



HAL
open science

Bilinguisme : le développement des compétences narratives bilingues à l'oral des enfants turcs en cycle 2 et 3 scolarisés en Haute-Saône

Hilal Polat

► **To cite this version:**

Hilal Polat. Bilinguisme : le développement des compétences narratives bilingues à l'oral des enfants turcs en cycle 2 et 3 scolarisés en Haute-Saône. Education. 2020. hal-03375149

HAL Id: hal-03375149

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-03375149>

Submitted on 12 Oct 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Bilinguisme : Le développement des compétences narratives bilingues à l'oral des enfants turcs en cycle 2 et 3 scolarisés en Haute-Saône.

Présenté par
POLAT Hilal

Sous la direction de : Ann-Birte KRÜGER

Membres du jury : Nathalie THAMIN et Ann-Birte KRÜGER

Grade : Maîtres de conférences en Sciences du langage et en Allemand

Le développement des compétences narratives bilingues à l'oral des enfants turcs en cycle 2 et 3 scolarisés en Haute-Saône.

Table des matières

<i>Introduction</i>	5
<i>Problématique, objectifs et hypothèses</i>	8
1 Partie théorique	10
1.1 Contexte	10
1.1.1 L'immigration de la Turquie vers la France	10
1.1.1.1 L'intégration de la langue turque à l'école	11
1.1.2 Les particularités de la communauté turque	12
1.1.3 La communauté turque à Vesoul	14
1.2 Le bilinguisme des turcophones	15
1.2.1 Définition : qu'est-ce que le bilinguisme ?	15
1.2.2 Le bilinguisme des enfants des migrants	17
1.2.3 Le degré de bilinguisme selon les pratiques langagières familiales	19
1.2.4 Le bilinguisme des 7 – 10 ans.....	21
1.3 Le développement des compétences narratives à l'oral	24
1.3.1 Définitions.....	24
1.3.1.1 La narration.....	24
1.3.1.2 La cohérence et la cohésion	24
1.3.2 La narration dans le contexte des programmes 2018-2019 de l'école élémentaire	25
1.4 La structure de la langue turque sous une perspective contrastive avec le français	26
1.4.1 L'histoire de la langue	26
1.4.2 Phonologie	27
1.4.3 Morphologie.....	28
1.4.4 Syntaxe.....	31

1.4.5	Lexique	32
1.5	Syntaxe, grammaire et morphologie française en comparaison avec le turc ...	32
2	<i>Travail sur le terrain : entretiens, enregistrements et résultats</i>	34
2.1	Méthodologie	34
2.1.1	Les entretiens et enregistrements	34
2.1.2	Matériel	35
2.1.3	Restitution et transcription	36
2.1.3.1	Restitution	36
2.1.3.2	Transcription	36
2.2	Travaux de recherche	37
2.2.1	Le sujet bilingue franco-turc ayant les deux parents venant de la Turquie	37
2.2.2	Le sujet bilingue franco-turc ayant les deux parents turcs, l'un venant de Turquie et l'autre vivant en France.....	38
2.2.3	Le sujet monolingue parlant seulement le français.....	39
2.3	Analyse des narrations	39
2.3.1	Vue d'ensemble sur les trois narrations	39
2.3.2	Interprétation des résultats	40
2.3.2.1	Traduction et lexique	41
2.3.2.2	Syntaxe.....	42
2.3.2.3	Temps verbaux.....	43
2.3.2.4	Cohérence et registres	44
2.3.2.5	Inférences.....	44
2.3.2.6	Imaginaire des enfants et le discours direct	45
2.3.3	Retour sur les hypothèses.....	46
2.3.4	Critiques.....	46
	<i>Conclusion</i> :	47
	<i>Bibliographie</i> :.....	48
	<i>Sitographie</i> :.....	51
	<i>Annexe 1 : images séquentielles</i>	52
	<i>Annexe 2 : convention de transcription</i>	54

<i>Annexe 3 : transcription production de l'enfant bilingue 1.....</i>	<i>55</i>
<i>Annexe 4 : transcription de production de l'enfant bilingue 2.....</i>	<i>58</i>
<i>Annexe 4 : transcription de production de l'enfant monolingue.....</i>	<i>62</i>
<i>Annexe 5 : entretien avec la famille bilingue 1 (enfant de CM1).....</i>	<i>63</i>
<i>Annexe 6 : entretien avec la famille bilingue 2 (enfant de CE2).....</i>	<i>65</i>
<i>Annexe 7 : questionnaire avec la famille monolingue.....</i>	<i>68</i>

Introduction

Avec la colonisation, les migrations et la mondialisation, l'expansion des langues s'est progressivement développée.

La langue¹ est un produit qui permet l'exercice de la faculté de langage (l'aptitude à communiquer), et il ajoute que sans celle-ci l'homme ne peut vraiment exister.

Aujourd'hui, « la moitié de la population mondiale est bilingue ou plurilingue » selon un article d'RTL² publié en 2017. Plusieurs termes sont employés pour désigner des individus parlant plusieurs langues. En effet le bilinguisme se définit de différentes manières en fonction du contexte : d'après la théorie de Jakobson³ des années 60, il y a le bilinguisme comme étant « la connaissance parfaite des deux langues » ce qui relève de la *vision additionniste* ; et il y a le bilinguisme comme étant la manipulation de deux langues qui ne sont pas forcément de même niveau mais ayant diverses fonctions, ce qui correspond à la *vision intégrative* (Akinci, 2016 : 206)

Le plurilinguisme, quant à lui, d'après Danièle Moore⁴ est le fait de parler et « comprendre deux ou trois langues, parfois plus et être en contact avec plusieurs systèmes d'écritures » (2007 :21). De nos jours, les termes « bilinguisme » et « plurilinguisme » sont très employés en vue des nouvelles réformes qui imposent un enseignement inclusif qui tient compte des origines sociales.

Les situations migratoires actuelles sont telles que les enfants grandissent dans un milieu où les langues et les cultures cohabitent. Ainsi les enfants construisent leur langage, leur pensée et leur identité en jonglant d'un système linguistique à un autre.

1 Saussure, F (1916). Cours de Linguistique Générale. Lausanne : Payot

2 Branger, G.(2017). L'enfant bilingue est-il plus avantage que les autres ? *RTL*. Repéré à <https://www.rtl.fr/actu/conso/l-enfant-bilingue-est-il-plus-avantage-que-les-autres-7787460693>

3 Akinci, M.A (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Dans M.A Akinci, F.Bara, R.Bénévent, F.Decocq, J .P Delahaye, C. Delannoy, C.Lassalle-Berthelot (dirs.) *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages (pp.231)*. Paris : FNAME ; Retz.

4 Moore, D.& Coste D. (2007). *Plurilinguismes et école* . Langues et apprentissage des langues. Paris : Didier.

Le sujet construit sa place en s'appropriant la ou les langues communes, parce que c'est un fait social et collectif. C'est-à-dire que ce n'est pas l'individu à lui seul qui modifie la langue mais l'ensemble de la communauté linguistique qui va la faire évoluer au fil du temps. Dans cette phase de socialisation, la question de la transmission se pose dans un rapport d'inscription dans une langue car chaque personne est constituée de sa propre vision et représentation du monde. D'après le rapport sur les langues de France de 1999 de B. Cerquiglini 75 langues sont parlées sur le territoire français (métropolitain et outre-mer) alors que la France est officiellement monolingue.

Cependant cette situation peut parfois créer des querelles concernant l'éducation des élèves bilingues. Faut-il vivre avec sa culture ou l'oublier ?

Ainsi dans ce travail de recherche, nous allons principalement nous intéresser aux enfants bilingues franco-turcs car je fais moi-même partie de ces bilingues et je me pose plusieurs questions à ce sujet. La notion de bilinguisme peut être parfois problématique car, comme l'explique Mehmet-Ali Akinci (2016) la « notion de bilinguisme fait peur autant qu'elle passionne » (Akinci, 2016 : 205). En effet, certains enseignants ne prennent pas en compte ou ne savent pas prendre en compte cet atout. L'école ne permet pas forcément le développement du bilinguisme, il n'y pas de vraie continuité linguistique de la langue première. La langue dite de scolarisation prime au détriment de la langue maternelle, celle qui est acquise en premier lieu. D'après Besse Henri⁵, « par la langue maternelle, on entend une langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement ; d'où les dénominations « langue première » ou « native » (Besse, 1987 : 46). Cependant le terme langue première semble être plus adapté car il ne prend pas en compte le côté maternel (la langue de la « mère ») mais garde une certaine neutralité car c'est la langue dite de socialisation dans laquelle l'élève a une interaction constante avec son milieu social. Effectivement, les élèves bilingues apprennent une autre langue, différente de la langue première, dans le contexte scolaire dans la plupart des cas, c'est pour cela que l'on nomme souvent la langue apprise à l'école, langue de scolarisation. Cela dépend relativement des familles car pour certaines les deux langues sont apprises et pratiquées simultanément. Selon

5 Besse, H. (1987). Les langues et leur enseignement / apprentissage. *Revue des travaux de didactique du français langue étrangère*, 17(1), 37-55.

Gérard Vigner⁶, la langue de scolarisation c'est « la langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire » en effet l'enfant apprend le français pour pouvoir communiquer avec les autres et réussir scolairement.

Ainsi dans la majorité des cas, le turc sera employé dans un contexte familial alors que le français dans un contexte scolaire mais cela dépend fortement des pratiques familiales.

Ce travail de recherche s'appuie sur différentes lectures réalisées tout au long de l'année, ainsi il ne s'agit pas de parler de bilinguisme franco-turc dans son intégralité mais de se centrer davantage sur le développement de certaines compétences de ces bilingues.

Ce qui sera mis en évidence c'est l'enfant et son développement personnel en lien avec la narration. C'est pour cela que les recherches menées seront faites à partir d'entretiens réalisés auprès d'enfants d'âges variés. Le choix de l'oral est particulièrement important car les enfants de cette tranche d'âge n'ont pas forcément acquis les compétences liées à l'écrit dans la langue turque.

6 Vigner, G.(1984). *Le français langue de scolarisation*. Paris : Hachette-EDICEF

Problématique, objectifs et hypothèses

Durant ce travail de recherche, plusieurs difficultés ont été présentes, notamment une en lien avec le choix de la problématique car le champ du bilinguisme est très large, ainsi il était difficile de ne pas se disperser au sein de tous ces questionnements. Le bilinguisme est source de beaucoup de recherches. Cependant, peu de recherches s'intéressent au bilinguisme franco-turc et à son développement, ou au bilinguisme des nouvelles générations, c'est-à-dire d'enfants d'immigrés de nouvelle génération, alors que cette langue est enseignée dans les écoles (ELCO : enseignements langues et cultures d'origine) mais aussi en tant que LV3 (langue vivante) dans les collèges et lycée. Certains lycées ou collèges situés à Saint Claude (établissement Pré Saint Sauveur), dans le Jura (39) proposent un enseignement bilangue franco-turc dès la sixième. Ces élèves développent des compétences dites bilingues et sont diversifiées. Elles prennent en compte les compétences linguistiques, narratives... et leur développement dépend fortement des pratiques familiales. Pour la population turque, il est difficile de définir si les enfants appartiennent à la première, deuxième ou troisième génération. En effet c'est une communauté qui continue à se marier avec des personnes de Turquie : si la personne vivant en France demande l'arrivée de son conjoint, alors ce dernier fait partie de la première génération, même si n'est pas le cas pour son épouse.

Partant des précédents constats et de mes propres origines, je vais à travers ce travail de recherche aborder le thème du bilinguisme franco-turc dans la région de Franche-Comté afin d'analyser le développement des compétences narratives à l'oral des enfants turcs du cycle 2 et 3 scolarisés en Haute-Saône.

Il s'agira donc de faire un état des lieux du statut de bilinguisme des enfants franco-turcs dans le système éducatif français afin de s'interroger sur l'existence ou non d'une interdépendance entre le développement du français et la langue turque. Le choix de travailler les compétences narratives se justifie notamment par la richesse du contenu de ce type d'activité. La narration est une activité en continu qui permet de travailler différents domaines tels que le lexique ou la syntaxe par exemple. Cette recherche permettra de montrer le répertoire linguistique des enfants et d'analyser s'il y a ou non des traces et des effets de la langue turque sur la langue française et vice-versa. Il s'agira de montrer si l'enfant utilise une langue pour développer l'autre. Il me paraît donc important d'aborder le terme de bilinguisme dans sa généralité dans une première partie car les langues des enfants font parties de la politique

inclusive ⁷ actuelle mise en place pour favoriser une école bienveillante, acceptant les élèves tels qu'ils sont et valorisant leurs qualités. Puis, une deuxième partie sera consacrée au travail sur le terrain qui permet de répondre à notre problématique de départ : existe-t-il des traces et des effets de la langue turque sur la langue française et vice-versa, ainsi que de vérifier les hypothèses. Travailler sur les compétences narratives impose la prise en compte de plusieurs critères présents dans les programmes officiels de 2019, notamment le lexique, la cohérence et la cohésion. Ces éléments seront développés dans la suite de mes propos.

Plusieurs hypothèses peuvent être travaillées en lien avec le bilinguisme et son développement mais pour ce sujet, il s'agira de travailler les hypothèses en lien avec la narration. D'après les observations, mon vécu et ainsi que les travaux de Jim Cummins⁸, la richesse ou la pauvreté lexicale dans une langue première influe forcément sur la deuxième. Ainsi le bon fonctionnement du turc permet aussi de faciliter l'apprentissage du français.

Ces hypothèses seront vérifiées lors d'un travail sur le terrain, qui consiste à faire des enregistrements de production des trois élèves (deux bilingues et un monolingue) qui devront raconter une histoire à l'aide d'images.

Ces recherches se feront avec des élèves de l'école Pablo Picasso à Vesoul, une école accueillant un grand nombre de turcophones.

⁷ Éducation nationale. *Projet de loi « ensemble pour l'école inclusive »* (consultée le 8 janvier 2020) disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/ensemble-pour-l-ecole-inclusive-7277>

⁸ Cummins, J. (1979).Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children . *Review of Educational Research* ,49.

1 Partie théorique

1.1 Contexte

Cette étude concerne le bilinguisme des enfants franco-turcs ainsi il est nécessaire de faire un point sur les origines du bilinguisme franco-turc afin d'y expliquer son développement.

1.1.1 L'immigration de la Turquie vers la France

Aujourd'hui, la France compte plus de 420 000 Turcs, présents dans 3 régions en particulier : en île-de France, en Alsace et dans la région Rhône Alpes selon Stéphane de Tapia⁹. Cette vague migratoire vers la France est récente si on la compare à celle d'autres populations, elle débute dans les années 60.

Au départ les Turcs migraient vers l'Allemagne, mais suite à des raisons économiques, ils se sont progressivement rapprochés de la France.¹⁰

Les motifs d'arrivée en France étaient principalement économiques au début des années 60, et étaient favorisés par la convention de main d'œuvre entre la France et la Turquie, qui incitait les travailleurs turcs à venir s'installer en France, comme l'indique le document suivant *le gouvernement français et le gouvernement turc, désireux d'organiser dans l'intérêt commun le recrutement de travailleurs turcs...*¹¹ Cela change dans les années 80, avec le coup d'état en Turquie voulant instaurer un régime militaire, les Turcs s'installent donc en France pour des raisons politiques.

9 De Tapia, S. (2009). Permanences et mutations de l'immigration turque en France. *Hommes & migrations*, 1280, 8-20.

10 Firat D. avec la collaboration de B. Gercek, E. Kabakci et K. Canatar (2007). Population issue de l'immigration de Turquie en France. *Migrations études*, 140, 1-16. Repéré à <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Population+issue+de+l%27immigration+de+Turquie+en+France.+Migrations+%C3%A9tudes,140.&ie=UTF-8&oe=UTF-8>

11 Décret n°65-447 du 10 juin 1965 portant publication de la convention de main d'œuvre entre la France et la Turquie du 08-04-1965

La fin des années 90, marque un nouveau tournant dans l'immigration de cette population : les ouvriers non qualifiés ou encore les chômeurs ont décidé de créer leurs propres entreprises, pour encourager leurs enfants à faire de longues études et continuer à contribuer aux besoins familiaux.

De nos jours, le terme « immigré » n'est plus d'actualité, en effet si l'on reprend la définition de l'INSEE ¹²d'un immigré, il est indiqué *qu'un* « immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France ».

Or les enfants de la seconde génération sont nés en France et ont donc acquis la nationalité française et ne sont donc pas considérés comme des immigrés mais comme des français ayant des origines étrangères car « c'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré » (Insee).

Le terme d'immigré ne s'applique plus vraiment aux nouvelles générations, car ce sont souvent des enfants de la deuxième génération, nés en France soit de couples ayant la même culture (deux parents turcs) ou mixtes (un parent français et un parent turc) ; cela dépend de la composition des couples.

Pour ces dernières générations, la langue et la culture française sont plus accessibles car les parents ou l'entourage (famille, frères et sœurs) détiennent un bagage linguistique assez développé étant donné qu'ils ont été eux même scolarisés en France.

1.1.1.1 L'intégration de la langue turque à l'école

Les pratiques langagières ont évolué, le rapport à la langue n'est pas le même que pour les premières générations, elle est juste un héritage culturel et familial. Ils ne considèrent plus la langue turque comme une référence malgré la mise en place des ELCO (enseignement de la langue et de culture d'origine), car les pratiques familiales ont évolué et les enfants sont en contact permanent avec le français (école, vie personnelle, entourage...).

Cet enseignement est mis en place dès les années 70, favorisant le turc académique et le maintien de la culture d'origine.

Ce dispositif permet donc de :

- *Structurer la langue parlée dans le milieu familial,*

¹² Définition du terme « immigré » selon L'INSEE, Octobre 2016

- Favoriser l'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures,
- Valoriser la diversification des langues à l'école.¹³

Ainsi l'enseignement du turc dans les écoles permet de passer selon Deprez-de-Heredia et Varro d'un « bilinguisme familial » à un « bilinguisme fonctionnel »¹⁴.

Le premier se définit par le fait que plusieurs membres d'une famille emploient plusieurs langues même si l'une prime sur l'autre. Pour le cas du bilinguisme familial, le turc était plus employé que le français alors que le second type de bilinguisme est utilisé pour une fonction particulière.

1.1.2 Les particularités de la communauté turque

La communauté turque, selon Akinci ¹⁵, est l'une des plus attachées à sa culture et à sa langue d'origine en raison du nationalisme assez présent et de la peur de trahir ses origines.

Cet attachement peut parfois aller même jusqu'au « communautarisme », en raison d'un repli marqué. Ce repli est présent notamment avec peu d'échanges avec les autres personnes, celles qui ne sont pas turques car comme il est précisé dans ce slogan patriotique turc *Türk'ün Türk'ten başka dostu yok*¹⁶ (le seul ami du Turc est le Turc). Ainsi cette communauté préserve des liens forts avec la famille mais aussi avec les voisins d'origine turque.

Mehmet-Ali Aminci,¹⁷ précise que cette culture est aussi maintenue grâce aux associations de plus en plus présentes et, qui préservent les coutumes turques, telles que la célébration de la journée de la souveraineté nationale et des enfants le 23 avril (23 nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk bayramı), et aussi grâce aux commerces qui vendent des produits typiques turcs.

13Eduscol (2016). *Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO)*; (consultée le 8 janvier 2020) disponible sur :<https://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>

14 Deprez-de Heredia., C. & Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 45(4), 297-304.

15 Akinci, M.A (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Dans M.A Akinci, F.Bara, R.Bénévent, F.Decocq, J .P Delahaye, C. Delannoy, C.Lassalle-Berthelot (dirs.) *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* (pp.221). Paris : FNAME ; Retz.

16 Citation de Namik Kemal Zeybek, membre du MHP, parti d'action nationaliste

17 Akinci, M.A. *Les réussites et les difficultés scolaires des enfants turcs au fil des ans*. Oluşum / Genèse, A TA TURQUIE, 2015, 50 ans d'immigration turque en France, pp.58-69. Halshs-02361007

De plus, la population turque possède des organisations islamiques qui elles aussi transmettent des éléments sur la religion, qui fait partie du patrimoine culturel turc.

Les médias ont un rôle important dans la préservation de la culture, en effet la population turque installe des satellites qui permettent de visionner des chaînes turques et donc d'être en contact permanent avec la langue. Les journaux tel que *ZAMAN* y participent aussi.

Les mariages au sein de cette communauté sont rarement mixtes et se font principalement entre turcs du fait de la religion mais aussi de l'envie de préserver des liens « Like in other major immigration contexts (Australia, Germany, The Netherlands), ingroup marriage tendency is very strong¹⁸ ».

A ceci s'ajoute, les allers-retours au pays d'origine qui favorisent le développement de la langue et permet de garder des liens entre les grands parents vivant en Turquie et les petits enfants vivant en France.

Les loisirs sont aussi centrés sur la culture, les parents ont tendance à aller au cinéma que lorsqu'il y a un film turc.

Tout cela est encouragé par les politiques qui ont une volonté d'intégrer ces jeunes enfants, notamment avec la mise en place des ELCO, pour lesquels les enseignants viennent directement de la Turquie afin de transmettre la langue, la grammaire et l'histoire du pays.

Cependant, avec les nouvelles générations cette langue n'a plus sa valeur de départ, nous sommes face à une tendance d'acculturation liée à la modernité¹⁹. Même si les enfants de troisième génération apprennent dès leur plus jeune âge le turc, ils sont davantage en contact avec le français pour diverses raisons : mariages mixtes, langue parlée avec les frères et sœurs... Le turc étant la langue dominante dans la famille, et le français la langue de l'école, cela commence à s'inverser de nos jours en raison d'une évolution des modes de vie, des mentalités....

18. Yagmur, 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. 107-128. 10.1515/ijsl.2003.050.

19 Schnapper D. (1986) .Modernité et acculturations. Le croisement des cultures. *Communications*, 43, 141-168. <https://doi.org/10.3406/comm.1986.1645>

1.1.3 La communauté turque à Vesoul

Étant donné que l'échantillon d'élèves réside principalement à Vesoul, il est primordial de faire un état des lieux de cette communauté dans cette ville.

Vesoul est une commune de la Haute-Saône, l'un des quatre départements de de la Franche-Comté.



Cette ville a aussi connu la vague d'immigration, en effet, elle accueille diverses populations venant de l'Afrique jusqu'à l'Asie. D'après les données de l'INSEE²¹, les immigrés de Turquie représentaient en 2016, 8,3 % soit 15 000 habitants de la population de la Bourgogne Franche-Comté.

Leur part dans la population globale de Vesoul est inférieure aux autres villes de la région telles que Montbéliard ou St Claude, deux bassins ayant une forte population turcophone. Leur présence dans ces lieux se justifie notamment par l'importance de l'industrie, l'un des premiers facteurs d'emploi. La proportion d'immigrés est la plus faible dans le département de Haute-Saône. A Vesoul, les immigrés représentent 5 pour cent de la population de 16 190 (INSEE 2016) habitants et quant aux turcs ils ne sont que 503 sur l'ensemble de la ville. Même s'ils sont peu représentés dans la population vésulienne, cette communauté reste présente notamment à travers ses pratiques culturelles. Les Turcs vivant à Vesoul viennent de différentes villes de la Turquie, de Aydin (Ouest de la Turquie) jusqu'à Ağrı (Est de la Turquie) en passant par Konya, Samsun et Kahramanmaraş. Toutes ces villes turques sont constituées de mœurs et coutumes qui peuvent varier mais malgré cela, tous les habitants de ces villes se rassemblent pour célébrer la fête du 23 avril, la fête nationale pour laquelle les plus jeunes préparent un spectacle où ils

20 France Info Bourgogne Franche-Comté (2015). *A Vesoul, un atelier prend feu dans la vieille ville*; (consultée le 8 janvier 2020) disponible sur :<https://france3-regions.francetvinfo.fr/bourgogne-franche-comte/haute-saone/vesoul/vesoul-un-atelier-prend-feu-dans-la-vieille-ville-623274.html>

21 Insee (2016). Exploitation principale, géographie. Consulté le 01/01/2019.

récitent l'hymne national turc, des poèmes patriotiques et mettent en scène des pièces de théâtre en turc. C'est un moyen, pour les familles turques, de garder le lien avec leurs origines et de continuer à transmettre leur héritage.

Cette communauté met en place des kermesses afin de subvenir aux besoins de l'association franco-turque de Vesoul. Cette association permet aux turcs de mettre en place des événements tels que la célébration du 23 avril. Les Turcs vivent leur culture notamment par le biais de commerces turcs.

Au fur et à mesure de l'évolution des générations, les enfants des immigrés font de plus en plus d'études longues allant jusqu'à bac + 5, ce qui n'était pas vraiment le cas pour les générations précédentes. L'emploi a aussi évolué, en effet si les premières générations étaient souvent des ouvriers non qualifiés, cela a progressivement changé, car la plupart de ces ouvriers sont devenus indépendants et ont créé leurs propres entreprises.

Le communautarisme devient apparent à Vesoul, notamment par le fait que cette communauté a débuté la construction d'une mosquée principalement dédiée aux turcs alors que la ville comporte déjà une mosquée.

1.2 Le bilinguisme des turcophones

1.2.1 Définition : qu'est-ce que le bilinguisme ?

L'un des piliers majeurs de ce travail est la notion de bilinguisme, ainsi il est nécessaire de donner sa définition.

Cette notion a été longtemps au cœur de multiples débats concernant sa définition. Même de nos jours, avec les différentes recherches menées la définition reste floue.

Jakobson²² fut l'un des premiers à essayer de définir ce terme mais il a eu des difficultés car cette notion s'appuie sur l'individu (le bilingue) et son milieu et non sur ses compétences linguistiques.

C'est un concept large défini par les différents linguistes ; durant les années 60, deux courants/mouvements sont nés : le bilinguisme additionniste de Léonard Bloomfield qui définit les

22 Jakobson, R.(1963), *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.

bilingues comme étant « ceux qui maîtrisent les deux langues comme des natifs »²³ et le bilinguisme intégratif définit par Weinreich²⁴ « comme étant l'alternance des deux langues ». Si l'une défend la maîtrise parfaite des deux langues, l'autre quant à elle, défend l'idée que le bilinguisme est l'utilisation des deux langues en fonction du contexte et sans une connaissance parfaite de ces dernières.

Grosjean²⁵ critique la vision intégrative qu'il considère comme étant contre la communication et l'interaction, en effet il ne perçoit pas l'utilité de connaître parfaitement deux langues sans pouvoir réellement l'utiliser en contexte, c'est-à-dire dans la vie de tous les jours.

De cette critique, il propose une nouvelle vision du bilinguisme, la vision flexionnelle qui repose sur l'utilisation des deux langues selon le besoin « les élèves bilingues sont ceux qui vivent dans deux langues, qui ont accès à, ou besoin d'utiliser deux ou plusieurs langues à la maison et à l'école ». ²⁶

Cependant ces définitions ne reflètent pas la réalité, en effet comme reprend Hélot²⁷ la notion de bilinguisme se définit en fonction des individus tels que les monolingues et leurs compétences mais il n'existe pas réellement de monolingue pur.

Akinci²⁸ démontre que le bilinguisme varie en fonction de l'âge et des circonstances d'acquisition, il n'est pas unique mais varie d'un individu à un autre.

Ainsi il faut définir les compétences linguistiques mises en œuvre par l'individu dans les deux langues

Pour Cummins²⁹ et Fishman³⁰ le bilinguisme peut être la conséquence du contexte car certains pays comme le Canada ont une politique déjà bilingue, ainsi les personnes sont donc contraintes

23 Bloomfield, L. & Hojer H. *Language History* (1965). New York: Holt Rinehart & Winston.

24 Weinreich, U (1953). *Languages in Contact*. La Haye : Mouton. (pages 5)

25 Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

26 Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues* . Paris : Albin Michel.

27 Helot C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, L'Harmattan.

28 Akinci, M.A (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Dans M.A Akinci, F.Bara, R.Bénévent, F.Decocq, J .P Delahaye, C. Delannoy, C.Lassalle-Berthelot (dirs.) *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages (pp.203-238)*. Paris : FNAME ; Retz.

29 Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

30 Fishman, J (1971). *Sociolinguistique*. Paris, Nathan et Bruxelles, Labo

de développer des compétences dans les deux langues pour favoriser le prestige du pays, c'est le bilinguisme de société. Cependant il y a aussi une forme de bilinguisme que l'on nomme bilinguisme « individuel » et qui est la conséquence du contexte, en effet les migrants sont contraints d'apprendre la langue du pays pour pouvoir vivre et communiquer avec les autres.

1.2.2 Le bilinguisme des enfants des migrants

La France est un pays officiellement monolingue, cependant du fait de son histoire elle accueille de nombreuses communautés ayant leur propre langue. Ce phénomène donne lieu au bilinguisme migratoire.

Ce bilinguisme est la conséquence de l'extension des cultures des familles migrantes venant en France pour diverses raisons. Il se développe souvent, en dehors de la volonté des individus. Ils doivent acquérir la langue du pays pour subvenir à leur besoin. Pour les premières générations, nous pouvons parler de bilinguisme « familial »³¹ car les membres de la famille parlent le turc et peu le français et la première langue prime sur la deuxième.

Cependant, cette pratique est différente pour les deuxièmes générations car nous sommes face à des enfants nés en France et dont l'apprentissage du français est devenu obligatoire, car c'est le seul moyen de communiquer avec les autres et c'est le moyen qui permet l'intégration.

Le bilinguisme précoce de ces enfants est lié au contexte familial, ainsi le turc se développe principalement dans le cercle familial alors que la L2, le français se développe dans un contexte scolaire. Selon Hamers et Blanc³² le bilinguisme précoce se définit la langue apprise dans un contexte familial, dès le plus jeune âge. Ce bilinguisme n'était pas valorisé, il était exclu, notamment par les enseignants, qui par peur d'un développement faible en français mettaient de côté la langue maternelle de l'enfant. Par conséquent, l'apprentissage du français était davantage favorisé.

De plus, un malentendu est présent concernant la situation des nouveaux arrivés en France et les migrants ; ces derniers contrairement aux nouvellement arrivés ont déjà un contact avec la langue française.

Cependant, rappelons que favoriser un enseignement unilingue appauvrit les richesses linguistiques et appauvrit la personnalité des migrants.

31 Deprez-de Heredia., C. & Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 45(4), 297-304.

32 Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

« Le moi social »³³ peut donc avoir des effets pervers sur le « moi », en effet il détruit toute forme de personnalité et favorise l'uniformisation alors que chacun a une histoire, une culture qui est différente des autres. La France favorise le « moi social » au détriment *du* « moi ».

De nos jours l'« idéologie unilingue » ne correspond plus aux besoins de la société, la politique actuelle est en faveur de l'inclusion de ces élèves et de la valorisation du bilinguisme comme un outil de développement linguistique. On donne aux enfants les moyens de réussir et de promouvoir leur richesse à travers diverses activités, par exemple l'apprentissage des comptines dans d'autres langues (éveil aux langues).

La théorie de Cummins, reprise par Akinci³⁴ prouve l'avantage de développer la langue d'origine, en effet même si les mécanismes et le fonctionnement de la L1 et la L2 sont séparés, les deux langues fonctionnent *grâce au même système cognitif central*, nous sommes donc face à des *bilingues coordonnés*, le signifié et le signifiant ont la même valeur dans les deux langues. Ainsi ce phénomène se développe en accord avec la socialisation de l'individu.

Ainsi, d'après Cummins les compétences qu'un enfant possède dans la L1 sont transférables dans la L2 et peuvent être bénéfiques dans l'apprentissage de la L2. Pour que ce processus soit avantageux, il faut que la L1 soit suffisamment maîtrisée.

Cependant, pour les enfants des migrants (troisième génération), la L1 n'est pas assez développée pour bénéficier d'un transfert dans la L2.

Selon les théories de Cummins, les élèves dans ce cas sont dits « semi-lingues », ils mélangent les deux langues et ils ont *une* « instabilité des connaissances ». Ce phénomène est aussi dû au fait que la langue première s'affaiblit de génération en génération ; la langue et la culture ne sont plus aussi bien maîtrisées qu'elles étaient par les générations précédentes. Selon Lüdi et Py³⁵ ce n'est plus vraiment du bilinguisme pur mais du « bilinguisme transitoire ».

33 Hamurcu, B. (2016). Le développement de la diversité lexicale chez des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en maternelle.. Dans G. Komur-Thilloy & U. Paprocka-Piotrowska, *Éducation plurilingue : contextes, représentation, pratique*(pp.231–246). Orizon.

34 Akinci, M.A (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Dans M.A Akinci, F.Bara, R.Bénévent, F.Decocq, J .P Delahaye, C. Delannoy, C.Lassalle-Berthelot (dirs.) *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* (pp.203-238). Paris : FNAME ; Retz.

35 Lüdi, G. & Py B.(2003). *Être bilingue*. 3. éd. Exploration : Recherches en sciences de l'éducation. Bern : Lang.

1.2.3 Le degré de bilinguisme selon les pratiques langagières familiales

Le bilinguisme étant une notion variable, mesurer son degré est complexe. Cependant si l'on considère la définition du bilinguisme comme étant « la connaissance parfaite³⁶ » des deux langues, nous pouvons alors mesurer le niveau de langue et les compétences.

Cette mesure, quelle que soit la langue se fait souvent en fonction des monolingues, ce qui peut parfois créer des ambiguïtés, car certains paramètres ne sont vraiment pris en compte, tels que l'environnement et la motivation des enfants.

Ainsi, selon les travaux menés par Busra Hamurcu et Mehmet-Ali Akinci³⁷, les enfants franco-turcs peuvent être classés en deux catégories en fonction de leurs pratiques langagières.

Ce terme a été défini par Boutet³⁸ :

D'un point de vue empirique, "pratique langagière" renvoie aux notions de "production verbale", d'"énonciation", de "parole", voire de "performance", mais il s'en distingue d'un point de vue théorique par l'accent mis sur la notion de "pratique" : le langage fait partie de l'ensemble des pratiques sociales, que ce soit des pratiques de production, de transformation ou de reproduction. Parler de "pratique", c'est donc insister sur la dimension praxéologique de cette activité. Comme toute pratique sociale, les pratiques langagières sont déterminées et contraintes par le social, et en même temps, elles y produisent des effets, elles contribuent à le transformer. Dans cette perspective, le langage n'est pas seulement un reflet des structures sociales mais il en est un composant à part entière. [...] Parler n'est pas seulement une activité

36 Akinci, M.A (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Dans M.A Akinci, F.Bara, R.Bénévent, F.Decocq, J .P Delahaye, C. Delannoy, C.Lassalle-Berthelot (dirs.) *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* (pp.203-238). Paris : FNAME ; Retz.

37 Süverdem, B. & Akinci, M.A (2016). Le bilinguisme des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle en France (en Alsace). SHS Web of Conferences. *Congrès Mondial de Linguistique Française*.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20162710006>

38 Boutet, J.(2002). Pratiques langagières ; Formation langagière. Dans P.Charaudeau & D.Maingueneau (dirs), *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (pp.459).Paris, Seuil.

représentationnelle, c'est aussi un acte par lequel on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales. ³⁹

Pour les jeunes enfants, la pratique langagière, définie ci-dessus, se résume au processus d'apprentissage de la langue au sein de la famille.

Hamurcu, distingue donc les élèves de type 1 (le turc est la langue la plus parlée au sein de la famille) et les élèves de type 2 (les deux langues sont pratiquées à niveau égal). Cette expérience a été mise en place avec des élèves ayant 3 ans au début puis 5 ans à la fin de de cette étude. L'enjeu est de montrer la diversité lexicale.

Ses travaux démontrent que les enfants de type 1 ont une diversité lexicale plus faible en français qu'en turc, alors que c'est le cas inverse pour les enfants de type 2.

Cependant, la fin de l'expérience contredit l'hypothèse de départ car les deux types d'élèves atteignent le même niveau de diversité lexicale, il n'y a pas d'indicateur qui décrit un retard prononcé de langage même si les enfants de type 1 ont une autonomie plus importante en turc et ont des difficultés en syntaxe, en orthographe, expression orale et écrite.

Le retard dans la langue française, pour les enfants de type 1 âgés de 3 ans se justifie par le fait que beaucoup de familles turques pratiquent principalement la langue d'origine à la maison ainsi l'enfant débute sa scolarisation comme étant quasiment allophone car il a connaissance seulement de sa langue maternelle. Le lexique n'est pas assez développé car la majorité des enfants turcophones étudient dans les mêmes écoles, ce qui ne favorise pas l'apprentissage de la langue seconde.

Ces travaux relèvent l'idée que la scolarisation permet le développement de la langue française pour les élèves ayant, au départ comme « langue forte »⁴⁰ le turc et « langue faible » le français car selon l'étude de B. Hamurcu ils passent d'énoncés gestuels à des énoncés qui deviennent de plus en plus verbaux.

39 Cette définition a été reprise dans le document : Cambon, E. & Léglise, I. (2008). Pratiques langagières et registres discursifs: Interrogation de deux cadres en sociologie du langage. *Langage et société*, 124(2), 15-38. doi:10.3917/lis.124.0015.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00292261/document> (consultée le 03/01/2020)

40 Harriet, J.& Akinci, M.A (2001). Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 14, 87-110. Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/1431>

Cummins⁴¹, par ses travaux, rappelle l'importance de la connaissance dans la langue maternelle. Si la L1 est bien développée, la L2 se développera aussi mais ce n'est pas vraiment le cas de la France qui pratique un enseignement quasiment monolingue, et pour les enfants de ses migrants il y a une ablation totale entre la langue maternelle, qui est souvent le turc et la langue de l'école car les enseignements dans la langue d'origine se font à partir du cycle 2. Durant ces années, l'enfant plonge dans un nouveau bain linguistique en ayant la langue turque pas complètement acquise en raison de son âge. Cela ne permet pas de bénéficier des avantages du bilinguisme tel que le transfert des compétences d'une langue à une autre.

De nos jours, comme le précise Akinci⁴², nous ne sommes plus vraiment dans du bilinguisme mais plutôt du « semi-linguisme ». Il reprend les travaux de Skutnabb-Kangas et P Toukumaa qui expliquent ce phénomène, en partant de la comparaison d'enfants migrants finnois, avec des monolingues et ils concluent en disant que le « semi-linguisme » est la confusion des deux langues (L1 et L2).

Les enfants franco-turcs peuvent être parfois considérés comme semi-lingues pour des raisons diverses : le turc n'est pas valorisé et l'enfant se trouve avec deux identités (celle de l'école et celle de la maison), les mariages mixtes sont de plus en plus présents et l'idée que développer le français favorise l'insertion dans la société élitiste.

1.2.4 Le bilinguisme des 7 – 10 ans

La théorie de Piaget concernant le développement de l'enfant est très importante car il met en évidence les différents stades de l'évolution de l'intelligence des enfants.

Selon son classement les enfants âgés de 7 à 10 ans se placent dans le stade des opérations concrètes. À ce niveau, les enfants sont capables de résoudre des problèmes et c'est le début de la mise en place d'un raisonnement logique.

41 Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 222-251.

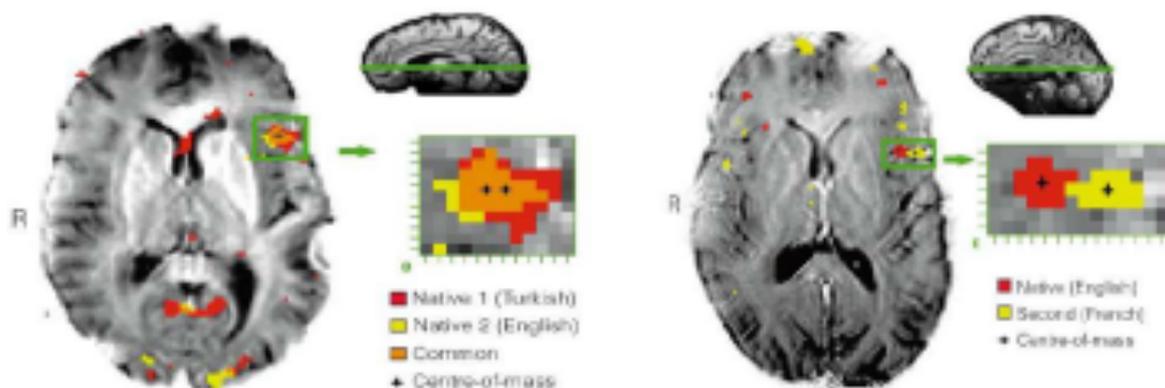
42 Akinci, M.A (2018, 3 octobre). *Le bilinguisme turc-français : un atout pour a réussite scolaire* (Conférence). Journée d'étude.

D'après les différents travaux réalisés par les chercheurs, le cerveau des bilingues était considéré comme étant différent de celui des monolingues. Cependant Grosjean⁴³ remet en cause cette hypothèse en expliquant que le cerveau des bilingues n'est pas différent de celui des monolingues car les monolingues utilisent aussi une variété de langues « ce sont des lectes et variétés d'une langue ».

Ce qui est important c'est l'âge d'acquisition de la langue L1 et L2. Pour les enfants francoturcs, le bilinguisme commence dès le jeune âge, c'est ce que l'on appelle le « bilinguisme précoce » qui débute dès la naissance jusqu'à 6/7 ans. Le bilinguisme précoce est souvent lié au contexte familial. Il existe au sein de cette forme de bilinguisme d'autres catégories : « le bilinguisme précoce simultané » qui est présent en général entre 0 et 3 ans, lors des débuts de l'acquisition du langage. L'apprentissage de la L1 se fait de manière informelle, grâce à la famille. Le « bilinguisme précoce consécutif » quant à lui débute généralement à la suite du bilinguisme simultané, à l'âge de 3 ans jusqu'à 7 ans. C'est le début d'acquisition d'une L2 de manière « spontanée et naturelle » après une L1.

Le bilinguisme à l'inverse du bilinguisme tardif, débutant généralement vers l'âge de 10 ans, ne permet pas le même usage des liaisons cérébrales car le cerveau est moins flexible.

En effet, selon Karl Kim⁴⁴, il existe un système commun entre la L1 et la L2 pour les bilingues précoces à l'inverse des bilingues tardifs.



Cerveau d'un bilingue précoce

Cerveau d'un bilingue tardif

43 Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues . *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 7, 15-41. Repéré à http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/07/Grosjean_15.pdf consultée le 03/01/2020)

44 Karl. H.S. (1997) Kim et ses coll.

Karl Kim et al. (1997)

Ces images ont été reprises de la présentation faite par Mehmet-Ali Akinci, lors de sa conférence le 3 octobre 2018 à St Claude (Jura).

Ces représentations, illustrent aussi les théories de Ervin et Osgood (1954), reprises par Akinci pour expliquer le bilinguisme des enfants d'origine turque.⁴⁵

Ils distinguent le « bilingue composé » : le signifié et le signifiant n'ont pas la même valeur, « un seul signifié pour deux signifiants », par exemple « araba et voiture sont deux formes différentes » ; du « bilingue coordonné » où le signifié et le signifiant ont même valeur dans les deux langues. Il y a une seule représentation, exemple : « araba est égal à voiture ».

Pour les élèves de cet âge, le bilinguisme coordonné est souvent mis en œuvre, en effet malgré la distance lexicale, phonologique et linguistique du français et du turc, les enfants franco-turc se réfèrent à leur langue d'origine, par exemple le mot « bicyclette » sera plus utilisé que « vélo » car c'est le mot utilisé en turc pour vélo⁴⁶.

Cependant, cette situation peut engendrer des complications notamment pour les enseignants qui considèrent le bilinguisme comme un frein au développement langagier des enfants et pour remédier à cela des suivis orthophoniques sont favorisés même si les élèves ne présentent aucune pathologie relevant de ce type de suivi.

45Akinci, M.A (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Dans M.A Akinci, F.Bara, R.Bénévent, F.Decocq, J .P Delahaye, C. Delannoy, C.Lassalle-Berthelot (dirs.) *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* (pp.203-238). Paris : FNAME ; Retz.

46Akinci, M.A (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Dans M.A Akinci, F.Bara, R.Bénévent, F.Decocq, J .P Delahaye, C. Delannoy, C.Lassalle-Berthelot (dirs.) *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* (pp.203-238). Paris : FNAME ; Retz.

1.3 Le développement des compétences narratives à l'oral

1.3.1 Définitions

1.3.1.1 La narration

L'utilisation de phrases isolées, sans contexte ne correspond pas à la réalité du terrain.

Durant des années, les termes de narration, récit et de discours ont été défini séparément alors que ce sont des notions qui sont liées. Le récit étant défini comme « un discours narratif » selon Gérard Genette⁴⁷, il est donc important de définir d'abord le terme « discours ».

Selon Jean Caron⁴⁸, le discours est un tout qui a été formé à partir de plusieurs énoncés liés. Pour lui, le discours possède une forme particulière, les éléments sont organisés et classés. Le discours a donc une visée particulière en fonction du contexte. Dès lors que le discours prend en compte le changement de situation, il est considéré comme un récit.

Tout comme le récit, la narration est un type de discours, qui met en évidence le caractère temporel du discours.

Ainsi pour notre travail de recherche, il s'agit de considérer le terme narration comme un récit regroupant un locuteur, des énoncés et un contexte précis.

1.3.1.2 La cohérence et la cohésion

Les compétences narratives relèvent de divers critères, et l'un des critères importants est la cohérence et la cohésion du discours émis. Ainsi, il est important de définir ces termes qui sont en lien avec la narration. La cohérence est une idée construite à partir du discours produit⁴⁹. Elle repose principalement sur la « façon de comprendre les énoncés produits à la suite (...) entretenant un certain rapport de sens » (Charolles : 2). Ainsi pour qu'il y ait cohérence, il faut « des connaissances d'arrière-plan des sujets situation d'énonciation, sur les événements mentionnés » (Charolles :3), c'est ce que l'on appelle des inférences.

47Genette G. (1966). Frontières du récit. Recherches sémiologique. *Communications*,8, 152-163. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1121>

48 Caron, J. (1983). *Précis de Psycholinguistique*. Paris : PUF.

49 Charolles M. Cohérence et cohésion du discours. K Holker ; C. Marelllo. Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent - Dimensionen dell'analisi di testi e discorsi, Lit Verlag, pp.153-173, 2011. fffhal-00665838f

Quant à la cohésion elle correspond à la mise en place d'outils linguistiques comme les anaphores, connecteurs... pour produire un énoncé. Selon Sophie Rollin, la cohésion c'est « l'organisation très scrupuleuse des informations » (page 146) et cette composition est introduite notamment par « une hiérarchie des informations transmises » (page 147)

1.3.2 La narration dans le contexte des programmes 2018-2019 de l'école élémentaire

Les programmes du cycle 2 et 3 préconisent de travailler la narration sous différents angles. Lorsque l'on parle de narration, l'accent, dans les programmes est mis sur des activités écrites, pour lesquelles l'élève doit travailler les différentes formes de discours : raconter, décrire, expliquer...

Cependant pour ce travail de recherche, il s'agit de travailler sur les compétences narratives non pas à l'écrit mais à l'oral. Dès lors, il est important de définir ce que sont les compétences orales préconisées par les programmes. L'oral est l'un des principaux éléments de l'enseignement du français : *développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter les essais et les erreurs dans le cadre d'une approche qui permet à chaque élève de produire des discours variés, adaptés et compréhensibles et ainsi de conquérir un langage plus élaboré.*⁵⁰ En effet, c'est grâce à cette compétence que l'enfant peut communiquer, s'exprimer, échanger, vivre en société...

Ainsi l'oral a diverses fonctions : l'oral comme moyen d'enseignement, l'oral comme objet d'enseignement, l'oral comme moyen d'expression, l'oral comme objet d'apprentissage.

L'un des attendus de fin de cycle 2 est de *pratiquer les formes de discours attendues – notamment raconter, décrire, expliquer – dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe* et pour le cycle 3 : *réaliser une courte présentation orale.*

Les élèves devront à bon escient être capables *d'organiser et structurer le propos selon le genre de discours*, tout en *mobilisant des formes, des tournures et du lexique appropriés*. En effet pour pouvoir réaliser une présentation dite « conforme » l'élève doit prendre en compte différents critères : la reconnaissance du cadre spatio-temporel, la mise en réseau des différents personnages, la progression de l'histoire, les temps, le vocabulaire adapté...

50 Éducation nationale (2018-2019). *Programmes cycle 2 et cycle 3*; (consultée le 8 janvier 2020) disponible sur <https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html>

Cela se regroupe sous la cohérence et la cohésion des propos des élèves. A cela s'ajoute l'interprétation de chaque élève en fonction de son vécu personnel savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture.

Les compétences narratives se regroupent aussi autour de l'art plastique notamment pour le cycle 2, *la narration et le témoignage par les images*. La narration étant faite à partir d'un support particulier fait appel à l'art.

Les images sont des supports permettant de faciliter la narration car ils font partie de l'environnement quotidien des élèves. Ainsi « l'enjeu est de lui permettre de fréquenter les images, de lui apporter les moyens de les transformer, de le rendre progressivement auteur des images qu'il produit et spectateur des images qu'il regarde. »⁵¹

1.4 La structure de la langue turque sous une perspective contrastive avec le français

1.4.1 L'histoire de la langue

Le travail réalisé sur le terrain prend en compte la langue turque, ainsi il est important de définir les éléments qui la constituent afin de comprendre les récits des élèves.

Selon Simard « une langue est un phénomène historique et social, pétri de culture »⁵², en effet chaque langue est constituée de culture et d'événements historiques et sociaux qui ont contribué à la construction de sa grammaire, de sa syntaxe et de sa prononciation.

Le turc appartient à la famille des langues altaïques, qui prend en compte les langues de l'Asie du nord.⁵³

51 Goupy, E. (2020). *Arts plastiques, oral/admission, CRPE 2020-2021*. Dunod

52 Simard, C., Dufays J.L, Dolz J. et Garcia-Debanc C. (2010). *Didactique du français langue première*. 1. éd. Pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck

53 Moore D. & Kazuhito U. (2015). L'emprunt linguistique comme pont d'apprentissage. Quelques réflexions à partir de l'étude des emprunts au français, à l'arabe et au persan dans les langues turques. *La société Japonaise de Didactique du Français*, 2(10) *Études françaises et francophones*, 197-213. https://doi.org/10.24495/rjdf.10.1-2_197

Avant l'arrivée d'Atatürk (père des turcs et fondateur de la République) au pouvoir en 1923 et la mise en œuvre de la réforme linguistique, l'arabe ou le persan étaient les langues utilisées dans l'Empire Ottoman, en raison des diverses conquêtes.

Durant ces années, beaucoup de lois et de réformes étaient mises en œuvre mais une en particulier a été effectuée plus rapidement. Akinci et Akin définissent cette réforme comme « la révolution linguistique, *dil devrimi* »⁵⁴

Selon ces auteurs, ce changement avait comme objectif de « fonder un état laïc et de moderniser le pays ». De plus le peuple était divisé en deux parties : « la langue turco-ottomane était employée par l'élite » contrairement à la « langue turque qui était employé par le peuple ». Cette différence linguistique était source d'une faible communication entre ces deux parties et l'Empire Ottoman était composé de différents peuples dont « les Kurdes, les Arméniens, Tcherkesses, Géorgiens, Lazes » d'où la nécessité d'avoir une langue nationale.

Comme l'explique Akinci et Akin (2001), cette langue nationale permettrait alors d'être en contact permanent avec l'Europe et donc d'acquérir une forme de modernité.

Ainsi le nouvel alphabet turco-latin prend place, il est « parfaitement phonologique » (Akinci et Akin, 2001) car « chaque lettre correspond à un son ».

1.4.2 Phonologie

L'année 1928, marque un grand tournant pour la Turquie, en effet l'alphabet arabe est renouvelé par l'alphabet latin.⁵⁵

Ce nouvel alphabet est constitué de 29 lettres contrairement au français :

A, B, C, Ç, D, E, F, G, Ğ, H, I, İ, J, K, L, M, N, O, Ö, P, R, S, Ş, T, U, Ü, V, Y, Z.

Comme il est précisé dans l'introduction toutes les lettres sont prononcées ; « ainsi l'écriture est phonétique, et la prononciation découle automatiquement de l'écriture » (Bazin, 1987 :9).

De nouvelles lettres font apparitions telles que « ö / ü / ç / ı / i et g / » (Akinci et Akin, 2001).

54 Akinci, M.A & Akin, S. (2001). *La réforme linguistique turque*. (Glottopol, Université de Rouen, Laboratoire Dylis). pp.76-86. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02367471/document>

55Bozdémir, M. (2013). 1928 : l'année charnière de la presse turque. *Yod*,17. <https://doi.org/10.4000/yod.1589>

Cependant les lettres Q, X, W sont effacées de l'alphabet. Ces changements ont été influencés par les langues européennes.

Les lettres A, B, D, F, I, J, K, L, M, N, O, T, V, et Z se prononcent de la même façon qu'en français. Pour les autres lettres, les prononciations sont différentes :

- la lettre C : se prononce *dj*
- la lettre Ç : se prononce *tch*
- la lettre E : se prononce « comme un è ouvert »
- la lettre G : sa prononciation est marquée, exemple : le G de « guitare »
- la lettre Ğ : elle n'a pas vraiment de prononciation particulière, elle se place après les voyelles. Elle est considérée comme un allongement ou « une suspension de la voix » (Bazin, 1987 :10)
- la lettre H : se prononce comme dans la langue anglaise, avec *une expiration d'air*
- la lettre Ö : se prononce comme l'eu du français
- la lettre Ş : se prononce *ch*
- la lettre Ü : se prononce comme le *u* en français
- la lettre U : se prononce *ou*
- la lettre Y : se prononce *yé*

Parmi ces lettres on retrouve 21 consonnes *sessiz harfler* et 8 voyelles *sesli harfler*.

Consonnes : B, C, Ç, D, F, G, Ğ, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, Ş, T, V, Y, Z

Turc

Voyelles : A, E, I, İ, O, Ö, U, Ü

Consonnes : B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, W, Y, X, Z

Français

Voyelles : A, E, I, O, U

Contrairement au français la langue turque ne possède de combinaisons de voyelles, telles que les diphtongues (in, on, un, en...) et ni de combinaison de sons (eu, œu...).

1.4.3 Morphologie

La mise en place de la langue turque suite à la réforme imposée par Mustafa Kemal Atatürk a changé la morphologie grammaticale précédente, en effet le turc est une langue dite « agglutinante », cela signifie qu'à la base d'un mot, il est possible d'ajouter des suffixes

porteurs d'informations, contrairement au français qui nécessite un mot autonome pour chaque classe grammaticale. ⁵⁶ . Bazin (1987) dans son ouvrage met en évidence le fait que la morphologie turque repose principalement sur le procédé de suffixation. Ainsi il n'existe pas de genre (masculin ou féminin) et ni de nombre (singulier ou pluriel). Les liens entre ces derniers sont inexistant, ainsi l'accord n'existe pas. Cependant cela peut parfois créer des ambiguïtés car parfois il est difficile de comprendre de qui parle-t-on. Par exemple, le mot *kardes* qui peut signifier « frère » et ou « sœur » (Exemple de Bazin, 1987 :23). Ainsi pour préciser le genre de cette personne, il est possible d'y ajouter soit *kiz kardes* « sœur » soit *erkek kardes* « frère ». A part les interjections seuls « le verbe et le nom ont un système de suffixation différent » (Bazin, 1987 : 22). Les noms pluriels se construisent à partir d'une base nominale, qui correspond « au nom dépourvu de tout suffixe » (Bazin,1987 :24), à laquelle on ajoute des suffixes tels que : *ler* ou *lar* pour les pluriels. Ainsi la suffixation nominale se résume aux suffixes suivants :

Ev	Maison
Ev- ler	Les maisons
Ev- ler-iniz	Vos maisons
Ev- ler-imz	Nos maisons
Ev- ler-iniz-de	Dans vos maisons

Les suffixes nominaux s'accordent en nombre avec les suffixes *ler* et *lar* mais aussi en personne

Ev- im (1 ^{er} personne du singulier)	Ma maison
Ev-in (2 ^{ème} personne du singulier)	Ta maison
Ev-i (3 ^{ème} personne du singulier)	Sa maison
Ev-ler-imz (1 ^{er} personne du pluriel)	Nos maisons
Ev-ler-iniz (2 ^{ème} personne du pluriel)	Vos maisons

56 Knittel, M.L. *Le turc, pour l'acquisition du Français Langue Seconde par des locuteurs du turc*. Maison des Sciences de l'homme, Paris Nord.

Ev-ler-I (3 ^{ème} personne du pluriel)	Leur maison
---	-------------

Selon Bazin (1987) les verbes en turc sont suivis de 9 suffixes particuliers ayant chacun une fonction :

- *Er –ar- ir*, qui exprime l'action « sans limitation de durée » (Bazin :75) : *Kiz kaçar* « la fille part »
- *Yor*, qui exprime « une action avec une actualisation descriptive » (Bazin : 76), c'est une action progressive : *içiyor* « il boit »
- *Mekte*, qui exprime une action « qui est en train de se produire » : *gelmekte* « il est en train de venir (Bazin :77) »
- *Di*, qui exprime « le résultat acquis d'une action constaté par celui qui parle » (Bazin :78) : *Evden geldi* « il vient de maison »
- *Mış*, qui exprime : « le résultat acquis d'une action non constaté par celui qui parle » : *Sedef Paris'e gitmiş* « sedef est parti à Paris »
- *Ecek*, qui exprime une visée, un but : *Sedef gidecek* « Sedef va partir »
- *E*, qui exprime une volonté : *gelesin* « que tu viennes ! »
- *Meli*, qui exprime l'obligation : *Sedef kendine gelmeli* « Sedef doit se ressaisir »
- **Se**, qui exprime « une hypothèse, et se traduit concrètement par *si*, en français » : *Ya giderse* « et si elle part »

La plupart de ces suffixes sont valables pour le présent, pour les verbes au passé ou au futur, d'autres suffixes sont ajoutés tels que : *idi* ou *miş* (pour le passé) et *ak- ek* (pour le futur).

L'accord des verbes se fait en nombre et en personne :

Singulier	- 1ère personne : <i>m</i> - 2 ^{ème} personne : <i>in</i> - 3 ^{ème} personne : aucune terminaison
Pluriel	- 1ère personne : <i>k</i> - 2 ^{ème} personne : <i>niz</i>

- 3 ème personne : <i>ler</i>

Par exemple : *Gitmek* (aller)

- **je suis** allé : *git-ti-m*

- **tu es** allé : *gi-ti-in*

Nous pouvons rappeler que les verbes avoir et être n'existent pas vraiment en turc. Le verbe avoir a une signification générale car « il exprime l'idée d'avoir ou de ne pas avoir » (Bazin : 92). C'est également le cas du verbe être qui exprime « l'idée d'exister ou ne pas exister » (Bazin :93).

1.4.4 Syntaxe

Dans la langue turque, les phrases sont construites à partir de la syntaxe SOV (sujet, objet et verbe) contrairement à la langue française, qui repose sur un système SVO (sujet, verbe et objet).⁵⁷

Selon Louis Bazin, la syntaxe de la langue turque repose sur une règle importante « tout mot qui se rapporte à un autre mot est placé avant lui »⁵⁸ (1987 :172).

Le prédicat, qui peut être un verbe, un nom... est précédé du sujet : *Sedef gitti* « Sedef est parti »
Tous les mots complétant les noms tels que l'épithète ou les compléments du nom se placent avant : *Sedef'in tokasi* « la barrette de Sedef ». Cela est aussi valable pour les compléments d'objet qui se placent avant le verbe : « *ona baktim* » « je l'ai regardé » (l'exemple a été repris de Bazin, Louis. *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. 3., éd. rev. et corrigée. Paris : Maisonneuve, 1987).

57 Basaran A. L'alphabet turc. Strasbourg. Repéré à https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_supports/Caracteristiques_langues/alphabet_turc_v2.pdf

58 Bazin, L.(1987). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. Paris : Maisonneuve.

Selon Bazin (1987 :172), la syntaxe turque repose finalement sur une règle fondamentale « tout mot complément se place avant le mot complété, quelle que soit la nature du complément ». Cependant, il y a des exceptions, en effet « plusieurs mots apposés » peuvent remplir une même fonction grammaticale : « *çay, kahve içeriz* » « *nous buvons du café, du thé* » (l'exemple est repris de l'ouvrage de Louis Bazin,1987). Dans cet exemple nous pouvons voir qu'il y a deux compléments d'objet pour le même verbe.

1.4.5 Lexique

Durant des siècles, l'arabe et le persan étaient les deux langues de l'empire ottoman, mais suite aux nouvelles réformes, il y avait une épuration de la langue afin d'avoir une langue purement turque.

Cependant malgré la volonté persistante de ne garder que des éléments de la langue turque, nous pouvons retrouver dans le lexique actuel des mots d'origine arabe ou étrangère. Par exemple le mot *dost*, « ami » en persan, ou encore le mot *halk* « peuple » en arabe (Akin et Akin, 2003) sont toujours utilisés de nos jours.

De plus, l'invention du nouveau vocabulaire se faisait à partir du vocabulaire arabe ou persan. La dérivation, par exemple, était un des procédés les plus utilisés : *sual* « question » en arabe, est devenu par la suite *soru* « question (nom) », *sormak* « questionner (verbe) », *sorumlu* « responsable (adjectif) » en turc (l'exemple présenté est repris de l'article de Akinci et Akin, 2003).

L'emprunt est aussi un procédé fréquemment mis en place : par exemple, le mot *adres* « adresse » ou *okul* « école » ou encore *antenne* sont empruntés au français.

D'autres mots sont empruntés à d'autres langues, telles que le turkmène, kirghiz ou le kurde (Akinci et Akin, 2003).

1.5 Syntaxe, grammaire et morphologie française en comparaison avec le turc

La langue française est une langue romane alors que la langue turque est une langue latine.

Selon Dabène⁵⁹, sociolinguiste, il existe 3 degrés de xénité, nous allons utiliser ces critères pour mettre en évidence les caractéristiques de la langue française tout en comparant avec la langue turque.

Dabène classe les degrés de xénité en 3 éléments :

- la distance linguistique
- la distance matérielle
- la distance culturelle

Ce sont deux langues totalement différentes, car la morphologie de la langue française ne se résume pas seulement au procédé de suffixation contrairement au turc. C'est une langue dite *flexionnelle* qui s'organise autour de plusieurs procédés grammaticaux tels que la préfixation, la composition...

Cette distance matérielle se caractérise aussi par la différence de l'alphabet. En effet même si les deux langues ont un alphabet latin, le français n'utilise pas l'alphabet phonique contrairement au turc. Certaines lettres existantes dans l'alphabet turc ne sont pas présentes dans celui de la langue française.

La syntaxe française est de la forme SVO (sujet, verbe et objet) (Bazin, 1987) dans laquelle le verbe se place après le sujet contrairement au turc où le verbe se place généralement à la fin.

La distance matérielle, les deux pays se trouvent géographiquement à l'opposé : l'un se trouve en Europe alors que l'autre se trouve en Asie. Si l'une est considéré comme une langue exotique (le turc) l'autre est considéré comme une langue de prestige (le français).

Enfin, il est important de préciser que ces dernières sont culturellement opposées, en effet si le français est imprégné de traces de langue romane et latine ⁶⁰ dues à ces conquêtes, le turc est imprégné de traces de langue arabe et perse influencées par la religion musulmane.

59 Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Collection F. Références. Vanves : Hachette F.L.E.

60 Jover, M.B. (2004). À propos de la place du français dans le classement des langues. <https://doi.org/10.3406/lfr.2004.6585>

2 Travail sur le terrain : entretiens, enregistrements et résultats

2.1 Méthodologie

Ayant fait différentes lectures concernant le bilinguisme, il s'agira dans cette partie de mener des recherches sur le terrain avec des enfants et des parents.

Pour cette étude, j'utiliserai la méthode de l'enquête sociolinguistique qui comportera des entretiens semi-directifs avec les parents et des enregistrements de production avec les enfants, pour interroger l'existence d'une interdépendance entre les deux langues d'un bilingue franco-turc.

2.1.1 Les entretiens et enregistrements

Les deux entretiens avec les familles bilingues se déroulent dans le domicile familial des enfants concernés. Pour la famille monolingue l'entretien se fait à distance en raison du confinement et il prend la forme d'un questionnaire.

L'objectif des enregistrements avec les enfants est l'identification des compétences narratives en français et en turc à travers différents critères tels que la longueur du récit, la cohérence et la cohésion des propos, le niveau de lexique...

Le public d'enfant concerné est principalement constitué d'enfants avec des particularités : un enfant franco-turc bilingue, scolarisé en CM1 et ayant les deux parents venant de la Turquie, un enfant bilingue franco-turc ayant un parent turc qui a grandi en France et l'autre parent ayant grandi en Turquie, scolarisé en CE2 et enfin un enfant monolingue, scolarisé en CE1.

Le choix de travailler avec trois types d'enfants permet d'avoir un panel de récits plus large et permet de mettre en évidence un autre facteur pouvant avoir des effets sur les compétences narratives : les pratiques langagières des familles.

Les enregistrements se déroulent en deux phases : dans un premier temps, l'enfant devra décrire les images puis il devra raconter une histoire à partir de ce qu'il voit. Il fera cela d'abord en français puis en turc pour la première image puis l'inverse pour la seconde. Pour l'enfant monolingue, les exercices seront identiques mais se feront en français uniquement.

L'idée de travailler le récit de cette manière permet, de prime abord, de vérifier la compréhension des images et celles-ci permettent de prendre en compte l'imaginaire ainsi que la liberté des enfants, ce qui peut avoir un impact notamment sur la longueur du récit.

Les entretiens avec les parents sont des entretiens semi-directifs avec des questions ouvertes.

Le choix de travailler sur des questions ouvertes se justifie notamment par le fait que les familles ont souvent l'envie de raconter davantage de choses, ainsi le but de ces questions serait de diriger la discussion sans vraiment poser de contraintes aux parents.

Les principales thématiques abordées dans cet entretien sont les suivantes : l'histoire de la famille la langue dominante de la maison, la relation avec les frères et sœurs...

Cette étape n'est pas faite avec les enfants car ce sont des personnes que je connais.

2.1.2 Matériel

Ce travail de recherche est basé sur des images séquentielles prises de la bande dessinée humoristique « Vater und Sohn » (père et fils) d'Erich Ohser. C'est l'histoire d'un père et d'un fils qui vivent de multiples aventures. Les images choisies se présentent sous forme de séries comportant 6 images. Chaque série est une nouvelle histoire.

Le choix de la BD a été fait en fonction de diverses raisons :

De prime abord, c'est une bande dessinée qui est adaptée aux enfants de cycle 2 et 3. Les images mettent en scène des situations quotidiennes, ce qui peut faciliter la narration.

Il permet aussi de faire travailler l'imaginaire des enfants, c'est-à-dire que l'enfant est contraint à utiliser des éléments en lien avec l'imaginaires, et à faire des hypothèses et à interpréter en fonction de ses habitudes personnelles et de son vécu.

Deuxièmement, l'histoire est attirante car c'est une histoire qui reflète la réalité des enfants.

Le fait que l'histoire se passe autour d'un jeune enfant peut aussi être une motivation car les enfants en question peuvent se reconnaître à travers ce récit.

De plus, les images permettent de construire des récits assez courts et donc de travailler sur différents thèmes à la fois (la maison, les livres, l'école...)

Il est préférable de travailler avec différentes images séquentielles qui permettront de mettre davantage en évidence les compétences narratives.

2.1.3 Restitution et transcription

2.1.3.1 Restitution

La restitution des entretiens et des enregistrements est importante car elle permet de mettre en évidence des éléments fondamentaux de façon claire afin de faciliter leur analyse.

Les enregistrements avec les trois enfants seront transcrits à l'écrit selon des normes spécifiques. La totalité des récits sera transcrite dans les annexes mais seulement les parties importantes seront mises en relief afin d'éviter une surcharge d'informations qui peuvent ne pas servir pour le sujet des compétences narratives bilingues.

Les entretiens avec les parents seront mis sous forme de résumés reprenant les principales thématiques abordées ainsi que les réponses données. Les éléments importants seront mis en gras afin de les mettre en lien dans la partie interprétation.

2.1.3.2 Transcription

Les enregistrements se font principalement, lors de la troisième période scolaire 2019-2020 à l'aide d'un téléphone portable. Seuls les entretiens réalisés avec les trois enfants sont transcrits. Pour effectuer cette transcription il existe plusieurs moyens, tels que des transcriptions automatiques (Transcribers) et des transcriptions dites manuelles.

En ce qui concerne mon travail de recherche, j'utiliserai principalement la méthode de la transcription manuelle qui est certes très coûteuse au niveau du temps mais permet de prendre en compte des éléments fondamentaux dont je me servirai pour les analyses.

Ces éléments sont d'ordre extra-verbal, notamment les gestes qui peuvent avoir des effets, par exemple, si l'élève ne sait pas le mot il peut le mimer.

La transcription des enregistrements avec les enfants bilingues se fera en trois phases : une transcription de ce qui est dit en français, une en turc, et enfin une transcription littérale en français de la partie du récit en turc.

La convention utilisée est celle de Benveniste Blanche : GARS (*Groupe aixois de recherches en syntaxe*) -DELIC.

Pour l'élève monolingue, la transcription est différente car l'enregistrement a été effectué à distance en raison du confinement.

Les entretiens avec les parents sont transcrits sans convention spécifique car ces entretiens servent de référence et permettent de compléter l'analyse des productions des enfants.

2.2 Travaux de recherche

Dans cette partie, il s'agit de présenter dans un premier temps les informations extraites des entretiens réalisés par les parents aux sujets de la famille, des langues, de la scolarité de leurs enfants...

2.2.1 Le sujet bilingue franco-turc ayant les deux parents venant de la Turquie

Le premier enfant est un garçon âgé de 9 ans, en classe de CM1. Ses parents sont tous deux arrivés de Turquie durant la fin des années 90, pour « une meilleure vie » (réplique du père).

C'est une famille de 4 enfants : 2 filles et 2 garçons. L'enfant en question est le dernier de cette famille. Le père est âgé de 49 ans, et est maçon, il a ouvert sa propre entreprise récemment et la mère est âgée de 40 ans et est mère au foyer. Les parents ont peu de diplômes (niveau primaire), cependant les trois premiers enfants de cette famille font de longues études :

- première sœur, 22 ans, Master 2, Professeur des écoles
- le frère, 19 ans, deuxième année de licence économie et gestion
- la deuxième sœur, 17 ans, terminale S

L'enfant, selon ses parents, a d'abord appris le turc, puis le français car « c'est une habitude, on vient de la Turquie on parle turc, c'est normal ».

Les parents constatent que l'enfant a beaucoup plus de facilités en français qu'en turc car selon eux l'enfant est plus en contact avec la langue française, notamment par le biais de l'école, des frères et sœurs et de l'entourage (amis). La langue turque est principalement utilisée avec les parents, notamment avec la mère qui a plus de mal à parler en français. Les conversations entre frère et sœur se font principalement en français. Le lien avec la langue turque est maintenu via la télévision, en effet la famille visionne beaucoup plus d'émissions turques que françaises.

Le père explique que son enfant « savait déjà lire et écrire dans les deux langues en grande section, c'est grâce à sa sœur qui lui a appris ». Contrairement à ses aînés, cet enfant a eu des facilités dans ses apprentissages car il avait des personnes qui ont pu l'accompagner et l'aider de manière intelligente « mon dernier fils est beaucoup plus intelligent que ses frères et sœurs » **« il a plus de facilités que mon premier enfant »**. Le bilinguisme, pour cette famille est perçu comme un avantage **« plus de langues, plus d'avantages car il a plusieurs cultures et plein de manières de réfléchir »**

J'ai pu constater durant cet entretien la présence d'une autre langue, en effet la langue première des parents est le kurde alors que celle des enfants est le turc. La langue kurde est peu employée

car la famille a fait le choix de garder la langue turque pour ne pas surcharger linguistiquement les enfants. Les aînés peuvent comprendre et parler partiellement le kurde, cependant le dernier enfant ne comprend pas ou plutôt ne comprend que certains mots.

2.2.2 Le sujet bilingue franco-turc ayant les deux parents turcs, l'un venant de Turquie et l'autre vivant en France

L'enfant est un garçon âgé de 8 ans, en classe de CE2. À la différence du premier enfant, celui-ci a un parent vivant en France depuis longtemps (mère) et ayant grandi en France et l'autre ayant vécu et ayant grandi en Turquie (père). L'enfant fait partie d'une famille de trois enfants : 2 garçons et 1 fille. Étant le dernier de la famille, il semble d'après ses parents bénéficier des avantages de ce statut « mon enfant est beaucoup plus en avance que son frère et sa sœur, (...) j'ai passé beaucoup plus de temps avec lui qu'avec les autres ». Ses parents sont tous deux turcs, le père est arrivé en France en 1999 contrairement à la maman qui est arrivée à l'âge de 12 ans avec ses parents. Le père est un maçon de 46 ans ayant le niveau d'étude primaire et la mère âgée de 40 ans est une mère au foyer ayant un CAP. Les deux aînés sont âgés de 19 ans et 16 ans.

L'enfant de 8 ans a d'abord appris à parler en turc « car c'est notre langue maternelle, on veut garder un lien » « **j'essaie de maintenir le turc car je ne veux pas un affaiblissement de la culture et de la langue, c'est comme si je perds mon identité surtout que maintenant mes enfants sont grands ils ne parlent que français** » « **c'est grave qu'un enfant ne sache pas sa langue maternelle** » « **c'est honteux !** ».

Pour l'éducation de leur enfant les parents ont fait le choix de parler d'abord en turc, par peur que l'enfant ne soit pas assez en contact avec la langue familiale « chez nous, le turc est une priorité, **plus on en parle moins on oublie** »

Il parle les deux langues mais utilise le français plus fréquemment avec son frère et sa sœur et aussi avec la mère ; et le turc principalement avec le père qui est plus proche de cette langue en raison de son vécu.

Néanmoins, selon ses parents, l'enfant a des lacunes en turc « il y a certaines choses en turc qu'il ne peut pas faire, comme l'écriture » mais les cours de turc donnés dans le cadre de l'ELCO, permettent de travailler l'écrit au fur et à mesure des cycles.

Les cours de turc servent aussi de référence culturelle car « ils découvrent le pays, sa géographie »

La langue française, selon les parents est beaucoup plus développée que le turc car « il va à l'école et il est plus en contact avec le français ». Contrairement au français, le turc est considéré comme une langue simple, de la vie quotidienne, moins académique.

Pour les parents de cet enfant, le fait d'avoir deux langues n'est pas vu comme un handicap car l'enfant est scolairement plutôt performant. À nouveau, j'ai pu constater que la langue première des parents était le kurde. Cependant l'enfant ne parle pas cette langue mais comprend un nombre faible de mots.

2.2.3 Le sujet monolingue parlant seulement le français

L'enfant est issu du deuxième mariage du père âgé de 55 ans et travaillant en tant que directeur d'agence dans une banque. La maman est âgée de 45 ans et travaille en tant qu'assistante de vie dans les EHPAD. L'enfant en question est en classe de CE1 et âgé de 8 ans. Il a un petit frère âgé de 4 ans et deux demi-sœurs âgées de 25 et 23 ans. Lors des entretiens je m'aperçois que l'enfant a des facilités à « raconter des histoires », ses parents justifient cela par le fait que **les lectures du soir ne sont pas négligées et ce sont des moments particuliers pour la famille**. De plus l'une des demi-sœurs de l'enfant fait des études dans le domaine de l'éducation et prend en charge la plupart du temps les activités favorisant les compétences en question.

2.3 Analyse des narrations

2.3.1 Vue d'ensemble sur les trois narrations

Pour analyser les données, il est important de rappeler notre axe de recherche, qui consiste à prendre en compte les compétences narratives à l'oral dans la langue turque et française afin de questionner la présence ou non d'une interdépendance entre les deux langues. Même si l'échantillon d'élèves semble être assez réduit il nous apporte tout de même des résultats pertinents.

Les récits dans la langue turque sont pour le premier enfant bilingue en classe de CM1 sont plus élaborés et plus longs alors que pour le deuxième enfant en classe de CE2 le récit en turc est moins long et moins structuré, il est plutôt d'ordre de la description. Les images étant placées dans un ordre chronologique, les élèves n'avaient pas de difficultés à construire des récits cohérents. Les résultats mettent en évidence les pratiques langagières des familles. En effet l'enfant bilingue 2 (celui ayant un parent vivant en France depuis un certain temps et l'autre

parent venant de la Turquie) a plus de difficultés à s'exprimer en turc « comment on dit petit garçon en turc » car même si le turc est parlé dans le domicile familial, il n'est cependant pas plus dominant que le français. Des mots français font parfois apparition dans le récit en turc, mais une fois que l'enfant se rend compte il rectifie ses paroles et traduit souvent littéralement le mot français en turc « et puis après... sonra ». En revanche, ce n'est pas le cas pour l'enfant bilingue 1 (CM1), qui réussit à construire un récit en turc sans difficulté particulière et fait des liens avec les situations vécues au sein de la famille (cf. analyse des entretiens). Le lexique employé en français semble être peu élaboré pour l'enfant bilingue 2 alors que celui-ci se trouve en CE2 : il emploie les termes « ramasser des cerises » à la place de « cueillir ». À niveau scolaire inférieur l'enfant monolingue construit des phrases avec un lexique adapté aux images « il utilise des livres comme une échelle pour prendre les cerises du cerisier ». De plus, le récit comporte plusieurs inférences dès la narration de la première image contrairement aux élèves bilingues qui font cela à partir de la deuxième image. L'imaginaire apparaît en particulier dans les récits en turc pour l'enfant bilingue 1, il ajoute des répliques aux personnages. C'est aussi le cas de l'enfant monolingue qui réussit à construire son récit en puisant dans son imaginaire et en y ajoutant des inférences telles que « le papa a profité que son fils parte manger pour lire le livre avec les images drôles » (récit image 2). Les temps verbaux varient d'un récit à un autre mais dans la majorité des récits en turc le temps dominant est l'imparfait « dans les récits en turc, le temps dominant peut aussi bien être le progressif que le parfait testimonial ou le parfait non-testimonial »⁶¹ alors que les récits en français sont majoritairement au passé composé ou au présent.

2.3.2 Interprétation des résultats

Il s'agit dans cette partie d'analyser les résultats obtenus. Ils mettent en évidence plusieurs points importants. Ainsi nous exposerons nos propos à travers différents axes et thématiques classés en fonction des résultats précédents.

61 Akinci, M.A.(1998). Développement de la temporalité en turc chez des enfants bilingues (turc-français) en France », *Linx*, 38, 19-34. <https://doi.org/10.4000/linx.849>

2.3.2.1 Traduction et lexique

L'un des premiers axes de cette analyse consiste à montrer les éléments de traduction utilisés. Lors des entretiens, les deux enfants bilingues ont eu recours à la traduction, parfois partielle et parfois littérale. Les exemples suivants mettent en évidence ces propos :

*Enfant bilingue 1 (CM1) : Il était une fois/ un garçon/ un monsieur qui était/ devant un étagère parlait à un garçon// **il buvait sa pipe**///*

*Enfant bilingue 2 (CE2) : Dans la deuxième / le monsieur donne un livre au petit garçon // le monsieur **boit sa pipe** / Et : dans la troisième /// le monsieur // il remet le livre dans l'étagère*

Les deux enfants ont utilisé le verbe « boire » à la place du verbe « fumer ». Ils traduisent l'expression « sigara içmek » qui signifie littéralement « boire une cigarette ». Dans la langue turque il n'y a pas de verbe spécifique pour le terme « fumer ».

Ce processus est répété à plusieurs reprises :

*Enfant bilingue 2 : Birde gördü çocuk/ üç tane kitaba bindi/ birde **meyve topluyor** ↓
Et puis a vu enfant/ trois livres est monte/ et aussi il ramasse des fruites
« Et puis il a vu l'enfant qui est monté sur trois livres et cueille des fruits »*

*Narration en français (image 1) : et puis le garçon est monté sur trois livres //livres pour **ramasser des cerises** /et le monsieur a fait tomber sa pipe*

L'enfant, dans cet exemple traduit littéralement « meyve topluyor » par « ramasser des cerises » à la place de « cueillir ». Il prend, donc en compte la langue turque pour construire le récit en français.

L'enfant, à nouveau, traduit littéralement le terme « **kovaladı** » par « poursuivi ».

Les verbes en turc sont directement retranscrits en français « gitti » « est parti » « okuyormuş » « lisait » « avait trop mangé » « çok yedi ».

*Enfant bilingue 1 : adamda onu **kovaladı**/ sonra çocuk : üç kitabın üstüne/ bindi : ve ağaçtan bir şeyler
monsieur l'a poursuivi/après enfant : trois livres sur/ est monté : et de l'arbre des choses*

*Narration en français (image 1) : / le monsieur l'a regardé// **l'a poursuivi**/ après le petit garçon est monté sur trois livres/ pour cueillir des choses/*

Ce processus est répété même lors des récits en français, en effet, l'enfant bilingue traduit le mot français « cigarette » en « *sigaret » à la place de « sigara » car il considère qu'en changeant seulement la prononciation il peut aussi changer de mot. Pour cet exemple il effectue un transfert du français au turc.

Enfant bilingue 1: adamda onu kovaladı/ sonra çocuk : üç kitabın üstüne/ bindi : ve ağaçtan bir şeyler

*monsieur l'a poursuivi/après enfant : trois livres sur/ est monté : et de l'arbre des choses
topluyordu/ adamda gördü onun/ şoka uğradı / birde// *sigaretini düşürdü
A ramassé/ monsieur a vu lui/ choqué était/ et puis/// * sa cigarette a fait tomber
« Le monsieur l'a poursuivi, et après l'enfant est monté sur trois livres pour cueillir des choses
de l'arbre. Le monsieur l'a vu et était tellement choqué qu'il a fait tomber sa cigarette »*

L'expression « şoka uğradı » est peu fréquente, les turcs disent plutôt « şaşdı » qui signifie être étonné. L'utilisation de cette expression montre que l'enfant reprend des éléments de la langue française être choqué, et les adapte à la langue turque.

Les connecteurs temporels tels que « il était une fois » sont aussi traduits :

*Enfant bilingue 1: **Bir varmış bir yokmuş** / → bir tane çocuk bir tane adamla konuşuyordu/
*Il avait une il n'avait pas / → un pièce enfant un pièce monsieur parlait/
« Il était une fois un enfant qui parlait avec un monsieur »*

*Narration en français (image 1) : **Il était une fois** / un garçon / un monsieur qui était / devant *un étagère.*

La présence de la langue kurde à la maison influe sur la prononciation de certains mots comme *kitab* qui devrait se prononcer « kitap » (livre) avec un *p* final.

2.3.2.2 Syntaxe

Vivre avec deux systèmes linguistiques différents influe aussi sur la construction de phrase, on s'aperçoit que les enfants bilingues se trompent d'article ils décrivent « un étagère » à la place de « une étagère ». Cela se justifie, notamment par la non-présence des articles en turc, les noms, en général n'ont pas article devant ; pour cet exemple la langue turque utilisera le terme « tereg » sans mettre « bir » qui signifie « un ». Le message est concret pour le destinataire, qui comprend cela comme étant « une étagère » même sans l'article devant. C'est pour cela que l'enfant peut facilement confondre les articles un / une.

L'enfant bilingue 2 reprend parfois la syntaxe française lors de la narration en turc :

*Enfant bilingue 2: bakıyor le adam
(...) regarde le monsieur
« Le monsieur regarde »*

L'enfant essaie de reproduire en turc la phrase telle qu'il l'a construite en français, c'est pour cela que l'on retrouve « le » et l'inversement des éléments syntaxiques.

L'enfant 2 fait un emprunt, en effet il utilise l'expression « être choqué » en reprenant le terme « choqué » et en ajoutant le verbe « uğramak » qui met en évidence l'état d'une personne, il a la valeur de l'auxiliaire être en français. Ainsi on retrouve la structure syntaxique turque SOV : « adam » est le sujet , « şoka » est l'objet et « uğradı » est le verbe.

*Enfant bilingue 1: adamda onu kovaladı/ sonra çocuk : üç kitabın üstüne/ bindi : ve ağaçtan bir şeyler
 monsieur l'a poursuivi/après enfant : trois livres sur/ est monté : et de l'arbre des choses topluyordu/ adamda gördü onun/ şoka uğradı / birde//*sigaretini düşürdü
 A ramassé/ monsieur a vu lui/ choqué était/ et puis/// * sa cigarette a fait tomber
 « Le monsieur l'a poursuivi, et après l'enfant est monté sur trois livres pour cueillir des choses de l'arbre. Le monsieur l'a vu et était tellement choqué qu'il a fait tomber sa cigarette »*

En conclusion les exemples montrent, que les élèves bilingues jonglent d'une langue à une autre tout en gardant une comme référente. Pour ce cas, nous pouvons dire que le turc est la langue référente des enfants, et c'est grâce à celle-ci qu'ils construisent leur bagage lexical français.

2.3.2.3 Temps verbaux

Les enregistrements mettent aussi en évidence, un des éléments essentiels de la narration : les temps verbaux. Il y a une forte présence des temps du passé pour les récits en turc alors que pour les récits en français cela varie en fonction du contexte. En français, la tendance est l'utilisation du passé composé à la place du passé simple. Cette utilisation du passé composé peut être justifiée par le fait que le passé simple est un temps généralement utilisé à l'écrit alors que le passé composé est utilisé à l'oral. De plus, les parents de ces enfants n'ont pas pour habitude de raconter des histoires dans la langue française, c'est pour cela que l'enfant a tendance à employer le temps de l'oral. En revanche, les parents lisent des histoires dans la langue turque, c'est pour cela que les enfants ont une tendance à employer davantage l'imparfait. Les temps du passé en turc sont généralement accompagnés des suffixes -TI, -DI ou -DU, qui est la marque du passé en turc : « gitti » « dedi » « yaptı ». Toutefois certains passages montrent une alternance des temps verbaux d'un récit d'une même langue :

*Enfant bilingue 2 : üç tane kitabın kafasına koydu/ birde/ adam : kapıdan çıkıyor//
 Trois pièces livre sur sa tête a mis/ puis/ le monsieur : par la porte sort/
 « Et puis l'enfant a mis trois livres sur sa tête et le monsieur est parti »*

Dans cet exemple on s'aperçoit que l'enfant utilise deux temps différents : le passé pour « koydu » et le présent pour « çıkıyor ». Cette alternance des temps peut se justifier, notamment par la complexité des tâches demandées : l'enfant doit regarder l'image et raconter en même temps. Il y a donc *jonglage* entre narration et description, ce qui influe à nouveau sur le changement de temps.

2.3.2.4 Cohérence et registres

Les marques d'oralité sont assez présentes chez les bilingues car, il y a une multitude de reprises du mot « birde ». C'est un terme assez familier, qui pourrait se traduire par « et puis ». Sa reprise en continu par l'enfant montre qu'il est souvent utilisé en tant que repère dans le récit. En effet, les images étant dans l'ordre chronologique, l'enfant pense qu'il doit ajouter chaque nouvelle phrase à la précédente par le biais de « birde » qui est considéré comme un élément liant les deux images. Il est particulièrement utilisé par l'enfant de CE2, ainsi son utilisation massive peut être aussi liée à une non-visualisation et connaissance des éléments pouvant organiser la narration car les éléments d'organisation d'une narration sont abordés en cycle 2 mais approfondis dans le cycle suivant.

Nous pouvons aussi ajouter que l'enfant monolingue approfondit sa narration en donnant plus d'éléments de description sur ce qu'il voit alors que les enfants bilingues vont davantage centrer leurs narrations sur les actions :

*Enfant monolingue (image 1) : le papa va dans la **chambre***

*Enfant bilingue 1 : adamda onu **kovaladi***

« le monsieur l'a poursuivi »

*Enfant bilingue 2 : adam kapıdan **çikti***

monsieur par la porte est sorti//

« le monsieur est sorti »

2.3.2.5 Inférences

Les récits inventés par les bilingues en turc, notamment lors de la deuxième image, soulignent un élément important de la narration : les inférences. Selon, Martins⁶², ce sont « toute information non explicite dans un texte construite mentalement par le lecteur, afin de bien comprendre le texte » (512). Elle ajoute à cela que « la fonction de ces inférences est d'assurer la cohérence de la représentation mentale » (514). Ainsi celles-ci font partie de la connaissance du monde et des événements personnels. Les images séquentielles n°2 semblent être plus familières aux enfants qui ont su directement faire le lien entre les différents personnages présents sur les images : la maman, le fils et le père.

62 Martins D. & Le Bouédec B.(1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*, vol. 98, n°3, 511-543.

*Enfant bilingue 1: sonra oğlu eve girdi ve babası kitabı kitab okumaya başladı//
Après son fils maison est parti et son père le livre à lire a commencé// enfant
« Puis son fils est rentré et le père a commencé à lire le livre de l'enfant »
çocukta gitti yemeğini yedi/ annesi ona yemek yaptı/
enfant est parti son repas a mangé/ sa mère lui à mange a fait
« L'enfant est donc parti manger et sa mère lui avait»*

De plus l'enfant en CM1, ajoute du discours direct, aux récits que ce soit en turc ou en français, il fait parler les personnages :

*Enfant bilingue 1: "gıt bak baban ne yapıyor"/ →sonra çocuk gördü ki babası kitab okuyormuş
« Va voir ton fait père quoi fait » /→ après enfant a vu que son père livre lisait
« Va donc voir, ce que ton père est en train de faire. L'enfant s'aperçut que son père lisait le
livre »*

Narration en français (image 2) : sa maman/ elle a dit « va voir ce que ton père il fait »

2.3.2.6 Imaginaire des enfants et le discours direct

Dans les récits en turc le discours direct permet de traduire les émotions des personnages :

*Enfant bilingue 1: dedi adama/→“al ben bunu istemiyorum”/ sonra çocuk üç tane kitab aldı/
gitti
A dit au monsieur/→ « prend moi ça je ne veux pas » / après enfant trois pièces livres a pris/
est parti :
« Il a dit monsieur « tiens ça, je ne veux pas » et puis l'enfant a pris trois livres et est parti »*

Cependant, lors des récits en français, les émotions ne sont pas transcrites avec du discours direct, l'enfant met en œuvre la technique de la description.

*Enfant bilingue 1 :dedi adama/→“al ben bunu istemiyorum”/ sonra çocuk üç tane kitab aldı/
gitti
A dit au monsieur/→ « prend moi ça je ne veux pas » / après enfant trois pièces livres a pris/
est parti :
« Il a dit monsieur « tiens ça, je ne veux pas » et puis l'enfant a pris trois livres et est parti »*

*Narration en français (image 2) : « le petit garçon n'était pas content/ donc il a redonné un
livre/ le livre au monsieur »*

L'utilisation du discours direct apporte du rythme dans la narration et cela permet à l'élève d'être confortable car il semble qu'à travers ces répliques l'enfant identifie sa propre situation familiale ainsi que son propre vécu.

Ce processus a été utilisé par l'enfant bilingue en classe de CM1, mais il n'a pas été utilisé par l'enfant bilingue en classe de CE2 alors l'enfant monolingue en classe de CE1 met aussi cela en place. Il semble donc que l'enfant bilingue en CE2 a un développement insuffisant des compétences dans les deux langues, soit à cause d'une L1 pas assez développée lors de l'arrivée de la L2 (cf. Cummins).

2.3.3 Retour sur les hypothèses

L'hypothèse principale de ce travail étant de s'interroger sur l'existence ou non d'une interdépendance entre le développement du français et la langue turque, il s'avère qu'il y a des traces et des effets de la langue turque sur la langue française, comme le montre l'analyse précédente, notamment pour les processus de traduction parfois mot-à-mot ou encore par le biais d'inférences.

D'après les observations et les résultats de l'entretien avec l'enfant bilingue 2, on s'aperçoit que l'hypothèse concernant la richesse lexicale peut aussi être validée. En effet, selon Cummins, la richesse ou la pauvreté lexicale dans une langue influe forcément sur la deuxième. Cet enfant semble avoir des compétences faibles dans la langue turque, cela influe l'apprentissage et le développement de la langue française.

Les pratiques langagières familiales jouent un rôle important dans le développement des langues. L'enfant bilingue 1 parle, à la maison, le turc et le français à même niveau, alors que l'enfant bilingue 2, de son côté, parle davantage en français à la maison. Ces pratiques ont eu donc des conséquences sur l'exercice demandé, car l'enfant bilingue 1 est plus performant que l'enfant bilingue 2, que ce soit en français ou en turc.

Les entretiens étant faibles en quantité, ils ne permettent pas de considérer les hypothèses et résultats obtenus comme une généralité. Ces résultats varient en fonction de l'individu, du contexte et de la zone géographique. Ils permettent néanmoins d'apporter une vision supplémentaire aux travaux des chercheurs dans ce domaine.

2.3.4 Critiques

Les résultats des entretiens ont montré des défaillances concernant la méthode de travail mise en œuvre pour ce travail de recherche.

De prime abord, les entretiens réalisés avec les enfants bilingues doivent être fait à deux moments différents afin que l'activité ne soit pas lassante et que l'enfant ne confonde pas les deux langues.

La mise en place de contraintes à la place d'une narration « libre » pouvait apporter davantage de résultats. Ces contraintes pouvaient être en lien avec les éléments sur les personnages (vêtements, physique...), ou le lieu (à la maison, dans le jardin...)

Il aurait été préférable de travailler avec beaucoup plus d'enfants afin d'avoir des résultats plus précis, mais en raison du contexte de confinement cela était difficile à mettre en place.

Conclusion :

Pour terminer cette recherche, il est important de revenir sur notre question de départ : existe-t-il une interdépendance entre la langue turque et la langue française ? Ce questionnement s'accompagne de recherches fondées sur les compétences narratives orales des enfants de cycle 2 et 3. Plusieurs hypothèses ont été formulées pour répondre à ce questionnement, telles que : *il existe des traces de la langue turque lors des récits en français ; et le bon fonctionnement du turc permet aussi de faciliter l'apprentissage du français et vice-versa.*

Puis des fondements théoriques ont pris place dans ce mémoire. Cette première partie est principalement destinée à la présentation d'éléments historiques et sociaux liés au contexte. Elle prend en compte l'arrivée des turcophones en France et fait un focus sur la communauté turque dans la ville de Vesoul. Des définitions et des grands concepts comme le bilinguisme, la fondation de la langue turque et ses particularités se sont par la suite ajoutés à cette partie théorique.

Après avoir exposé les éléments théoriques concernant le bilinguisme et la communauté turque, il a été évident de vérifier sur le terrain la véracité des hypothèses énoncées précédemment et de montrer qu'il y a ou non présence de traces de la langue turque dans les récits français et/ou vice-versa. Pour ce travail, deux méthodes ont été utilisées : un travail d'enregistrement de production orale auprès de trois sujets différents (deux bilingues et un monolingue) comportant chacun des caractéristiques qui ont été analysés et pour compléter cela des entretiens notamment avec les parents ont été menés car ils nous apportent davantage d'informations sur les enfants concernés. Les résultats des différents travaux ont été transcrits et les résultats des productions des enfants ont été analysés en prenant en compte différents critères. Ainsi certaines hypothèses énoncées précédemment se sont montrées vraies. Ces productions ont permis de montrer qu'il existe des traces notamment de la langue turque sur la production de récits dans la langue française et que les effets varient d'une personne à une autre en fonction des pratiques langagières des familles. D'une manière générale, il semble que ces enfants utilisent un système de *calque* pour passer d'une langue à une autre. Après l'analyse et l'interprétation de ces résultats, des critiques sur les méthodes et le matériel ont été ajoutées.

Enfin pour conclure sur ce mémoire, il est important de revenir sur les perspectives. Un des points majeurs qui revient dans ce mémoire ce sont les pratiques langagières et habitudes des familles (lecture du soir...). Il serait donc intéressant de travailler avec des variables sur les pratiques familiales.

Bibliographie :

- Akinci, M.A.(1998). Développement de la temporalité en turc chez des enfants bilingues (turc-français) en France », *Linx*, 38, 19-34. <https://doi.org/10.4000/linx.849>
- Akinci, M.A & Akin, S. (2001). *La réforme linguistique turque*. (Glottopol, Université de Rouen, Laboratoire Dylis). pp.76-86. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02367471/document>
- Akinci, M.A(2015). *Les réussites et les difficultés scolaires des enfants turcs au fil des ans*. Oluşum / Genèse, A TA TURQUIE, , 50 ans d’immigration turque en France, pp.58-69. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02361007/document>
- Akinci, M.A (2016). Culture d’origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Dans M.A Akinci, F.Bara, R.Bénévent, F.Decocq, J.P Delahaye, C. Delannoy, C.Lassalle-Berthelot (dirs.) *Prendre en compte le corps et l’origine socioculturelle dans les apprentissages* (pp.203-238). Paris : FNAME ; Retz.
- Akinci, M.A (2018, 3 octobre). *Le bilinguisme turc-français : un atout pour a réussite scolaire* (Conférence). Journée d’étude.
- Basaran A. L'alphabet turc. Strasbourg. Repéré à https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_supports/Caracteristiques_langues/alphabet_turc_v2.pdf
- Bazin, L.(1987). *Introduction à l’étude pratique de la langue turque*. Paris : Maisonneuve.
- Benveniste, B. *Conventions GARS* (Groupe aixois de recherches en syntaxe)-DELIC.
- Besse, H. (1987). Les langues et leur enseignement / apprentissage. *Revue des travaux de didactique du français langue étrangère* ,17(1), 37-55.
- Bloomfield, L. & Hojer H. *Language History* (1965). New York: Holt Rinehart & Winston.
- Boutet, J.(2002). Pratiques langagières ; Formation langagière. Dans P.Charaudeau & D.Maingueneau (dirs), *Dictionnaire d’Analyse du Discours* (pp.459).Paris, Seuil.
- Bozdémir, M. (2013). 1928 : l’année charnière de la presse turque. *Yod*,17. <https://doi.org/10.4000/yod.1589>
- Branger, G.(2017). L’enfant bilingue est-il plus avantage que les autres ? *RTL*. Repéré à <https://www.rtl.fr/actu/conso/l-enfant-bilingue-est-il-plus-avantage-que-les-autres-7787460693>
- Caron, J. (1983). *Précis de Psycholinguistique*. Paris : PUF.

- Cambon, E. & Léglise, I. (2008). Pratiques langagières et registres discursifs: Interrogation de deux cadres en sociologie du langage. *Langage et société*, 124(2), 15-38. doi:10.3917/lis.124.0015.
- Charolles M. Cohérence et cohésion du discours. K Holker ; C. Marelllo. Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent - Dimensioni dell'analisi di testi e discorsi, Lit Verlag, pp.153-173, 2011. fahal-00665838f
- Cummins, J. (1979).Linguistico interdependence and the educational development of bilingual children . *Review of Educational Research* ,49.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 222-251.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Collection F. Références. Vanves : Hachette F.L.E.
- Décret n°65-447 du 10 juin 1965 portant publication de la convention de main d'œuvre entre la France et la Turquie du 08-04-1965
- De Tapia, S. (2009). Permanences et mutations de l'immigration turque en France. *Hommes & migrations*, 1280, 8-20.
- Deprez-de Heredia, C. & Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 45(4), 297-304.
- Firat D. avec la collaboration de B. Gercek, E.Kabakci et K.Canatar (2007). Population issue de l'immigration de Turquie en France. *Migrations études*,140, 1-16. Repéré à <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Population+issue+de+l%27immigration+de+Turquie+en+France.+Migrations+%C3%A9tudes,140.&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Fishman, J (1971). *Sociolinguistique*. Paris, Nathan et Bruxelles, Labor.
- Genette G. (1966). Frontières du récit. Recherches sémiologique. *Communications*,8, 152-163. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1121>
- Goupy, E. (2020). *Arts plastiques, oral/admission, CRPE 2020-2021*. Dunod
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues . *Revue Tranel (Travaux neuchâtois de linguistique)* 7, 15-41. Repéré à http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/07/Grosjean_15.pdf

- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues* . Paris : Albin Michel.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Hamurcu, B. (2016). Le développement de la diversité lexicale chez des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en maternelle.. Dans G. Komur-Thilloy & U. Paprocka-Piotrowska, *Éducation plurilingue : contextes, représentation, pratique*(pp.231–246). Orizon.
- Harriet, J.& Akinci, M.A (2001). Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 14, 87-110. Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/1431>
- Helot C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, L'Harmattan.
- Insee (2016). Définition du terme « immigré »
- Insee (2016). Exploitation principale, géographie.
- Jakobson, R.(1963), *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Jover, M.B. (2004). À propos de la place du français dans le classement des langues. <https://doi.org/10.3406/lfr.2004.6585>
- Knittel, M.L (2016). Le turc, pour l'acquisition du Français Langue Seconde par des locuteurs du turc. (document électronique). Maison des Sciences de l'homme, Paris Nord.
- Karl. H.S. (1997) *Kim et ses coll.*
- Lüdi, G. & Py B.(2003). *Être bilingue*. 3. éd. Exploration : Recherches en sciences de l'éducation. Bern : Lang.
- Martins D. & Le Bouédec B.(1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*, vol. 98, n°3, 511-543.
- Moore, D.& Coste D. (2007). *Plurilinguismes et école* . Paris : Didier, 2007.
- Moore D. & Kazuhito U. (2015). L'emprunt linguistique comme pont d'apprentissage. Quelques réflexions à partir de l'étude des emprunts au français, à l'arabe et au persan dans les langues turques. *La société Japonaise de Didactique du Français*, 2(10) *Études françaises et francophones*, 197-213. https://doi.org/10.24495/rjdf.10.1-2_197
- Saussure, F (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Lausanne : Payot.
- Schnapper D. (1986). Modernité et acculturations. Le croisement des cultures. *Communications*, 43, 141-168. <https://doi.org/10.3406/comm.1986.1645>

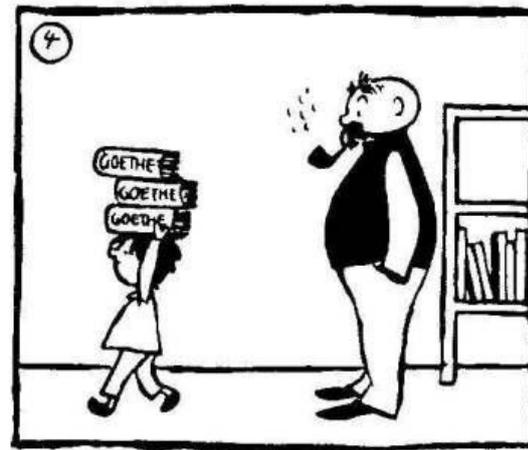
- Simard, C., Dufays J.L, Dolz J. et Garcia-Debanç C. (2010). *Didactique du français langue première*. 1. éd. Pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck.
- Süverdem, B. & Akinçi, M.A (2016). Le bilinguisme des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle en France (en Alsace). SHS Web of Conferences. *Congrès Mondial de Linguistique Française*.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20162710006>
- Vigner, G. (1984). *Le français langue de scolarisation*. Paris : Hachette-EDICEF
- Yagmur, K.& Akinçi, 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. 107-128. 10.1515/ijsl.2003.050.
- Weinreich, U (1953). *Languages in Contact*. La Haye : Mouton.

Sitographie :

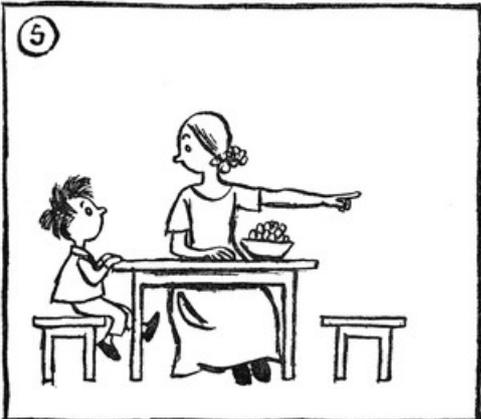
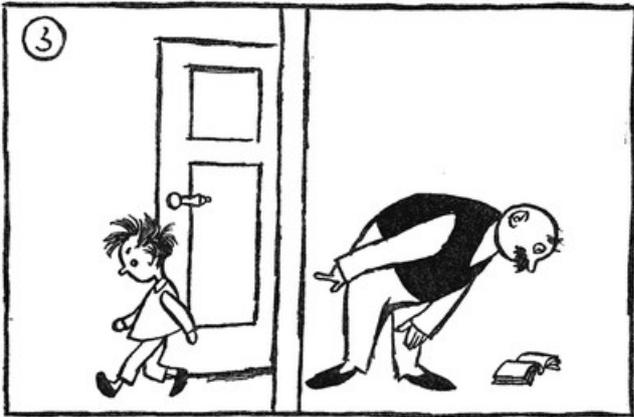
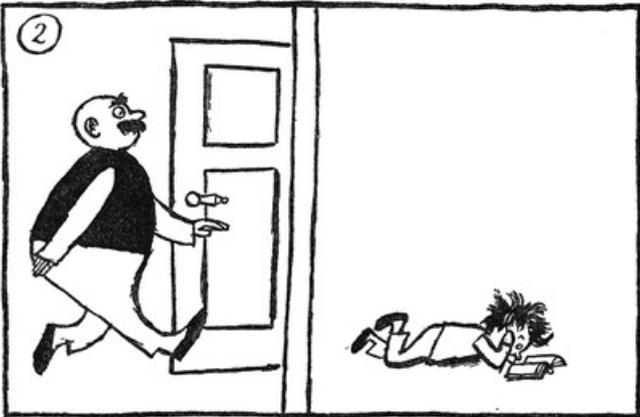
- Éducation nationale (2018-2019). *Programmes cycle 2 et cycle 3*; (consultée le 8 janvier 2020) disponible sur <https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.html>
- Éducation nationale. *Projet de loi « ensemble pour l'école inclusive »* (consultée le 8 janvier 2020) disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/ensemble-pour-l-ecole-inclusive-7277>
- Eduscol (2016). *Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO)*; (consultée le 8 janvier 2020) disponible sur :<https://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>
- France Info Bourgogne Franche-Comté (2015). *A Vesoul, un atelier prend feu dans la vieille ville*; (consultée le 8 janvier 2020) disponible sur :<https://france3-regions.francetvinfo.fr/bourgogne-franche-comte/haute-saone/vesoul/vesoul-un-atelier-prend-feu-dans-la-vieille-ville-623274.html>

Annexe 1 : images séquentielles

IMAGES SÉQUENTIELLES N°1



IMAGES SÉQUENTIELLES N°2 :



Annexe 2 : convention de transcription

- / pause courte (moins d'une seconde)
- // pause moyenne (1 à 2 secondes environ)
- /// pause longue (2 à 3 secondes environ)
- : allongement vocalique
- ↑ intonation montante
- ↓ intonation descendante
- rythme rapide
- < faible intensité de la voix
- > forte intensité de la voix
- (...) courte séquence non transcrite
- (RIRE)

Annexe 3 : transcription production de l'enfant bilingue 1

Consigne : Nous allons faire un exercice ensemble. Dans un premier temps, tu dois décrire les images, me dire ce que tu vois sur les images. Puis tu devras me raconter une histoire avec ces images. Pour vérifier la compréhension de la consigne, je demande à l'enfant de me la reformuler.

Cet élève était plus autonome et semblait avoir directement compris l'exercice demandé.

M = Enquêteur

K = Enfant 1, CM1

Images séquentielles 1 :

K : Alors on voit un enfant qui parle à un monsieur ↓

M : Très bien

K : Le monsieur est devant un étagère/ avec une pipe dans sa bouche/ et dans la deuxième image/ /je vois le monsieur /qui est accroupi : et qui donne un livre au petit// garçon↓// troisième image/ j'vois encore/ que le petit garçon parle : au monsieur/ et puis le monsieur/ il est en train de remettre un livre/ dedans l'étagère/ quatrième image// j'vois un petit garçon /qui : a trois livres sur sa tête/ et le monsieur encore/ qui est debout/ cinquième image/ j'vois le monsieur en train de marcher/ sixième image/ j'vois // le petit : monter sur les livres/ et : cueillir des choses/ sur un arbre/ et le monsieur fait tomber sa pipe ↑

M : Maintenant/ tu me racontes l'histoire en français

K : Il était une fois/ un garçon/ un monsieur qui était/ devant un étagère parlait à un garçon// il buvait sa pipe/// le petit garçon demandait un livre au monsieur/ le monsieur lui donnait/ lui donnait un livre// le petit garçon n'était pas content/ donc il a redonné un livre/ le livre au monsieur/ et le monsieur l'a rangé/ après le petit garçon a pris trois livres de l'étagère/ et partit/ le monsieur l'a regardé// l'a poursuivi/ après le petit garçon est monté sur trois livres/ pour cueillir des choses/ dans un arbre// du coup/ le monsieur était surpris de le voir comme ça il a fait tomber sa pipe

M : On va faire la même chose/ mais en turc

K : Bir varmış bir yokmuş/→bir tane çocuk bir tane adamla konuşuyordu/

**Il avait une il n'avait pas/→un pièce enfant un pièce monsieur parlait/*

« Il était une fois un enfant qui parlait avec un monsieur »

→çocuk adamdan bir kitab istedi/ adam kitabı verdi//çocuk sevmedi/

→L'enfant du monsieur un livre a voulu/ monsieur le livre a donné// enfant pas aimé

« L'enfant a demandé un livre au monsieur, le monsieur lui a donné mais l'enfant n'a pas aimé »

dedi adama/→“al ben bunu istemiyorum”/ sonra çocuk üç tane kitab aldı/ gitti :

A dit au monsieur/→« prends moi ça je ne veux pas » / après enfant trois pièces livres a pris/ est parti :

« Il a dit monsieur « tiens ça, je ne veux pas » et puis l'enfant a pris trois livres et est parti »

adamda onu kovaladı/ sonra çocuk : üç kitabın üstüne/ bindi : ve ağaçtan bir şeyler
monsieur l'a poursuivi/après enfant : trois livres sur/ est monté : et de l'arbre des choses

topluyordu/ adamda gördü onun/ şoka uğradı/ birde///*sigaretini düşürdü

A ramassé/ monsieur a vu lui/ choqué était/ et puis/// * sa cigarette a fait tomber

« Le monsieur l'a poursuivi, et après l'enfant est monté sur trois livres pour cueillir des choses de l'arbre. Le monsieur l'a vu et était tellement choqué qu'il a fait tomber sa cigarette »

Images séquentielles 2 :

K : Bir tane kadın : bir tane adama yemek yapıyordu/ sonra adam çok yedi gitti /

Une pièce femme : une pièce femme à manger faisait / après monsieur trop a mangé parti

« Une femme faisait à manger à un homme et puis l'homme a trop mangé et est parti »

bir dışarıya bir hava almaya/→sonra gördü oğlu kitab okuyordu dışarıda/

Un dehors un air prendre/→ après a vu son fils livre lisait dehors/

« Il est sorti prendre l'air dehors et puis il a vu son fils qui lisait un livre »

sonra oğlu eve girdi ve babası kitabı kitab okumaya başladı//

Après son fils maison est parti et son père le livre à lire a commencé// enfant

« Puis son fils est rentré et le père a commencé à lire le livre de l'enfant »

çocukta gitti yemeğini yedi/ annesi ona yemek yaptı/ sonra : annesi ona dedi/ “git bak

enfant est parti son repas a mangé/ sa mère lui à manger a fait/ après : sa mère lui a dit

« L'enfant est donc parti manger et sa mère lui avait fait et sa mère lui dit »

“git bak baban ne yapıyor”/ →sonra çocuk gördü ki babası kitab okuyormuş

« Va voir ton fait père quoi fait » /→ après enfant a vu que son père livre lisait

« Va donc voir, ce que ton père est en train de faire. L'enfant s'aperçut que son père lisait le livre »

K : Il était une fois une femme donnait à manger à son mari/ son mari avait trop mangé et puis/ il est parti/ prendre de l'air dehors/et quand il a vu son fils/// lire un livre dehors/ bah// il a dit « rentre vite à la maison »/ et puis/ le petit garçon est rentré à la maison sauf que/ le père/ ben : il a voulu/ lire le livre/ et la mère : elle/ a donné au petit garçon//sa maman/ elle a dit « va voir ce que ton père il fait » et/→ il l'a vu et il a vu que son père lisait

Annexe 4 : transcription de production de l'enfant bilingue 2

Consigne : Nous allons faire un exercice ensemble. Dans un premier temps, tu dois décrire les images, me dire ce que tu vois sur les images. Puis tu devras me raconter une histoire avec ces images. Pour vérifier la compréhension de la consigne, je demande à l'enfant de me la reformuler.

Cet élève avait des difficultés à se lancer et à faire l'activité seul. Je l'accompagne donc en le guidant à l'aide de questions simples.

M = Enquêteur

E= Enfant 2, CE2

Images séquentielles 1 :

M : Qu'est-ce que tu vois sur l'image ↑

E : Y a un monsieur / et un petit garçon / y a des aussi des livres // et un étagère ↑

M : Une étagère / très bien / et dans les autres images, qu'est-ce que tu vois ↑ Qu'est-ce qui change ↓

E : Dans la deuxième / le monsieur donne un livre au petit garçon // le monsieur boit sa pipe / Et : dans la troisième /// le monsieur // il remet le livre dans l'étagère

M : Qu'est-ce qu'il a dans la bouche ↑

E : Il a une pipe dans la bouche >

Dans la quatre/ il a trois livres sur la tête / sur la cinq / le monsieur va sortir de la porte//
Sur la sixième le petit garçon monte : sur les trois livres / et puis le monsieur fait tomber sa pipe

M : Pourquoi ↑

E : Parce que le petit garçon / il est en train de ramasser des cerises →

M : Maintenant raconte-moi l'histoire

E : En fait / y avait un petit garçon /// et le monsieur : /// et le monsieur donne un livre au petit garçon / et après / le monsieur remet le livre : sur l'étagère // le petit garçon prend trois livres sur sa tête // et le monsieur sort de la porte /// et puis le garçon est monté sur trois livres //livres pour ramasser des cerises /et le monsieur a fait tomber sa pipe ↓

M : À ton avis / pourquoi l'enfant monte sur des livres ↑ / pourquoi le monsieur fait tomber sa pipe ↑

E : je sais pas///

M : Maintenant / tu vas essayer de me raconter la même histoire / mais en turc

E : Comment on dit petit garçon en turc ↑

En fait/ il y a un petit garçon /

M : Non tu dois raconter en turc (reprise de la consigne)

E : Le petit garçon ///

M : Ne yapıyor ↑

Qu'est-ce qu'il fait ?

E : Bah / il regarde ///

M : Türkçe anlat

Raconte-le en turc

E : Bah // bakıyor le adam

(...) regarde le monsieur

« Le monsieur regarde »

M : Başka ne yapıyor

Qu'est-ce qu'il fait d'autre ?

E : Birde / sigara içiyor

Et puis/ il fume

M : Ve sonra ↑ Adam ne yaptı ↑

Et après ? Que fait l'homme ?

E : Kitabı küçük çocuğa verdi →

Livre petit enfant a donné →

« Il a donné le livre au petit garçon »

M : Aferin

Bravo !

E : Sonra kitabı geri yerine koydu →

Après le livre a remis à sa place

« Puis, il a remis le livre à sa place »

M : Evet ↑ Süper ↑

Oui ! Super !

E : Birde / küçük çocuk üç tane kitab kafasına koydu / adam kapıdan çıktı //

Et puis/ petit enfant trois pièces livre sur sa tête a mis/ monsieur par la porte est sorti//

« Et puis le petit enfant a mis trois livres sur sa tête et le monsieur est sorti par la porte »

Birde gördü çocuk/ üç tane kitaba bindi/ birde meyve topluyor ↓

Et puis a vu enfant/ trois livres est monte/ et aussi il ramasse des fruites

« Et puis il a vu l'enfant qui est monté sur trois livres et cueille des fruits »

M : Şimdi hikâyeyi Türkçe anlat

Maintenant, raconte-moi l'histoire en turc

E : Je dis en turc ↑

M : Evet/ Mesela böyle başlaya bilirsin bir varmış bir yokmuş :

Oui, tu peux commencer par il était une fois, par exemple

(INCOMPRÉHENSION DE LA CONSIGNE) ///

M : Hepsini topla/ bana bir hikaye anlat

Regroupe tout et raconte-moi une histoire

E : Je dis en turc ↑

M : Evet

Oui

E : /// Bir varmış bir yokmuş/ bir küçük çocuk varmış/ küçük çocuk adama bakıyormuş/

**Une avait une, une n'avait pas / un petit enfant avait/ petit enfant monsieur regardait/*

« Il était une fois un petit enfant qui regardait un monsieur »

birde// o adam ona *kitab* verdi// birde : adam kitabı / geri koydu/ birde/ çocuk/

Et puis// ce monsieur lui livre a donné// et puis : monsieur livre/ a remis/ et puis l'enfant

« Après, ce monsieur lui a donné un livre et le monsieur a remis le livre à sa place »

üç tane *kitab* kafasına koydu/ birde/ adam : kapıdan çıkıyor//

Trois pièces livres sur sa tête a mis/ puis/ le monsieur : par la porte sort/

« Et puis l'enfant a mis trois livres sur sa tête et le monsieur est parti »

küçük çocuk üç tane kitabın üstüne binmiş meyve topluyor →

Petit enfant trois pièces livres sur est monté fruits ramasser

« Le petit enfant est monté sur les trois livres pour cueillir des fruits »

M : Est-ce que tu connais des histoires en turc et en français ↑

E : En français/ je connais le Petit Chaperon rouge// je connais pas d'histoire en turc

Images séquentielles 2 :

Ré explication des consignes en français

E : Kadın/ adama yemek yapıyor ↓

Femme/ pour monsieur à manger fait/

« La dame fait à manger au monsieur »

Adam kapı dan çıkıyor/ birde küçük çocuk kitab okuyor ///

Monsieur par la porte sort/ et puis petit enfant livre est en train de lire

« Le monsieur sort par la porte et l'enfant est en train de lire »

Sonra küçük çocuk /çıkıyor// birde Mmh//onun babası kitaba bakıyor/

Puis petit enfant/ sort/ puis// son père livre regarde/

« Puis l'enfant part et son père regarde le livre »

Et puis/ après : Sonra// küçük çocuk oturdu /birde kapıdan çıktı /birde babası kitabı/
kitap okuyordu →

*(...) Après// petit enfant s'est assis / puis par la porte est sorti/ puis son père le livre
lisait*

« Après l'enfant s'est assis et est parti. Et puis son père lisait le livre »

M : Ne anladın ↑

Qu'est-ce que tu as compris ?

E : J'ai compris que /la dame c'était sa maman/ et le monsieur c'était son papa

M : Maintenant tu me racontes la même histoire en français

E : Il était une fois / une dame qui préparait : à manger à un monsieur//

M : D'accord

E : Le monsieur/ il sort par la porte/ et il voit son fils qui lit un livre// et puis après/// le
petit garçon il sort → et puis le papa i'rgarde le livre/ le petit garçon/ après/ il s'est assis
pour manger/ et puis il est allé voir son papa/ qui lit un livre

(...)

E : Le français est plus facile à prononcer

Annexe 4 : transcription de production de l'enfant monolingue

M = Enquêteur

I= Enfant monolingue, CE1

Images séquentielles 1 :

I : L'enfant dit quelque chose à son papa

M : Oui

I : L'enfant a demandé un livre/ son papa lui donne un livre/ l'enfant redemande des livres / et le papa est étonné / car son fils/ lit beaucoup de livre// le papa va dans la chambre /pour voir ce qu'il fait// et son fils a pris les livres/ pour monter dessus /et prendre des cerises dans son cerisier /il utilise les livres comme une échelle/ pour prendre/les cerises du cerisier

M : Pourquoi le papa est surpris

I : Parce qu'il se demandait ce qu'il va faire avec/ il croyait que l'enfant allait beaucoup/ lire

Images séquentielles 2

I : Le papa de l'enfant veut manger/ et sa femme dit « non » / après il part/ dans la chambre de son fils/ et son fils lit//après c'est le fils /qui part /et il regarde /ce que le papa lit//après la femme dit « où est papa ? /va voir ce que ton père fait »//le fils voit le papa lire la BD de

M : Pourquoi il cherche le papa

I : Pour manger/ mais n'arrivent pas à être ensemble à table// en fait/ le papa a profité /que son fils parte manger/ pour lire le livre avec des images drôles (RIRE)

Annexe 5 : entretien avec la famille bilingue 1 (enfant de CMI)

M : Enquêteur

F1 : Famille bilingue 1

M : Quel est votre âge ?

F1 : J'ai 49 ans et ma femme 40 ans

M : Quand êtes-vous arrivés en France ?

F1 : En 1993 et ma femme en 1999

M : Le but de votre arrivée ?

F1 : Je suis arrivé pour une meilleure vie

M : Quelle est votre niveau d'études ?

F1 : Je pense primaire

M : Comment avez-vous appris le français ?

F1 : Avec les collègues, sur le chantier

M : Combien d'enfants avez-vous ?

F1 : 4. 2 filles et 2 garçons. Ma première fille a 22 ans, elle va être maitresse. Mon fils a 19 ans il fait une licence d'économie et ma dernière fille a 17 ans et va en terminale S.

M : K a appris quelle langue en premier ?

F1 : Le turc.

M : C'était volontaire ?

F1 : C'est une habitude on vient de Turquie, on parle turc, c'est normal. Après il a été à l'école et il a appris le français.

M : Les autres enfants parlent mieux le français ou le turc ?

F1 : Les deux mais plus le français.

M : Pourquoi ?

F1 : Parce qu'ils vont à l'école ici

M : Est-ce que vous percevez une différence entre les premiers enfants et le dernier, au niveau du langage ?

F1 : Non, mais mon dernier fils est beaucoup plus intelligent que ses frères et sœurs. Il a plus de facilités que mon premier enfant parce que ses sœurs et ses frères l'ont bien aidé. Il savait déjà lire et écrire en moyenne section dans les deux langues grâce à sa sœur

M : Il a donc le même niveau en turc et en français ?

F1 : Il sait mieux parler en français

M : : Est- ce que le fait d'avoir deux langues pose problème ?

F1 : Non, plus de langues, plus d'avantages, car il y a plusieurs cultures et plein de manières de réfléchir.

M : Avez-vous de la famille ici ?

F1 : Oui j'ai un frère, des cousins et des tantes.

M : En famille quelle langue ?

F1 : Plus en turc

M : Entre frère et sœur, votre fils parle plus le français ?

F1 : Il parle le français mais avec la maman il parle plus en turc

M : Pourquoi ?

F1 : Parce qu'elle est venue après moi et elle sait moins le français que moi

M : Est-ce que qu'il a le même niveau en français et en turc ?

F1 : Oui

M : Qu'est-ce qu'il sait faire en turc ? Il peut raconter une histoire ?

F1 : Oui, il sait écrire un peu

M : Quels liens gardez-vous avec la Turquie ?

F1 : Je regarde des émissions turques, j'essaie de lire des histoires avec lui le soir.

M : Vous avez d'autres langues ?

F1 : Oui le kurde

M : Quelle est votre langue première ?

F1 : Moi, c'est la kurde

M : Vos enfants parlent cette langue ?

F1 : Mes grands un peu, ils comprennent mais ne parlent pas trop.

M : Vous parlez le kurde avec qui alors ?

F1 : Ma femme.

M : Est-ce que la culture turque a changé à Vesoul ?

F1 : Non mais il y a moins de personnes qui parlent turc comme nous avec le kurde

M : Pourquoi ?

F1 : On vit en France c'est tout. Ça fait beaucoup d'années que ces personnes sont en France, c'est normal.

Annexe 6 : entretien avec la famille bilingue 2 (enfant de CE2)

M : Enquêteur

F2 : Famille bilingue 2

M : Quel est votre âge ?

F2 : J'ai 40 ans et mon mari 46 ans

M : Quelle est votre niveau d'études ?

F2 : J'ai un CAP et mon mari a le niveau primaire

M : Quand êtes-vous arrivés en France ?

F2 : Moi en 1992 et mon mari en 1999.

M : Dès que vous êtes arrivée en France en quelle classe étiez-vous ?

F2 : J'avais 12 ans et donc j'allais en sixième.

M : C'était dur d'apprendre le français ?

F2 : Très dur au départ, mais j'ai pas mis longtemps, au bout de deux ans j'avais déjà bien appris.

M : Combien d'enfants avez-vous ?

F2 : 3, le premier a 19 ans et fait un BTS, ma fille est au lycée et le dernier il a 8 ans.

M : Est-ce que vous percevez une différence entre les premiers enfants et le dernier, au niveau du langage ?

F2 : Du langage ? Non. De l'avancement.

M : C'est-à-dire ?

F2 : C'est à dire que E est beaucoup plus en avance que son frère et sœur, quand ils avaient son âge.

M : À votre avis c'est dû à quoi ?

F2 : Je pense que les enfants de cette génération, c'est déjà des enfants beaucoup plus cultivés que nous, ils savent plus de choses. Mon dernier enfant est beaucoup plus cultivé que nous parce qu'il y a des nouveaux moyens, les nouvelles technologies... E est un enfant curieux, il faut répondre à toutes ses questions et aussi je pense que c'est les parents car j'ai passé beaucoup plus de temps avec lui qu'avec les autres. Je m'occupais de ses devoirs, on fait beaucoup d'activités alors qu'avec mes premiers je n'ai pas eu le choix de faire comme ça.

M : E a appris quelle langue en premier ?

F2 : Mon fils a d'abord parlé le turc, car c'est notre langue maternelle et on veut garder un lien.

M : C'était volontaire ?

F2 : Nous on aime bien parler le turc chez nous, on parle le français aussi mais j'aime bien que mes enfants apprennent la langue turque...chez nous le turc c'est en priorité parce que c'est notre langue maternelle et on a besoin de savoir plus de choses sur notre langue maternelle. Plus on en parle pas plus l'enfant va oublier. C'est quelque chose que j'éviterai dans ma vie.

M : Il a donc le même niveau en turc et en français ?

F2 : Le français est beaucoup plus développé que le turc, parce qu'il va à l'école et il est plus en contact avec le français ...D'accord on parle turc mais au niveau scolaire il est beaucoup plus avancé en français qu'en turc.... Il est beaucoup plus à l'école française que turque. Le turc parlé est une langue simple quotidienne alors que le français s'emploie transversalement.

M : Avec qui il parle le français ? Et le turc ?

F2 : Il parle en turc avec son père car son père a tendance à parler en turc, moi je parle le français mais j'évite de parler avec lui des fois. Du coup lorsqu'il va poser une question ça va être en français, je lui demande de me le redire en turc afin de pratiquer le turc plus souvent... mais il parle en français avec ses frères et sœurs.

M : Est- ce que le fait d'avoir deux langues pose problème ?

F2 : Non, pas du tout

M : C'est un bon élève ?

F2 : Oui.

M : Quel est son niveau en turc ?

F2 : Il parle couramment, mais il y a certaines choses en turc qu'il ne peut pas faire comme l'écriture.

M : Les cours d'ELCO sont-ils bénéfiques ?

F2 : Sur la langue en elle-même, non, car il l'a apprise comme il le faut, mais plus au niveau du culturel. Par exemple, le soir on va lire des contes en turc.

M : Que font-ils dans ces cours ?

F2 : Ils apprennent à écrire... ils découvrent le pays, sa géographie...

M : Il a une autre langue ?

F2 : L'anglais mais aussi un peu le kurde, il est au sein de trois langues. Moi je pense que chez nous les enfants sont intelligents car ils ont le turc, le français, l'anglais et le kurde...

M : Quelle est votre première langue ?

F2 : Le kurde mais après mes enfants c'était différent mais ils ont toujours eu la langue kurde dans leur vie comme troisième langue.

M : Au final à la maison vous parlez quelle langue ?

F2 : Franchement on parle les deux langues, j'essaie de maintenir le turc car je ne veux pas un affaiblissement de la culture et de la langue, c'est comme si je perds mon identité surtout que maintenant mes enfants sont grands ils ne parlent que le français.

M : De manière générale que diriez-vous sur la pratique de langue au sein de la communauté turque ?

F2 : On ne fait assez vivre notre culture car beaucoup de personnes à Vesoul ne savent pas parler le turc alors qu'ils sont turcs je trouve cela grave, c'est honteux. Imagine un français qui ne parle pas sa langue maternelle.

Annexe 7 : questionnaire avec la famille monolingue

Questions	Réponses des parents
Quel est votre âge ? L'âge de votre conjoint-e ?	Père : 55 ans Mère : 45 ans
Vos professions ?	Père : directeur d'agence bancaire Mère : assistante de vie dans les EHPAD
L'âge et la classe de l'enfant concerné ?	8 ans , CE1
Combien de frères et sœurs a-t-il ? Quel est leur niveau d'études ?	Deux demi- sœurs : 25 et 23 ans, étudiantes 1 frère : 4 ans, MS
Parlez-vous d'autres langues que le français ?	Non
Lisez-vous des histoires à votre enfants ?	Oui car c'est un des moments que l'on peut passer avec notre enfant

Plusieurs questions n'ont pas été répondues par la famille, de ce fait elles ne sont pas reprises.

Résumé :

Les élèves et leur langue d'origine sont devenus un des enjeux de l'école française car la prise en compte de cette langue peut être bénéfique à la scolarité et au développement de l'enfant.

Ce travail cherche à montrer l'existence ou non d'une interdépendance entre le développement des compétences narratives en turc et en français des enfants d'origine turque vivant en Franche-Comté. Après avoir défini, dans une partie théorique, toutes les notions clés autour du bilinguisme et des compétences narratives, ce mémoire soumet dans une seconde partie, un travail sur le terrain avec des entretiens réalisés auprès de parents et d'enfants de cette communauté.

Mots-clés :

Bilinguisme, Turc, Français, Compétences narratives

Abstract :

Students and their original languages have been one of the major issues of the French school, because taking their languages into account can be helpful to the education and development of the students.

This work tries to show the presence or not of a sort of interdependence between the development of narrative competences in Turkish and in French of native Turkish children living in Franche-Comté (in the east of France).

Once the main notions about bilingualism and narrative competences have been defined in the first part, the second part suggests an investigation work including interviews carried out with children of this community.

Keywords:

Bilingualism, Turkish, French, Narrative competences