaines langues et certains dialectes ou registres ainsi que les

aspirations à apprendre les langues ou l'idée de parler plus tard une autre langue sont peu à peu révélés et plus faciles à appréhender » (Mossakowski & Busch, 2010 : 150).

Les nombreux portraits linguistiques observés par ces chercheurs présentaient tous plus de trois langues. Parmi les langues dessinées se trouvaient souvent des langues non reconnues mais qui étaient « des moyens d'expression importants sur le plan émotionnel » et qui représentaient donc « l'identité linguistiques fondamentale de la personne ». De plus, grâce à ces portraits linguistiques, les locuteurs ont eu l'occasion de donner une valeur positive à toutes ces « langues publiquement marginalisées et/ou non normalisées » (*ibid.*).

La réalisation du portrait linguistique est une étape de mise en route qui prépare l'enfant à une réflexion métalinguistique. Nous avons donc discuté pendant et après le coloriage du portrait, les choix de l'enfant et la place des langues dans sa vie. Les différentes langues qui figurent sur les portraits des enfants étaient très souvent proposées par eux-mêmes, sans aucune intervention de l'enquêteur. Cette étape de discussion est primordiale car seul le réalisateur du portrait peut interpréter ses mises en relation des langues avec telle ou telle partie du corps et telle ou telle couleur (*ibid.*). Nous n'avons pu transcrire et analyser les entretiens que nous avons réalisés avec les enfants autour des portraits linguistiques, mais nous avons présenté ces derniers dans les éléments de biographie langagière de chaque enfant.

6.4.2. Le dessin

La réalisation d'un dessin de famille consistait à demander à l'enfant de dessiner sa propre famille afin de l'interroger, ensuite, sur leurs pratiques langagières familiales. Nous avons également interrogé les enfants, à travers ces dessins de famille, sur les pratiques langagières qu'ils projetaient avoir à l'avenir lorsqu'ils auront leurs propres familles.

Le dessin réflexif (Molinié, 2009) est de plus en plus utilisé dans les études socio/psycholinguistiques (Moore & Castellotti, 2001 ; Castellotti & Moore, 2005 ; Leconte & Mortamet, 2005). D'après Molinié (2009 : 22), le dessin réflexif « est en passe de devenir un levier de communication entre les enfants (ou les adolescents) et les adultes (chercheurs et formateurs) qui les sollicitent ».

Nous avons décidé de travailler à partir de dessins d'enfants car d'après Marc et Marc (1992), l'enfant exprime son monde de symbolisation à travers le dessin :

« Quand notre enfant commence à dessiner, il met en image son aptitude à symboliser. En effet, il découvre au-dehors un autre univers que son espace intérieur, mais cet autre univers lui rappelle le sien propre. Les philosophes grecs disaient que l'homme est « microcosme ». Ils voyaient en lui une mini-représentation de l'univers tout entier. Quand il dessine, notre enfant ne nous fait-il pas une étonnante démonstration du processus de symbolisation ? Son dessin apparaît comme une gestuelle créatrice : il commence par découvrir que le monde est à son image et, plus tard, qu'il est à l'image du monde. », (Marc & Marc, 1992 : 31)

À travers le dessin, l'enfant a également la liberté de choisir ce qu'il veut partager et le montrer sous la forme qu'il souhaite. Voici le rôle du dessin d'après Castellotti et Moore (2009) :

« Le fait de dessiner permet de représenter, dans son double sens d'imaginer et de donner à voir, sans pour autant se livrer totalement ; le dessin permet de montrer tout en choisissant de cacher, de symboliser, de détourner et de mettre en lumière, avec une acuité à la fois plus évidente et plus incertaine que le discours. Il permet aussi de se projeter dans l'irréel, le virtuel, l'imaginaire, d'explorer les possibles sans crainte d'être jugé, grâce à ce clair-obscur qui maintient le flou et l'incertitude ; mais il peut être aussi un révélateur du réel, une représentation des univers de référence, plus ou moins stéréotypés, une manière de dire sa perception des relations sociales, de partager ses réussites et ses frustrations, de confier ses peurs et ses bonheurs (Castellotti & Moore, 2009 : 45).

Comme le souligne Castellotti et Moore (2009), le dessin peut être un révélateur du réel. Nous nous sommes servie de cet aspect pour demander à l'enfant de s'exprimer sur leurs pratiques langagières familiales. En même temps, étant donné que le dessin permet aussi de se projeter dans l'imaginaire, nous avons ensuite demandé à l'enfant de ce qu'il adopterait comme pratique langagière lorsqu'il aura sa propre famille dans le futur.

Les dessins, les portraits langagiers et les entretiens qui en ont découlés nous ont servi à enrichir les biographies langagières de chaque enfant. Cependant, nous ne les avons pas analysés en raison de la quantité très importante de données que nous avons à analyser.

Nous présenterons maintenant notre méthodologie de transcription et de codage que nous avons appliquée aux différentes transcriptions de notre corpus.

6.5. Transcription et codage

Transcrire la multicanalité d'une interaction n'est pas chose simple. Nous nous sommes confrontée à de nombreuses contraintes en essayant d'effectuer ce passage de l'oral à l'écrit qui est définie par Traverso (1999 : 104) comme une « sorte de « traduction » tentant de rendre dans un code les caractéristiques d'un autre ».

Toutes les séances de production verbale réalisées avec les enfants que nous avons retenus dans le corpus ont été intégralement transcrites par nous-même.

Nous avons également transcrit les entretiens réalisés avec les familles de notre corpus ainsi que les entretiens réalisés avec les enseignants. Cependant, nous n'avons pas appliqué les mêmes conventions de transcription aux deux derniers, étant donné que le contenu des entretiens nous intéressait davantage que la forme. Nous n'avons donc pas transcrit, pour les entretiens avec les enseignants et les parents, tous les aspects du discours oral, notamment les temps de pause et les gestes.

En ce qui concerne les séances de production verbale avec les enfants, nous nous sommes principalement appuyée sur les conventions de transcription proposées par Traverso (1996 : 25-27) en y ajoutant quelques modifications. Les choix que nous avons faits sont présentés ci-dessous :

6.5.1. Les tours de parole

Pour transcrire nos interactions avec les enfants, nous avons opté pour une présentation en lignes où chaque tour de parole s'accompagne d'un retour ligne (Traverso, 1996). Nous avons numéroté les tours de parole pour chacun des interactants en commençant par 001. Les trois premières lettres se trouvant avant le numéro du tour de parole correspondent aux trois premières lettres de l'interactant produisant le tour de parole : ENQ pour « enquêteur » et les trois premières lettres du prénom pour les enfants (par exemple, ASL pour Asli). Nous

considérons un tour de parole comme une « unité interactionnelle » (Béguelin *et al.*, 2000 : 225) au cours de laquelle un locuteur prend la parole sans être interrompu par son interlocuteur. Traverso apporte plus de précision : « Sur le plan grammatical, le tour peut être constitué de différentes unités : un mot, une phrase simple ou complexe » (1999 : 31). De plus, les syntagmes qui sont grammaticalement incomplets sont également considérés comme des tours de parole car ils sont interactionnellement complets.

Nous avons aussi considéré les énoncés gestuels à visée communicative comme les hochements de tête approuvatifs ou négatifs comme des tours de parole.

6.5.2. Le codage des enfants

Le codage des enfants dans les transcriptions de notre corpus et dans les extraits de transcription que nous présentons en guise d'exemple contiennent les informations suivantes :

- Le nom de l'enfant ;
- Tx : Type de famille ;
- Sx : numéro de la séance d'enregistrement ;
- T/F : la langue de l'interaction (turc ou français) ;
- x;x : l'âge de l'enfant au moment de l'enregistrement.

Pour être plus précis, l'exemple ci-dessous peut illustrer notre système de codage :

Exemple : (Ismail, T1-S5-F4;8) :

- **Ismail** : Le nom de l'enfant ;
- **T1** : Type 1, enfant dont les parents parlent principalement turc à la maison ;
- **S5** : 5^{ème} séance d'enregistrement, à savoir en juin 2013, à la fin de la moyenne section ;
- **F** : la langue de l'interaction est le français ;
- **4;8** : Ismail a 4 ans et 8 mois au moment de l'enregistrement.

Nous allons maintenant présenter le codage que nous appliquons aux différents éléments de notre support imagé.

6.5.3. Le codage des éléments de l'image

Nous avons procédé au codage de certains éléments de l'image très souvent pointés par les enfants afin d'alléger et de rendre plus lisibles les transcriptions comme par exemple « EV1 » pour « le premier enfant qui fait du vélo situé à gauche de l'image ». La légende complète de tous les éléments que nous avons constituée se trouve en annexe (n°15).

6.5.4. Les énoncés gestuels et les commentaires

Pour la lisibilité des transcriptions, nous avons fait le choix de signaler entre parenthèses (Gajo, 1997 ; Traverso, 1996) les énoncés gestuels (pointage, mime, etc.) et les gestes effectués à l'intérieur des énoncés mixtes verbo-gestuels et entre parenthèses et en italique les courtes explications et les commentaires relatifs au contexte de l'interaction et nécessaires à la compréhension du contenu de la transcription.

Exemple :

ENQ014 : d'accord ++ (P-FC1, P-FC2) et ces deux filles elles jouent à quoi?
ISM014 : elles jouent à le loup
ENQ015 : à quoi?
ISM015 : (*plus bas*) à le loup

6.5.5. Les énoncés voco-verbaux

Nous entendons par énoncé voco-verbal les productions vocales comme : hm, mhm, pff, ah, hein, bah, etc. que nous avons notées à l'aide de graphies simples (Traverso, 1996).

6.5.6. Les chevauchements d'énoncés

Deux tours de parole juxtaposés sont considérés comme un chevauchement d'énoncé, même lorsqu'il s'agit d'une juxtaposition d'un énoncé verbal et d'un énoncé gestuel ou la juxtaposition de deux énoncés gestuels. Les chevauchements sont signalés par le signe [: positionné juste avant chacun des énoncés qui se chevauchent.

Exemple :

ENQ019 : oui: très bien ++ et y a un ballon de foot sur cette image

ISM019 : [:(pointe le ballon)]

ENQ020 : [il est où? oui: et pourquoi personne ne joue avec?]

ISM020 : parce que ils ils veulent pas jouer

Dans l'exemple ci-dessus, nous pouvons constater que les tours de parole ISM019 et ENQ020 se chevauchent car l'enfant répond par un énoncé gestuel à la demande de l'enquêteur exprimée au tour de parole précédent alors ce dernier exprime une nouvelle demande au début du tour de parole ENQ020.

6.5.7. Enchaînement immédiat entre les deux tours de parole

Lorsque deux tours de parole s'enchaînaient sans aucune pause, nous l'avons transcrit par le moyen du signe « & ».

Exemple :

ISA076 : (en pointant) c'est quoi ça?

ENQ077 : c'est + un p'tit tabouret?

ISA077 : (en pointant) c'est là?

ENQ078 : pareil + un tabouret rouge

ISA078 : (en pointant) c'est là?

ENQ079 : &jaune + un tabouret jaune

ISA079 : (en pointant) c'est là?

ENQ080 : &un tabouret bleu

Dans l'exemple ci-dessus, l'enfant commence à adresser des demandes de dénomination à l'enquêteur au tour de parole ISA076. Etant donné qu'il s'agit des énoncés mixtes verbo-gestuels avec un geste de pointage, l'enquêteur commence à deviner la demande de l'enfant dès le début du geste de pointage à partir du tour de parole ISA078, ce qui lui permet de formuler immédiatement une réponse au tour de parole ENQ079 sans avoir besoin d'un temps de réaction plus long. Des exemples d'enchaînements de tours de parole sont abondants dans notre corpus étant donné que la même question était répétée, en général par l'enquêteur, portant sur différents objets ou actions visibles sur l'image. La

répétition d'une même question permettait au fur et à mesure, à l'interlocuteur, de donner des réponses de plus en plus immédiates, voire automatisées.

6.5.8. Les élisions et les interruptions

Les élisions de syllabes ou de phonèmes réalisées au début, au milieu ou à la fin d'un mot ont été transcrites par le moyen d'une apostrophe.

Les interruptions de mots ont été transcrites par le moyen du signe – placé juste à l'endroit où le mot est interrompu.

Exemple d'élision :

ISA010 : (P-GC) et le et le garçon il il a une balle + dans
l'main + et (P-GME) lui il grimpe

Exemple d'interruption :

ENQ026 : oui:↑ qu'est-ce qu'il fait?

ISA026 : il cherche à man- un pain

Comme dans l'exemple ci-dessus, les interruptions de mots se présentent, en général, dans les reformulations d'énoncés.

6.5.9. Les pauses

Nous avons utilisé deux codages différents pour transcrire les interruptions silencieuses dans le discours d'un même locuteur ou entre les deux interactants en fonction de leur durée.

Pause courte d'une seconde	+
Pause moyenne de deux secondes	++
Pause moyenne de trois secondes	+++
Pause longue au-delà de quatre secondes	(4')

6.5.10. Les intonations

Nous avons transcrit quatre types d'intonations significatives :

Intonation montante	↑
Intonation descendante	↓
Intonation interrogative	?
Intonation exclamative	!

6.5.11. Allongement de sons

La prolongation de la syllabe initiale, médiane ou finale d'un mot a été transcrite ainsi (Gajo, 1997) :

Allongement court	voilà:
Allongement long	voilà::

6.5.12. Segment inaudible

Dans les deux écoles où nous avons recueilli nos données, nous avons dû effectuer nos enregistrements dans les salles disponibles que les écoles pouvaient nous attribuer.

Dans l'école A, il s'agissait, en général, de la salle de lecture située juste à côté d'une des deux salles de classe de l'école. Les enfants empruntaient donc le couloir qui passait devant la salle de lecture pour accéder à la cour de récréation et aux toilettes. La salle de lecture n'ayant pas de porte, le passage – souvent bruyant – des enfants dans le couloir perturbait nos séances et affectait la qualité du son, étant donné que nous n'avions pas de microphone de cravate.

Dans l'école B, la salle qui nous a été attribué se trouvait juste à côté de la salle de jeu. Certaines séances d'enregistrement qui se chevauchaient avec la présence d'une classe dans la salle de jeu étaient, par conséquent, très bruyantes.

En raison de ces conditions d'enregistrement, notre corpus présente quelques segments inaudibles ou incompréhensibles prononcés par les enfants que nous avons codé (*inaudible*).

6.5.13. Transcription incertaine

Souvent en raison des problèmes expliqués ci-dessus, nous avons un doute sur la compréhension d'un énoncé verbal lorsque nous hésitions entre plusieurs possibilités de transcription. Dans ce type de cas, nous avons noté la transcription possible mais incertaine entre deux points d'interrogations :

Exemple : ?voilà?

6.5.14. Transcription phonétique

Etant donné que nous avons commencé à enregistrer nos sujets à partir de 3 ans, la forme de certains de leurs énoncés s'éloignait considérablement de la forme appropriée. Nous avons alors transcrit ces énoncés dans l'alphabet phonétique international à l'intérieur du signe « / ». L'exemple ci-dessous a été extrait de la transcription d'Isa à 3;8 ans.

Exemple :

ENQ007 : c'est quoi?
ISA007 : un /tagobã/
ENQ008 : oui un toboggan



Troisième partie : Analyses

Sommaire de la troisième partie

Troisième partie : Analyses

Chapitre 7 : L'interaction verbale, questions de macro-structure

Chapitre 8 : L'analyse discursive des interactions

Chapitre 9 : L'analyse des modalités dans les interactions

Chapitre 10 : L'analyse de la diversité lexicale dans les interactions





Troisième partie : Analyses

Dans cette partie dédiée à l'analyse des données, nous ferons, en premier lieu, une présentation générale des interactions de notre corpus.

Dans un second lieu, nous présenterons les résultats de nos analyses des productions langagières en interaction de notre échantillon que nous avons étudiées sous quatre volets : l'analyse de la thématique, l'analyse discursive, à savoir l'analyse des types de séquences discursives et des sous-genres discursifs, l'analyse des modalités d'énoncé et l'analyse de la diversité lexicale dans les interactions.

Pour toutes nos catégories d'analyse, nous avons réalisé nos analyses manuellement en utilisant le tableur de Microsoft Office Excel comme base de données à partir de notre grille d'analyse. Nous présenterons l'ensemble de nos analyses dans les pages qui suivent.

Chapitre 7 : L'interaction verbale, questions de macro-structure

Etudier les interactions permet de s'intéresser aux unités d'analyse « macroscopiques » que sont les tours de parole ainsi qu'aux unités d'analyse « microscopiques » que sont les mots et les énoncés (Bernicot, 1992).

D'après Bakhtine (1977) l'interaction verbale constitue la réalité fondamentale de la langue :

« La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations » (1977 : 135-136).

Bakhtine poursuit en affirmant que « la langue vit et évolue historiquement dans la communication verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue, non plus que dans le psychisme individuel des locuteurs » (1977 : 137).

Avant toute chose, nous devons aborder les particularités de nos situations d'interactions avec les enfants. Il s'agit d'une situation d'interaction asymétrique contrairement à une interaction symétrique où tous les participants ont les mêmes droits et obligations (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Nos interactions se déroulent entre un adulte et un enfant, donc dans une dysmétrie de compétences langagières, de statut social et de relation affective. Il existe un autre aspect dans nos interactions que nous pouvons peut-être également définir comme un type d'asymétrie dans le sens où l'adulte et l'enfant n'ont pas les mêmes attentes dans toutes nos situations d'interaction. Chaque enfant construit sa propre représentation de la situation à laquelle nous, en tant que chercheur, n'avons pas accès.

En même temps, si les interactions de notre corpus sont asymétriques, elles sont aussi complémentaires dans la mesure où chaque participant a un rôle différent mais celui de l'un est inconcevable sans celui de l'autre (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Parmi les interactions complémentaires, certaines sont dites hiérarchiques ou inégales (François *et al.*, 1990) comme les interactions adulte-enfant, contrairement aux interactions non hiérarchiques où il n'existe pas une relation de dominance prévisible entre les participants.

Les interactions de notre corpus se situent donc dans un cadre asymétrique et inégal mais complémentaire. Nous sommes tout à fait consciente des effets que ces asymétries sont susceptibles d'avoir sur les interactants et nous avons analysé nos résultats en gardant cela à l'esprit.

Dans ce chapitre, nous présenterons nos résultats des analyses des interactions. Nous exposerons, dans un premier lieu, l'organisation générale des interactions.

Dans un second temps, nous présenterons les différents types de séquences discursives et les genres de discours qui apparaissent à l'intérieur des séquences thématiques et nous nous demanderons si ces derniers évoluent au fil des séances et varient en fonction du type d'enfant (Type 1 et Type2) ou de la langue de l'interaction.

Ensuite, nous exposerons nos résultats d'analyse des modalités d'énoncé dans nos interactions.

Enfin, nous présenterons, dans un dernier volet d'analyse linguistique, les résultats de la diversité lexicale des deux types d'enfants dans les deux langues.

7.1. L'organisation des interactions

Une interaction verbale est un acte social et à ce titre, ce n'est pas une suite inorganisée de prise de parole. Il existe plusieurs façons de décrire cette macrostructure qu'est l'interaction. Pour notre part, nous avons dû opter pour le modèle classique, même s'il en existe d'autres plus adaptés à notre corpus. Nous présenterons, dans ce qui suit, le modèle hiérarchique d'organisation que nous avons adopté et adapté pour décrire les interactions de notre corpus sans exposer un panorama de toutes les possibilités de découper une interaction.

Nous savons que les interactions ont été, dans les études classiques, présentées comme une structure hiérarchique. De manière globale, elles sont organisées de trois séquences principales : ouverture, corps et clôture. En général et c'est le cas dans les interactions de notre corpus, le corps de l'interaction est lui-même organisé en plusieurs séquences. Les séquences du corps de l'interaction contiennent elles-mêmes plusieurs échanges. Ces échanges sont composés d'interventions qui sont composées, à leur tour, d'un ou de plusieurs énoncés. L'énoncé est le dernier niveau de l'interaction que nous avons retenu pour les analyses.

Avant de développer chacun de ces niveaux de l'interaction, nous allons présenter son organisation globale en trois séquences principales.

7.1.1. L'organisation globale d'une interaction

D'un point de vue global, les interactions s'organisent en trois séquences interactionnelles principales :

- **la séquence d'ouverture** pendant laquelle les interactants se reconnaissent comme interlocuteurs potentiels et entrent en interaction s'ils sont prêts à collaborer, en en déterminent les modalités ;
- **le corps de l'interaction** qui est elle-même organisée en plusieurs séquences et qui, le plus souvent, constitue la partie la plus longue de l'interaction ;

- **la séquence de clôture** qui débute lorsqu'un des interactants ou tous les deux manifestent leur volonté de mettre fin à l'interaction et continue jusqu'à ce que cet objectif soit réalisé, autrement dit, jusqu'à ce que les interactants réussissent à clôturer l'interaction.

7.1.1.1. La séquence d'ouverture

Dans notre cas, pour **la séquence d'ouverture**, il s'agissait de présenter à l'enfant, l'activité que nous allions lui proposer, de lui expliquer les consignes qui étaient de discuter à propos de l'image proposée à l'enfant. En ce qui concerne les deux premières séances de collecte de données (octobre 2011 et janvier 2012), en français, cette séquence d'ouverture a consisté en général à mettre l'enfant en confiance et à l'encourager à essayer de parler à propos de l'image en français. Aux séances d'après, nous avons commencé l'interaction sur un sujet d'actualité (la fête de l'école, le départ en vacances, le retour des vacances, un évènement familial important pour l'enfant comme la naissance d'un frère ou d'une sœur, etc.) si possible, dans la langue dans laquelle allait se dérouler l'interaction sinon en turc ou nous avons simplement rappelé la langue concernée au début de l'interaction, ce dont certains n'avaient pas besoin car ils adoptaient directement la langue de l'enquêteur. Etant donné que nous avons effectué la même activité à chaque séance, les enfants n'avaient plus besoin de consigne. Ils avaient tous compris au bout de deux séances que nous nous réunissions régulièrement pour discuter sur des images. D'ailleurs, ils choisissaient parfois eux-mêmes une des deux images et commençaient à la décrire ou la commenter sans même que nous eussions le temps de démarrer l'enregistrement. Il arrivait également parfois que la séquence d'ouverture se déroule en dehors de la salle où la séance est enregistrée, car nous cherchions les enfants un par un dans la salle de classe, salle de jeu ou cour de récréation en fonction du moment de la journée et arrivions ensemble jusqu'à la salle où la séance aurait lieu. Nous profitons donc parfois du trajet pour aborder un sujet d'actualité le cas échéant ou pour rappeler la langue de la séance, car comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologie, nous étions seule à gérer le déroulement des séances dans les deux langues, aucun autre enquêteur de langue française ne pouvant mener les séances en français. La séquence d'ouverture est également celle où l'enquêteur fait des renvois aux séances

précédentes en évaluant et valorisant la performance que l'enfant y a montrée afin de l'encourager à refaire la même activité :

Exemple de séquence d'ouverture (Yelda, T2-S2-F3;1) :

- ENQ006 : sen bana bunu Türkçe anlattın↑ ben bunu anladım dimi?
 tu m'as raconté ça en turc et moi j'ai compris n'est-ce pas?
- YEL006 : (bas) ben de
 moi aussi
- ENQ007 : sen bana bunu anlattın↑ ben anladım↑ Yelda teşekkür ederim çok güzel anlattın dedim↑ şimdi bi de sen Fransızca anlat↑
 tu me l'as raconté moi j'ai compris je t'ai dit merci
 Yelda tu as très bien raconté maintenant raconte-moi la en français↑
 (en pointant la caméra) şurası seni kaydetsin↑
 elle va t'enregistrer↑
- YEL007 : (hochement de tête approbatif)

Dans l'échange ci-dessus, extrait de la séquence d'ouverture de notre deuxième interaction en français avec Yelda, vers le milieu de la petite section, nous rappelons à Yelda que la consigne pour cette séance est de parler français (ENQ007). Nous avons préféré faire ce rappel, lorsque nous l'avons considéré nécessaire, explicitement et en turc pour faire un compromis avec l'enfant afin de « jouer le jeu » de parler français, même si la langue d'interaction la plus naturelle serait le turc entre l'enfant et nous-même. Cette situation d'interaction qui n'est pas naturelle, certes, ni pour l'enfant ni pour nous-même, nous a permis d'observer dans quelles mesures et à quel moment de la scolarité l'enfant acceptait de « jouer le jeu » qui était de parler français. Notre travail ne visant pas uniquement l'observation des capacités purement linguistiques de l'enfant, mais de manière globale le développement de ses capacités langagières, nous ne considérons pas cette situation d'interaction comme un obstacle à la validité de nos résultats mais plutôt comme un déclencheur de jeux de langage très intéressants pour observer la capacité enfantine d'adaptation langagière.

7.1.1.2. Le corps de l'interaction

En ce qui concerne **le corps de l'interaction** qui constitue la partie des interactions la plus attendue pour notre recherche et celle qui englobe plusieurs séquences thématiques différentes, nous avons constaté que le début de cette séquence est pratiquement toujours marqué par l'emploi de l'imparfait. En effet, à travers l'emploi de l'imparfait, l'enquêteur semble suivre une stratégie implicite afin de rappeler à l'enfant qu'il a déjà fait cette activité et qu'il est capable de la refaire. La stratégie est implicite dans le sens où l'enquêteur ne fait pas explicitement référence aux séances précédentes et elle est spontanée, car il n'en prend conscience qu'au moment de son analyse :

Exemple de corps de l'interaction 1 (Ismail, T1-S3-F4;4) :

ENQ001 : *(présente les deux images)* on commence par laquelle aujourd'hui?

ISM001 : le /3ue/

ENQ002 : *(pose l'image devant Ismail)* on commence par ça + alors là y avait une image où y avait (en dessinant le contour de la cour de récréation) plein d'enfants en train de jouer + dans la cour de récréation + (en dessinant le contour de l'école) donc c'est une école comme la vôtre + alors y a des enfants qui: font du vélo: qui cou:rent + qui: glissent + qui montent + voilà↑ +++ donc on va raconter un peu tout ce qui se passe sur cette image

Exemple de corps de l'interaction 2 (Isa, T2-S5-F5;4) :

ENQ001 : alors qu'est-ce qu'on avait sur cette image?

ISA001 : (P-MAIT1, P-FA)

ENQ002 : oui + qu'est-ce qu'elles font ces deux ? +++ c'est qui elle (P-MAIT1)?

Comme nous pouvons le constater dans les deux exemples ci-dessus, le recours à l'imparfait n'est que passager. L'enquêteur revient très vite au présent. De plus, nous avons également constaté que l'imparfait employé par l'enquêteur n'avait pas d'influence sur le temps employé par l'enfant, car tous les enfants répondaient au présent lorsqu'ils répondaient par des énoncés verbaux ou mixtes verbo-gestuels. Ce comportement de l'enfant est peut-être l'indication d'une compréhension plus fine qu'on le croit des temps verbaux.

7.1.1.3. La séquence de clôture

Enfin, dans nos interactions, **la séquence de clôture** débute soit par une demande de l'adulte soit par une demande de l'enfant :

Exemple de séquence de clôture 1 (Isa, T2-S4-F4;8) :

ENQ128 : ça sera ton anniversaire oui ++ et voilà + tu auras grandi
 ISA128 : (hochement de tête approubatif)
 ENQ129 : on a fini avec l'image?
 ISA129 : (acquiesce en regardant l'enquêteur)
 ENQ130 : on va dans la classe?
 ISA130 : (acquiesce en regardant l'enquêteur et s'apprête à se lever)

Exemple de séquence de clôture 2 (Isa, T2-S1-F3;8) :

ISA102 : (en pointant une prise sur le mur d'escalade) /a/ quoi ça?
 ENQ103 : une prise
 ISA103 : prise?
 ENQ104 : hm hm↑
 ISA104 : (en pointant l'autre image) aussi cela?
 ENQ105 : (en pointant l'autre image) on passe à l'autre?
 ISA105 : oui

Comme dans l'exemple ci-dessus, les enfants marquaient souvent la séquence de clôture par un geste, en pointant la deuxième image ou en repoussant l'image vers l'enquêteur, le geste étant accompagné d'une verbalisation ou non. En général, nous avons essayé de prendre le moins souvent possible l'initiative de clôturer l'interaction et d'attendre que ce soit l'enfant qui la demande. Nous sommes intervenue seulement lorsque l'enfant commençait à faire de longues pauses, ne parlait que très peu de sa propre initiative et répondait très brièvement aux questions malgré plusieurs propositions de thèmes différents.

Pour récapituler, nous pouvons considérer les séquences d'ouverture et de clôture comme des séquences « encadrantes » et « ritualisées » étant donné qu'elles ont une fonction relationnelle dans les interactions et « une structure fortement stéréotypée » contrairement au corps de l'interaction dont l'organisation est « beaucoup plus aléatoire et polymorphe » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 220). D'ailleurs, Adam (1992) distingue deux types de séquences dans une interaction : les séquences phatiques qui assurent l'ouverture et la clôture de l'interaction et les séquences transactionnelles qui correspondent au corps de l'interaction. Adam considère également que les premières sont plus ritualisées que les secondes. Cependant, malgré leur caractère plus stéréotypé, il n'est pas toujours facile de délimiter les séquences d'ouverture et de clôture. D'après Schegloff et Sacks (1973), la séquence de clôture est souvent précédée d'un ou de plusieurs échanges de pré-clôture à l'intérieur du corps de l'interaction (cf. tableau n°20 ci-dessous, le tour de parole ENQ055).

Le tableau ci-dessous présente un exemple de l'organisation séquentielle d'une interaction de notre corpus :

Exemple (Ismail, T1-S3-F4;4) :

Ouverture	ENQ001 : <i>(présente les deux images)</i> on commence par laquelle aujourd'hui? ISM001 : le /3ue/
Corps de l'interaction	ENQ002 : <i>(pose l'image devant Ismail)</i> on commence par ça + alors là y avait une image où y avait (en dessinant le contour de la cour de récréation) plein d'enfants en train de jouer + dans la cour de récréation + (en dessinant le contour de l'école) donc c'est une école comme la vôtre + alors y a des enfants qui: font du vélo: qui cou:rent + qui: glissent + qui montent + voilà↑ +++ donc on va raconter un peu tout ce qui se passe sur cette image ISM002 : hm hm ENQ002 : alors est-ce que tu peux me montrer les enfants qui font du vélo? ISM003 : (P-EV1, P-EV2, P-EV3) ENQ003 : oui: donc y a trois enfants qui font du vélo↑ + et: + est-ce que tous les vélos se ressemblent? ISM004 : mhm ENQ004 : ou est-ce qu'ils sont différents? ISM005 : mhm ENQ005 : y a des vélos qui se ressemblent? ISM006 : (hochement de tête approbatif) ENQ006 : lesquels? (...) ENQ052 : très bien et (P-arbre) ça c'est quoi? ISM053 : mhm (6') ENQ053 : y en a aussi un (pointe l'arbre à l'extérieur par la fenêtre) ici regarde dehors tu vois? ça s'appelle comment? +++ c'est un arbre ISM054 : /narb/ ENQ054 : voilà +++ ensuite + (P-MAIS2) là c'est quoi? ISM055 : maison ENQ055 : hm très bien↑ +++ tu me dis quand on a fini? ++ on a pas fini? ISM056 : (P-MAIS1) encore une maison ENQ056 : oui: y a encore une maison↑ très bien↑
Clôture	ISM057 : et fini↑ ENQ057 : c'est fini? ISM058 : (hochement de tête approbatif) ENQ058 : d'accord

Tableau 20 : Exemple d'organisation séquentielle d'une interaction du corpus.

7.1.2. La séquence

Si les trois séquences interactionnelles principales (ouverture, corps et clôture) que nous venons d'aborder sont faciles à repérer, il n'en est pas de même pour les séquences thématiques organisant le corps de l'interaction. C'est à ce niveau-là que nous avons eu recours à une définition précise de la séquence.

Il est possible de trouver différentes définitions pour ce type de séquence. D'après Kerbrat-Orecchioni (1990 : 218), il s'agit d'« un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique ». Cette cohérence est au niveau sémantique si un même bloc d'échanges porte sur un même thème. Elle est pragmatique s'il correspond à un seul objet transactionnel, autrement dit à un seul objectif ou une seule tâche. Toujours d'après Kerbrat-Orecchioni (1990 : 219), « selon la nature du contenu de la séquence envisagée, c'est tantôt l'aspect sémantique, tantôt l'aspect pragmatique qui guidera de façon prédominante l'opération de découpage ».

Lorsque nous observons le contenu des séquences dans les interactions de notre corpus, nous constatons qu'elles portent en général sur une même tâche : celle de parler à propos de l'image. Le critère de cohérence pragmatique s'avère donc inadapté au découpage de nos interactions. Nous entendons donc par organisation séquentielle, l'organisation thématique d'une interaction.

Contrairement à l'ouverture et la clôture, le corps d'une interaction est très riche en séquences thématiques. Nous avons observé la quantité et la diversité de ces thèmes mais également et surtout leur pourcentage en fonction du locuteur qui les propose. Il est vrai que la situation d'interaction asymétrique dans laquelle nous nous trouvons avec les enfants nous a conduite, malgré nous, vers une position dominante dans les interactions. Par conséquent, c'est nous qui avons fait des propositions de thèmes le plus souvent. Mais il arrivait également qu'un enfant propose, de sa propre initiative, un ou plusieurs thèmes (cf. 7.3.1.).

7.1.3. L'échange

À l'intérieur des séquences, qui sont thématiques, nous avons un ou plusieurs échanges. Moeschler (1982 : 153) définit l'échange comme « la plus petite unité dialogale ». Une interaction comporte donc au moins un échange.

Quant à la constitution d'un échange, elle nécessite la présence d'au moins deux interventions. Nous considérons un échange comportant au moins deux interventions, autrement dit un échange binaire, comme un **échange complet** :

Exemple 1 (Yusuf, T2-S5-F4;8) :

ENQ047 : et dis-moi encore juste (P-O1) cet oiseau il fait quoi?
YUS047 : il vole

Dans l'exemple ci-dessus, Yusuf répond par un énoncé verbal. Cependant, nous considérons également un énoncé gestuel comme une intervention. Par conséquent, un échange composé d'un énoncé verbal et d'un énoncé gestuel, ce qui est fréquemment le cas dans notre corpus, est également considéré comme un échange complet :

Exemple 2 (Asli, T1-S4-F3;10) :

ENQ007 : (P-MAIT2) ça↑ c'est une maitresse
ASL007 : (acquiesce en regardant l'enquêteur)

Dans les deux exemples ci-dessus, la première intervention est « initiative » et la seconde « réactive » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 236). Mais même si l'échange binaire est considéré comme le schéma canonique de l'échange, l'échange ternaire, composé de trois interventions, est celui qui est le plus courant dans notre corpus, de par son caractère d'interaction dyssymétrique :

Exemple 1 (Ismail, T1-S5-F5;4) :

ENQ001 : alo:rs et là qu'est-ce qu'on avait?
ISM001 : des enfants
ENQ002 : des enfants↑ qui faisaient quoi?

Exemple 2 (Yelda, T2-S5-F4;6):

- ENQ009 : (en dessinant le contour de la cour de récréation)
c'était où ça Yelda?
- YEL010 : au parc (regarde l'enquêteur)
- ENQ010 : d'accord↑ (P-école) et là c'est quoi?

La plupart des échanges de notre corpus d'interactions comportent une troisième intervention à valeur évaluative, comme dans les exemples ci-dessus. Un autre aspect des extraits d'échanges présentés ci-dessus est que dans les dernières interventions de l'adulte (ENQ002 dans l'exemple 1 et ENQ010 dans l'exemple 2), la première partie est à valeur évaluative alors qu'il existe aussi une deuxième partie constituant une ouverture à un autre thème. Ces parties sont celles que nous n'avons pas surlignées. Ce cas de figure est présent dans toutes les interactions de notre corpus.

Cependant, tous les échanges ne sont pas complets. Même s'ils sont plus rares, nous avons également des échanges tronqués dans notre corpus. Un **échange tronqué** correspond au cas où l'intervention initiative du locuteur reste sans réponse, car l'interlocuteur ne produit aucune intervention réactive que ce soit verbale ou gestuelle.

7.1.4. L'intervention

Comme nous l'avons abordé au point précédent, l'intervention, qui est également appelé « mouvement », est l'unité monologale qui compose un échange lorsqu'elle se présente au moins par paire. Nous parlons d'ailleurs de *paire adjacente* pour décrire les couples les plus fréquents dans les échanges comme le couple question-réponse, demande-réalisation (ou refus), reproche-excuse, salutation-salutation, etc. Une paire adjacente se construit au moyen de deux interventions dont chacune est produite par un autre locuteur. D'après la description du fonctionnement de la paire adjacente par Sacks *et al.* (1974), la production de la première intervention exerce une contrainte sur celle de la deuxième. La relation entre les deux est également dite relever du principe de dépendance conditionnelle dans le sens où une action devient anticipable suite à une autre action (Traverso, 1999). Nous considérons que l'intervention correspond à la même unité que le tour de parole. Une même

intervention peut contenir un ou plusieurs énoncés que nous allons justement aborder au point suivant.

7.1.5. L'énoncé

Nous considérons comme énoncé, chacune des étapes d'une intervention à visée communicative qu'elle soit verbale, mixte verbo-gestuelle, gestuelle ou même voco-verbale. Il peut donc y avoir plusieurs énoncés dans une même intervention.

Pour récapituler, parmi les différents niveaux de l'interaction que nous venons de présenter, nous nous sommes intéressée à deux niveaux dans nos analyses : la séquence et l'énoncé.

En ce qui concerne la séquence, nous l'avons analysé de deux manières différentes :

- Premièrement, nous avons procédé à un découpage des interactions de notre corpus en séquences thématiques, comme nous l'avons expliqué au point 7.1.1. de ce chapitre ;
- Deuxièmement, nous avons analysé les types de séquences discursives qui ont constitué nos grandes catégories de genres discursifs.

Quant au deuxième niveau d'analyse qui est l'énoncé, nous avons procédé à une analyse des sous-genres discursifs.

Nous présenterons, dans ce qui suit, les résultats de nos analyses relatifs à l'organisation thématique des interactions de notre corpus. L'analyse des types de séquences discursives et celle des sous-genres discursifs feront l'objet du deuxième chapitre.

7.2. Les séquences thématiques

Une interaction se déroule en fonction de contenus. Dans le cadre d'un discours, l'étude de la progression thématique est fondée sur la cohésion sémantique entre les énoncés. Or, étudier la progression thématique dans le cadre d'une interaction nécessite l'analyse d'autres phénomènes, car dans une interaction, il n'existe pas un seul mais plusieurs producteurs, autrement dit plusieurs responsables de la progression thématique. Dans une

interaction, la progression thématique est le résultat d'une collaboration entre les participants (Traverso, 1999).

La progression thématique dans les interactions de notre corpus est à la fois prévisible et inattendue. En effet, si les thèmes abordés par les enfants ou par nous-même dans les interactions de notre corpus proviennent, la plupart du temps, des personnages et des actions qui nous sont présentés par le support imagé, il est également arrivé, même si c'était moins souvent, que des thèmes de diverse nature soient proposés par les enfants ou par nous-même. De ce fait, nous pouvons dire que le choix de notre support fut à la fois une contrainte et une ouverture à la diversité des thèmes.

Outre la diversité thématique dans nos interactions, un autre aspect de l'approche thématique qui serait intéressant à analyser est la continuité ou la discontinuité thématique dans ces interactions. À ce sujet, Traverso (1999 : 38) écrit :

« L'objectif central des analyses de ce niveau de l'interaction est de rendre compte du caractère nécessairement collaboratif de toutes les procédures : un thème ne peut être clos, introduit, poursuivi, développé ou dévié que de façon coordonnée entre les participants. »

Nous allons observer dans quelles mesures cette coordination est présente dans les interactions de notre corpus après avoir expliqué les phénomènes de continuité et de discontinuité thématique illustrés d'exemples tirés de notre corpus.

7.2.1. La continuité thématique

Dans une interaction, selon les théories classiques, la continuité thématique s'opère par deux moyens : la ratification et, le cas échéant, l'élaboration. Les deux manifestent l'acceptation par un participant du thème proposé par l'autre participant. Dans notre corpus, en général, une ratification de l'adulte est accompagnée d'une élaboration, l'objectif étant de faire parler l'enfant davantage.

François (1980 : 257) souligne également le rôle du lexique dans la continuité thématique par ses mots :

« La continuité du lien entre messages successifs ne s'exprime pas forcément par des outils syntaxiques ou par des connecteurs (cependant), mais soit par le seul fait que des messages émis successivement doivent avoir quelque chose en commun (il fait beau, je sors), soit par la répétition d'un terme ou sa reprise par un pronom (je pars, je ne peux plus rester), soit par la succession de termes opposés (toi, pars, moi, je reste), soit par des procédures un peu plus complexes, mais toujours fondées sur les implications lexicales des termes. »

7.2.1.1. La ratification

Dans le cadre de la continuité thématique dans une interaction, le terme de ratification désigne l'acceptation par un participant de la proposition de thème d'un autre participant. Lorsqu'un participant accepte la proposition de thème de son partenaire, il a le choix entre exprimer son acceptation de manière explicite ou implicite. Une proposition explicite conduit plutôt vers une ratification explicite. De plus, nous savons que dans les interactions du quotidien, les participants préfèrent adopter les procédures implicites, contrairement aux interactions plus formelles qui privilégient les procédures explicites (par exemple : la lecture de l'ordre du jour dans une réunion) (Traverso, 1999).

Cependant, étant donné que nous sommes dans une situation d'interaction asymétrique où l'adulte est expert et l'enfant est novice, notre corpus présente des ratifications explicites de la part de l'adulte. Les enfants, quant à eux, préfèrent ratifier de manière implicite. L'extrait ci-dessous présente à la fois un exemple de ratification implicite et explicite de la part de l'adulte.

Exemples de ratification implicite et explicite de l'adulte (Isa, T2-S3-T4;4) :

- ENQ016 : anlat bakalım neler yapıyolardı:
alors raconte ce qu'ils faisaient:
- ISA016 : (P-GME)
- ENQ017 : yapıyodu o çocuk?
qu'est-ce qu'il faisait cet enfant?
- ISA017 : grimper yapıyo
il fait grimper
- ENQ018 : ama şimdi hep Türkçe anlatacaz tamam mı? grimper
Fransızca + onu geç + Türkçe nasıl denir o?

- mais maintenant on va que raconter en turc d'accord?
grimper c'est en français + laisse ça de côté + comment
on le dit en turc?
- ISA018 : ++ (P-EV2)
- ENQ019 : tamam onu söyle yapıyo o çocuk?
d'accord dis celui-là qu'est-ce qu'il fait cet enfant?
- ISA019 : vélo yapıyo
il fait (du) vélo
- ENQ020 : bisiklete binmiş çocuk↑
il est monté sur un vélo↑
- ISA020 : (hochement tête approbatif)
(P-EV1)
- ENQ021 : o çocuk da öyle↑
cet enfant aussi↑

Dans l'extrait ci-dessus, suite à la proposition de l'adulte de raconter l'image (ENQ016), l'enfant pointe un personnage qui est le garçon sur le mur d'escalade (ISA016). L'adulte ratifie cette proposition de thème de manière implicite en produisant un enchaînement directif sur le même thème (ENQ017). Etant donné que dans sa réponse, l'enfant a recours au code-switching « grimper yapıyo » lorsqu'il décrit l'action du personnage, l'adulte rappelle que l'interaction va se dérouler en turc et adresse un autre directif à l'enfant pour vérifier s'il connaît l'équivalent du verbe « grimper » en turc. Suite à cette question, l'enfant propose un autre thème au lieu de poursuivre celui en cours en pointant un autre personnage sur l'image (ISA018). Cette fois, la ratification de l'adulte (ENQ019) est explicite afin d'accentuer son acceptation du thème proposé par l'enfant et d'exprimer clairement qu'il donne à l'enfant sa place de locuteur.

7.2.1.2. L'élaboration

Suite à une proposition de thème par un participant, l'autre participant peut faire une sélection d'un aspect du thème proposé afin de l'élaborer. Dans notre corpus d'interactions, c'est l'adulte qui élabore le plus souvent des cas la proposition de thème de l'enfant.

Exemple d'élaboration de la proposition de thème par l'adulte (Ismail, T1-S4-F4;8) :

- ISM013 : (P-FEG) /bøgaðe/ (pointe un endroit devant EG) là
- ENQ013 : hm↑ elle regarde en bas ++ et (P-FEG) qu'est-ce qu'elle attend ici?
- ISM014 : (P-GME)
- ENQ014 : elle attend que (P-GME) le garçon (glisse l'index du bas vers le haut sur le mur d'escalade) monte?
- ISM015 : ouais
- ENQ015 : d'accord + et (P-FEG, P-GME) qu'est-ce qu'ils vont faire quand (P-GME) il sera (pointe l'emplacement de FEG) là?
- ISM016 : on joue avec
- ENQ016 : ah (P-FEG, P-GME) ils vont jouer ensemble? + d'accord ++ et (P-O1) ça c'est quoi?

Dans l'extrait ci-dessus, Ismail pointe la fille qui est debout sur l'ensemble à grimper et qui regarde dans la direction des autres enfants qui jouent dans la cour de récréation (ISM013). L'adulte reformule l'énoncé de l'enfant et élabore sa proposition de thème en enchaînant sur le thème de l'attente (ENQ013).

Comme dans les exemples ci-dessus, nous observons, dans la plupart des interactions de notre corpus, une continuité thématique qui s'opère par des procédures de ratification, d'élaboration et de glissements d'un thème à l'autre dans un objectif de développer le thème proposé par l'interlocuteur avec une « transition progressive » (Traverso, 1999 : 38) entre les thèmes. Ceci se représente en général par la proposition d'un grand thème (par exemple : le vélo) qui contient plusieurs sous-thèmes que les participants développent à partir du grand thème (par exemple : compter tous les enfants qui font du vélo, décrire les caractéristiques de chaque vélo, chercher des ressemblances et des différences entre les vélos, etc.).

Cependant, il existe également des cas de clôture et de rupture de thème qui caractérisent la discontinuité thématique, ce que nous allons justement aborder ci-dessous.

7.2.2. La discontinuité thématique

Nous parlons de discontinuité thématique lorsque, dans une interaction, le passage d'un thème à l'autre s'opère par le moyen d'une « transition avec frontière » (Traverso, 1999 : 38).

7.2.2.1. La clôture de thème

Dans une interaction, un des participants peut vouloir mettre fin à un thème. La clôture d'un thème est suivie en général de la proposition d'un nouveau thème. Comme la ratification, la clôture d'un thème peut également être explicite ou implicite. Dans notre corpus, les clôtures explicites se présentent en général dans les séquences de clôture⁸⁷ des interactions comme dans l'exemple ci-dessous :

Exemple de clôture explicite (Ismail, T1-S4-F4;8) :

ENQ062 : oui: très bien Ismail ++ tu connais tout ++ on a tout dit?
 ISM063 : ouais
 ENQ063 : (change d'image) on fait l'autre et après on va à côté de tes camarades

Dans le corps de l'interaction, les clôtures sont plutôt implicites. C'est ainsi que Traverso (1999 : 39) décrit la clôture implicite :

« La clôture implicite met en œuvre différents procédés : l'inachèvement des interventions, l'absence d'auto- et hétéro-enchaînements aux points de transition, la raréfaction des régulateurs et leur production différée, l'ensemble de ces phénomènes s'accompagnant d'une augmentation des silences et des pauses qui ralentissent le rythme des échanges. »

Exemple de clôture implicite suivie d'une nouvelle proposition de thème (Asli, T1-S5-F4;6) :

ENQ071 : (P-panier V2) et là c'est quoi?
 ASL071 : mhm (regarde l'enquêteur)
 ENQ072 : un panier

⁸⁷ cf. section 1.1.1. sur l'organisation globale de l'interaction pour plus de renseignements sur la séquence de clôture.

ASL072 : panier (*regarde l'enquêteur*)

ENQ073 : un panier ++ (P-panier V2) et qu'est-ce qu'on peut mettre dans le panier?

ASL073 : ++ mhm ++ (*regarde l'enquêteur*)

ENQ074 : par exemple?

ASL074 : (*regarde l'enquêteur*)

ENQ075 : on peut mettre du pain?

ASL075 : (*acquiesce en regardant l'enquêteur*)

ENQ076 : oui:↑

ASL076 : mhm +++

ENQ077 : des jouets?

ASL077 : (*acquiesce en regardant l'enquêteur*)

ENQ078 : oui:↑

ASL078 : (*regarde l'enquêteur*)

ENQ079 : on peut mettre tout ce qu'on veut ++ on peut mettre beaucoup de choses

ASL079 : (*acquiesce en regardant l'enquêteur puis regarde à nouveau l'image*) +++ mhm

ENQ080 : qu'est-ce qu'il y a d'autre ici?

ASL080 : (*se redresse et s'approche de l'image*) (5') de la:: (6') mhm +++

ENQ081 : y a encore plein de choses qu'on peut dire

ASL081 : (20') mhm (5') mhm ++

ENQ082 : (P-FC1, P-FC2) ces deux filles elles font quoi par exemple?

Dans l'extrait ci-dessus, l'adulte introduit le thème du panier et essaye de faire parler l'enfant sur les objets qui peuvent être transportés dans un panier de vélo. Or, l'enfant ne manifeste pas un grand intérêt pour le thème proposé par l'adulte. Dans les interventions surlignées, Asli s'exprime uniquement par des énoncés voco-verbaux et cherche le regard de l'adulte pour qu'il donne la réponse. De plus, elle n'enchaîne pas aux points de transition de l'adulte (ENQ079) et fait de longues pauses. L'adulte finit par clôturer le thème et offre l'opportunité à l'enfant de proposer un thème lui-même (ENQ080, ENQ081) que l'enfant ne saisit pas en persévérant la même démarche, à savoir produire des énoncés voco-verbaux, faire de longues, voire de très longues pauses (ASL080, ASL081). Une nouvelle fois, l'adulte finit par proposer un nouveau thème (ENQ082).

7.2.2.2. La rupture de thème

Notre corpus présente également des cas de rupture de thème, même s'ils sont peu nombreux.

Les ruptures de thèmes se réalisent, la plupart du temps, suite à des changements soudains liés au contexte, ce qui n'est pas très inattendu étant donné que nous avons collecté nos données dans des écoles, pendant les jours de classe, à proximité d'autres enfants.

Exemple de rupture de thème lié au contexte (Isa, T2-S3-F4;4) :

ENQ093 : d'accord↑ + (P-MAIT2) est-ce que la maitresse elle veut bien ou non? *(on entend les enfants dans le couloir, Isa est légèrement déconcentré)* ++ (P-MAIT2) est-ce que la maitresse est d'accord?

ISA094 : oui

ENQ094 : pour qu'elle grimpe comme le garçon?

ISA095 : oui

ENQ095 : d'accord + elle est d'accord

ISA096 : *(Isa aperçoit des enfants entrer dans la salle de jeu, il pointe en regardant l'enquêteur)* y a des garçons là-bas

ENQ096 : c'est votre classe?

ISA097 : *(hochement de tête approbatif)*

ENQ097 : on va y aller bientôt ++ alors ensuite (P-MAIS2, P-MAIS1) ça c'était quoi Isa? +++ (P-MAIS2) là y avait quoi? + ça c'était quoi?

Dans l'extrait ci-dessus, l'arrivée de la classe d'Isa dans la salle de jeu pendant que nous sommes en séance provoque une rupture du thème sur lequel nous discutons avec Isa (ISA096).

Cependant, toutes les ruptures de thème ne sont pas liées à un changement de contexte comme dans l'exemple ci-dessous :

Exemple de rupture de thème qui n'est pas liée au contexte (Yelda, T2-S5-F4;6) :

ENQ035 : c'était qui la plus jolie?

YEL035 : *(lève le doigt et regarde l'enquêteur)* moi

ENQ036 : c'était toi?

YEL036 : (se pointe) ++ (regarde l'enquêteur) c'est moi et ma grande sœur

ENQ037 : oui: vous étiez les deux plus jolies princesses

YEL037 : (se lève) mais je vais te montrer quelque chose attend (s'éloigne) ça c'est le (inaudible)

ENQ038 : oui:

YEL038 : et ça c'est le (inaudible)

ENQ039 : hm hm↑

Dans l'extrait ci-dessus, Yelda interrompt le thème de déguisement pour montrer à l'enquêteur un autre objet. L'objet en question étant toujours au même emplacement depuis le début de l'interaction, nous ne le considérons pas comme un changement de contexte.

Pour résumer, les cas de rupture ne sont pas très fréquents dans notre corpus et les clôtures de thèmes dans le corps de l'interaction se réalisent plutôt de manière implicite, souvent de la part de l'adulte suite aux longues pauses de l'enfant.

7.3. L'analyse thématique des interactions

Dans cette partie, nous ne ferons pas l'inventaire de tous les thèmes abordés dans les interactions, mais nous présenterons leur distribution en quantité en fonction de la langue de l'interaction, du type d'enfant, du locuteur qui introduit les thèmes et de la modalité de la proposition de thème (gestuel, mixte verbo-gestuel ou verbal).

7.3.1. La distribution générale des propositions de thème

Les graphiques ci-dessous présentent la distribution générale, en moyenne, des propositions de thème dans les interactions des deux types d'enfants.

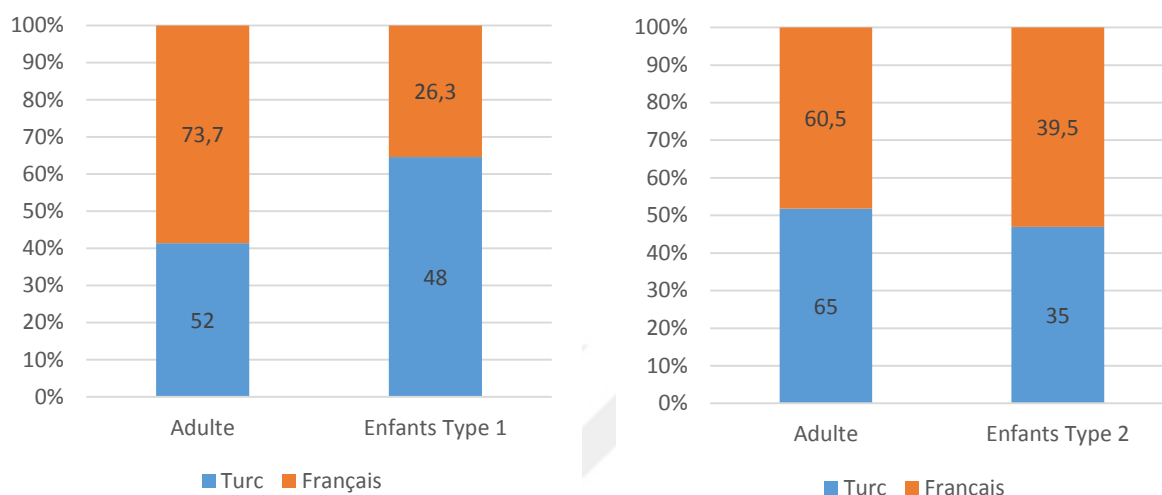


Figure 18 : La distribution en pourcentage des propositions de thème en fonction des interlocuteurs et de la langue de l'interaction chez les enfants Type 1 et Type 2.

Ces graphiques montrent qu'en moyenne, dans les interactions en turc, l'adulte propose 52 % des thèmes avec les enfants Type 1 (contre 48 % de propositions des enfants Type 1) alors qu'il en propose 65 % avec les enfants Type 2. Autrement dit, les enfants Type 1 proposent presque autant de thèmes que l'adulte dans les interactions en turc tandis que les enfants Type 2 en proposent beaucoup moins que l'adulte.

Dans les interactions en français, c'est toujours l'adulte qui domine la proposition de thème mais avec un taux beaucoup plus élevé dans les interactions avec les enfants Type 1. Quant aux enfants Type 2, ils proposent plus de thèmes en français qu'en turc. De plus, ils proposent également plus de thèmes en français par rapport aux enfants Type 1, ce qui met en avant leur aisance dans les interactions en français. En revanche, les enfants Type 1 proposent plus de thème en turc par rapport aux enfants Type 2.

Pour récapituler, ces résultats montrent que les enfants proposent plus de thème dans la langue où ils sont à l'aise et c'est l'adulte qui se charge d'en proposer lorsque l'enfant n'en propose pas en raison des contraintes linguistiques.

Nous allons maintenant observer les modalités de ces propositions de thèmes pour chaque locuteur, chaque type d'enfant dans les deux langues.

7.3.2. La modalité des propositions de thème

Les graphiques ci-dessous présentent les pourcentages des modalités d'énoncés en fonction des types d'enfant et des langues des interactions.

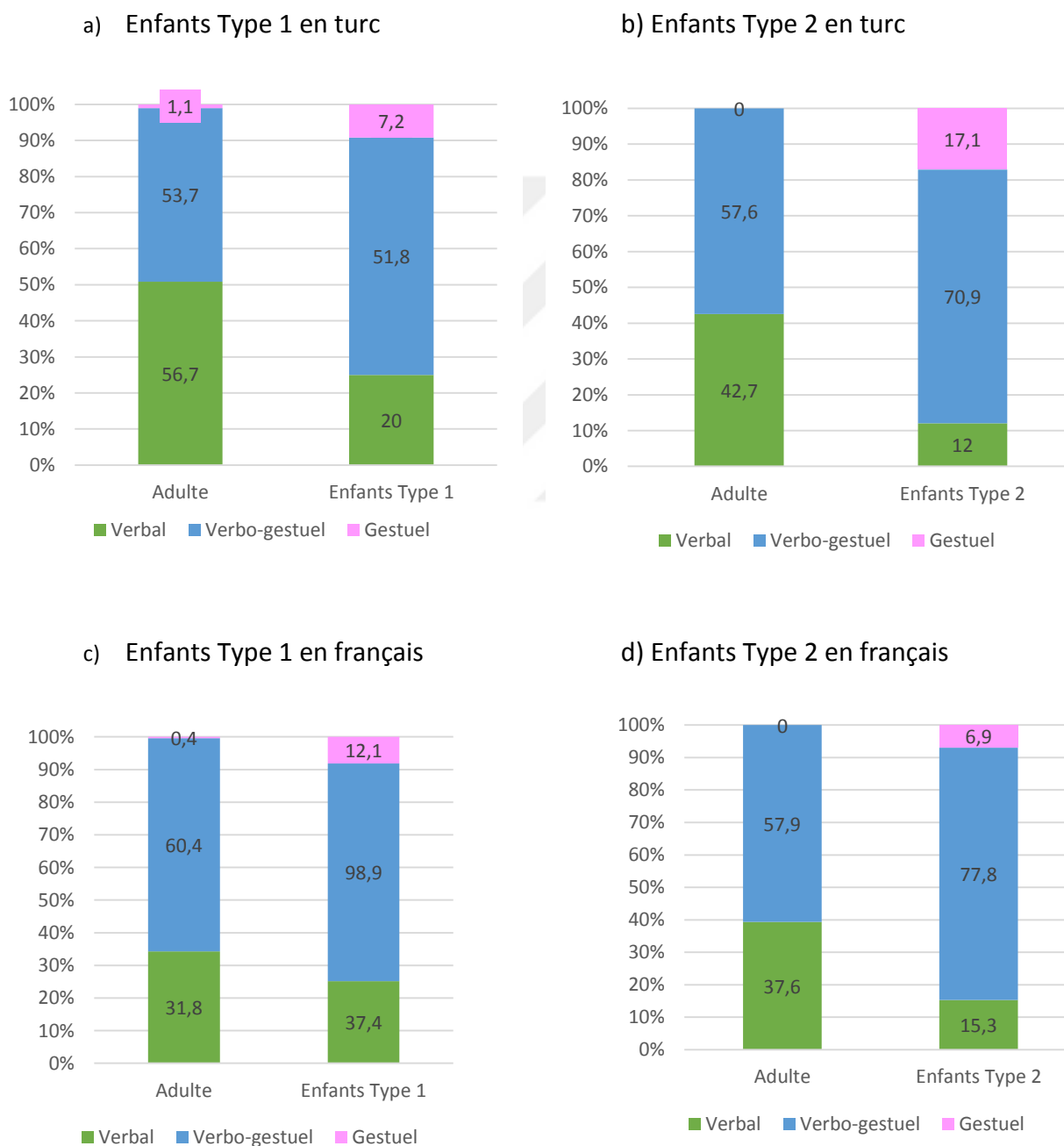


Figure 19 : Distribution en pourcentage des modalités d'énoncés dans les propositions de thèmes.

Les graphiques nous montrent qu'en général, pour faire des propositions de thème, aussi bien l'adulte que les enfants privilégient les énoncés verbo-gestuels. Ces derniers sont accompagnés, en général d'un pointage de l'objet ou du personnage que les interlocuteurs désignent sur l'image.

Nous pouvons également constater que les propositions de thème verbales sont plus nombreuses chez les enfants Type 1 à la fois en turc et en français par rapport aux enfants Type 2.

Les propositions de thèmes gestuelles sont quasi-absentes chez l'adulte, et privilégiées par les enfants, quel que soit le type. En revanche, nous pouvons observer que les enfants Type 1 ont davantage recours aux énoncés gestuels pour proposer des thèmes dans les interactions en français alors que les enfants Type 2 s'en servent dans les interactions en turc.

À présent, nous allons aborder un autre aspect de l'analyse interactionnelle qui est l'analyse discursive des interactions. Nous allons exposer, dans ce qui suit, les différents types de séquences discursives et sous-genres discursifs que nous avons relevés dans notre corpus d'interactions et en présenter les résultats d'analyse en fonction du type d'enfant et de la langue de l'interaction. En ce qui concerne les sous-genres discursifs, nous observerons aussi si ceux adoptés par l'adulte ont un effet ou non sur ceux des enfants et réciproquement.

Chapitre 8 : L'analyse discursive des interactions

L'analyse des différentes séquences discursives, en fonction des genres discursifs utilisés par les interlocuteurs, s'est vite avérée nécessaire en observant notre corpus. Si nous souhaitons analyser le développement des capacités langagières des jeunes bilingues, il n'est pas pertinent de se limiter au développement des capacités purement linguistiques car elles ne représentent pas la totalité de tout ce dont l'enfant est capable au niveau langagier.

En effet, étant donné que notre étude s'inscrit dans une perspective interactionniste, nous ne pouvons nous limiter à des évaluations purement quantitatives comme celle de la diversité lexicale. L'analyse de l'interaction adulte / enfant nous a donc permis d'observer, de manière plus approfondie, la capacité de l'enfant à utiliser le langage. Nous avons été guidé, dans cette démarche, par les études des pionniers de l'interactionnisme social (Vygotsky, 1934, 1978, 1997 ; Bruner, 1975, 1983, 1987) et notamment celles de François (1990) qui écrit :

« Analyser le cours des dialogues, c'est d'abord polémiquer contre les évaluations quantitatives de la langue de l'enfant, qu'il s'agisse des plus rudes, celles qui comptent le nombre moyen d'unités par énoncé,

celles, un peu plus raffinées, qui évaluent la complexité, la diversité syntaxique ou la richesse lexicale. En effet, de telles mesures ne nous donnent à peu près aucune indication sur la capacité effective de l'enfant à utiliser le langage » (1990 : 35)

Il poursuit en expliquant que par exemple, dans le cas de l'analyse lexical, il est important d'observer si l'enfant nomme spontanément un objet ou seulement après son interlocuteur ; s'il nomme un objet présent ou un objet absent ; s'il utilise le sens banal ou le sens métaphorique d'un terme, etc. D'après François (1990), cette démarche est plus importante que celle de compter les « mots disponibles » (1990 : 35) de l'enfant dans la compréhension du fonctionnement du langage.

De plus, d'après Bakhtine, la question du genre est inévitable en acquisition du langage, car « apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres de discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques) » (1984 : 285). De manière très générale, nous pouvons dire qu'ils correspondent à ce qu'on fait avec le langage, à savoir décrire, raconter, expliquer, etc. (François, 1993).

Même si nous savons la fonction que remplit tel ou tel genre discursif, il n'existe pas une manière unique de les catégoriser. D'une part, d'après certains chercheurs comme Maingueneau, essayer de catégoriser le discours ne peut aboutir à un résultat satisfaisant, ce dernier n'ayant pas un caractère stable. Il écrit : « l'on se trouve confronté à quelque chose d'insensé dès qu'on entend accéder à un peu de généralité » (1984 : 16).

De plus, les genres ne sont pas toujours homogènes et normalisés. Au contraire et bien souvent, ils sont très hétérogènes, mélangés (François, 1993) et perméables (François & Delamotte-Legrand, 2004), car un genre peut faire appel à des sous-genres. Dans notre corpus, comme dans tous discours, les genres se mélangent. Mais, seuls certains genres constituent des « organisateurs dominants » (François, 1993). Ce qui fait que nous observons plus de sous-genres différents que de genres différents en tant qu'organisateur discursifs dominants. Par exemple dans notre corpus : le genre narratif est le plus souvent un genre dominant, alors que le genre explicatif est avant tout en position de sous-genre au sein d'un autre genre dominant. En d'autres termes, nous pouvons trouver des énoncés explicatifs au

sein d'une séquence narrative, mais non l'inverse, des énoncés narratifs au sein d'une séquence explicative.

Les séquences discursives que nous avons relevées dans notre corpus font appel à quatre genres dominants et sont donc au nombre de quatre : description, commentaire, narration et métacommunication :

- les séquences *descriptives*, portant le plus souvent, mais pas obligatoirement sur l'image,
- les séquences *commentatives*, portant sur l'image ou sur autre chose,
- les séquences *narratives*, portant sur l'expérience personnelle de l'enfant ou de l'adulte,
- les séquences *métacommunicationnelles*, portant sur le déroulement de l'interaction.

Les sous-genres discursifs, comme nous l'avons dit plus haut, s'observent au sein des énoncés, à la différence des genres dominants qui s'observent au sein des séquences discursives. Nous allons présenter ces sous-genres discursifs dans une prochaine sous-partie en les illustrant avec des extraits de notre corpus.

En commençant par les types de séquences discursives, nous présenterons maintenant, de manière détaillée, tous les genres que nous avons relevés dans les interactions de notre corpus et exposerons les résultats d'analyse.

Afin de pouvoir nous concentrer sur les caractéristiques des différents types de séquences discursives et de genres discursifs de notre corpus, nous n'exposerons pas un panorama de tous les types de séquences discursives et de genres discursifs étudiés jusqu'à présent par d'autres chercheurs.

8.1. Les séquences discursives

Les interactions que nous avons réalisées avec les enfants à partir de notre support imagé ont donné lieu à l'emploi de plusieurs types de séquences discursives. En effet, nous avons rencontré deux cas de figure relatif au comportement des interactants dans les interactions :

- parler de l'image,
- parler à l'occasion de l'image.

Lorsque les interactants parlent de l'image, le discours est ancré dans la situation d'énonciation alors que ce n'est pas toujours le cas lorsque les participants vont au-delà de l'image et commencent à parler à propos d'autres réalités. François note également qu'avec ce type de support imagé, ce résultat est ordinaire :

« On ne pouvait en effet pas le supposer a priori, mais, par rapport à une tâche : « faire parler l'enfant » sur un dessin très chargé représentant un repas à la cantine, deux grandes orientations étaient possibles : soit parler du dessin, avec bien sûr des jeux de langages plus spécifiques : nommer, décrire ou raconter, ou au contraire, parler à l'occasion du dessin par exemple de l'univers propre à l'enfant, de ce qu'il fait lui à la maison ou à l'école » (1993 : 133).

Afin de pouvoir situer le discours des interactants relevant de l'un ou de l'autre cas de figure, nous devons mieux cerner les caractéristiques des types de séquences discursives auxquels ils correspondent. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée, dans un premier lieu, aux deux critères utilisés par Bronckart (1997) :

- d'une part, il observe l'*implication* ou l'*autonomie* du discours du locuteur par rapport à la situation d'énonciation. Nous pouvons également parler de discours en situation et à vocation référentielle où les paramètres agentifs du contexte sont mobilisés pendant la production du discours,
- d'autre part, il distingue la *conjonction* qui consiste à exposer des faits sans aucun écart par rapport à l'interaction et la *disjonction* qui est le fait de raconter avec une mise à l'écart par rapport à l'interaction.

Nous avons également étudié les temps employés en fonction de la distance du locuteur par rapport à la situation d'énonciation.

D'après Weinrich (1973) qui s'est interrogé sur la fonction des formes verbales dans le processus de communication, le verbe n'indique ni le temps ni l'aspect. Les temps déterminent le genre d'un texte (narratif ou commentatif) :

« La répartition des temps entre un groupe narratif et un groupe commentatif demande à être analysée de plus près. Les formes

temporelles sont représentées par des morphèmes « obstinément » répétés dans la chaîne signifiante du texte. Elles transmettent du locuteur à l'auditeur un signal bien spécifique : « Ceci est un commentaire », ou au contraire « Ceci est un récit » (Weinrich, 1973 : 25).

En effet, à travers l'usage du présent, du futur et du passé composé, le locuteur prend en charge son énoncé, ce qui est la caractéristique du **commentaire**. En revanche, le locuteur ne possède qu'un rôle de descripteur en faisant usage des temps du **récit**, à savoir l'imparfait, le passé simple, le plus-que-parfait et le conditionnel.

Nous avons retenu quatre types de séquences discursives qui sont la description, le commentaire, le récit et les séquences métacommunicationnelles. D'après la définition de Weinrich, tous nos types de séquences discursives, sauf le récit, entrent dans la catégorie du commentaire. Or, les particularités de notre corpus nous ont menées à construire des catégories à part entière pour les séquences descriptives et métacommunicationnelles. Nous pouvons brièvement dire que la catégorie des séquences que nous avons appelées commentatives regroupe toutes les parties des interactions ne correspondant à aucune des trois autres types de séquences discursives mais dans la pratique, ce fut plus compliqué. Nous allons maintenant développer chacun de nos quatre types de séquences discursives en présentant des exemples de notre corpus.

8.1.1. Les séquences descriptives

Les séquences descriptives constituent les parties les plus longues des interactions de notre corpus. Nous considérons comme séquence descriptive, toute séquence dans laquelle les interactants décrivent les lieux, les personnages (description physique et émotionnelle), les objets, les actions, les nombres et les couleurs qu'ils voient sur l'image ou en dehors de l'image. Si ce qui est dit par l'enfant ou par l'adulte ne relève pas de la description pure de ce qui peut être vu en observant l'image, mais va au-delà, nous les avons considérés comme des séquences commentatives.

Exemple de séquence descriptive (Yusuf, T2-S5-F4;8) :

ENQ043 : [: (en repositionnant l'image) et dis-moi encore
juste↑ (P-O1) cet oiseau il fait quoi?

YUS043 : (R-O1) il vo:le

ENQ044 : (P-O2) et lui?

YUS044 : (R-O2) il mange

ENQ045 : (P-O3) et lui?

YUS045 : (R-O3) il mange

ENQ046 : oui:: d'accord + et dis-moi juste encore les
couleurs après on arrête (P-PV)

YUS046 : (R-PV) vert↑

ENQ047 : (P-PJ)

YUS047 : (R-PJ) jaune↑

ENQ048 : (P-PR)

YUS048 : (R-PR) rouge↑

ENQ049 : (P-PB)

YUS049 : (P-PB) bleu

ENQ050 : très bien: Yusuf

L'exemple ci-dessus, extrait de la dernière séance réalisée avec Yusuf (Type 2) à la fin de la moyenne section, est composée de deux séquences descriptives, la première portant sur le thème des actions réalisées par les oiseaux sur l'image (ENQ043-ENQ046) et la seconde sur le thème des couleurs (ENQ046-ENQ050).

En proposant à l'enfant un support imagé comme le nôtre (la représentation d'une cour de récréation), nous nous attendions à ce que le genre dominant dans les interactions soit le genre descriptif. Cette dominance est donc due aux propriétés de l'image. Une autre image ayant d'autres caractéristiques (par exemple, une œuvre artistique) aurait certainement provoqué la dominance d'autres genres, comme l'explication ou le commentaire. Bensalah (2012) a justement observé le discours des enfants scolarisés en maternelle face à une œuvre artistique qu'ils ont vu et en ont discuté en présence de leur enseignant. Elle s'exprime ainsi à propos de l'effet que peut avoir un support imagé sur le discours des enfants en fonction de ses propriétés :

« Toute représentation en image répond à un point de vue et doit être considérée comme une construction renvoyant à une intention et à des conventions sociales et culturelles à interpréter » (2012 : 192).

Nous ne pouvons donc pas ne pas prendre en compte les caractéristiques de l'image dans l'analyse des résultats.

Bien évidemment, nous ne pouvons pas imaginer que toutes les interactions de notre corpus comportent que des séquences descriptives comme dans l'exemple ci-dessus. Si nous n'avions fait que de la description, l'activité aurait rapidement été lassante pour les enfants. C'est pourquoi, que ce soit l'enfant ou l'adulte, les interactants ont souvent brisé le cadre descriptif pour enchaîner sur des commentaires de différentes natures, que nous allons maintenant aborder.

8.1.2. Les séquences commentatives

Face à un support imagé, les enfants vont très souvent au-delà de la simple description soit par leur propre initiative soit par la sollicitation de l'adulte et font des commentaires à propos de ce qu'ils observent sur l'image, mais aussi, et souvent, de ce qu'ils imaginent.

Les séquences commentatives que nous avons relevées dans notre corpus sont de différentes natures. Elles peuvent être produites à propos de l'image ou à l'occasion de l'image, mais dans les deux cas elles sont ancrées dans la situation d'énonciation. Les commentaires peuvent porter sur :

- les événements fictifs à propos de l'image qui relèvent de l'imagination de l'enfant ou de l'adulte. Ces commentaires peuvent porter sur ce qui vient juste de se passer sur l'image ou ce qui va se passer. Dans les deux cas, il s'agira de séquence commentative et non pas descriptive, car l'enfant ou l'adulte ne décrit pas des faits réels visibles sur l'image au moment de l'énonciation.

- des vérités générales ou des jugements comme « ce sont plutôt les garçons qui aiment jouer au foot ».

- des définitions, etc.

L'extrait ci-dessous est un exemple de séquence commentative très fréquent dans notre corpus :

Exemple de séquence commentative (Isa, T2-S3-F4;4) :

ENQ052 : il joue à la balle oui:↑ + est-ce qu'il y a une autre balle sur l'image?

ISA053 : (P-BF)

ENQ053 : très bien↑ ++ est-ce que quelqu'un joue avec cette balle?

ISA054 : (P-GC et regarde l'enquêteur)

ENQ054 : oui: (P-GC) le garçon il joue avec la balle qui est dans sa main (P-BF) mais avec cette balle personne ne joue
++ (P-BF) est-ce que toi tu aimes bien jouer avec cette balle?

ISA055 : (hochement de tête négatif)

ENQ055 : t'aimes pas?

ISA056 : (hochement de tête négatif)

ENQ056 : qu'est-ce qu'on peut jouer avec (P-BF) cette balle?

ISA057 : ++ (regarde l'enquêteur)

ENQ057 : on peut jouer au foot ++ n'est-ce pas? (P-BF) avec cette balle↓ ++ on joue au foot

ISA058 : (regarde l'enquêteur)

ENQ058 : t'aimes bien jouer au foot?

ISA059 : (hochement de tête négatif)

ENQ059 : non? + d'accord

ISA060 : (regarde l'enquêteur)

ENQ060 : (en dessinant le contour de la cour) je pense qu'aucun des enfants n'aime jouer au foot (P-BF) parce que personne ne joue avec cette balle + personne n'aime jouer au foot ici

ISA061 : (acquiesce en regardant l'enquêteur)

ENQ061 : ensuite (P-GME) ce garçon il fait quoi?

Dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons observer un passage d'une séquence descriptive autour du thème du ballon de football (ENQ052-ENQ054) à une séquence commentative introduite par l'enquêteur au tour de parole ENQ054 avec la première phrase surlignée. L'enquêteur se sert d'un élément de l'image, le ballon de football pour interrompre la description et introduire une discussion autour de cet objet. Le retour à la description s'opère au tour de parole ENQ061.

8.1.3. Les séquences narratives

Le récit est certainement le genre discursif le plus étudié parmi tous les genres discursifs. D'ailleurs Bres (1994 : 5) commence l'avant-propos de son ouvrage par ces mots : « S'il est un type discursif qui a été l'objet de toutes les attentions jusqu'à la fin des années 70, c'est bien le récit ». Il est étudié aussi bien sous sa forme monologique et écrite que dialogique et orale comme c'est le cas dans notre corpus.

Il est intéressant d'étudier le récit car c'est « une forme essentielle de mise en mots d'événements que l'interlocuteur ne peut pas connaître puisqu'il n'y a pas assisté » (Morgenstern, 2012 : 33). L'enfant doit donc d'abord pouvoir prendre en compte cette absence de savoir partagé sur les événements que lui seul a vécu et connaît pour « mériter » sa place de narrateur et pour que sa mise en mots puisse être considérée comme un récit.

Or, malgré l'existence des marqueurs discursifs, il n'est pas très facile de définir un récit. D'après Delamotte (2004 : 29), « comme tout genre discursif, les récits possèdent de multiples aspects dont aucune théorie à elle seule ne peut rendre compte. Toute approche du récit est contrainte d'opérer des choix et de privilégier certains aspects au détriment d'autres ». Nous avons dû effectuer nos choix en fonction des particularités de notre corpus et en nous basant sur les théories qui mettaient en valeur ces particularités.

Dans une étude portant sur la cohésion discursive, réalisée avec des enfants francophones de 4, 7 et 10 ans (et, comparativement, des enfants germanophones et polonophones des mêmes âges), et apprenants adultes polonophones et germanophones du français de différents niveaux de compétence en L2, Benazzo et ses collègues adoptent une définition minimale du récit :

« un événement complexe impliquant des protagonistes centraux est divisé par le locuteur en sous-événements occupant chacun un intervalle temporel borné et se suivant dans un ordre non-aléatoire – chronologiquement, en l'occurrence » (Benazzo, et al., 2004 : 77).

Pour notre part, en sachant que nos sujets ont entre 3 et 5 ans, nous avons retenu trois théories générales qui permettent d'étudier et de définir le récit dans son rapport avec le sens, avec le temps et avec le fonctionnement de l'interaction verbale. Pour la première, Greimas (1966a : 187) affirme que « le récit, pour avoir un sens, doit être un tout de signification. Il se présente de ce fait comme une construction sémantique simple ». Pour la deuxième, nous nous basons sur les temps du récit expliqués par Weinrich (1973) que nous avons évoqué ci-dessus. Enfin, pour la troisième, nous adoptons la conception de Labov qui définit le récit oral comme une suite d'au moins « deux propositions temporellement ordonnées » (1972 : 296). En effet, Labov considère la jonction temporelle comme critère de narrativité. D'après lui, il y a récit, si l'événement rapporté dans la seconde proposition est postérieur à celui rapporté dans la première, autrement dit s'il existe une succession chronologique entre les deux.

Les interactions que nous avons réalisées avec les enfants comportent un nombre important de séquences narratives portant sur les expériences personnelles de l'enfant même si parfois le point de départ est un évènement ou un personnage du support imagé. En effet, nous avons constaté que l'enfant accomplissait très souvent des mouvements discursifs pour passer du « parler de » au « parler à propos », ce qui nous conduit du descriptif au narratif (Bensalah, 2012 : 191).

L'extrait du corpus ci-dessous illustre assez bien ce mouvement discursif :

Exemple de séquence narrative (Nur, T1-S5-T5;1) :

- ENQ031 : evet napıyo o çocuklar?
oui qu'est-ce qu'ils font ces enfants?
- NUR031 : (P-GT) bu gaydıraktan aşağı: +++ mhm: bu gaydıraktan
bu: bu: ama bu buraya çıkmak (pointe un endroit à côté
du toboggan) buraya geçmeli:
celui-là sur le toboggan +++ mhm celui-là sur le
toboggan celui-là il veut mon- (pointe un endroit à
côté du toboggan) il doit passer là
- ENQ032 : hm hm: neden oraya geçmesi lazım?
hm hm pourquoi il doit passer là?
- NUR032 : (P-GME) puis montre avec l'index le parcours éventuel
de GME) çünkü bu kaymak istiyö:
parce que lui il veut glisser
- ENQ033 : eve:t
oui
- NUR033 : (P-GT) mhm bu da çıkmıyo:
et lui il s'enlève pas
- ENQ034 : hm hm o ordan kalkmazsa kenara geçmezse (P-GME) bu
çocuk da: kayamaz
hm hm si lui il ne se lève pas et ne passe pas à côté
(P-GME) cet enfant ne peut pas glisser
- NUR034 : ama:: okulda bi kere: (P-GT) bu çıkmadı ben gaymıştım
onun üstüne:
mais une fois à l'école (P-GT) celui-là ne s'est pas
enlevé et moi j'ai glissé sur lui
- ENQ035 : ee: noldu sonra?
et qu'est-ce qui s'est donc passé?
- NUR035 : ağladı: sonra benim arkamı acıttı:
il a pleuré après il m'a fait mal derrière

- ENQ036 : biri de senin üstüne mi kayd?:?
quelqu'un d'autre a glissé sur toi?
- NUR036 : hm hm
- ENQ037 : öğretmen kızmadı mı niye öyle yapıyorsunuz diye?
la maitresse ne vous a pas grondé pour ce que vous avez fait?
- NUR037 : kızdı da: ama: bi kere
elle a grondé mais juste une fois
- ENQ038 : hm: ceza vermedi sadece uyardı öyle mi?
hm elle n'a pas puni elle vous a juste fait la remarque c'est ça?
- NUR038 : ama birazcık verdi:
mais elle a puni un petit peu
- ENQ039 : ceza verdi mi?
elle a puni?
- NUR039 : birazcık
un petit peu
- ENQ040 : birazcık hm: ne cezası verdi?
un petit peu hm c'était quoi comme punition?
- NUR040 : mhm dedi: on peut faire: + pas ça:
mhm elle a dit on peut faire + pas ça
- ENQ041 : on peut pas faire comme ça: dedi hm: + beklemek lazım dedi dimi?
elle a dit on peut pas faire comme ça hm + elle a dit il faut attendre n'est-ce pas?
- NUR041 : (hochement de tête appratif) ++ mhm bu küçükken ama burdan kayıyo buraya geçiyo: buraya geçiyo buraya geliyo:
mais quand lui il est petit il glisse là il passe là il passe là il vient ici
- ENQ042 : (P-EG) sabırlı olmak lazım dimi? kayan kişinin ordan çekilmesini beklemek lazım
il faut être patient n'est-ce pas? il faut attendre que la personne qui a glissé se pousse de là
- NUR042 : evet:
oui
- ENQ043 : sabırsız olursak hemen kayarsak
si on est impatient si on glisse tout de suite
- NUR043 : ama: hemen hemen çıkıyo: ama:
mais mais il s'enlève vite vite
- ENQ044 : evet hemen çıkarsa bi şey olmaz

oui s'il s'enlève rapidement il n'arrivera rien

NUR044 : (P-PV) yeşil: (P-PR) kırmızı: (P-PB) mavi: (P-PJ) mhm
sarı:
(P-PV) vert (P-PR) rouge (P-PB) bleu (P-PJ) mhm jaune

L'extrait ci-dessus commence par une demande descriptive de l'enquêteur sur l'activité de deux enfants sur l'image (ENQ031). A partir de ce moment, les interventions des interlocuteurs sont principalement descriptives jusqu'à ce que Nur, inspirée de l'activité décrite (glisser sur le toboggan) introduise une séquence narrative portant sur une expérience personnelle (NUR034). Nous pouvons observer que ce glissement discursif s'opère de manière très naturelle, car dans sa première intervention narrative, Nur remplace le personnage de son expérience personnelle par le personnage présent sur l'image (GT : le garçon sur le toboggan). Elle poursuit son récit avec l'aide de l'adulte. Le récit de Nur comporte même du discours rapporté (NUR040) qui est un des marqueurs du genre narratif. Le récit se termine avec une morale proposée par l'adulte : « il faut être patient » (ENQ042-ENQ044). À la fin du récit, Nur fait un autre mouvement discursif et retourne à la description en proposant de nommer les couleurs des poufs sur l'image (NUR044).

Cet extrait est également un bon exemple de la co-construction du récit par l'enfant et l'adulte. L'âge de nos sujets nécessite la plupart du temps l'aide et l'étalement d'un adulte lorsqu'il s'agit de construire un récit. D'après Delamotte-Legrand (1997 : 60) :

« Si vers cinq-six ans, l'enfant devient en général capable de conduire seul un récit, cela est rarement possible vers trois-quatre ans et l'intervention d'un interlocuteur plus expert, avec ses bonheurs et ses malheurs devient nécessaire ».

Nous savons que les compétences narratives se mettent en place entre 3 et 5 ans. D'ailleurs, dans l'étude mentionnée plus haut, Benazzo et ses collègues (2004) montrent également que les enfants de 4 ans éprouvent des difficultés à construire un récit à partir d'une suite d'image et que leurs productions tendent plutôt vers la description de chaque image individuellement.

Pour notre part, nous ne nous pencherons pas particulièrement sur le développement des compétences narratives, mais l'analyse de nos données nous éclairera sur l'évolution de la quantité de séquences narratives de 3 à 5 ans chez des enfants bilingues franco-turcs. Nous observerons vers quel âge apparaissent les séquences narratives dans notre corpus et si elles

se distribuent différemment selon le type d'enfant (Type 1 et Type 2) et selon la langue de l'interaction.

8.1.4. Les séquences métacommunicationnelles

Enfin, nous considérons comme séquence métacommunicationnelles toutes les séquences qui portent directement sur le déroulement de l'interaction comme les séquences d'ouverture et de clôture et certaines séquences à l'intérieur du corps de l'interaction. Chaque interaction comporte donc au moins deux séquences métacommunicationnelles et très rarement une seule lorsque la séquence d'ouverture se réalise avant la mise en route de l'enregistrement. Ayant déjà donné des exemples de séquences d'ouverture et de clôture, nous allons donner l'exemple d'un autre type de séquence métacommunicationnelle que nous pouvons trouver dans le corps de l'interaction.

Exemple de séquence métacommunicationnelle (Yusuf, T2-S2-F3;6) :

ENQ058 : *(bruit extérieur) +++ (à Yusuf) y a quelqu'un?*

YUS058 : *(hausse les épaules en regardant dans la direction du bruit)*

ENQ059 : *attends (interruption de l'enregistrement en raison d'un incident technique⁸⁸)*

YUS059 : *(salue la caméra en souriant)*

ENQ060 : *(en manipulant la caméra) y a qui là-bas?*

YUS060 : *(regarde l'enquêteur en souriant) Yusuf*

ENQ061 : Yusu:f ++ *(en retournant l'écran) voilà + y a toujours Yusuf mais c'est moi qui peut voir*

YUS061 : ++ *(en ouvrant la main) moi aussi↑ [:(en ouvrant les deux mains) moi aussi*

ENQ062 : *(s'assoit à côté de Yusuf) là moi non plus je vois pas*

YUS062 : hm

ENQ063 : alors qu'est-ce qu'on disait Yusuf? *(range l'affiche publicitaire) ça on enlève↑*

YUS063 : *(se lève et essaye de retourner l'écran vers lui)*

ENQ064 : tu veux tu veux te voir? *(retourne l'écran vers Yusuf)*

⁸⁸ À ce moment-là, l'enquêteur se rend compte que l'enregistrement vidéo n'avait pas démarré. La séance n'est donc filmée qu'à partir de là. En observant l'enquêteur manipuler la caméra, Yusuf a souhaité se filmer. Nous avons tourné l'écran de la caméra vers lui de façon à ce qu'il puisse se voir pendant que nous continuions à discuter sur l'image.

YUS064 : *(content, Yusuf s'assoit en souriant)*
ENQ065 : alors on laisse comme ça?
YUS065 : *(en regardant l'écran de la caméra)* ouais
ENQ066 : mais tu me racontes ce que tu vois sur l'image
YUS066 : *(regarde l'enquêteur puis répond en regardant l'écran de la caméra)* ouais
ENQ067 : d'accord?
YUS067 : *(hochement de tête approubatif) (soulève l'image devant la caméra pour la voir à l'écran)*
ENQ068 : non c'est bon c'est pas la peine que tu montres l'image moi je sais ce qu'il y a dessus
YUS068 : *(touche l'écran de la caméra)*
ENQ069 : *(intervient)* non touche pas + parce qu'après elle va tomber *(s'assoit à côté de Yusuf)* alo:rs qu'est-ce qu'on disait Yusuf? ++ alors on disait que (P-EV3) cette fille elle regarde↑
YUS069 : *(en regardant la caméra)* ouais

L'extrait ci-dessus est une séquence métacommunicationnelle qui débute suite à un bruit extérieur qui vient interrompre le récit d'un évènement personnel que Yusuf était en train de raconter. Ensuite, se produit un incident technique et l'enquêteur essaye de remettre en route l'enregistrement vidéo. Pendant ce temps, Yusuf commence aussi à s'intéresser à la caméra. C'est seulement au tour de parole ENQ069 que l'enquêteur introduit une nouvelle séquence descriptive.

Nous allons maintenant passer à la présentation des analyses des différents types de séquences discursives.

8.2. L'analyse des séquences discursives

Nous allons présenter, dans ce qui suit, en premier lieu, la distribution générale des types de séquences discursives chez les deux types d'enfant en turc et en français, toutes séances confondues. Cela nous permettra de voir les tendances générales des deux types d'enfant. Ensuite, nous observons l'évolution de la distribution des types de séquences discursives au fil des cinq séances pour chacun des deux types d'enfant. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle les séances seront de moins en moins descriptives et métacommunicationnelles et de plus en plus commentatives et narratives quel que soit le type d'enfant.

8.2.1. La distribution générale des séquences discursives

Les deux graphiques ci-dessous présentent la distribution générale des types de séquences chez les deux types d'enfant respectivement en turc (à gauche) et en français (à droite) :

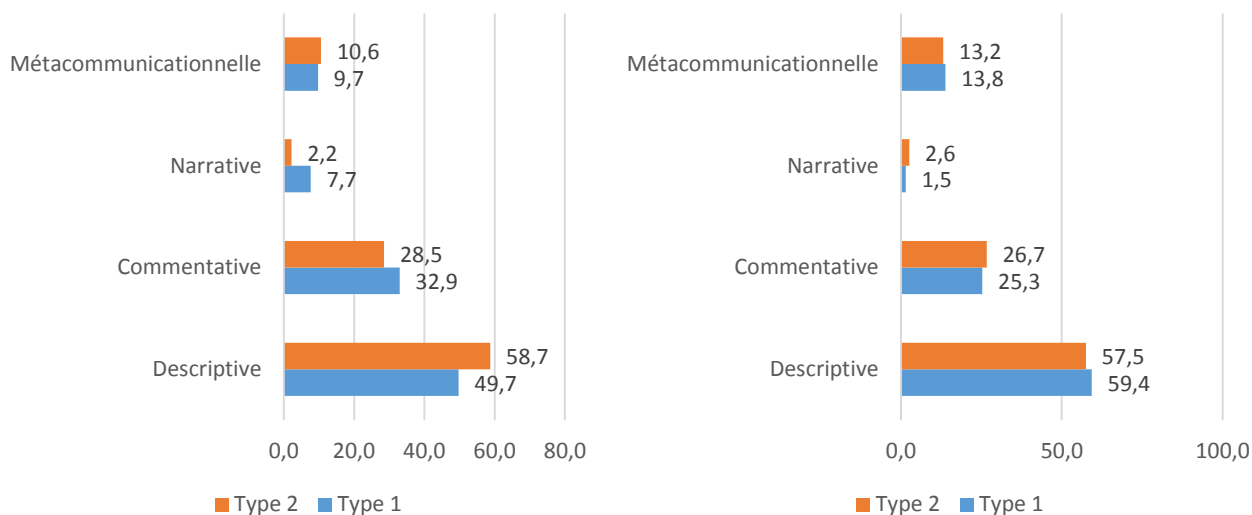


Figure 20 : La distribution générale des séquences chez les enfants Type 1 et Type 2 en turc et en français.

Dans les interactions en turc avec les enfants Type 1 (graphique de gauche), en moyenne, 49,7 % des séquences discursives sont descriptives, 32,9 % sont commentatives, 9,7 % sont métacommunicationnelles et 7,7 % sont narratives. Le type de séquence discursive le plus fréquent chez les enfants est donc le descriptif.

Dans les interactions en français avec les enfants Type 1 (graphique de droite), nous retrouvons les mêmes tendances de distribution des séquences mais les taux varient légèrement. Dans ces interactions, en moyenne, 59,4 % des séquences discursives sont descriptives (+9,7 % par rapport aux interactions en turc), 25,3 % sont commentatives (-7,6 % par rapport aux interactions en turc), 13,8 % sont métacommunicationnelles (+4,1 % par rapport aux interactions en turc) et seulement 1,5 % sont narratives (-6,2 % par rapport aux interactions en turc). Les résultats montrent que les enfants Type 1 décrivent plus et commentent moins dans les interactions en français que dans les interactions en turc. Mais le type de séquence discursive qui varie le plus en fonction de la langue de l'interaction est le récit qui est quasi-absent dans les interactions des enfants Type 1 en français, ce qui est compréhensible en raison de la faible pratique du français à la maison.

Nous savons que la lecture d'histoires contribue au développement des capacités narratives de l'enfant. C'est pourquoi nous avons adressé aux parents, des questions sur leurs habitudes de lecture avec leur enfant. D'après les questionnaires remplis par les parents au début de la collecte de données, aucun des trois enfants Type 1 n'est inscrit dans une bibliothèque. Deux parents ont déclaré « parfois » lire ou raconter des histoires à leur enfant en turc pour l'un et en français pour l'autre alors qu'un parent a déclaré ne jamais lire ou raconter des histoires à son enfant. Lorsque nous croisons nos résultats avec les déclarations des parents, nous observons que dans les interactions en turc, l'enfant dont les parents ne lui lisent jamais d'histoires a une moyenne de séquences narratives plus élevée (9 %) que les deux autres enfants Type 1 (8,2 % et 5,6 %) dont les parents lisent parfois des histoires. Nous ne trouvons donc pas de corrélation dans notre corpus, entre la pratique de lecture des parents et le pourcentage de séquences narratives de l'enfant.

Dans les interactions en turc avec les enfants Type 2, en moyenne, 58,7 % des séquences discursives sont descriptives (+9 % par rapport aux enfants Type 1) ; 28,5 % sont commentatives (-4,4 % par rapport aux enfants Type 1) ; 10,6 % sont métacommunicationnelles (+0,9 % par rapport aux enfants Type 1) et 2,2 % sont narratives (- 5,5 % par rapport aux enfants Type 1).

Nous constatons que la répartition des différents types de séquences discursives est comparable à celle des enfants Type 1. Les séquences les plus nombreuses sont les

descriptives et les moins nombreuses sont les narratives, ce qui est également vrai pour les résultats des enfants Type 1 dans les interactions en turc.

Or, nous observons, là aussi, que les proportions font toute la différence. En effet, d'après les résultats, les enfants Type 2 décrivent plus que les enfants Type 1 et ont beaucoup moins de séquences narratives dans leurs interactions par rapport à eux. Nous n'observons pas un grand écart proportionnel dans les séquences commentatives.

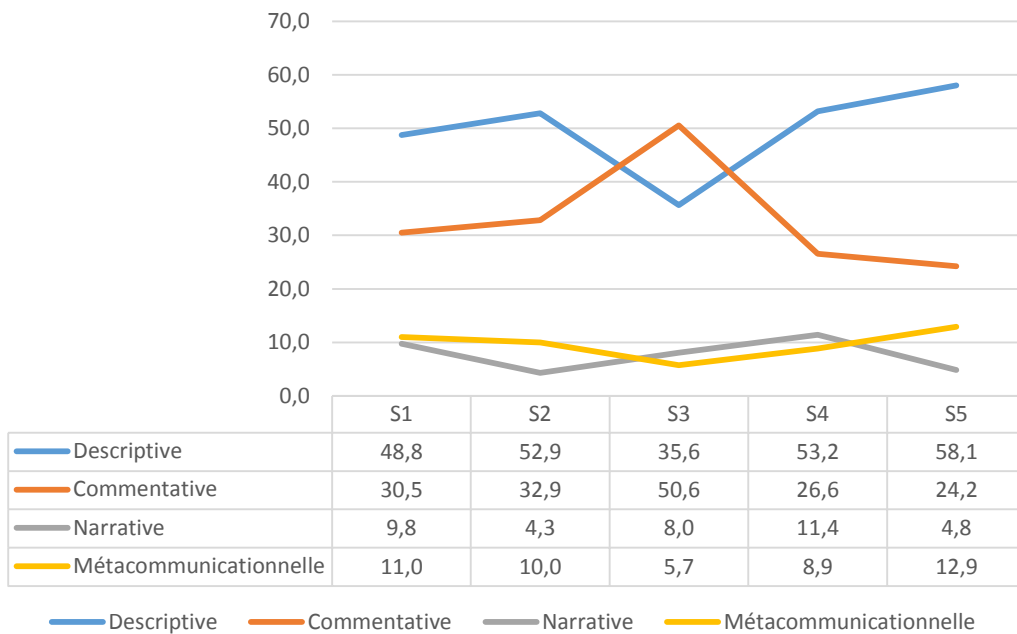
Dans les interactions en français avec les enfants Type 2, nous retrouvons toujours les mêmes tendances de distribution des séquences. Nous allons commenter le graphique en comparant les résultats des enfants Type 2 dans les interactions en français, d'une part à leurs résultats dans les interactions en turc et d'autre part à ceux des enfants Type 1 dans les interactions en français. Les deux graphiques nous montrent que la distribution des types de séquences est similaire chez les enfants Type 2 dans les interactions en turc et dans les interactions en français. Lorsque nous comparons les enfants Type 2 aux enfants Type 1, nous constatons que les écarts ne sont pas très importants non plus entre les deux types d'enfant. Ils ne se distinguent donc pas considérablement dans les interactions en français que dans les interactions en turc.

D'après leurs déclarations dans les questionnaires, tous les parents des enfants Type 2 leur lisent ou racontent « parfois » des histoires et ce, principalement en français. Ceci pourrait peut-être expliquer le pourcentage de 2,6 % de séquences narratives en français chez les enfants Type 2 contre seulement 1,5 % chez les enfants Type 1. Or, le résultat s'inverse en ce qui concerne les interactions en turc : les enfants Type 1 ont un taux de 7,7 % de séquences narratives contre seulement 2,2 % chez les enfants Type 2.

A présent, nous allons nous intéresser à l'évolution de la distribution des séquences au fil des séances.

8.2.2. La distribution des séquences discursives chez les enfants Type 1

Nous allons maintenant présenter, en premier lieu, l'analyse des résultats de l'évolution de la distribution des séquences discursives dans les interactions en turc et en second lieu dans les interactions en français chez les enfants Type 1.

8.2.2.1. Dans les interactions en turc**Figure 21 : La distribution et l'évolution des séquences discursives dans les interactions en turc chez les enfants Type 1.**

Dans les interactions en turc avec les enfants Type 1, la séance la plus descriptive (58,1 % des séquences sont descriptives) est la dernière séance qui correspond à la fin de la moyenne section et la séance la moins descriptive est la troisième séance (35,6 % des séquences sont descriptives). Le type de séquence discursive le moins fréquent est le narratif. La séance la plus riche en récit est la séance 4 avec 11,4 % de séquences narratives et la séance la moins riche en récit est la séance 2 avec 4,3 % de séquences narratives.

Si nous observons de plus près, nous constatons que la seule séance où les séquences descriptives ne dominant pas est la séance 3, qui a eu lieu à la fin de la petite section. Cette séance est marquée par les séquences commentatives qui constituent 50,6 % des séquences alors que les séquences descriptives restent à 35,6 %. Nous pouvons donc établir une corrélation entre le pourcentage de séquence descriptive et commentative. Lorsque les enfants décrivent beaucoup, ils commentent peu et inversement. Nous allons maintenant observer l'évolution des types de séquences discursives en français chez les enfants Type 1.

8.2.2.2. Dans les interactions en français

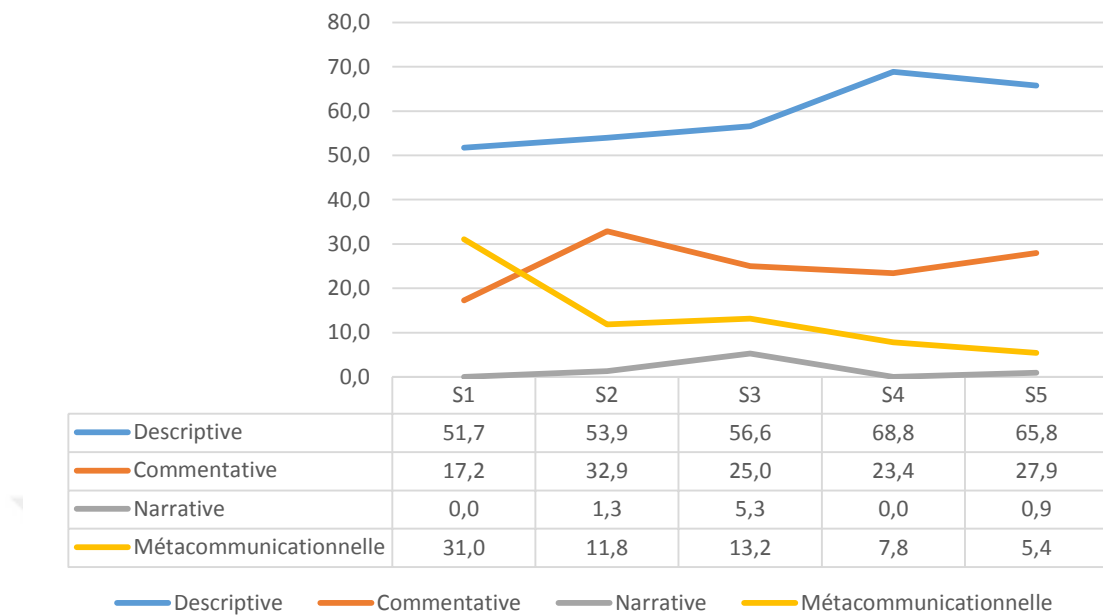


Figure 22 : La distribution et l'évolution des séquences discursives dans les interactions en français chez les enfants Type 1.

Dans les interactions en français des enfants Type 1, les séances sont de plus en plus descriptives comme dans leurs interactions en turc.

Les enfants Type 1 font moins de commentaire dans les interactions en français mais l'évolution de ce type de séquence est plus régulière que dans les interactions en turc. Le pourcentage de commentaire augmente considérablement à la deuxième séance, c'est-à-dire quatre mois après la scolarisation pour suivre une évolution plutôt stable jusqu'à la fin de la moyenne section de maternelle.

Quant au récit, son évolution n'est pas régulière comme dans les interactions en turc. A l'exception de la troisième séance qui correspond à la fin de la petite section et où les enfants Type 1 atteignent le pourcentage le plus élevé de séquences narratives, ils ne produisent presque pas de récit dans les interactions en français.

Enfin, nous observons que les séquences métacommunicationnelles sont très nombreuses à la première séance, c'est-à-dire au début de la petite section, ce qui n'était pas le cas dans les interactions en turc des enfants Type 1. Etant donné que les séquences métacommunicationnelles sont des séquences qui assurent l'encadrement de l'interaction et

englobent les énoncés à travers lesquels l'adulte donne les consignes de l'activité à l'enfant, nous pouvons supposer que les enfants Type 1 ont en davantage eu besoin dans les séances où la langue de l'interaction était le français que dans les interactions où l'adulte parlait turc, langue dans laquelle les enfants Type 1 sont plus à l'aise au début de la petite section de maternelle.

Nous allons maintenant présenter les résultats des enfants Type 2 et observer si les mêmes tendances apparaissent aussi chez eux.

8.2.3. La distribution des séquences discursives chez les enfants Type 2

Nous allons présenter dans ce qui suit, en premier lieu, l'analyse des résultats de séquences discursives dans les interactions en turc et en second lieu dans les interactions en français.

8.2.3.1. Dans les interactions en turc

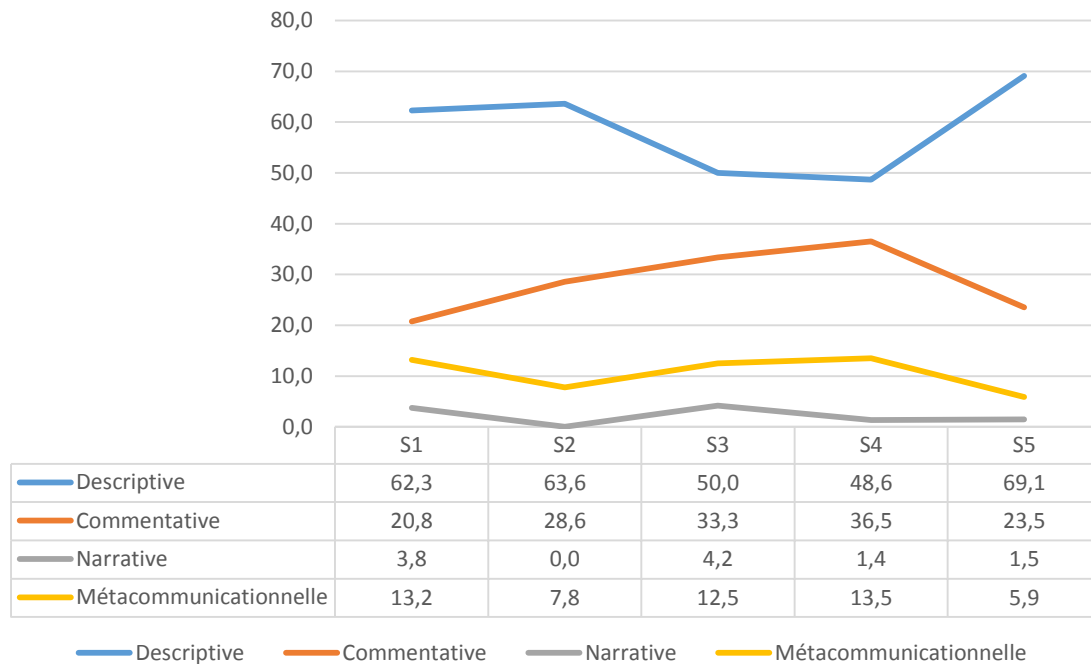


Figure 23 : La distribution et l'évolution des séquences discursives dans les interactions en turc chez les enfants Type 2.

Dans les interactions en turc des enfants Type 2, nous observons que le pourcentage des séquences descriptives augmente entre la première et la dernière séance, même s'il baisse dans les séances intermédiaires. Nous retrouvons donc une courbe irrégulière mais croissante de la distribution des séquences descriptives. Nous retrouvons également la même corrélation entre le pourcentage des séquences descriptives et celui des séquences commentatives aux troisièmes et quatrièmes séances qui sont les moins descriptives et inversement les plus commentatives. Les enfants Type 2 semblent donc remplacer, comme les enfants Type 1 en turc, les séquences descriptives par des séquences commentatives plutôt que des séquences narratives ou métacommunicationnelles.

Les séquences narratives suivent une courbe décroissante dans les interactions en turc des enfants Type 2, à l'exemple des interactions en turc des enfants Type 1.

Enfin, les séquences métacommunicationnelle suivent au contraire une courbe décroissante, surtout à la dernière séance, ce qui correspond à la fin de la moyenne section, alors que nous avons observé la tendance inverse chez les enfants Type 1 dont les séquences

métacommunicationnelles avaient augmenté entre la première et la dernière séance dans les interactions en turc.

Pour finir, nous allons observer l'évolution de la répartition des types de séquences discursives au fil des séances dans les interactions en français des enfants Type 2.

8.2.3.2. Dans les interactions en français

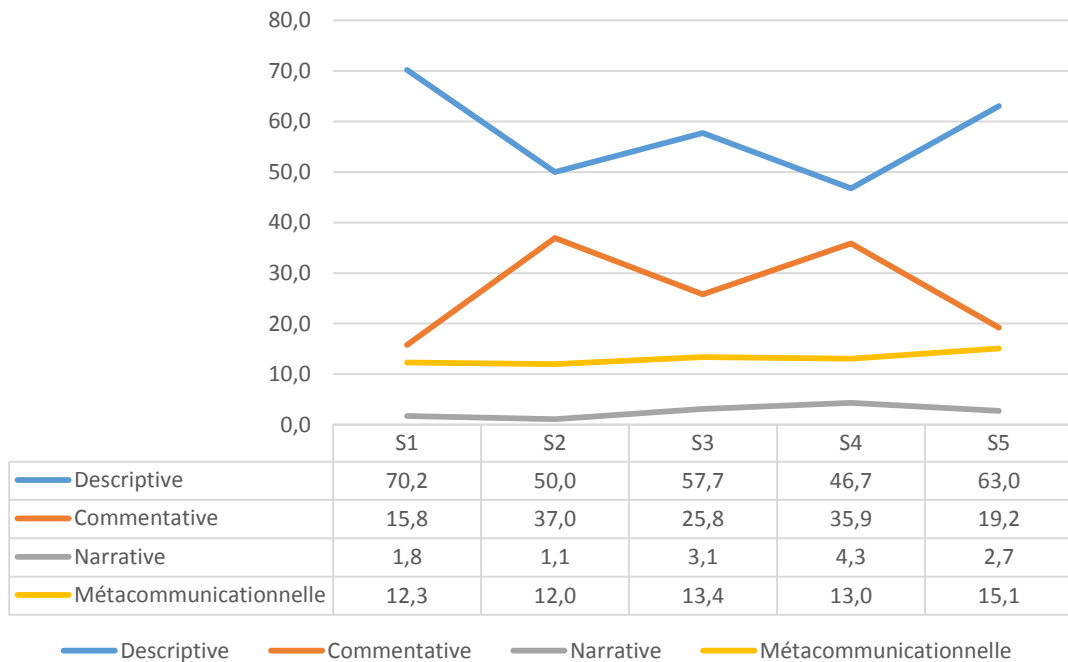


Figure 24 : La distribution et l'évolution des séquences discursives dans les interactions en français chez les enfants Type 2.

Dans les interactions en français des enfants Type 2, nous ne retrouvons pas, pour la première fois, la même courbe croissante des séquences descriptives. Au contraire, nous pouvons observer que le pourcentage des séquences descriptives baisse jusqu'à la quatrième séance, c'est-à-dire le début de la moyenne section. Nous avons également observé une diminution similaire du pourcentage des séquences descriptives dans les interactions en turc des enfants Type 2.

En revanche, nous retrouvons la corrélation entre le pourcentage des séquences descriptives et celles des séquences commentatives. En effet, les séances les plus commentatives des enfants Type 2 en français sont en même temps celles qui sont les moins descriptives (S2 et S4). Inversement, les séances les moins commentatives correspondent à

celles qui sont les plus descriptives (S1 et S5). En ce qui concerne l'évolution des séquences commentatives, nous observons qu'elle est très irrégulière et qu'elle dépend donc de la distribution des séquences descriptives.

Quant aux séquences narratives et métacommunicationnelles, elles suivent une courbe croissante au fil des séances.

8.2.4. Bilan de l'analyse des séquences discursives

Nous pouvons conclure que dans toutes les interactions de notre corpus, que ce soit celles des enfants Type 1 ou celles des enfants Type 2 et indifféremment dans les deux langues, la distribution des séquences discursives est similaire. Ils se présentent toujours dans le même ordre de fréquence, à savoir, respectivement, les séquences descriptives, commentatives, métacommunicationnelles et narratives.

Cependant, les variances des taux reflètent les divergences intra et intergroupe. Parmi ces divergences, nous allons reprendre celles qui sont les principales. Chez les enfants Type 1, l'écart le plus marquant entre les interactions en turc et en français se présente, d'après nous, au niveau du taux de séquences narratives. Cet écart nous semble particulièrement remarquable, car il illustre l'impact des contraintes linguistiques et peut-être celui des pratiques de lecture des parents sur les capacités narratives. Chez les enfants Type 2, le faible taux de séquences narratives en moyenne est également remarquable : 2,2 % des séquences en turc et 2,6 % des séquences en français.

Nous pouvons peut-être en déduire que quelles que soient les conditions (type d'enfant ou langue de l'interaction), c'est au niveau des capacités narratives que les enfants ont tendance à se différencier.

Une autre conclusion que nous pouvons tirer de ces résultats est le fait que la répartition des séquences discursives chez les enfants Type 2 soit très équilibrée dans leurs interactions en turc et en français alors que chez les enfants Type 1, la langue de l'interaction est à l'origine d'écarts plus importants. En effet, nous avons observé qu'en dehors de leur faible taux de récit, les séances des enfants Type 1 sont également moins commentatives et plus descriptives en français par rapport à leurs interactions en turc. De même, les séquences

métacommunicationnelles sont également plus nombreuses dans leurs interactions en français. Ces résultats semblent indiquer que le facteur linguistique n'a pas autant d'effet sur la distribution des types de séquences chez les enfants Type 2 par rapport aux enfants Type 1. Les enfants Type 2 semblent pouvoir agir de la même façon quelle que soit la langue de l'interaction alors que les enfants Type 1 semblent être plus à l'aise dans les interactions en turc, d'où le pourcentage très élevé de séquences narratives par rapport à leurs interactions en français et aussi par rapport aux interactions en turc des enfants Type 2.

Cependant, lorsque nous observons les résultats des interactions en français, nous constatons que les écarts entre les enfants Type 1 et Type 2 sont très faibles. Même si l'évolution de la distribution des différents types de séquences indique des écarts plus importants entre les deux types d'enfant, nous pouvons nettement voir qu'en moyenne, les résultats des enfants Type 1 et Type 2 sont presque identique.

Les deux types d'enfant se distinguent donc uniquement dans les interactions en turc, et ce plutôt au profit des enfants Type 1 qui commentent plus et qui ont plus de séquences narratives que les enfants Type 2.

Après avoir présenté l'analyse des séquences discursives, nous allons maintenant détailler les genres discursifs des énoncés que nous avons pu relever dans les interactions de notre corpus et en présenter les analyses.

8.3. Les différents sous-genres discursifs

À l'intérieur des séquences discursives que nous venons d'analyser, apparaissent des sous-genres qui précisent l'objectif de telle ou telle intervention et constituent un enrichissement du sens de par la diversité discursive ainsi produite. Plusieurs sous-genres discursifs différents peuvent être présents au sein d'une séquence discursive particulière. Par exemple, le locuteur peut décrire, expliquer, commenter et/ou argumenter, de manière locale et secondaire, dans une séquence, globalement et principalement, narrative. Nous allons maintenant présenter les différents sous-genres discursifs que nous avons observés puis retenus pour l'analyse de notre corpus d'interactions.

8.3.1. Le descriptif

La définition des énoncés descriptifs est identique à celle des séquences descriptives (cf. plus haut). Les énoncés descriptifs peuvent porter sur des éléments de l'image ou extérieur à l'image comme dans l'exemple ci-dessous :

Exemple d'énoncé descriptif extérieur à l'image (Asli, T1-S3-F3;6) :

ENQ038 : +++ qu'est-ce qu'on a dit avant?
 ASL038 : (hochement de tête approbatif)
 ENQ039 : c'est une caisse
 ASL039 : (pointe la lettre A sur le mur) benim /a/ var
 y a mon /a/
 ENQ040 : (en regardant le mur) c'est quoi ça?
 ASL040 : (pointe la lettre A sur le mur) benim a
 mon /a/
 ENQ041 : ah tu vois un /a/
 ASL041 : (hochement de tête approbatif)
 ENQ042 : comme Asli
 ASL042 : (hochement de tête approbatif)

Alors que nous étions en train de décrire l'image, Asli propose soudainement un nouveau thème qui est l'alphabet accroché au mur en indiquant la lettre « a » qui est son initial (ASL039). Nous considérons cet énoncé comme descriptif même s'il ne porte pas sur l'image. Cependant, nous n'avons pas classé cette séquence sur les lettres de l'alphabet parmi les séquences descriptives mais commentatives, car elle ne porte pas sur la description de l'image.

8.3.2. Le dénominatif

Les énoncés dénominatifs sont les demandes de dénomination et les dénominations, qu'elles soient produites suite à une demande ou non.

Exemple d'énoncé dénominatif (Asli, T1-S5-F4;6) :

ENQ113 : d'accord + (P-MAIT2) et elle c'est qui?
 ASL113 : maitresse (regarde l'enquêteur)

Dans l'exemple ci-dessus, nous pouvons observer deux énoncés dénominatifs : le premier est une demande de dénomination adressée par l'adulte et le second est une dénomination fournie en guise de réponse à cette demande.

8.3.3. Le déictique

Nous avons créé la catégorie des énoncés déictiques car les enfants s'expriment très souvent en pointant simplement des éléments sur l'image sans les dénommer ou les décrire. Etant donné qu'il n'est pas possible d'attribuer un de ces deux genres à un pointage (dénominatif ou descriptif), nous avons classé tous les pointages des enfants parmi les énoncés déictiques lorsqu'ils n'étaient pas accompagnés de la parole. Dans le plus souvent des cas, les enfants pointent soit pour proposer un nouveau thème (exemple 1) soit pour marquer l'attention conjointe (exemple 2). Dans le deuxième cas, l'enfant pointe l'élément qui vient juste d'être pointé par l'adulte, ce qui signifie qu'il accepte le thème proposé par ce dernier et qu'il est intéressé par celui-ci même s'il ne peut encore s'exprimer linguistiquement à propos de cet élément pointé. Un dernier cas de pointage se produit suite à la demande de l'adulte de trouver et de situer un élément sur l'image (exemple 3). Dans ce dernier cas, l'enfant pointe donc pour répondre.

Il arrive également que l'adulte aussi pointe simplement des éléments sur l'image sans accompagner son pointage de la parole. Il pointe alors pour questionner l'enfant (exemple 4).

Les exemples ci-dessous illustrent les différents usages des déictiques par les enfants et l'adulte :

Exemple 1 (Isa, T2-S4-F4;8) :

ENQ005 : qu'est-ce qu'il fait ce garçon?
 ISA005 : (P-GFG) il grimpe
 ENQ006 : il grimpe + très bien ++ et il grimpe où?
 ISA006 : (esquisse de la main un mouvement vertical sur le filet à grimper)
 ENQ007 : oui:↑ + il va grimper jusqu'au ciel
 ISA007 : (hochement de tête approubatif)
 ENQ008 : ensuite?
 ISA008 : (P-FC1)
 ENQ009 : qu'est-ce qu'elle fait la p'tite fille?
 ISA009 : elle crie

Exemple 2 (Asli, T1-S2-F3;1) :

ENQ030 : (3') mhm qu'est-ce que je peux demander d'autre?
+ (P-FC1, P-FC2) ces filles elles font quoi?
ASL030 : (P-FC1, P-FC2)

Exemple 3 (Isa, T2-S3-F4;4) :

ENQ013 : est-ce que tu peux me montrer les enfants qui faisaient
du vélo?
ISA013 : (P-EV1)
ENQ014 : oui:↑
ISA014 : (P-EV2)
ENQ015 : oui très bien↑
ISA015 : (P-EV3)
ENQ016 : d'accord ++ donc combien d'enfants font du vélo?

Exemple 4 (Isa, T2-S4-F4;8) :

ENQ044 : no:n↑ ++ (P-PV, P-PJ, P-PR, P-PB) tu connais les
couleurs?
ISA044 : (hochement de tête négatif)
ENQ045 : (P-PV) ça c'est quelle couleur?
ISA045 : (*regarde l'enquêteur puis à nouveau l'image*)
ENQ046 : ve:rt↑ + (P-PJ) et ça?
ISA046 : (*regarde l'enquêteur puis à nouveau l'image*) jaune
ENQ047 : jaune très bien (P-PR)
ISA047 : rouge
ENQ048 : oui: (P-PB)
ISA048 : hm (*regarde l'enquêteur*)
ENQ049 : bleu
ISA049 : bleu
ENQ050 : voilà ++ (P-MAIT1, PMAIT2) est-ce que les maitresses
elles viennent aussi avec vous dans la cour de
récréation?

Nous allons maintenant présenter un autre sous-genre discursif qui est l'explicatif.

8.3.4. L'explicatif

La structure de l'explication suit le célèbre modèle constitué de deux phases : « Pourquoi P ? Parce que Q » (Adam, 1992, 1999). La première phase correspondant au fait à expliquer est appelée *explanandum* et la seconde phase représentant la cause de ce fait est appelée *explanans* (Veneziano & Sinclair, 1995).

Or, en dialogue, les deux phases de l'explication (questionnement et réponse) ne sont pas toujours assurées par la même personne. Dans notre corpus, c'est souvent l'adulte qui adresse une demande d'explication auquel l'enfant répond par un énoncé généralement introduit par « parce que ».

Exemple d'énoncé explicatif (Asli F4;6) :

ENQ100 : et donc pourquoi (P-FC2) cette fille court derrière
(P-FC1) elle?
ASL100 : parce que:: + (P-FC2) elle voulait mhm (*regarde
l'enquêteur*)

Dans l'extrait ci-dessus, nous avons comptabilisé deux énoncés explicatifs : celui où l'adulte adresse une demande d'explication (ENQ100) et celui où l'enfant essaye de fournir une explication (ASL100).

Il arrive également que l'enfant propose un énoncé explicatif incomplet comme dans l'exemple ci-dessous :

Exemple d'énoncé explicatif incomplet (Asli, F4;6) :

ENQ048 : oui: (P-EV1, P-EV3) ces deux-là se ressemblent +
pourquoi?
ASL048 : parce que: ++ c'est ++

Nous avons aussi considéré ces énoncés syntaxiquement inachevés comme des énoncés explicatifs afin de valoriser la capacité de l'enfant à formuler des réponses par « parce que ». Sans oublier de signaler la suite : « parce que... c'est », qui montre que l'enfant sait que l'explication possède une macrostructure en deux constituants linguistiques.

Colletta (2004) qui a étudié le développement de l'explication chez l'enfant monolingue français entre 6 et 11 ans montre que « plus l'enfant avance en âge, plus l'explication s'allonge et gagne en quantité informationnelle » (2004 : 233). Mais ce que nous remarquons chez nos jeunes enfants, c'est plus une connaissance de la matrice explicative (pourquoi... parce que... c'est) que la qualité de l'information. Les enfants bilingues que nous avons observés ont entre 3 et 5 ans et ne produisent que des énoncés explicatifs simples dans les deux langues et souvent mixtes verbo-gestuels en français pour remédier à leurs lacunes lexicales.

8.3.5. L'argumentatif

La structure argumentative est construite sur le modèle « thèse + justification » (Golder, 1996). Or, d'après Colletta (2004), ce modèle est plutôt valable pour l'argumentation monologuée. L'argumentation dialoguée, quant à elle, se fonde sur le désaccord avec autrui qui est un élément indispensable pour qu'il y ait argumentation :

« Pour notre part, nous considérons qu'il ne peut y avoir d'argumentation en dialogue sans qu'il y ait au préalable désaccord, au moins partiel, entre les interlocuteurs, et qu'il y a donc une relation séquentielle très forte entre opposition et argumentation » (2004 : 193).

Les énoncés argumentatifs sont donc marqués par des connecteurs oppositifs comme « non », « pas du tout », « c'est pas vrai », etc. Colletta (2004) explique que si l'enfant reste limité à une simple opposition, l'énoncé est considéré comme simplement oppositif. Or, si l'enfant justifie sa position, il est alors possible de parler d'un énoncé argumentatif.

Nous avons décidé de ne pas considérer les énoncés oppositifs comme argumentatifs et nous les avons comptés dans la catégorie *autres*. Nous avons donc considéré comme énoncé argumentatif seulement les énoncés où l'enfant ou l'adulte justifie sa position.

Effectivement, dans notre corpus, nous avons des argumentations dialoguées qui présentent un désaccord entre les interlocuteurs, comme dans les deux exemples ci-dessous :

Exemple d'argumentation dialoguée avec désaccord 1 (Yusuf, T2-S2-F3;6) :

ENQ016 : (P-O1) c'est quoi ça?
 YUS016 : mhm +++
 ENQ017 : c'est: un chat? un chien? non:↓
 YUS017 : ++ chat
 ENQ018 : ça c'est un chat?
 YUS018 : ouais
 ENQ019 : mais non:↓
 YUS019 : bah si:↑
 ENQ020 : les chats ne volent pas
 YUS020 : pf

Exemple d'argumentation dialoguée avec désaccord 2 (Yusuf, T2-S2-F3;6) :

ENQ032 : (P-O2, P-O3) et ces deux-là qu'est-ce qu'ils font?
 YUS032 : i' mangent↑
 ENQ033 : ils mangent?
 YUS033 : ouais (AS)
 ENQ034 : d'accord + ils ont faim
 YUS034 : ++ NON↑
 ENQ035 : bah on mange quand on a faim + si on n'a pas faim on
 mange pas

Dans les deux extraits ci-dessus, l'adulte apporte des arguments pour justifier sa position suite à un désaccord avec Yusuf. Les interventions ENQ020 dans le premier exemple et ENQ035 dans le deuxième exemple contiennent donc des énoncés argumentatifs. Or, comme nous l'avons expliqué plus haut, étant donné que Yusuf reste limité à des simples oppositions comme « bah si » (YUS019) et « non » (YUS034) sans justifier sa position, nous avons compté ses énoncés dans la catégorie *autres*.

Cependant, dans la plupart des argumentations dialoguées de notre corpus, il n'y a pas de désaccord entre les interlocuteurs. Ces argumentations se présentent, en général, comme dans l'exemple ci-dessous :

Exemple d'argumentation dialoguée sans désaccord (Asli, T1-S5-F4;6) :

ENQ085 : (P-serviette) qu'est-ce qu'elle a cette fille en main?
 ASL085 : mhm +++ (*regarde l'enquêteur*) mhm
 ENQ086 : c'est quoi?
 ASL086 : mhm +++ (*regarde l'enquêteur en ouvrant les mains*)
 ENQ087 : (en mimant l'action de sortir d'un sac) c'est ce que vous sortez de votre sac↑ (en mimant l'action d'étaler) et l'étalez sur la table quand vous prenez le goûter
 ASL087 : (*acquiesce en regardant l'enquêteur*)
 ENQ088 : la maitresse dit (en mimant l'action de prendre) de prendre quoi quand vous prenez le goûter?
 ASL088 : (*acquiesce en regardant l'enquêteur*)
 ENQ089 : elle vous dit prenez vos↑ ++ ser↑
 ASL089 : (*en regardant l'enquêteur*) serviettes
 ENQ090 : serviettes ++ elle vous dit (*en changeant la voix*) prenez vos serviettes ++ (P-serviette) donc ça c'est quoi?
 ASL090 : serviette
 ENQ091 : serviette + c'est une serviette + très bien Asli ++ (P-FC1) et pourquoi elle court avec la serviette?

Dans l'extrait ci-dessus, l'enquêteur essaye de co-construire l'argumentation avec l'enfant en formulant un énoncé argumentatif sous forme de question (ENQ090) que l'enfant complète par sa réponse (ASL090).

8.3.6. Le métalangagier 1

Nous avons nommé cette catégorie de sous-genre, le *métalangagier 1* pour qu'il n'y ait pas de confusion avec la catégorie de modalité d'énoncé que nous avons nommée *métalangagier 2*.

Nous avons classé dans la catégorie des énoncés *métalangagiers 1*, les ébauches de l'adulte (exemple 1), les énoncés où l'enfant exprime son hésitation ou son ignorance suite à une question posée par l'adulte par un énoncé linguistique comme « je ne sais pas » ou simplement par un énoncé gestuel (exemple 2a/b). Les énoncés où l'adulte rappelle la langue de l'interaction ou relance sa demande pour solliciter l'enfant à répondre dans la langue de l'interaction (exemple 3) sont aussi considérés comme des énoncés *métalangagiers 1*.

Exemple 1, ébauche de l'adulte (Isa, T2-S1-F3;8) :

ISA028 : (P-chaussure) c'est quoi ça?
 ENQ029 : (soulève le pied et montre sa chaussure) ça ça s'appelle comment ça? ++ (pointe sa chaussure) ça ça s'appelle comment?
 (en pointant les chaussures d'Isa) toi tu en as aussi + c'est quoi le nom?
 ISA029 : (P-chaussure) c'est quoi ça?
 ENQ030 : c'est des /ʃo/↑
 ISA030 : (P-chaussure) des /ʃo/?
 ENQ031 : chaussures↓
 ISA031 : (P-chaussure) /ʃoʃyʁ/?
 ENQ032 : oui:

Exemple 2a, réponse linguistique (Ismail, T1-S1-F3;8) :

ENQ001 : tu peux essayer de me raconter cette image en français?
 ISM001 : hm ben bilmiyom
 hm j'sais pas
 ENQ002 : tu peux quand même essayer↑
 ISM002 : bilmiyom ki
 mais j'sais pas
 ENQ003 : allez moi je vais t'aider
 ISM003 : (SP)

Exemple 2b, réponse gestuelle (Asli, T1-S4-F3;10) :

ENQ014 : (P-MAIT2) ça↑ c'est une maitresse
 ASL014 : (acquiesce *en regardant l'enquêteur*)
 ENQ015 : (P-MAIT1) et ça?
 ASL015 : +++ (ouvre la main *en regardant l'enquêteur*)
 ENQ016 : c'est aussi une maitresse
 ASL016 : (hochement de tête approbatif)

Exemple 3, rappel de la langue de l'interaction par l'adulte (Asli, T1-S2-F3;1) :

ENQ004 : (P-O3) ça c'est quoi ça s'appelle comment?
 ASL004 : (P-O3) guş (*regarde l'enquêteur*)
 (un) oiseau
 ENQ005 : en français?
 ASL005 : (hochement de tête approbatif)
 ENQ006 : non en turc ça s'appelle kuş
 ASL006 : (hochement de tête approbatif) kuş
 (un) oiseau
 ENQ007 : &et en français [:ça s'appelle comment?
 ASL007 : [: (P-O2) bi de burda kuş var? (*regarde l'enquêteur*)
 et là y a encore un oiseau?

À présent, nous présenterons un autre sous-genre discursif « méta », différent de la catégorie de sous-genre discursif que nous venons de présenter : le métacommunicationnel.

8.3.7. Le métacommunicationnel

Les énoncés *métacommunicationnels* sont ceux qui portent sur le déroulement de l'échange. Ils portent les mêmes caractéristiques que les séquences métacommunicationnelles. C'est un type d'énoncé que nous avons rencontré très souvent dans notre corpus. Nous considérons comme énoncé métacommunicationnel, un énoncé contenant l'explicitation ou le commentaire d'un énonciateur sur l'objectif ou la démarche de son discours ou de son comportement ou de ceux de son interlocuteur (exemple 1 et 2) dans une séquence autre que métacommunicationnelle. Il peut également s'agir d'une évaluation réflexive qui renvoie à du déjà fait ou du déjà dit dans l'interaction (exemple 3).

Exemple d'énoncé métacommunicationnel 1 (Ismail, T1-S2-F3;11) :

ENQ085 : on compte les petits garçons?
 ISM085 : (pointe un enfant)
 ENQ086 : un↑
 ISM086 : (pointe un enfant)
 ENQ087 : deux↑
 ISM087 : (pointe un enfant)
 ENQ088 : trois↑

ISM088 : [:(pointe un enfant)
 ENQ089 : [:(quatre
 ISM089 : [:(pointe un enfant)
 ENQ090 : [:(cinq
 ISM090 : [:(pointe un enfant)
 ENQ091 : [:(six
 ISM091 : [:(pointe un enfant)
 ENQ092 : [:(sept
 ISM092 : (pointe un enfant)
 ENQ093 : huit
 ISM093 : (pointe un enfant)
 ENQ094 : neuf
 ISM094 : (pointe un enfant)
 ENQ095 : dix↑
 ISM095 : (pointe un enfant)
 ENQ096 : onze↑
 ISM096 : (pointe un enfant)
 ENQ097 : douze↑
 ISM097 : (P-MAIT1)
 ENQ098 : treize↑
 ISM098 : (P-MAIT2)
 ENQ099 : quatorze + d'accord mais là tu m'as (dessinant le
 contour de l'image) compté toutes les personnes sur
 l'image + moi↑ je veux compter uniquement les petits
 garçons
 ISM099 : (hochement de tête approbatif)

Exemple d'énoncé métacommunicationnel 2 (Yusuf, T2-S4-F4;2) :

YUS034 : (la manche de son pull dans la bouche) il fait ?glisser
 après c'est lui? (P-GME)
 ENQ035 : mais si tu parles comme ça je ne comprends pas Yusuf
 + enlève ça

Exemple d'énoncé métacommunicationnel 3 (Isa, T2-S1-F3;8) :

ISA013 : +++ (P-O3) c'est quoi ça?
 ENQ014 : (en pointant une autre image) on l'a dit tout à l'heure
 [:(ici

Maintenant nous allons présenter le sous-genre discursif informatif.

8.3.8. L'informatif

Nous entendons par énoncé informatif un énoncé où le locuteur demande une information personnelle, inspirée par l'image ou non, à son interlocuteur comme dans l'exemple ci-dessous :

Exemple d'énoncé informatif (Asli, T1-S1-F2;10) :

ENQ001 : tu te souviens de la Barbie↑ que je t'avais donné?
 ASL001 : (hochement de tête approbatif)
 ENQ002 : tu joues avec la Barbie?

Dans les énoncés ENQ001 et ENQ002, l'enquêteur fait référence à la poupée Barbie offerte à Asli lors d'une première visite au domicile afin de présenter le projet, faire signer la fiche d'autorisation de participation au projet et faire remplir le questionnaire aux parents. C'est une demande d'information personnelle.

Nous considérons également comme informatif un énoncé où un des interactants donne une information personnelle suite à la demande de son interlocuteur ou non :

Exemple d'énoncé informatif (Asli, F3;1) :

ENQ018 : (en pointant la chaussure de Asli) c'est quoi ça?
 ASL018 : benim aynı ?dittiyo?↑
 moi ?le même?
 ENQ019 : c'est la chaussure

Dans l'exemple ci-dessus, l'adulte formule une demande de dénomination (ENQ018) à laquelle Asli répond par un énoncé informatif où elle donne une information personnelle à propos de sa chaussure au lieu de dénommer l'objet (ASL018). C'est donc l'adulte qui répond à la place de l'enfant par un deuxième énoncé dénominatif (ENQ019).

8.3.9. L'évaluatif

Les énoncés évaluatifs sont produits principalement par l'adulte. Ils valident les énoncés de l'enfant ou s'y opposent par une évaluation simple comme « oui, c'est très bien » ou par une évaluation avec une reprise de l'énoncé de l'enfant. Lorsque l'adulte évalue un énoncé gestuel de l'enfant, il se base sur sa propre interprétation de l'énoncé étant donné qu'il lui est impossible de saisir le sens exact de l'énoncé gestuel de l'enfant.

Exemple d'énoncé évaluatif (Yelda, T2-S4-F3;10) :

ENQ021 : d'accord ++ (P-toboggan) c'est quoi ça? ++ ça
s'appelait comment?
YEL022 : mhm
ENQ022 : un /tobo/↑
YEL023 : /gã/!
ENQ023 : un toboggan très bien

8.3.10. Le fictif

Nous considérons un énoncé comme fictif lorsque les interactants imaginent et émettent des hypothèses sur l'état, l'émotion ou l'action futures ou passées des personnages ou des objets se trouvant sur l'image. Cette catégorie s'est avérée nécessaire pour regrouper tous les énoncés que les interlocuteurs produisent sur l'image en s'aidant de leur imagination. Etant donné que ces énoncés ne décrivent pas l'image dans l'état où elle se trouve au moment de l'énonciation, ils relèvent de la fiction, de l'imaginaire plutôt que de la description.

Exemple d'énoncé fictif (Ismail, T1-S4-T4;9) :

ENQ092 : şunu soruyum sana + mhm: bu resimdeki çocukların sayısı
sizin sınıftakilerden daha mı az daha mı çok?
je vais te poser une question + mhm est-ce que les
enfants sur cette image sont plus nombreux ou moins
nombreux que ceux de votre classe?
ISM092 : daha az
moins nombreux
ENQ093 : daha az dimi?
moins nombreux n'est-ce pas?
ISM093 : ++ ama
mais
ENQ094 : sizin sınıfta daha çok çocuk var
il y a plus d'enfants dans votre classe
ISM094 : ama bazıları cezalı olabilir için + içerde
mais certains peuvent être punis + à l'intérieur
ENQ095 : hm: bak ben bunu hiç düşünmemiştim + ne yapmışlardır
da cezalandırmıştır öğretmen?
hm je n'y avais jamais pensé + qu'est-ce qu'ils ont dû
faire pour que la maitresse les punisse?
ISM095 : birisine vurmuştur
il a dû taper quelqu'un
ENQ096 : hm

- ISM096 : **birisinin oyuncağını almıştır**
il a dû prendre le jouet de quelqu'un
- ENQ097 : evet bunları yapmış olabilirler haklısın ++ öğretmen
seni hiç cezalandırdı mı öyle? sen hiç içerde kaldın
mı? ben kalmıştım bi kere
oui ils peuvent avoir fait tout ça tu as raison ++
est-ce que la maitresse t'a déjà puni comme ça? est-
ce que tu es déjà resté à l'intérieur? moi j'étais
restée une fois

Au début de l'extrait ci-dessus, l'enquêteur demande à Ismail d'estimer le nombre d'enfants en train de jouer dans la cour de récréation sur l'image. Ismail juge qu'il y a moins d'enfants sur l'image par rapport à l'effectif de leur classe mais imagine qu'il peut également y avoir des enfants punis à l'intérieur de l'école, qui ne sont donc pas visibles sur l'image (ISM094). Ensuite, suite à la demande de l'enquêteur, il fait des suppositions sur la raison de la punition (ISM095, ISM096). Toutes ces trois interventions d'Ismail relèvent donc du fictif, étant donné qu'il ne décrit pas un événement visible sur l'image.

8.3.11. Le narratif

À ne pas confondre avec les énoncés fictifs, le narratif est un sous-genre discursif à part entière dans notre corpus. Il s'agit simplement des énoncés construisant un récit, mais qui n'entrent dans aucune autre catégorie comme, par exemple, celle des énoncés descriptifs.

Exemple d'énoncé narratif (Ismail, T1-S4-T4;9) :

- ISM104 : **eskiden şey vardı: babamın gözlüğü:**
dans le temps il y avait truc les lunettes de mon papa
- ENQ105 : evet:
oui
- ISM105 : **sonra a- annem bâton aldıydı yerden attıydı köpek**
ölsün diye↑ + sonra gözlüğü kırdı bâton da↑
après ma maman elle avait pris un bâton par terre et
elle l'avait lancé pour que le chien meure + après le
bâton a cassé ses lunettes
- ENQ106 : hm
- ISM106 : **sonra eve gittik yeni gözlük aldık↑**
après on est rentré à la maison on a pris de nouvelles
lunettes

- ENQ107 : hm: kötü olmuş + gözlüğü mü attı köpeğe yakalasın diye anlamadım?
hm c'est dommage + elle a lancé les lunettes au chien pour qu'il attrape? je n'ai pas compris
- ISM107 : hayır eşya attı
non elle a lancé un objet
- ENQ108 : hm eşya attı: ++ başka:? bi şey kaldı mı söylemediğimiz?
hm elle a lancé un objet ++ quoi d'autre? est-ce qu'il reste quelque chose qu'on n'a pas dit?

Dans l'extrait ci-dessus, tous les énoncés surlignés sont des énoncés narratifs produits par Ismail. Les énoncés narratifs se trouvent toujours à l'intérieur des séquences narratives (l'extrait ci-dessus en est une). Or, une séquence narrative n'est pas toujours uniquement constituée d'énoncés narratifs, comme nous l'avons expliqué plus haut.

8.3.12. Le projectif

Les énoncés projectifs regroupent tous les énoncés où les interlocuteurs parlent des actions qu'ils vont réaliser. Ces énoncés ne concernent pas directement les éléments de l'image.

Exemple d'énoncé projectif (Asli, T1-S2-F3;1) :

- ENQ034 : (P-Asli) c'est toi (P-dessins) qui a dessiné?
ASL034 : (hochement de tête approbatif)
- ENQ035 : c'est joli: tu as bien dessiné
ASL035 : ++ (hochement de tête approbatif)
sonra bize gitcez
après on va aller chez nous
- ENQ036 : hm hm↑
ASL036 : (pointe la caméra) bu da bu: gitcek?
et ça aussi va partir?

Dans l'exemple ci-dessus, Asli se désintéresse soudainement du thème des dessins pour introduire un nouveau thème par un énoncé projectif (ASL035) exprimant son souhait d'inviter l'enquêteur chez elle. Ce premier énoncé est suivi d'un deuxième énoncé projectif (ASL036) par lequel elle interroge l'enquêteur si elle envisage ou non de l'enregistrer à la maison.

8.3.13. Autres

Nous avons créé la catégorie *autres* pour y classer les énoncés voco-verbaux comme « hm », « mhm », « euh », etc., les interjections, les réponses simples comme « oui » et « non », les énoncés oppositifs sans justification (cf. point 8.3.5.) ainsi que les éléments qui ponctuent l'action comme dans l'exemple ci-dessous :

Exemple 1, énoncé dans la catégorie « autres » (Asli, T1-S1-F2;10) :

ENQ003 : et tu vas me dire ce que tu vois dessus + d'accord?
 ++ et hop (*présente l'affiche publicitaire*) tata::
 ++ c'est quoi ça?
 ASL003 : (hochement de tête négatif)

Dans cet exemple, l'énoncé surligné a été classé dans la catégorie *autres*, car nous jugeons qu'il n'a pas d'autre fonction que ponctuer l'action de l'enquêteur qui est, ici, celle de présenter l'image à l'enfant.

Nous allons maintenant passer à la présentation des résultats de nos analyses des sous-genres discursifs.

8.4. L'analyse des sous-genres discursifs au niveau des énoncés

Nous avons comptabilisé les différents sous-genres discursifs de l'enfant et de l'adulte séparément, en fonction de la langue de l'interaction et du type d'enfant. Nous présenterons d'abord la distribution générale des sous-genres discursifs, toutes séances confondues. Ensuite, nous exposerons l'évolution de cette distribution au fil des séances d'interaction.

8.4.1. La distribution générale des sous-genres discursifs

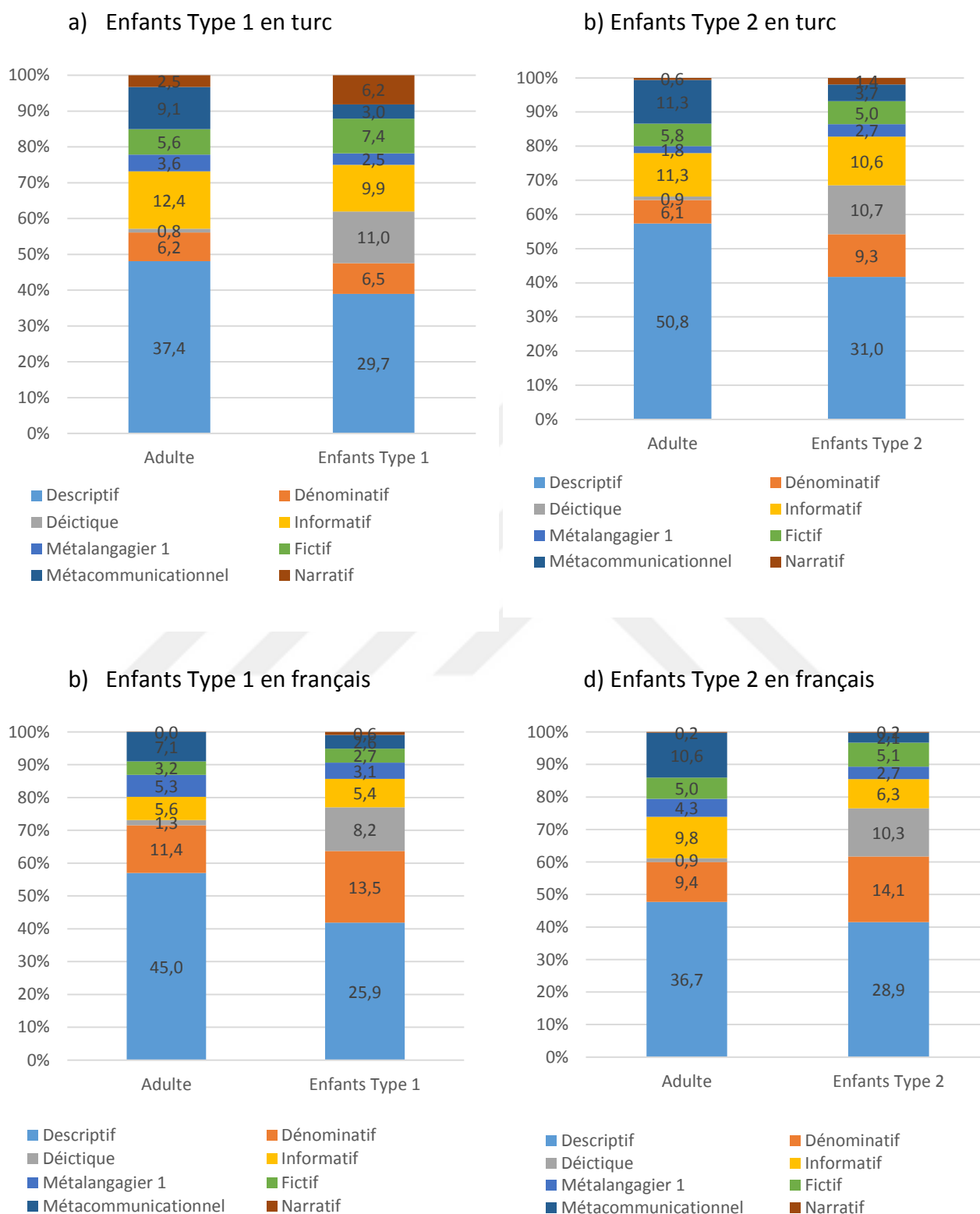


Figure 25 : Distribution générale en moyenne des sous-genres discursifs chez les enfants Type 1 et Type 2 dans les interactions en turc et en français.

L'ensemble des graphiques ci-dessus présente la répartition des principaux sous-genres discursifs pour chacun des deux types d'enfants en turc et en français. Ils indiquent deux résultats essentiels.

Premièrement, en général, il y a une corrélation entre la distribution des genres discursifs de l'adulte et celle des enfants chez les deux types d'enfant, sauf pour les énoncés déictiques qui sont surtout produits par les enfants dans les deux langues, les dénominatifs qui sont également davantage produits par les enfants en français et, inversement, les descriptifs qui sont plus nombreux chez l'adulte quel que soit le type d'enfant et la langue de l'interaction. A l'exception de ces sous-genres discursifs, il n'y a pas d'écart important entre la distribution des sous-genres discursifs de l'adulte et celle des enfants quel que soit le type d'enfant et la langue de l'interaction.

Deuxièmement, nous n'observons pas non plus un écart très important entre les résultats des deux types d'enfant dans les deux langues, à l'exception du faible taux d'énoncés fictifs en français des Type 1, mais en corrélation avec le taux d'énoncés fictifs de l'adulte et inversement, le taux élevé d'énoncés narratifs des enfants Type 1 en turc malgré un pourcentage moins élevé d'énoncés narratifs de l'adulte. D'ailleurs, nous pouvons constater que les énoncés dénominatifs sont plus nombreux en français pour chacun des deux types d'enfant.

Nous allons maintenant observer ces résultats en prenant en compte l'évolution de la distribution des sous-genres discursifs au fil des séances.

8.4.2. La distribution des sous-genres discursifs chez les enfants Type 1

Dans ce qui suit, nous présenterons la distribution des sous-genres discursifs chez les enfants Type 1 respectivement en turc et en français.

8.4.2.1. Dans les interactions en turc

8.4.2.1.1. Les énoncés de l'adulte

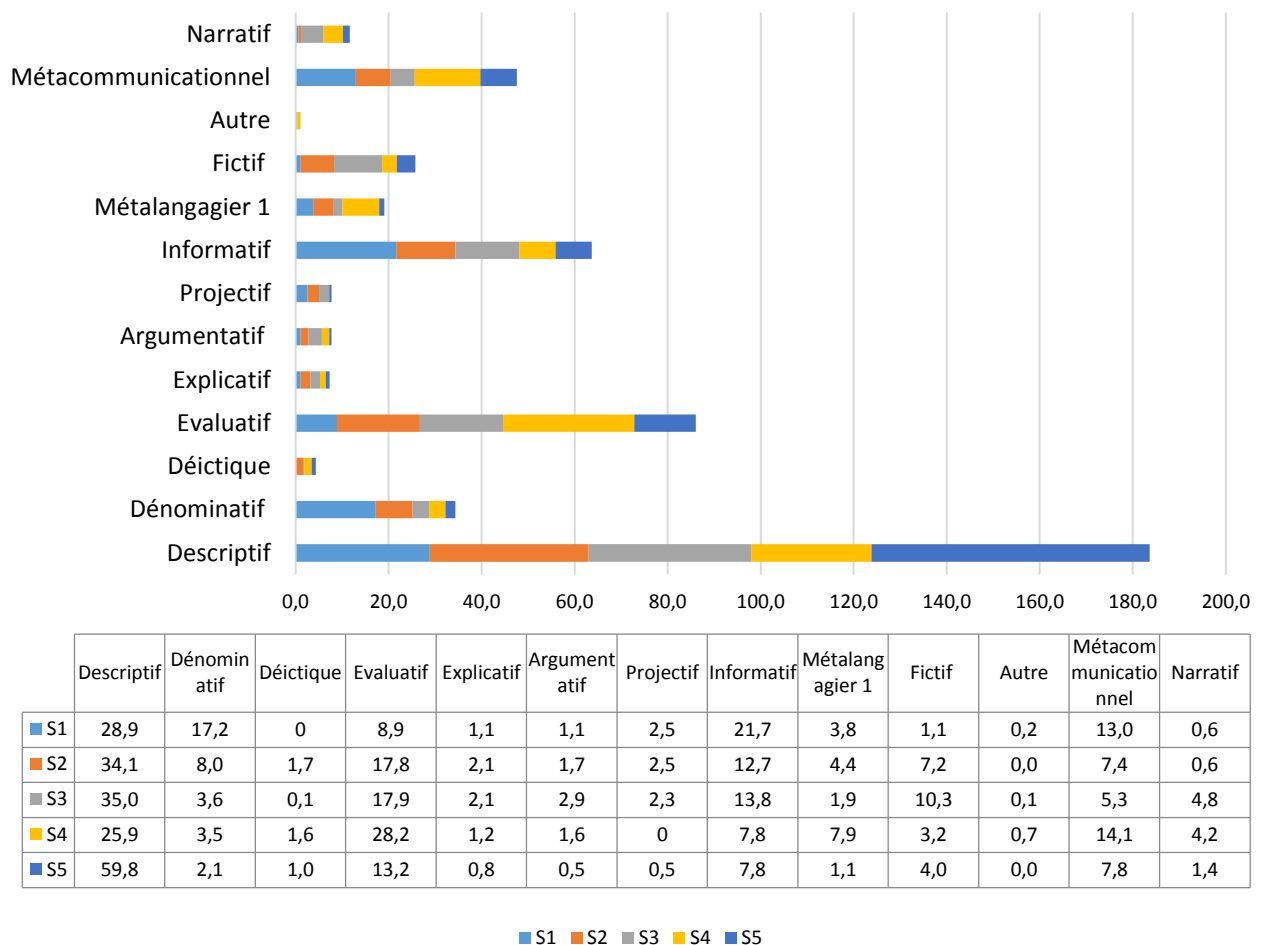


Figure 26 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs de l'adulte dans les interactions avec les enfants Type 1 en turc.

Le graphique ci-dessus montre que le sous-genre discursif le plus produit par l'adulte est le descriptif, quelle que soit la séance. La courbe des énoncés descriptifs de l'adulte est croissante : alors qu'ils ne constituent que 28,9 % de ses énoncés à la première séance, ils en constituent 59,8 % à la dernière séance. Contrairement aux énoncés descriptifs, nous observons que l'adulte a de moins en moins recours aux énoncés dénommatifs au fil des séances. Les énoncés dénommatifs diminuent de manière régulière de 17,2 % à 2,1 % entre la première et la dernière séance. Les trois autres sous-genres discursifs les plus fréquemment produits par l'adulte, toutes séances confondues, sont respectivement les énoncés évaluatifs, informatifs et métacommunicationnels. En ce qui concerne ces trois derniers sous-genres discursifs, nous n'observons pas une évolution remarquable au fil des séances. Les énoncés

déictiques, explicatifs, argumentatifs, projectifs, métalangagiers 1, fictifs, narratifs et autres sont les moins produits par l'adulte dans les interactions en turc avec les enfants Type 1.

Nous observons maintenant le comportement des enfants Type 1 dans les interactions en turc.

8.4.2.1.2. Les énoncés des enfants

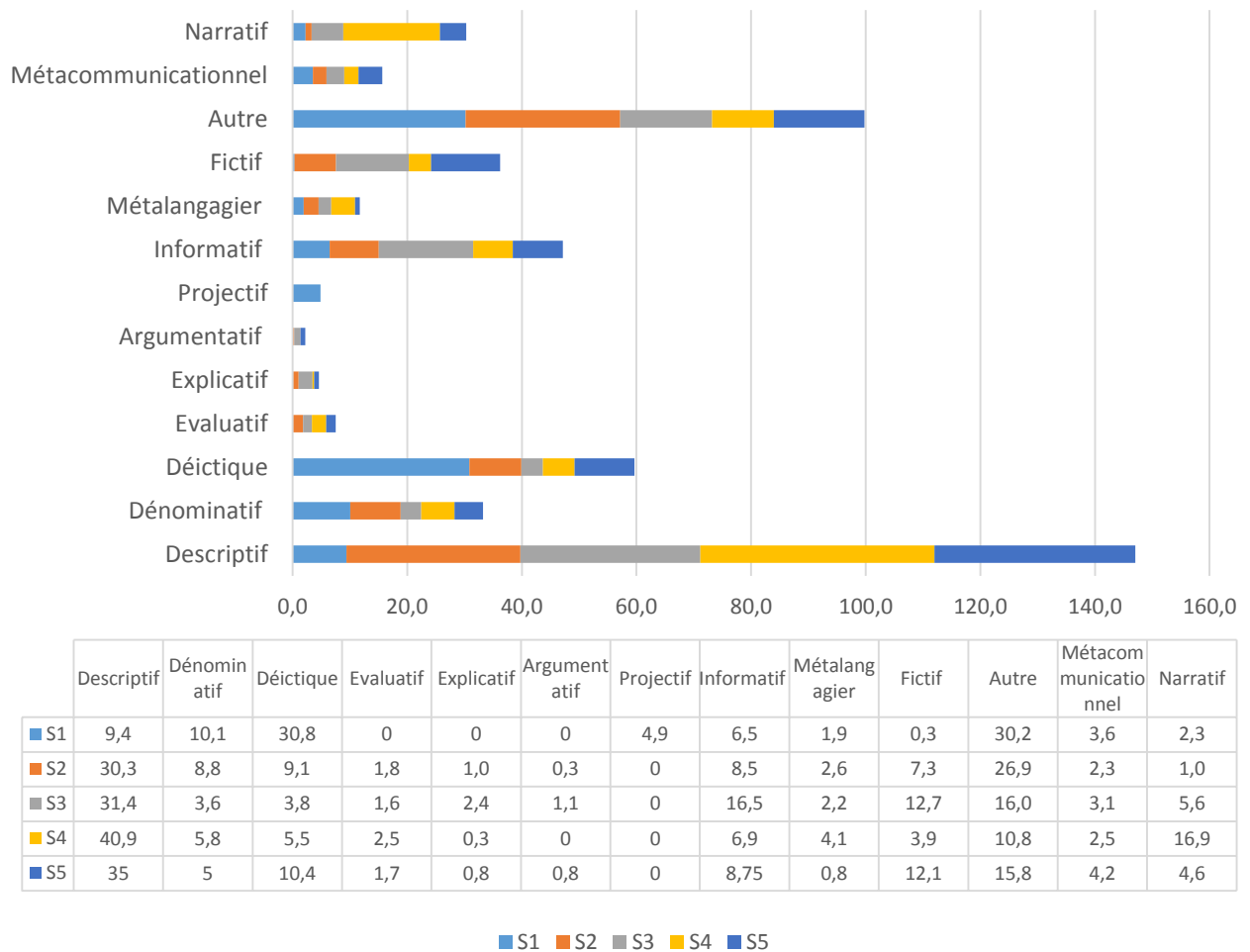


Figure 27 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs des enfants Type 1 dans les interactions en turc.

En ce qui concerne les énoncés descriptifs et dénommatifs, nous observons les mêmes tendances chez les enfants Type 1 que chez l'adulte. Autrement dit, les énoncés descriptifs des enfants Type 1 augmentent pour passer de 9,4 % à la première séance à 35 % à la dernière séance alors que leurs énoncés dénommatifs diminuent pour passer de 10 % à la première séance à 5 % à la dernière séance. Or, ces deux sous-genres discursifs ne sont pas ceux que les enfants Type 1 préfèrent à la première séance. En effet, les deux sous-genres discursifs les plus fréquemment produits par les enfants Type 1 à la première séance sont les déictiques et

les énoncés autres. Nous n'observons pas une diminution très marquée pour les énoncés « autres » mais nous pouvons voir que les énoncés déictiques diminuent plus proportionnellement à l'augmentation des énoncés descriptifs. Pour récapituler, les enfants Type 1 produisent donc de moins en moins d'énoncés dénominatifs, déictiques et autres tandis que leurs énoncés descriptifs augmentent. Les énoncés informatifs, fictifs et narratifs sont également des sous-genres discursifs que les enfants Type 1 produisent fréquemment mais ils ne présentent pas une évolution remarquable.

Nous nous intéresserons maintenant à la distribution et à l'évolution des sous-genres discursifs de l'adulte et des enfants Type 1 dans les interactions en français.

8.4.2.2. Dans les interactions en français

8.4.2.2.1. Les énoncés de l'adulte

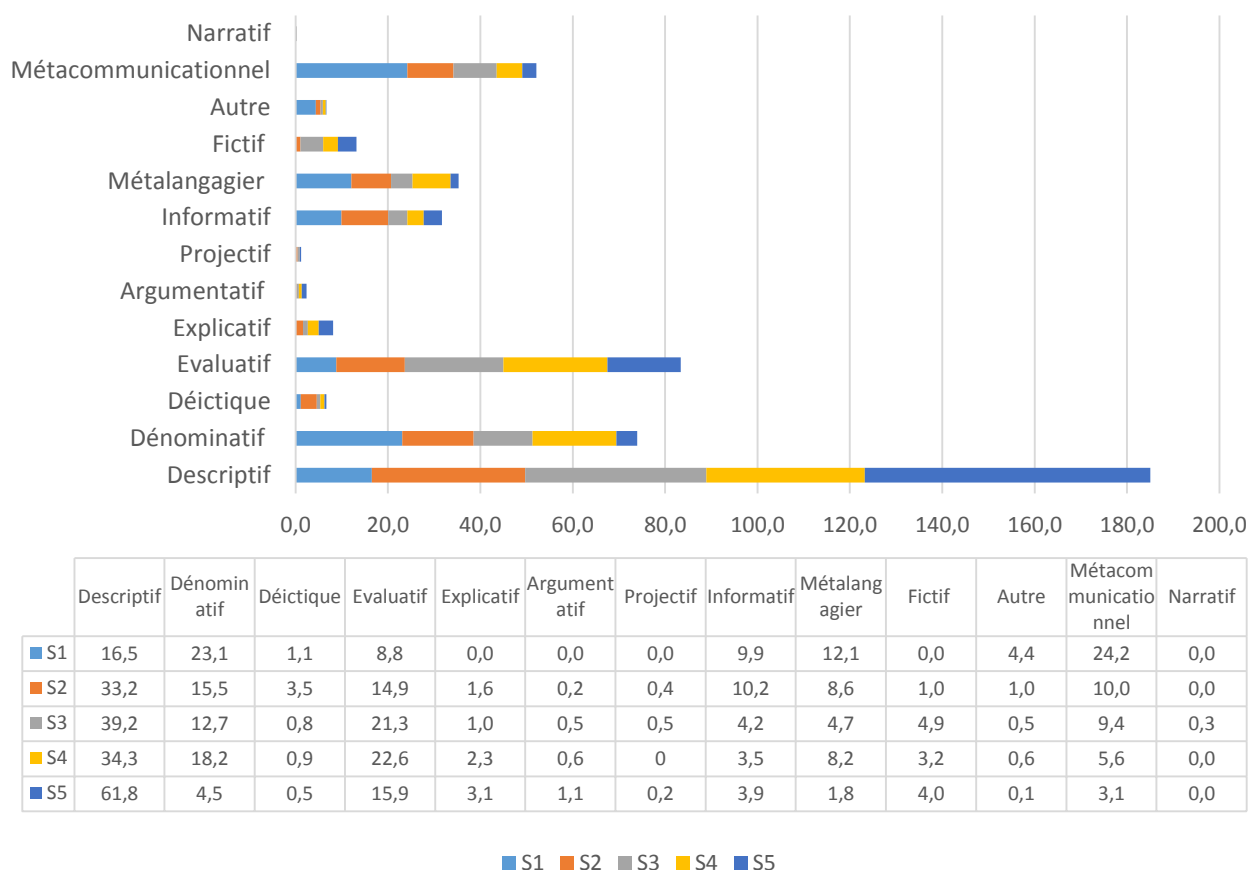


Figure 28 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs de l'adulte dans les interactions avec les enfants Type 1 en français.

Nous observons, à nouveau, les mêmes tendances pour les énoncés descriptifs et dénominatifs de l'adulte. Autrement dit, comme pour les séances en turc, le sous-genre discursif le plus produit par l'adulte est le descriptif presque à toutes les séances. Comme dans les interactions en turc, les énoncés descriptifs augmentent et les énoncés dénominatifs diminuent au fil des séances. Cependant, contrairement à son comportement dans les interactions en turc, nous observons que dans les interactions en français, l'adulte produit plus d'énoncés métalangagiers (même si leur pourcentage diminue au fil des séances en français) et nettement moins d'énoncés fictifs et narratifs. Nous pouvons également noter qu'aux trois premières séances, l'adulte produit plus d'énoncés métacommunicationnels dans les interactions en français comparés à leur pourcentage dans les interactions en turc alors qu'aux deux dernières séances, il en produit moins que dans les interactions en turc par rapport aux interactions en français. Toujours en ce qui concerne les énoncés métacommunicationnels de l'adulte, nous observons qu'ils diminuent de manière régulière dans les interactions en français alors que la même diminution n'est pas observée dans les interactions en turc.

A présent nous verrons si les enfants Type 1 suivent à la fois les mêmes tendances que l'adulte dans les interactions en français et leurs tendances que nous avons observé dans les interactions en turc.

8.4.2.2.2. Les énoncés des enfants

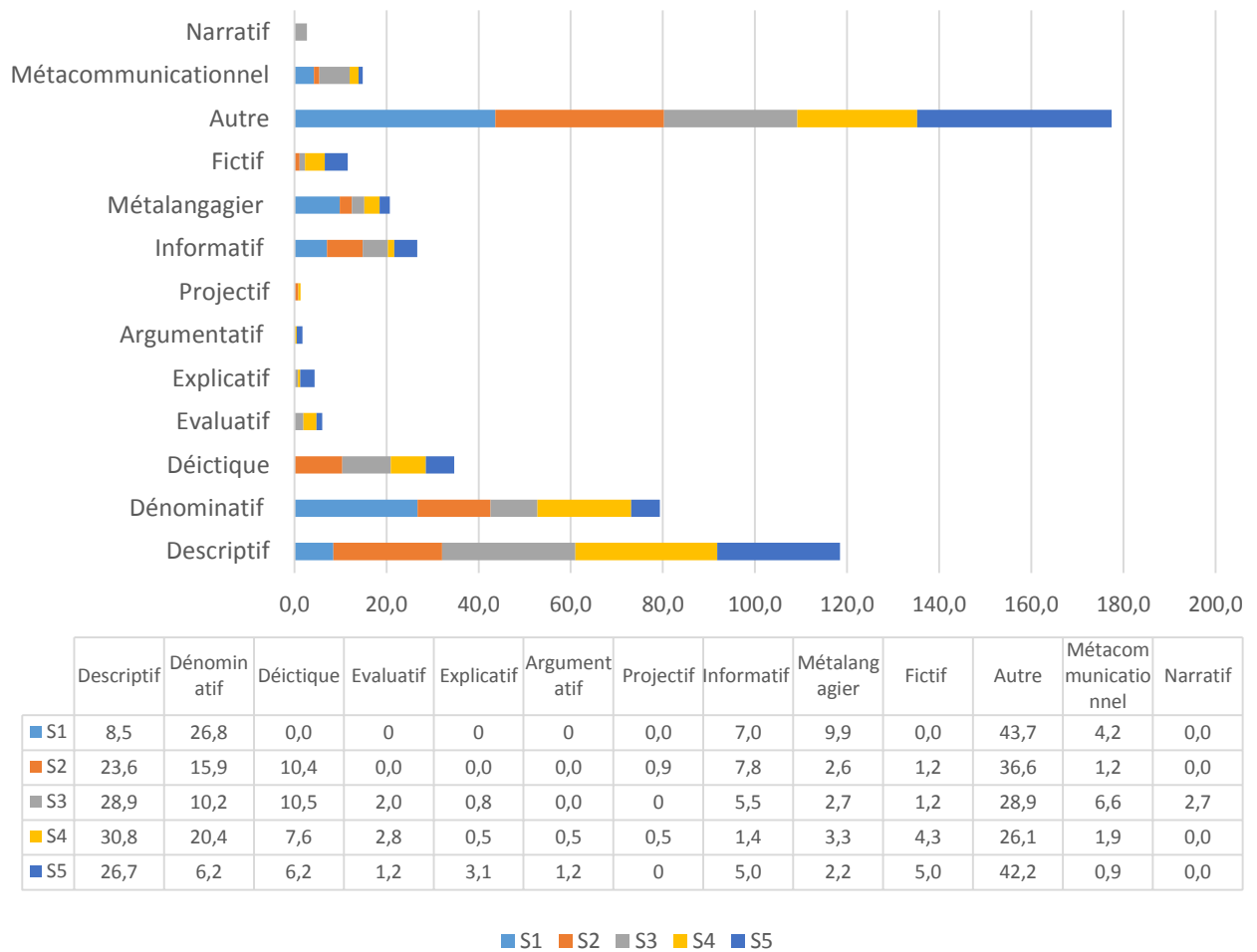


Figure 29 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs des enfants Type 1 dans les interactions en français.

Dans les interactions en français des enfants Type 1, nous retrouvons les mêmes tendances qu'en turc pour les énoncés descriptifs, dénommatifs et déictiques avec quelques différences. En effet, l'augmentation des énoncés descriptifs est seulement de 18,2 % alors qu'elle était de 25,6 % dans les interactions en turc. De plus, cette augmentation moins importante des énoncés descriptifs ne suit pas la même évolution que l'adulte, car les énoncés descriptifs de ce dernier augmentent de 45,3 % entre la première et la dernière séance dans les interactions en français alors qu'ils augmentent de 30,9 % dans les interactions en turc.

Nous allons maintenant observer les résultats des enfants Type 2 et ceux de l'adulte dans les interactions en turc et en français.

8.4.3. La distribution des sous-genres discursifs chez les enfants Type 2

Dans ce qui suit, nous présenterons la distribution et l'évolution des sous-genres discursifs chez les enfants Type 2 respectivement en turc et en français.

8.4.3.1. Dans les interactions en turc

8.4.3.1.1. Les énoncés de l'adulte

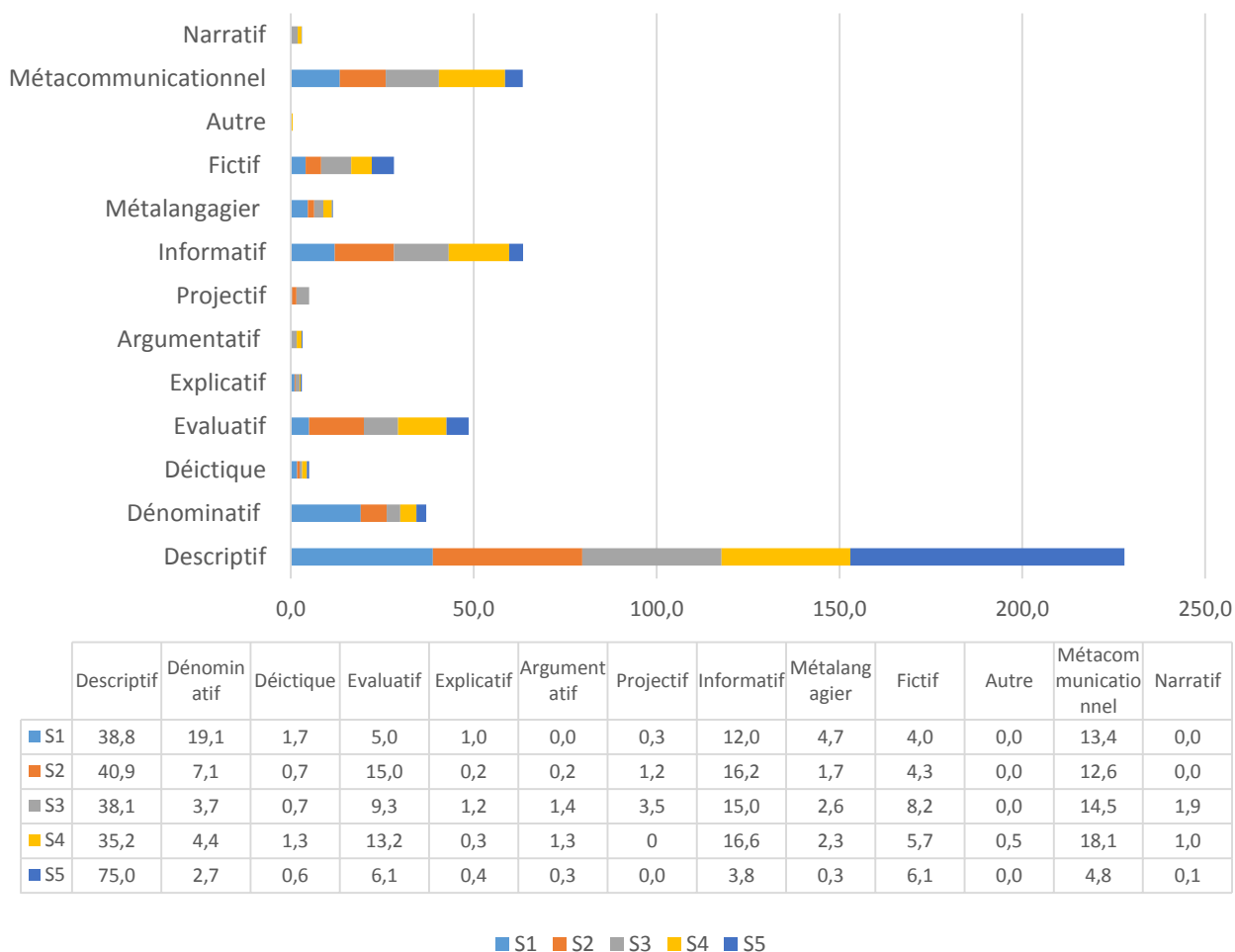


Figure 30 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs de l'adulte dans les interactions avec les enfants Type 2 en turc.

Comme dans les interactions avec les enfants Type 1 dans les deux langues, les énoncés descriptifs de l'adulte augmentent dans les interactions en turc avec les enfants Type 2. Nous pouvons noter que cette augmentation (+ 36,2 %) est plus importante que celle dans les interactions en turc avec les enfants Type 1 (+ 30,9 %) et moins importante que celle dans les interactions en français avec les enfants Type 1 (+ 45,3 %). Les énoncés dénommatifs sont également en baisse, à l'exemple des résultats précédents de l'adulte.

En ce qui concerne les énoncés évaluatifs, nous observons que l'adulte en emploie nettement moins dans les interactions avec les enfants Type 2 qu'avec les enfants Type 1 que ce soit en turc ou en français.

Enfin, nous observons également que l'adulte produit légèrement plus d'énoncés métacommunicationnels dans les interactions avec les enfants Type 2 en turc par rapport au pourcentage de ses énoncés métacommunicationnels dans les interactions avec les enfants Type 1 en turc.

Pour les autres sous-genres discursifs, nous n'observons pas une grande différence par rapport aux résultats de l'adulte dans les interactions en turc avec les enfants Type 1.

Le graphique ci-dessus nous présente les résultats des enfants Type 2 dans les interactions en turc.

8.4.3.1.2. Les énoncés des enfants

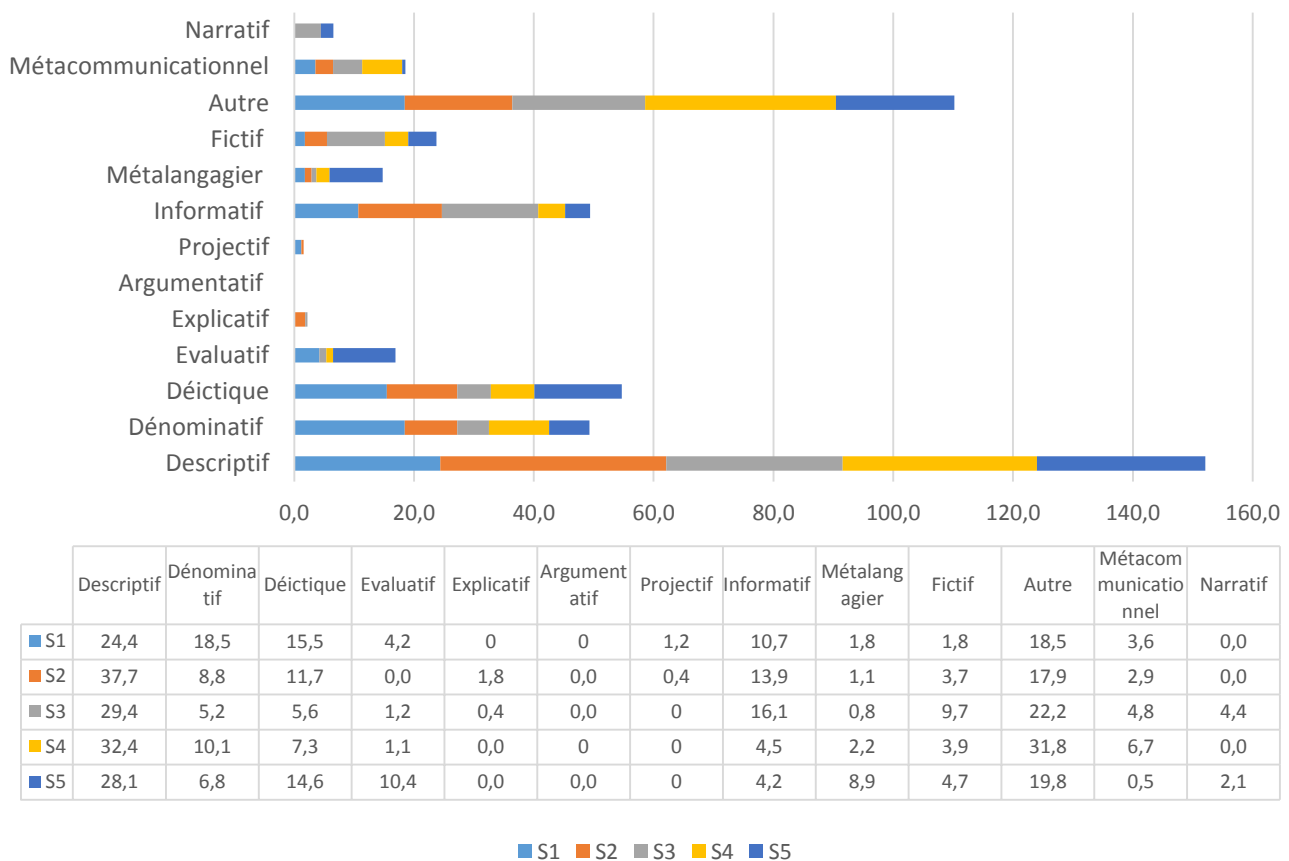


Figure 31 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs des enfants Type 2 dans les interactions en turc.

Nous observons dans le graphique ci-dessus que les énoncés descriptifs augmentent alors que les énoncés dénominatifs et déictiques suivent plutôt une courbe décroissante au fil des séances. Or, nous pouvons également observer que ni l'augmentation des énoncés descriptifs ni la diminution des énoncés dénominatifs et déictiques ne sont aussi réguliers et marquées que dans les interactions en turc des enfants Type 1.

Un autre point que nous pouvons juger important se situe au niveau des énoncés informatifs. En effet, lorsque nous comparons les résultats ci-dessus avec ceux des enfants Type 1 dans les interactions en turc, nous remarquons que les enfants Type 2 produisent plus d'énoncés informatifs aux deux premières séances alors qu'ils en produisent moins que les enfants Type 1 en turc aux deux dernières séances. En ce qui concerne la troisième séance, les enfants Type 1 et Type 2 produisent approximativement le même pourcentage d'énoncés informatifs.

Les énoncés métalangagiers présentent également un cas intéressant. Leur évolution au fil des séances est presque similaire aux enfants Type 1 en turc, sauf à la dernière séance où les enfants Type 2 produisent + 8,1 % d'énoncés métalangagiers que les enfants Type 1 en turc. Cependant le comportement de l'adulte ne présente pas de différence remarquable vis-à-vis des énoncés métalangagiers produits dans les interactions avec les enfants Type 1 et Type 2. Cet écart de + 8,1 % chez les enfants Type 2 semble donc être indépendant du comportement de l'adulte.

Enfin, le dernier point que nous pouvons noter est que les enfants Type 2 produisent beaucoup moins d'énoncés narratifs que les enfants Type 1 en turc. De même, cet écart entre les deux types d'enfant ne semble pas être lié au comportement de l'adulte, car il ne présente pas le même écart au niveau des énoncés narratifs dans les interactions avec les deux types d'enfants.

Nous observerons maintenant les résultats des enfants Type 2 ainsi que ceux de l'adulte dans les interactions en français.

8.4.3.2. Dans les interactions en français

8.4.3.2.1. Les énoncés de l'adulte

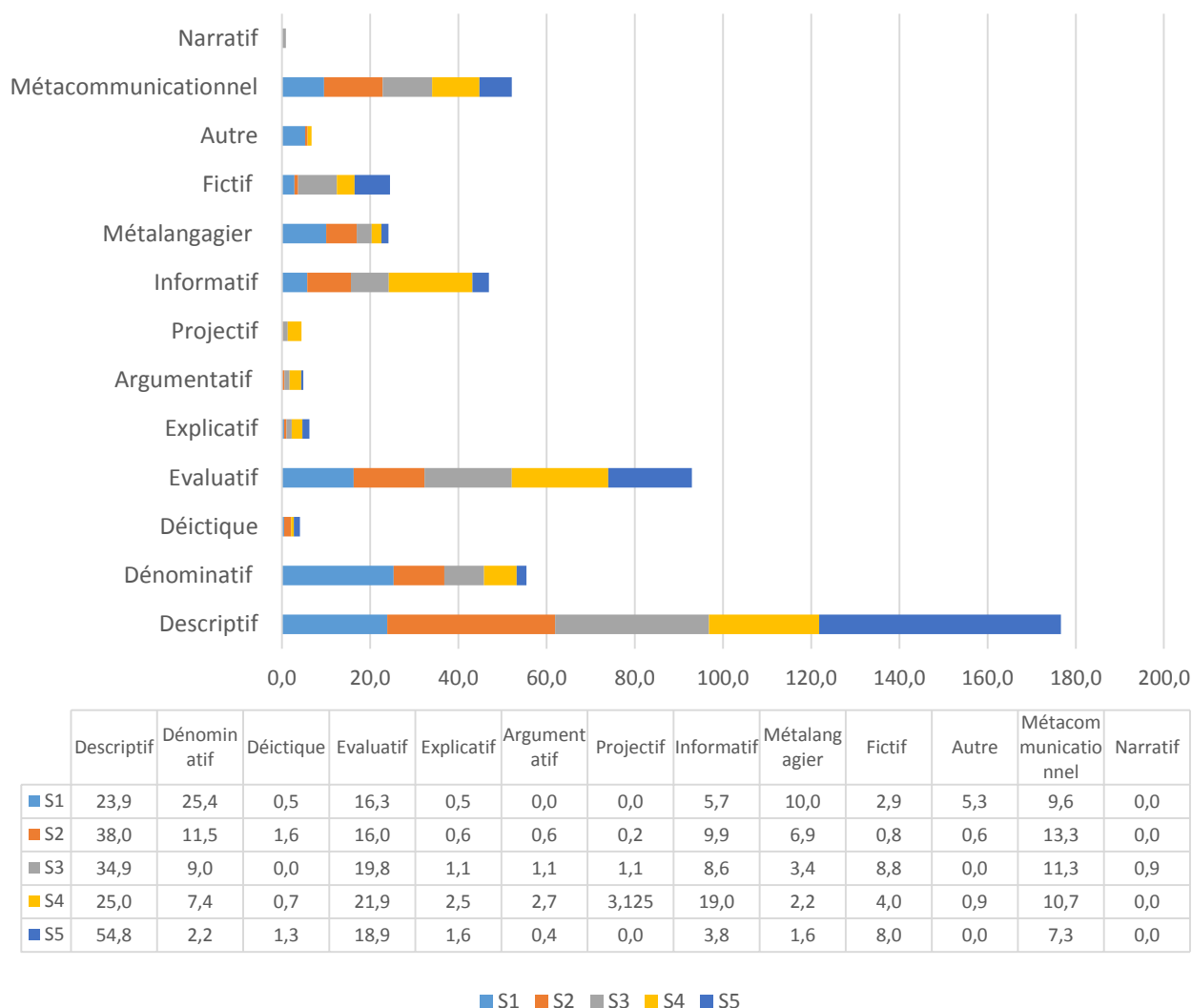


Figure 32 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs de l'adulte dans les interactions avec les enfants Type 2 en français.

Dans les interactions en français avec les enfants Type 2, les sous-genres discursifs de l'adulte présentent les tendances similaires aux interactions en français avec les enfants Type 2 avec des différences de pourcentages. Les énoncés descriptifs sont en augmentation dans les interactions en français avec les deux types d'enfants avec une hausse de 30,9 % chez les enfants Type 2 contre 45,3 % chez les enfants Type 1. Cependant, les énoncés dénommatifs et métalangagiers de l'adulte présentent une baisse, respectivement de 23,2 % et de 8,4 % dans les interactions en français avec les enfants Type 2 contre une baisse de 18,6 % et de 10,3 % dans les interactions en français avec les enfants Type 1.

Enfin, nous allons observer, ci-dessous, les sous-genres discursifs des enfants Type 2 dans les interactions en français.

8.4.3.2.2. Les énoncés des enfants

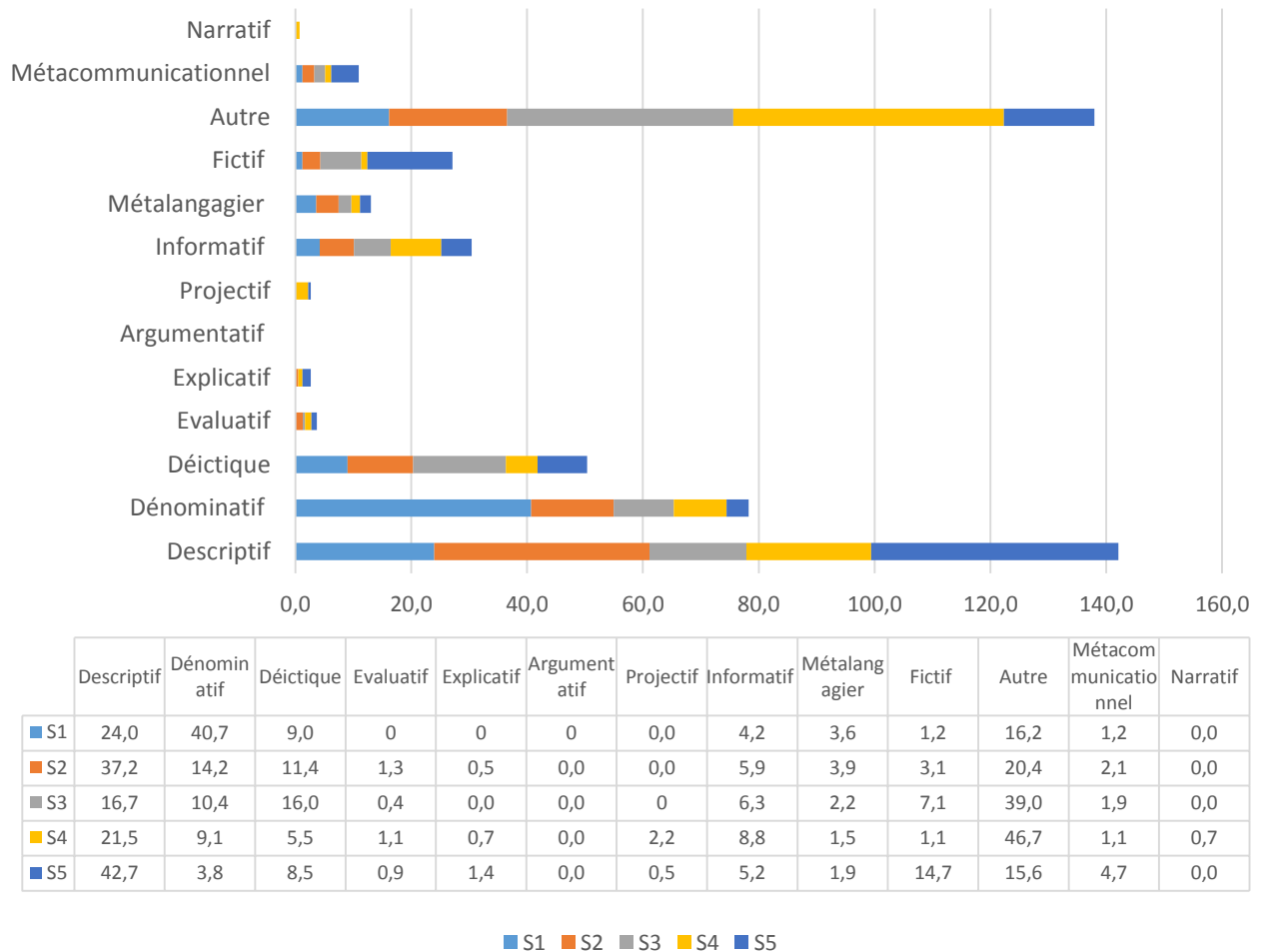


Figure 33 : La distribution et l'évolution en pourcentage des sous-genres discursifs des enfants Type 2 dans les interactions en français.

Dans les interactions en français avec les enfants Type 2, l'évolution des énoncés descriptifs et dénominatifs ne font pas exception. Autrement dit, les énoncés descriptifs des enfants Type 2 augmentent alors que leurs énoncés dénominatifs baissent au fil des séances. Cependant, la distinction se fait, encore une fois, au niveau du pourcentage d'évolution. En effet, tandis que les taux d'évolution des énoncés descriptifs et déictiques restent similaires, nous observons que les énoncés dénominatifs des enfants Type 2 dans les interactions en français baissent de 36,9 % alors que cette diminution est de 20,6 % chez les enfants Type 1, dans les interactions en français.

De même, nous observons une augmentation des énoncés fictifs de 13,5 % dans les interactions en français des enfants Type 2 alors que cette augmentation n'est que de 5 % dans les interactions en français des enfants Type 1.

Nous pouvons également noter que les enfants Type 2 produisent moins d'énoncés métalangagiers (3,6 %) que les enfants Type 1 (9,9 %) à la première séance, dans les interactions en français.

De manière globale, nous observons également que les enfants Type 2 produisent moins d'énoncés métacommunicationnels et autres dans les interactions en français par rapport aux enfants Type 1.

A l'exception des énoncés métacommunicationnels, les écarts entre les enfants Type 1 et Type 2 dans les différents sous-genres discursifs que nous avons notés ci-dessus n'apparaissent pas dans les résultats de l'adulte dans les interactions avec les enfants Type 1 et Type 2. La plupart de ces écarts semblent donc être, encore une fois, indépendants du comportement de l'adulte.

8.4.4. Bilan des résultats des sous-genres discursifs

Nous avons présenté la distribution et l'évolution au fil des cinq séances des sous-genres discursifs de l'adulte et des deux types d'enfants dans les interactions en turc et en français.

Les résultats montrent, en général, que chez les deux types d'enfants, les énoncés dénominatifs et déictiques diminuent pour laisser la place aux énoncés descriptifs. Ces tendances restent valables pour les deux langues et les deux types d'enfants même si les taux d'évolution présentent des différences plus ou moins importantes.

De plus, nous avons également constaté que les écarts qui existent entre les enfants Type 1 et Type 2 ne dépendent pas toujours du comportement de l'adulte.

A présent, nous allons passer à la présentation de notre analyse des modalités d'énoncés.



Chapitre 9 : L'analyse des modalités d'énoncés

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de l'analyse des modalités d'énoncés qui nous permettront d'étudier la nature des énoncés dans les interventions de l'adulte et de l'enfant et d'observer s'il existe des effets des unes sur les autres.

Avant cela, nous allons expliquer nos catégories d'analyse des modalités d'énoncés.

9.1. Les catégories de modalité d'énoncé

Pour analyser notre corpus, nous avons regroupé sous sept grandes catégories d'analyse les différentes modalités d'intervention de l'adulte et des enfants. Afin de construire nos catégories d'analyse, nous avons observé les différentes catégories que notre corpus mettait en évidence ainsi que divers travaux de recherche similaires au nôtre (Ingold *et al.*,

2008 ; Salagnac, 2012 ; Salazar Orvig & de Weck, 2010, 2013 ; Heurdrier, 2015). Nos catégories d'analyse de modalité d'énoncé sont les suivantes :

9.1.1. Questions

Nous avons regroupé sous la catégorie des questions, toutes les demandes de l'adulte ou de l'enfant sauf les ordres qui constituent une catégorie à part entière. Les différents types de questions sont :

- les *questions* classiques : (Isa, F3;8, ENQ003 : *alors sur cette image qu'est-ce qui se passe ?*) ;
- les *assertions sollicitantes* (Salazar Orvig & de Weck, 2010, 2013) qui requièrent une réponse de la part de l'interlocuteur ;
- les *ébauches* ;
- les *relances* ;
- les *demandes de confirmation* ;
- les *demandes de clarification* ;
- les *demandes de répétition* ;
- les *demandes de changement de langue* : cette demande est toujours adressée par l'adulte lorsque l'enfant répond dans la langue qui n'est pas celle de l'interaction.

9.1.2. Réponses

Il s'agit de toutes les *réponses* fournies aux différents types de questions présentés ci-dessus. Les *réponses à la place de l'enfant* (Salagnac, 2012) fournies par l'adulte sont également considérées comme des réponses.

9.1.3. Assertions

Nous avons classé dans cette catégorie, toutes les *assertions* qui ne sont pas des réponses aux questions. Les assertions sont produites sans la sollicitation de l'interlocuteur. C'est pourquoi il est possible de les considérer comme l'indication du degré d'autonomie de l'enfant dans une interaction. Les assertions correspondent en général à des propositions de thème ou à des énoncés constituant une séquence narrative.

9.1.4. Ordres

Les *ordres* sont des énoncés injonctifs qui sont plutôt produits par l'adulte. Ils sont surtout présents dans les séquences métacommunicationnelles.

9.1.5. Reprises

Dans cette catégorie, nous avons regroupé trois types de reprises différents :

- les *reprises totales* : l'enfant ou l'adulte répète la totalité de l'énoncé de son interlocuteur ;
- les *reprises partielles*, l'enfant ou l'adulte répète une partie de l'énoncé de son interlocuteur ;
- les *reprises gestuelles* : l'enfant ou l'adulte reprend, à l'aide d'un geste déictique, illustratif, mimétique ou locatif l'énoncé de son interlocuteur. Nous avons créé cette sous-catégorie, car ces gestes se distinguent de ceux que nous avons classés dans la sous-catégorie des déictiques par leur fonction.

9.1.6. Métalangagiers 2

Nous avons classé dans la catégorie des *énoncés métalangagiers 2* tous les énoncés ayant une fonction étayante. Ces sous-catégories sont :

- les *énoncés paraphrastiques* : lorsque l'adulte, le plus souvent, paraphrase afin de faire trouver un mot ou un concept à l'enfant ;
- les *énoncés rétrospectifs* : lorsque l'adulte fait référence aux échanges ou encore aux séances précédentes afin de faire trouver à l'enfant la réponse à une question à laquelle il avait su répondre précédemment ou dont la réponse a été donnée par l'adulte ;
- les *énoncés récapitulatifs* : lorsque l'adulte récapitule un sujet ou un thème après en avoir longuement discuté avec l'enfant ;
- les *élaborations de l'énoncé* : lorsque l'adulte (et parfois l'enfant) élabore l'énoncé de son interlocuteur sans explicitement le corriger ;
- les *auto-élaborations de l'énoncé* : lorsqu'un des locuteurs élabore son propre énoncé, sans qu'il n'y ait de sollicitation de la part de l'interlocuteur ;

- les *corrections* : lorsque l'adulte corrige l'énoncé de l'enfant ;
- les *auto-corrections* : lorsque qu'un des locuteurs corrige son propre énoncé ;
- les *reformulations de l'énoncé* : lorsque l'adulte reformule l'énoncé produit par l'enfant ;
- les *auto-reformulations* : lorsqu'un des locuteurs reformule son propre énoncé, le plus souvent pour le rendre plus compréhensible par son interlocuteur ;
- les *auto-reprises totales* : lorsqu'un des locuteurs répète la totalité de son énoncé sans aucune demande de répétition de la part de l'interlocuteur ;
- les *auto-reprises partielles* : lorsqu'un des locuteurs répète une partie de son propre énoncé, le plus souvent pour insister sur un segment particulier, à savoir un mot ou un concept en particulier.

9.1.7. Autres

Nous avons regroupé dans cette catégorie les *énoncés évaluatifs*, les *régulateurs*, les *déictiques*, les *refus* et les *absences de réponse*.

Nous allons maintenant passer aux résultats de nos analyses des modalités d'énoncés.

9.2. L'analyse des modalités d'énoncés

Dans cette partie nous présenterons, dans un premier lieu la distribution des principales modalités d'énoncés des deux types d'enfants et de l'adulte dans les interactions en turc et en français, toutes séances confondues. Dans un second lieu, nous observerons séparément la distribution de toutes les catégories de modalités d'énoncés des deux types d'enfants et de l'adulte et leur évolution au fil des séances.

9.2.1. La distribution générale des principales modalités d'énoncés

L'ensemble des graphiques ci-dessous présente la répartition des modalités d'énoncés pour chacun des deux types d'enfants en turc et en français.

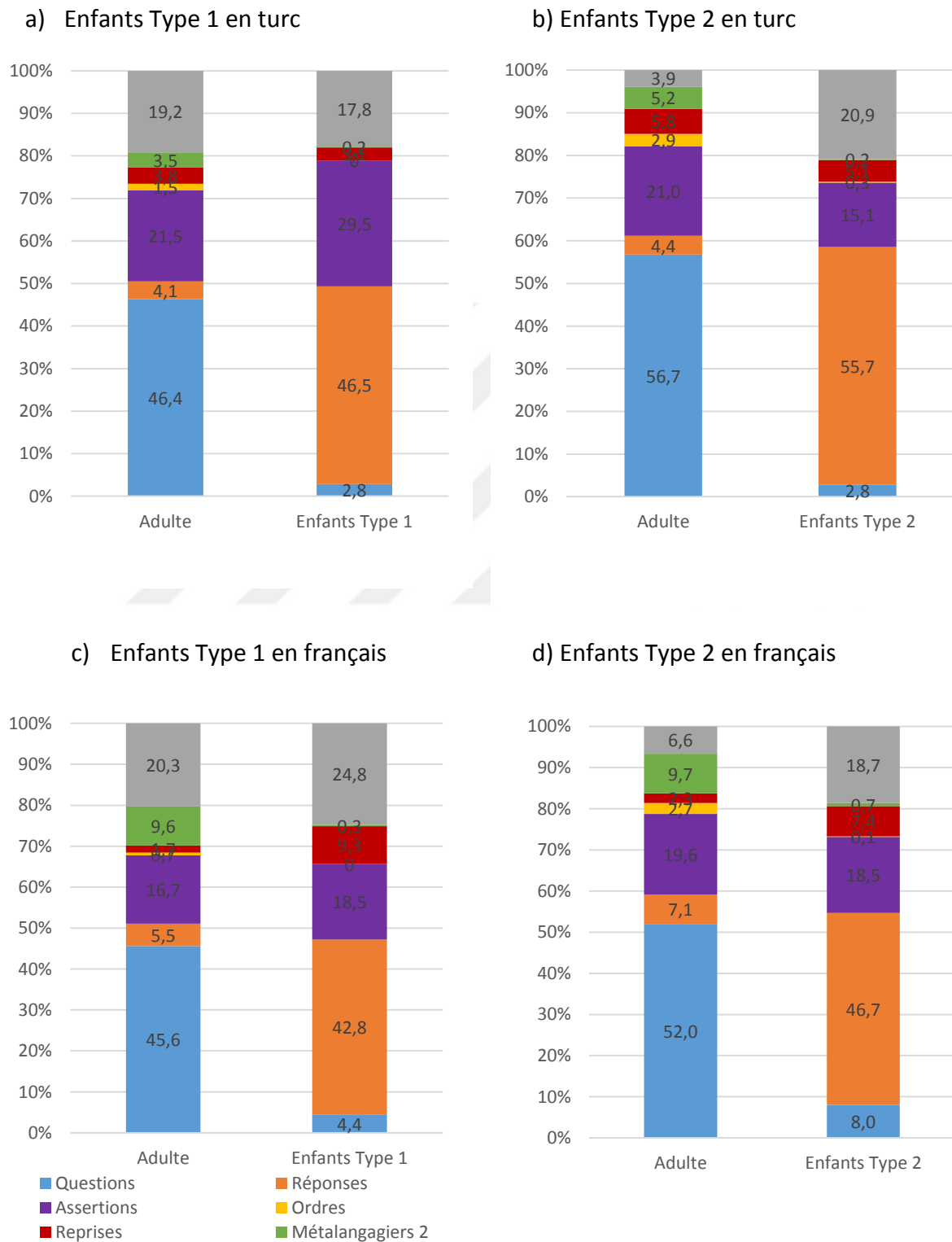


Figure 34 : La distribution des modalités d'énoncés dans les interactions en turc et en français des enfants Type 1 et Type 2.

Les graphiques ci-dessus mettent en avant quelques différences importantes entre les enfants Type 1 et Type 2 en fonction du comportement de l'adulte et de la langue de l'interaction. Nous allons aborder ces différences par catégorie de modalité d'énoncé.

Pour commencer par une évidence, nous pouvons rappeler que toutes les interactions sont fondées sur les échanges question/réponse. Les graphiques montrent clairement qu'en général c'est l'adulte qui pose les *questions* dans toutes les interactions. Or, ils montrent également que la proportion des questions de l'adulte n'est pas identique avec les deux types d'enfants. En effet, l'adulte pose + 10,3 % de questions aux enfants Type 2 en turc et + 6,4 % de questions aux enfants Type 2 en français. L'adulte sollicite donc plus les enfants Type 2 quelle que soit la langue de l'interaction. En ce qui concerne la proportion des questions posées par les enfants, dans les interactions en turc, nous observons que les deux types d'enfants posent le même pourcentage de questions (2,8 %). Cependant, dans les interactions en français, les enfants Type 2 posent + 3,6 % de questions par rapport aux enfants Type 1.

Les graphiques montrent également qu'il est possible d'établir une corrélation entre les pourcentages de questions et de *réponses* produits par les enfants et l'adulte, ce qui semble logique. Parallèlement aux taux de questions posées par l'adulte, les enfants Type 2 produisent + 9,2 % de réponses en turc et + 3,9 % de réponses en français par rapport aux enfants Type 1. Quant à l'adulte, toujours parallèlement aux taux de questions posées par les enfants, elle produit le même pourcentage de réponse dans les interactions en turc, mais dans les interactions en français, elle fournit + 1,6 % de réponses aux enfants Type 2.

Les *assertions* présentent aussi des différences entre les deux types d'enfants à la fois au niveau du comportement de l'adulte et de la langue de l'interaction. Lorsque nous comparons le pourcentage d'assertions des enfants et de l'adulte, nous observons que les enfants Type 1 produisent plus d'assertions que l'adulte aussi bien dans les interactions en turc (+ 8 %) que dans les interactions en français (+ 1,8 %). Contrairement à ces derniers, les enfants Type 2 produisent moins d'assertions que l'adulte aussi bien dans les interactions en turc (- 5,9 %) que dans les interactions en français (- 1,1 %). Lorsque nous comparons le pourcentage d'assertions des deux types d'enfants dans les deux langues, nous observons que dans les interactions en turc, les enfants Type 1 produisent plus d'assertions (+ 14,4 %) par rapport aux enfants Type 2 alors que dans les interactions en français, les deux types d'enfants produisent exactement le même pourcentage d'assertion. Nous avons affirmé plus haut qu'il

était possible de considérer les assertions de l'enfant comme une indication de son degré d'autonomie dans l'interaction, les assertions correspondant aux énoncés produits sans la sollicitation de l'adulte. Nos résultats nous montrent que dans les interactions en turc, les enfants Type 1 sont plus autonomes par rapport aux enfants Type 2 alors que dans les interactions en français, ils ne présentent aucune différence au niveau de l'autonomie.

En ce qui concerne les *ordres*, l'adulte en produit plus à la fois dans les interactions en turc (+ 1,4 %) et en français (+ 2 %) avec les enfants Type 2 par rapport aux enfants Type 1. Quant aux enfants, les Type 2 produisent très peu d'ordres : 0,3 % dans les interactions en turc et 0,1 % dans les interactions en français tandis que les enfants Type 1 n'en produisent pas quelle que soit la langue de l'interaction.

Lorsque nous observons les *reprises*, nous constatons que dans les interactions en turc, l'adulte fait légèrement plus de reprise par rapport aux enfants (+ 0,7 %) avec les deux types d'enfants. Nous pouvons même considérer qu'il existe, dans les interactions en turc, une parfaite corrélation entre les relances produits par l'adulte et par les enfants, car ils en produisent plus ou moins en même quantité. Cependant, dans les interactions en français, l'adulte fait nettement moins de reprise par rapport aux reprises des enfants aussi bien avec les Type 1 (- 7,6 %) que les Type 2 (- 5,1 %). Autrement dit, dans les interactions en français, ce sont plutôt les enfants qui répètent les énoncés de l'adulte quel que soit le type d'enfant. Nous ne pouvons donc pas établir de corrélation, dans les interactions en français, entre le pourcentage de reprise de l'adulte et celui des enfants. Enfin, concernant les reprises, nous pouvons observer que dans les interactions en turc, les enfants Type 2 font plus de reprise par rapport aux enfants Type 1 (+ 2 %) alors que dans les interactions en français, ce sont les enfants Type 1 qui font plus de reprise par rapport aux enfants Type 2 (+ 1,9 %). Autrement dit, les enfants Type 2 répètent davantage les énoncés de l'adulte en turc et les enfants Type 1 répètent plus les énoncés de l'adulte en français.

Les *métalangagiers 2* regroupent des énoncés qui sont plutôt produits par l'adulte dans un objectif d'étayage. Leur proportion est beaucoup plus importante dans les interactions en français que dans les interactions en turc pour les deux types d'enfant. Les enfants produisent également des énoncés métalangagiers 2 mais leur pourcentage n'est pas significatif. En moyenne, dans les interactions en turc, l'adulte produit plus d'énoncés métalangagiers 2 (+ 1,7 %) avec les enfants Type 2 qu'avec les enfants Type 1. Or, dans les

interactions en français, l'adulte produit plus ou moins le même pourcentage d'énoncés métalangagiers 2 avec les enfants Type 1 (9,6 %) qu'avec les enfants Type 2 (9,7 %).

Enfin, concernant les énoncés *autres*, nous pouvons constater que l'écart le plus significatif se situe au niveau du pourcentage des énoncés autres de l'adulte en fonction du type d'enfant. En effet, l'adulte produit beaucoup moins d'énoncés autres dans les interactions avec les enfants Type 2 quelle que soit la langue de l'interaction. Lorsque nous observons en détail les pourcentages des différentes catégories qui composent les énoncés autres, nous remarquons que c'est le faible pourcentage des énoncés évaluatifs de l'adulte avec les enfants Type 2 qui est à l'origine de cet écart.

Nous allons maintenant présenter les détails des modalités d'énoncés pour toutes les séances d'enregistrement.

9.2.2. La distribution des modalités d'énoncés chez les enfants Type 1

Nous présenterons, dans ce qui suit, les modalités d'énoncés présents respectivement chez l'adulte et les enfants dans les interactions en turc et en français avec les enfants Type 1. Les sous-catégories des modalités d'énoncés étant très nombreuses dont certaines sont souvent représentées par des chiffres qui ne sont pas très significatifs, nous commenterons particulièrement les sous-catégories les plus représentées.

9.2.2.1. Dans les interactions en turc

9.2.2.1.1. Les énoncés de l'adulte avec les enfants Type 1 en turc

Adulte Type 1 TR %	S1	S2	S3	S4	S5	Moyenne
Questions	40,2	36,2	30,1	27,2	31,3	32,6
Réponses	0,7	1,0	3,8	1,4	2,8	2,1
Absence de réponse	0	0	0	0	0	0
Réponse à la place de l'enfant	3,2	2,2	2,7	1,4	0,3	2,1
Assertions	20,2	15,3	26,3	22,4	20,9	21,5
Assertions sollicitantes	6,9	5,1	5,5	3,6	8,7	5,7
Régulateurs	0	0	0,2	0,2	0	0,1
Reprises totales	1,2	5,7	1,5	3,2	2,5	2,8
Reprises partielles	0	1	1,7	1,4	0,3	1,0
Demandes de confirmation	6,9	4,9	4,0	3,0	3,6	4,4
Relances	2,2	1,4	0,6	1,8	0,8	1,3
Ordres	4,2	1,4	0,3	1,6	0,8	1,5

Ebauches	0	1,4	0,3	1,6	0,3	0,7
Corrections	0,5	0,2	0,3	0,6	0,8	0,5
Rétrospectifs	0	0,2	0,2	0	0,6	0,2
Déictiques	0	1,2	0,3	0,8	1,12	0,7
Auto-reprises totales	0	0	0	0	0	0
Auto-reprises partielles	0	0	0,2	0	0	0
Récapitulatifs	0,2	0,6	0,3	0,0	0,0	0,2
Paraphrastiques	0	0,6	0,2	0,8	0,6	0,4
Auto-reformulations	0	0	0	0	0	0
Auto-élaborations de l'énoncé	0	0	0	0	0	0
Reformulations	2,2	2	1,7	2	1,1	1,8
Elaborations de l'énoncé	0	1,2	0,3	0	0,3	0,4
Reprises gestuelles	0	0	0	0	0	0
Évaluatifs	9,9	16,0	18,7	25,4	21,2	18,4
Demandes de clarification	0,2	1,6	1,1	0,6	2,0	1,1
Demandes de répétition	0,5	0,2	0	0,6	0	0,2
Demandes de changement de langue	0,5	0,2	0	0,6	0	0,2

Tableau 21 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés de l'adulte dans les interactions en turc avec les enfants Type 1.

Dans ses interactions en turc avec les enfants Type 1, l'adulte pose en moyenne 32,6 % de questions. La première séance, à savoir le début de la première section de maternelle, est celle où le pourcentage des questions de l'adulte est le plus élevé avec 40,2 % et la quatrième séance, à savoir le début de la moyenne section de maternelle est celle où ce pourcentage est le plus bas avec 27,2 %. D'ailleurs, nous observons une évolution décroissante jusqu'à la quatrième séance à partir de laquelle le pourcentage des questions de l'adulte recommence à augmenter. Mais de manière globale, l'adulte pose de moins en moins de questions au fil des séances. L'évolution des assertions sollicitantes, ayant une fonction similaire à celle des questions, suit partiellement la même tendance que celle des questions : nous observons une baisse jusqu'à la quatrième séance (le pourcentage des assertions sollicitantes passe de 6,9 % à la première séance à 3,6 % à la quatrième séance), mais le pourcentage augmente à nouveau à la dernière séance pour atteindre 8,7 %. L'adulte produit donc de moins en moins d'assertions sollicitantes jusqu'à la quatrième séance, tout comme pour les questions. Or, l'augmentation à la dernière séance nous amène à conclure que l'évolution du pourcentage des assertions sollicitantes est plutôt croissante au fil des séances.

Après les questions, la sous-catégorie la plus représentée chez l'adulte dans ses interactions en turc avec les enfants Type 1 est celle des assertions. L'adulte produit en moyenne 21,5 % d'assertions. Nous n'observons pas une évolution significative au fil des

séances si ce n'est qu'une légère augmentation du pourcentage d'assertions à la dernière séance (passage de 20,2 % à 20,9 % entre la première et la dernière séance). Donc l'adulte produit plus ou moins le même taux d'assertions tout au long des séances.

La troisième sous-catégorie de modalité d'énoncé la plus représentée chez l'adulte dans ses interactions en turc avec les enfants Type 1 est celle des évaluatifs avec un pourcentage de 18,4 en moyenne. En ce qui concerne les évaluatifs, nous pouvons observer une croissance nette jusqu'à la quatrième séance : les énoncés évaluatifs passent de 9,9 % à 25,4 % de la première à la quatrième séance. Même si le pourcentage d'énoncés évaluatifs recule à 21,2 % à la dernière séance, la tendance d'évolution reste croissante. L'adulte évalue donc nettement plus aux dernières séances qu'aux premières.

Enfin, la baisse du pourcentage, au fil des séances, de certaines catégories de modalité d'énoncé comme par exemple les ordres, les relances, les ébauches et les demandes de confirmation montrent l'adulte a de moins en moins recours à ce type d'énoncé, ce qui indique qu'une meilleure communication, visiblement plus fluide, s'installe entre les interlocuteurs au fil des séances.

Nous allons maintenant analyser la distribution et l'évolution de toutes les catégories de modalités d'énoncés des enfants Type 1 en turc et les comparer à celles de l'adulte.

9.2.2.1.2. Les énoncés des enfants Type 1 en turc

Type 1 TR %	S1	S2	S3	S4	S5	Moyenne
Questions	0	0,9	0,8	2,4	3,5	1,4
Réponses	48,9	55,6	40,5	37,0	53,7	46,5
Absence de réponse	2,9	3,3	4,7	3,6	4,4	3,8
Assertions	15,1	24,2	36,1	42,8	24,9	29,5
Régulateurs	2,5	4,8	8,7	6,6	4,8	5,7
Reprises totales	0,4	0,6	1,1	2,1	0,4	1,0
Reprises partielles	1,4	2,1	3,2	0,9	0,9	1,8
Auto-reprises totales	0,4	0,3	0	0,3	0	0,2
Auto-reprises partielles	0	0	0	0	0	0
Demandes de confirmation	0	0,3	0,3	0	0,4	0,2
Relances	0	0	0	0	0	0
Ordres	0	0	0	0	0	0
Ebauches	0	0,3	0	0	0	0,06
Refus	0	0	0,3	0	0	0,06
Déictiques	23,7	6,6	3,7	3,9	5,2	8,2

Reprises gestuelles	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3
Réponse à la place de l'adulte	0	0,3	0	0	0	0,06
Évaluatifs	0	0	0	0	0	0
Demandes de clarification	0	0,3	0,8	0	0,9	0,4
Demandes de répétition	1,8	0	0	0,3	0,9	0,5
Assertions sollicitantes	1,1	0,3	0	0	0	0,3
Elaborations de l'énoncé	0	0	0	0	0	0
Corrections	0	0	0	0	0	0
Auto-corrections	0	0	0	0	0	0

Tableau 22 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés des enfants Type 1 dans les interactions en turc.

Contrairement aux résultats de l'adulte mais aussi logiquement, la catégorie de modalité d'énoncé la plus représentée chez les enfants Type 1 en turc est celle des réponses. Ces derniers produisent en moyenne 46,5 % de réponses dans leurs interactions en turc. L'évolution du pourcentage de réponses est plutôt croissante au fil des séances. Les enfants Type 1 fournissent donc de plus en plus de réponses, même si nous observons une baisse aux troisième et quatrième séances. D'ailleurs, cette baisse est tout à fait compréhensible, car elle semble être due à la baisse du pourcentage de questions de l'adulte, correspondant aux mêmes séances.

La deuxième catégorie de modalité d'énoncé la plus produite par les enfants Type 1 en turc est celle des assertions. Ils produisent, en moyenne, 29,5 % d'assertions. Nous observons une augmentation considérable des assertions jusqu'à la quatrième séance (15,1 % à 42,8 %). Cependant, le pourcentage des assertions voit une chute importante et recule à 24,9 % à la dernière séance. De manière globale, le pourcentage des assertions des enfants Type 1 en turc augmentent, alors que celui des assertions de l'adulte ne voit pas une évolution considérable.

Une troisième catégorie de modalité d'énoncé dont l'évolution est intéressante est celle des déictiques. En effet, nous pouvons voir que le pourcentage des déictiques baisse de manière considérable (de 23,7 % à la première séance à 5,2 % à la dernière séance). Cette baisse qui est également parallèle à l'augmentation du pourcentage des assertifs, montre que les enfants Type 1 produisent de moins en moins d'énoncés gestuels au fil des séances au profit des énoncés mixtes verbo-gestuels, voire verbaux.

Deux autres résultats qui semblent intéressants sont ceux des absences de réponse et des régulateurs. En effet, nous observons que les pourcentages de deux catégories augmentent au fil des séances. L'augmentation du pourcentage d'absences de réponse n'est

pas due à une augmentation du pourcentage des questions de l'adulte, car comme nous l'avons vu plus haut, ce dernier baisse au fil des séances. De même, tout en sachant que les régulateurs sont produits en guise de réponse aux assertions de l'interlocuteur, il est difficile de commenter l'augmentation de leur pourcentage, car nous avons également observé que le pourcentage d'assertions de l'adulte ne voit pas une évolution importante au fil des séances.

Enfin, nous observons que le pourcentage des reprises partielles baisse également au fil des séances, ce qui indique que les enfants Type 1 répètent de moins en moins les énoncés de l'adulte dans les interactions en turc.

9.2.2.2. Dans les interactions en français

9.2.2.2.1. Les énoncés de l'adulte avec les enfants Type 1 en français

Adulte Type 1 FR %	S1	S2	S3	S4	S5	Moyenne
Questions	42,7	34,1	31,5	28,8	34,4	33,1
Réponses	0	0,4	1,4	0,3	0,2	0,5
Absence de réponse	0	0	0	0	0	0
Réponse à la place de l'enfant	4,5	4,4	4,9	6,5	4,7	5,0
Assertions	24,7	18,1	17,5	14,4	15,0	16,7
Assertions sollicitantes	3,4	2,5	2,2	0,3	2,7	2,1
Régulateurs	0	0	1,4	0,6	0,4	0,5
Reprises totales	0	0,4	0,5	2,4	2,7	1,5
Reprises partielles	1,1	0	0	0	0,4	0,2
Demandes de confirmation	1,1	7,7	6,3	4,4	2,1	4,9
Relances	2,2	1,7	2,5	0,9	1,7	1,7
Ordres	2,2	1,2	0,5	0,3	0,2	0,7
Ebauches	0	3,1	0,5	3,8	2,1	2,3
Corrections	1,1	2,3	0,5	1,5	1,4	1,5
Rétrospectifs	1,1	0,2	0,3	0,9	0,2	0,4
Déictiques	0	1,2	0	0,6	0,6	0,6
Auto-reprises totales	0	0,6	0	0,3	0	0,2
Auto-reprises partielles	1,1	0,4	1,1	0,3	0,2	0,5
Récapitulatifs	0	1,5	2,2	1,5	0,8	1,3
Paraphrastiques	0	0,2	0	0	0,2	0,1
Auto-reformulations	0	0,2	0	0,3	0,6	0,3
Auto-élaborations de l'énoncé	0	0,2	0	0,3	0,2	0,2
Reformulations	0,0	1	2,2	2	3,7	2,1
Elaborations de l'énoncé	1,1	1,5	1,9	6,8	2,9	3,0
Reprises gestuelles	0	0	0,3	0	0	0,1
Évaluatifs	9,0	14,1	21,4	21,8	22,3	19,2

Demandes de clarification	0	0	0	0	0	0
Demandes de répétition	0	0	0	0	0,4	0,1
Demandes de changement de langue	4,5	2,7	0,8	1,5	0	1,4

Tableau 23 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés de l'adulte dans les interactions en français avec les enfants Type 1.

Dans les interactions en français, les trois catégories de modalité d'énoncé les plus représentées sont les mêmes, mais dans un ordre différent, à savoir : les questions, les énoncés évaluatifs et enfin les assertions.

Dans ses interactions en français avec les enfants Type 1, l'adulte pose en moyenne 33,1 % de questions, soit légèrement moins par rapport aux interactions en turc (32,6 %). En ce qui concerne l'évolution du pourcentage des questions, nous observons exactement les mêmes tendances que dans les interactions en turc. La première séance, à savoir le début de la première section de maternelle, est celle où le pourcentage des questions de l'adulte est le plus élevé avec 42,7 %, soit légèrement supérieur par rapport aux interactions en turc (40,2 %) et la quatrième séance, à savoir le début de la moyenne section de maternelle est celle où ce pourcentage est le plus bas avec 28,8 %, soit légèrement supérieur par rapport aux interactions en turc (27,2 %). Encore une fois, nous observons une évolution décroissante jusqu'à la quatrième séance à partir de laquelle le pourcentage des questions de l'adulte recommence à augmenter. Mais de manière globale, comme pour les interactions en turc, l'adulte pose de moins en moins de questions au fil des séances. L'évolution des assertions sollicitantes suit, elle aussi, à l'exemple des interactions en turc, la même tendance que celle des questions, à savoir une baisse considérable jusqu'à la quatrième séance et une augmentation à la dernière séance. Cependant, le pourcentage d'assertions sollicitantes à la dernière séance (2,7 %) reste en dessous du celui de la première séance (3,4 %). Ceci nous permet d'affirmer que la courbe est décroissante pour la catégorie des assertions sollicitantes.

Après les questions, la sous-catégorie la plus représentée chez l'adulte dans ses interactions en français avec les enfants Type 1 est celle des énoncés évaluatifs. L'adulte en produit en moyenne 19,2 %. Les pourcentages des différentes séances ainsi que la moyenne sont similaires aux pourcentages dans les interactions en turc. Cependant, nous pouvons observer qu'en français, l'augmentation des évaluatifs est beaucoup plus nette au fil des séances : son pourcentage passe de 9,0 % à la première séance à 22,3 % à la dernière séance en suivant une croissance constante.

La troisième sous-catégorie de modalité d'énoncé la plus représentée chez l'adulte dans ses interactions en français avec les enfants Type 1 est celle des assertions avec un pourcentage de 16,7 (- 1,7 % par rapport aux interactions en turc). Contrairement aux interactions en turc où nous ne pouvions observer une évolution significative, il est possible de noter ici que le pourcentage d'assertions baisse de 24,7 % à la première séance à 15,0 % à la dernière séance. Donc l'adulte produit de moins en moins d'assertions au fil des séances.

Enfin, la baisse du pourcentage, au fil des séances en turc, que nous avons observée pour certaines catégories de modalité d'énoncé comme par exemple les ordres, les relances, les ébauches et les demandes de confirmation ne sont pas valables pour les interactions en français. L'évolution de ces catégories est assez irrégulière.

Nous allons maintenant analyser la distribution et l'évolution de toutes les catégories de modalités d'énoncés des enfants Type 1 en français et les comparer à celles de l'adulte.

9.2.2.2.2. Les énoncés des enfants Type 1 en français

Type 1 FR %	S1	S2	S3	S4	S5	Moyenne
Questions	1,6	3,1	4,2	1,0	0	2,0
Réponses	38,7	47,4	36,6	45,9	41,1	42,6
Absence de réponse	3,2	4,0	5,0	11,2	16,2	8,8
Assertions	19,4	16,8	27,7	14,1	15,9	18,5
Régulateurs	1,6	5,9	9,7	13,2	11,0	9,2
Reprises totales	1,6	4,4	1,3	2,4	2,9	2,8
Reprises partielles	12,9	10	3,4	5,9	1,9	5,8
Auto-reprises totales	1,6	0	0	0	0	0,1
Auto-reprises partielles	1,6	0	0	0	0	0,1
Demandes de confirmation	0	0	0	0,5	0	0,1
Relances	0	0	0	0	0	0
Ordres	0	0	0	0	0	0
Ebauches	0	0,3	0	1,5	3,6	1,3
Refus	17,7	0	1,3	0	0	1,2
Déictiques	0,0	6,9	8,0	4,4	4,2	5,6
Reprises gestuelles	0	1,2	0,4	0	0,6	0,6
Réponse à la place de l'adulte	0	0	0,8	0	0	0,2
Évaluatifs	0	0	0	0	0,3	0,1
Demandes de clarification	0	0	0	0	0	0
Demandes de répétition	0	0	0,4	0	0	0,1
Assertions sollicitantes	0	0	1,3	0	2,3	0,9
Elaborations de l'énoncé	0	0	0	0	0,3	0,1
Corrections	0	0	0	0	0	0
Auto-corrections	0	0	0	0	0	0

Tableau 24 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés des enfants Type 1 dans les interactions en français.

Dans les interactions en français, les enfants Type 1 produisent en moyenne 42,6 % de réponses, soit 3,9 % de moins que dans leurs interactions en turc. Nos résultats montrent que cet écart n'est pas totalement dû au pourcentage de questions posées par l'adulte dans les interactions en français. Les enfants Type 1 répondent donc moins dans les interactions en français par rapport aux interactions en turc, ce qui n'est pas étonnant étant donné que leurs compétences langagières sont plus développées en turc qu'en français. Le taux d'absence de réponse (8,8 %) qui est largement supérieur à celui dans les interactions en turc (3,8 %) semble également confirmer notre analyse. Quant à l'évolution du pourcentage de réponses, nous observons qu'elle est irrégulière mais plutôt croissante au fil des séances si nous prenons en compte le pourcentage de réponses à la première séance (38,7 %) et à la dernière séance (41,1 %). Les enfants Type 1 fournissent donc plus de réponses à la fin de la moyenne section, comme dans les interactions en turc.

La deuxième catégorie de modalité d'énoncé la plus produite par les enfants Type 1 en français est celle des assertions comme dans les interactions en turc. Cependant, ils produisent, en moyenne, 18,5 % d'assertions, ce qui est nettement inférieur au pourcentage d'assertions en turc (29,5 %). Ce résultat nous indique que les enfants Type 1 ont moins d'autonomie dans les interactions en français par rapport à celles en turc. Quant à l'évolution du taux d'assertions, nous observons qu'elle n'est pas croissante et régulière. La seule augmentation importante que nous pouvons observer se réalise à la troisième séance, à savoir à la fin de la première section de maternelle.

Nous observons également que le pourcentage des déictiques baisse au fil des séances, à l'exemple des interactions en turc. Le taux de régulateurs augmente aussi comme dans les interactions en turc alors que les assertions de l'adulte baissent.

Dans les interactions en français, le pourcentage des reprises partielles des enfants Type 1 est plus élevé (5,8 %) par rapport à celui dans les interactions en turc (1,8 %). Cependant, nous pouvons noter une baisse considérable des reprises partielles des enfants Type 1 en français, car elles passent de 12,9 % à 1,9 % à la dernière séance. Autrement dit, les enfants Type 1 qui répétaient plus fréquemment les énoncés de l'adulte par rapport aux interactions en turc, répètent de moins en moins au fil des séances.

Maintenant, nous allons présenter une analyse des résultats des enfants Type 2 respectivement dans les interactions en turc et celles en français.

9.2.3. La distribution des modalités d'énoncés chez les enfants Type 2

Nous présenterons, dans ce qui suit, les modalités d'énoncés présents respectivement chez l'adulte et les enfants dans les interactions en turc et en français avec les enfants Type 2.

9.2.3.1. Dans les interactions en turc

9.2.3.1.1. Les énoncés de l'adulte avec les enfants Type 2 en turc

Adulte Type 2 TR %	S1	S2	S3	S4	S5	Moyenne
Questions	41,3	46,5	28,8	40,2	44,4	40,0
Réponses	3,9	1,1	1,1	1,0	0	1,3
Absence de réponse	0	0	0	0	0	0
Réponse à la place de l'enfant	2,8	1,4	1,6	3,6	6,7	3,1
Assertions	18,5	14,1	29,3	23,5	18,5	21,0
Assertions sollicitantes	8,3	5,3	8,8	6,9	7,3	7,3
Régulateurs	0	0	0	0	0	0
Reprises totales	3,5	4,2	2,7	4,2	4,0	3,7
Reprises partielles	1,2	5	2,9	0,7	0,6	2,2
Demandes de confirmation	4,7	8,6	6,9	4,6	3,6	5,8
Relances	1,2	0,8	0,5	2,6	0	1,0
Ordres	5,1	3,0	2,9	2,6	1,2	2,9
Ebauches	0	0	0,8	0,3	0,3	0,3
Corrections	0,4	1,4	1,1	0,0	1,8	1,0
Rétrospectifs	1,2	0	0,3	1,0	0,3	0,5
Déictiques	0	0	0	0	1,5	0,3
Auto-reprises totales	0	0	0	0	0	0,0
Auto-reprises partielles	0	0	0,3	0	0	0,1
Récapitulatifs	0,0	0,0	0,3	0	0	0,1
Paraphrastiques	0	0,6	0,5	0	0	0,2
Auto-reformulations	0	0	0	0,3	0,3	0,1
Auto-élaborations de l'énoncé	0	0	0	0	0	0,0
Reformulations	0,8	2	3,2	3	4,3	2,6
Elaborations de l'énoncé	0,8	0,3	0,8	0,7	0,9	0,7
Reprises gestuelles	0	0	0	0	0	0
Évaluatifs	3,1	3,6	4,5	2,3	4,0	3,6
Demandes de clarification	0,4	0,6	1,3	2,0	0,3	0,9
Demandes de répétition	1,2	1,7	0,5	1,0	0	0,9
Demandes de changement de langue	1,6	0,6	0,8	0	0	0,6

Tableau 25 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés de l'adulte dans les interactions en turc avec les enfants Type 2.

Dans ses interactions en turc avec les enfants Type 2, l'adulte pose en moyenne 40 % de questions, soit beaucoup plus qu'avec les enfants Type 1 (32,6 %). Autrement dit, dans les interactions en turc, l'adulte interroge les enfants Type 2 plus que les enfants Type 1. L'évolution du pourcentage des questions est aussi différente de celle avec les enfants Type 1. En effet, nous observons une courbe plutôt croissante contrairement à celle des enfants Type 1, même si le pourcentage des questions baisse considérablement à la troisième séance. L'adulte pose donc de plus en plus de questions aux enfants Type 2 dans les interactions en turc alors qu'il en posait de moins en moins aux enfants Type 1. L'évolution des assertions sollicitantes semble confirmer notre analyse, car elle ne voit son pourcentage diminuer que légèrement au fil des séances. L'adulte sollicite donc les enfants Type 2 autant à la première séance qu'à la dernière séance.

Comme avec les enfants Type 1, la deuxième sous-catégorie la plus représentée chez l'adulte dans ses interactions en turc avec les enfants Type 2 est celle des assertions. L'adulte en produit en moyenne 21 % d'assertions, ce qui est très proche du pourcentage d'assertions de l'adulte avec les enfants Type 1 (21,5 %). Le pourcentage reste identique (18,5 %) à la première et à la dernière séance, même s'il augmente de manière significative aux troisième et quatrième séances. De manière globale, l'adulte produit donc plus ou moins le même taux d'assertions tout au long des séances, autrement dit, il a le même comportement qu'avec les enfants Type 1 en ce qui concerne les assertions.

Nous observons que le pourcentage des évaluatifs n'est pas aussi important que celui de l'adulte avec les enfants Type 1 en turc. Ce dernier en produit en moyenne 3,6 % avec les enfants Type 2 contre 18,4 % avec les enfants Type 1. L'adulte évalue donc nettement moins les enfants Type 2 par rapport aux enfants Type 1 en turc. Les évaluatifs ne présentent pas une évolution significative au fil des séances contrairement aux évaluatifs de l'adulte avec les enfants Type 1 qui passaient de 9,9 % à 25,4 % de la première à la quatrième séance.

Enfin, la baisse du pourcentage, au fil des séances, de certaines catégories de modalité d'énoncé comme par exemple les ordres, les relances, les ébauches et les demandes de confirmation que nous avons observée chez les enfants Type 1 se présente également chez les enfants Type 2, indiquant, là aussi, des interactions plus fluides entre l'adulte et les enfants Type 2 au fil des séances.

Nous allons maintenant analyser la distribution et l'évolution de toutes les catégories de modalités d'énoncés des enfants Type 2 en turc et les comparer à celles de l'adulte.

9.2.3.1.2. Les énoncés des enfants Type 2 en turc

Type 2 TR %	S1	S2	S3	S4	S5	Moyenne
Questions	7,1	0,7	4,3	0,9	0	2,4
Réponses	60,0	62,4	45,7	50,2	62,5	55,7
Absence de réponse	2,6	2,6	5,0	9,5	6,3	5,2
Assertions	15,5	18,1	21,8	10,9	6,7	15,1
Régulateurs	1,9	4,4	9,6	10,9	10,7	7,8
Reprises totales	2,6	1,1	6,1	2,8	2,2	3,1
Reprises partielles	3,2	2,2	1,1	0,9	0,9	1,6
Auto-reprises totales	0	0,4	0	0	0	0,1
Auto-reprises partielles	0	0	0,4	0	0	0,1
Demandes de confirmation	0	0	0,4	0	0	0,1
Relances	0	0	0	0	0	0,0
Ordres	0	0	1,1	0	0	0,3
Ebauches	0	0	0	0	0	0,0
Refus	0	0,4	0	6,2	0	1,2
Déictiques	5,2	6,6	3,6	7,6	10,7	6,7
Reprises gestuelles	0,6	0,4	1,1	0,0	0	0,4
Réponse à la place de l'adulte	0	0	0	0	0	0
Évaluatifs	0	0	0	0	0	0
Demandes de clarification	0,6	0	0	0	0	0,1
Demandes de répétition	0,6	0,4	0	0	0	0,2
Assertions sollicitantes	0	0,4	0	0	0	0,1
Elaborations de l'énoncé	0	0	0	0	0	0
Corrections	0	0	0	0	0	0
Auto-corrections	0	0	0	0	0	0

Tableau 26 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés des enfants Type 2 dans les interactions en turc.

Dans les interactions en turc, les enfants Type 2 produisent en moyenne 55,7 % de réponses, ce qui est supérieur par rapport aux enfants Type 1 (46,5 %). Ce résultat est logique étant donné que l'adulte interroge considérablement plus les enfants Type 2 par rapport aux enfants Type 1. L'évolution du pourcentage de réponses est plutôt stable, à l'exception d'une baisse aux troisième et quatrième séances, comme chez les enfants Type 1. Encore une fois, cette baisse du pourcentage est certainement due à celle du pourcentage des questions de l'adulte aux mêmes séances.

En ce qui concerne les assertions, les enfants Type 2 en produisent en moyenne 15,1 %, soit nettement moins par rapport aux enfants Type 1 en turc (29,5 %). L'évolution du pourcentage des assertions est pourtant similaire à celle des enfants Type 1 : nous observons une augmentation des assertions jusqu'à la troisième séance (15,5 % à 21,8 %), mais cette augmentation est suivie d'une chute considérable à partir de la quatrième séance et recule jusqu'à 6,7 % à la dernière séance. Les enfants Type 2 produisent donc moins d'assertions aux dernières séances par rapport aux premières alors que les assertions de l'adulte restent plutôt stables.

Quant aux déictiques, nous observons que les enfants Type 2 en produisent considérablement moins (5,2 %) que les enfants Type 1 (23,7 %). Cependant, l'usage des déictiques augmente chez les enfants Type 2 et atteint 10,7 % alors que nous avons observé une baisse importante chez les enfants Type 1.

Chez les enfants Type 2, nous voyons également que les absences de réponse et les régulateurs augmentent, à l'exemple des enfants Type 1. L'augmentation du pourcentage d'absences de réponse peut être due, cette fois, au comportement de l'adulte, car nous avons noté qu'il posait de plus en plus de questions aux enfants Type 2 au fil des séances. Or, nous ne pouvons toujours pas expliquer l'augmentation du pourcentage des régulateurs, car les résultats de l'adulte ont montré que son pourcentage d'assertions ne voit pas une évolution importante au fil des séances.

Enfin, nous observons que le pourcentage des reprises partielles baisse également chez les enfants Type 2, au fil des séances, ce qui indique qu'ils répètent aussi de moins en moins les énoncés de l'adulte dans les interactions en turc.

Maintenant nous allons observer le comportement de l'adulte et celui des enfants Type 2 dans les interactions en français.

9.2.3.2. Dans les interactions en français

9.2.3.2.1. Les énoncés de l'adulte avec les enfants Type 2 en français

Adulte Type 2 FR %	S1	S2	S3	S4	S5	Moyenne
Questions	37,4	35,7	35,1	38,6	44,5	37,6
Réponses	21,1	1,1	1,0	0,8	1,8	3,4
Absence de réponse	0	0	0	0	0	0
Réponse à la place de l'enfant	3,7	4,3	4,4	3,6	1,8	3,7

Assertions	9,5	17,3	23,0	24,9	17,6	19,6
Assertions sollicitantes	2,1	0,9	2,8	2,1	1,3	1,8
Régulateurs	0	0	0	0,3	0,4	0,1
Reprises totales	0,5	1,3	1,6	3,3	1,3	1,8
Reprises partielles	0	0	0,3	1,5	0,9	0,5
Demandes de confirmation	5,3	10,4	6,5	6,4	6,2	7,4
Relances	0,0	1,1	1,0	0,8	1,8	1,0
Ordres	1,6	3,2	2,3	3,3	1,8	2,7
Ebauches	0,5	5,4	1,0	2,1	0,0	2,3
Corrections	3,2	4,5	2,3	2,1	0,4	2,7
Rétrospectifs	2,6	0,6	0,3	0,3	0,0	0,6
Déictiques	0	1,7	0	0,8	2,2	1,0
Auto-reprises totales	0,5	0,2	0	0	0	0,1
Auto-reprises partielles	0	0,2	0,3	0	0	0,1
Récapitulatifs	0	1,5	1,3	0	0,4	0,8
Paraphrastiques	0,5	0,0	0,5	0	0	0,2
Auto-reformulations	0,5	0,2	0	0	0	0,1
Auto-élaborations de l'énoncé	1,1	0,4	0,3	0	0	0,3
Reformulations	2,6	2	3,9	5	2,2	3,1
Elaborations de l'énoncé	3,7	0,4	2,6	1,0	1,3	1,6
Reprises gestuelles	0	0	0	0	0	0
Évaluatifs	1,1	5,4	7,2	2,3	12,3	5,6
Demandes de clarification	0,5	0,4	0,3	0,5	1,3	0,5
Demandes de répétition	0	0	0,5	0	0,4	0,2
Demandes de changement de langue	2,1	1,9	1,6	0,3	0	1,2

Tableau 27 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés de l'adulte dans les interactions en français avec les enfants Type 2.

Dans ses interactions en français avec les enfants Type 2, l'adulte pose en moyenne 37,6 % de questions, soit plus que chez les enfants Type 1 (33,1 %). La courbe d'évolution du pourcentage des questions est croissante. L'adulte pose donc de plus en plus de questions aux enfants Type 2, à l'inverse de son comportement avec les enfants Type 1.

En moyenne, le pourcentage des assertions de l'adulte avec les enfants Type 2 est de 19,6 %, soit supérieur à celui avec les enfants Type 1 (16,7 %). L'évolution des assertions est plutôt croissante, notamment jusqu'à la quatrième séance, contrairement aux interactions de l'adulte avec les enfants Type 1 où il produisait de moins en moins d'assertions au fil des séances.

Les évaluatifs ne sont pas très nombreux (5,6 % en moyenne) dans les interactions avec les enfants Type 2, contrairement à celles avec les enfants Type 1 (19,2 % en moyenne). Or, nous observons qu'ils voient leur pourcentage augmenter au fil des séances (1,1 % à 12,3 %), comme dans les interactions avec les enfants Type 1.

Nous allons maintenant analyser la distribution et l'évolution de toutes les catégories de modalités d'énoncés des enfants Type 2 en français et les comparer à celles de l'adulte.

9.2.3.2.2. Les énoncés des enfants Type 2 en français

Type 2 FR %	S1	S2	S3	S4	S5	Moyenne
Questions	29,8	1,9	1,6	1,5	2,0	5,4
Réponses	29,8	47,9	47,3	52,8	49,8	46,7
Absence de réponse	2,4	3,2	5,4	3,4	0,5	3,1
Assertions	14,3	19,3	9,3	14,7	37,3	18,5
Régulateurs	4,2	5,6	21,3	17,7	3,0	10,7
Reprises totales	0	3,2	0	1,5	0,5	1,3
Reprises partielles	1,8	13,2	3,5	3,4	1,0	5,7
Auto-reprises totales	1,2	0,5	0,4	0	0	0,4
Auto-reprises partielles	0	0,3	0	0,4	0	0,2
Demandes de confirmation	14,3	0,3	0,0	0	0	2,0
Relances	1,8	0	0	0	0	0,2
Ordres	0	0,3	0	0	0	0,1
Ebauches	0	0	0,4	0	0,5	0,2
Refus	0	0	0	0,4	0	0,1
Déictiques	0,6	1,1	9,3	3,8	5,5	3,9
Reprises gestuelles	0	0,3	0,8	0,4	0	0,3
Réponse à la place de l'adulte	0	0,0	0	0	0	0
Évaluatifs	0	2,1	0,8	0	0	0,8
Demandes de clarification	0	0	0	0	0	0
Demandes de répétition	0	0,5	0	0	0	0,2
Assertions sollicitantes	0	0,3	0	0	0	0,1
Elaborations de l'énoncé	0	0	0	0	0	0
Corrections	0	0,3	0	0	0	0,1
Auto-corrections	0	0	0	0	0,5	0,1

Tableau 28 : La distribution et l'évolution des modalités d'énoncés des enfants Type 2 dans les interactions en français.

Dans les interactions en français, les enfants Type 2 produisent en moyenne 46,7 % de réponses (+ 4,1 % par rapport aux enfants Type 1). Une fois de plus, ce résultat n'est pas étonnant, car l'adulte pose plus de questions aux enfants Type 2 par rapport aux enfants Type 1. Cependant, la différence du taux d'absence de réponse marque davantage un écart entre les enfants Type 1 et Type 2. En effet, nous pouvons observer que le taux d'absence de réponse des enfants Type 2 (3,1 % en moyenne) est inférieur à celui des enfants Type 1 en français (8,8 % en moyenne), ce qui indique que les premiers répondent effectivement à plus de questions que les seconds. Cet écart nous semble naturel étant donné que les enfants Type 2 ont de meilleures compétences langagières en français. La courbe d'évolution du

pourcentage de réponses est croissante, comme pour les enfants Type 1, mais cette croissance est beaucoup plus marquée chez les enfants Type 2.

Dans les interactions en français, les enfants Type 2 produisent, en moyenne, exactement le même pourcentage d'assertions que les enfants Type 1. Ce résultat nous indique que les deux types d'enfants atteignent le même niveau d'autonomie dans les interactions en français à la fin de moyenne section. Quant à l'évolution du taux d'assertions, elle est irrégulière, mais considérablement croissante : il passe de 14,3 % à 37,3 % à la dernière séance.

Contrairement aux enfants Type 1, les enfants Type 2 voient leurs déictiques augmenter au fil des séances alors que leurs assertions augmentent également. Le taux de régulateurs augmente aussi comme chez les enfants Type 1 et de manière significative jusqu'à la quatrième séance (4,2 % à 17,7 %). Le pourcentage des régulateurs recule à 3 % à la dernière séance. Cette augmentation suivie d'une baisse se présente également pour les assertions de l'adulte en français avec les enfants Type 2, ce qui indique une corrélation entre les résultats des interlocuteurs.

Enfin, les enfants Type 2 produisent, en moyenne, plus ou moins le même pourcentage de reprises partielles (5,7 %) que les enfants Type 1 (5,8 %) dans les interactions en français. par rapport à celui dans les interactions en turc (1,8 %). Cependant, chez les enfants Type 2, nous n'observons pas une baisse considérable des reprises partielles contrairement aux enfants Type 1, mais une baisse très légère (1,8 % à 1,0 %). De plus, il est utile de noter que le taux de reprises partielles augmente de manière significative à la deuxième séance (13,2 %).

Nous allons maintenant essayer de présenter un bilan en essayant de résumer et synthétiser toutes nos analyses des modalités d'énoncés que nous venons d'exposer.

9.3. Bilan des modalités d'énoncés

Les graphiques et les tableaux ci-dessus nous permettent d'arriver à quelques résultats sur les modalités d'énoncés. Nous allons reprendre les catégories principales en y ajoutant nos observations sur leurs sous-catégories.

En premier lieu, rappelons que l'adulte adresse plus de *questions* aux enfants Type 2 qu'aux enfants Type 1, quelle que soit la langue de l'interaction. Les détails de la catégorie des

questions montrent que ce sont plutôt les pourcentages de la catégorie des questions qui sont à l'origine de cet écart et non les autres catégories de questions que regroupe cette catégorie (demande de confirmation, demande de clarification, etc.). Lorsque nous observons l'évolution des questions de l'adulte au fil des séances, nous constatons qu'avec les enfants Type 1, l'adulte pose plus de questions aux premières séances alors qu'avec les enfants Type 2, la fréquence des questions ne diminue pas au fil des séances.

Les *réponses* des enfants Type 2 sont plus nombreuses que celles des enfants Type 1, proportionnellement aux questions de l'adulte.

Les *assertions* des enfants Type 1 augmentent régulièrement dans les interactions en turc jusqu'à la dernière séance où elles baissent. Toujours dans les interactions en turc, les assertions des enfants Type 2 augmentent également les trois premières séances mais elles commencent à baisser à partir de la troisième séance, ce qui correspond à la fin de la petite section de maternelle. Dans les interactions en français, nous ne constatons pas une évolution constante des assertions pour aucun des deux types d'enfants. Les enfants Type 1 atteignent le pourcentage d'assertion le plus élevé (27,7 %) à la troisième séance. A ce niveau, il n'y a pas de corrélation entre les enfants Type 1 et l'adulte car la troisième séance ne correspond pas à la séance où l'adulte produit le plus d'assertion (S1 : 24,7 %). En revanche, il est possible d'établir une corrélation entre l'adulte et les enfants Type 1 pour la quatrième séance où tous les deux produisent le moins d'assertion : 14,4 % pour l'adulte et 14,1 % pour les enfants Type 1. Quant aux enfants Type 2, toujours dans les interactions en français, nous observons que la troisième séance est celle où ils produisent le moins d'assertion (9,3 %). Pour récapituler, rappelons que toutes séances confondues, en moyenne, les enfants Type 1 produisent plus d'assertions que l'adulte dans les deux langues alors que les enfants Type 2 en produisent moins que l'adulte dans les deux langues. Dans les interactions en turc, les enfants Type 1 produisent également plus d'assertions que leurs pairs Type 2 alors que les deux types d'enfants produisent le même pourcentage d'assertion dans les interactions en français.

Quant aux *reprises*, nous avons précédemment constaté que dans les interactions en turc, l'adulte et les deux types d'enfants produisaient plus ou moins le même pourcentage de reprises. Ils se répètent donc les énoncés de manière réciproque, même si l'adulte répète légèrement plus (+ 0,7 %) les énoncés des enfants. Cependant, en français, nous voyons nettement que les deux types d'enfants font plus de reprises que l'adulte. Cette fois, ce sont

donc les enfants qui répètent les énoncés de l'adulte. Si nous revenons à la comparaison des deux types d'enfants, nous avons observé que les enfants Type 1 font plus de reprises que les enfants Type 2 en français. Inversement en turc, ce sont les enfants Type 2 qui font plus de reprises que les enfants Type 1. Parmi les trois différents types de reprises (totale, partielle et gestuelle), ce sont les reprises totales qui sont privilégiées par l'adulte quel que soit le type d'enfant et la langue de l'interaction. En effet, les reprises totales de l'adulte ont un rôle évaluatif de l'énoncé de l'enfant, car l'adulte répète souvent l'énoncé de l'enfant lorsqu'il le considère approprié au contexte et syntaxiquement correct. Quant aux types de reprise des enfants, les Type 1 produisent surtout des reprises partielles dans les deux langues alors que les Type 2 produisent plutôt des reprises totales en turc et des reprises partielles en français. Mais, en moyenne, le type de reprise privilégié par les enfants est la reprise partielle. Ceci est certainement dû au fait que les enfants répètent le segment de l'énoncé sur lequel l'adulte focalise. L'exemple ci-dessous en est un exemple classique :

Exemple de reprise partielle par l'enfant (Ismail, F3;11) :

ENQ136 : non? d'accord↑ + (P-V1) et ça c'est quoi?

ISM137 : hm

ENQ137 : un /ve/↑ ++/lo/↓

ISM138 : lo

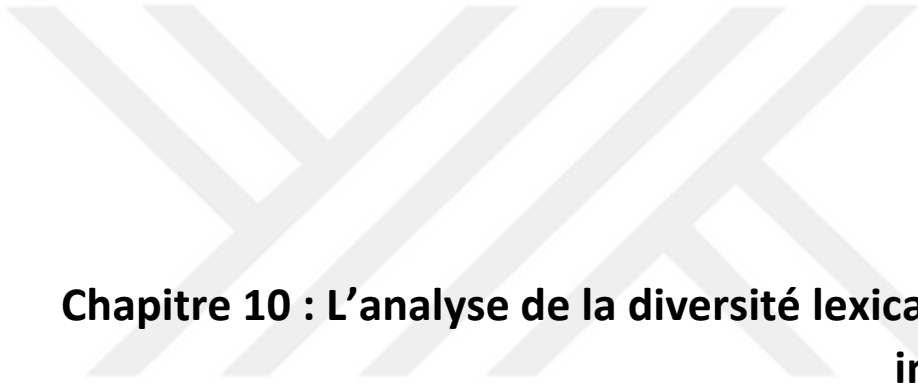
ENQ138 : c'est un vélo

ISM139 : vélo

Dans l'exemple ci-dessus, l'adulte interroge l'enfant sur un objet de l'image qui est le vélo (V1) et formule une demande de dénomination (ENQ136). L'enfant ne peut pas répondre. L'adulte fait donc une ébauche, mais comme l'enfant ne la complète pas, elle finit par la compléter elle-même (ENQ137). L'enfant répète la dernière syllabe du mot en sachant que c'est sur cette syllabe que l'adulte l'interrogeait (ISM138). Ensuite, l'adulte répond à la question précédemment posée par elle-même au tour de parole ENQ136 (ENQ138). Là aussi, l'enfant ne répète ni l'énoncé complet de l'adulte, ni l'ensemble du syntagme nominal mais uniquement le mot qui désigne l'objet dont le nom était recherché. Toutes les reprises partielles des enfants sont ainsi.

En ce qui concerne les énoncés *métalangagiers 2*, rappelons que ce sont des énoncés produits par l'adulte. Les résultats montrent que dans les interactions en français, l'adulte produit le même pourcentage d'énoncés métalangagiers 2 pour les deux types d'enfants. Autrement dit, l'adulte n'a pas recours à plus de techniques métalangagières avec les enfants Type 1 qu'avec les enfants Type 2. En revanche, l'adulte a recours à plus d'énoncés métalangagiers 2 avec les enfants Type 2 dans les interactions en turc par rapport aux enfants Type 2. Lorsque nous observons la répartition des sous-catégories d'énoncés métalangagiers 2, nous constatons que les reformulations de l'adulte des énoncés des enfants ont les pourcentages les plus élevés pour les deux types d'enfants et les deux langues. La deuxième sous-catégorie dont le pourcentage est le plus élevé est celle de correction. Nous pouvons noter que l'adulte reformule et corrige plus fréquemment les énoncés des deux types d'enfants dans les interactions en français, et qu'elle reformule et corrige plus souvent les énoncés des enfants Type 2 dans les deux langues.

Nous allons maintenant passer à notre dernier volet d'analyse sur la diversité lexicale des enfants. Nous observerons s'il existe des différences entre les deux types d'enfants et en fonction de la langue de l'interaction ainsi que des corrélations entre les compétences pragmatico-discursives et lexicales des enfants.



Chapitre 10 : L'analyse de la diversité lexicale dans les interactions

Dans cette partie, nous présenterons les résultats d'analyse de la diversité lexicale des deux types d'enfant dans les interactions en turc et en français.

D'après Bassano (2000 : 157), le développement lexical précoce est « un microcosme » de l'acquisition du langage. En ce qui concerne les enfants bilingues, d'autres chercheurs considèrent que les compétences lexicales font partie des principales conditions préalables pour leur réussite scolaire (Cummins, 1991 ; Daller, 1999). Consciente de son importance pour le développement langagier, nous avons observé le développement lexical des enfants en faisant des choix méthodologiques.

En effet, si les chercheurs sont unanimes sur l'importance des compétences lexicales, les méthodes et les mesures pour les observer sont nombreuses et diverses. Pour commencer par les méthodes, en premier lieu, il est possible d'observer le lexique en production, mais aussi en compréhension. Même si l'analyse de ce dernier aurait été d'un grand intérêt pour notre corpus, notamment afin de mesurer le lexique français en compréhension des enfants

Type 1 qui ne s'exprimaient que très peu lors des premières séances, nous avons dû écarter cette option. Nos analyses portent donc uniquement sur le lexique en production des deux types d'enfant dans les deux langues.

En second lieu, nous avons le choix entre une analyse quantitative et une analyse qualitative du lexique. La première consiste à mesurer le nombre de mots connus alors que la seconde s'intéresse au degré de maîtrise de ces mots. Il aurait été préférable, bien évidemment, de procéder aux deux à la fois, car elles sont complémentaires pour les raisons ci-dessous :

« Les approches qualitatives (par exemple Verhallen, 1994 ; De Haan, 1994) donnent un aperçu des différents aspects et niveaux des compétences lexicales, mais sont limitées à l'analyse d'une courte liste de mots (par exemple six mots dans Verhallen et Schoonen, 1993). De même, un des inconvénients de la plupart des approches quantitatives est le fait qu'elles mesurent un nombre important d'items lexicaux, mais semblent échouer lorsqu'il s'agit de déterminer quels sont les aspects connus d'un item lexical » (Daller et al., 2003 : 199⁸⁹).

Bien que nous soyons consciente que des analyses qualitatives auraient été très complémentaires, nous nous sommes limitée à une analyse quantitative en raison du nombre très important d'items lexicaux que nous avons à comptabiliser dans notre corpus d'interactions.

Outre les méthodes, les mesures sont également nombreuses. La mesure TTR (Lieven, 1978 ; Bates et al., 1988) est certainement la plus répandue en lexicométrie et la plus utilisée dans les études de développement lexical. Il s'agit du ratio mot-occurrence qui calcule le rapport entre le nombre de mots (types) et le nombre d'occurrences de ces mots (tokens). Cependant, cette mesure est très souvent critiquée, car elle serait très sensible à la longueur des productions. De plus, avec cette mesure, un nombre d'occurrences élevé d'un même mot dans une production aura pour conséquence un TTR faible. De même, un nombre d'occurrences faible donnerait un TTR élevé.

⁸⁹ « [...] qualitative approaches (e.g. Verhallen 1994 ; De Haan 1994) give an insight into different aspects and levels of lexical knowledge but are restricted to the analysis of a small set of words (e.g. six words in Verhallen and Schoonen 1993). Also, a disadvantage of many quantitative approaches is that they measure a wide range of lexical items but seem to fail to determine which aspects of a lexical item are known ». (Daller et al., 2003 : 199). (Notre traduction).

Quant à l'indice de Guiraud (Guiraud, 1954), il est souvent utilisé dans la mesure de la diversité lexicale car il équilibre les inégalités liées à la longueur des productions orales, ce qui nous était indispensable car les productions orales observées varient environ entre 5 et 30 minutes dans notre étude. La formule de l'indice de Guiraud est la suivante : $\sqrt{V/N}$. Il calcule le taux de diversité lexicale en divisant le nombre total de mots différents (V) par la racine carrée du nombre total de mots énoncés (N) par l'enfant.

La diversité lexicale peut encore être mesurée à l'aide d'indices très variés dont l'indice W de Brunet, l'indice de Yule-Herdan, la méthode binominale de Muller, etc. (Mouelhi, 2008).

Dans ce travail, nous exposerons uniquement les résultats obtenus à l'aide de l'indice de Guiraud qui est désignée comme la mesure la plus sûre par certains chercheurs (Daller *et al.*, 2003 ; Van Hout & Vermeer, 1988), même si d'autres ne la trouvent pas meilleure que la mesure TTR (Malvern & Richards, 1997). Ce qui nous a permis de faire ce choix a été la comparaison que nous avons effectuée entre les deux mesures dans une précédente étude⁹⁰ (Hamurcu, 2015 à paraître). Nous sommes parvenue à la conclusion que l'indice de Guiraud donnait des résultats de diversité lexicale plus fiables pour les interactions de notre corpus.

Enfin, il est également utile de préciser que la diversité lexicale peut être mesurée aussi bien à partir de productions écrites qu'à partir de productions orales, car la définition de la diversité lexicale inclut les deux possibilités :

« [La diversité lexicale est] la variété du vocabulaire exposé dans un texte oral ou écrit par un interlocuteur contrairement au vocabulaire potentiel que l'interlocuteur possède mais ne s'en sert pas à un moment donné » (McCarthy & Jarvis, 2007 : 459).

Etant donné que les enfants que nous avons observés ont entre 3 et 5 ans pendant la période de collecte de données, nous n'avons effectué nos analyses qu'à partir d'un corpus oral d'interactions. Or, beaucoup d'études (Fayol, 1997 ; Strömquist *et al.*, 2002 entre autres) ont montré que la diversité lexicale est supérieure dans les productions écrites que dans les productions orales. Il est possible de justifier ainsi cet écart entre l'écrit et l'oral :

⁹⁰ Nous avons comparé dans un article (Hamurcu, 2015 à paraître) les résultats du développement de la diversité lexicale des six enfants Type 1 et Type 2 en turc et en français calculés à l'aide de la mesure TTR et à l'aide de l'indice de Guiraud. Considérant que les résultats obtenus à l'aide de l'indice de Guiraud sont plus fiables, nous avons fait le choix de présenter uniquement ces derniers dans ce travail.

« Si une structure existe dans le répertoire d'un sujet mais ne se manifeste pas automatiquement lors d'une production orale, il est possible que cette même structure soit disponible dans un contexte où la pression sur la performance en temps réel est moindre » (Jisa & Strömqvist, 2000 : 260).

Les mots qui ne sont pas prononcés, malgré qu'ils soient présents dans notre répertoire, peuvent très bien surgir lors des productions écrites qui sont moins spontanées que les productions orales.

Pour récapituler, nos analyses de diversité lexicale sont quantitatives et portent sur les productions orales spontanées des deux types d'enfant dans les interactions en turc et en français. Nous devons également préciser que contrairement aux autres volets d'analyse de notre travail (les propositions de thème, les séquences discursives, les sous-genres discursifs et les modalités d'énoncé), nous n'avons pas pris en compte la diversité lexicale de l'adulte en analysant celle des enfants, en raison des contraintes de temps.

Daller et ses collègues attirent notre attention sur le fait qu'il soit plus difficile en général de mesurer les compétences langagières chez les bilingues que chez les monolingues, car les langues concernées sont susceptibles d'avoir des structures complètement différentes (Daller *et al.*, 2003). Il est particulièrement important de le préciser, car tous les outils de mesure de la diversité lexicale sont basés sur la quantification.

En ce qui concerne notre méthode de travail, nous avons comptabilisé dans un fichier Excel, tous les mots prononcés par l'enfant lors d'une interaction entière autour du support imagé habituel, représentant des enfants en train de jouer dans une cour de récréation. Comme nous l'avons précisé plus haut, nous avons uniquement comptabilisé les productions des enfants et non pas celles de l'adulte. Nous avons effectué ceci pour chacune des soixante interactions de notre corpus, à savoir dix interactions par enfant dont cinq en turc et cinq en français.

Nous avons procédé ainsi pour le codage et le calcul :

Exemple de codage et de calcul en français :

« Elles jouent avec la serviette. Ils jouent avec la balle. » Dans ce texte, l'enfant a employé 10 mots au total (N), dont 7 mots différents (V) car les mots répétés « jouent », « avec » et « la » ne sont comptés qu'une fois. Le calcul à effectuer est le suivant : $G = V/VN = 7/10 = 2,2$. L'indice de la diversité lexicale pour cet extrait est donc 2,2.

Exemple de codage et de calcul en turc :

« Çocuklar bahçede oynuyorlar. Bu çocuk kaydıraktan kayıyor. Bu çocuk da buraya çıkıyor ». Dans ce texte, l'enfant a employé 12 mots au total (N), dont 9 mots différents (V) car les mots répétés « çocuk⁹¹ » (y compris la forme au pluriel « çocuklar⁹² ») et « bu⁹³ » ne sont comptés qu'une fois. Le calcul à effectuer est le suivant : $G = V/VN = 9/12 = 2,6$.

Si nous considérons que les deux productions appartiennent au même enfant, nous pouvons conclure que sa diversité lexicale est légèrement plus élevée en turc par rapport à celle en français.

Les deux exemples ci-dessus étaient des exemples simples dont le codage ne présente aucune ambiguïté. Or, nous avons pris en compte d'autres critères demandant davantage d'attention lors du comptage du nombre d'occurrence de certains mots. Par exemple, en turc comme en français, les différentes formes fléchies ou non fléchies d'un même verbe ont été comptées comme un seul type (occurrence) :

Exemple en français :

faire/fait/faisait/font = 4 tokens, mais 1 seul type de mot.

Exemple en turc :

yapmak/yapıyor/yapıyordu/yapıyorlar⁹⁴ = 4 tokens, mais 1 seul type de mot.

⁹¹ enfant.

⁹² les enfants.

⁹³ ce/cet.

⁹⁴ « faire/fait/faisait/font ».

Nous allons maintenant passer à la présentation des résultats de diversité lexicale des deux types d'enfants que nous avons obtenus avec l'indice de Guiraud.

10.1. La diversité lexicale générale des deux types d'enfant

Le graphique ci-dessous présente, en moyenne, la diversité lexicale des deux types d'enfant dans les deux langues, toutes séances confondues :

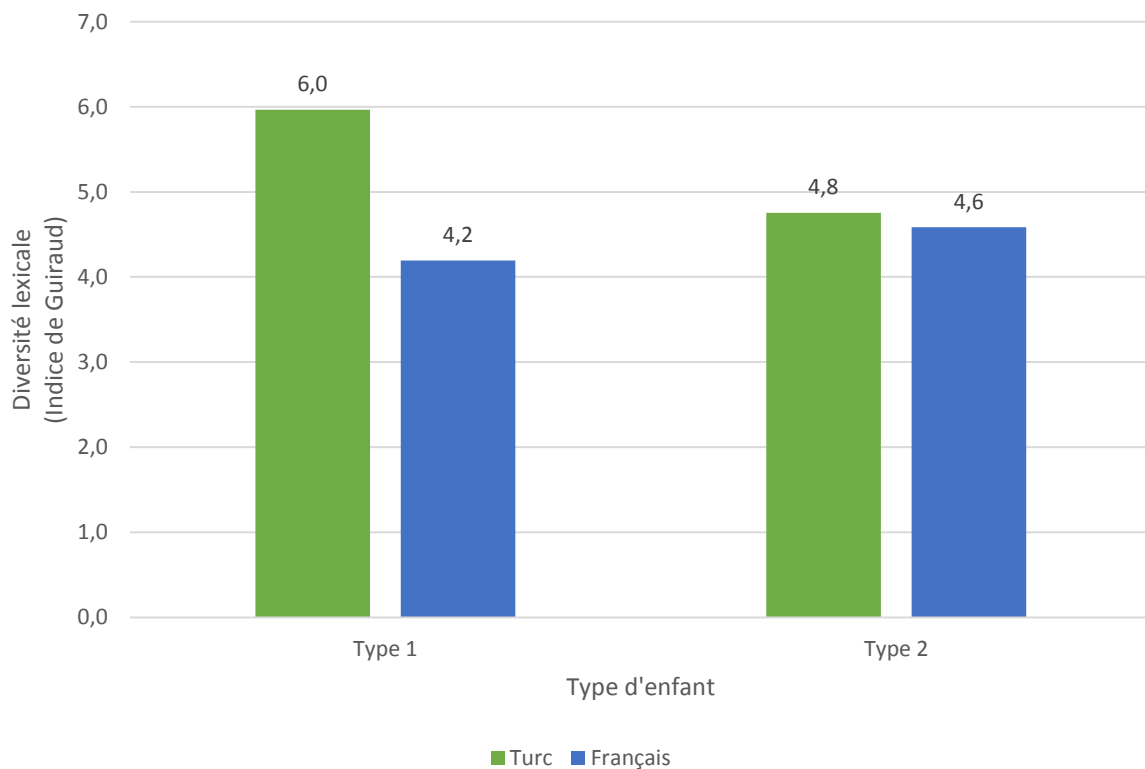


Figure 35 : La diversité lexicale, en moyenne, des deux types d'enfants dans les deux langues.

Nous avons calculé la moyenne de la diversité lexicale à toutes les séances pour les deux types d'enfant et les deux langues. Les résultats nous montrent qu'en turc, en moyenne, la diversité lexicale des enfants Type 1 (6,0) est plus élevée que celle des enfants Type 2 (4,8). Il existe un écart d'1,2 entre la diversité lexicale en turc des enfants Type 1 et celle des enfants Type 2. En revanche, nous observons que l'écart entre la diversité lexicale en français, en moyenne, des enfants Type 1 (4,2) et celle des enfants Type 2 (4,6) n'est pas aussi important. Autrement dit, en moyenne, les enfants Type 1 et Type 2 ont le même taux de diversité lexicale

en français, alors qu'en turc, les enfants Type 1 ont une diversité lexicale nettement supérieure à celle des enfants Type 2.

Quant à l'écart entre les deux langues pour chacun des types d'enfant, nous observons que chez les enfants Type 2, l'écart entre leur diversité lexicale en turc et celle en français n'est pas très important. Du point de vue de la diversité lexicale, les enfants Type 2 semblent avoir un bilinguisme équilibré. Cependant, chez les enfants Type 1, nous pouvons constater que leur diversité lexicale en français est considérablement inférieure à leur diversité lexicale en turc. Mais, comme nous venons de le préciser, leur taux de diversité lexicale en français reste plus ou moins égal à celle des enfants Type 2. Ce qui distingue donc les enfants Type 1 des enfants Type 2 est leur taux de diversité lexicale en turc.

Nous allons maintenant observer l'évolution au fil des séances de la diversité lexicale des deux types d'enfant dans les deux langues.

10.2. L'évolution de la diversité lexicale des deux types d'enfant

Les graphiques ci-dessous montrent l'évolution de la diversité lexicale des deux types d'enfants respectivement en turc et en français au fil des séances, donc au fil de l'âge. Nous allons commencer par observer les résultats des interactions en turc des deux types d'enfant :

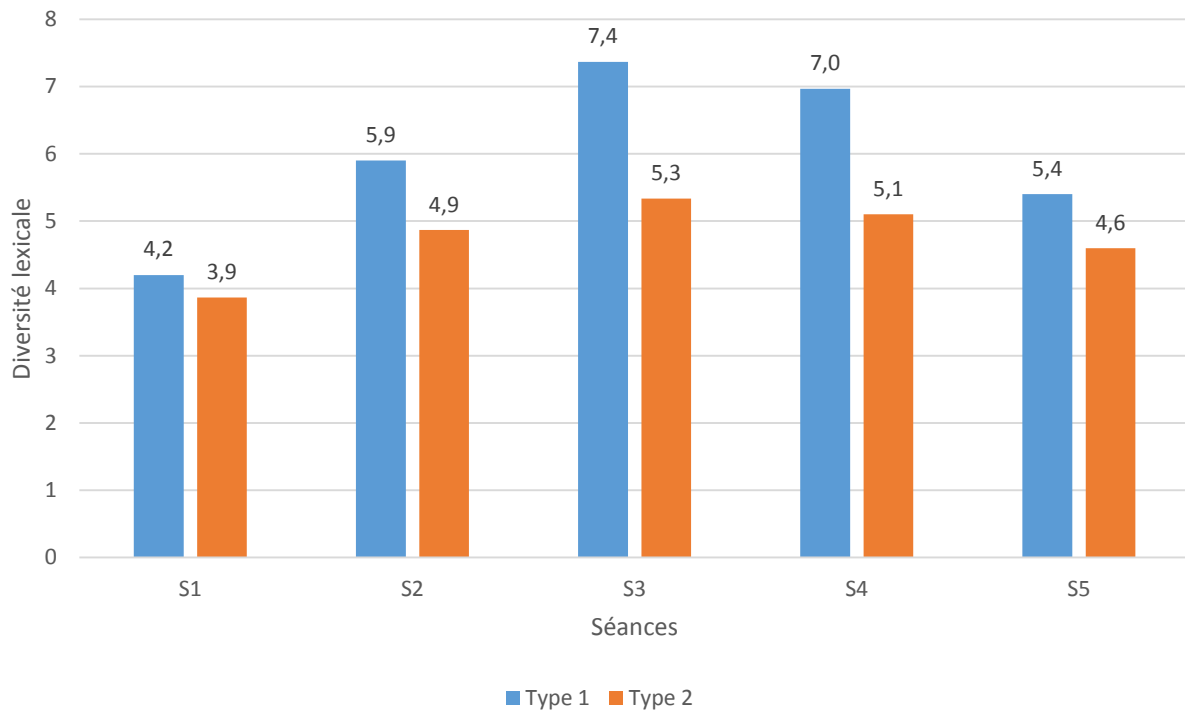


Figure 36 : L'évolution de la diversité lexicale des enfants Type 1 et Type 2 dans les interactions en turc.

La diversité lexicale des enfants Type 1 est en constante augmentation jusqu'à ce qu'elle atteigne son niveau le plus élevé (7,4) à la troisième séance, c'est-à-dire à la fin de la première section de maternelle. Leur diversité lexicale en turc baisse à partir de la quatrième séance, c'est-à-dire le début de la moyenne section de maternelle. Les enfants Type 2 voient la même évolution, autrement dit, leur diversité lexicale augmente de manière régulière, même si cette augmentation n'est pas aussi importante que celle des enfants Type 1, et atteint son niveau le plus élevé (5,3) à la fin de la petite section, comme chez les enfants Type 1. De même, leur diversité lexicale en turc commence à baisser à partir du début de la moyenne section. Les tendances d'évolution sont donc les mêmes, même si l'intensité d'augmentation et de diminution est moins importante chez les enfants Type 2.

Nous allons maintenant observer l'évolution de la diversité lexicale des deux types d'enfant dans les interactions en français :

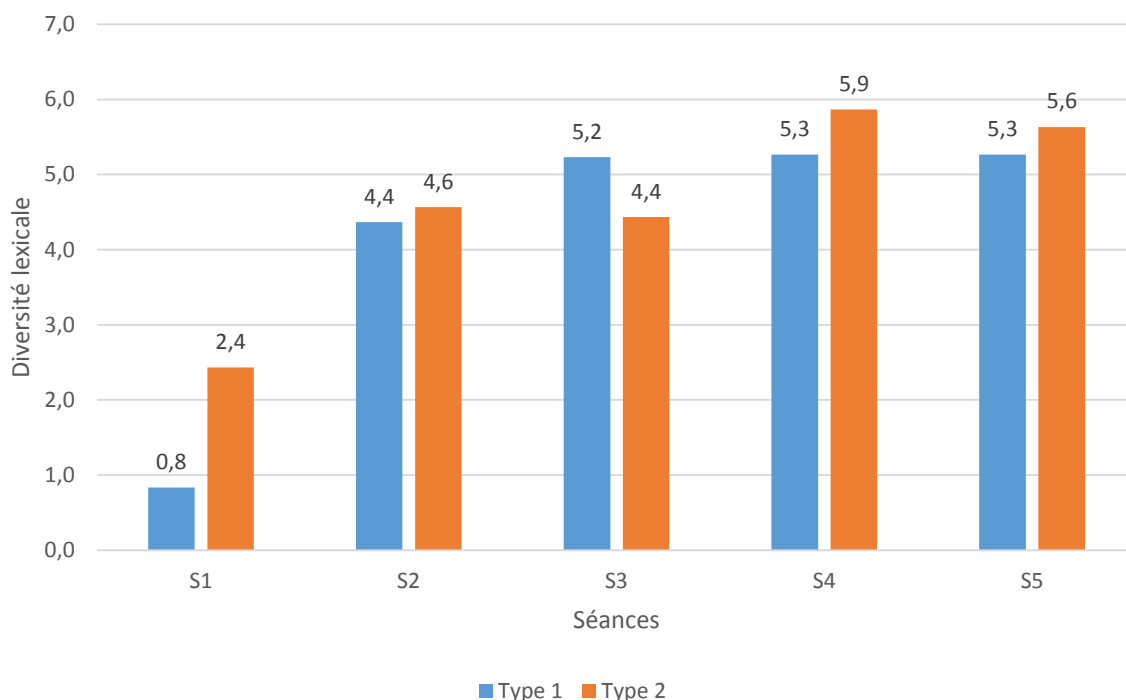


Figure 37 : L'évolution de la diversité lexicale des enfants Type 1 et Type 2 dans les interactions en français.

La première observation que nous pouvons faire est le fait que la diversité lexicale des enfants Type 2 est plus élevée que celle des enfants Type 1 à toutes les séances, à l'exception de la troisième séance. Cependant, nous pouvons également observer que cet écart est considérable uniquement à la première séance, ce qui correspond au début de la petite section de maternelle. A partir de la deuxième séance, donc quatre mois après la scolarisation, la diversité lexicale des deux types d'enfant en français ne sont pas très éloignées. De plus, elle suit une courbe plutôt croissante pour les deux types d'enfant.

10.3. Bilan des résultats de diversité lexicale

Tout d'abord, nous pouvons conclure, à partir des graphiques ci-dessus, que la diversité lexicale des deux types d'enfant augmente dans les deux langues au fil des séances. Cependant, cette augmentation est beaucoup marquée dans les interactions en français des enfants Type 1 qui commencent la petite section de maternelle avec un taux de diversité lexicale en français, nettement inférieur à celle des enfants Type 2. Or, nous constatons qu'entre la première et la dernière séance en français, la diversité lexicale des enfants Type 1

augmente considérablement (passe de 0,8 à 5,3) pour atteindre le taux de diversité lexicale des enfants Type 2 (5,6). A la fin de la moyenne section de maternelle, les deux types d'enfant ont donc la même diversité lexicale en français.

Nous allons maintenant conclure notre travail en proposant une discussion autour de tous les résultats que nous venons de présenter.



Conclusion et perspectives

Nous avons étudié le développement langagier de six enfants bilingues franco-turcs issus de familles immigrées ayant différentes pratiques langagières : les familles Type 1 pratiquant principalement le turc et les familles Type 2 pratiquant indifféremment le turc et le français à la maison. Nous avons comparé le développement des compétences langagières et linguistiques dans les interactions de ces deux groupes d'enfants avec un adulte, sous quatre volets d'analyse :

- la proposition de thème ;
- l'emploi des genres discursifs ;
- l'emploi des modalités d'énoncé ;
- la diversité lexicale.

Dans un premier temps, nous allons reprendre les analyses de chaque point et en discuter à la lumière des théories que nous avons exposées dans la première et la troisième partie.

Dans un deuxième temps, nous présenterons les perspectives qui peuvent être envisagées afin d'approfondir cette étude à la fois de manière quantitative et qualitative.

a) Bilan général des résultats et discussion

En premier lieu, nous avons étudié la proposition de thème dans les interactions en calculant la moyenne de toutes les séances, pour observer le comportement interactionnel des deux types d'enfant ainsi que de l'adulte. Nos résultats ont montré que l'adulte domine toutes les interactions quels que soient la langue de l'interaction et le type d'enfant, car c'est toujours elle qui fait le plus de propositions de thème, surtout dans les interactions en français. Ce résultat s'inscrit dans le cadre asymétrique et inégal de nos interactions. En ce qui concerne la comparaison des deux types d'enfant, nous pouvons observer que la proposition de thème est intimement liée à leurs pratiques langagières familiales. En effet, dans les interactions en turc, les enfants Type 1, dont les parents parlent principalement turc à la maison, proposent presque autant de thèmes que l'adulte alors que les enfants Type 2, toujours dans les interactions en turc, proposent presque deux fois moins de thèmes que l'adulte. Autrement dit, la pratique plus abondante du turc à la maison permet aux enfants Type 1 de prendre presque autant d'initiatives que l'adulte dans les interactions en turc et, ainsi, de faire un pas important pour réduire les écarts et les inégalités entre les interlocuteurs. Quant aux interactions en français, d'une part, les enfants Type 2 proposent plus de thèmes par rapport aux enfants Type 1, ce qui est certainement dû à la pratique plus importante du français chez les enfants Type 2, et, d'autre part, ces derniers proposent plus de thèmes en français qu'en turc, ce qui montre, cette fois, que les enfants Type 2 se sentent plus à l'aise en français qu'en turc. Cette dernière analyse est justifiable étant donné que la pratique du français, déjà existante à la maison, se renforce avec la scolarisation. Les pratiques langagières des deux types d'enfant ont donc un impact sur leur comportement interactionnel. La proposition de thème est parallèle à l'aisance linguistique de l'enfant en fonction de la langue de l'interaction.

En ce qui concerne la modalité des propositions de thème, elle met en avant l'importance de la gestualité dans les interactions, car aussi bien l'adulte que les enfants privilégient les énoncés verbo-gestuels quels que soient la langue de l'interaction et le type d'enfant. Il est important de noter que l'effet du support imagé est certainement un facteur important, car les interlocuteurs désignent presque toujours en pointant tous les personnages et tous les objets dont ils parlent sur l'image. Quant aux énoncés purement gestuels, nous

pouvons déduire, d'après nos résultats, que leur utilisation est liée au degré de maîtrise de la langue. En effet, l'adulte n'a presque jamais recours aux énoncés purement gestuels pour faire des propositions de thème. Nous avons noté qu'ils étaient plutôt privilégiés par les enfants, quel que soit le type. Or, les enfants se différencient également en fonction de leurs pratiques langagières familiales. Dans les interactions en français, les enfants Type 1 ont plus souvent recours aux énoncés purement gestuels pour proposer des thèmes par rapport aux enfants Type 2. Ces derniers, au contraire, produisent des propositions de thèmes purement gestuelles plus souvent que les enfants Type 1, dans les interactions en turc. Les résultats semblent donc nous montrer que les enfants, quel que soit le type, se servent des énoncés purement gestuels pour remédier à leurs lacunes linguistiques. Dans une étude (Hamurcu, 2014/b) que nous avons réalisée afin de savoir si la gestualité jouait un rôle dans le développement de la diversité lexicale de ces enfants, nous avons observé que l'augmentation des énoncés verbaux et celle de la diversité lexicale suivaient un développement parallèle quelle que soit la langue et le type d'enfant. Autrement dit, les enfants ont de moins en moins recours aux énoncés purement gestuels au fur et à mesure que leur lexique se diversifie. Le recours aux énoncés purement gestuels peut donc être interprété comme une volonté de s'exprimer par des gestes lorsque les mots leur manquent. Nous arrivons donc à la même conclusion que pour la proposition de thème : les enfants Type 1 ont plus d'aisance en turc tandis que les enfants Type 2 l'ont en français. Leurs pratiques langagières familiales ont donc également un effet sur la modalité de leurs propositions de thème. Un dernier point important est le pourcentage de propositions de thèmes verbales des enfants Type 1 qui est supérieur à celui des enfants Type 2 quelle que soit la langue de l'interaction. Etant donné que l'augmentation des énoncés purement verbaux est parallèle à l'augmentation de la diversité lexicale (Hamurcu, 2014/b), ce dernier résultat signifie que malgré que leur usage des énoncés purement gestuels soit supérieur à celui des enfants Type 2, les enfants Type 1 ne sont pas si désavantagés par rapport aux enfants Type 2, ce que d'autres résultats de notre étude confirment également.

Afin de mieux cerner les compétences langagières des deux types d'enfant, au-delà de leurs compétences linguistiques, nous avons étudié la question du genre dans leurs interactions. Tout d'abord, les séquences discursives représentent les quatre genres dominants que nous avons relevés dans notre corpus, à savoir descriptive, commentative,

narrative et métacommunicationnelle. Nous avons observé la distribution et l'évolution de ces genres dominants sans différencier les interlocuteurs. Nous sommes arrivée au résultat qu'en moyenne, les interactions en français des deux types d'enfant ne présentent pas des écarts très importants. Nous pouvons en déduire que la scolarisation en langue française permet d'égaliser les deux types d'enfant sur ce point. C'est au niveau des interactions en turc que les divergences entre les deux types d'enfant sont plus marquées. En effet, les enfants Type 1, qui pratiquent davantage le turc à la maison produisent plus de séquences narratives et commentatives par rapport aux enfants Type 2, qui pratiquent les deux langues à la maison. Quant aux enfants Type 2, leurs interactions en turc présentent, en moyenne, plus de séquences descriptives que celles des enfants Type 1. Si nous considérons la production du récit comme une compétence langagière avancée, les enfants Type 1 semblent plus avantagés par rapport aux enfants Type 2 en turc. Ce qui est étonnant, c'est qu'en même temps, les compétences narratives des enfants Type 1 ne soient pas très inférieures à celles des enfants Type 2 en français. L'effet de la scolarisation est donc très positif pour le développement de la diversité des genres en français pour les deux types d'enfant. Cependant, en turc, il revient aux parents d'assurer le développement de cette diversité.

Nous pouvons faire d'autres remarques générales sur la distribution et l'évolution des séquences discursives. L'ordre de fréquence des séquences discursives est toujours la même pour toutes les interactions du corpus, à savoir, respectivement, les séquences descriptives, commentatives, métacommunicationnelles et narratives. Cependant, notre hypothèse n'est pas vérifiée sur le plan de leur évolution. En effet, nous nous attendions à ce que le pourcentage des séquences descriptives et métacommunicationnelles diminue et que celui des séquences commentatives et narratives augmente au fil des séances. Or, nous avons constaté que même si les courbes de développement se rapprochaient parfois de nos prévisions, elles n'étaient jamais régulières. Il était possible de retrouver, par exemple, des séances très descriptives vers la fin de la moyenne section alors le pourcentage des séquences descriptives diminuaient vers la fin de la petite section. Cependant, nous pouvons dire que l'augmentation tardive des séquences narratives justifie partiellement notre hypothèse. Approximativement, c'est au début de la moyenne section, c'est-à-dire à la quatrième séance, vers 4 ans, que les séquences narratives augmentent quelle que soit la langue de l'interaction et le type d'enfant.

Une autre conclusion que nous avons tiré de ces résultats concernait la répartition des séquences discursives chez les enfants Type 2 plus équilibrée, dans les deux langues, par rapport aux enfants Type 1. En effet, chez les enfants Type 2, la langue de l'interaction ne joue pas de manière significative sur la répartition des séquences discursives, ce qui est caractéristique d'un bilinguisme équilibré. Cependant, chez les enfants Type 1, la langue de l'interaction a beaucoup d'impact sur la distribution des séquences discursives, car nous avons observé qu'ils produisaient visiblement plus de séquences narratives en turc qu'en français, ce qui est plutôt représentatif d'un bilinguisme déséquilibré par rapport aux enfants Type 2.

En ce qui concerne les sous-genres discursifs, nous les avons étudiés sur la base de chaque énoncé et en prenant en compte les effets des interlocuteurs les uns sur les autres. Nous avons observé plus ou moins les mêmes tendances pour les deux types d'enfant, et ce dans les deux langues. Le résultat le plus apparent est que les énoncés dénommatifs et déictiques diminuent pour laisser la place aux énoncés descriptifs au fil des séances, ce qui indique un développement des compétences linguistiques pour les deux types d'enfant dans les deux langues, car la description requiert la mise en œuvre davantage d'outils linguistiques que pointer ou dénommer des éléments de l'image.

L'étude des modalités d'énoncé nous a permis d'observer la fonction de chaque énoncé de l'adulte et des enfants ainsi que les effets des uns sur les autres. Les résultats nous ont montré de quelle manière l'adulte et les enfants participent à l'interaction. Nous avons vu plus haut que l'adulte dominait les interactions par le biais des propositions de thème. Les analyses des modalités d'énoncé confirment également la position dominante de l'adulte, car c'est elle, en général, qui adresse les questions. Cependant, nous avons aussi noté que cette dernière adresse plus de questions aux enfants Type 2 qu'aux enfants Type 1, quelle que soit la langue de l'interaction. De plus, elle ne diminue pas la fréquence des questions au fil des séances avec les enfants Type 2, alors qu'elle pose de moins en moins de questions aux enfants Type 1. Si la langue de l'interaction n'a pas d'effet sur ce phénomène, les pratiques langagières familiales des enfants peuvent en avoir. Si nous considérons que l'adulte sollicite davantage l'enfant lorsque ce dernier ne s'exprime pas par sa propre initiative, nous pouvons déduire que les enfants Type 1 nécessitent moins la sollicitation de l'adulte dans les deux langues par rapport aux enfants Type 2. Les pourcentages des assertions semblent confirmer cette tendance. En moyenne, quelle que soit la langue de l'interaction, les enfants Type 1 produisent

plus d'assertions que l'adulte alors que les enfants Type 2 en produisent moins que l'adulte. Etant donné que les assertions désignent toutes les productions de l'enfant qui ne sont pas des réponses aux sollicitations de l'adulte, nous considérons qu'elles indiquent le degré d'autonomie de l'enfant dans l'interaction. D'après cette hypothèse, quelle que soit la langue de l'interaction, les enfants Type 1 sont plus autonomes face à l'adulte par rapport aux enfants Type 2. Lorsque nous écartons l'adulte et que nous comparons les pourcentages d'assertion des deux types d'enfant en fonction de la langue de l'interaction, nous constatons, encore une fois, que la différence se joue dans les interactions en turc, car dans les interactions en français, les deux types d'enfant ont exactement le même pourcentage d'assertion. Or, dans les interactions en turc, les enfants Type 1 produisent plus d'assertions que les enfants Type 2. Sur le plan de l'autonomie, les deux types d'enfant ne se distinguent donc pas dans les interactions en français, ce qui est certainement dû, encore une fois, à l'effet de la scolarisation qui est plus ou moins identique sur les deux types d'enfant, quelles que soient leurs pratiques langagières familiales. Cependant, l'écart qui se produit dans les interactions en turc, en faveur des enfants Type 1, indique l'effet positif de la pratique du turc à la maison, dont les enfants Type 2 ne bénéficient pas au même degré.

Les pratiques langagières familiales des enfants semblent également avoir un effet sur la production des reprises : en français, ce sont les enfants Type 1 qui font le plus de reprises et en turc, ce sont les enfants Type 2 qui en font le plus. D'après Clark (2006 : 67-68), « les enfants emploient la répétition pour signaler, d'une part qu'ils font attention à ce que dit l'adulte, et d'autre part qu'ils ont remarqué la forme nouvelle employée, qu'ils ont saisi cette forme (ils la répètent), et qu'ils indiquent ainsi qu'ils en ratifient l'usage à cette occasion ». Toujours d'après cette auteure, la répétition a deux fonctions : « Pour les adultes, il s'agit de souligner le fait qu'ils introduisent à l'enfant un mot nouveau, inconnu. Pour les enfants, il s'agit de constater qu'ils ont remarqué ce mot nouveau, et, en même temps, en ont ratifié l'usage à cette occasion » (Clark, 2006 : 75). Si nous partons de cette idée, nous pouvons déduire de ces résultats que ce sont dans les interactions en français que les enfants Type 1 font plus de découvertes lexicales alors que les enfants Type 2 en font davantage dans les interactions en turc, ce qui peut se comprendre en raison de leurs pratiques langagières familiales.

Le dernier point d'analyse des modalités d'énoncé est la catégorie des énoncés métalangagiers 2 qui ont une fonction étayante dans les interactions. Les résultats nous ont montré qu'en français, l'adulte produit autant d'énoncés métalangagiers 2 avec les deux types d'enfant. Cependant, dans les interactions en turc, il en produit plus avec les enfants Type 2 qu'avec les enfants Type 1. Ceci montre qu'en français, les deux types d'enfant requièrent la même quantité d'énoncés étayants alors qu'en turc, les enfants Type 2 en ont davantage besoin par rapport aux enfants Type 1. Nous avons également noté que l'adulte reformule et corrige plus fréquemment les énoncés des deux types d'enfants dans les interactions en français, et qu'elle reformule et corrige plus souvent les énoncés des enfants Type 2 dans les deux langues.

Enfin, outre les compétences langagières dont nous venons de discuter les résultats, nous avons également observé un aspect linguistique : le développement de la diversité lexicale. Tout d'abord, les résultats nous montrent que les courbes de développement de la diversité lexicale sont croissantes pour les deux langues et les deux types d'enfant, avec une augmentation plus marquée en français pour les enfants Type 1. Cet écart semble évident, car les enfants Type 1 n'ont qu'une très faible maîtrise du français à 3 ans alors que les enfants Type 2 sont déjà capables de s'exprimer. Néanmoins, les enfants Type 1, malgré leur très faible lexique en français, au début de la petite section de maternelle voient leur diversité lexicale augmenter de manière considérable, pour atteindre le même niveau que celle des enfants Type 2 à la fin de la moyenne section de maternelle. Autrement dit, entre 3 et 5 ans, en deux années scolaires, les enfants Type 1 réduisent l'écart de diversité lexicale qu'ils avaient avec les enfants Type 2. Les résultats de diversité lexicale de l'ensemble des douze enfants observés, présentés dans une autre étude (Hamurcu, 2014c) confirment nos résultats. A la fin de la moyenne section de maternelle, les deux types d'enfant ont donc la même diversité lexicale en français, ce qui montre, encore une fois, l'effet positif de la scolarisation sur le développement des compétences en français.

Tous ces résultats nous conduisent à une seule conclusion : quelles que soient les pratiques langagières familiales des enfants turcs issus de familles immigrées, deux années d'école maternelle leur suffisent pour égaliser leurs compétences linguistiques et plus globalement langagières en français. Cependant, en ce qui concerne leurs compétences en turc, les enfants restent limités à ce que leurs familles leur proposent. Les enfants qui

pratiquent davantage le turc à la maison ont de meilleures compétences en turc par rapport aux enfants qui pratiquent les deux langues à la maison. Or, nous tenons à préciser que ce résultat n'indique pas un « retard » en turc pour ces derniers, mais plutôt un bilinguisme de plus en plus équilibré au bout de deux années de scolarisation. Ces enfants semblent manier les deux langues avec autant d'aisance, alors que les enfants qui pratiquent davantage le turc à la maison restent plutôt dominants en turc, même s'ils n'éprouvent presque plus de difficultés en français. Nous pouvons donc parler pour ces derniers d'un bilinguisme déséquilibré, en faveur du turc.

Il est également important de noter que la plupart des enfants que nous avons observés ont exprimé une préférence pour le turc, ce qui est confirmé dans les questionnaires remplis par les parents et les entretiens réalisés avec eux. D'après les résultats dont nous avons discuté, nous pouvons dire sans hésitation, que le choix du turc est plutôt une question de préférence que d'incompétence en français pour ces enfants. L'extrait ci-dessous illustre bien cette préférence :

Exemple (Yelda, T2-S5-F4;6) :

ENQ006 : *(présente l'image de la cour de récréation) et là qu'est-ce qu'on avait Yelda?*
 YEL007 : rien
 ENQ007 : plein de choses!
 YEL008 : moi j'arrive pas à dire plein de choses
 ENQ008 : mais si tu arrives + moi je vais t'aider
 YEL009 : mais + mais + mais on parle en turc (en dessinant le contour de la cour de récréation) avec ça + parc (Yelda suit du regard la personne qui entre dans la salle de lecture)

Yelda est un enfant Type 2, dont les parents pratiquent indifféremment les deux langues à la maison. L'extrait ci-dessus ainsi que ses résultats montrent qu'elle a des compétences très développées en français à la fin de la moyenne section de maternelle. Or, elle exprime, ici, son souhait de parler turc alors qu'elle est tout à fait capable de s'exprimer en français.

Le cas de Yelda n'est pas unique. La plupart des enfants que nous avons observés, quelles que soient leurs pratiques langagières familiales préfèrent, en général, s'exprimer en turc et le font souvent lorsqu'ils sont réunis en petite communauté dans la classe ou dans la cour de l'école. Il est donc important de comprendre qu'il s'agit d'un choix conscient pour l'enfant de parler turc et non pas d'une insuffisance du français. D'ailleurs, en ce qui concerne les enfants qui pratiquent davantage le turc à la maison, il est également question, au départ,

d'une forte réticence envers la langue de l'école, et parfois d'un rejet total de celle-ci (cf. Asya, T1-S1-F2;10). D'après nos observations, cette distance envers le français est, elle aussi, plutôt d'ordre affectif que linguistique. En effet, dans une étude (Hamurcu, 2014a) précédemment réalisée par nous-même, nous avons observé la gestualité liée au confort et à l'insécurité de deux enfants ayant différentes pratiques langagières familiales. Nos résultats ont montré que chez l'enfant qui pratiquait davantage le turc à la maison, les gestes d'insécurité indifféremment de la langue parlée persistaient même au bout de deux années scolaires, alors que ses compétences langagières s'amélioraient dans les deux langues. Quant à l'enfant qui pratiquait les deux langues à la maison, elle n'a manifesté aucun geste d'insécurité à aucun moment donné ni dans ses productions en turc ni dans celles en français. En général, d'après nos observations, dès que ces enfants fondent une relation affective avec l'école et l'enseignant, cette distance envers le français disparaît. Il revient donc à l'institution scolaire et notamment aux enseignants, de favoriser l'établissement de cette relation affective envers la langue de l'école, car nos résultats montrent que même les enfants qui parlent davantage turc à la maison, semblent faire le nécessaire de leur côté, pour développer leurs compétences langagières en français.

b) Perspectives de recherche

Quant aux perspectives qui peuvent être envisagées pour la suite de notre recherche, elles sont multiples.

En premier lieu, notre prochain objectif est d'analyser les données de l'ensemble des douze enfants que nous avons observés. Notre étude (Hamurcu, 2014c) a montré que les résultats du développement de la diversité lexicale des douze enfants sont similaires à ceux des six enfants dont nous avons présentés les résultats dans cette recherche. Nous souhaitons maintenant vérifier si cette similarité des résultats se présente également pour les autres volets d'analyses, à savoir la distribution et la modalité des propositions de thème, le genre des énoncés et la modalité des énoncés.

En second lieu, il est possible d'approfondir les analyses de manière qualitative pour chaque volet d'analyse qui mériterait de constituer des sujets de recherche à part entières.

Nous avons étudié le rôle de la gestualité à travers son usage dans les propositions de thème dans les interactions par les enfants et par l'adulte. Il est possible d'élargir le champ d'analyse de la gestualité. Nous avons observé dans l'étude mentionnée plus haut (Hamurcu, 2014c) la distribution des modalités d'énoncés (gestuels, mixtes verbo-gestuels et verbaux) de six enfants (les mêmes dont nous avons analysé les résultats dans cette présente étude) en fonction du type d'enfant et de la langue de l'interaction pour l'ensemble des énoncés produits par les enfants et non pas uniquement les propositions de thème. Un des résultats de cette étude est la corrélation entre l'augmentation du nombre d'énoncés verbaux et celle de la diversité lexicale qui suivent un développement similaire dans les deux langues, chez les deux types d'enfants. Cependant, dans l'étude en question, nous n'avons pas pris en compte les énoncés de l'adulte et nous avons uniquement analysé les résultats de la première et ceux de la dernière séance pour chacun des six enfants. Il serait donc intéressant de compléter cette étude en intégrant les énoncés de l'adulte ainsi que les interactions des séances intermédiaires pour chacun des six enfants et en faire ainsi pour les autres six enfants dont les résultats n'ont pas été analysés. Outre la corrélation entre l'augmentation des énoncés purement verbaux et celle de la diversité lexicale, nous pouvons faire une analyse plus approfondie de l'évolution des énoncés mixtes verbo-gestuels. En effet, des études (Butcher & Goldin-Meadow, 2000; Capirci *et al.*, 1996, 2002; Goldin-Meadow & Butcher, 2003; Özçaliskan & Goldin-Meadow, 2005) ont montré que les énoncés mixtes verbo-gestuels jouaient un rôle particulièrement intéressant dans le développement langagier : durant la période des énoncés à un mot, l'enfant commence à faire des combinaisons mot/geste. D'après ces études, parmi ces combinaisons, celles qui ne sont pas redondantes⁹⁵ (mais complémentaires) seraient les précurseurs des énoncés à deux mots. Ainsi, nous souhaiterions calculer le nombre d'énoncés mixtes verbo-gestuels redondants et le nombre de ceux qui sont complémentaires afin de vérifier si ce sont plutôt les seconds qui sont de plus en plus remplacés par des énoncés purement verbaux et comparer leur évolution en fonction du type d'enfant et de la langue de l'interaction.

Nous pouvons également analyser la gestualité de confort et d'insécurité et de comparer son évolution chez les deux types d'enfant, pour compléter des analyses que nous

⁹⁵ Les combinaisons mot/geste sont redondantes si dans l'énoncé, le mot et le geste font référence à un même élément sémantique. Si chacun des deux représentent un élément sémantique différent, la combinaison mot/geste sera alors complémentaire.

avons effectuées dans une autre étude (Hamurcu, 2014a) avec deux de ces enfants (Asli et Yelda).

En ce qui concerne les genres, il est possible d'approfondir nos analyses pour chacun d'entre eux, car chacun de ces genres mériteraient, eux aussi, d'être abordé singulièrement. Parmi ces différents genres, le narratif demande une attention particulière, car nous avons vu que c'est surtout au niveau de la fréquence des séquences narratives que les deux types d'enfants se différencient. Nous pouvons donc prochainement envisager de nous pencher plus particulièrement sur ces séquences narratives afin de déceler et analyser de manière plus fine les éléments du récit présents chez chacun des deux types d'enfant.

Quant à l'analyse des modalités d'énoncés, nous pouvons également l'approfondir en observant, par exemple, le type d'étaillage de l'adulte (François, 1993) et son importance dans l'ensemble de l'interaction et séparément dans chaque séquence discursive. Afin de compléter nos analyses, nous pouvons également observer l'étaillage pratiqué par l'enseignant en classe ainsi que l'étaillage enfant-enfant que nous avons pu observer lors des quelques séances en groupe que nous avons filmées à titre exemplaire.

Notre corpus d'interactions contient certains autres aspects que nous n'avons pas pu aborder dans le cadre de cette étude, mais qui méritent également l'attention. Un de ces aspects est le code-switching pratiqué par la plupart des enfants. Il serait intéressant d'observer dans quelles mesures cette pratique est présente dans les interactions de chacun des deux types d'enfant en fonction de la langue de l'interaction. Un autre aspect important est le jeu de langage (François, 1990, 1993) qui apparaît également assez souvent dans les interactions, mais que nous n'avons pas pu analyser.

Enfin, le discours des différents acteurs (enfants, parents, enseignants) que nous avons recueilli peut être analysé et croisé dans une autre étude. Nous ne l'avons pas fait dans la présente étude afin de pouvoir nous concentrer sur notre corpus d'interactions avec les enfants.

Un travail très intéressant reste à effectuer notamment avec les entretiens que nous avons réalisés avec chacun des enfants à partir de leurs portraits linguistiques et leurs dessins de famille afin de valoriser le discours de l'enfant sur ses propres pratiques langagières. Cette

méthodologie du dessin réflexif que nous n'avons pas pu exploiter pourra également être poursuivie dans une prochaine étude.

Les pistes de recherche sont donc extrêmement variées, ce qui ne fait qu'augmenter notre volonté de poursuivre. Cette étude, n'en constituant qu'une première étape, marque, par sa fin, le début du travail qui reste à effectuer.



Bibliographie

ADAM, J.-M. (1992), *Les textes : type et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan.

ADAM J.-M. (1999), *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris : Nathan.

AKGONUL, S., DE TAPIA, S. (éds.) (2009), *40 ans de présence turque en Alsace*, Strasbourg : Néotheque.

AKINCI, M.-A. (1996), « Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France » in *Ecarts d'Identité*, n°76, pp. 14-17.

AKINCI, M.-A. (1998), « Développement de la temporalité en turc chez les enfants bilingues turc-français en France » in *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)*, n°38, pp. 19-34.

AKINCI, M.-A. (1999), « Introduction des personnages principaux dans des récits d'enfants bilingues : universaux et spécificités linguistiques » in *Psychologie et Culture, Revue Annuelle de Recherches et d'Etudes en Psychologie* (Libreville-Gabon), Décembre 1999, Vol.I, n°1 & 2, pp. 99-125.

AKINCI, M.-A. (2001), « Pratiques langagières et représentations subjectives de la vitalité ethnolinguistique des immigrés turcs en France » in *L'Observateur-Gözlem* (revue du Conseil Français des Associations d'Immigrés de Turquie), n°8, pp. 16-22.

- AKINCI, M.-A. (2003), « Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrés turcs en France », in BILLIEZ, J. (dir.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris : L'Harmattan, pp. 127-144.
- AKINCI, M.-A. (2006), « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français » in GADET, F. & VARRO, G. (éds), Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes, *Langage et Société*, n°116, pp. 93-110.
- AKINCI, M.-A. (2008), « Les pratiques littéraciques chez des enfants et adolescents monolingues et bilingues en France et Turquie » in DE RUITER, J. J. (éd), *Langues et cultures en contact : le cas des langues et cultures arabes et turques en France et aux Pays-Bas*, Paris : L'Harmattan, pp. 63-91.
- AKINCI, M.-A. (2010), « Des pratiques langagières aux activités bilittéraciques : le cas des jeunes bilingues issus de l'immigration turque en France » in CORBLIN, C. & SAUVAGE, J. (éds), *L'enseignement des Langues vivantes étrangères à l'école*, Paris : L'Harmattan, collection « Enfance-Langages », pp. 115-144.
- AKINCI, M.-A. (2015 à paraître), « Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées » in HELOT, C. & ERFURT, J. (éds), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Frankfurt am Main : Peter Lang.
- AKINCI, M.-A., DE RUITER, J.-J. & SANAGUSTIN, F. (2004), *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*, Paris : L'Harmattan.
- ALIBALI, M. W., KITA, S. & YOUNG, A. J. (2000), « Gesture and the process of speech production : We think, therefore we gesture » in: *Language and Cognitive Processes*, 15, pp. 593-613.
- ARMAGNAGUE, M. (2008), « Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne » in *Trajectoires*, n°2, pp. 79-88.
- ARNBERG, L. & ARNBERG, P. W. (1985), « The relation between code differentiation and language mixing in bilingual three- to four-year-old children » in *Bilingual Review*, n°12, pp. 20-32.
- BACKUS, A. (2004), « Turkish as an immigrant language in Europe », in BHATIA, T. & RITCHIE, W. (eds), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford : Blackwell (Blackwell Handbooks in Linguistics, n° 15), pp. 689-724.
- BAKER, C. (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd Edition, Clevedon: Multilingual Matters (2001).
- BAKER, C. (2000), *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (2^e éd.), Tonawanda, N.Y. : Multilingual Matters.

- BAKHTINE, M. (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris : Les Editions de Minuit.
- BASSANO, D. (1998a), « L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité » in *Enfance*, n°4, pp. 123-153.
- BASSANO, D. (1998b), « Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français » in *Langue française*, n°118, pp. 26-48.
- BASSANO, D. (1998c), « Premiers pas dans l'acquisition du lexique » in *Rééducation orthophonique*, n°196, pp. 117-126.
- BASSANO, D. (1999), « Lexique et grammaire avant deux ans » in CORDIER, F. & TYVAERT, J. E. (dir.), *Recherches en linguistique et psychologie cognitive : actes des journées scientifiques 1998*, Reims, France : Presses universitaires de Reims.
- BASSANO, D. MAILLOCHON, I. & EME, E. (1998), « Developmental changes and variability in early lexicon : a study of French children's naturalistic productions » in *Journal of Child Language*, n°25, pp. 493-531.
- BASSANO, D. (2000), « Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar » in *Journal of Child Language*, n°27, pp. 521-559.
- BASSANO, D. (2003), « Le développement lexical précoce », Conférence invitée au Colloque *Le lexique : apprentissage et enseignement*, Université de Grenoble, 13-14-15 mars 2003.
- BASSANO, D. (2005), « Production naturelle précoce et acquisition du langage : l'exemple du développement des noms » in SAVELLI, M. (éd.), *Corpus oraux et diversité des approches*, LIDIL, n°31, pp. 61-84.
- BATES, E., BENIGNI, L., BRETHERTON, I., CAMALONI, L., VOLTERRA, V. (1979), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*, New York: Academic Press.
- BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1987), « Competition, variation and language learning » in MACWHINNEY, B. (dir.), *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- BATES, E., BRETHERTON, I. & SNYDER, L. (1988), *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1989), « Functionalism and the competition model » in BATES, E. & MACWHINNEY, B. (dir.), *The crosslinguistic study of sentence processing*, New-York, N.Y. : Cambridge University Press.
- BATES, E., MARCHMAN, V., THAL, D., FENSON, L., DALE, P., REZNICK, J. S., REILLY, J. & HARTUNG, J. (1994), « Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary » in *Journal of Child Language*, n°21, pp. 85-123.

- BATES, E., DALE, P. S. & THAL, D. (1995), « Individual differences and their implications for theories of language development » in FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. (dir.), *Handbook of Child Language*, Oxford, Royaume-Uni : Basil Blackwell, p. 96-151.
- BEGUELIN, M.-J. (dir.), avec MATTHEY, M., BRONCKART, J.-P. & CANELAS, S. (2000), *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, Collection Savoirs en pratique.
- BENAZZO, S., DIMROTH, C., PERDUE, C & WATOREK, M. (2004), « Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère » in *Langages*, n°155, pp. 76-104.
- BENEDICT, H. (1979), « Early lexical development : Comprehension and production », *Journal of Child Language*, n°6, p. 183-200.
- BENSALAH, A. (2012), « La narration explicative. Décrire et interpréter une œuvre picturale en maternelle » in DELAMOTTE, R. & AKINCI, M.-A. (dir.), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, pp. 187-210.
- BENVENISTE, E. (1952), « Communication animale et langage humain », I, Paris : Gallimard (1966), pp. 56-62.
- BENZAQUEN, S., GAGNON, R., HUNSE, C. & FOREMAN, J. (1990), « The intrauterine sound environment of the human foetus during the labor » in *American Journal of Obstetric and Gynecology*, n°183, 484-490.
- BENVENISTE, E. (1966), « La nature des pronoms » in *Problèmes de linguistique générale, I*. Paris : Gallimard, pp. 251-257.
- BERMAN, R. (2004), « The role of context in developing narrative abilities » in STROMQVIST, S. & VERHOEVEN, L. (dir.), *Relating Events in Narrative : Typological and Contextual Perspectives*, Mahwah, N.J. : Erlbaum, pp. 261-281.
- BERNICOT, J. (1992), *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BERNICOT, J. (1998), « De l'usage et de la structure des systèmes communicatifs chez l'enfant » in Bernicot J., Marcos, H., Day, C., Guidetti, M., Laval, V., Rabain-Jamin, J. et Babelot, G. (eds.). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*, Paris : Colin, pp. 5-26.
- BERNICOT, J. & BERT-ERBOUL, A. (2009), *L'acquisition du langage par l'enfant*, Paris : In Press.
- BERNICOT, J. & ROUX, (1998), « La structure et l'usage des énoncés : comparaison d'enfants uniques et d'enfants seconds-nés » in BERNICOT, J., MARCOS, H., DAY, C., GUIDETTI, M., LAVAL, V., RABAIN-JAMIN, J. & BABELOT, G. (éds), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*, Paris : A. Colin, pp. 157-178.

- BERNICOT, J., VENEZIANO, E., MUSIOL, M. et BERT-ERBOUL, A. (eds) (2010), *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris : L'Harmattan.
- BERNSTEIN, B. (2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity : Theory, Research and Critique*. Lanham : Rowman & Littlefield.
- BERTAUX, D. (1997), *Le récit de vie*, Paris : Nathan (Armand Colin, 2010).
- BERTONCINI, J. & DE BOYSSON-BARDIES, B. (2000), « La perception et la production de la parole avant deux ans » in KAIL, M. & FAYOL, M. (éds) *L'acquisition du langage: Le langage en émergence*, (Vol. 1, pp. 95-136). Paris : Presses universitaires de France.
- BERTUCCI, M.-M. (2005), *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, (ELALOUF, M.-L. dir.). Versailles : SCEREN / CRDP de l'Académie de Versailles.
- BERTUCCI, M.-M. (2007), « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitude des statuts et ambiguïté des missions » in BERTUCCI, M.-M. & CORBLIN, C. (coord.). *Enseigner les langues d'origine. Le français aujourd'hui*, n°158, Paris : Armand Colin/AFEF, pp. 29-39.
- BERTUCCI, M.-M. (2010), « Des langues des élèves à la langue de scolarisation : Quelques propositions pour l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte plurilingue et variationniste » in *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* (dir.) BERTUCCI, M.-M. & BOYER, I., Paris : L'Harmattan, pp. 73-97.
- BEST, C. T. (2000), « Learning to perceive the sounds patterns of English » in ROVEE-COLLIER, C., LIPSITT, L. P. & HAYNE, H. (dir.), *Progress in infancy research*, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, pp. 216-305.
- BIEMILLER, A. (2005), « Size and sequence in vocabulary development : Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction » in HIEBERT, E. H. & KAMIL, M. (dir.), *Teaching and learning vocabulary : Bringing research to practice*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, pp. 223-245.
- BIEMILLER, A. (2007), « The influence of vocabulary on reading acquisition » in *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, London : Ontario : Canadian Language and Literacy Research Network, pp. 1-10.
- BILLIEZ, J. (1990), « Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire » in *LIDIL*, n°2, pp. 17-50.
- BLOOM, L. (1973), *One Word at a time : the us of single-word utterances before syntax*, La Haye, Pays-Bas : Mouton.

- BLOOMFIELD, L. (1934), *Language*, London : George Allen and Unwin Ltd Publishers, pp. 55-56.
- BOURDIEU, P. (2003), « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/5 (n°150), pp. 43-58. DOI 10.3917/arss.150.0043
- BOURNE, J. (2003), « Remedial or radical ? Second Language Support for Curriculum Learning » in BOURNE, J. & REID, E. (eds), *Language Education*, London : Kogan Page, pp. 21-34.
- BOYSSON-BARDIES (de), B. (1996), *Comment la parole vient aux enfants ?*, Paris: Odile Jacob.
- BRAINE, M. D. S. (1963), « The ontogeny of English phrase structure : the first phase » in *Language*, n°39. 1-13.
- BRAINE, M. D. S. (1976), « Children's first word combinations » in *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n°41 (1), pp. 1-104.
- BRES, J. (1994), *La narrativité*, Louvain-la-Neuve: Editions Duculot.
- BRETEGNIER, A. (2008), « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion à travers la production d'histoires de langues en formation » in CASTELLOTTI, V. & HUVER, E. (éds) *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants. Glottopol*, n°11, Université de Rouen.
- BRONCKART, J.-P. (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris: Delachaux et Niestlé.
- BROWN, R. (1973), *A First Language: The Early Stages*, Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1975), « From communication to language : a psychological perspective », *Cognition*, n°3, 255-287.
- BRUNER, J. (1983), *Child's Talk : learning to use language*, New York : Norton.
- BRUNER, J. (1987), *Child's Talk*, New York : Norton.
- BUTCHER, C. & GOLDIN-MEADOW, S. (2000), « Gesture and the transition from one- to two-word speech: When hand and mouth come together » in: MCNEILL, D. (ed.), *Language and gesture*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 235-257.
- CAPIRCI, O., IVERSON, J., PIZZUTO, E. & VOLTERRA, V. (1996), « Gestures and words during the transition to two-word speech » in *Journal of Child Language*, n°23, pp. 645- 673.
- CAPIRCI, O., CASELLI, M. C., IVERSON, J., PIZZUTO, E & VOLTERRA, V. (2002), « Gesture and the nature of language in infancy: The role of gesture as a transitional device en route to two-word » in: ARMSTRONG, D. F., KARCHMER, M. A., van CLEVE, J. V. (eds), *Essays in*

- honor of William C. Stokoe. The study of signed languages*, Washington, D.C. : Gallaudet University Press, pp. 213-246.
- CARLI, A. (2012), « Pour une mise à jour du concept de vitalité linguistique » in *Revue de Linguistique Latine du Centre Alfred Ernout De lingua Latina*, n°8 : Coexistence et concurrence entre les langues dans le monde romain. La scalarité en latin, Université Paris-Sorbonne.
- CARTMILL, E. A., DEMIR, Ö. E., GOLDIN-MEADOW, S. (2012), « Studying gesture » in: HOFF, E. (ed.), *Research methods in child language: A practical guide*, Oxford: Blackwell, pp. 208-225.
- CASELLI, M. C., BATES, E., CASADIO, P., FENSON, J., FENSON, L., SANDERL, L. & WEIR, J. (1995), « A cross-linguistic study of early lexical development » in *Cognitive Development*, n°10, pp. 159-199.
- CASELLI, M. C., CASADIO, P. & BATES, E. (1999), « A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian » in *Journal of Child Language*, n°26, pp. 69-111.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2005), « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » in BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F. & VERONIQUE, D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 107-132.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2009), « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés » in MOLINIE, M. (dir.), *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy : CRTF, pp. 45-85.
- CHALUMEAU, S. & EFTHYMIOU, H. (2010), *Le bilinguisme précoce consécutif chez les enfants lusophones et turcophones : Influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Lyon: Université Claude Bernard Lyon 1, ISTR.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. Réed (2000), (1ère édition 1992) *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- CHOI, S. & GOPNIK, A. (1995), « Early acquisition of verbs in Korean: a cross-linguistic study » in *Journal of Child Language*, n°22, pp. 497-527.
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic structures*, Gravenhage's : Mouton.
- CHOMSKY, N. (1979), *Language and responsibility: based on conversations with Mitson Ronat*, New York : Pantheon Books.
- CHRISTOPHE, A. (2002), « L'apprentissage du langage: une capacité innée? *Intellectica*, n°34, pp. 189-210.

- CLARK, E. V. (1993), *The Lexicon in Acquisition*, New York : Cambridge University Press.
- CLARK, E. V. (2003), *First language acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- CLARK E. V. (2006), « La répétition et l'acquisition du langage » in *La linguistique*, 2006/2 Vol. 42, p. 67-80.
- CLARK, E. & BERNICOT, J. (2008), « Repetition as Ratification: How Parents and Children Place Information in Common Ground » in *Journal of Child Language*, n°35/2, pp. 349-372.
- COLLETTA, J.-M. (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*, Hayen (Belgique) : Mardaga.
- COLLETTA, J.-M. & PELLENQ, C. (2009), « Multimodal explanations in French children aged from 3 to 11 years » in: NIPPOLD, M. A., SCOTT, C. M. (eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*, New York: Psychology Press, pp. 63-97.
- CONTEH, J. (2003), *Succeeding in diversity : Culture, Language and Learning in Primary Classrooms*, Stokeon-Trent : Trentham.
- COSTE, D. (2001), « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues » in CASTELLOTTI, V. (éd.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen : Presses universitaires de Rouen, Dyalang.
- CUMMINS, J. (1976), « The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses » in *Working Papers on Bilingualism*, n°9, pp. 1-43.
- CUMMINS, J. (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon : Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1991), « Language Development and Academic Learning » in MALAVE, L. & DUQUETTE, G. (eds) *Language, Culture and Cognition*, Clevedon : Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon : Multilingual Matters.
- DAVIAULT, D. (2011), *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Paris : Chenelière Education.
- DABENE L. & BILLIEZ J. (1987), « Le parler des jeunes issus de l'immigration » in VERMES G. & BOUTET J. (éds), *France, pays multilingue. T.1 : Les langages en France, un enjeu historique et social. T.2 : Pratiques des langues en France*, Paris : L'Harmattan, pp. 62-77.

- DALLER, H, VAN HOUT, R. & TREFFERS-DALLER, J. (2003), « Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals » in *Applied Linguistics*, n°24/2, pp. 197-222.
- DAHOUN, Z. K. S. (1995), *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants*, Paris : Calman-Levy.
- DAVIAULT, D. (2011), *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal : Gaetan Morin.
- DE HEREDIA, C. (1987), « Du bilinguisme au parler bilingue » in VERMES, G. & BOUTET, J. (éds), *France, pays multilingue. T.2 : Pratiques des langues en France*, Paris, L'Harmattan, pp. 91-127.
- DE HOUWER, A. (1990), *The acquisition of two languages from birth: A case study*, Cambridge : Cambridge University Press.
- DE HOUWER, A. (1995), « Alternance codique intra-phrastique chez des jeunes enfants bilingues » in *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n°6, pp. 39-64.
- DE HOUWER, A. (2006), « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille » in *Langage et Société*, n°116, pp. 29-49.
- DE HOUWER, A. (2009), *An Introduction to Bilingual Development*, Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters.
- DELAHAIE, M. (2009), *L'évolution du langage de l'enfant: de la difficulté au trouble : Guide ressources pour les professionnels*, Saint Denis : INPES.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1997), « Reprises, impositions, résistances et autres inventions : enfants de quatre ans et adultes face au récit » in *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, n°17, Paris, Université René Descartes, CNRS, pp. 59-81.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2004), « Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste... » in FRANCOIS, F. (dir.), *Enfants et récits, mises en mots et « reste »*, Lille : Presses universitaires du Septentrion, pp. 13-40.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2006), « Ecart langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité » in HELOT, C., HOFFMANN, E., CHEIDHAUER, M.-L. & YOUNG, A. (éds.), *Ecart de langue, écart de culture. A l'école de l'Autre*, Frankfurt am Main : Peter Lang, pp 37-57.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2008), « Le conformisme de la parole enfantine comme sémantique de l'action: un problème de morale langagière » in DELAMOTTE-LEGRAND, R. & GARDIN, B. (éds.), *Morales langagières*. Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre, pp. 219-237.

- DELAMOTTE, R. & AKINCI, M.-A. (dir.), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- de MEJIA, A. M., (2002), *Power, prestige and bilingualism : International perspectives on elite bilingual education*, Clevedon : Multilingual Matters.
- DEPREZ, C. (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : CREDIF Essais-Didier.
- DEPREZ, C. (2000), « Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère » in *Estudios de Sociolingüística*, n°1 (1), pp. 59-74.
- DEPREZ-DE HEREDIA C. & VARRO G. (1991), « Le bilinguisme dans les familles », *Enfance*, t. 45, n° 4, pp. 297-304.
- DESROSIERS, H. & DUCHARME, A. (2006), « Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle » in *Etude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1998-2010), n°4 (1), Québec, Québec : Institut de la statistique du Québec.
- de ZWART, S. (1967), *Acquisition du langage et développement de la pensée : sous-systèmes linguistiques et opérations concrètes*, Paris : Dunod.
- DÖPKE, S. (1992), *One parent-one language: an interactional approach*, Amsterdam : Benjamins.
- DOYLE, A., CHAMPAGNE, M., & SEGALOWITZ, N. (1978), « Some issues in the assessment of linguistic consequences of early bilingualism » in PARADIS, M. (éd.), *Aspects of bilingualism*, Columbia, S.C. : Hornbeam Press, pp. 13-21.
- DROMI, E. (1987), *Early lexical development*, Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- DROMI, E. (1993), « The mysteries of early lexical development : underlying cognitive and linguistic processes in meaning acquisition » in DROMI, E. (dir.), *Language and cognition : a developmental perspective*, Norwood, N.J. : Ablex.
- EDWARDS, J. (2004), « Foundations of Bilingualism » in BHATIA, T. K. & RITCHIE, W. C. (eds), *The Handbook of Bilingualism*, Blackwell Publishing, pp. 7-31.
- EGGER, M.E. (1879), *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez l'enfant*, Paris : Picard.
- EIMAS, P. D., SIQUELAND, E. R., JUSCZYK, P. & VIGORITO, J. (1971), « Speech perception in infants » in *Science*, n°171, pp. 303-306.
- ELMAN, J. L. (1993), « Learning and development in neural networks : the importance of starting small » in *Cognition*, n°48, 71-99.

- ERPUYAN, M. V. (1996), *Regard sur la population originaire de Turquie dans l'agglomération nancéienne à travers le champ migratoire turc en Europe*, Nancy : A ta Turquie, Rapport FAS-Ville de Nancy.
- FAYOL M. (1997), *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris : Presses universitaires de France.
- FENSON, L., DALE, P. S., REZNICK, J. S., BATES, E., THAL, D. & PETHICK, S (1994), « Variability in early communicative development », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n°59 (5), p. 1-173.
- FIFER, W. & MOON, C. (1988), « Early voice discrimination » in EULER, C. V., FOSSBERG, H. & LAGERCRANTZ, H. (dir.), *The neurobiology of early infant behavior*, New York, N.Y. : Stockton.
- FLORIN, A. (1999), *Le développement du langage*, Paris, France : Dunod.
- FLORIN, A. (2011), « Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation » in *Bulletin de Psychologie*, 64 (1), n°511, pp. 15-29.
- FRANCOIS, F., HUDELOT, C. & SABEAU-JOUANNET, E. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris : Presses universitaires de France.
- FRANCOIS, F. (1980), « Conduites langagières et sociolinguistique scolaire » in *Langages*, n°59, pp. 25-52.
- FRANCOIS, F. (1990), *La communication inégale*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- FRANCOIS, F. (1993), *Pratiques de l'oral: dialogue, jeu et variations des figures de sens*. Paris: Nathan.
- FRANCOIS, F. & DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2004), *Enfants et récits. Mises en mots et "reste"*, Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- GAJO, L (1997), « Représentations du contexte ou représentations en contexte ? » Elèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue » in *TRANEL*, n°27, pp. 9-27.
- GARCIA, E. (1983), *Early Childhood Bilingualism*, Albuquerque, New Mexico : University of New Mexico Press.
- GARLAND, S. (2007), *The Bilingual Spectrum*, Orlando : Guirnalda Publishing, Fla.
- GAULMYN, M.-M. de (1987), « Les régulateurs verbaux : le contrôle des récepteurs », in COSNIER, J. et KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Décrire la conversation*, Presses universitaires de Lyon, pp. 203-223.

- GENESEE, F. (2002), « Portrait of the bilingual child » in COOK, V. (ed.), *Portrait of the L2 user*, New York: Multilingual Matters, pp. 170-196.
- GENESEE, F. (2007), « French immersion and at-risk students : A review of research findings » in *Canadian Modern Language Review*, n°63, pp. 655-688.
- GENESEE, F. & NICOLADIS, E. (2006), « Bilingual first language acquisition » in HOFF, E. & SHATZ, M. (eds), *Handbook of language development*, Oxford, England : Blackwell, pp. 324-342.
- GENESEE, F., PARADIS, J. & CRAGO, M. (2004), *Dual Language Development and Disorders : A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*, Baltimore, M.D. : Brookes Publishing.
- GENTNER, D. (1982), « Why nouns are learned before verbs : linguistic relativity versus natural partitioning » in KUCZAJ, S. A. (dir.), *Language Development : Syntax and Semantics*, 2, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, pp. 67-88.
- GERIM (1990), *La communauté turque en Alsace : Rapport final*, Strasbourg, Délégation Régionale Fonds d'Action Social (FAS), juillet 1990.
- GHASARIAN, C. (2004), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin.
- GIBBONS, P. (1991), *Learning to Learn in a Second Language*, Sydney : Primary English Teaching Association.
- GOLDER, C (1996), *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- GOLDFIELD, B. A. (1993), « Noun bias in maternal speech to one-year-olds » in *Journal of Child Language*, n°20, pp. 85-99.
- GOLDFIELD, B. A. & REZNICK, J. S. (1990), « Early lexical acquisition : rate, content, and the vocabulary spurt » in *Journal of Child Language*, n°17, pp. 171-183.
- GOLDIN-MEADOW, S. (1999), « The role of gesture in communication and thinking » in *Trends in Cognitive Science*, n°3, pp. 419-429.
- GOLDIN-MEADOW, S. & BUTCHER, C. (2003), « Pointing toward two-word speech in young children » in KITA, S. (ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet*, Mahwah, N.J. : Erlbaum, pp. 85-107.
- GONAC'H, J. (2012), « De l'effet des pratiques de la langue d'origine en famille sur la compétence dans la langue du pays d'installation », *Les Cahiers du GEPE*, n° 4.

- GOPNIK, A. & CHOI, S. (1995), « Names, relational words and cognitive development in English and Korean speakers : nouns are not always learned before verbs », in TOMASELLO, M. & MERRIMAN, W. E. (dir.), *Beyond name for things : young children's acquisition of verbs*, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, pp. 68-80.
- GOPNIK, A. & MELTZOFF, A. N. (1987), « The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments » in *Child Development*, n°58, pp. 1523-1531.
- GRAMMONT, M. (1902), « Observations sur le langage des enfants » in *Mélanges linguistiques offerts à M. Antoine Meillet*, Paris: Klincksieck. pp. 115-131.
- GREIMAS, A.J. (1966a), *Sémantique structurale*, Larousse.
- GROSJEAN, F. (1982), *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Cambridge, Mass. : Cambridge University Press.
- GROSJEAN, F. (1983), « How long is the sequence ? Prediction and prosody in the on-line processing of language » in *Linguistics*, n°21, pp. 501-529.
- GROSJEAN, F. (1984), « Le bilinguisme. Vivre avec deux langues » in *TRANEL*, n°7, Neuchâtel, pp. 15-42.
- GROSJEAN, F. (2008), *Studying bilinguals*, New York, N.Y. : Oxford University Press.
- GROSJEAN, F. (2010), *Bilingual : Life and Reality*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (2014), « Bicultural bilinguals » in *International Journal of Bilingualism*, Published online, 1 April 2014. DOI: 10.1177/1367006914526297.
- GUIDETTI, M. (2002), *Les étapes du développement psychologique*, Paris : Armand Colin.
- GUIDETTI, M. (2003), *Pragmatique et psychologie du développement*, Paris : Belin.
- GUIRAUD, P. (1954), *Les étapes du développement psychologique*, Paris : Armand Colin.
- GVOZDEV, A. (1949), *Formirovanije u rebenka grammaticheskogo stroja russkogo jazyka*. [La construction du système grammatical russe par un enfant]. Moscou : APN RSFSR.
- HAGEGE, C. (1996), *L'enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, London : Edward Arnold.
- HAMERS, J. F. (1992), « Réseaux sociaux, attitudes parentales et développement multilingue » in *LIDIL*, n°6, pp. 69-92.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. (1983), *Bilinguisme et bilingualité*, Bruxelles : Mardaga.

- HAMURCU, B. (2014a), « Le rôle de la gestualité dans l'acquisition du langage des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle, en France » in de SAINT-GEORGES, I., HORNER, K. & WEBER, J.-J. (eds), *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices*. Frankfurt/Main : Peter Lang Verlag, pp. 43-61.
- HAMURCU, B., (2014b), « Gestualité et développement lexical chez les enfants bilingues franco-turcs de 3 à 5 ans » in CONFAIS, A., COUVRY, C., JOANNIDES, R., LEBRETON, E., URBAIN-MATHIS, M. (dir.), *Actes du colloque : Sociologie et Sciences du langage : Quel dialogue, quelles interactions ?*, Rouen : Laboratoire Dysola, 2014, pp. 104-118. Disponible sur HAL [<hal-01128856>].
- HAMURCU, B. (2014c), « Lexical diversity development of Turkish-French bilingual preschool children in France » in *17th International Conference on Turkish Linguistics*, Université de Rouen, Rouen, France, 3-5 septembre 2014.
- HAMURCU, B. (2015 à paraître), « Le développement de la diversité lexicale chez des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en maternelle » in KOMUR, G. (éd.), *Éducation plurilingue : contexte, représentations, pratiques : Chaque enfant peut réussir en langue*, Mulhouse : Editions Orizons, série SDL, coll. Université.
- HARDING-ESCH, E. & RILEY, P. (2003), *The Bilingual Family. A Handbook for Parents* (2nd ed.), Cambridge : Cambridge University Press.
- HAUGEN, E. (1953), *The Norwegian Language in America*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- HELOT, C. (2006), « De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? » in HELOT, C., HOFFMAN, E., SCHEIDHAUER, M. L. & YOUNG, A. (éds.), *Ecart de langues, écart de cultures : A l'école de l'Autre*, Frankfurt : Peter Lang, pp. 185-206.
- HELOT, C. (2007), *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*, Paris : l'Harmattan, (Collection Espaces Discursifs)
- HELOT, C. (2013), « Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : Quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? », dans HELOT, C. & RUBIO, M. N. (eds.) : *Petite enfance et plurilinguisme*. Toulouse: Éditions Erès, pp. 41-60.
- HICKMANN, M. & HENDRIKS, H. (1999), « Cohesion and anaphora in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese » in *Journal of Child Language*, n°26 [2], pp. 419-452.
- HEURDRIER, J. (2015), *Usages syntaxiques et dialogue parent-enfant. Etude de dyades mère-enfant et père-enfant dans deux activités ludiques*, Thèse de doctorat non publiée, Paris : Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

- HOFF, E., LAURSEN, B. & TARDIF, T. (2002), *Handbook of parenting, Vol.2 : Biology and ecology of parenting*, Erlbaum.
- HUDELOT, C. (1999), « Etayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève » in GILLY, M., ROUX, J.-P. & TROGNON, A. (eds), *Apprendre dans l'interaction*, PUN, pp. 219-240.
- INGOLD, J., DA SILVA, C., CORLATEANU, C., GENDRE, S. & REZZONICO, S. (2008), « Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction » *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), n°49, pp. 69-82.
- INSEE (2005), *Les immigrés en France*, Paris: Insee
- INSEE (2006), « Chiffres pour l'Alsace » in *INSEE* revue n° 34, septembre 2006.
- INSEE (2014), « Les immigrés récemment arrivés en France. Une immigration de plus en plus européenne » in *INSEE*, n°1524, novembre 2014.
- IRTIS-DABBAGH, V. (2003), *Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France : état des lieux, analyses et perspectives*, Paris : L'Harmattan.
- ITARD, J. (1801-1807), *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron*. Publiés à la suite de l'ouvrage Lucien Malson, *Les enfants sauvages*, de Paris, Bibliothèque 10-18, octobre 2002.
- IVERSON, J. M. & GOLDIN-MEADOW, S. (2005), « Gesture paves the way for language development » in *Psychological Science*, n°16, p. 367-371.
- JACKSON-MALDONADO, D., THAL, D., MARCHMAN, V. A., BATES, E. & GUTIERREZ-CLELLEN, V. (1993), « Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers » in *Journal of Child Language*, n°20 (3), pp. 523-549.
- JISA, H. (2003), « Comment l'acquisition du langage nous renseigne sur l'homme », in *Terrain*, n°40, pp. 115-132.
- JISA, H. & STRÖMQVIST, S. (2000), « Pragmatique et acquisitions tardives chez l'enfant : langage écrit et langage oral », CNRS École Thématique *Pragmatique : Langage, Communication et Cognition*, Université de Poitiers, Poitiers, France, 4-8 septembre 2000.
- JOHANSSON, V. (2008), « Lexical diversity and lexical density in speech and writing : a developmental perspective » in *Lund Working Papers in Linguistics*, Lund University, Department of Linguistics and Phonetics, n°53, pp. 61-79.
- KAIL, M. (2012), *L'acquisition du langage*, Paris : Presses universitaires de France.

- KARMILOFF-SMITH, A. (1981), « The grammatical marking of thematic status in the development of language production » in DEUTSCH, W. (ed.), *The child's construction of language*, Londres : Academic Press, pp. 121-147.
- KASTORYANO, R. (1992), *La présence turque en France*, Paris : CERI/FNSP.
- KAUFMANN, J.-C. (2001) [1996], *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.
- KENDON, A. (ed.) (1981), *Nonverbal communication, interaction, and gesture*, The Hague: Mouton.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990), *Les interactions verbales. Tome 1 : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin (2006).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.
- KERN, S. (2003), « Le compte rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois » in *Glossa*, n°85, pp. 48-62.
- KERN, S. & RAFFARA, A. (2012), « Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant » in DELAMOTTE, R. & AKINCI, M.-A. (dir.), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, pp. 97-115.
- KIDA, T. (2011), « Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations » in *Corpus*, n°10, p. 41-60.
- KIELHÖFER, B. & JONEKEIT, S. (1983), *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen : Staffenburg Verlag.
- KITA, S. & ÖZYUREK, A. (2003), « What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking » in *Journal of Memory and Language*, n°48, p. 16-32.
- KLEIN, W. (1986), *Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- KROLL, J. & DE GROOT, A. M. B. (2005), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*, Oxford : Oxford University Press.
- LABOV, W. (1972), « La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative », chapitre 9 de *Language in the inner city*. Trad. française : 1978, *Le parler ordinaire, I*, Minuit, pp. 289-355.
- LAHIRE, B. (2008), *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : PUR, Paideia.

- LAHIRE, B. (2009), « Inégalités, dispositifs scolaires et dispositions sociales », in DEROUET, J.-L. et DEROUET BESSON, M.-C. (dir.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, Exploration, Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, n°146, pp. 105-116.
- LAHIRE, B. (2010), « La transmission familiale de l'ordre inégal des choses », *Regards croisés sur l'économie*, 2010/1 n° 7, pp. 203-210. DOI : 10.3917/rce.007.0203.
- LAMBERT, W. (1974), « Culture and language as factors in learning and education » in ABOUD, F. E. & MEADE, R. D. (eds), *Cultural Factors in Learning and Education*, Bellingham, Washington : Fifth Western Washington Symposium on Learning, pp. 91-122.
- LAMBERT, W. (1977), « Effects of bilingualism on the individual. Cognitive and sociocultural consequences » in HORNBLY, P. A. (ed), *Bilingualism, Psychological, Social and Educational Implications*, New York, N.Y. : Academic Press, pp. 15-28.
- LANZA, E. (1997), *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*, Oxford : Clarendon Press.
- LAROUSSI, F. & PENLOUP, M.-C. (éds) (2013), *Identités Langagières, Mélanges offerts à Régine Delamotte*, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- LAVAL, V. (2005), « Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire – Evaluation et remédiation des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique », *Rapport final de l'appel d'offre Cognitive 2001 « Apprentissage des langues ; dysfonctionnement et remédiations »*, n°02 2 0615, France, Poitiers : Université de Poitiers.
- LEBRUN, Y (1982), « L'aphasie chez les polyglottes ». *Linguistique*, n°18, pp. 129-144.
- LECONTE, F. & MORTAMET, C. (2005), « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil » in LECONTE, F. & BABAUULT, S. (dir.), *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, Glottopol, n°6, pp. 22-58. Disponible sur : <http://glottopol.univ-rouen.fr/>.
- LE COZ, A. & LHOSTE-LASSUS, A. (2011), *Compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs de grande section de maternelle : Comparaison avec leurs pairs monolingues français*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Lyon: Université Claude Bernard Lyon 1, ISTR.
- LENTIN, L. (1975), *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, Tome 1, Paris : ESF.
- LEOPOLD, W. (1954), « A child's learning of two languages » in *Fifth annual Georgetown University round table on languages and linguistics*, Washington, D.C. : Georgetown University Press, pp. 19-30.

- LEOPOLD, W. (1970), *Speech development of a bilingual child*, vols. 1-4, New York : AMS Press.
- LEVINE, J. & MOLL, J. (2000), *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris : ESF.
- LIEVEN, E. V. M. (1978), « Conversations between mothers and young children : individual differences and their possible implication for the study of child language learning » in WATERSON, N. & SNOW, C. E., *The Development of communication*, Chichester : Wiley, pp. 173-187.
- LÜDI, G. (1987), « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme » in LÜDI, G. (éd), *Devenir bilingue – Parler bilingue*, Tübingen : Niemeyer, pp. 1-21.
- LÜDI, G. (2001), « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? », Article disponible sur internet : http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html.
- LUDI, G. & PY, B. (1986), *Etre bilingue, devenir bilingue*, Berne : Peter Lang (2003).
- LYON, J. (1996), *Becoming Bilingual: Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon : Multilingual Matters.
- MCCARTHY, P. M. & JARVIS, S. (2007), « Vocd : a theoretical and empirical evaluation » in *Language Testing*, n°24 : 4, pp. 459-488.
- MACKEY, W. (1962), « The description of bilingualism » in *Canadian Journal of Linguistics*, n°7, pp. 51-85.
- MACNAMARA, J. (1967), « The bilingual's linguistic performance : A psychological overview » in *Journal of Social Issues*, n°23, pp. 59-77.
- MACNAMARA, J. (1982), *Names for things : A study of human learning*, Cambridge, M. A. : MIT Press.
- MACRORY, G. (2006), « Bilingual language development : what do early years practitioners need to know ? » in *Early Years, an International Journal of Research and Development*, n°27 (2), pp. 159-169.
- MACWHINNEY, B. (1998), « Models of the emergence of language » in *Annual Review of Psychology*, n°49, pp. 199-227.
- MAINGUENEAU, D. (1984), *Genèse du discours*, Bruxelles : Mardaga.
- MALVERN, D. & RICHARDS, B. (1997), « A new measure of lexical diversity » in RYAN, A. & WRAY, A. (eds), *Evolving models of language*, Clevedon : Multilingual Matters, pp. 58-71.

- MANIGAND, A. (1991), *Processus d'insertion scolaire d'enfants d'origine étrangère : Étude des trajectoires scolaires d'une population d'enfants turcs*. Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, Bordeaux: Université Bordeaux II.
- MANIGAND, A. (1999), « Le silence des enfants turcs à l'école » in : *Psychologie & Éducation*, n°37, pp. 57-73.
- MARC, V. & MARC, O. (1992), *Premiers dessins d'enfants*, Paris : Nathan.
- MARCHMAN, V. A. & BATES, E. (1994), « Continuity in lexical and morphological development : a test of the critical mass hypothesis » in *Journal of Child Language*, n°21, pp. 339-366.
- MARCOS, H., SALAZAR ORVIG, A., BERNICOT, J., GUIDETTI, M., HUDELOT, C., & PRENERON, C. (2004), *Apprendre à parler : Influence du mode de garde*, Paris : L'Harmattan.
- MAURY, L. (1991), *Le développement de l'enfant*, Paris: Presses universitaires de France.
- MCCLELLAND, J. L. (1995), « A connectionist perspective on knowledge and development » in SIMON, T. & HALFORD, G. S. (eds), *Developing Cognitive Competence : New Approaches to Cognitive Modelling*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, pp. 157-204.
- MCLAUGHLIN, B. (1978), *Second-Language Acquisition in Children*, New York : L. Erlbaum.
- MCNEILL, D. (1992), *Hand and mind. What gestures reveal about thought*, Chicago: University of Chicago Press.
- MEISEL, J. M. (1990), « INFL-lection : Subjects and subject-verb agreement » in MEISEL, J. M. (ed), *Two first languages : Early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht: Foris.
- MEISEL, J. M. (2004), « The bilingual child » in BHATIA, T. & RITCHIE, W. (eds), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford : Blackwell, pp. 91-113.
- MILLER, G. A. (1965), « Some preliminaries to psycholinguistics » in *Amer, Psychologist*, n°20, pp. 15-20.
- MOESCHLER, J. (1982), *Dire et contredire*, Berne : Peter Lang.
- MOLINIE, M. (2009), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF-Encrages, Paris : Belles Lettres.
- MOLINIE, M. (2010), « Réflexivité et culture de l'écrit. Éléments pour une conception réflexive de la littératie. Vers un paradigme réflexif ? Conditions, modalités, conséquences » in ROBILLARD (de) D. (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? Cahiers de sociolinguistique n°14*, Nouvelle Série, Presses universitaires de France.
- MONTRUL, S. (2008), *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*, Amsterdam : John Benjamins.

- MOORE, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Paris : Didier.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (2001), « Comment le plurilinguisme vient aux enfants » in CASTELLOTTI, V. (éd), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen : Dyalang, pp. 151-189.
- MOREAU, M.-L. & RICHELLE, M. (1981), *L'acquisition du langage*, Bruxelles : Pierre Mardaga.
- MORGENSTERN, A. (2009), *L'enfant dans la langue*, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- MORGENSTERN, A. (2012), « Prémices du récit chez l'enfant de 2 à 3 ans », dans DELAMOTTE, R. et AKINCI, M.-A. (éds.), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, pp. 21-34.
- MORTAMET, C. (2005), « Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues ». Revue *GLOTTOPOLO*, n°5. www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/.
- MOSKOWICZ, J. (1993), *Un étranger à l'école*, Lyon : Voies livres.
- MOSSAKOWSKI, J., BUSCH, B. (2010), « Méthodes biographiques langagières dans la recherche et l'éducation », in ARNESEN, A-L., ALLAN, J., SIMONSEN, E. (eds.), *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Cadre de compétences pédagogiques*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- MOUELHI, Z. (2008), « La richesse lexicale dans une perspective de lexicométrie arabe. Etude contrastive de cinq méthodes de mesure : Application au 'Imtâ' wa-l-mu'ânasa de Tawhîdî » in *Texte et corpus*, n°3, Actes des Journées de la linguistique de Corpus 2007, pp. 271-284.
- NAIGLES, L. & HOFF-GINSBERG, E. (1998), « Why are some verbs learned before others? » in *Journal of Child Language*, n°25, pp. 95-120.
- NEILL, G., DESROSIERS, H., DUCHARME, A. & GINGRAS, L (2006), « L'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants au Québec : le rôle de l'environnement familial et économique » in *Cahier québécois de démographie*, n°35 (1), pp. 149-168.
- NELSON, K. (1973), « Structure and strategy in learning to talk » in *Monographs of the society for research in child development*, serial 149, n°38 (1-2), pp. 1-135.
- NELSON, K., WELSH, J., CAMARATA, M. S., BUTKOVSKY, L. & CAMARATA, M. (1995), « Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels », *First Language*, n°15, pp. 1-17.
- OKER, A. & AKINCI, M.-A. (2012), « Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans » in : Revue *CogniTextes* [En ligne], Volume 8, mis en ligne le 28 décembre 2012, URL : <http://cognitextes.revues.org/626>.

- OLERON, P (1979), « Encadrement et désencadrement de l'intelligence » in *Bulletin de Psychologie*, n°32, pp. 401-411.
- ÖZCALISKAN, S & GOLDIN-MEADOW, S. (2005), « Do parents lead their children by the hand? » in *Journal of Child Language*, n°32, pp. 481-505.
- PADILLA, A. M. & LINDHOLM, K. J (1984), « Child bilingualism : The same old issues revisited » in MARTINEZ, J. L. & MENDOZA, R. H. (eds), *Chicano psychology*, New York : Academic Press, pp. 369-408.
- PARADIS, M. (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam : John Benjamins.
- PAVLOV, I. P. (1927), *Conditioned reflexes*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PENFIELD, W. G. & ROBERTS, L. (1959), *Speech and Brain-Mechanisms*, Princeton, University Press.
- PENLOUP, M.-C. (2007), *Les connaissances ignorées*, Lyon : INRP.
- PIAGET, J. (1923), *The language and thought of the child*, Londres, Royaume-Uni : Kegan Paul.
- PIERART, B. & LECLERCQ, A. (2005), « Le langage modulé des mères d'enfants dysphasiques » in *TRANEL*, n°42, pp. 33-51.
- PLUNKETT, K. (1996), *Connexionism and development : Neural networks and the study of change*, New York : Oxford University Press.
- POPLACK, S. (1980), « Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y termino en espanol : toward a typology of code-switching » in *Linguistics*, n°18 (7-8), pp.581-618.
- PORCHER, L. (2008), *L'éducation comparée pour aujourd'hui et pour demain*, Paris : L'Harmattan.
- PROHIC, A. et VARRO, G. (2007), « Se transplanter oui, mais à quel prix ? » in *Education et Sociétés Plurilingues*, n°23, pp. 102-106.
- QUERLEU, D., RENARD, X. & CREPIN, G. (1981), « Perception auditive et réactivité fœtale aux stimulations sonores » in *Journal de gynécologie, obstétrique et biologie de la reproduction*, n°10, pp. 307-314.
- REDLINGER, W. & PARK, Y. (1980), « Language mixing in young bilinguals » in *Journal of Child Language*, n°7, pp. 337-352.
- RESCORLA, L. & FECHNAY, T. (1996), « Mother-child synchrony and communicative-reciprocity in late-talking toddlers » in *Journal of Speech and Hearing Research*, n°39, pp. 200-208.

- RODI, M. (2013), *Interaction logopédiste-enfant: Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels ?* Thèse de doctorat non publiée, Université de Neuchâtel.
- ROLLAN, F. & SOUROU, F. (2006), *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*, Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- ROMAINE, S. (1989), *Bilingualism*, Oxford : Blackwell (2ème éd., 1995).
- RONDAL, J. A. (1983), *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles: Mardaga.
- RONDAL, J. A. & SERON, X. (dir.) (2000), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Margada Pierre.
- RONJAT, J. (1913), *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris : Honoré Champion.
- SACKS H., SCHEGLOFF, E., & JEFFERSON, G. (1974), « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation » in *Language*, n°50, pp. 696-735.
- SALAGNAC, N. (2012), « Inscription dialogique des récits par des enfants de 4 à 6 ans dans une situation de restitution » in DELAMOTTE, R. & AKINCI, M.-A. (dir.), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*, Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, pp. 54-69.
- SALAZAR ORVIG, A. & de Weck, G. (2010), « Comment les mères racontent un album avec leur enfant » in *Langages & Pratiques*, n°46, pp. 7-16.
- SALAZAR ORVIG, A. & de Weck, G. (2013), « Profils de mères et implication des enfants dans la co-construction d'un récit » in *A.N.A.E*, n°124, pp. 269-278.
- SAUNDERS, G. (1982), *Bilingual children: Guidance for the family*, Clevedon, Great Britain: Multilingual Matters.
- SCHEGLOFF, E. A. & SACKS, H. (1973), « Opening up closings » in *semiotica*, n°8 (3), pp. 289-327.
- SHARWOOD SMITH, M. & KELLERMAN, E. (1986), « Crosslinguistic influence in second language : an introduction » in *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, KELLERMAN, E. & SHARWOOD SMITH, M. (eds), , Oxford : Pergamon, pp. 1-9
- SIGUAN, M. (1987), « Code switching and code mixing in the bilingual speaker : a cognitive approach » in LÜDI, G. (ed), *Devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen : Niemeyer, pp. 211-224.

- SO, W. C., DEMIR, Ö. E. & GOLDIN-MEADOW, S. (2010), « When speech is ambiguous, gesture steps in : Sensitivity to discourse-pragmatic principles in early childhood » in *Applied Psycholinguistics*, n°31, p. 209-224.
- SOLE, M. R. & SOLER, O. (2010), « L'effet de l'étayage sur les récits des enfants » in BERNICOT, J., VENEZIANO, E., MUSIOL, M. et BERT-ERBOUL, A. (eds), *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris : L'Harmattan.
- SLOBIN, D. (1973), « Cognitive prerequisites for the development of grammar » in FERGUSON, C.A. & SLOBIN, D.I. (eds), *Studies of child language development*, New-York : Holt, Reinhart & Winston, pp.175-208.
- SLOBIN, D. (1981), « The origins of grammatical encoding of events » in DEUTSCH, W. (ed.), *The child's construction of grammar*, London and New-York : Academic Press, pp. 185-199.
- SLOBIN, D. (ed) (1985), *The crosslinguistic study of language acquisition : Vol. 1. The data*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- STRÖMQVIST, S, JOHANSSON, V., KRIZ, S., RAGNARSDOTTIR, H., AISENMAN, R. & RAVID, D. (2002), « Toward a cross-linguistic comparison of lexical quanta in speech and writing » in *Written Language and Literacy*, n°5 (1), pp. 45-68.
- SULLY, J. (1881), *Illusions. A Psychological Study*. The International Scientific Series, New-York : Appleton.
- SWAIN, M. (1972), *Bilingualism as a first language*, Ph.D. dissertation, University of California at Irvine.
- SWAIN, M. (1977), « Future directions of second language research » in *Henning 1977*, pp. 15-28. [358(n2)].
- SWAIN, M. & CUMMINS, J. (1979), « Bilingualism, cognitive functioning and education » in *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, n°12, pp. 4-18.
- TAESCHNER, T. (1983), *The Sun is Feminine. A study of Language Acquisition in Bilingual Children*, Berlin : Springer.
- TAPIA, S. (de) (1995), « Le champ migratoire turc et l'Europe » in DUMONT, P., JUND, A. & DE TAPIA, S. (éds) : *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Allemagne*. Paris: CIEMI / L'Harmattan, pp. 15-38.
- TARDIF, T. (1996), « Nouns are not always learned before verbs : evidence from Mandarin speakers' early vocabularies » in *Developmental Psychology*, n°32, pp. 491-504.

- THIAULT, F. (2009), « Recherche indigène et familiarité avec l'objet de recherche », *Études de communication* [En ligne], 32/2009, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 11 février 2015. URL : <http://edc.revues.org/914>.
- TINELLI, A. (2004), *De l'exil à l'orthophonie, ou la possible trajectoire linguistique des enfants d'origine turque : réflexion sur les difficultés langagières des enfants de migrants turcs*. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Strasbourg: Université Louis Pasteur.
- TOMASELLO, M. (1992), *First verbs : A case study of early grammatical development*, Cambridge, M.A. : Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. (1995), « Joint attention as social cognition » in MOORE, C. & DUNHAM, P. (eds), *Joint Attention : its origin and role in development*, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 103-130.
- TOMASELLO, M. (2003), *Constructing a language*, Cambridge, M.A. : Harvard University Press.
- TOUKOMAA, P. & SKUTNABB-KANGAS, T. (1977), *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age and children in the lower level of comprehensive school*, Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO.
- TRAVERSO, V. (1996), *La conversation familière*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- TRAVERSO, V. (1999), *L'analyse des conversations*, Paris : Armand Colin (2013).
- ULLMAN, M. (2001), « The neural basis of lexicon and grammar in first and second language. The declarative/procedural model » in *Bilingualism : Language and Cognition*, n°4, pp. 105-122.
- VARRO, G. (1984), *La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*, Presses universitaires de Lille.
- VARRO, G. (1990), « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », in « Un bilinguisme particulier », *Migrants-Formation*, n°83, pp. 24-40.
- VARRO, G. (2004), *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris : Belin.
- VENEZIANO, E. & SINCLAIR, H. (1995), « Functional changes in early child language : The appearance of references to the past and of explanations » in *Journal of Child Language*, n°22, pp. 557-581.
- VIHMAN, M. M. (1996), *Phonological development : The origin of language in the child*, Oxford, Royaume-Uni : Blackwell.
- VION, R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette.

- VOLTERRA, V. & TAESCHNER, T. (1978), « The acquisition and development of language by bilingual children », in *Journal of Child Language*, n°5, pp. 311-326.
- von FRISCH, K. (1965), *Le langage de la danse et l'orientation des abeilles* [« Tanzsprache und Orientierung der Bienen »], Berlin, Springer Verlag.
- VYGOTSKY, L. (1934), *Thought and Language*, Cambridge, MA : The M.I.T. Press, (1985).
- VYGOTSKY, L. (1978), « Interaction between learning and development » in *Mind and Society*, Cambridge, M.A. : Harvard University Press, pp. 79-91.
- VYGOTSKY, L. (1997), « The history of the development of higher mental functions », in RIEBER, R. W. (eds), *The collected works of L. S. Vygotsky* : Vol.4, New York, Plenum.
- WALLON, E., REZZOUG, D., BENNABI-BENSEKHAR, M., SANSON, C., SERRE, G., YAPO, M., DRAIN, É., MORO, M.-R. (2008), « Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne » in *La psychiatrie de l'enfant*, n°51 (2), pp. 597-635.
- WATOREK, M (2004), « Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes » in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 20/2004, mis en ligne le 19 janvier 2009, consulté le 07 juillet 2015. URL : <http://aile.revues.org/1185>.
- WEINREICH, U. (1968), « Is a structural dialectology possible ? » in *Word*, n°14 (1954), pp. 388-400.
- WEINREICH, U. (1953), *Languages in Contact*, The Hague : Mouton de Gruyter.
- WEINRICH, H. (1973), *Le temps: le récit et le commentaire*. Paris : Editions du Seuil.
- WINNICOTT, D.-W. (1965), *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot, 1989.
- WITKO, A., TESTUD, C., TOUQUETTE, A. (2008), « Situation de lecture partagée et intervention précoce en orthophonie. Une étude exploratoire pour décrire et évaluer les conduites langagières et communicatives d'enfants de 24 mois » in *Glossa*, n°103, pp. 4-35.
- YAGMUR, K. & AKINCI, M.-A. (2003), « Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences » in *International Journal of the Sociology of Language*, n°164, pp. 107-128.
- ZIMMER, E. Z., FIFER, W.O., REY, Y. L., CHAO, C. R. & MYERS, M.M. (1993), « Response of the premature fetus to stimulation by speech sounds » in *Early Human Development*, n°33, pp. 207-215.

Table des matières

Résumé	3
Abstract.....	4
Remerciements.....	6
Sommaire	8
Index des tableaux.....	9
Index des figures.....	11
Introduction	13
Première partie : Théories.....	18
Chapitre 1 : Acquisition et développement du langage chez l'enfant monolingue	20
1.1. Perspective historique de la recherche en acquisition du langage par le jeune enfant	21
1.2. Les grandes théories en acquisition du langage.....	22
1.2.1. Les théories se basant sur les facteurs externes	23
1.2.2. Les théories se basant sur les facteurs internes.....	32
1.3. Les premières étapes de l'acquisition du langage	35
1.3.1. La période pré-linguistique.....	36
1.3.2. La période linguistique (à partir d'1 an)	42
1.3.3. Comprendre les différences interindividuelles en acquisition du langage	48
1.3.4. Le rôle de la gestualité dans l'acquisition du langage	52
1.4. Synthèse du chapitre 1.....	55
Chapitre 2 : Acquisition du langage en contexte bilingue	57
2.1. Définitions et concepts	58
2.1.1. Bilinguisme équilibré / déséquilibré	60
2.1.2. La notion de compétence plurilingue	62
2.1.3. Bilinguisme fonctionnel/complémentaire.....	63
2.2. Les grandes théories en bilinguisme	64
2.2.1. L'hypothèse du système unique.....	65
2.2.2. L'hypothèse de différenciation.....	68
2.2.3. L'hypothèse de l'interdépendance	69
2.2.4. Interférence / Transfert.....	71
2.3. Les différents facteurs en acquisition bilingue	73
2.3.1. Le facteur de l'âge	73
2.3.2. Les facteurs sociolinguistiques	76
2.3.3. Le facteur de l'input.....	79
2.4. Synthèse du chapitre 2.....	91
Chapitre 3 : Le bilinguisme en contexte migratoire et le cas particulier des enfants issus de familles immigrées originaires de Turquie	93
3.1. 50 ans de présence turque en France : l'état des lieux.....	94
3.1.1. L'immigration turque en France	95
3.1.2. L'immigration turque en Alsace.....	97
3.1.3. Les pratiques langagières de la population turque en France	101

3.2. Le bilinguisme des immigrés.....	103
3.3. Bilinguisme et éducation des enfants issus de familles turques immigrées	106
3.3.1. Du bilinguisme en famille au monolingue à l'école	106
3.3.2. Le rôle de l'école dans le développement du bilinguisme de l'enfant	111
3.3.3. Bilinguisme, inégalités et réussite scolaires : préjugés et réalités	113
3.4. Synthèse du chapitre 3.....	120
Deuxième partie : Méthodologies	124
Chapitre 4 : Choix du terrain : un terrain à la fois connu et inconnu	125
4.1. Bischwiller : une commune particulière	126
4.2. Une double position de chercheur	127
4.2.1. Position endogroupe du chercheur	127
4.2.2. Position exogroupe du chercheur.....	128
4.3. Les écoles maternelles	130
4.3.1. L'école A.....	130
4.3.2. L'école B.....	131
Chapitre 5 : Méthodologie de construction de l'échantillon	132
5.1. Une démarche bidirectionnelle	132
5.1.1. De la famille à l'enfant.....	132
5.1.2. De l'enfant aux familles	134
5.1.3. L'adaptation du matériel	135
5.2. Des types de pratiques langagières familiales aux types d'enfants	136
5.3. La présentation des familles.....	138
5.3.1. La catégorie socio-professionnelle des familles	138
5.3.2. Le niveau d'études des familles bilingues franco-turques	141
5.4. La présentation des enfants	143
5.4.1. Eléments de biographie langagière des enfants bilingues franco-turcs.....	145
5.4.2. Eléments de biographie langagière des enfants monolingues français	155
5.4.3. Eléments de biographie langagière des enfants monolingues turcs.....	157
Chapitre 6 : Méthodologie de la collecte de données.....	160
6.1. Situations de production verbale des enfants	161
6.1.1. Les situations individuelles	161
6.1.2. Les situations en groupe.....	175
6.2. Situation d'enquête avec les parents	176
6.3. Situation d'enquête avec les enseignants	180
6.4. Situation d'enquête avec les enfants	182
6.4.1. Le portrait linguistique	182
6.4.2. Le dessin	183
6.5. Transcription et codage.....	185
6.5.1. Les tours de parole	185
6.5.2. Le codage des enfants	186
6.5.3. Le codage des éléments de l'image.....	187
6.5.4. Les énoncés gestuels et les commentaires.....	187
6.5.5. Les énoncés voco-verbaux.....	187
6.5.6. Les chevauchements d'énoncés	187
6.5.7. Enchaînement immédiat entre les deux tours de parole	188
6.5.8. Les élisions et les interruptions	189

6.5.9. Les pauses.....	189
6.5.10. Les intonations.....	190
6.5.11. Allongement de sons	190
6.5.12. Segment inaudible.....	190
6.5.13. Transcription incertaine.....	191
6.5.14. Transcription phonétique	191
6.5.15. L'émphasisation	192
Troisième partie : Analyses	195
Chapitre 7 : L'interaction verbale, questions de macro-structure	196
7.1. L'organisation des interactions.....	198
7.1.1. L'organisation globale d'une interaction.....	198
7.1.2. La séquence	205
7.1.3. L'échange	206
7.1.4. L'intervention	207
7.1.5. L'énoncé.....	208
7.2. Les séquences thématiques.....	208
7.2.1. La continuité thématique	209
7.2.2. La discontinuité thématique.....	213
7.3. L'analyse thématique des interactions.....	216
7.3.1. La distribution générale des propositions de thème.....	217
7.3.2. La modalité des propositions de thème	218
Chapitre 8 : L'analyse discursive des interactions	220
8.1. Les séquences discursives	222
8.1.1. Les séquences descriptives.....	224
8.1.2. Les séquences commentatives	226
8.1.3. Les séquences narratives.....	227
8.1.4. Les séquences métacommunicationnelles	232
8.2. L'analyse des séquences discursives	234
8.2.1. La distribution générale des séquences discursives.....	234
8.2.2. La distribution des séquences discursives chez les enfants Type 1.....	236
8.2.3. La distribution des séquences discursives chez les enfants Type 2.....	239
8.2.4. Bilan de l'analyse des séquences discursives	242
8.3. Les différents sous-genres discursifs	243
8.3.1. Le descriptif	244
8.3.2. Le dénominatif.....	244
8.3.3. Le déictique.....	245
8.3.4. L'explicatif.....	246
8.3.5. L'argumentatif	248
8.3.6. Le métalangagier 1	250
8.3.7. Le métacommunicationnel	251
8.3.8. L'informatif	252
8.3.9. L'évaluatif	253
8.3.10. Le fictif	254
8.3.11. Le narratif	255
8.3.12. Le projectif	256
8.3.13. Autres.....	257

8.4. L'analyse des sous-genres discursifs au niveau des énoncés	257
8.4.1. La distribution générale des sous-genres discursifs	258
8.4.2. La distribution des sous-genres discursifs chez les enfants Type 1	259
8.4.3. La distribution des sous-genres discursifs chez les enfants Type 2	265
8.4.4. Bilan des résultats des sous-genres discursifs	270
Chapitre 9 : L'analyse des modalités d'énoncés	271
9.1. Les catégories de modalité d'énoncé	271
9.1.1. Questions	272
9.1.2. Réponses	272
9.1.3. Assertions	272
9.1.4. Ordres	273
9.1.5. Reprises	273
9.1.6. Métalangagiers 2	273
9.1.7. Autres	274
9.2. L'analyse des modalités d'énoncés	274
9.2.1. La distribution générale des principales modalités d'énoncés	275
9.2.2. La distribution des modalités d'énoncés chez les enfants Type 1	278
9.2.3. La distribution des modalités d'énoncés chez les enfants Type 2	286
9.3. Bilan des modalités d'énoncés	292
Chapitre 10 : L'analyse de la diversité lexicale dans les interactions	296
10.1. La diversité lexicale générale des deux types d'enfant	301
10.2. L'évolution de la diversité lexicale des deux types d'enfant	302
10.3. Bilan des résultats de diversité lexicale	304
Conclusion et perspectives	306
a) Bilan général des résultats et discussion	307
b) Perspectives de recherche	314
Bibliographie	318
Table des matières	343