



HAL
open science

Étude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle

Büsra Hamurcu-Süverdem, Mehmet-Ali Akinci

► **To cite this version:**

Büsra Hamurcu-Süverdem, Mehmet-Ali Akinci. Étude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2016, L'acquisition des langues secondes : diversité des approches et des méthodes, XXI (2), pp.81-93. 10.3917/rfla.212.0081 . halshs-02360932

HAL Id: halshs-02360932

<https://shs.hal.science/halshs-02360932>

Submitted on 15 Nov 2019

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

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

ETUDE DU DÉVELOPPEMENT LANGAGIER D'ENFANTS D'ORIGINE TURQUE EN MATERNELLE

Büsra Hamurcu-Süverdem, Mehmet-Ali Akinci

Pub. linguistiques | « [Revue française de linguistique appliquée](#) »

2016/2 Vol. XXI | pages 81 à 93

ISSN 1386-1204

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-81.htm>

Pour citer cet article :

Büsra Hamurcu-Süverdem, Mehmet-Ali Akinci, « Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle », *Revue française de linguistique appliquée* 2016/2 (Vol. XXI), p. 81-93.

Distribution électronique Cairn.info pour Pub. linguistiques.

© Pub. linguistiques. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle

Büsrâ Hamurcu-Süverdem & Mehmet-Ali Akinci, Université de Rouen

Résumé : *L'objectif de notre étude est de comprendre le rôle des pratiques langagières familiales dans le développement langagier de 6 enfants scolarisés en maternelle (3-5 ans) et issus de familles immigrées turques, ayant des pratiques langagières familiales différentes, à savoir majoritairement le turc (Type I) et indifféremment le turc et le français (Type II). Nous avons étudié la diversité des genres à travers notre corpus constitué d'interactions verbales entre l'adulte et les enfants. Les résultats montrent que les pratiques langagières familiales ont un impact sur les compétences langagières des enfants. Lors des diverses séances d'enregistrement, dans les différents domaines langagiers, les enfants pratiquant davantage le turc à la maison sont parfois dominants en turc alors que ceux dont la pratique déjà abondante du français à la maison est renforcée par la scolarisation le sont en français. Cependant, après deux années de scolarisation, les différences observées à 5 ans entre les deux types d'enfants en français sont faibles, ce qui montre qu'ils ont fini par acquérir la langue de l'école plus ou moins au même degré, quelles que soient leurs pratiques langagières familiales.*

Abstract: *The aim of our study is to understand the role of home language practices in the language development of 6 Turkish-French early bilingual preschool children (3-5 years old) from immigrant background and having different home language practices such as essentially Turkish and a mix of Turkish and French. The data consists of verbal interactions between the adults and the children in which we have studied the diversity of discourse genres. The results show that home language practices have an impact on the interactional and language competences of children. As indicated by some of the results, children who mostly practice Turkish at home are dominant in Turkish whereas those who practice more French at home are dominant in French which is reinforced by school. However, at the end of the second year of preschool (5 years old), there are few differences in French among the groups, which shows that French, as the school language, is acquired more or less at the same degree by all children, independently of their home language practices.*

Mots-clés : bilinguisme franco-turc, genres discursifs, école maternelle, immigration turque
Keywords: Turkish-French bilingualism, discourse genres, preschool, Turkish immigration

1. Introduction

Le bilinguisme émergent (García 2009) des enfants issus de familles immigrées est souvent ignoré à l'école (Hélot 2007), car, d'une part, les enseignants ne sont pas attentifs au répertoire plurilingue de leurs élèves et, d'autre part, ce sont parfois les enfants eux-mêmes qui ne manifestent pas leur bilinguisme (Akinci 2016). Par conséquent, ces enfants se trouvent en insécurité linguistique à la fois parce qu'ils ne retrouvent plus leur L1 à l'école mais également parce que leurs compétences, modestes, certes, mais existantes en L2 ne sont pas assez valorisées, ce qui crée chez eux un sentiment d'insuffisance dès les premiers jours à l'école. Ces enfants bilingues dont aucune des langues dont ils disposent n'est jugée 'valable' à l'école se retrouvent très souvent dans le silence. Ce silence inquiète les enseignants qui ne trouvent parfois d'autre solution que de solliciter la pratique unique de la L2, la langue de

l'école pour que l'enfant puisse rapidement 'entrer dans les apprentissages' comme ils le disent souvent.

Les travaux en acquisition du langage avant l'âge scolaire et pendant la période de l'école maternelle, que ce soit en contexte monolingue ou bi-/plurilingue, s'intéressent en général aux compétences purement linguistiques des enfants en étudiant des corpus de productions orales. Or, dans une approche interactionniste (Vygotsky 1934 ; Bruner 1983 ; François 1990 ; Kerbrat-Orecchioni 1990), l'observation intègre l'intégralité des interactions dans lesquelles s'inscrivent ces productions orales afin de pouvoir analyser, de manière plus générale, les compétences interactionnelles des enfants.

Cet article présente et discute les résultats des analyses interactionnelles recueillies auprès de six enfants bilingues franco-turcs scolarisés en maternelle (Hamurcu-Süverdem 2015), et traite des types de séquences et des sous-genres discursifs. Dans un premier temps, nous présenterons la situation de la scolarisation des enfants bilingues issus de l'immigration turque, ce qui nous donnera une meilleure compréhension des apprenants que nous présenterons dans un second temps ainsi que notre méthodologie de recueil de données. Enfin après avoir présenté notre cadre théorique, nous exposerons nos résultats.

2. Le bilinguisme et la scolarisation des enfants issus de l'immigration turque

Le bilinguisme des enfants de familles migrantes est appelé bilinguisme transitoire par Lüdi et Py (2003). Ils expliquent que *le bilinguisme des migrants est d'une manière générale une affaire passagère : l'assimilation peut prendre deux ou trois générations, mais il est très rare que des descendants de migrants immergés dans la société d'accueil maintiennent leur langue à long terme, sauf dans des circonstances très particulières, telles que les ghettos* (2003, 25-26).

Pourtant toutes les études sur les pratiques langagières des enfants issus de l'immigration turque prouvent le contraire (Backus 2013). L'étude menée par Akinci & al. (2004) sur les pratiques des écoliers de l'agglomération lyonnaise a montré un indice de vitalité langagière élevé pour la langue turque. Ce qui prouve que cette langue est particulièrement résistante et se maintient d'une génération à l'autre (Yağmur & Akinci 2003). Le processus migratoire se renouvelant sans cesse, notamment grâce aux mariages intracommunautaires, le taux de maintien de la langue et de la culture d'origine des Turcs demeure plus fort que dans les autres communautés immigrées de France. Le turc demeure langue dominante dans le milieu familial, et les enfants l'acquièrent comme langue première jusqu'à l'école maternelle (Akinci 2016). Un enfant né de parents issus de familles originaires de Turquie commence d'abord par n'acquérir que le turc au sein de sa famille. Dès sa naissance, la langue parlée autour de lui (par les parents, la famille élargie, le voisinage) est uniquement le turc. Même si l'enfant est né et habite en France, sa première langue demeure la langue turque. Son premier contact avec la langue française se fait seulement avec l'entrée à l'école maternelle autour de l'âge de trois ans. Il est bien évident que ces très jeunes enfants ont déjà entendu parler français autour d'eux, ne serait-ce que dans le voisinage, au supermarché, à la télévision, même s'ils n'adoptent pas le français comme moyen de communication. Cependant rien ne dit qu'ils ne le comprennent pas. Un autre paramètre dont il faut tenir compte ici est la fratrie : la description ci-dessus ne concerne majoritairement que les aînés alors que les enfants qui suivront pourront être au contact du français à travers le frère ou la sœur aîné(e) qui vont introduire la langue de l'école à la maison.

L'entrée à l'école maternelle est ainsi un tournant important à plusieurs égards pour ces enfants. Ils quittent l'environnement familial pour entrer dans un nouvel espace avec lequel ils devront d'abord se familiariser. Ils se retrouvent dans un lieu inconnu avec des pairs et des adultes qui ne parlent pas la même langue qu'eux. Cette nouvelle situation représente, pour

eux, une rupture dans le processus de connaissance des langues. 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 par l'école. Le développement des langues se fait ainsi à deux niveaux, dans deux univers différents. Comme le rappelle Hélot (2007, 85), *il faudrait commencer par reconnaître le bilinguisme des enfants issus de l'immigration qui parlent ou comprennent les langues de leurs parents tout comme celui des enfants de couples mixtes et de milieu social favorisé, et dire que ces enfants sont bilingues. Ceci peut sembler une évidence mais ce n'est pas une pratique courante dans l'institution scolaire.*

3. Méthodologie

Nous avons choisi comme terrain de recherche Bischwiller, une commune alsacienne fortement peuplée de Turcs qui y constituent 27 % de la population. Cette commune était un terrain propice à la fois en raison de sa forte population turque et de notre bonne connaissance d'une grande partie de cette population. Nous avons sélectionné les apprenants dans les deux écoles maternelles de la commune les plus fréquentées par les enfants turcs. Ensuite, nous avons constitué deux groupes d'enfants que nous avons nommés Type I et Type II, en fonction des pratiques langagières des familles, à savoir, respectivement, la pratique du turc uniquement et la pratique des deux langues (turc et français). Ainsi, nous avons réalisé une étude longitudinale auprès de 6 enfants que nous avons suivis du début de la petite section de maternelle jusqu'à la fin de la moyenne section en les enregistrant individuellement 5 fois (3 fois en petite section et 2 en moyenne section) en turc dans un premier temps et en français dans un second temps, souvent à une semaine d'intervalle. Certaines informations importantes à propos de ces derniers figurent dans le Tableau 1.

Tableau 1. *L'âge, la moyenne d'âge et le sexe de nos sujets en fonction des deux types de famille et des sessions d'enregistrement.*

Type de famille		Type I			Type II		
Prénom de l'enfant		Ismail	Asli	Nur	Yelda	Isa	Yusuf
Garçon/fille		G	F	F	F	G	G
Session 1 (octobre 2011)	Age	3;7	2;10	3;5	2;10	3;8	3;2
	Moyenne d'âge	3;3			3;2		
Session 5 (juin 2013)	Age	5;3	4;6	5;1	4;6	5;4	4;10
	Moyenne d'âge	4;11			4;10		

Lors des séances d'enregistrement, nous nous sommes servi d'un support imagé (Kern & Raffara 2012) représentant des enfants qui jouent dans une cour d'école. Les interactions en turc et en français avec l'adulte ont été transcrites. Nous y avons analysé la diversité des genres discursifs qui se divisent en deux sous-parties et qui étudient respectivement la nature des séquences discursives et celle des énoncés. Nous allons maintenant détailler ces catégories d'analyse et en présenter ensuite les principaux résultats.

4. Cadre théorique : les genres discursifs

Pour Bakhtine (1984, 285), analyser le genre discursif est inévitable en acquisition du langage dans la mesure où *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).

François (1993) complète en affirmant que les genres correspondent à ce que nous faisons avec le langage, à savoir décrire, raconter, expliquer, etc. Les genres sont souvent très hétérogènes, mélangés (François 1993) et perméables (François & Delamotte-Legrand 2004). En effet, un genre peut faire appel à des sous-genres, ce qui est très souvent le cas dans notre corpus, comme dans tout discours. Or, tous les genres ne peuvent constituer des 'organisateur dominants' (François 1993). D'après François (2004, 129), l'association de quatre paramètres détermine un genre de discours. Ces paramètres sont a) *le devenir du thème*, b) *les types d'énoncés*, c) *les types d'enchaînement et la modalité générique, la signification atmosphérique de l'échange*, d) *le ou les mondes dans lesquels ce dont on parle se montre*. Il ajoute que ces différents niveaux ne sont pas nécessairement liés mais que leur affinité dans un texte donné constitue ce qu'il propose d'appeler 'organisateur dominant'. Ces derniers sont eux-mêmes organisés en ce que nous avons appelé *sous-genres discursifs*, dont le nombre est plus important que celui des genres discursifs constituant les organisateurs dominants des échanges de notre corpus. Par exemple, le récit qui constitue un genre dominant dans notre corpus – et qui est donc un organisateur dominant – est généralement organisé en plusieurs sous-genres (ci-dessous). Afin d'éviter toute confusion, nous avons distingué les genres dominants et les sous-genres. Les premiers ont été nommés 'séquences discursives' et sont au nombre de quatre :

- (1) les séquences descriptives, portant le plus souvent, mais pas obligatoirement, sur l'image servant de stimulus pour l'enquête orale ;
- (2) les séquences commentatives, portant sur l'image ou sur autre chose ;
- (3) les séquences narratives, portant sur l'expérience personnelle de l'enfant ou de l'adulte ;
- (4) les séquences métacommunicationnelles, portant sur le déroulement de l'interaction.

Les seconds sont plus nombreux, mais n'apparaissent pas tous à la même fréquence dans notre corpus. Par conséquent, pour cette étude, nous avons retenu les quatre principaux sous-genres discursifs que sont :

- (5) le descriptif dont la définition est identique à celle des séquences descriptives ;
- (6) le dénominatif qui correspond soit à une demande de dénomination, souvent formulée par l'adulte, soit à une dénomination produite par l'enfant à la demande de l'adulte ou à sa propre initiative ;
- (7) le narratif qui est un énoncé construisant un récit, mais n'entrant dans aucune autre catégorie d'énoncé participant également à la construction du récit (descriptif, informatif, etc.) ;
- (8) le fictif qui est l'énoncé qu'un interlocuteur produit à l'aide de son imagination. Nous y incluons également toutes les hypothèses que les interlocuteurs émettent sur l'état, l'émotion ou l'action futurs ou passés des personnages ou des objets se trouvant sur l'image. Etant donné que toutes ces situations relèvent de l'imaginaire plutôt que de la description, nous les avons classées dans les énoncés fictifs.

Nous présenterons, dans un premier temps, les séquences discursives qui constituent les organisateurs dominants dans les interactions de notre corpus, et dans un second temps, les sous-genres discursifs.

4.1. Les séquences discursives

L'analyse des séquences discursives nous a permis d'avoir une vue générale de notre corpus du point de vue de la question du genre. Avant d'en présenter les résultats, nous allons illustrer chaque séquence discursive par un exemple.

(1) Exemple de séquence descriptive (Yusuf, T2-S5-F4;8)¹ :

- ENQ043 : [:(en repositionnant l'image) et dis-moi encore juste↑
(PO1²) 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

L'exemple (1), extrait de la dernière séance réalisée avec Yusuf (Type II) à la fin de la moyenne section, est une séquence descriptive étayée par l'enquêteur (Bruner 1983, François 1984), portant sur le thème des actions réalisées par les oiseaux sur l'image (ENQ043-ENQ046).

(2) 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 ++ 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 (2), 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.

¹ Notations : T2 = enfant Type II (dont les parents parlent indifféremment les deux langues à la maison), S5 = numéro de la séance - ici séance 5 (juin 2013) -, F = langue de la séance (F pour français, T pour turc), 4;8 = âge de l'enfant.

² Pour la lisibilité des transcriptions, nous avons fait le choix de signaler entre parenthèses les énoncés gestuels et nous avons procédé au codage de certains éléments de l'image très souvent pointés par les enfants. Ici, l'enfant pointe l'élément codé 'O1' qui signifie 'l'oiseau dans l'air'.

(3) Exemple de séquence narrative (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 nouvelle 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?

L'exemple (3) est une séquence narrative portant sur une expérience personnelle d'Ismail. Nous pouvons ajouter que c'est une séquence co-construite en raison des interventions de l'enquêteur afin d'aider l'enfant. En effet, l'enfant devient généralement capable de conduire seul un récit vers 5-6 ans. L'étayage de l'adulte a donc été souvent nécessaire en raison de l'âge des enfants (Delamotte-Legrad 1997).

(4) 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
- YUS059 : (salue la caméra en souriant)
- ENQ060 : (en manipulant la caméra) y a qui là-bas?
- YUS060 : (regarde l'enquêteur en souriant) Yusuf
- ENQ061 : Yusuf: ++ (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)
- 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 approuvatif) (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

Le dernier extrait (4) 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.

4.2. Les sous-genres discursifs

L'analyse des sous-genres discursifs nous a permis d'observer la nature de chaque énoncé produit par l'adulte et par les enfants. Nous allons également illustrer par un exemple tiré de notre corpus, chacun des quatre principaux sous-genres discursifs que nous avons retenus pour cette étude.

(5) Exemple d'énoncé descriptif (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

Comme l'énoncé surligné (YUS043) dans l'extrait (5), que nous avons présenté plus haut afin d'illustrer la séquence descriptive, un énoncé descriptif représente chacun des énoncés produit afin de décrire un personnage, un objet ou une situation.

(6) Exemple d'énoncé dénominatif (Asli, T1-S5-F4;6) :

ENQ113 : (P-MAIT2) et elle c'est qui?
 ASL113 : maitresse (regarde l'enquêteur)

Dans l'exemple (6), nous pouvons observer deux énoncés dénominatifs : le premier (ENQ113) est une demande de dénomination adressée par l'adulte et le second (ASL113) est une dénomination fournie en guise de réponse à cette demande.

(7) 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

Dans l'extrait (7), dont nous avons présenté plus haut la version complète pour illustrer la séquence narrative, chacun des énoncés surlignés sont des énoncés narratifs produits par Ismail.

(8) 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 maîtresse les punisse?

ISM095 : *birisine vurmuştur*
il a dû taper quelqu'un

ENQ096 : hm

ISM096 : *birisinin oyuncuğunu 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 kalmışım bi kere*
oui ils peuvent avoir fait tout ça tu as raison ++ est-ce que la maîtresse 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 (8), 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). Ces trois interventions d'Ismail relèvent donc du fictif, étant donné qu'il ne décrit pas un événement visible sur l'image.

5. Les résultats

5.1. Les séquences discursives

Le Tableau 2 présente la distribution des quatre séquences discursives, autrement dit celle des organisateurs dominants dans les interactions de notre corpus. Nous avons fait le choix de ne pas présenter dans le tableau l'évolution des pourcentages des différentes séquences discursives au fil des séances, car, d'un point de vue développemental, les résultats n'indiquent pas des différences très significatives chez les deux types d'enfants quelle que soit la langue de l'interaction.

D'après les résultats présentés dans ce tableau, la première observation que nous pouvons faire est que dans les interactions en français, la moyenne de toutes les séances pour chaque séquence discursive est assez proche chez les deux types d'enfants. La seule différence

significative se présente au niveau des séquences narratives qui sont plus nombreuses dans les interactions avec les enfants Type II (2,6 %) par rapport à celles des interactions Type I (1,5 %). Nous pouvons mettre ce résultat en lien avec la pratique plus précoce du français à la maison.

Tableau 2. *La distribution (en moyenne et pourcentage) des séquences discursives dans les interactions en turc et en français avec les enfants Type I et Type II.*

Type de famille	Type I		Type II	
	turc	français	turc	français
Langue				
Descriptives	49,7	59,4	58,7	57,5
Commentatives	32,9	25,3	28,5	26,7
Narratives	7,7	1,5	2,2	2,6
Métacommunicationnelles	9,7	13,8	10,6	13,2

A l'exception de ce point, c'est au niveau des interactions en turc que les résultats se diversifient davantage entre les deux types d'enfant : les enfants Type I produisent plus de séquences narratives et commentatives alors que les enfants Type II produisent plus de séquences descriptives.

Nous observons également un équilibre intéressant dans la répartition des séquences discursives chez les enfants Type II à la fois dans les interactions en turc et en français, alors que chez les enfants Type I, la langue de l'interaction est à l'origine d'écarts plus importants. Le taux de séquences narratives est par exemple de 6,2 % plus élevé en turc chez les derniers alors que chez les enfants Type II, cet écart est seulement de 0,4 % entre les deux langues.

La distribution des séquences discursives indique donc de manière générale les principaux genres qui apparaissent dans les interactions sans chercher à savoir si l'usage de tel ou tel genre est fait par l'adulte ou par l'enfant. Afin de comprendre ces dynamiques, nous avons analysé les sous-genres discursifs séparément chez l'adulte et chacun des enfants dans chaque interaction.

5.2. Les sous-genres discursifs

Nous avons noté la distribution de ces sous-genres discursifs entre les interlocuteurs et son évolution entre la première et la dernière séance enregistrées. Le Tableau 3 présente les résultats des principaux sous-genres discursifs qui sont, pour rappeler, le descriptif, le dénominatif, le narratif et le fictif.

D'après ces résultats, notre première observation porte sur l'effet du support imagé dans les interactions. En effet, quelle que soit la séance, la langue de l'interaction, le type d'enfant ou l'interlocuteur (adulte ou enfant), ce sont les énoncés descriptifs qui dominent. Cette domination est donc probablement due à la nature du matériel proposé et à la tâche demandée aux enfants. De plus, non seulement les énoncés descriptifs dominent, mais ils augmentent aussi au fil des séances et de manière importante aussi bien chez l'adulte que chez les enfants. Cette augmentation est beaucoup plus marquée chez les enfants Type I qui décrivent très peu dans les deux langues aux premières séances, aussi bien par rapport aux enfants Type II que par rapport à l'adulte.

Tableau 3. La distribution (en pourcentage) et l'évolution des principaux sous-genres discursifs chez l'adulte et les deux types d'enfant dans les interactions en turc et en français.

Type de famille		Type I				Type II			
Langue		turc		français		turc		français	
Session		S1	S5	S1	S5	S1	S5	S1	S5
Descriptif	Adulte	28,9	59,8	16,5	61,8	38,8	75	23,9	54,8
	Enfant	9,4	35	8,5	26,7	24,4	28,1	24	42,7
Dénomina-tif	Adulte	17,2	2,1	23,1	4,5	19,1	2,7	25,4	2,2
	Enfant	10,1	5	26,8	6,2	18,5	6,8	40,7	3,8
Narratif	Adulte	0,6	1,4	0	0	0	0,1	0	0
	Enfant	2,3	4,6	0	0	0	2,1	0	0
Fictif	Adulte	1,1	4	0	4	4	6,1	2,9	8
	Enfant	0,3	12,1	0	5	1,8	4,7	1,2	14,7

A l'inverse des énoncés descriptifs, les énoncés dénominatifs se réduisent de manière considérable au fil des séances chez les deux types d'enfants, quelle que soit la langue de l'interaction. Cependant, lorsque nous observons de plus près, nous remarquons que les pourcentages d'énoncés dénominatifs sont plus élevés en français chez les deux types d'enfants à 3 ans, à savoir 26,8 % pour les enfants Type I et 40,7 % pour les enfants Type II. L'adulte produit également le plus d'énoncés dénominatifs lors de la première séance en français aussi bien dans les interactions avec des enfants Type II qu'avec ceux Type I. Nous pouvons donc affirmer que pour l'adulte aussi bien que pour les enfants, la première séance a été celle de la découverte et de la 'mise en mots' de l'image en français. Cela sous-entend peut-être aussi qu'en français, l'adulte ressent inconsciemment davantage le besoin de savoir si les enfants sont capables ou non de nommer les objets sur l'image. Mais nous pouvons aussi noter que le pourcentage de dénominatifs produits par les enfants Type II lors de cette première séance en français (40,7 %) est proportionnellement plus élevé (+ 13,9 %) par rapport au pourcentage de dénominatifs produits par les enfants Type I à la même séance. Si nous considérons que les enfants produisent davantage de dénominations et que l'adulte formule en général des demandes de dénomination, ce résultat indique qu'à 3 ans, en français, les enfants Type II produisent plus de dénominations de manière autonome que les enfants Type I. Autrement dit, au début de la scolarisation, dans les interactions en français toutes les dénominations produites par les enfants Type II ne sont pas des réponses aux demandes de dénomination formulées par l'adulte alors que les enfants Type I ne font que répondre à ces demandes au même âge. Nous pouvons également noter que, toujours lors de la première séance, mais cette fois dans les interactions en turc, les énoncés dénominatifs sont plus élevés (+ 8,4 %) chez les enfants Type II. Cela montre qu'en turc, ces derniers ont davantage recours aux énoncés dénominatifs par rapport aux enfants Type I.

Lorsque nous observons les énoncés narratifs, nous constatons que leur pourcentage augmente pour les deux types d'enfants dans les interactions en turc. Cependant, cette augmentation n'est pas de même nature pour les deux types d'enfants, car les enfants Type I produisent déjà à 3 ans des énoncés narratifs et davantage que l'adulte alors que les enfants Type II partent d'un taux d'énoncé narratif nul à 3 ans pour arriver à un taux de 2,1 % (contre 4,6 % chez les enfants Type I) à 5 ans. Dans les interactions en français, les résultats sont également intéressants. Chez les deux types d'enfants, le pourcentage des énoncés narratifs est nul aussi bien à la première qu'à la dernière séance. Cela veut dire que l'adulte et les deux types d'enfants produisent des énoncés narratifs en français plutôt lors des séances intermédiaires dont nous n'avons pas présenté les résultats ici. La moyenne des séquences

discursives (cf. 4.1.) nous a également montré que les séquences narratives en français sont plus importantes chez les enfants Type II (+ 1,1 %) que chez les enfants Type I.

Concernant les énoncés fictifs, nous observons, de même, une augmentation au fil des séances quels que soient le type d'enfant et la langue de l'interaction. Cependant, cette augmentation est plus marquée en turc chez les enfants Type I (+ 11,8 % contre + 2,9 % chez les enfants Type II) alors qu'elle est plus marquée en français chez les enfants Type II (+ 13,5 % contre + 2,9 % chez les enfants Type I). Autrement dit, à 5 ans, les enfants Type I produisent davantage d'énoncés fictifs en turc alors que les enfants Type II en produisent davantage en français. Il faut également noter qu'à 3 ans, les enfants Type I partent d'un pourcentage nul d'énoncés fictifs en français (contrairement aux enfants Type II, qui eux, en produisaient déjà à 3 ans), pour arriver, à 5 ans, à un taux d'énoncés fictifs de 5 %, ce qui est une bonne évolution pour ces enfants qui ne pratiquent pas le français à la maison au même degré que les enfants Type II.

En résumé, sur le plan développemental, nous avons noté qu'à l'exception des énoncés dénominatifs dont la production baisse, celle des énoncés descriptifs, narratifs et fictifs augmente au fil des séances aussi bien chez l'adulte que chez les enfants.

6. Conclusion et discussion

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes interrogés sur les effets des pratiques langagières familiales dans le développement du bilinguisme émergent et plus particulièrement de la diversité des genres discursifs utilisés chez les enfants issus de familles immigrées originaires de Turquie scolarisés en maternelle. Notre analyse des données et les résultats qui en découlent nous mènent à plusieurs conclusions.

Premièrement, nous avons observé que, dans toutes les interactions de notre corpus, la répartition des séquences discursives est similaire, quels que soient le type d'enfant ou la langue de l'interaction. Autrement dit, la distribution de ces séquences discursives se présente toujours dans le même ordre, à savoir, respectivement, les séquences descriptives, commentatives, métacommunicationnelles et narratives. Donc les séquences sont le plus souvent descriptives et le moins souvent narratives. Nous pouvons mettre ce résultat en corrélation avec l'effet du support imagé ainsi qu'avec la tâche demandée aux enfants, comme nous l'avons expliqué plus haut. Nous savons également que les compétences narratives se mettent en place entre 3 et 5 ans et donc que nous les observons en cours de développement. Nous avons d'ailleurs observé que les séquences narratives ainsi que les autres séquences discursives sont fortement étayées par l'enquêteur. L'étayage permettant aux interlocuteurs de co-construire un échange apparaît très souvent aussi bien dans les interactions de l'adulte avec les enfants bilingues qu'avec les enfants monolingues. Or, sans entrer dans une analyse profonde de l'étayage qui ne constitue pas l'objet de cet article, nous pouvons présumer que son rôle a été essentiel, notamment dans les interactions en français, pour nos sujets que nous considérons comme des bilingues émergents (Garcia 2009). Nous pouvons envisager comme perspective pour la suite de notre recherche, d'une part une analyse plus profonde de cet étayage très particulier, et d'autre part l'analyse des différentes séquences discursives au-delà de 5 ans et peut-être avec un autre support ne requérant pas explicitement une tâche de description.

De plus, dans les interactions en français, à l'exception du taux de séquences narratives qui est plus important chez les enfants Type II, les pourcentages d'autres séquences discursives sont assez proches chez les deux types d'enfants. Ces résultats nous montrent que l'usage des genres en français ne varie pas de manière significative en fonction de la/des langue(s) parlée(s) à la maison. Les enfants d'origine turque acquièrent donc les mêmes compétences en français à l'école quelles que soient leurs pratiques langagières familiales.

En revanche, d'autres résultats semblent également nous indiquer des langues dominantes pour certaines compétences chez les deux types d'enfant. Nous avons observé, par exemple, que les enfants Type I ont un taux beaucoup plus élevé de séquences narratives en turc alors que les enfants Type II n'ont pas un écart très important entre les deux langues. Nous avons également noté qu'à 3 ans, les enfants Type II produisent plus de dénominations de manière autonome par rapport aux enfants Type I. De plus, l'évolution des énoncés fictifs nous a montré que les enfants Type I voient une augmentation plus importante en turc contrairement aux enfants Type II dont les énoncés fictifs augmentent davantage en français. Ces exemples montrent donc qu'une pratique plus fréquente du turc à la maison permet un meilleur développement de certaines compétences en turc, ce qui avantage les enfants Type I qui pratiquent davantage le turc à la maison. De même, la pratique du français à la maison qui est ensuite renforcée par l'école à partir de 3 ans permet aux enfants Type II dont les parents pratiquent indifféremment les deux langues à la maison d'être dominants en français dans certains aspects de la langue.

Néanmoins, de manière générale, ces résultats montrent surtout que, quelles que soient les pratiques langagières familiales des enfants d'origine turque, deux années de scolarisation en français leur permettent de plus ou moins niveler certaines compétences, même si par ailleurs d'autres compétences restent variables. Nous pouvons donc proposer comme conclusion principale de cette étude que la pratique de la L1 à la maison ne nuit pas au développement de la L2, langue de l'école. Bien au contraire, d'après Cummins (2000) les connaissances acquises en L1 peuvent être positivement transférées pendant l'acquisition d'une L2 si les conditions nécessaires sont remplies pour la réalisation de ce transfert (Hamurcu-Süverdem & Akinci 2016). Les connaissances et les compétences qu'un enfant possède dans sa L1 peuvent grandement contribuer au développement des mêmes connaissances et compétences dans sa L2.

De plus, si la langue et la culture turques ne sont pas entretenues, renforcées par un apprentissage formel, et si elles ne sont pas outre mesure valorisées au sein de la famille, nous pouvons être certains qu'à terme les enfants ne développeront pas un bilinguisme mais connaîtront ce que nous avons coutume d'appeler un bilinguisme soustractif et une attrition de la langue et de la culture d'origine des parents. Comme le rappelle Bensekhar-Bennabi (2010), la transmission de la langue familiale aux enfants est non seulement gage de maintien des liens intergénérationnels mais aussi d'intégration et de réussite scolaire.

Büsrâ Hamurcu-Süverdem
Mehmet-Ali Akinci
Université de Rouen / IRED
7, rue Thomas Becket, 76821 Mont Saint Aignan Cedex, France
<hamurcu@gmail.com>
<Mehmet-Ali.Akinci@univ-rouen.fr>

Références

- Akinci, M.A. (2016). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. In Hélot, C. & Erfurt, J. (éds), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert Lucas.
- 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.
- Backus, A. (2013). Turkish as an immigrant language in Europe. In Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. (eds), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2^e éd.), Oxford, Blackwell, 770-790.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

- Bensekhar-Bennabi, M. (2010). La bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfances & Psy*, 47 (2), 55-65.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk : learning to use language*. New York, Norton.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Delamotte-Legrand, R. (1997). Reprises, impositions, résistances et autres interventions : enfants de quatre ans et adultes face au récit. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 17, Paris, Université René Descartes-CNRS, 59-81.
- François, F. (1990). *La communication inégale*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral: dialogue, jeu et variations des figures de sens*. Paris, Nathan.
- François, F. (2004). Où en est la pensée ? In Rabatel, A. ( d.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- François, F. & Delamotte-Legrand, R. (2004). *Enfants et récits. Mises en mots et 'reste'*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA, Wiley-Blackwell.
- Hamurcu-Süverdem, B. (2015). *Développement du turc et du français en situation de bilinguïse précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Rouen.
- Hamurcu-Süverdem, B. & Akinci, M.A. (2016 à paraître). Développement des compétences interactionnelles des enfants issus de familles immigrées turques scolarisés en maternelle. In Komur-Thilloz G. & Djordjevic, S. (eds), *Actes du Colloque Apprendre dans et par les langues ! Ou comment accompagner l'enfant allophone à l' cole maternelle et primaire*, Mulhouse, Editions Orizons, série SDL, coll. Université.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguïse en famille au plurilinguïse à l' cole*, Paris, L'Harmattan.
- 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. ( ds), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 97-115.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986-2003). *Etre bilingue*. Bern, Peter Lang.
- Vygotsky, L. (1934-1985). *Thought and Language*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- Ya mur, K. & Akinci, M.A. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 164, 107-128.