



HAL
open science

L'entrée dans l'apprentissage du français langue seconde par un élève turcophone en petite section : une étude de cas auprès d'une famille d'origine turque à Vesoul

Camille Lahache

► To cite this version:

Camille Lahache. L'entrée dans l'apprentissage du français langue seconde par un élève turcophone en petite section : une étude de cas auprès d'une famille d'origine turque à Vesoul. Education. 2021. hal-03409003

HAL Id: hal-03409003

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-03409003>

Submitted on 29 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

L'entrée dans l'apprentissage du français langue seconde par un élève turcophone en petite section : une étude de cas auprès d'une famille d'origine turque à Vesoul

Présenté par
LAHACHE Camille

Sous la direction de : Ann-Birte KRÜGER

Membres du jury : Ann-Birte KRÜGER et Nathalie THAMIN

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

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussignée LAHACHE Camille, déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur - l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

A Besançon, le 13/05/2021

Lahache Camille

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lahache Camille', written in a cursive style.

Remerciements

Je tenais à remercier plusieurs personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire et sans qui ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Je voudrais remercier grandement ma directrice de mémoire, Mme KRÜGER Ann-Birte, pour sa bienveillance, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Je souhaite adresser mes profonds remerciements à la famille qui m'a ouvert chaleureusement les portes de son domicile à plusieurs reprises et qui a pris le temps de répondre à toutes mes questions.

Je souhaite adresser mes sincères remerciements et toute mon affection à l'enseignante de petite section qui m'a accueillie dans sa classe que je ne nommerai pas dans un souci de confidentialité mais qui se reconnaîtra.

Je tiens à remercier et adresser toute ma reconnaissance à Mme AKBAS Ayse-Sema pour son aide et son investissement lors des traductions à effectuer.

Je souhaite adresser également un grand merci à Mme BRIOTTET Estelle pour ses relectures et son soutien sans faille.

A vous tous, je vous témoigne toute ma gratitude et mon respect.

Citation

« La connaissance des langues est la porte de la sagesse »

Roger Bacon

Avant-propos

Le choix de ce mémoire, bien qu'il soit avant tout un besoin personnel, est également un besoin professionnel. En effet, ma situation familiale est le fruit d'un mariage exogame puisque je suis d'origine française et que la personne avec qui je partage ma vie est issue de l'immigration turque par ses deux parents. Notre enfant baigne dans la richesse du plurilinguisme et du multiculturalisme. Nous sommes, de ce fait, une famille bi-plurilingue puisque mon mari parle avec notre fils en turc et que moi je lui parle en français. Ayant eu des appréhensions face à notre mode de fonctionnement par rapport aux langues et la future scolarité de mon enfant je me suis, bien avant mon mémoire, renseignée auprès de recherches sociolinguistiques. Ma principale peur était qu'il ne réussisse pas à jongler entre ces deux langues et que cela vienne empiéter sur le bon déroulement de sa scolarité future. Mais je fus étonnée de voir que mes peurs n'avaient pas lieu d'être et qu'au lieu d'être un frein à sa scolarité, le bilinguisme dont jouissait mon fils est tout bonnement une véritable richesse.

Ainsi, une envie d'observer un enfant issu de l'immigration turque dans son milieu familial et scolaire a émergé en moi. Comme je bénéficie au quotidien d'un exemple de fonctionnement d'une famille exogame bi plurilingue, j'ai donc décidé d'étudier une famille endogame où au sein du foyer une seule langue est pratiquée (à savoir le turc).

De plus, en tant que future enseignante dans un pays où le taux d'immigration est d'autant plus fort ces dernières années en raison d'un climat de guerre et de tensions émanant de certaines zones du globe, il va de soi d'apprendre à intégrer les enfants nouvellement arrivés mais également ceux issus de l'immigration au mieux dans l'école pour répondre à la principale qualité qu'un enseignant se doit d'avoir à savoir de prendre en compte la diversité de ses élèves. Dans le cas précis de ces familles, le rapport aux langues à l'école est pour moi central et nécessite une grande attention de la part des équipes éducatives.

Je dédie ce mémoire à mon fils, qui je l'espère saura tirer profit de son bilinguisme et de son multiculturalisme dans sa vie scolaire et personnelle.

Liste des sigles et abréviations

ATSEM	Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles
AAMI 70	Association Accompagnement Migration Intégration 70
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CP	Cours Préparatoire
CM2	Cours Moyen Deuxième Année
ESPE	École Supérieur du Professorat et de l'Éducation
INSPE	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (anciennement ESPE)
L1	Langue première (langue maternelle)
L2	Langue seconde
OFII	Office Français de l'Immigration et de l'Intégration
PS	Petite Section
P.	Page
UPE2A	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire (terme obsolète remplacé aujourd'hui par REP Réseau d'éducation prioritaire)
%	Pourcentage

Table des matières

Introduction	10
1.1 La rétrospective de l'immigration en France	10
1.2 Le bilinguisme à l'école	12
1.3 Problématique, objectifs et hypothèses	17
2 Cadre théorique et conceptuel de la recherche	20
2.1 L'immigration turque en France	20
2.1.1 Une immigration tardive	20
2.1.2 La communauté turque en Franche Comté	21
2.1.3 L'organisation familiale turque	22
2.2 Le rapport aux langues des enfants de moins de 3 ans issus de familles immigrées turques	23
2.2.1 Terminologie	24
2.2.1.1 Langue, langage et parole : quelles différences ?	24
2.2.1.2 Les différents types de langues	26
2.2.2 L'acquisition de la langue maternelle	28
2.2.3 L'acquisition de la langue seconde : le français de scolarisation en maternelle	31
2.2.4 Du monolinguisme au bilinguisme	35
2.2.4.1 Bilinguisme : une pluralité de définitions et de conceptions	35
2.2.4.2 "Bilinguisme d'élite" et "bilinguisme de masse"	36
2.2.4.3 Les différents types de bilinguisme	37
2.2.4.4 Bilinguisme : atout ou frein à la scolarisation ?	41
2.3 L'évolution langagière en contexte plurilingue et le bien-être de l'enfant	43
2.3.1 L'école maternelle : lieu de rupture avec la langue familiale	44
2.3.1.1 Un nouvel espace langagier et affectif	44
2.3.1.2 La reconnaissance de la langue et de la culture familiale	44
2.3.1.3 Les préconisations pédagogiques actuelles	46
2.3.1.4 Les risques à endiguer	48
2.3.2 Le milieu familial : lieu de rencontre entre la langue familiale et la langue seconde	49
2.3.2.1 Les pratiques langagières	49
2.3.2.2 Deux mondes langagiers	51
2.3.3 La relation école - famille	51
2.3.3.1 Les textes officiels	51
2.3.3.2 La mise en œuvre d'une relation réussie	52
2.3.3.3 Quelques ressources pédagogiques existantes	54

3. Travail de terrain	56
3. 1 Le contexte de l'étude	56
3.1.1 Le lieu de l'étude	56
3.1.2 Le profil sociologique de l'enfant et sa famille	57
3.2 La méthodologie mise en œuvre	58
3.2.2 Les observations : techniques et recueils utilisés	60
3.2.2.1 Les observations au sein du domicile familial	61
3.2.2.2 Les observations au sein du milieu scolaire	61
3.2.3 La restitution de la collecte des informations	62
3.2.3.1 La transcription des entretiens	62
3.2.3.2 La reconstitution des observations	63
3.2.4 La posture du chercheur	64
3.3 Analyses des entretiens et des observations	64
3.3.1 Le rapport aux langues de la famille	64
3.3.1.1 Les parcours familiaux et linguistiques des parents	64
3.3.1.2 La politique linguistique familiale	65
3.3.1.4 Les chaînes de télévision	69
3.3.2 Le rapport de l'enseignante avec l'enfant	70
3.3.2.1 Son parcours professionnelle	70
3.3.2.2 Sa vision concernant la scolarité de l'enfant	70
3.3.2.3 La pédagogie mise en place avec l'enfant	72
3.3.3 L'évolution langagière	73
3.3.3.1 Productions langagières de l'enfant dans le milieu familial	73
3.3.3.2 Productions langagières de l'enfant dans le milieu scolaire	74
3.3.3.3 Mise en perspective des productions langagières selon les milieux	76
3.3.3.4 Le translanguaging	78
3.3.4 Le comportement de l'enfant	80
3.3.4.1 Son attitude et sa gestuelle	81
3.3.4.2 La question du bien-être	82
3.3.5 La relation entretenue par l'école et la famille	83
3.3.5.1 La nature de leur rapport	83
3.3.5.2 Leurs visions respectives	84
3.3.6 Retour sur les hypothèses	85
3.3.7 Critiques	87
Conclusion	88

Bibliographie	92
Sitographie	99
Annexes	100
Annexe 1 : Tableau de l'immigration en 2019	100
Annexe 2 : Convention de transcription	101
Annexe 3 : Grilles d'entretiens	102
Annexe 3.1 - Grille d'entretien semi-directif avec chaque parent	102
Annexe 3.2 - Grille d'entretien collectif semi-directif avec les deux parents	104
Annexe 3.3 - Grille d'entretien semi-directif avec l'enseignante	107
Annexe 4 : Grilles d'observations	108
Annexe 4.1 - Grille d'observation dans le milieu familial	108
Annexe 4.2 - Grille d'observation dans le milieu scolaire	108
Annexe 5 : Compte rendu des observations et transcriptions des entretiens	111
Annexe 5.1 - Observation du 23/12/2020 au domicile familial	111
Annexe 5.2 - Entretien du 23/12/2020 avec l'enfant à son domicile	114
Annexe 5.3 - Observation du 19/01/2021 dans la classe	115
Annexe 5.4 - Entretien du 22/01/2021 avec l'enseignante dans sa classe	126
Annexe 5.5 - Observation du 30/01/2021 au domicile familial	130
Annexe 5.6 - Entretien du 30/01/2021 avec la mère de l'enfant à son domicile	135
Annexe 5.7 - Entretien du 30/01/2021 avec le père de l'enfant à son domicile	138
Annexe 5.8 - Observation du 27/02/2021 et entretien collectif au domicile familial	141
Annexe 5.9 - Entretien collectif du 27/02/2021 avec les deux parents à leur domicile	142
Annexe 5.10 - Observation du 02/03/2021 dans la classe	149

Introduction

1.1 La rétrospective de l'immigration en France

La France est le plus ancien des pays d'immigration en Europe¹. D'après le dictionnaire Larousse, «l'immigration est l'installation dans un pays d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays. L'immigration est le plus souvent motivée par la recherche d'un emploi et la perspective d'une meilleure qualité de vie.»² P. Wadbled souligne également que « la migration porte souvent en elle la perspective d'une vie meilleure. »³.

L'immigration en France a débuté sous le Second Empire à la fin du 19^{ème} siècle lors de la révolution industrielle. Ce fut une période où le pays a eu besoin de main-d'œuvre ce qui a abouti à la première vague d'immigration. Ainsi, la France a vu arriver sur son territoire des ouvriers provenant des pays voisins. Les premiers immigrés furent italiens (anciennement piémontais), belges et suisses. Puis, arrivèrent les immigrés allemands et espagnols. Ainsi, en 1901 la France recensait 330 465 italiens, 323 539 belges, 89 772 allemands, 80 425 espagnols et 72 042 suisses⁴. La seconde vague d'immigration commença lors de la Première Guerre mondiale lorsque les troupes coloniales furent appelées à combattre pour la France. De ce fait, 600 000 hommes nord-africains, indochinois et chinois arrivèrent dans l'hexagone. A la fin de la première guerre mondiale, un nombre conséquent de villages furent détruits par les combats. Comme cela fut le cas de Verdun en 1916 lors de la bataille qui opposait les français et les allemands. De ce fait, le besoin de reconstruire le pays était sans appel ce qui a abouti une nouvelle fois à un fort besoin de main d'œuvre. Ainsi, durant l'entre-deux guerres, bons nombres d'immigrants sont arrivés sur le sol français. Comme ce fut le cas lors de la première vague d'immigration, la grande part des immigrés fut celle des italiens. Ils ont été rejoints en grand nombre par des immigrés en provenance de Pologne, d'Espagne et de Belgique. Puis en nombre moins conséquent par des immigrés provenant de Suisse, de Russie, de Tchécoslovaquie et de Turquie. A cela s'ajoutera les réfugiés politiques

¹ Musée de l'Histoire de l'immigration de Paris (2007), *depuis quand la France est-elle une terre d'immigration ?* (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <https://www.histoire-immigration.fr/questions-contemporaines/les-migrations/depuis-quand-la-france-est-elle-une-terre-d-immigration>

² Définition du terme immigration, *Larousse*, (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immigration/41704>

³ P. Wadbled cité par G. Etienne (2017), *Histoires de migrations : intimités et espaces publics* (p. 145)

⁴ Données citées par G. Noiriel, *le creuset français : histoire de l'immigration, XIX-XXes siècles*, 1988 repéré à : https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l%27immigration_en_France

italiens persécutés par Mussolini, les allemands victime du nazisme, les russes victime du bolchévisme, les arméniens rescapés du génocide et les espagnols républicains. Ainsi, lors du recensement de 1931, la France dénombrait 808 000 Italiens, 508 000 Polonais, 351 900 Espagnols, 253 000 belges, 98 500 Suisses, 71 900 Russes, 47 400 Tchèques, 36 100 Turcs et 30 700 Allemands sur son sol. De ce fait, les immigrés représentaient 5,9 % de la population française totale. Cette seconde vague d'immigration a diminué lors de la Grande dépression des années 1930, qui débuta lors du krach boursier de 1929 et qui a provoqué une grande crise économique, et ce jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale. La troisième vague d'immigration, également appelée l'immigration de masse, commença donc à partir de la Seconde Guerre mondiale. Ce fut principalement une immigration de regroupement familial mais également, tout comme ce fut le cas lors de la Première Guerre mondiale, une immigration de main-d'œuvre venant reconstruire le pays. Mais afin de contrôler l'immigration, l'État français a mis en place en 1945 l'office national de l'immigration (ONI). A cette période, l'immigration fut principalement italienne, espagnole, portugaise et nord-africaine. De ce fait, en 1962, l'État français dénombrait 629 000 italiens. Puis, le nombre d'immigrés espagnols et portugais n'a cessé de croître. Ainsi, en 1968, 607 000 espagnols furent recensés et 759 000 portugais en 1975⁵. Comme l'explique M. Kerrouche “ L'immigration maghrébine va connaître une forte croissance durant les années 1960, jusqu'à représenter 25% de l'immigration en France en 1975. Une immigration qui est due aux décolonisations. Par exemple, à la suite de l'indépendance de l'Algérie en 1962, de milliers de pieds noirs et d'harkis vont quitter l'Algérie pour rejoindre la France.”⁶.

Il y a eu également une immigration de travailleurs algériens suite à la signature d'accords entre la France et l'Algérie. De ce fait, en 1975, la France recensait 711 000 algériens sur son territoire⁷. Cette troisième vague d'immigration a cessé en 1974 lorsque le président de la République, V. Giscard d'Estaing, a décidé de suspendre l'immigration du travail salarié. En outre, il autorisa tout de même le regroupement familial afin que les immigrés puissent être rejoints par leur famille.

⁵ Musée de l'Histoire de l'immigration de Paris, *Première partie : l'histoire de l'immigration en France après 1945* (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <http://www.histoire-immigration.fr/des-ressources-pour-enseigner/parcours-histoire-de-l-immigration-en-france-depuis-1945/premiere>

⁶ M. Kerrouche (2017), *l'immigration en France depuis 1918* (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <https://apdconnaissances.com/2017/10/29/limmigration-en-france-depuis-1918/>

⁷ Musée de l'Histoire de l'immigration de Paris, *Première partie : l'histoire de l'immigration en France après 1945* (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <http://www.histoire-immigration.fr/des-ressources-pour-enseigner/parcours-histoire-de-l-immigration-en-france-depuis-1945/premiere>

Depuis les années 80, l'immigration a fait l'objet de nombreuses lois et de récupérations politiques. Suivant le gouvernement au pouvoir les questions relatives à l'immigration et notamment celles qui concernent les régularisations et les expulsions ont été traitées différemment. Parmi elles, il y a les lois Pasqua adoptées en 1986, 1993 et 1997 qui ont été instaurées dans le but de réguler de l'immigration. Mais depuis les années 2000, la question de l'immigration ne fait plus l'objet uniquement de politique nationale puisqu'elle est traitée au niveau de l'Union Européenne en raison de la directive de 2003 visant à ce que les politiques d'immigration des pays membres soient en accord.

A l'heure actuelle, le motif étudiant et l'afflux de demandeurs d'asile a diversifié le paysage migratoire. D'après G. Ledegen et T. Vetier « depuis janvier 2015, plus de 630 000 migrants sont entrés illégalement dans l'Union Européenne, dont 160 000 demandeurs d'asile. »⁸. D'après eux, ce sont principalement des personnes fuyant la guerre en Syrie et en Irak.

Ces dernières années le nombre de demandeurs d'asiles n'a cessé de croître. En effet, selon le ministère de l'intérieur, la France a reçu 177 822 demandes d'asiles en 2019. Ces demandes proviennent principalement de l'Afghanistan (10 258 demandes), du Bangladesh (6 198 demandes) et de la Géorgie (5 760 demandes). La même année, le gouvernement français a attribué l'asile à 36 275 personnes et a délivré un titre de séjour à plus de 90 000 étudiants (cf tableau annexe 1).

A travers cette rétrospective sur l'histoire de l'immigration en France, il est aisé de comprendre que les flux d'immigrés s'opèrent donc depuis des années et que suivant les époques et les contextes géopolitiques les nationalités qui migrent sont différentes. Ainsi, en 2019, l'INSEE estimait à environ 6,7 millions le nombre d'immigrés en France soit 9,9 % de la population⁹. F. Clément et A. Girardin soulignent d'ailleurs que « (...) dix-huit millions de Français ont une ascendance étrangère remontant à la deuxième, troisième ou quatrième génération, ce qui place la France au troisième rang des pays industriels dont le pourcentage de la population d'origine immigrée est le plus fort, après les États-Unis et le Canada. »¹⁰.

1.2 Le bilinguisme à l'école

⁸ G. Ledegen et T. Vetier, *Histoire de l'immigration en France* (consulté le 01/01/2021) disponible sur : https://www.encyclopedie-des-migrants.eu/wp-content/uploads/Mémos-histoire-des-migrations_FR_final-1.pdf

⁹ Insee (2020), *L'essentiel sur les immigrés et les étrangers* (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

¹⁰ F. Clément, A. Girardin (1997), *enseigner aux élèves issus de l'immigration* (p. 37)

Le contexte d'immigration propre à la France amène ainsi à la question de l'immigration au sein de l'école. L'année 1977 a d'ailleurs été cruciale pour l'école française car ce fut le moment où elle vu arriver un nouveau public suite aux regroupements familiaux. L'instruction est obligatoire en France, que ce soit à l'école ou à la maison, à partir de trois ans depuis la loi pour une école de la confiance datant du 28 juillet 2019. L'école maternelle accueille les enfants âgés de trois (parfois deux) à six ans et l'école élémentaire quant à elle, accueille les enfants âgés de six à onze ans. A eux deux elles forment ce que l'on appelle l'école primaire. A l'école maternelle, la majorité des enfants issus de l'immigration, sont par le biais de leur famille, soit en situation de monolinguisme, soit en situation de bilinguisme. C. Hélot et M-N. Rubio parle de bilinguisme consécutif lorsque "l'enfant acquiert d'abord une langue, puis plus tard une seconde langue"¹¹. D'après elles, les enseignants des structures éducatives, et plus particulièrement des écoles maternelles, doivent accorder une attention particulière à ce type spécifique de bilinguisme car l'enfant qui se retrouve dans un espace linguistique nouveau peut vite se sentir en situation d'insécurité linguistique et d'insécurité affective (Hélot, Rubio : 2013). Le principal risque, et pas des moindres, est que "(...) l'insécurité linguistique rend les locuteurs silencieux"¹². La nécessité d'instaurer une sécurité et de prendre en compte la culture de la famille est également soulignée par S. Van der Mespel qui explique que "l'apprentissage d'une deuxième langue nécessite sécurité émotionnelle et stabilité, mais aussi reconnaissance des traditions familiales."¹³ A. Young insiste quant à elle sur le fait qu' "un enfant qui ne se sent pas accepté pour ce qu'il est par l'école peut en effet éprouver des difficultés à se sentir bien à l'école et par conséquent à rentrer pleinement dans les apprentissages."¹⁴

Ainsi, lorsque que les personnels des structures éducatives des écoles maternelles font face à des élèves qui ont acquis une autre langue que le français au sein de leur famille, ils doivent instaurer un climat scolaire orienté vers une sécurité linguistique et affective (Hélot, Rubio : 2013), également appelée émotionnelle, (Van der Mespel : 2013) pour que ces enfants acquièrent de la meilleure façon qu'il soit une nouvelle langue qui est ici le français. N. Boukli-Hacène rappelle par

¹¹ C. Hélot, M-N. Rubio (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.20)

¹² Ibid. (p.20)

¹³ S. Van der Mespel (2013), "Introduction" in Hélot Christine, Rubio Marie-Nicole, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.188)

¹⁴ A. Young (2013), "Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle" in C. Hélot, M-N. Rubio, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.202)

ailleurs que “l’acte d’enseigner, loin d’être purement cognitif, est d’abord un acte social et affectif où les émotions de l’apprenant et de l’enseignant font partie intégrante de l’ambiance du travail.”¹⁵ De plus, ils doivent impérativement prendre en compte et reconnaître les traditions et la langue familiale car c’est une partie non négligeable de l’identité de l’enfant. A. Young explique d’ailleurs que “(...) la langue familiale véhicule des valeurs et des émotions et contribue fortement à la construction identitaire de l’individu”¹⁶. C’est également le parti pris de C. Lamarre qui pense que l’école doit reconnaître les langues acquises en milieu familial des élèves issus de l’immigration afin de “ne pas dévaloriser l’enfant parce qu’il connaît une autre langue mais au contraire, et naturellement, de valoriser cette compétence.”¹⁷ En effet, il est vrai que la famille offre un héritage culturel, social et linguistique aux enfants. Cette reconnaissance envers la langue familiale permet donc de soutenir l’apprentissage de la langue seconde.

L’enfant issu de l’immigration qui entre en maternelle en situation de monolinguisme va donc petit à petit entrer en situation de bilinguisme¹⁸. Par conséquent, M. Dollé (2013) constate qu’en France, à l’inverse de beaucoup d’autres pays, la prise en compte du bilinguisme de manière positive et active en particulier à l’école est quasiment inexistante. Alors que cela va à l’encontre des préconisations des recherches scientifiques autour du développement de l’enfant. De plus, pour lui le plurilinguisme et le pluriculturalisme vont de pair. Or il déplore que cette prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturalisme ne soit pas effective dans les institutions éducatives en France. De ce fait, pour P. Blanchet, il y a une réelle discrimination linguistique qu’il qualifie de glottophobie (2014). La discrimination linguistique (également appelée glottophobie) est une xénophobie fondée sur le mépris de la langue de l’autre et ou de discrimination fondée sur la langue.¹⁹ Le problème étant que la fragilisation de la langue maternelle de ces enfants aboutit a posteriori à des pratiques langagières qui sont à la fois source de conflit et stratégie d’adaptation (Chiss : 2016) mais également à un risque plus fort qui serait l’échec scolaire (Moro : 2012). Il faut donc pallier à ces représentations et insister auprès des personnels éducatifs sur le fait que

¹⁵ N. Boukli-Hacène (2014), *l’échec scolaire des enfants de migrants : pour une éducation interculturelle* (p.20)

¹⁶ A. Young (2013), “Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d’assistantes de maternelle” in C. Hélot, M-N. Rubio, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.200)

L’auteure évoque ici les travaux de Martinez, Moore et Spaëth (2008) ainsi que ceux de Couëtoux-Jungman (2010).

¹⁷ C. Calmejane-Gauzins (2014), “Entretien avec Chantale Lamarre” in *Langues des élèves, langue(s) de l’école* (p.82)

¹⁸ J’exposerai par la suite les différents concepts et degrés du bilinguisme.

¹⁹ Définition du terme glottophobie, *Wikipédia* (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Glottophobie>

l'acquisition d'une autre langue que le français en milieu familial ne nuit pas à l'acquisition du français en milieu scolaire comme l'indiquent ces chercheurs. De ce fait, il semblerait tout à fait primordial que les enseignants de maternelle mettent en œuvre une pédagogie spécifique lorsqu'ils sont face à des enfants en situation de plurilinguisme.

De plus, pour mener à bien la scolarité de ces élèves, mais aussi de tous les élèves, en plus de leur pédagogie différenciée, les enseignants ne doivent pas oublier les familles. L'article 11 de la loi du 10 juillet 1989 inscrit d'ailleurs les parents comme membres de la communauté éducative et en fait les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement scolaire.²⁰ A cela s'ajoute l'article 2 de la loi de la refondation datant de 2013 qui précise que : “ (...) Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. »²¹. Dans cette perspective de coéducation, l'intégration des élèves issus de l'immigration à l'école ne peut donc pas être pensée sans y associer la question du rapport de l'école et de la famille. C. Hélot souligne d'ailleurs que : “Le dialogue avec les parents est bien évidemment de toute première importance pour le très jeune enfant qui se sentira très vite en insécurité langagière si des ponts ne sont pas construits entre sa langue familiale et celle de la structure éducative”²². C'est également le parti pris de S. Van der Mespel qui évoque que “la coopération avec les parents est un moyen privilégié pour construire une base de sécurité”²³. Mais bien qu'il soit impératif que l'école noue des liens avec les familles, les politiques de coopération entre les familles et l'école sont déplorées dans le rapport au premier ministre pour l'année 2010 intitulé *les défis de l'intégration à l'école*. En effet, dans ce rapport la place que devrait avoir les parents des enfants issus de l'immigration au sein des écoles ne serait pas respectée. Les représentants des parents d'élèves expliquent que : « L'école n'est pas accueillante, l'école se

²⁰ Académie de besançon (2020), *Les parents d'élèves, partenaires de l'école*, (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article3170>

²¹ Ministère de l'éducation nationale (2020), *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

²² C. Hélot, M-N. Rubio Marie-Nicole (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.55)

²³ S. Van Der Mespel (2013) “Stimulations linguistiques dans l'accueil petite enfance : une solution pour prévenir l'échec scolaire ?” in C. Hélot, M-N. Rubio, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.189) S. Van Der Mespel cite ici Vandenbroeck (1999).

claquemure, l'accompagnement des parents y est déficient »²⁴. Ainsi, l'école est mise en porte à faux et les représentants des enseignants se défendent en pointant du doigt des parents démissionnaires avec qui ils ne pourraient pas échanger et qui se seraient éloignés des écoles volontairement. Cette discorde entre les deux principaux acteurs éducatifs gravitant autour de ces élèves est également soulignée par M. Raynal, rédactrice en chef de la revue *diversité*. Dans le numéro de décembre 2010, elle évoquait cela : « Les relations entre les parents et l'école n'ont jamais été très fluide. D'ailleurs, la liste est longue des reproches que les familles adressent aux enseignants et réciproquement, chacune des deux institutions s'appuyant sur l'autre pour prendre en charge une part de l'éducation des enfants, mais lui reprochant par ricochet ses échecs ou ses difficultés. »²⁵. Le sociologue A. Sayad (2014) pense, quant à lui, que la relation entre l'école et les parents d'élèves est une relation mal assurée et mal assumée.

A travers ce panel d'auteurs, il est aisé de se rendre compte que la France est une société pluriculturelle en proie au monolinguisme. Ce monolinguisme à la française entraîne, une hiérarchie des langues et, de ce fait, une discrimination linguistique (Vigner : 2009 ; Moro : 2012 ; Young : 2013 ; Blanchet : 2014 ; Reuter : 2014 ; Goï : 2015 ; Audras : 2016 ; Leclair : 2016 ; Mary : 2016). Cette discrimination s'opère en particulier sur les langues de la migration, entraînant ainsi une occultation linguistique des langues maternelles des enfants issus de l'immigration. Face à cela, bon nombre de chercheurs œuvrent pour une prise en compte positive par l'école du bi-plurilinguisme (Moro : 2012 ; Dollé : 2013 ; Hélot : 2013 ; Evenou : 2014 ; Sayad : 2014 ; Guyon : 2014 ; Coste : 2014 ; Blanchet : 2014) ainsi qu'un respect de la langue et des traditions familiales (Berthelier : 2006 ; Moro : 2012 ; Van der Mespel : 2013 ; Young : 2013 ; Lamarre : 2014 ; Evenou : 2014 ; Germain : 2014 ; Boukli - Hacène : 2014 ; Sayad : 2014 ; Reuter : 2014) en s'appuyant sur la biographie langagière des élèves (Maire Sandoz : 2014 ; Simon : 2016). En agissant dans ce sens, cela permettrait d'instaurer, en particulier à l'école maternelle, une sécurité linguistique et affective nécessaire au bon déroulement de l'apprentissage de la langue seconde (Rubio : 2013 ; Hélo : 2013 ; Van der Mespel : 2013 ; Boukli - Hacène : 2014 ; Krüger : 2016 ; Thamin : 2016). Cette protection identitaire est poétiquement appelée l'enveloppe culturelle par Audras et al (2016). Une fois, cette sécurité mis en place, les enseignants doivent mettre en place une pédagogie linguistique (Van der Mespel : 2013 ; Simon : 2016) et interculturelle (Moro : 2012 ; Boukli - Hacène : 2014) et

²⁴ Haut Conseil de l'intégration, rapport au premier ministre pour l'année 2010, *les défis de l'intégration à l'école* (p.53) (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000053.pdf>

²⁵ M. Raynal (2010), "éditorial" in *Parents d'élèves : "Diversité, ville école intégration"* n°163 (p.5)

coopérer avec les familles (Van der Mespel : 2013 ; Hélot : 2013 ; Boukli - Hacène : 2014) et plus particulièrement avec le triangle école - famille - culture (Thamin, Rigolot : 2014).

1.3 Problématique, objectifs et hypothèses

Ce mémoire se situe donc au croisement du thème de la recherche autour du rapport école-famille dans le contexte des enfants issus de l'immigration et de celui de la recherche en sociolinguistique des langues à l'école. Ces thèmes sont vastes et, de ce fait, il m'a fallu choisir un angle à étudier. Pour cela, comme je viens de l'exposer précédemment, j'ai fait un tour d'horizon sur les recherches qui ont été faites sur ces sujets et la pluralité des travaux de ces auteurs m'ont permis de problématiser mon sujet. Je me suis également rendue compte que peu de recherches s'intéressent aux élèves issus de l'immigration turque en Haute Saône²⁶.

Ainsi j'ai pu délimiter mon travail exploratoire et, dans le même temps, je fus confortée dans ma décision en rencontrant une famille originaire de Turquie lors d'une cérémonie à laquelle j'ai assistée au cours de l'été 2020, en Août plus précisément. En effet, lors de cette rencontre, j'ai fait la connaissance d'une famille dont le cadet allait entrer en PS le mois suivant. J'ai de suite engrangée dans ma tête la possibilité de mener mon travail de mémoire autour de cette famille et de cet enfant. Au fil de la discussion, je leur ai évoqué le sujet (qui n'était pas encore fixé comme il l'est aujourd'hui) de mon mémoire et leur ai demandé s'ils étaient d'accord pour que l'on reste en contact. Ils ont de suite accepté et c'est ainsi que ma recherche a pris un nouveau tournant. Puis, quelques mois plus tard, à l'occasion d'un séminaire de recherche sur les langues à l'école organisé par Mme Thamin j'ai ainsi décidé d'orienter ma recherche autour de l'acquisition d'une langue seconde par un élève turcophone. Ainsi, l'angle de ma recherche devenait plus précis et cela a été encore plus le cas après avoir effectué un entretien téléphonique avec ma directrice de mémoire, Mme Krüger. Ce fut donc au mois d'octobre, que mon investigation autour de la nature de ma recherche a pris fin et que j'ai décidé définitivement d'étudier **l'évolution langagière en contexte familial et scolaire d'un élève turcophone en petite section à Vesoul**. Cette recherche est une étude de cas et une exploration au sein d'une famille issus de l'immigration turque ainsi qu'au sein de l'école maternelle fréquenté par cet enfant alloglotte (ce terme désigne une personne qui parle une langue différente de celle du pays considéré)²⁷.

²⁶ Cela peut s'expliquer en partie par le fait que la communauté turque est peu présente sur ce territoire géographique.

²⁷ Définition du terme alloglotte (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.cordial.fr/dictionnaire/definition/alloglotte.php>

L'observation de l'évolution langagière dans la sphère familiale de cet enfant a été rendue possible par l'autorisation de cette famille à me laisser pénétrer dans leur domicile à plusieurs moments de l'année. Cette partie de ma recherche exploratoire est une véritable richesse en raison de sa rareté dans les études scientifiques concernant les enfants issus de l'immigration turque.

Le but de ma recherche est d'analyser les liens complexes entre l'évolution et le développement langagier en contexte plurilingue (qui se traduit ici par l'acquisition d'une langue maternelle en milieu familial et l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire) et le bien-être de l'enfant. Cette recherche fait écho aux travaux de Christine Hélot et s'inscrit dans la lignée de tous les autres travaux de recherches de sociolinguistique autour du bi/plurilinguisme (Akinci : 1996 ; Clément, Girardin : 1997 ; Berthelier : 2006 ; Vigner : 2009 ; Moro : 2012 ; Rubio : 2013 ; Dollé : 2013 ; Thamin, Rigolot : 2014 ; Evenou : 2014 ; Audras : 2016 ; Krüger : 2016 ; Hamurcu Süverdem : 2016 ; Komur-Thillooy, Djordjevic, 2018) et de l'acquisition d'une langue seconde (Deprez : 1994 ; Clément, Girardin : 1997 ; Vigner : 2009 ; Moro : 2012 ; Rubio : 2013 ; Boukli - Hacène : 2014 ; Sayad : 2014 ; Klein : 2014 ; Germain : 2014 ; Guyon : 2014 ; Krüger : 2016 ; Thamin : 2016).

En tant que future enseignante, il va de soi d'apprendre à soutenir du mieux possible les langues premières des élèves n'étant pas le français et de les aider ainsi à cheminer dans leurs parcours bilingues lorsqu'ils acquièrent une langue seconde (à savoir dans ce cas précis le français langue de scolarisation). Cette prise en compte de l'identité langagière des élèves permet notamment de répondre à la principale qualité qu'un enseignant se doit d'avoir à savoir de prendre en compte la diversité de ses élèves.

Je vais ainsi tenter de répondre à la **problématique** suivante :

De quelle manière un élève turcophone évolue-t-il vers un bilinguisme franco-turc lors de son année en petite section et quels en sont les effets sur lui-même et sa famille ?

Mes hypothèses à vérifier sont les suivantes :

- La politique linguistique familiale²⁸ (Krüger : 2010 ; Deprèz : 1996 ; Walker : 2014 ; Leglise : 2019 ; Joshi : 2014) consciente ou non sur l'usage des langues et plus particulièrement sur l'usage exclusif du turc au sein du foyer est un obstacle à l'acquisition d'une langue seconde en milieu scolaire qui est ici le français.

²⁸ Ce terme sera défini a posteriori.

- Le jeune enfant va acquérir au fil des mois une sécurité affective et linguistique²⁹ dans sa classe ce qui va aboutir d'une part à l'acquisition progressive du français langue seconde et d'autre part à l'intégration progressive du français au sein du foyer familial.³⁰

Pour pouvoir répondre au mieux à ma problématique et à mes hypothèses, j'ai décidé de mettre en place une méthodologie de recherche contenant à la fois des entretiens et des observations. Mon travail de terrain s'est déroulé en plusieurs temps bien distincts et précis. Cela sera d'autant plus détaillé, a posteriori, dans la partie démarche méthodologique de la recherche. Par conséquent, pour y répondre un regard sera posé sur le cadre théorique et conceptuel de la recherche. Puis, la lumière sera mise sur la démarche méthodologique que j'ai entreprise. Et suite à cela, je dévoilerai les résultats qui en découlent et leur utilité pour répondre à ma problématique. Enfin, une conclusion sera proposée.

²⁹ J'emprunte ici les termes de C. Hélot dans : C. Hélot Christine, M-N. Rubio (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*

³⁰ La causalité entre ces facteurs sera étudiée lors d'observations effectuées au domicile de l'élève ainsi que dans sa classe. Cette causalité sera également étudiée par la mise en œuvre d'entretiens avec les parents et l'enseignante de l'élève.

2 Cadre théorique et conceptuel de la recherche

2.1 L'immigration turque en France

Cette recherche est une étude de cas auprès d'un enfant turcophone en Haute Saône dont les deux parents sont issus de l'immigration turque. Ainsi, il semble important de revenir sur l'immigration turque en France et plus particulièrement en Franche comté mais également d'évoquer l'organisation familiale turque en se référant à la sociologie.

2.1.1 Une immigration tardive

Avant d'immigrer en France, les turcs se sont principalement rendus en Allemagne pour répondre à la pénurie de main d'œuvre qui était importante dans les années 1950. Mais en proie à une récession économique de taille, le gouvernement allemand n'a pas eu d'autre choix que de mettre fin à sa politique de "gastarbeiter", communément traduit par "travailleurs invités" mais également par "travailleurs-hôtes"³¹. C'est ainsi que bien souvent en dépit de leur volonté les turcs ont orienté leur parcours migratoire vers la France. Il est important de rappeler que cette immigration a été rendue possible par la signature de l'accord entre la France et de la Turquie concernant le recrutement des travailleurs turcs en 1965. Puis, c'est à partir des années 1970, suite à la politique de regroupement familiale propre à la France, que s'est étendue l'immigration turque. Par conséquent, cette immigration est l'une des plus tardive en France et les historiens la compte parmi les immigrations dites économiques. M-A. Akinci souligne d'ailleurs cela en expliquant que "les Turcs constituent la dernière nationalité étrangère arrivée en France, avec environ 250.000 migrants"³².

Il est important de faire le point sur les terminologies propres à l'immigration. En effet, selon l'INSEE, "un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France."³³. En ce qui concerne les enfants nés sur le sol français et ayant au moins un parent immigré, l'INSEE utilise

³¹ S. De Tapia (1995) "le champ migratoire turc et l'Europe" in A. Jund, P. Dumont, S. De Tapia (dr.), *Enjeux de l'immigration turque en Europe : les Turcs en France et en Europe* / actes du colloque international de Strasbourg du 25 et 26 février 1991 (p.33)

³² M-A. Akinci (1996), "pratiques langagières des immigrés turcs en France" in *Les langues des autres immigrations et pratiques langagières*, revues plurielles, écart d'identité n°76 (consulté le 29/10/2020) repéré à : https://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6_76_7.pdf

³³ Insee (2020), définition du terme immigré (consulté le 02/01/2021) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328>

le terme de descendant d'immigrés³⁴. Ainsi, le terme d'immigré est obsolète et n'est plus valable pour les enfants nés en France et constituant la deuxième ou troisième génération. En effet, ces nouvelles générations n'ont pas immigré en France mais elles portent en elles un bagage culturel et linguistique de par leur(s) origine(s) familiale(s).

C'est pourquoi la sociologue E. Santelli explique que "si le terme "descendants d'immigrés" semble aujourd'hui faire consensus, le vocable utilisé pour les désigner a fluctué et surtout il était peu précis"³⁵.

En 2012, les descendants d'immigrés représentaient 6,8 millions de la population totale française (Santelli, 2016). Ce chiffre recouvre plusieurs origines. Ainsi, 13% des descendants d'immigrés ont une origine classée "autres origines", dont un tiers représente l'origine turque. Cela contrebalance fortement avec l'origine européenne représentée à 48% et l'origine maghrébine représentée quant à elle à 30% (Ibid.). Ainsi, cela permet de se rendre compte que l'immigration turque en France a été une des moins conséquentes. En outre, comme le rappelle M-A. Akinci "à partir des années 1990, le mariage des membres de cette deuxième génération avec des jeunes du pays d'origine sera à l'origine d'un nouveau flux migratoire : l'arrivée des gendres et des brus."³⁶

2.1.2 La communauté turque en Franche Comté

La Franche-Comté fait partie des régions les plus industrielles de France. D'après l'INSEE "la région Bourgogne Franche-Comté se classe au premier rang des treize nouvelles régions selon le critère de la part des emplois industriels dans l'emploi total (17,3 %)"³⁷. C'est en raison de cela que bons nombres d'immigrés se sont installés en Franche comté. D'autant plus que "38 % des immigrés en emploi sont ouvriers contre 25 % des non-immigrés."³⁸

En ce qui concerne la diaspora turque, les hommes sont principalement employés dans le secteur du bâtiment et des travaux publics. Et plus récemment, bon nombre d'entre eux se sont tournés vers l'activité de la restauration rapide et l'activité commerciale notamment avec l'ouverture d'épiceries

³⁴Insee (2020), définition du terme descendant d'immigré (consulté le 02/01/2020) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1676>

³⁵E. Santelli (2016), *les descendants d'immigrés* (p.7)

³⁶M-A. Akinci, B. Hamurcu Süverdem (2016), *Le bilinguisme des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle en France (en Alsace)* (p.3) (consulté le 04/01/2021) repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02366400/document>

³⁷Insee (2015), *L'emploi en Bourgogne Franche-Comté : la région la plus industrielle de France* (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285275>

³⁸Macommune.info (2019), *Les immigrés en Bourgogne Franche-Comté : plus de diplômés mais toujours en difficulté pour l'emploi* (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.macommune.info/les-immigres-en-bourgogne-franche-comte-plus-de-diplomes-mais-toujours-en-difficulte-pour-lemploi/>

d'export de produits provenant de Turquie. Néanmoins, la moitié des femmes issus de l'immigration turque sont inactives³⁹. En termes de chiffre, il y a 10 ans l'INSEE estimait à 16,6% le pourcentage de familles issues de l'immigration turque en Franche comté ce qui place cette région juste après l'Alsace comme le rappelle N. Thamin et M. Rigolot (2014).

La communauté turque se renouvelle sans cesse grâce aux mariages intracommunautaires comme le souligne M-A. Akinci, ce qui lui permet de se maintenir dans le temps. En effet, plusieurs chercheurs ont démontré que la communauté turque a un fonctionnement bien spécifique en ce qui concerne les mariages, l'éducation ainsi que la transmission culturelle et langagière.

2.1.3 L'organisation familiale turque

Au sein de toutes les familles s'opère un processus que l'on appelle la socialisation. C'est un processus de transmission de normes et valeurs qui vont construire l'identité social d'un individu. La socialisation par le biais des transmissions qu'elle opère permet de ce fait à un groupe social de perdurer dans le temps. Il y a deux types de socialisation : la socialisation primaire et la socialisation secondaire. La socialisation primaire "repose sur l'ensemble des expériences associées à la prime enfance. La transmission de certaines valeurs de classe s'effectue ainsi, de façon largement inconsciente, durant les premières années de la vie"⁴⁰. Quant à la socialisation secondaire, elle "renvoie au cadre scolaire, qui se donne pour fonction explicite la formation de compétences et de connaissances (savoir lire, compter, etc.)"⁴¹. Il ne faut pas oublier que la socialisation secondaire est effective tout au long de la vie d'un individu et que souvent le moment de l'adolescence marque le détachement aux normes et valeurs familiales.

D'un point de vue sociologique, les familles issues de l'immigration turque fonctionnent sur le modèle de la famille nucléaire c'est-à-dire un couple marié qui vit avec ses enfants. En France, le taux de fécondité est de 1,87 enfants par femme. Parallèlement à ce chiffre, en 2010, une enquête du ministère de l'intérieur portant sur la comparaison du taux de fécondité des descendantes d'immigrés et celle de la population majoritaire a montré que le taux de fécondité des immigrées originaires de Turquie était supérieur à 3 enfants par femme⁴².

³⁹ Ibid.

⁴⁰ F. Lebaron (2014), *Les 300 mots de la sociologie* (p.194)

⁴¹ Ibid.

⁴² F. Domergue, A. Mainguené (2015), *La fécondité des descendantes d'immigrés est proche de celle de la population majoritaire*, infos migration n° 79 (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiPyc-g6tnsAhVUC2MBHaAIAcIQFjACegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.immigration.interieur.gouv.fr%2Ffr%2Fc>

A. Basaran explique qu’“au sein de la population immigrée de Turquie, le mariage mixte est moins répandu que dans les autres communautés.”⁴³ En effet, la communauté turque est celle qui pratique le plus l’endogamie. F. Clément partage cette vision en rappelant que les turcs adoptent un repli communautaire qui provoque ces mariages intracommunautaires. En sociologie, l’endogamie “est le mariage entre personnes aux caractéristiques sociales semblables ou appartenant au même groupe (clan, tribu, catégorie sociale, etc.).”⁴⁴

D’ailleurs, A-B. Krüger explique que “les mariages entre Turcs, souvent avec quelqu’un qui a grandi en Turquie, de préférence dans la même région, voire le même village, sont souvent pratiqués”⁴⁵. Les mariages endogames et le retour régulier en Turquie permettent ainsi à la langue turque de perdurer et de se maintenir dans le temps notamment par sa pratique dominante régulière au quotidien (Krüger : 2014). En prenant appui sur les raisons du maintien de la langue turque mis au jour par A-B. Krüger, N. Thamin et M. Rigolot expliquent pourquoi “les statistiques et les études qualitatives sur le bilinguisme des familles issues de l’immigration turcophones mettent toutes en évidence la vitalité de la langue turque, particulièrement “résistante” à l’assimilation linguistique intergénérationnelle”⁴⁶

L’attachement fort au turc de cette communauté engendre un rapport aux langues bien spécifique et des pratiques langagières qui vont être modifiées.

2.2 Le rapport aux langues des enfants de moins de 3 ans issus de familles immigrées turques

[ontent%2Fdownload%2F87279%2F676594%2Ffile%2FIM_79_fecondite.pdf&usg=AOvVaw0RgYjXN_bQf-0wJYkP5L81](#)

⁴³ A. Basaran (2003), *Structuration de la langue française et travail avec les parents d’origine turque à l’école maternelle* – Ali Basaran, (p.5) (consulté le 29/10/2020) disponible sur : https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/basaran_2003.pdf

⁴⁴ F. Lebaron (2014), *Les 300 mots de la sociologie* (p.102)

⁴⁵ A-B. Krüger (2014), “ Le rapport aux langues et à l’école. Les élèves plurilingues d’origine turque en Alsace” in *Langues des élèves, langue(s) de l’école* (p.98)

⁴⁶ N. Thamin et M. Rigolot (2014) “ Les enjeux d’une recherche-action. Didactiques du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degrés” in *Langues des élèves, langue(s) de l’école* (p.106)

Ce thème de sociolinguistique recouvre bons nombres de termes qu'il incombe de définir pour pouvoir en saisir toutes les subtilités. Puis, il sera nécessaire de relater la crispation autour de cette question dans le système éducatif.

2.2.1 Terminologie

2.2.1.1 Langue, langage et parole : quelles différences ?

A l'instar du mythe biblique de la tour de Babel, où les Hommes ont été punis et dispersés aux quatre coins de la Terre sans pouvoir communiquer en raison d'un nombre conséquent de langues différentes, la société française connaît, dans des moindres mesures, les mêmes litiges. Mais après tout qu'est-ce qu'un langage et une langue ?

F. de Saussure est le premier à avoir distingué ces notions. "Le langage désigne la capacité qui permet à chacun d'entre nous de communiquer et d'interagir avec les autres hommes. Le langage est une capacité universelle et innée chez l'Homme."⁴⁷

B. Germain s'accorde sur ces propos en expliquant :

"qu'une langue est un système de signes usités et vivants, qui se sont organisés et codifiés d'une manière particulière, avec une histoire et une identité culturelle rapprochant ceux qui l'utilisent. Le langage n'est pas un ensemble observable de la même façon, c'est plutôt une abstraction correspondant à une (voir la) capacité générique et spécifiquement humaine à communiquer à l'aide de signes vocaux ou écrits conventionnels et arbitraires."⁴⁸

Il en est de même pour R. Berthelieir qui explique que "Le langage humain : est matérialisé par les diverses langues mais aussi par l'ensemble des métalangages qu'elles conditionnent et supportent : mimique, modes corporels d'expression et de contact, intonation, sont ainsi autant de formes non verbales mais complémentaires de la langue orale ou écrite et ils sont d'abord des faits de culture."⁴⁹

⁴⁷ La boîte à Saussure (2009), *Langage - langue - parole* (consulté le 27/10/2020) disponible sur : http://laboiteasaussure.fr/langage_langue_parole.htm

⁴⁸ B. Germain (2014), "Migrer de langues en langues" in Catherine Klein (dir), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2* (p.12)

⁴⁹ R. Berthelieir (2006), *Enfants de migrants à l'école française* (p.33)

Dans le programme de l'école maternelle, il est mentionné que "le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit."⁵⁰.

Le langage est donc une faculté d'expression. Alors que "la langue désigne un outil permettant de communiquer. La langue n'est pas commune à tous les êtres humains mais seulement à un groupe de personnes. Il faut donc être au moins deux pour pouvoir utiliser une langue."⁵¹. En effet, cette relation duelle entre deux interlocuteurs pour communiquer a été présentée par le linguiste russe R. Jakobson à l'aide d'un schéma où l'on retrouve un émetteur qui transmet un message qui requiert un contexte, un code et un contact à un récepteur. Suite à cela, il a défini 6 fonctions de la communication.

De plus, P. Blanchet, précise que "Les locuteurs créent les langues en permanence : ils inventent des moyens linguistiques et des énoncés nouveaux pour répondre à leurs besoins de communication, de relations, et aux changements du monde social."⁵². Il ajoute également que "Les langues bougent et se transforment en permanence dans toutes leurs dimensions : historiques, géographiques, sociales, culturelles, individuelles, etc."⁵³

Après avoir rétabli la distinction entre le langage et la langue, il est nécessaire de s'intéresser à ce qu'est la parole en prenant appui sur F. de Saussure. Ainsi, " La parole désigne l'utilisation concrète de la langue qu'à chaque individu. Elle désigne donc la manière d'utiliser l'outil. La parole prend en compte la prononciation, l'accent, le rythme, l'intonation ou encore le type de mots ou d'expressions utilisées."⁵⁴

⁵⁰ Eduscol (2020), programme d'enseignement de l'école maternelle (p.7) (consulté le 29/01/2021) disponible sur : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

⁵¹ La boîte à Saussure, *Langage - langue - parole*, paru en 2009 (consulté le 27/10/2020) disponible sur : http://laboiteasaussure.fr/langage_langue_parole.htm

⁵² P. Blanchet (2016), *Discriminations : combattre la glottophobie* (p.37)

⁵³ Ibid.

⁵⁴ La boîte à Saussure, *Langage - langue - parole*, paru en 2009 (consulté le 27/10/2020) disponible sur : http://laboiteasaussure.fr/langage_langue_parole.htm

2.2.1.2 Les différents types de langues

G. Vigner a distingué différents types de langues : la langue maternelle, la langue de l'éducation, la langue seconde, la langue d'origine et la langue nationale. Il incombe de se pencher sur ce que les linguistes nomment la L1 et la L2 où la L1 désigne la langue première et la L2 la langue seconde.

“**Langue maternelle** : qualification particulièrement ambiguë qui se rapporte à la langue apprise par l'enfant au contact de sa mère, le “sermo maternalis” médiéval, apprentissage qui s'opère naturellement, sans référence à la règle, sans support de l'écrit.”⁵⁵.

N. Boukli-Hacène, souligne un autre aspect important de la langue maternelle en précisant que “la langue maternelle a une fonction de vecteur, de médiateur culturel, dans lequel se trouvent tous les sédiments de l'histoire de l'apprenant, les images, les représentations, les affects...”⁵⁶. C'est pourquoi O. Garcia explique poétiquement que “la langue maternelle d'un élève est l'essence de son jardin et l'aspect le plus intime de sa personnalité”⁵⁷.

De plus, le Conseil de l'Europe précise que “notre langue maternelle fait partie de notre identité et notre droit à nous exprimer dans cette langue est un droit humain.”⁵⁸.

En outre, l'appellation “langue maternelle” en référence à la langue de la mère et donc à la première langue apprise par l'enfant pose un problème. En effet, qu'en est-il des enfants qui apprennent simultanément deux langues dès leur naissance à savoir par exemple la langue de leur mère et celle de leur père ? Qu'en est-il donc de la “langue paternelle” ? Cette limite permet ainsi de se rendre compte qu'il est préférable d'utiliser le terme de langue première en raison de sa neutralité.

“**Langue de l'éducation** : se dit de toute langue présente à l'école qui contribue, d'une manière ou d'une autre, à l'effort d'éducation des élèves, au-delà de la simple visée d'échange et de communication.”⁵⁹.

B. Germain quant à lui, utilise le terme de langue de scolarisation qu'il explique de cette façon : “la

⁵⁵ G. Vigner (2009), *le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (p.38)

⁵⁶ N. Boukli-Hacène (2014), *l'échec scolaire des enfants de migrants : pour une éducation interculturelle* (p.75)

⁵⁷ O. Garcia (2008), “l'enseignement en milieu multilingue aux États Unis” in C. Hélot, B. Benert, S. Ehrhart, A. Young (éds.), *Penser le bilinguisme autrement* (p.112)

⁵⁸ Conseil de l'Europe, *Parlons l'Europe – nos langues, notre identité* (consulté le 04/01/2021) disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/portal/-/speaking-european-our-languages-ourselves>

⁵⁹ G. Vigner (2009), *le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (p.37)

langue française de scolarisation est fortement empreinte de normes, qui correspondent aux enjeux scolaires. Elle est non seulement langue d'échange commune mais également langue pour l'apprentissage des connaissances et des savoir-faire scolaires.”⁶⁰.

Néanmoins, d'après le Conseil de l'Europe, il n'y a pas une mais plusieurs langues de scolarisation. Ainsi, il y a “les langues qui sont enseignées comme matière (alphabétisation, lecture, écriture, littérature, réflexion sur la langue, etc.)” et “les langues utilisées pour l'enseignement des autres disciplines (mathématiques, biologie, histoire géographie...)”⁶¹

“**Langue seconde** : ce mode de désignation des apprentissages d'une langue peut désigner selon les pays toute langue qui n'est pas la langue principale d'éducation ou la langue nationale.”⁶².

F. Clément et A. Girardin expliquent même qu'une langue seconde est une “langue véhiculaire nécessaire pour communiquer au quotidien dans un pays d'accueil. Son côté incontournable la différencie nettement d'une seconde langue apprise à l'école.”⁶³.

“**Langue d'origine** : désigne, de façon assez vague, la langue en usage dans le milieu de vie originel de l'élève, sans que l'on sache toujours s'il s'agit du milieu familial ou du pays.”⁶⁴

Néanmoins pour C. Hélot, l'appellation langue d'origine pour appeler la L1 des enfants issus de l'immigration est problématique. Ainsi, elle explique que cette expression “ renvoie au passé de ces élèves, à l'histoire de leurs parents ou de leurs grands-parents, à l'histoire de l'immigration, histoire toujours occultée dans les manuels scolaires, et qui n'a commencé que très récemment à faire l'objet d'études en France.”⁶⁵.

De plus, d'après le conseil de l'Europe, “ cette dénomination est, en fait réservée, à certaines langues premières qui ne sont pas utilisées ou qui ne sont pas autochtones dans la société

⁶⁰ B. Germain (2014), “ Migrer de langues en langues” in Catherine Klein (dir), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2* (p.29)

⁶¹ Conseil de l'Europe, définition Langues de scolarisation (consulté le 04/01/2021) disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/languages-of-schooling>

⁶² G. Vigner (2009), *le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (p.38)

⁶³ F. Clément, A. Girardin (1997), *enseigner aux élèves issus de l'immigration* (p. 189)

⁶⁴ G. Vigner (2009), *le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (p.37)

⁶⁵ C. Hélot (2006), “De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ?” in Hélot & al *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre* (p. 6) (consulté le 03/01/2021) repéré à : <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chapitre-caractère-inégalitaire-du-bil-scolaire.pdf>

d'accueil.⁶⁶ Il est également précisé qu' "elle est source de « nostalgie linguistique » pour les enfants, par exemple, et pour les adultes eux-mêmes, qui peuvent tendre à l'oublier par manque de pratique (...)»⁶⁷.

“**Langue nationale** : langue qui est celle de la nation conçue comme rassemblement d'individus ayant en commun une langue, un héritage culturel, des valeurs et qui constitue un symbole de cette communauté.”⁶⁸.

Le dictionnaire *Larousse* explique que c'est une “langue parlée dans un pays, considérée comme inhérente à l'identité nationale de ce pays.”⁶⁹

F. Clément et A. Girardin soulignent la différence entre la langue familiale et la langue scolaire dans le sens où elles ne s'opèrent pas de la même manière chez les individus. En effet, elles expliquent que “la langue parlée dans la famille et avec les camarades est spontanée et acquise sitôt qu'elle obéit à des réflexes incontrôlables. La langue scolaire, la langue sociale qui permet l'intégration, est plus construite et réglementée.”⁷⁰

Mais comment se transmet la langue ? Pour le sociolinguiste P. Wald (2012), la langue est un fait social. Il emprunte ce terme à E. Durkheim pour qui « est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure”⁷¹. La langue est donc une transmission sociale. Cette transmission se fait au départ par la famille c'est pourquoi la langue porte en elle tout un héritage culturel. De ce fait, F. Clément et A. Girardin explique que “l'acquisition d'une langue seconde définit une appartenance à une nouvelle communauté et à une culture différente.”⁷²

2.2.2 L'acquisition de la langue maternelle

⁶⁶ Conseil de l'Europe, définition langue d'origine (consulté le 04/01/2021) disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/language-of-origin/-/background>

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ G. Vigner (2009), *le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (p.38)

⁶⁹ Définition langue nationale, *Larousse* (consulté le 04/01/2021) disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/national/53861>

⁷⁰ Ibid. (p.139)

⁷¹ E. Durkheim (2015), *les règles de la méthode sociologique* (p.14)

⁷² F. Clément, A. Girardin (1997), *enseigner aux élèves issus de l'immigration* (p.143)

Dans le monde il y a un peu moins de 69 millions de personnes qui parlent le turc dont environ 64 millions en Turquie. En France, les personnes originaires de Turquie transmettent de façon quasi systématique la langue turque à leur enfant comme l'explique A-B. Krüger, en basant ses propos sur les travaux de Tribalat, pour qui la population d'origine turque est "celle qui entretient les liens les plus étroits avec la langue d'origine"⁷³. Ce constat est relayé par les travaux de B. Hamurcu-Süverdem et de M-A. Akinci qui expliquent qu'"un enfant né de parents issus de familles originaires de Turquie commence d'abord par n'acquérir que le turc au sein de sa famille. (...) Son premier contact avec la langue française se fait seulement avec l'entrée à l'école maternelle autour de l'âge de trois ans."⁷⁴.

La plupart des enfants issus de l'immigration n'ont quasiment jamais entendu raisonner la langue française entre les murs de leur domicile. C'est d'ailleurs ce que le psycholinguiste M-A. Akinci a démontré à travers l'enquête (1996) qu'il a réalisé auprès de 65 familles issues de l'immigration turque vivant dans l'agglomération grenobloise. Lors de cette enquête quantitative la question posée était "quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?". Il est ressorti de cette enquête que "77% des familles parlent uniquement le turc dans les foyers, 20% disent parler le français et seulement 3% les deux langues"⁷⁵. De plus, il a constaté une ignorance de la langue française pour la plupart des femmes turques. Pour lui, "la femme turque symbolise dans tous les cas, de manière informelle, le rôle de gardienne de la langue."⁷⁶ D'après lui, l'acquisition de la langue d'origine est favorisée en partie par le retour régulier en Turquie lors des vacances. D'ailleurs C. Deprez, souligne ce besoin langagier lors du retour au pays d'origine lorsqu'elle évoque que "la langue du pays d'origine n'a plus seulement une fonction symbolique (...) elle a aussi une nécessité fonctionnelle, elle répond à un besoin, celui de communiquer avec ses parents et avec ses amis deux mois par an."⁷⁷.

Par ailleurs, le programme de l'école maternelle explique que : "dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. Ils font spontanément et sans en avoir

⁷³ A-B. Krüger (2014), "Le rapport aux langues et à l'école. Les élèves plurilingues d'origine turque en Alsace" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* (p.98)

⁷⁴ B. Hamurcu-Süverdem, M-A. Akinci (2016), "Étude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle" in *Revue française de linguistique appliquée* (consulté le 27/10/2020) repéré à : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-81.htm>

⁷⁵ M-A. Akinci (1996), "pratiques langagières des immigrés turcs en France" in *Les langues des autres immigrations et pratiques langagières*, revues plurielles, écart d'identité n°76 (consulté le 29/10/2020) repéré à : https://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6_76_7.pdf

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ C. Deprez (1994), *les enfants bilingues : langues et familles* (p.19)

conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage.»⁷⁸

Suite à l'étude de M-A Akinci, il est aisé de se rendre compte que plus de la moitié des enfants ont appris leur langue maternelle à savoir le turc dans le contexte familial et que, de ce fait, qu'il y a une politique linguistique familiale qui s'instaure dans les familles dont les parents sont originaires de Turquie en ce qui concerne l'utilisation des langues (Krüger : 2014). D'après C. Deprez «cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents »⁷⁹. Il en est de même pour M. Joshi qui a étudié les politiques linguistiques en Inde et pour qui :

« Le choix de la transmission ou de la non-transmission linguistique relève aussi bien d'une configuration affective que du contexte sociolinguistique. Les rapports entre les parents et leurs proches peuvent induire une attitude favorable ou défavorable à la transmission et à l'apprentissage des langues. (...) Le choix d'une langue de scolarisation ou la transmission ou non d'une langue sont également des processus liés à cette politique linguistique – qu'elle soit énoncée ou non dans la famille. »⁸⁰

La sociologue J. Walker ajoute quant à elle un autre aspect important par rapport à la politique linguistique familiale lorsqu'elle explique que c'est « la capacité de l'unité familiale à construire de nouvelles configurations et logiques de communication, lesquelles vont parfois à l'encontre des politiques linguistiques nationales ou des normes locales. »⁸¹. Cependant, comme le rappelle I. Leglise « L'usage du terme de “politiques linguistiques familiales” est peu répandu en France et dans la littérature francophone, où il ne renvoie pas à un champ de recherche spécifique mais se confond plutôt avec les travaux menés en sociolinguistique “tout court” »⁸² contrairement à

⁷⁸ Eduscol (2020), programme d'enseignement de l'école maternelle (p.8/9) (consulté le 29/01/2021) disponible sur : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

⁷⁹ Propos de C. Deprez cité par M. Matthey (2017), « La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisées. Éléments de réflexion pour un cadrage politico-théorique » in *Insaniyat* (consulté le 19 mars 2021) disponible sur : <http://journals.openedition.org/insaniyat/17827>

⁸⁰ M. Joshi (2014), « Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien » in *Langage et société* n°147, (consulté le 19/03/2021) disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ls.147.0035>

⁸¹ J. Walker (2014), « Familles plurilingues dans le monde, Mixités conjugales et transmission des langues », in *Langage et Société*, n° 14 (consulté le 19 mars 2021) disponible sur : <http://journals.openedition.org/lectures/14752>

⁸² I. Leglise (2019) « Documenter les parcours de familles transnationales : généalogies, biographies langagières et pratiques langagières familiales » in S. Haque & F. Le Lièvre (eds), *Politique Linguistique familiale : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (p.159) (consulté le 19/03/2021) disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02003238>

l'Angleterre où d'après elle : « l'étude des politiques linguistiques familiales (désormais PLF) est à l'inverse un champ bien établi dans la littérature en anglais depuis une quinzaine d'années »⁸³.

Cependant, cette politique linguistique qui place la langue turque comme moyen de communication de référence au sein du foyer est tout de même fragilisée par la rencontre des enfants avec la langue française lorsqu'ils débutent leur scolarisation. M-A. Akinci, parle d'ailleurs de fracture linguistique⁸⁴. Néanmoins, A-B Krüger explique tout de même qu'«il est intéressant de souligner que les décisions prises par rapport à l'utilisation des langues en contexte familial - qu'on pourrait désigner de "politiques linguistiques familiales" - peuvent être prises en faveur des deux langues.»⁸⁵.

Par ailleurs, il est aisé de rappeler que ces spécificités langagières ne sont pas uniquement propres aux familles issues de l'immigration turque car cela est effectif de manière plus globale dans l'ensemble des familles de migrants en contexte de bilinguisme où s'opère chez les enfants l'acquisition d'une langue maternelle suivie d'une langue seconde.

En somme, la plupart des enfants issus de l'immigration turque arrivent en PS en situation de monolinguisme ce qui fait qu'ils doivent apprendre une langue seconde à savoir le français qui est tout bonnement la langue de scolarisation. Et, petit à petit, ces enfants vont passer d'une situation de monolinguisme à une situation de bilinguisme dont il sera important de souligner les enjeux et les nuances.

Et comme le rappelle F. Grosjean, "Les enfants deviennent bilingues parce qu'ils le doivent ; leur environnement psycho-social crée un besoin de communiquer avec deux (ou plusieurs) langues, ce qui aboutit au bilinguisme. Ce besoin peut être dû au fait que les membres de la famille se servent de langues différentes, que la langue de l'école est différente de celle de la maison ou que des personnes dans l'environnement immédiat (gardiens, camarades, grands-parents, etc.) utilisent une autre langue." ⁸⁶

2.2.3 L'acquisition de la langue seconde : le français de scolarisation en maternelle

⁸³ Ibid.

⁸⁴ M-A. Akinci (1996), "pratiques langagières des immigrés turcs en France" in *Les langues des autres immigrations et pratiques langagières*, revues plurielles, écart d'identité n°76 (consulté le 29/10/2020) repéré à : https://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6_76_7.pdf

⁸⁵ A-B. Krüger (2014), " Le rapport aux langues et à l'école. Les élèves plurilingues d'origine turque en Alsace" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* (p.99)

⁸⁶ F. Grosjean (1984), "le bilinguisme : vivre avec deux langues" in G. Konopczynski, *Bulletin de linguistique appliquée et générale* (p.17)

Les lois de J. Ferry (1881-1882) ont permis d'imposer la langue française sur tout le territoire national. A l'heure actuelle, la maîtrise de la langue est un objectif primordial auquel tient l'éducation nationale. Ainsi, l'acquisition de la langue seconde s'opère dès la PS. En effet, dans le programme du cycle 1, un domaine d'apprentissage s'intitule "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" où il est mentionné que le langage oral doit être stimulé et structuré. Il est par ailleurs précisé que : "L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser."⁸⁷ A travers ce domaine, il est facile de comprendre que le langage oral a une place primordiale à l'école maternelle et de ce fait l'apprentissage du français par les élèves allophones est une fatalité comme le précise F. Clément et A. Girardin "La maîtrise de la langue française est la clé indispensable pour communiquer et se faire comprendre, pour acquérir des apprentissages et s'intégrer."⁸⁸ Or, C. Hélot souligne tout de même un problème face aux textes officiels et programmes d'enseignement des langues dans le système éducatif français qui "(...) passe sous silence les bilinguismes acquis dans les espaces familiaux et relationnels"⁸⁹. Elle explique également que les responsables éducatifs doivent faire attention car les langues peuvent devenir synonyme d'exclusion et de discrimination. Elle explique cela par le fait que dans notre société, il y a un rapport de domination qui s'instaure entre les langues et cela est repris dans les idéologies linguistiques. C'est également l'avis de P. Blanchet (2016), qui explique que dans la société française des discriminations linguistiques s'opèrent. D'après lui, "les discriminations linguistiques peuvent être ainsi considérées comme des discriminations parce qu'elles sont des pratiques discriminantes d'un point de vue éthique, même si elles ne sont pas considérées comme telles d'un point de vue juridique"⁹⁰. Mais il déplore que dans la législation française aucun texte de loi ne les réprime bien que, d'après lui, bons nombres d'études ont mis en lumière l'existence de ces formes de discrimination à l'instar de ceux de P. Bourdieu, J. Archibald, G. Ledegen ou encore C. Trimaille et J-M. Eloy. Par ailleurs, il a proposé le terme de glottophobie en 1998 qu'il définit en ces termes :

" le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes,

⁸⁷ Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020* (consulté le 26/10/2020) disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

⁸⁸ F. Clément, A. Girardin (1997), *enseigner aux élèves issus de l'immigration* (p.134)

⁸⁹ Christine Hélot fait référence ici à Zirotti (2006) dans l'ouvrage C. Hélot, M-N. Rubio (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.54)

⁹⁰ P. Blanchet (2016), *Discriminations : combattre la glottophobie* (p.41)

en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes).”⁹¹

Selon lui, ce terme permet d’englober une autre dimension importante qui n’est pas englobée par le terme discrimination linguistique. En effet, il explique que “le terme *glottophobie* présente en effet l'intérêt de réinsérer les discriminations linguistiques dans l’ensemble des discriminations portant sur des personnes au lieu de les restreindre (...) à des discriminations portant sur des langues.”⁹². Ainsi, ce linguiste rejoint les propos de C. Hélot en ce qui concerne la présence, dans la société française, d’une domination entre les langues en expliquant que “L’hégémonie des idéologies linguistiques glottophobes est si puissamment installée dans de nombreuses sociétés, notamment occidentales, que les pratiques linguistiques constituent un cas quasi unique où ce rejet n’est pas compris comme une alterphobie à l’encontre des personnes mais comme une sorte d’évaluation ‘purement’ linguistique, voire objective et incontestable.”⁹³

La pédopsychiatre M-R. Moro précise par ailleurs que “(...) l’Europe accuse régulièrement la France de ne pas intégrer suffisamment dans ses programmes scolaires l’éducation à la diversité, qui a mon sens est tout aussi essentielle, si ce n’est plus, que l’éducation civique.”⁹⁴.

La langue française étant au cœur des apprentissages de l’école maternelle, les enfants issus de l’immigration turque qui n’ont jamais été en rapport avec cette langue peuvent donc se retrouver en situation de fragilité. C’est pourquoi B. Germain (2014) préconise l’intérêt bénéfique de l’accueil partiel en langue première en maternelle par des intervenants en langue maternelle (ILM) ce qui favoriserait d’après lui l’apprentissage du français en tant que langue de scolarisation. I. Audras et F. Leclaire (2016) quant à elles, préconisent la création d’un espace plurilingue en maternelle pour créer ce qu’elles appellent un “espace pont” pour enrayer les conflits de loyauté responsable du blocage des développements langagiers et celui des apprentissages.⁹⁵ Et en ce qui concerne C. Goï, elle recommande des activités pédagogiques autour des paysages sonores et paysages visuels des langues en utilisant des albums de littérature jeunesse tel que *Cris d’animaux de Paris à Pékin* de

⁹¹ Ibid. (p.45)

⁹² Ibid. (p.44)

⁹³ Ibid. (p.45)

⁹⁴ M-R. Moro (2012), *Enfants de l’immigration, une chance pour l’école : entretiens avec Joanna Peiron et Denis Peiron* (p.46)

⁹⁵ I. Audras, F. Leclaire (2016), “Accueillir dans sa langue l’enfant et sa famille : s’appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l’école maternelle” in A-B. Krüger, N. Thamin, *Diversité linguistique et culturelle à l’école : accueil des élèves et formation des acteurs*

Massin où les cris des animaux sont représentés dans un approche plurilingue ou encore *Je t'aime du bout du monde* de Servane Havette où est associé à la dimension plurilingue, un paysage visuel chargé en symbolisme.

Lors de leurs recherches auprès de la communauté turque présente à Saint Claude et Morteau, N. Thamin et M. Rigolot se sont rendu compte que peu voir aucun enseignant n'ont des connaissances de la langue turque. Ne pouvant donc pas servir de passerelle entre la langue maternelle de ces enfants et la langue seconde, ils pensent qu'il est nécessaire que l'enseignant mette en place des interactions duelles entre l'enfant et un adulte (lui ou l'ATSEM) mais également des moments d'échanges langagiers en situation afin de développer aux mieux les compétences langagières attendues en maternelle.

Il est important de rappeler que lorsqu'un élève apprend une langue seconde il va traverser un certain nombre d'étapes bien précises. En effet, d'après F. Clément⁹⁶, lors de l'apprentissage d'une langue seconde un individu va passer par 3 étapes clés qui sont les suivantes :

- La première phase est celle dite de l'**accumulation** : "la personne apprend une série de mots clés pour faire comprendre ses besoins primaires. Elle communique de manière succincte mais efficace."⁹⁷.
- La deuxième phase est celle dite de l'**assimilation** : "la personne devient capable d'engager des dialogues simples"⁹⁸.
- La troisième phase est celle dite de l'**intégration** : "la personne devient acteur et auteur de sa production verbale ; elle a mémorisé et se montre capable de restituer dans une syntaxe correcte un vocabulaire précis et étendu."⁹⁹.

F. Grosjean (1984) explique quant à lui, que l'enfant bilingue lorsqu'il acquiert simultanément deux langues va parcourir plusieurs étapes d'acquisition tout comme l'enfant monolingue à savoir :

- Acquisition des sons faciles avant les sons difficiles

⁹⁶ F. Clément se réfère à l'ouvrage de Marcel De grève et Frans Van Passel *linguistique et enseignement des langues étrangères*.

⁹⁷ F. Clément, A. Girardin (1997), *enseigner aux élèves issus de l'immigration* (p.154)

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid.

- Surgénéralisation du sens des mots
- Accroissement de la longueur des énoncés

Les élèves issus de l’immigration turque qui arrivent en maternelle vont donc cheminer à travers ces processus linguistiques les faisant passer d’une situation de monolinguisme (parler uniquement le turc) à une situation de bilinguisme (parler à la fois le turc et le français). En outre, B. Hamurcu-Süverdem parle d’un “quasi-monolinguisme” dans la mesure où “même un enfant qui grandit dans une famille où la langue dominante est le turc est confronté au français par plusieurs moyens, ce qui exclut la possibilité de lui attribuer un monolinguisme total.”¹⁰⁰

M-O. Maire Sandoz parle d’ailleurs de biographie langagière que les enseignants doivent prendre en compte. Elle se base sur la sociolinguistique et Cuq pour expliquer ce qu’est la biographie langagière : “ la biographie langagière d’une personne est l’ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu’elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier”¹⁰¹

2.2.4 Du monolinguisme au bilinguisme

Le bilinguisme est en proie à de nombreuses recherches et ce, depuis plusieurs années. En effet, plusieurs chercheurs se sont intéressés au bilinguisme et ont mis au jour des théories. Ainsi, il incombe de faire l’état des lieux de toutes ces théories et, de ce fait, de toutes les formes de bilinguismes.

2.2.4.1 Bilinguisme : une pluralité de définitions et de conceptions

Pour C. Deprez, un bilingue c’est avant tout “ une personne qui parle deux langues couramment”¹⁰². Cette vision est partagée par le psychologue R. Titone pour qui “le bilinguisme consiste en la capacité d’un individu de s’exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu’en paraphrasant sa langue maternelle. Le sujet bilingue s’exprime donc dans n’importe laquelle des deux langues sans véritable difficulté, lorsque

¹⁰⁰ B. Hamurcu-Süverdem (2016), “Le développement de la diversité lexicale chez des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en maternelle” in G. Komur-Thilloy et U. Paprocka-Piotrowska (dir.), *éducation plurilingues : contextes, représentations, pratiques* (p.236)

¹⁰¹ M-O. Maire Sandoz (2014), “ De la transmission de représentations monolingues vers une compétence plurilingue” in *Langues des élèves, langue(s) de l’école* (p.141)

¹⁰² C. Deprez (1994), *les enfants bilingues : langues et familles* (p.21)

l'occasion s'en présente."¹⁰³. En s'appuyant sur les propos de L. Bloomfield, H. Alackli apporte une nouvelle variable dans la définition du bilinguisme en expliquant que le "cas où une personne connaît une langue étrangère parfaitement et en même temps ne perd pas sa langue maternelle : le résultat, c'est le bilinguisme."¹⁰⁴.

En outre, il est important de mentionner la vision de F. Grosjean d'après qui "(...) est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues."¹⁰⁵. En effet, sa vision critique l'idée selon laquelle le bilinguisme consisterait en la maîtrise parfaite de deux langues. C'est également l'avis de A. Young, qui précise que "le bilingue équilibré, c'est-à-dire possédant une égale maîtrise des deux langues, est un individu rarissime."¹⁰⁶. G. vignier partage également cette idée, tout en étant plus subtile et moins tranché, lorsqu'il explique que le bilinguisme est une "situation dans laquelle deux langues différentes peuvent être utilisées par un même locuteur, à des degrés différents de compétence cependant selon les locuteurs"¹⁰⁷.

A travers ces différentes définitions, il est intéressant de souligner le fait que les linguistes ne sont pas à l'unisson. Ainsi, il nous faut conjuguer toutes ces visions afin de saisir toutes les subtilités et représentations qui gravitent autour de ce terme.

2.2.4.2 "Bilinguisme d'élite" et "bilinguisme de masse"

Il n'est pas possible de parler du bilinguisme et de ses formes sans évoquer la dichotomie qui s'opère entre les bilinguismes. Cela est d'ailleurs relaté par G. Komur-Thilloy et S. Djordjevic (2018) qui, en se basant sur les travaux de A. Letti datant de 1994, expliquent que dans notre société tous les bilingues ne se valent pas car certaines langues seraient perçues comme prestigieuses alors que d'autres, et notamment celles de l'immigration, ne seraient pas valorisées car elles seraient perçues comme moins attractives. Cette dichotomie entre les bilinguismes a d'ailleurs été mise au jour par C. Hélot qui propose ainsi une classification entre d'un côté ce

¹⁰³ R. Titone (1974), *Le bilinguisme précoce* (p.11)

¹⁰⁴ H. Alacakli (1997), *Les recherches sur le bilinguisme* (p.1)

¹⁰⁵ F. Grosjean (1984), "le bilinguisme : vivre avec deux langues" in G. Konopczynski, *Bulletin de linguistique appliquée et générale* (p.5)

¹⁰⁶ A. Young (2008), "La prise en compte des enfants bilingues à l'école primaire : penser la formation des enseignants autrement" in C. Hélot, B. Benert, S. Ehrhart, A. Young (éds.), *Penser le bilinguisme autrement* (p.185)

¹⁰⁷ G. Vignier (2009), *le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (p.49)

qu'elle nomme de "bilinguisme des élites" et de l'autre côté le "bilinguisme des migrants" (2006)¹⁰⁸. D'après elle, le bilinguisme des migrants "concerne plus particulièrement les minorités ethnolinguistiques dont le niveau socio-économique est différent de celui des élites internationales, et dont les deux langues n'ont pas le même statut. En effet, dans ce cas, c'est, en général, une langue dominante – celle du pays d'accueil - qui est en contact avec une autre langue dite *minorée*, telle celle d'un ex-pays colonisé ou une langue associée au fait migratoire, comme c'est le cas de l'arabe ou du turc aujourd'hui."¹⁰⁹. C. Deprez, utilise quant à elle les termes de "bilinguisme d'élite" et de "bilinguisme de masse" (1994). Elle explique également qu'une classification s'opère en Europe pour classer les langues. Ainsi, il y aurait les langues internationales "dites grandes langues de communication, souvent considérées comme langues de prestige : il s'agit de l'anglais, de l'espagnol, par exemple, d'ailleurs reconnues par l'école française."¹¹⁰. Puis, il y aurait les langues de moindre extension et moindre diffusion "que sont les langues nationales, par exemple le danois ou le hongrois"¹¹¹. Enfin, il y aurait les petites langues "celles qu'on appelle les langues régionales (le galicien, le basque)"¹¹². Cette classification renvoie selon elle à la valeur marchande des langues (1994).

C'est également l'avis de A. Bretegnier qui explique qu'une hiérarchisation s'opère entre les langues doublées d'une minorisation sociale des langues. Elle explique d'ailleurs dans ce sens qu'il y a "(...) un rapport de force inégalitaire dans lequel l'une est socialement investie comme cible et emblème de réussite, de mobilité, d'intégration... en opposition à l'autre, ou aux autres, dont la stigmatisation sociale constitue un moteur d'assimilation par le renoncement à leur transmission."¹¹³

2.2.4.3 Les différents types de bilinguisme

¹⁰⁸ C. Hélot (2006), "De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ?" in Hélot & al, *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang (p.6) (consulté le 03/01/2021) repéré à : <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chapitre-caractère-inégalitaire-du-bil-scolaire.pdf>

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ C. Deprez (1994), *les enfants bilingues : langues et familles* (p.28)

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Ibid.

¹¹³ A. Bretegnier (2016) "Autour de l'"auto-odi" : quelques figures de la conflictualité relationnelle aux langues" in C. Alén-Garabato et R. Colonna (dir.), *auto-odi. La "haine de soi" en sociolinguistique* (p.98)

En se référant à divers auteurs on peut ainsi établir une typologie des bilinguismes :

- **Le bilinguisme simultané :**

Pour C. Hélot et al., le bilinguisme simultané se réfère à une situation où “l’enfant acquiert ses deux langues en même temps”¹¹⁴.

R. Berthelieir définit le bilinguisme simultané comme ceci : “deux codes distincts sont appris en même temps, dès la naissance ou à peu près, dotant l’enfant sinon de deux “langues maternelles”, du moins de deux langues premières.”¹¹⁵.

F. Grosjean, apporte quant à lui une variable non négligeable en précisant que : “dans l’acquisition simultanée, nous notons tout d’abord que l’enfant bilingue acquiert ses deux langues aussi rapidement que l’enfant monolingue sa seule langue (...)”¹¹⁶

- **Le bilinguisme successif / consécutif :**

Pour E. Leleu-Galland, “le bilinguisme successif décrit le processus d’acquisition d’une première langue qui se fait à la maison, la deuxième langue étant la langue de l’école que les parents ne parlent pas ou pas bien”¹¹⁷

C. Hélot et M-N. Rubio définissent ce type de bilinguisme comme étant une situation où “l’enfant acquiert d’abord une langue, puis plus tard une seconde langue”¹¹⁸. Elles ajoutent également qu’“en situation de bilinguisme consécutif, l’enfant se retrouve dans un espace linguistique nouveau, qui peut être vécu comme très déstabilisant si l’on interdit à l’enfant d’utiliser sa langue familiale première, ou si on ne lui permet pas de continuer à communiquer dans cette langue.”¹¹⁹.

Ainsi, d’après F. Grosjean “l’enfant bilingue acquiert ses deux langues soit de façon simultanée soit de façon successive, l’âge frontière entre ces deux types d’acquisition étant situé par la plupart des

¹¹⁴ C. Hélot Christine, M-N. Rubio (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.20)

¹¹⁵ R. Berthelieir (2006), *Enfants de migrants à l’école française* (p.76)

¹¹⁶ F. Grosjean (1984), “le bilinguisme : vivre avec deux langues” in G. Konopczynski, *Bulletin de linguistique appliquée et générale* (p.18)

¹¹⁷ E. Leleu-Galland (2014), “ Les jeunes enfants plurilingues : les enjeux d’une école maternelle refondée” in Catherine Klein (dir), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2* (p.82)

¹¹⁸ C. Hélot, M-R. Rubio (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.20)

¹¹⁹ Ibid.

chercheurs à trois ans.”¹²⁰. C’est également l’avis du psychologue R. Titone qui émet tout de même quelques limites en expliquant que :

“si la deuxième langue est apprise après la première, nous avons un ‘bilinguisme consécutif’, qui peut poser plus ou moins de problèmes en raison de l’écart entre les deux apprentissages. Si la deuxième langue a été apprise simultanément avec la première, dès la première année de vie, nous avons un ‘bilinguisme simultané’, qui présente des caractéristiques différentes du premier, et de sérieux avantages du point de vue de la perfection de l’usage de la seconde.”¹²¹

En outre, G. Vigner, n’émet quant à lui pas de différence entre ces types de bilinguismes et présente cette définition : “Bilinguisme simultané/successif : se dit de l’apprentissage (scolaire, social) de deux langues, opéré en même temps ou successivement.”¹²².

D’après M-A Akinci¹²³, ces types de bilinguismes sont des **bilinguismes précoces** lorsqu’il s’opère chez un individu entre sa naissance et ses 3 ans. Il a évoqué ce terme lors d’une conférence au lycée Marc Bloch en 2015 et il a expliqué que cela faisait référence à l’acquisition de deux langues en même temps où la L1 est la langue pratiquée dans la famille et la L2 la langue parlée en dehors de la famille notamment à la maternelle.

En revanche, le psychologue R. Titone n’est pas en accord avec cette tranche d’âge et explique que “par ‘bilinguisme précoce’ on entend avant tout, l’apprentissage bilingue ou plurilingue pendant la période antérieure à l’école secondaire (donc, au-dessous de 10-11 ans).”¹²⁴.

G. Lüdi rappelle par ailleurs que “le bilinguisme précoce offre en effet des avantages importants aux enfants sur le plan cognitif aussi bien pour que sur celui de la compétence sociale et émotive.”¹²⁵

- Le bilinguisme soustractif :

¹²⁰ F. Grosjean (1984), “le bilinguisme : vivre avec deux langues” in G. Konopczynski, *Bulletin de linguistique appliquée et générale* (p.18)

¹²¹ R. Titone (1974), *Le bilinguisme précoce* (p.56)

¹²² G. Vigner (2009), *le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (p.49)

¹²³ M-A Akinci (2015), *bilinguisme, éducation et immigration : l’enfant bilingue franco-turc au coeur des questionnements* (consulté le 28/10/2020) disponible sur : http://ecoles.ac-rouen.fr/circlouviers/animations/bilinguisme/bilinguisme_1.pdf

¹²⁴ R. Titone (1974), *Le bilinguisme précoce* (p.56)

¹²⁵ G. Lüdi (2016), “L’éducation plurilingue pour des enfants allophones : un défi sociétal” in G. Komur-Thillooy et S. Djordjevic (dir.), *L’école, ses enfants et ses langues* (p. 46)

Pour G. Vigner ce type de bilinguisme “se dit d’un apprentissage d’une deuxième langue dans laquelle celle-ci tend à évincer la première”¹²⁶.

Pour C. Hélot, le bilinguisme des migrants s'apparente à ce type de bilinguisme car d'après elle “les deux langues ont tendance à être en situation de concurrence plutôt que dans une relation de complémentarité, parce que l'une est plus prestigieuse socialement et économiquement que l'autre.”¹²⁷.

- **Le bilinguisme émergent :**

O. Garcia parle également de bilinguisme émergent :

“The term emergent bilinguals refers to the children’s potential in developing their bilingualism; it does not suggest a limitation or a problem in comparison to those who speak English. As such, bilingualism is recognized as a potential resource, both cognitively and socially (...). Emphasizing the student’s emergent bilingualism places students on a bilingual continuum of more or less accessibility to languaging bilingually”.¹²⁸

Ce terme est de plus en plus utilisé et correspond aux vécus de beaucoup d’élèves migrants en France à l’école maternelle.

C’est pourquoi, O. Smeets, A. Young et L. Mary proposent d’utiliser ce terme “pour désigner les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et qui ont un niveau très faible en français à l'entrée à l'école maternelle”¹²⁹. Ainsi, il est important de souligner le fait que bien que ces enfants qui ont débuté leur scolarisation avec un niveau faible en français, deviendront tout de même bilingues.

- **Le bilinguisme additif :**

¹²⁶ G. Vigner (2009), *le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés* (p.49)

¹²⁷ C. Hélot (2006), “De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ?” in Hélot & al, *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang (p.5) (consulté le 03/01/2021) repéré à : <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chapitre-caractère-inégalitaire-du-bil-scolaire.pdf>

¹²⁸ M-C. Simonin, N. Thamin (2018), diaporama intitulé : *éducation au plurilinguisme. Enseignement du français langue seconde* (p.12) (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <http://montbeliard2.circo25.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/13/2016/11/Education-au-plurilinguisme.pdf>

¹²⁹ O. Smeets, A. Young et L. Mary (2015), pour une approche pédagogique plurilingue - Les enfants bilingues émergents en petite section (p.12) (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-37-2-1.pdf>

M-R. Moro parle de ce type de bilinguisme “lorsque la personne présente un haut niveau de maîtrise des deux langues”¹³⁰. Elle ajoute également “qu’on peut très bien être bilingue additif à trois ans et cesser de l’être à sept ans, parce que la langue seconde a pris le dessus et éclipsé la langue maternelle.”¹³¹ .

C. Hélot donne également une définition de ce type de bilinguisme en citant la théorie de Lambert datant de 1974. Ainsi, elle explique que dans ce type de bilinguisme : “les deux langues et les deux cultures se complètent, s’enrichissent et apportent des éléments positifs et complémentaires au développement de l’enfant, la communauté et la famille attribuent des valeurs positives aux deux langues, et l’enfant a un outil de pensée supplémentaire. De plus, la L2 ne menace pas la L1”¹³² .

2.2.4.4 Bilinguisme : atout ou frein à la scolarisation ?

Jusque dans les années 60 les études sur le bilinguisme portaient essentiellement sur les aspects négatifs (retard scolaire, vocabulaire peu diversifié, langage hésitant etc), ou du moins montraient essentiellement cela (Grosjean : 1984). D’autres allaient même jusqu’à condamner le bilinguisme comme ce fut le cas de l’étude de D. De Speerl en 1946 (Alacakli : 1997). Néanmoins, le début des années 60 a marqué un tournant dans les études du bilinguisme puisque ce sont, cette fois-ci, principalement les effets positifs qui ont été portés au jour. Cela s’explique en partie par l’influence des travaux de Lambert (Grosjean : 1984). Mais comme l’explique F. Grosjean :

“vu par les sociétés monolingues, le bilinguisme est un paradoxe ; il entraîne soit de gros avantages, soit d’énormes inconvénients. Du côté des avantages, nous trouvons le développement cognitif précoce de l’enfant, une plus grande créativité, une ouverture d’esprit, une tolérance certaine, etc. Du côté des

¹³⁰ M-R. Moro (2012), *Enfants de l’immigration, une chance pour l’école : entretiens avec Joanna Peiron et Denis Peiron* (p.104)

¹³¹ Ibid.

¹³² C. Hélot (2006), “De la notion d’écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ?” in Hélot & al, *Écarts de langue, écarts de culture. A l’école de l’Autre*, Francfort, Peter Lang (p.5) (consulté le 03/01/2021) repéré à : <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chapitre-caractère-inégalitaire-du-bil-scolaire.pdf>

inconvenients, on note le retard scolaire et cognitif de l'enfant bilingue, la marginalisation de celui-ci, le semi-linguisme, etc.”¹³³

Les études sur les avantages et les désavantages du bilinguisme remontent donc à plusieurs décennies. Mais actuellement que relatent les études sur ce sujet ?

De nos jours, le développement des capacités langagières en maternelle soulève des crispations en partie chez les enseignants et les parents notamment lorsque cela concerne les enfants qui parlent une autre langue que le français avant d'y entrer. En effet, actuellement, il est possible de percevoir à travers les recherches en psycholinguistique et sociolinguistique que le bilinguisme a mis du temps à être valorisé et qu'il ne l'est encore pas totalement (Varro : 2008). En effet, cela est le cas dans le milieu scolaire qui serait en proie à “une résistance obstinée au bilinguisme - disons à la présence d'une autre langue que le français - en l'associant à des effets “nocifs” ou pour le moins néfastes”¹³⁴. C'est pourquoi G. Varro explique que :

“Chez les enfants, que ce soit à l'école ou plus largement en société, l'interprétation des lacunes, des retards ou simplement des différences constatées quant à certaines de leurs compétences se fait encore parfois en termes d'effets soi-disant “nocifs” du bilinguisme (même si ces termes sont devenus moins virulents).”¹³⁵

Cette cristallisation des peurs éducatives autour de cette problématique est expliquée par I. Audras et F. Leclaire comme étant la résultante de ce qu'elles appellent *l'habitus monolingue* (2016) qui tendrait à mettre à distance la langue familiale en raison d'une mauvaise considération du bilinguisme. A l'image de ces chercheuses, la plupart des linguistes ont d'ailleurs relayé cette crispation et ont porté au jour des constats s'opposant pourtant à cette vision.

En revanche, il y aurait tout de même des appréhensions qui persistent de la part des familles et de l'école. C. Goï explique dans ce sens que d'un côté, les familles ont peur qu'il y ait une perte de la langue première face au français tandis que d'un autre côté, l'école a peur que l'appropriation de la langue de scolarisation soit rendue difficile par les langues familiales. Pour contrecarrer cette vision, je prendrai appui sur l'étude de B. Hamurcu-Süverdem et de M-A. Akinçi (2016) concernant le développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle qui a montré que la pratique du turc au sein de la famille ne nuit pas à l'acquisition du français et que bien souvent

¹³³ F. Grosjean (1984), “le bilinguisme : vivre avec deux langues” in G. Konopczynski, *Bulletin de linguistique appliquée et générale* (p.9)

¹³⁴ G. Varro (2008), “Le bilinguisme dans le contexte scolaire français : déficits de reconnaissance et mixités” in C. Hélot, B. Benert, S. Ehrhart, A. Young (éds.), *Penser le bilinguisme autrement* (p.176)

¹³⁵ Ibid.

après deux ans de scolarisation la plupart des compétences attendues sont mises à niveau.

G. Evenou évoque même qu'«un bilinguisme épanoui et assumé ne va pas à l'encontre d'une bonne intégration et ne nuit pas à la scolarisation, bien au contraire.»¹³⁶. Mais à cela s'ajoute un constat amer, relayé par A-B. Krüger (2014) qui, à travers ses recherches, s'est rendu compte que les enfants turcs ignoraient leurs compétences bilingues. Elle suppose que cela tient au fait que leur langue maternelle (le turc) a un statut social peu reconnu. Et conjointement à sa supposition, ses informateurs turcs ont d'ailleurs souligné le fait que leurs enseignants montraient peu d'intérêt face à leur langue première.

A l'école maternelle, les enfants issus de l'immigration turque arrivent en situation de monolinguisme et acquièrent au fil des mois en PS la langue française qui les fait ainsi basculer dans un processus de bilinguisme (ou de semi-linguisme si l'on se réfère à Akinçi). Cette situation s'apparente au bilinguisme précoce de type simultané/successif puisque deux langues sont apprises simultanément dès l'âge de 3 ans. Néanmoins, le rapport aux langues que ces élèves entretiennent peut engendrer un bilinguisme soustractif lorsque l'apprentissage de la langue française prend le dessus sur le turc comme le souligne R. Titone lorsqu'il explique que «(...) ceux qui deviennent bilingues par conditionnement de l'environnement, passent par des périodes dans lesquelles une langue devient plus déterminante que l'autre ; à tel point que si le processus continuait dans une seule direction, il pourrait s'en suivre l'atrophie d'une des deux langues, fût-elle la langue maternelle»¹³⁷. Mais ce rapport aux langues peut également engendrer un bilinguisme additif lorsque le français et le turc sont acquis et maîtrisés à un haut niveau.

Ab hinc, cette évolution langagière va ainsi avoir des répercussions tant dans le contexte familial que dans le contexte scolaire.

2.3 L'évolution langagière en contexte plurilingue et le bien-être de l'enfant

N. Mandela disait « Si vous parlez à un homme dans une langue qu'il comprend, vous parlez à sa tête. Si vous lui parlez dans sa langue, vous parlez à son cœur ». A travers sa réflexion, et à l'instar des sociolinguistes, il est aisé de comprendre que l'école maternelle doit reconnaître la langue

¹³⁶ G. Evenou (2014), «L'éducation à la diversité linguistique. Un atout pour la cohésion sociale» in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* (p.158)

¹³⁷ R. Titone (1974), *Le bilinguisme précoce* (p.13)

familiale des enfants issus de l'immigration pour instaurer un climat de bien être afin de soutenir l'enfant qui va traverser une mosaïque identitaire, linguistique et culturelle.

2.3.1 L'école maternelle : lieu de rupture avec la langue familiale

2.3.1.1 Un nouvel espace langagier et affectif

L'école maternelle a un fonctionnement bien précis où les journées des élèves sont rythmées par des horaires où figurent par exemple des temps d'activités, de jeux, de repos, de récréation ainsi que par des règles. De plus, les élèves se retrouvent en présence d'autres enfants et d'adultes qui leur sont inconnus. Tous ces changements s'opposent à la manière de vivre dont ils avaient pour habitude chez eux. Cela nécessite donc un temps d'adaptation que l'enseignant doit prendre en compte. De ce fait, l'entrée à l'école maternelle est un moment difficile pour la plupart des nouveaux écoliers. Néanmoins, cela l'est encore plus pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, et notamment pour la majorité des enfants dont les parents sont de l'immigration turque cela a été vu précédemment. Ce constat est évoqué par B. Hamurcu-Süverdem et M-A. Akinci qui expliquent que "l'entrée à l'école maternelle est ainsi un tournant important à plusieurs égards pour ces enfants. Ils quittent l'environnement familial pour entrer dans un nouvel espace avec lequel ils devront d'abord se familiariser. Ils se retrouvent dans un lieu inconnu avec des pairs et des adultes qui ne parlent pas la même langue qu'eux."¹³⁸. C'est pourquoi le programme du cycle 1 met l'accent sur le fait que "l'expérience de la séparation entre l'enfant et sa famille requiert l'attention de toute l'équipe éducative, particulièrement lors de la première année de scolarisation. L'accueil quotidien dans la salle de classe est un moyen de sécuriser l'enfant."¹³⁹

2.3.1.2 La reconnaissance de la langue et de la culture familiale

A cela s'ajoute l'importance de reconnaître la langue familiale et la culture des élèves. M-R Moro, dans son ouvrage *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants* (1998) a d'ailleurs démontré par ses recherches "l'importance du maintien de la langue maternelle et de la valorisation

¹³⁸ B. Hamurcu-Süverdem, M-A. Akinci (2016), "Étude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle" in *Revue française de linguistique appliquée* (consulté le 27/10/2020) repéré à : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-81.htm>

¹³⁹ Eduscol (2020), programme d'enseignement de l'école maternelle (p.2) (consulté le 29/01/2021) disponible sur : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

de la culture d'origine."¹⁴⁰ C'est pourquoi bon nombre de chercheurs ont mis en avant l'importance d'instaurer une sécurité affective et linguistique (Hélot et Rubio : 2013 ; Van der Mespel : 2013 ; Boukli - Hacène : 2014 ; Krüger et Thamin : 2016). Ces enfants se retrouvent entre la culture de leurs parents et celle transmise par l'école. Mais, si l'enfant perçoit que sa langue maternelle et plus largement la culture dont il est issu est dévalorisée dans la société alors une insécurité identitaire va s'instaurer suivi d'un conflit de loyauté (Evenou : 2014). De plus, comme le souligne H. Alacakli, "Dans la vie de tout enfant bilingue, il arrive un moment où l'équilibre entre les deux langues bascule. L'enfant ne peut devenir bilingue et biculturel que dans la mesure où il valorise les deux communautés ethnolinguistiques dont il acquiert les langues."¹⁴¹ . C'est pourquoi, la reconnaissance de la culture et de la langue maternelle est extrêmement importante car elle permet d'une part aux élèves d'être reconnus dans leur intégrité, et d'autre part, d'impacter favorablement la représentation qu'ils ont de leur bilinguisme et de son utilité voire même de sa richesse. De ce fait, il est important de souligner que le programme du cycle 1 mentionne que "l'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : « Apprendre ensemble et vivre ensemble ». La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde."¹⁴²

C. Lamarre, qui a œuvré dans la refondation de la politique d'intégration de Février 2013, a défendu dans son rapport "l'idée selon laquelle il ne peut y avoir de véritables possibilités d'intégration sans une reconnaissance de l'identité des personnes, et de la complexité de cette identité."¹⁴³ Pour elle, l'école doit arrêter de percevoir la langue première familiale "comme une tare, ou un handicap"¹⁴⁴ mais elle doit au contraire valoriser cette compétence linguistique. Dans le même sens, M-R. Moro pense que "démocratiser le bilinguisme, tous les bilinguismes, serait un enjeu linguistique majeur de l'école française moderne et contemporaine."¹⁴⁵ . C'est pourquoi, le sociologue de l'immigration, A. Sayad, insiste sur le fait que "la formation des instituteurs demande à être totalement

¹⁴⁰ M-R. Moro (2012), *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école : entretiens avec Joanna Peiron et Denis Peiron* (p.28)

¹⁴¹ H. Alacakli (1997), *Les recherches sur le bilinguisme* (p.13)

¹⁴² Eduscol (2020), programme d'enseignement de l'école maternelle (p.5) (consulté le 29/01/2021) disponible sur : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

¹⁴³ C. Lamarre (2014) "Il ne peut y avoir de véritables possibilités d'intégration sans une reconnaissance de l'identité des personnes" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* (p.81)

¹⁴⁴ Ibid.

¹⁴⁵ M-R Moro (2012), *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école : entretiens avec Joanna Peiron et Denis Peiron* (p.126)

repensée”¹⁴⁶. Néanmoins, N. Auger précise tout de même que “les publics enseignants sont en demande concernant les questions du plurilinguisme”¹⁴⁷.

2.3.1.3 Les préconisations pédagogiques actuelles

Ainsi, il est aisé de se demander quelle pédagogie les enseignants doivent adopter face à ces élèves. Pour cela, il incombe de se référer au programme du cycle 1. Dans le domaine d'apprentissage “mobiliser le langage dans toutes ses dimensions” un paragraphe est consacré à l'éveil à la diversité linguistique où il est mentionné ceci :

“À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF).”¹⁴⁸

De plus, il est important de citer les travaux de S. Van der Mespel qui a travaillé sur cette question et a développé le terme de pédagogie linguistique qu'elle explique en ces termes : “une pédagogie linguistique implique de faire du langage et des langues une préoccupation permanente, de favoriser la participation et l'engagement des enfants dans des activités où l'on veillera à offrir des occasions de s'exprimer en particulier aux enfants timides et silencieux.”¹⁴⁹.

Ces prises en compte culturelles et linguistiques doivent être complétées par l'apport d'une pédagogie linguistique (Van der Mespel : 2013 ; Simon : 2016) et interculturelle (Boukli-Hacène : 2014) de la part des enseignants ce qui permettrait d'assurer le bien-être des enfants. Le programme du cycle 1 accorde d'ailleurs une place importante à la question du bien-être des enfants et cela s'opère notamment à travers l'apprentissage de la verbalisation des sentiments ainsi qu'à travers la bienveillance de l'enseignant dans les diverses situations d'apprentissage. En effet, dans ce programme il est expliqué que : “au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous

¹⁴⁶ A. Sayad (2014), *L'école et les enfants de l'immigration* (p.102)

¹⁴⁷ N. Auger (2014), “L'école face à la variation et à la variété des langues” in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* (p.130)

¹⁴⁸ Eduscol (2020), programme d'enseignement de l'école maternelle (p.9) (consulté le 29/01/2021) disponible sur : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

¹⁴⁹ C. Hélot, M-R. Rubio (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.34)

puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres."¹⁵⁰. Il est également mentionné que :

“Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers.”¹⁵¹

S. Van der Mespel qui a étudié des élèves en Flandre où la langue officielle est le néerlandais, explique que les enseignants doivent “favoriser une participation et une implication des enfants, ce qui participe à leur bien-être”¹⁵². En se référant au programme du cycle 1, il est aisé de se rendre compte que le langage tient une place essentielle. En effet, un domaine d'apprentissage y est entièrement consacré et se nomme “Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions”. Par conséquent, il est recommandé que l'enseignant “accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser.”¹⁵³.

D-L. Simon et N. Boukli-Hacène préconisent une didactique du plurilinguisme et une pédagogie interculturelle où sont privilégiés l'éveil aux langues et la prise en compte de la biographie langagière.

D'après N. Boukli-Hacène, “les enseignants devraient tous être formés à l'éducation interculturelle et nos apprenants, migrants ou pas, auraient tout à y gagner (...)”¹⁵⁴. Pour elle, une démarche interculturelle c'est une démarche cognitive, sociale, affective et émotionnelle. De cette manière, l'enseignement “est d'abord un acte social et affectif où les émotions de l'apprenant et de l'enseignant font partie intégrante de l'ambiance du travail.”¹⁵⁵

F. Armand, F. Sirois et S. Ababou (2007) relate d'ailleurs en ce sens le cas du Québec où le ministère de l'éducation a une politique d'intégration et d'éducation interculturelle. Cette politique implique que les enseignants mettent en œuvre des programmes favorisant la compréhension

¹⁵⁰ Eduscol (2020), programme d'enseignement de l'école maternelle (p.6) (consulté le 29/01/2021) disponible sur : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

¹⁵¹ Ibid. (p.8)

¹⁵² S. Van Der Mespel (2013) “Stimulations linguistiques dans l'accueil petite enfance : une solution pour prévenir l'échec scolaire ?” in C. Hélot, M-R. Rubio, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.189)

¹⁵³ Ibid. (p.7)

¹⁵⁴ N. Boukli-Hacène (2014), *l'échec scolaire des enfants de migrants : pour une éducation interculturelle* (p.13)

¹⁵⁵ Ibid. (p.20)

interculturelle. D'après eux, "il s'agit notamment de faciliter la mise en place de relations positives qui valorisent et reconnaissent la diversité culturelle, mais aussi linguistique."¹⁵⁶ En Europe des approches similaires ont vu le jour avec en particulier des programmes comme l'éveil aux langues. D'après F. Armand, F. Sirois et S. Ababou "(...) ces programmes visent, selon une approche interculturelle ou, plus largement, d'éducation à la citoyenneté, le développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique."¹⁵⁷

Cette approche interculturelle a commencé en Grande-Bretagne dans les années 80 par le biais de Hawkins, James et Garret qui sont les initiateurs de ce courant. Mais ce fut dans les années 90, qu'elle est apparue en Europe à travers les programmes de Jannua-linguarum et d'Evlang. Il est par ailleurs important de rappeler que cela a été rendu possible par l'implication du Conseil de l'Europe et de l'Union Européenne (Armand ; Sirois ; Ababou : 2007).

Y. Reuter, professeur de didactique du français, pense quant à lui que la meilleure pédagogie dans le contexte des classes hétérogène où plusieurs cultures cohabitent sont les pédagogies alternatives car pour lui "chacun va s'enrichir par l'altérité."¹⁵⁸

De plus, je soulignerai l'émergence d'une nouvelle approche à la diversité des langues dans les classes qui a fait son apparition. Cette approche s'appelle le translanguaging. Elle permet aux enfants bilingues en maternelle notamment de pouvoir durant le temps d'une activité utiliser librement leur répertoire langagier. Cela leur permet de développer des compétences dans la langue de scolarisation en prenant appui sur leur langue première. En somme, cette approche pédagogique de liberté linguistique permet d'instaurer un climat de confiance et de bien-être ainsi que de valoriser la langue première familiale.

Enfin, je mettrai sous les projecteurs le site BILEM (Bilinguisme en maternelle)¹⁵⁹ qui a vu le jour récemment et qui propose un panel important de supports et d'activités pédagogiques pour les enseignants afin qu'ils puissent accueillir au mieux un enfant allophone en maternelle.

2.3.1.4 Les risques à endiguer

¹⁵⁶ F. Armand, F. Sirois et S. Ababou (2007) "Entrer dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire : le projet ELODIL" in S. Lucchini et A. Maravelaki (éds.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité* (p.13)

¹⁵⁷ Ibid. (p.15)

¹⁵⁸ Y. Reuter (2014) " On ne peut bien vivre dans une institution qu'à la condition que l'on s'y sente exister comme sujet" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* (p.7)

¹⁵⁹ <http://bilem.ac-besancon.fr>

Le principal risque de l'absence de prise en compte des pratiques linguistiques des élèves est l'échec scolaire comme l'ont montré les travaux de B. Lahire ou encore M-R. Moro. C'est pourquoi, les enseignants doivent prêter attention à leur pédagogie linguistique lorsqu'ils sont en face d'élèves issus de l'immigration car la réussite scolaire de tous les élèves est un enjeu majeur pour l'éducation nationale.

Par ailleurs, un autre risque peut également émerger qu'il est important de mentionner à savoir celui de l'auto-odi. C'est le sociolinguiste R. L. Ninyoles qui a été le premier à utiliser ce terme. D'après C. Alén Garabato et R. Colonna : "(...) L'*auto-odi* entraîne le locuteur d'une manière souvent radicale et définitive, à l'abandon de sa langue et à sa non-transmission, mais également à un combat parfois véhément à l'égard de ses origines, singulièrement linguistique."¹⁶⁰ Cet abandon de la pratique d'une langue par individu se fait d'après eux toujours au profit d'une autre langue à savoir "celle du groupe dominant auquel il aspire s'assimiler".¹⁶¹ De plus, pour P. Blanchet en amont de la haine de soi il y aurait l'insécurité linguistique qui serait en partie véhiculée par l'école. Il explique également l'impact négatif qu'entraîne cette insécurité linguistique sur l'individu en ces termes : "cette insécurité linguistique devient souvent une insécurité sociale globale sous la forme de perte d'*estime de soi*, proche de la haine de soi et qui peut y conduire."¹⁶²

2.3.2 Le milieu familial : lieu de rencontre entre la langue familiale et la langue seconde

2.3.2.1 Les pratiques langagières

Précédemment, il a été expliqué que les familles issues de l'immigration turque sont fortement attachées aux langues de leurs ascendants. C'est d'ailleurs le cas des familles rencontrées par N. Thamin et M. Rigolot lors de leurs recherches auprès de la communauté turque présente à Saint Claude et Morteau. En effet, lors de leurs entretiens, les familles ont insisté sur la nécessité de transmettre la langue turque. Ainsi, N. Thamin et M. Rigolot (2014) supposent qu'il y a un "conflit identitaire lié à la construction de monolinguisme". De ce fait, comme le souligne C. Goï "pour ces

¹⁶⁰ C. Alén Garabato et R. Colonna (2016), "l'auto-odi. La "haine de soi" en sociolinguistique. De la réflexion épistémologique à l'intervention géopolitique" in C. Alén-Garabato et R. Colonna (dir.), *auto-odi. La "haine de soi" en sociolinguistique* (p.5)

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² P. Blanchet (2016), "repères complémentaires et convergences théoriques interdisciplinaires autour de la notion d'auto-odi ("haine de soi")" in C. Alén-Garabato et R. Colonna (dir.), *auto-odi. La "haine de soi" en sociolinguistique* (p.73)

familles, l'appropriation d'une langue nouvelle peut être synonyme de menace, surtout lorsque cette langue devient la langue majoritaire d'un nouvel espace social."¹⁶³.

Mais cette peur est bien souvent synonyme de réalité. En effet, l'étude de M-A. Akinci (1996) sur 65 familles turques à Grenoble a montré que dès l'école primaire une fragilité de la pratique du turc s'observe et au sein des échanges entre pairs et membres de la fratrie le français devient la langue de communication dominante.

Cette introduction de la langue française au sein du foyer n'est pour autant pas propre aux familles d'origine turque. En effet, M-R. Moro l'a également constaté et ce auprès de la plupart des enfants issus de l'immigration et elle explique ainsi que "rare sont ceux qui jusqu'à l'âge de trois ans ne sont pas du tout en contact avec le français. Beaucoup, par exemple, accèdent à cette langue à travers leurs frères et soeurs plus âgés, qui sont déjà scolarisés, qui ont des copains parmi les fils et filles d'autochtones"¹⁶⁴.

En outre, d'après M-A Akinci et B. Hamurcu-Süverdem (2018) les parents peuvent eux-même faire le choix de pratiquer la langue française au sein de leur foyer. Ainsi, ils expliquent qu'"(...) en plus de l'école qui assure non seulement une exposition à la langue mais aussi une submersion dans le français, certaines familles turques exposent également leurs enfants à la langue de l'école en faisant le choix de parler les deux langues à la maison."¹⁶⁵. Ces propos corroborent avec ceux de A-B Krüger qui explique que "(.) encore trop souvent, les descriptions simplifiantes réduisent les pratiques des langues des enfants d'origine turque à une pratique monolingue du turc dans le contexte familial et à une pratique monolingue du français dans le contexte extra-familial"¹⁶⁶
Par ailleurs, M-A. Akinci (1996) précise tout de même que les sujets qu'il a observés s'adressent toujours en turc aux enfants qui ne sont pas encore scolarisés. Cette pratique langagière s'imbrique ainsi dans la volonté de faire perdurer la langue turque.

M-A Akinci et B. Hamurcu-Süverdem (Ibid.) ont réalisé une étude sur le développement des compétences interactionnelles des enfants issus de familles immigrées turques scolarisés en maternelle. Pour parler du bilinguisme franco-turcs de ces enfants ils utilisent le terme de

¹⁶³ C. Goï (2016), "Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle" in A-B. Krüger, N. Thamin, *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs* (p.32)

¹⁶⁴ M-R Moro (2012), *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école : entretiens avec Joanna Peiron et Denis Peiron* (p.114)

¹⁶⁵ B. Hamurcu-Süverdem, M-A. Akinci (2016) "Développement des compétences interactionnelles des enfants issus de familles immigrées turques scolarisés en maternelle" in Komur-Thilloy Greta et S. Djordjevic (dir.), *L'école, ses enfants et ses langues* (p.275)

¹⁶⁶ A-B. Krüger (2014), "Le rapport aux langues et à l'école. Les élèves plurilingues d'origine turque en Alsace" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école* (p.99)

“bilinguisme émergent” (Ibid.). De plus, d’après eux, “les enfants issus de l’immigration commencent à développer leur bilinguisme au sein de la famille dans la mesure où leur entourage immédiat le permet.”¹⁶⁷.

2.3.2.2 Deux mondes langagiers

Il est tout de même important de rappeler que ces enfants qui oscillent entre deux mondes langagiers à savoir celui de la maison et celui de l’école et plus largement du monde extérieur sont dans “l’inconfortable entre deux” (Boukli-Hacène : 2014). Cette même dichotomie est relatée par F. Clément et A. Girardin lorsqu’elles expliquent que : “les enfants étrangers ou issus de l’immigration sont au contact de plusieurs langues qu’ils entendent et qu’ils connaissent sans toujours bien les maîtriser. Ils ont à la fois à apprendre à manier correctement les registres de la langue française et à communiquer avec leur milieu familial.”¹⁶⁸

Bien que ces deux mondes langagiers que représente le bilinguisme provoque des difficultés chez les élèves, le psychologue R. Titone explique tout de même ceci : “que le bilinguisme provoque des difficultés émotives, des désadaptations de la personnalité, des troubles de caractère, c’est une opinion aussi vieille qu’infondée.”¹⁶⁹

2.3.3 La relation école - famille

2.3.3.1 Les textes officiels

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l’école et de la République insiste sur l’importance de la coéducation impliquant un rapport bienveillant entre l’école et les parents d’élèves. En somme, “la coéducation représente donc le partage des responsabilités éducatives entre la famille et les autres éducateurs (réels ou potentiels) de l’enfant.”¹⁷⁰ Dans le programme de l’école maternelle, il est mentionné que “l’école maternelle construit des passerelles au quotidien entre la famille et l’école, le temps scolaire et le temps

¹⁶⁷ B. Hamurcu-Süverdem, M-A. Akinci (2016) “Développement des compétences interactionnelles des enfants issus de familles immigrées turques scolarisés en maternelle” in Komur-Thillooy Greta et S. Djordjevic (dir.), *L’école, ses enfants et ses langues* (p.274)

¹⁶⁸ F. Clément, A. Girardin (1997), *enseigner aux élèves issus de l’immigration* (p.114)

¹⁶⁹ R. Titone (1974), *Le bilinguisme précoce* (p.105)

¹⁷⁰ O. Prévôt (2014), “La loi pour la refondation de l’école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ?” in *La revue internationale de l’éducation familiale* (consulté le 29/10/2020) repéré à : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-15.htm>

périscolaire.”¹⁷¹. Il est également mentionné que :

“Dès l’accueil de l’enfant à l’école, un dialogue régulier et constructif s’établit entre enseignants et parents ; il exige de la confiance et une information réciproque. Pour cela, l’équipe enseignante définit des modalités de relations avec les parents, dans le souci du bien-être et d’une première scolarisation réussie des enfants et en portant attention à la diversité des familles.”¹⁷²

Sur le site internet intitulé *la mallette des parents* on peut d’ailleurs lire que “ les parents sont membres à part entière de la communauté éducative. Leur implication est un élément déterminant pour la réussite scolaire des enfants.”¹⁷³.

2.3.3.2 La mise en œuvre d’une relation réussie

En s’appuyant sur J-L. Auduc, B. Germain (2014) expose des recommandations pour la relation école - parent. Il classe ces recommandations sous la forme de quatre besoins essentiels : un besoin d’expliquer, un besoin de communication réussie, un besoin d’espoir permanent et un besoin d’intimité.

- Un besoin d’expliquer

Il explique que ce type de besoin est primordial car “depuis quarante ans, l’école change sans cesse, infiniment plus vite qu’auparavant. Il est donc devenu nécessaire d’expliquer l’école aux parents, aussi bien ceux qui ne la connaissent pas que ceux qui l’ont fréquentée.”¹⁷⁴

De plus, d’après lui lorsqu’un enseignant émet un jugement sur un enfant, les parents vont le recevoir comme étant orienté contre eux. Ainsi, cela peut créer un sentiment de dévalorisation et de culpabilité dans le sens où les parents vont s’interroger sur leurs réelles capacités à pouvoir fournir une aide et un soutien scolaire à leur enfant. A l’inverse, il explique que les enseignants reçoivent les questions des parents comme pourvue d’une critique de leur enseignement et de leur travail sans pour autant que cela soit le cas, bien au contraire.

¹⁷¹ Eduscol (2020), programme d’enseignement de l’école maternelle (p.2) (consulté le 29/01/2021) disponible sur : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

¹⁷² Ibid.

¹⁷³ Ministère de l’éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *la mallette des parents mode d’emploi* (consulté le 12/10/2020) disponible sur : <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/professionnels/ID182/la-mallette-des-parents-mode-d-emploi>

¹⁷⁴ B. Germain (2014), “ Migrer de langues en langues” in Catherine Klein (dir), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2* (p.46)

- Un besoin de communication réussie

Pour lui, “ une communication réussie peut apporter aux enfants une meilleure aptitude à gérer la transition entre le milieu familial et le milieu scolaire, une meilleure confiance dans leurs capacités à intégrer les apprentissages, moins d’émotion au vu des résultats scolaires, moins de stress à venir à l’école, même s’ils la ressentent comme difficile.”¹⁷⁵

Il insiste également sur le fait, que l’élève ne doit pas être en position de traducteur lors d’une rencontre entre ses parents et son enseignant. En effet, dans une configuration de communication où l’enfant est le traducteur, les parents perdent leur place d’adulte car ils sont dépendants de leur enfant pour comprendre et pour se faire comprendre. Ainsi, ils se retrouvent en retrait dans lors de la conversation ce qui n’est pas envisageable. D’autant plus, que comme le souligne B. Germain, rien ne garantit à l’enseignant que les critiques qu’il fera seront traduites et réciproquement rien ne garantit aux parents que leur enfant exposera à l’enseignant toutes leurs questions.

- Un besoin d’espoir permanent

Ce besoin d’espoir concerne l’avenir des élèves. En effet, comme il l’explique : “parfois il faut envisager de prendre une décision “difficile” et perçue comme une “mauvaise nouvelle” par les parents. L’annonce doit être préparée afin que les parents puissent garder espoir dans le futur de leur enfant et ne s’enferment pas dans une position de blocage et de refus.”¹⁷⁶

De ce fait, il est de la responsabilité de l’enseignant d’être délicat et d’user de propos adéquats afin de ne pas blesser la famille et l’enfant concerné.

- Un besoin d’intimité

Ce besoin d’intimité concerne à la fois l’élève et sa famille ainsi que l’enseignant dans le sens où d’après lui, “la famille doit pouvoir, dans le respect des lois républicaines, développer ses coutumes, ses habitudes, son intimité, sans se sentir en permanence jugée.”¹⁷⁷ Ce même respect de l’intimité doit être respecté par la famille en ce qui concerne les choix personnels de l’enseignant.

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Ibid. (p.47)

¹⁷⁷ Ibid. (p.48)

2.3.3.3 Quelques ressources pédagogiques existantes

Ces dernières années, le bilinguisme des enfants à l'école maternelle en contexte scolaire et familial a fait l'objet de recherches en sociolinguistique. Suite à cela, des outils pédagogiques permettant de développer la coopération école-famille ont vu le jour. Dans ce cadre, je citerai notamment l'initiative prise par A-B. Krüger et N. Thamin (2016) qui ont décidé de réaliser un ouvrage en collaboration avec d'autres chercheurs. Cet ouvrage fait suite à une journée d'étude ayant eu lieu en 2014 et qui était intitulée "diversité linguistique et culturelle à l'école primaire et formation professionnelle : regards croisés entre expériences des praticiens et recherches scientifiques". Lors de cette journée plusieurs acteurs de l'éducation s'étaient rencontrés afin d'aborder une réflexion didactique, pédagogique et institutionnelle autour de la scolarisation des élèves allophones en maternelle. Il en est notamment ressorti l'importance de la dimension psychoaffective et du dialogue entre l'école et la famille. De plus, des ressources pédagogiques ont été proposées afin de permettre aux acteurs éducatifs de gérer au mieux le plurilinguisme dans leur classe. Dans cet ouvrage, C. Goï prend le parti d'une pédagogie alliant la dimension psychoaffective et le rapport école-famille. En effet, elle explique la nécessité pour les enseignants de travailler avec des albums traduits dans les langues maternelles de leurs élèves. Et pour se faire, elle préconise une coopération autour de la transcription bilingue entre les enseignants et les familles. En résonance à ce qui vient d'être expliqué, je citerai les travaux de l'académie de Strasbourg en lien avec le CASNAV¹⁷⁸ qui ont réalisé des traductions audio et écrite d'album en plusieurs langues dont le turc. De plus, sur le site eduscol, un livret d'accueil présente le système scolaire français en plusieurs langues dont le turc¹⁷⁹. Cette initiative permet d'instaurer un lien entre les familles et l'école. Le site internet *BILEM* (Bilinguisme en maternelle)¹⁸⁰ propose également un large panel de ressources à destination des parents d'élèves et des enseignants. Ce site internet a vu le jour suite à une recherche-action-formation en 2012 en raison de nombreuses demandes de la part d'enseignants auprès du CASNAV concernant les « difficultés scolaires » des élèves issus de l'immigration turque à l'école. Au fur et à mesure, la recherche s'est focalisée sur l'ensemble des élèves allophones à l'école maternelle et sur la formation des enseignants en contexte de classe

¹⁷⁸ Académie de Strasbourg (2020), traductions audio et écrites d'albums, disponible sur : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrivees/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/>

¹⁷⁹ Eduscol, livret d'accueil turc, disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/47/0/E2A_livret_accueil_Turc_206470.pdf

¹⁸⁰ <http://bilem.ac-besancon.fr>

plurilingue. C'est pourquoi sur ce site internet, on peut y retrouver plusieurs onglets tel que « accueillir l'élève et sa famille » où sont recensés des liens vers tout ce qui concerne le cadre réglementaire à savoir le programme scolaire de l'école maternelle ainsi que les instructions officielles telles que les recommandations pédagogiques sur les langues vivantes étrangères à l'école maternelle datant de 2019, la circulaire de 2017 sur le dispositif « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants », la circulaire de 2006 concernant le rôle et la place des parents à l'école ainsi que vers bien d'autres circulaires tout aussi importante. De plus, dans cet onglet un nombre important de ressources pour l'accueil des familles est présenté (un livret d'accueil traduit en 14 langues en format manuscrit et audio, des ressources pour communiquer avec les familles traduites en plusieurs langues également, une fiche-action à destination des enseignants pour mettre en œuvre de la meilleure façon qu'il soit un entretien avec les parents etc). De plus, il est important de souligner la présence dans cet onglet d'une affiche à destination des parents intitulée « Parents vos langues sont une chance ! ». Cette affiche provenant du site internet *dulula*, permet de valoriser le bilinguisme et d'en présenter les avantages.

Un autre onglet est intitulé « faire classe » où l'approche de l'éveil aux langues ayant vu le jour dans les années 1990 avec le projet européen Evlang est présentée ainsi que ses intérêts grâce à une vidéo. De plus, de nombreuses ressources d'activités conçues par des enseignants ayant participé au projet Bilem sont regroupées et permettent ainsi aux enseignants de s'y référer et de s'en inspirer. Les enseignants peuvent également accéder à une liste d'album conseillée pour leur classe et catégorisé selon différents thèmes tel que des albums pour parler de la différence et de la diversité ou encore des albums pour comprendre le français et apprendre à parler mais également des albums plurilingues etc.

Enfin un autre onglet est intitulé « apprendre et se former » où il est possible de consulter une vidéo d'un entretien avec C. Goï intitulé « pour une didactique des langues à l'école » où elle explique qu'en maternelle la didactique de la langue française doit être mise en lien avec la didactique des autres langues et que c'est pour cela qu'elle promeut une didactique du plurilinguisme dès l'école maternelle. C'est pourquoi dans cet onglet les enseignants peuvent trouver une liste de ressources scientifiques et académiques afin de s'informer et de réfléchir sur cette question du plurilinguisme à l'école maternelle et de la didactique des langues. De plus, les professeurs des écoles ayant des élèves allophones dans leur classe peuvent également accéder à un recueil de ressources en ligne pour se former.

Ainsi, face à la richesse que représente ce site tant d'un point de vue des ressources et des recommandations qu'il propose, il est ainsi possible de mesurer tout l'impact positif qu'il peut avoir actuellement mais aussi dans les années à venir auprès des familles et des enseignants impactés par

la question de la scolarisation des élèves allophones en maternelle et de ce qui en découle. Mais cette richesse s'explique également par le fait qu'un nombre important d'acteurs sont actifs dans le développement de ce site tel que le CASNAV de l'académie de Besançon, l'université de Franche Comté, l'INSPE de l'académie de Besançon ainsi que d'autres acteurs de l'éducation nationale du premier degré.

Par ailleurs, je rappellerai tout de même que N. Thamin et M. Rigolot (2014) pensent qu'à cette relation duelle entre les enseignants et les familles doit se joindre la culture en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration.

3. Travail de terrain

Après avoir effectué différentes recherches et lectures concernant le bilinguisme et son évolution en contexte scolaire et familial, le temps de mettre en œuvre mon travail de terrain est venu. Ainsi, il s'agira dans cette partie de présenter le contexte de l'étude, puis d'expliquer la méthodologie de terrain effectuée et pour finir de formuler les résultats obtenus.

3. 1 Le contexte de l'étude

3.1.1 Le lieu de l'étude

J'ai choisi de réaliser une étude de cas sur un élève turcophone âgé de 3 ans et débutant sa scolarité en maternelle. Cet élève habite avec sa famille dans la ville de Vesoul. Il réside dans un quartier résidentiel au sein d'un pavillon. A quelques rues de leur habitation résident deux autres membres de leur famille, les deux sœurs aînées du père de l'enfant. Elles vivent également chacune dans un pavillon avec leurs enfants et leurs maris.

Vesoul est une ville d'environ 15 000 habitants¹⁸¹ (INSEE : 2017) qui se situe à l'est de la France dans le département de la Haute-Saône au sein de la région Bourgogne Franche Comté.

¹⁸¹ Insee (2021), *Compareur de territoire. Commune de Vesoul (70550)* (consulté le 05/02/2021) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-70550>



L'école maternelle de cet enfant se trouve également dans cette ville. Dans son école, l'école maternelle et l'école élémentaire sont accolées et un simple grillage sépare les deux cours de récréation. Comme la grande sœur de cet enfant est en CP, ils sont donc scolarisés au même endroit.

De plus, il semble important de préciser que cette jeune fille a fréquenté la même école maternelle que son petit frère mais qu'elle n'a pas eu la même enseignante.

3.1.2 Le profil sociologique de l'enfant et sa famille

Dans cette famille, le cadet a fait sa rentrée en PS au mois de septembre 2020. Il est né en France tout comme sa grande sœur. Le père est également né en France mais ses deux parents sont nés en Turquie dans un village proche de la frontière syrienne où ils y ont vécu jusqu'à leur vingt-cinquième anniversaire. Contrairement à lui, la mère est née en Turquie dans le même village que ses beaux-parents. Elle a quitté la Turquie pour rejoindre la France juste après son mariage lorsqu'elle avait 17 ans. Leur union est ce que l'on nomme en sociologie un mariage endogame. De plus, à l'instar de ces 2 autres frères, le père de cet enfant s'est marié avec une femme provenant du même village que ses parents. Cette pratique est d'ailleurs courante dans la communauté turque (Krüger, 2014).

Cette famille réside dans un pavillon où cohabitent les parents mariés et leurs deux enfants. Ce modèle familial est ce que l'on appelle en sociologie une famille nucléaire.

D'un point de vue professionnel, le père de l'enfant exerce le métier de plombier depuis qu'il a obtenu son CAP plomberie il y a 13 ans. La mère de cet enfant a suivi ses études jusqu'au lycée en Turquie et a obtenu un diplôme équivalent au baccalauréat en France. Actuellement, elle ne travaille pas. En se référant aux nomenclatures des professions et catégories socioprofessionnelles

élaborées par l'Insee (2016), le métier du père correspond donc à la catégorie socioprofessionnelle des artisans et la mère est quant à elle inactive.

3.2 La méthodologie mise en œuvre

Pour effectuer ce travail de recherche j'ai mis à contribution mon parcours universitaire, et plus particulièrement, mes années en licence de sociologie. A travers les méthodes existantes en sociologie, j'ai choisi d'opter pour une méthode de terrain qualitative. Pour cela, j'ai effectué des entretiens semi-directifs avec les parents et avec l'enseignante de l'enfant ainsi que des observations non participantes au sein du domicile familial et de la classe qu'il fréquente. Tout cela dans le but d'étudier l'évolution langagière de cet enfant vers un bilinguisme franco-turc ainsi que les effets que cela a produit sur lui-même et sa famille.

Mon travail exploratoire, composé de différents temps d'observation et d'entretien, s'est déroulé sur une période de 4 mois afin de pouvoir au mieux mettre en lumière une quelconque évolution langagière. Mais il est tout de même important de rappeler qu'au cours de cette période je fus contrainte par la crise sanitaire qui sévit actuellement en France ainsi que par des imprévus personnels ce qui a grandement bouleversé le calendrier mis en place initialement.

3.2.1 Les entretiens : techniques et recueils utilisés

L'entretien a pour mission d'analyser la production d'un discours et de le mettre en parallèle avec d'autres discours. Il permet également de saisir les marqueurs sociaux du langage, les stratégies des acteurs et plus particulièrement le sens de leurs actes ainsi que de mettre au jour les interactions sociales, en faisant référence à des situations concrètes que l'enquêté va décrire.

Dans le but de collecter des informations nécessaires à ma recherche j'ai opté pour la technique de l'entretien semi-directif. Car comme le rappelle le sociologue J-C. Combessie, "(...) le sociologue accorde une importance particulière à l'entretien semi-directif, nommé aussi entretien centré ; il préfère ces appellations à celle d'entretien non directif dans la mesure où il choisit et annonce au préalable le thème ou les thèmes et dispose d'une guide d'entretien"¹⁸². En effet, l'avantage d'un guide d'entretien est qu'il se veut être un outil rassurant car il permet à l'enquêteur de ne pas perdre de vue sa problématique et les thèmes qu'il souhaite aborder. Cependant, ce type d'entretien a

¹⁸² J.C Combessie (2007), *La méthode en sociologie* (p.25)

plusieurs inconvénients tels que le fait d'être moins à l'écoute ou encore de perdre la capacité à s'étonner et à rebondir sur les propos de l'enquêté.

J'ai donc rédigé, en amont de mes temps d'entretiens, trois guides distincts dont un concernant distinctement chaque parent de l'enfant (cf annexe 3.1), un concernant collectivement les deux parents (cf annexe 3.2) et un dernier concernant l'enseignante (cf annexe 3.3). Il faut savoir que les guides concernant les parents de l'enfant ont évolué.

Au début des entretiens il est important de formuler ce que l'on appelle en science sociale une annonce. J-C. Combessie explique en ce sens que "l'annonce est la présentation et l'entrée en matière. Il s'agit de présenter en quelques mots l'essentiel de la recherche : se présenter soi-même, présenter la personne ou l'organisme responsable de la recherche, le thème ou les thèmes sur le(s)quel(s) celle-ci sera centrée."¹⁸³. Néanmoins, cela n'a pas été le cas lors des entretiens avec les parents en raison du fait que cela s'est fait d'une part lors de notre rencontre au cours de l'été 2020 et d'autre part durant nos échanges en septembre lorsque j'ai repris contact avec eux.

Les entretiens se sont déroulés en plusieurs temps distincts qu'il incombe de préciser.

Tout d'abord, j'ai réalisé un court entretien avec l'enfant en français le 23 décembre 2020.

Ensuite, j'ai réalisé un entretien avec l'enseignante de l'enfant le 22 janvier 2021. Cet entretien s'est déroulé dans la salle de classe durant le temps de sieste des élèves.

Puis, j'ai réalisé deux entretiens avec les parents seuls l'un après l'autre le 30 janvier 2021. Je me suis d'abord entretenue avec la maman puis avec le papa. Ces entretiens se sont déroulés dans la cuisine. Pendant ce temps, le parent qui n'était pas concerné était dans le salon avec ses enfants. L'entretien avec la maman s'est déroulé en turc et celui avec le papa en français.

La collecte d'informations par le biais d'entretiens individuels était une stratégie de ma part dans le but d'écartier toute forme d'influence d'un conjoint sur l'autre. En effet, ce stratagème a pour but d'endiguer des réponses à mes questions qui ne seraient pas vraisemblables.

Ces entretiens ont eu pour vocation d'être des entretiens exploratoires afin de me permettre de faire évoluer mon guide d'entretien. Cela est indispensable car, comme le précise J-C. Combessie, "à partir des premiers entretiens exploratoires, le chercheur intègre de nouveaux aspects et élabore un

¹⁸³ Ibid. (p.26)

guide plus précis, plus détaillé.”¹⁸⁴. En effet, suite à ces entretiens j’ai enrichi ma grille d’entretien avant de m’entretenir une seconde fois collectivement avec les deux parents.

Et j’ai réalisé un entretien collectif avec les deux parents le 27/02/2021.

Deux entretiens ont été réalisés en turc (celui avec la mère et celui avec les deux parents).

Possédant des bases non négligeables en turc mais un niveau pas assez élevé j’ai fait le choix de faire appel à une étudiante franco-turque bilingue rencontrée à l’université de franche comté afin qu’elle corrige mes grilles d’entretiens et qu’elle m’aide lors des traductions. J’ai également sollicité sa présence lors de l’entretien avec la maman et celui avec les deux parents afin de ne pas me mettre en position de faiblesse si je rencontrais un éventuel souci de compréhension.

Tous ces entretiens ont été enregistrés à l’aide d’un dictaphone de façon à ce que je puisse a posteriori les transcrire. J’ai également pris des notes lors de ces échanges afin de me souvenir de l’attitude et des expressions faciales de mes enquêtés.

3.2.2 Les observations : techniques et recueils utilisés

L’observation est une technique qui était au départ utilisé par les anthropologues. Elle a pour mission de recueillir des données dans le but de produire de la connaissance sur un sujet ciblé. Ainsi, afin de collecter les données indispensables à mon travail de recherche j’ai réalisé trois observations non participantes au sein du domicile familial de l’enfant et deux observations non participantes au sein de sa classe. L’avantage de ce type d’observation est que l’enquêteur ne fait pas partie du monde qu’il étudie. De ce fait, il ne risque pas d’influencer les phénomènes qu’il désire étudier. Cependant, le seul problème est que l’enquêteur se retrouve tributaire du terrain qu’il observe.

En amont de ces observations, j’ai donc élaboré deux grilles d’observations distinctes à savoir une pour les observations dans le milieu familial (cf annexe 4.1) et une pour celles dans le milieu scolaire (cf annexe 4.2). Pour le sociologue J-C. Combessie, la grille d’observation est “une grille spatio-temporelle précise des actes d’observation à réaliser.”¹⁸⁵. Il était important de réaliser ces

¹⁸⁴ Ibid. (p25)

¹⁸⁵ Ibid. (p.22)

grilles afin qu'elles me servent de fil conducteur car il n'était aucunement pertinent pour moi, lors de cette recherche, de mener des observations flottantes¹⁸⁶.

Afin de recueillir au mieux mes observations, j'ai rempli un journal de terrain afin d'engranger une réelle expérience ethnographique et de ne pas oublier des éléments importants. De plus, j'ai immortalisé les moments qui me semblaient les plus pertinents à l'aide d'un appareil photo et cela, bien évidemment, en accord avec la famille et l'enseignante.

3.2.2.1 Les observations au sein du domicile familial

La première observation initialement prévue le 31 octobre 2020 n'a pas été possible en raison du deuxième confinement instauré du 30 octobre au 15 décembre 2020. En effet, les déplacements étant limités à quelques raisons précises, il m'était impossible de me rendre dans cette famille. De ce fait, elle fut reportée au 23 décembre 2020. Cette observation s'est déroulée en présence des deux enfants et de la maman. Le papa était absent car il était au travail. Je suis restée une après-midi entière au sein du domicile et pu observer différents temps tel que celui du repos, du jeu ou encore du goûter.

La deuxième observation s'est déroulée le 30 janvier 2021 en présence cette fois-ci des deux parents et des deux enfants. Je fus invité au célèbre petit déjeuner turc que l'on appelle en turc le khavalti. Ce moment de réunion entre tous les membres de la famille autour d'un repas copieux a été propice à de nombreux échanges et comportements très intéressants pour ma recherche.

La troisième observation s'est déroulée le 27/02/2021 en présence, tout comme la fois précédente, de tous les membres de la famille. Cette troisième observation fut la plus courte en raison d'un long laps de temps accordé à l'entretien collectif réalisé le même jour.

3.2.2.2 Les observations au sein du milieu scolaire

Mes observations en milieu scolaire ont débuté tardivement et cela a impacté l'observation de l'évolution langagière de l'enfant. De ce fait, pour ce qui est de la période scolaire allant de

¹⁸⁶ Cette technique est prônée par l'ethnologue C. Pétonnet et elle consiste à se laisser voguer dans l'environnement observé en attendant de percevoir ce qui attire notre attention et cela sans être tout le temps concentré sur des thèmes précis à observer.

septembre 2020 à décembre 2020 je dû me baser uniquement sur les dires de l'enseignante et ne put les mettre les relations avec mes observations.

Ainsi, la première observation a eu lieu le 19 janvier 2021 et la seconde le 2 mars 2021. Ces observations se sont déroulées durant deux demi-journées. Il est important de souligner le fait que je m'étais entretenue au préalable avec l'enseignante afin de m'assurer de la possibilité de pouvoir observer des moments d'échanges langagiers.

Durant ces temps d'observations, j'ai pu relever les interactions de l'élève avec ses camarades, son enseignante et les deux ATSEM et ce lors de différentes activités et dans différents lieux de l'école (salle de classe, couloir, salle de motricité et cours de récréation).

3.2.3 La restitution de la collecte des informations

3.2.3.1 La transcription des entretiens

La transcription des entretiens s'est opérée de manière manuelle. Cette méthode est certes chronophage mais elle m'a permis d'ajouter, à l'aide de mes notes, des indications indispensables et qui ne sont pas perceptibles par un outil de reconnaissance vocale. En effet, dans certains cas l'enfant utilisait des gestes et des expressions faciales pour répondre. De ce fait, face à l'importance que cela représente pour ma recherche, il n'était pas envisageable d'utiliser un moyen de transcription automatique.

Par conséquent, j'ai utilisé le code spécifique de transcription établi par V. Traverso (2002) afin de mentionner les pauses de mes interlocuteurs, leurs intonations, le rythme ainsi que l'intensité de leur voix. J'ai également fait apparaître leurs réactions et attitudes.

De plus, il a été indispensable de traduire mes entretiens soit en français soit en turc en fonction de la langue utilisée. Ces traductions figurent donc dans la transcription de mes entretiens en italique. Enfin, un code couleur m'a permis de faire apparaître une reformulation des propos de l'enfant lorsque cela était nécessaire.

Tout cette codification est à retrouver en annexe 2.

Afin de respecter l’anonymat des personnes enquêtées j’ai eu recours à des prénoms d’emprunts lors de la transcription des entretiens. Dans un souci de pertinence sociologique, je préfère cette façon pour anonymiser à celle du recours à une lettre de l’alphabet car comme l’explique E. Zolesio : “Il se trouve en effet que les noms, comme les prénoms, ne sont pas construits ni distribués au hasard dans la population, et qu’ils ne sont pas porteurs des mêmes connotations (...) Il appartient donc au sociologue qui retranscrit de faire apparaître ces indications sociales – déterminismes familiaux, régionaux, religieux ou culturels – qui sont déjà autant d’éléments significatifs pour l’analyse des cas étudiés.”¹⁸⁷.

Ainsi, j’ai choisi de nommer l’enfant Semih, la maman Merve, le papa Adem, la grande sœur Elif et l’enseignante Carole.

Les prises de paroles des élèves de la classe seront mentionnées également par un pseudonyme qu’il n’est pas nécessaire d’exposer précisément ici en raison de leur rareté. Cependant, l’anonymisation a suivi le même procédé que celui utilisé pour les membres de la famille et l’enseignante, bien que cela soit moins indispensable.

3.2.3.2 La reconstitution des observations

Pour rédiger mes observations je me suis aidé de mon journal de terrain et des photographies que j’avais prises. La rédaction de ces observations s’est opérée à chaque fois le jour suivant l’observation dans le but que les informations soient encore claires dans ma tête et pour que je puisse au mieux déchiffrer mes notes et les mettre en rapport avec les photographies lorsque cela était nécessaire. La mise en mots de mes observations portait sur plusieurs aspects à savoir :

- La chronologie des événements survenus
- L’investigation des lieux par l’enfant
- La langue utilisée lors des échanges entre l’enfant et ses pairs et entre l’enfant et les adultes (parents et corps enseignant)
- Les productions langagières de l’enfant
- L’attitude de l’enfant et des adultes gravitant autour de lui

Par ailleurs, en réalisant ce travail de reconstitution de mes observations au fur et à mesure, je pu faire évoluer ma grille d’observation avec de nouveaux éléments à ajouter.

¹⁸⁷ E. Zolesio (2011), « Anonymiser les enquêtés », dans *revue ç Interrogations ?*, n°12 (consulté le 4/02/2021) repéré à : <http://www.revue-interrogations.org/Anonymiser-les-enquetes>

3.2.4 La posture du chercheur

Ce travail de terrain composé d'observations au sein du domicile de l'enfant au cœur de mon enquête m'amène à me questionner sur la nature de ma posture en tant que chercheur ainsi que sur ma méthodologie de travail de terrain. En effet, le fait de me rendre dans le foyer de l'enfant et de pénétrer ainsi dans l'intimité familiale m'a de fait permis de tisser des liens avec la famille. Ainsi, ma posture de chercheur est devenue familière et mes enquêtés ont donc été de moins en moins détachés par ma présence. De surcroît, ma maîtrise partielle de la langue turque, a amené Semih à me parler en turc au sein de leur domicile et en français au sein de l'école. C'est pourquoi, je pense que mon propre rapport aux langues a de fait influencé et impacté ma recherche.

De plus, ma proximité avec la famille et mes observations au sein du domicile familial étaient connues de la part de l'enseignante. Ainsi, ma posture de chercheur teintée de familiarité avec la famille enquêtée, m'amène à me demander si mes échanges avec l'enseignante concernant l'enfant sont le fruit de sa réelle perception de l'enfant ou bien une forme de censure partielle de la vérité par peur que ses propos ne soient répétés à la famille.

3.3 Analyses des entretiens et des observations

3.3.1 Le rapport aux langues de la famille

3.3.1.1 Les parcours familiaux et linguistiques des parents

La mère de cet enfant, Merve, est née en Turquie dans le même village que les parents du père de l'enfant. Le père de cet enfant, Adam, est quant à lui né en France. Ses parents ne sachant pas très bien parler le français il a pu l'apprendre dans un premier temps par le biais de ses grands frères et sœurs puis dans un deuxième temps grâce à l'école. Puis, à 25 ans, Adam est retourné en Turquie pour se marier. Une fois marié avec Merve, le jeune couple est alors retourné en France. A cette époque, Merve ne savait pas du tout parler le français comparé à aujourd'hui où son vocabulaire s'est accru et qu'elle connaît des phrases usuelles pour échanger au quotidien et se présenter. Ce qui s'apparente au niveau A1 du CECRL. Ce niveau recouvre différentes capacités telles que :

- « - Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets
- Savoir se présenter ou présenter quelqu'un
- Pouvoir poser à une personne des questions la concernant et répondre au même type de questions

- Communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif »¹⁸⁸

Il est ainsi possible ici de remarquer que ce mariage est un mariage intracommunautaire. En effet, le père est né en France alors que sa femme est née en Turquie et a vécu dans le même village que ses parents. Cette pratique est courante d'après A-B. Krüger (2014) d'autant plus que ce type de mariage permettrait à la communauté turque de se renouveler (Akinci ; 2016).

Les deux parents de cet enfant ont donc appris le turc par le biais de leurs parents respectifs. Actuellement, hormis le français et le turc, les deux parents ne s'expriment dans aucune autre langue et entre eux pour communiquer ils utilisent uniquement le turc. Cependant, la mère m'a confié ressentir l'envie d'apprendre le français et a décidé de s'inscrire à une formation en septembre 2021 proposée par l'association AAMI 70 à Vesoul pour passer le niveau A2. Cette association propose des formations d'apprentissage de la langue française et ce par le biais de financement de la part de l'OFII.

Le niveau A2 correspond d'après le CECRL à niveau intermédiaire ou usuel. Les capacités travaillées durant ce niveau sont les suivantes :

“- Comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines de l'environnement quotidien (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, travail, etc.).
- Pouvoir communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.
- Savoir décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.”¹⁸⁹

3.3.1.2 La politique linguistique familiale

Lors des entretiens réalisés avec chaque parent l'un après l'autre je leur ai posé les mêmes questions par rapport à leur rapport aux langues. J'ai ainsi pu savoir qu'au quotidien, la mère parle turc avec sa famille et en particulier avec ses enfants ainsi qu'avec ses amis. Et que le père parle avec ses enfants en français et qu'il utilise également cette langue lorsqu'il est sur son lieu de travail. Mais alors que les enfants s'adressent parfois à leur père en français, ils ne le font jamais avec leur mère. Et face à cela, les parents ont un ressenti différent. En effet, bien que la mère précise qu'il soit important que ses enfants apprennent le turc qu'elle catégorise comme étant leur

¹⁸⁸ Direction de l'information légale et administrative (Premier ministre) (2020), “A1, A2, B1, B2, C1, C2 : à quoi correspondent ces niveaux de langue ?” in Service-Public (consulté de 21/04/2021) Disponible sur : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34739>

¹⁸⁹ Ibid.

« langue maternelle » (annexe 5.9 ligne 57 et 58), elle exprime tout de même sa joie quant au fait que ses enfants aient appris le français et qu'ils aiment cette langue. Puis, elle partage également son envie quant au fait qu'ils apprennent d'autres langues dont en particulier l'anglais. Quant au père, il explique que ça ne le « dérange pas trop » (annexe 5.7 ligne 44 et 45) bien qu'il émette une limite et un souhait à savoir que ses enfants sachent maîtriser au mieux le turc. Il explique vouloir leur parler plus en turc malgré le fait qu'il soit conscient qu'il pratique lui-même plus le français que le turc au quotidien. A travers, les propos du père il est ainsi possible de percevoir que l'apprentissage et l'usage d'une nouvelle langue (ici le français) par un enfant peut être vécu comme une menace pour ses parents (Goï : 2016). Le père a ainsi peur que l'utilisation de la langue française par son fils le fasse oublier le turc.

Mais au-delà d'une volonté commune des parents de vouloir faire maîtriser à la fois le turc et le français à leurs enfants, une autre contrainte entre en compte quant à l'usage du français. En effet, lors de mon entretien avec la mère elle m'expliqua ceci : “je parle généralement turc avec mes enfants, mais j'essaie aussi de leur parler français mais je ne parle pas encore assez bien français.” (annexe 5.6 ligne 30 et 31). Sa maîtrise partielle du français l'empêche ainsi de pouvoir parler avec eux dans cette langue.

Ce rapport aux langues avec leurs enfants a également été mentionné lors de l'entretien collectif où je leur ai demandé en quelle langue ils parlaient au quotidien avec leurs enfants. Ce à quoi ils m'ont répondu que la mère leur parlait uniquement en turc et le père généralement en français. De plus, durant cet entretien j'ai pu comprendre que les parents accordent une forte importance quant à la maîtrise du turc par leurs enfants pour qu'ils puissent communiquer avec leur famille mais également quant à celle du français pour qu'ils réussissent au mieux leur scolarité et s'insèrent dans la société française.

Les travaux de A-B Krüger (2014), M-A. Akinci et B. Hamurcu-Süverdem (2016) ont montré que la transmission du turc par des parents originaires de Turquie à leurs enfants est quasi systématique et cela est en effet le cas dans cette famille. De plus, il est possible de constater que la politique linguistique familiale se fait en faveur des deux langues à savoir le turc et le français tout comme l'avait observé M-A. Akinci et B. Hamurcu-Süverdem (2018) et A-B. Krüger (2014).

Cependant, ce choix concernant l'utilisation des langues peut également s'expliquer par le fait que certains membres de cette famille ne savent pas ou peu parler le français. Cela est le cas de la mère, des grands-parents paternels et plus largement de toute la famille de la mère vivant en Turquie et avec qui elle entretient une relation téléphonique quasi quotidienne. L'attachement sentimental et l'unique voyage annuel en Turquie crée un manque quotidien, comme la mère a pu me le préciser

hors entretien. De ce fait, cela implique ainsi un fort besoin de retourner dans le pays et crée une excitation lorsque le moment d’y séjourner arrive. J’ai d’ailleurs pu constater cela lors d’un échange entre la mère et ses enfants durant ma première séance d’observation dans le foyer familial (cf annexe 5.1 lignes 64 à 69) où ils évoquaient un futur voyage en Turquie qui s’est effectué du 26 décembre 2020 au 2 janvier 2021.

Voici l’extrait de cet échange :

“Elif (*elle bouge la tête rapidement de gauche à droite*) : türkiye’ye gidiyoruz

(*trad.fr*) : on va en Turquie

Semih : moi j’aime trop Turquie

“moi j’aime trop la Turquie”

Merve : oui moi aussi”

(RIRE)”

Durant cet échange, la gestuelle de l’aînée montre clairement son excitation et sa joie. Il en est de même pour Semih qui précise aimer la Turquie. L’ajout de l’adverbe “trop” appuie par ailleurs encore plus ce sentiment d’attachement. Cependant, à travers cette phrase l’enfant exprime le fait d’aimer les membres de sa famille, bien plus que la Turquie en générale. Je souligne cela car lors d’un bref échange avec la mère de la famille, elle m’a expliqué que son enfant était très proche de sa grand-mère.

Ainsi, tout comme A-B. Krüger (2014) l’a mentionné, il est possible de constater dans cette famille que l’endogamie, la pratique quotidienne du turc ainsi que le retour régulier en Turquie permet à la langue turque de perdurer et de se maintenir dans le temps. De plus, c’est principalement la mère qui transmet le turc à ses enfants. Ainsi, je peux constater également ce qu’évoque M-A. Akinci (1996) à savoir que la femme turque symbolise le rôle de gardienne de la langue.

3.3.1.3 Les pratiques langagières entre les parents et les enfants

Durant mes observations au sein du domicile familiale, j’ai pu constater que les échanges entre la mère et ses enfants se faisaient uniquement en turc. Ce qui coïncide avec ce que les parents m’ont évoqué lors de nos entretiens. Ce fut le cas lorsqu’elle s’adressait à eux pour savoir ce qu’ils faisaient (cf annexe 5.1 ligne 17), pour les réprimander (cf annexe 5.1 ligne 28) ou encore lors des moments de repas (cf annexe 5.1 lignes 38, 42, 46 et 49, annexe 5.5 ligne 59 et annexe 5.8 ligne 19).

Voici quelques extraits des échanges entre la mère et ses enfants :

“Merve : (FORT) Ne yapıyorsun ?
(trad.fr) : *qu’est-ce que vous faites ?*”

“Merve (*elle montre du doigt son fils*) : *çığlık atmayı kes (.) neden çığlık atıyorsun ?*
(trad.fr) : *arrête de crier. Pourquoi tu cries ?*

Semih : Artık oynamak istemiyorum

(trad.fr) : *je veux plus jouer*”

“Merve : ne istiyorsun ?

(trad.fr) : *tu veux quoi ?*

Semih : istiyorum yaourt chocolat

(trad.fr) : *je veux un yaourt au chocolat*

Merve : tamam /otur !

(trad.fr) : *d’accord /assieds-toi !*”

A travers ces échanges oraux entre Semih et sa mère, il est possible de constater que lorsqu’elle s’adresse à lui en turc il lui répond également dans cette langue. Ce qui prouve ainsi le fait que l’enfant maîtrise cette langue puisque pour répondre à sa mère, il doit fatalement comprendre ce qu’elle lui dit. De plus, cela montre également cette volonté chez les parents de transmettre la langue turque (Krüger : 2014 ; Akinci : 2016).

En ce qui concerne les échanges entre le père et ses enfants, j’ai pu constater que la langue turque était également principalement utilisée bien que tout de même, certains échanges étaient en français (cf annexe 5.5 lignes 7 à 10 et lignes 28 à 31).

Voici quelques extraits des échanges entre le père et ses enfants :

“Adam : doucement chacun son tour.

Elif : mais semih il m’a fait mal

Adam : Semih excuse toi

Semih : \Üzgünüm

(trad.fr) : *\je suis désolé*”

“Adam : si / dépêche toi

Elif : gel Semih il y a du peynir

(trad.fr) : *viens Semih il y a du fromage*

Semih : / yok

(trad.fr) : *non*”

Cependant à travers ces exemples précis d’échanges oraux, nous pouvons constater que l’enfant répond en turc bien que son père se soit adressé à lui en français. Ce qui indique donc également la compréhension de la langue française de la part de l’enfant. En revanche, le nombre restreint d’observations réalisées au sein du domicile ne permet pas d’émettre clairement une fatalité quant à

l'usage exclusif du turc par l'enfant envers ses parents mêmes quand ceux-ci s'adressent à lui en français. C'est pourquoi j'ai tenu lors de l'entretien réalisé avec le père de l'enfant à lui poser la question. Il m'a ainsi expliqué que lorsqu'il parle en français à ses enfants, ils lui répondent de manière aléatoire soit en français ou en turc (annexe 5.7 lignes 41 et 42).

De plus, l'apport du français au sein du domicile s'est également effectué par le biais de la sœur aînée de Semih, Elif. En effet, depuis que Semih a commencé à aller à l'école, les deux jeunes enfants se parlent entre eux en français lorsqu'ils jouent ensemble. J'ai pu constater cela au cours de mes observations (annexe 5.1 ligne 23 à 26 et annexe 5.8 ligne 13 à 17) et cela me fut également confirmé par leurs parents.

Cet apport du français au sein du foyer par le biais des échanges entre membre d'une fratrie a d'ailleurs été constaté par M-A. Akinci (1996) et d'après lui cela engendrerait a posteriori une fragilisation de l'usage de la langue turque. En revanche, cette fragilisation n'a pas été constatée et ce peut être en raison d'une scolarisation encore trop récente de l'enfant ce qui m'a amené donc à me demander si cette constatation ne sera tout de même pas effective dans les années à venir.

Ainsi, la politique linguistique familiale semble fragilisée par le recours plus fréquent à la langue française en particulier lors des échanges entre les enfants. Suite à ce constat, il est ainsi possible dans le cadre de cette famille de parler de ce que M-A Akinci (1996) appelle la « fracture linguistique ».

3.3.1.4 Les chaînes de télévision

Durant mes observations dans le domicile familial, j'ai pu constater que le salon où trône la télévision était souvent le lieu où se retrouvaient les membres de la famille. Ce fut le cas lorsque les enfants se reposaient ou encore lorsque chaque parent attendait pour réaliser son entretien individuel. Ce constat fut également souligné par le père lors de notre entretien qui m'a expliqué que regarder la télévision faisait partie des activités qu'il faisait avec ses enfants.

Au cours de mes observations, la télévision diffusait des chaînes du canal turc. En effet, les parents regardaient une chaîne d'information turque (TRT türk) et les enfants regardaient quant à eux une chaîne de dessin animé (TRT çocuk). Durant ma première séance d'observation au sein du domicile familial, les enfants m'ont confié que leur dessin animé était *Rafadan Tayfa*. Cependant, il est important de souligner le fait que les enfants ne regardent pas uniquement des dessins animés en turc. En effet, lors de l'entretien collectif réalisé avec les parents, ils m'ont expliqué que leurs enfants regardaient *Pat Patrouille*.

Ainsi, dans la maison de cette famille résonne la langue turque et la langue française par le biais des productions langagières des parents et des enfants mais également à travers les chaînes de télévision.

3.3.2 Le rapport de l'enseignante avec l'enfant

3.3.2.1 Son parcours professionnelle

L'enseignante de l'enfant, Carole, exerce le métier d'enseignante depuis bientôt 19 ans suite à une reconversion professionnelle. C'est la première année qu'elle enseigne à une classe de PS. L'année dernière elle était enseignante dans une classe de CM2.

Lors de notre entretien elle m'explique qu'elle a commencé sa carrière à Mulhouse en ZEP remplacé aujourd'hui par l'acronyme REP. Durant ses années d'enseignement dans la ville de Mulhouse, elle fut confrontée à des enfants dont la grande majorité ne savait pas parler français. Elle évoque le terme de primo arrivant remplacé aujourd'hui par le terme d'allophone pour parler de ces enfants et m'explique que ces élèves ne maîtrisaient pas la langue française et ne connaissait aucun mot. En revanche, ces enfants maîtrisaient une autre langue que le français et la pratiquait à leur domicile. Cependant, cette enseignante déplore le manque de recommandation de la part de sa hiérarchie à l'époque où elle enseignait à Mulhouse et ce malgré le fait qu'il y avait le dispositif UPE2A pour les prendre en charge une partie de la semaine. En effet, d'après elle le reste du temps où elle avait ces élèves dans sa classe elle se "débrouillait".

Voici un extrait de l'entretien où l'enseignante évoque ses années d'enseignements à Mulhouse :

« Carole : / Non. Alors peut-être qu'il y en a maintenant. Moi je parle de ça il y a déjà longtemps et je sais que les choses évoluent et qu'on est de plus en plus attentif aux enfants différents. C'était un peu le cas quand même puisqu'il y avait un dispositif particulier mais moi on ne me donnait pas de consignes ni de conseils. Non ça pas du tout. On se débrouillait (RIRE) » (annexe 5.4 lignes 36 à 39).

C'est pourquoi elle est convaincue que les enseignants se forment sur le terrain. Par ailleurs, cette enseignante reste toute même optimiste et m'explique qu'à l'heure actuelle d'après elle une prise de conscience s'opère au niveau de l'éducation nationale ce qui engendre ainsi un développement des outils mis à disposition des enseignants.

3.3.2.2 Sa vision concernant la scolarité de l'enfant

Lors de notre échange, il était important pour moi de recueillir le ressenti de l'enseignante vis-à-vis de la scolarité de Semih. Elle m'a de suite expliquée que sa scolarité se déroulait dans de bonnes conditions et qu'il n'a eu aucun problème pour s'intégrer. Elle ajoute même qu'elle ne ressentait pas le fait qu'il parlait une autre langue à la maison bien que la mère de l'enfant lui en avait parlé vaguement. Cependant, il faut savoir que Semih est le seul élève de la classe qui parle une autre langue que le français. Mais sa situation ne le fait aucunement être en marge de la classe comme me le précise l'enseignante puisque d'après elle à trois ans le langage oral est en cours d'acquisition et bons nombres d'élèves sont peu éloquents. Ainsi, il serait difficile de faire la différence entre un élève qui pratique au quotidien une autre langue que le français et qui commence à pratiquer la langue française en PS, et dans le cas de Semih qui commence à pratiquer plus quotidienne la langue française, face à des élèves qui s'expriment peu et qui à l'inverse ont toujours pratiqué que le français au quotidien.

Nous sommes le 22 janvier 2021 lorsque l'entretien se déroule c'est pourquoi j'ai également voulu recueillir la vision de l'enseignante quant à l'évolution langagière de Semih. En effet, à ce moment presque cinq mois se sont écoulés depuis la rentrée et selon elle au début de son entrée en PS Semih s'exprimait par le biais de mots isolés alors qu'actuellement il ferait des phrases plus élaborées. Elle m'explique également que son vocabulaire s'est accru. Puis, elle le compare aux autres élèves de la classe et m'explique qu'il a évolué de la même manière que ses camarades. Ainsi, elle ne constate aucune différence notable entre Semih et ses camarades de classe en termes d'évolution langagière. Voici un extrait de l'entretien où l'enseignante parle de la situation langagière de Semih, et ce, en le comparant aux autres élèves de la classe :

“Carole : C'est un petit parleur certes il parle une autre langue à la maison mais il a appris aussi vite que les autres et je dirai même plus vite que certains qui ne sont pas dans son cas.” (Annexe 5.4 lignes 99 à 101)

Cette vision est également partagée par la mère de l'enfant qui trouve que son fils a progressé rapidement d'un point de vue de l'apprentissage du française (annexe 5.9 ligne 98).

Cependant, ayant constaté durant ma première séance d'observation en classe qu'il participait très peu lors des moments d'échanges collectifs j'ai questionné l'enseignante sur ce constat pour recueillir sa vision. Elle m'explique ainsi que Semih prend part parfois aux moments d'échanges collectifs bien qu'il ne soit pas très éloquent comparé à d'autres élèves de la classe. Puis, elle rebondit sur ses propos en précisant qu'en revanche si elle le sollicite il n'hésite pas à répondre et

prendre la parole. Ensuite, toujours en suivant mes constats, j'ai également voulu recueillir sa perception et son ressenti face au bien-être et à l'épanouissement de Semih dans la classe. Ainsi d'après elle, il ne se sent pas mal à l'aise mais elle pense plutôt que c'est un élève timide doté d'une grande gentillesse. C'est pourquoi elle souligne également qu'il a de suite réussie à s'intégrer dans la classe et à se sociabiliser en se nouant d'amitié avec plusieurs de ses pairs.

3.3.2.3 La pédagogie mise en place avec l'enfant

Lors de notre entretien je lui ai demandé quelle pédagogie elle avait mis en place avec Semih. Ce à quoi elle m'a répondu qu'elle n'avait rien mis en place de spécifique puisqu'en comparaison à ses camarades, Semih parle aussi bien voire même mieux que certains. Ainsi, d'après l'enseignante, Semih n'a pas besoin d'avoir de pédagogie différenciée d'un point de vue du langage puisqu'il comprend ses consignes et donc ce qu'elle attend de lui lors des activités c'est pourquoi elle n'a jamais eu l'impression qu'il ne la comprenait pas. Puis, en revenant sur le début de sa scolarité, elle m'explique tout de même qu'il savait parler "un petit peu" le français mais elle précise encore une fois que ce n'est pas un élève très éloquent. Par ailleurs, elle tient tout de même à préciser qu'il ne s'est jamais adressé à elle en turc.

Cependant, bien que cette enseignante m'affirme n'avoir mis en place aucune pédagogie spécifique elle précise tout de même ceci : "alors il y a beaucoup d'observations parce que je m'adapte quand même je fais des choses simples puisque beaucoup d'enfants parlent très peu quand ils arrivent voir pas du tout" (annexe 5.4 lignes 86 à 88). L'enseignante ne mettrait donc pas en place de différenciation pédagogique uniquement pour Semih. Or, durant mes observations et plus particulièrement lors des moments d'échanges dans la cabane à histoire j'ai pu constater que l'enseignante sollicitait beaucoup Semih afin qu'il participe et qu'il développe son langage. De plus, l'enseignante ralentissait le débit lorsqu'elle s'exprimait. Elle soignait également la correction syntaxique et lexicale de ses interventions. Cette pédagogie semble tout de même se rapprocher de ce que S. Van Der Mespel nomme la pédagogie linguistique. D'après elle, "une pédagogie linguistique implique de faire du langage et des langues une préoccupation permanente, de favoriser la participation et l'engagement des enfants dans des activités où l'on veillera à offrir des occasions de s'exprimer en particulier aux enfants timides et silencieux."¹⁹⁰ L'enseignante semble également répondre à une des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation qui est la suivante : "Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques" en accordant une attention particulière à Semih notamment lors des moments d'échange dans la cabane à histoire. En

¹⁹⁰ S. Van der Mespel (2013), "Introduction" in Hélot Christine, Rubio Marie-Nicole, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p.34)

effet, j'ai pu observer qu'elle l'encourage, le sollicite, le félicite et met en place une différenciation pédagogique puisqu'elle n'hésite pas à le garder seul après l'activité pour recommencer avec lui et s'assurer de sa bonne compréhension. Les gestes professionnels et la pédagogie mise en place par cette enseignante m'amène à penser qu'elle prend en compte la biographie langagière (Maire Sandoz : 2014) de cet élève.

Il est ainsi possible de se demander si l'enseignante n'est pas consciente qu'elle mette en place une pédagogie différenciée puisque cela fait partie de ses gestes professionnels acquis et spontanés en partie grâce à ses expériences à Mulhouse ou bien si effectivement elle ne met rien en place spécifiquement pour cet élève et qu'elle fait la même chose avec d'autres, bien que cela ne fut pas constaté. Il est possible également de se demander si le fait que cette enseignante dise ne rien mettre en place spécifiquement pour cet enfant est le reflet de sa non-connaissance de sa situation et de ses besoins nécessaires ou si au contraire cela est le fruit de ses expériences à Mulhouse qui lui ont permis de se former et donc de reconnaître les situations où une pédagogie spécifique est nécessaire ou non.

3.3.3 L'évolution langagière

Afin d'analyser l'évolution langagière de Semih durant son année de PS, j'ai réalisé des observations au sein de son foyer et de sa classe à différents moments de l'année. Mes observations dans le foyer familial se sont déroulées sur trois mois et plus précisément de décembre à Février. Durant ces trois mois, je me suis rendu une fois par mois à leur domicile. Durant la même période j'ai réalisé deux observations au sein de la classe de l'enfant dont une en janvier et une en mars. Cependant, ces observations se sont déroulées uniquement durant le deuxième trimestre de la période scolaire. Ainsi, l'analyse de cette évolution langagière ne concerne donc que cette période.

3.3.3.1 Productions langagières de l'enfant dans le milieu familial

Les productions langagières de l'enfant se sont déroulées lors des moments de la vie quotidienne en présence de ses parents et de sa sœur. Les principaux lieux où il entrait en interaction étaient le salon lors du visionnage de dessins animés, la cuisine lors des repas ainsi que l'espace dédié aux jeux lors des moments de partage de jeux de société ainsi que lors des jeux de rôles. Cette pièce est composée principalement de lego, de jeux de société, de poupées, de petites voitures, d'une petite cuisine ainsi que d'un tableau blanc.

Les énoncés oraux de cet enfant furent principalement émis en turc. La construction syntaxique et lexicale de tous ses propos était correcte. La plupart des énoncés oraux concernaient les demandes “bak anne” (annexe 5.5 ligne 18) qui signifie “regarde maman” ou les réponses à une demande du type “ne istiyorsun ?” qui signifie “tu veux quoi ?” ce à quoi il répondait par “istiyorum” qui signifie “je veux” ou “istemiyorum” qui signifie “je ne veux pas”.

Il a également employé différents types de phrases :

- Positives “acıktım” (annexe 5.1 ligne 36) ce qui veut dire “j’ai faim”
- Négative “Hayir yemek istemiyorum” (annexe 5.5 ligne 26) ce qui veut dire “non je ne veux pas manger”
- Exclamative “anne pasta çok güzel !” (annexe 5.1 ligne 57) qui veut dire “Maman ton gâteau est trop bon !”
- Possessive “bu benim araba” (annexe 5.5 ligne 93) qui veut dire “c’est ma voiture”

Ainsi que des mots-phrases tels que “yok” ”hayir” qui signifient “non” et “evet” qui signifie “oui”.

A travers ses productions langagières il est possible d'établir un panel du lexique varié qu'il utilise quotidiennement :

- Vocabulaire lié aux salutations : “merhaba”
- Vocabulaire lié aux remerciements : “tesekkur ederim” “sagol”
- Vocabulaire lié aux aliments et aux boissons : “ekmek”, “domates”, "salatalık", “patates”, “peynir”, “su”, “kek”, “pasta”
- Vocabulaire lié aux adjectifs : “guzel”
- Vocabulaire lié aux jeux : voiture, tableau, mémory, lego
- Vocabulaire lié aux codes langagiers propres à la culture turque : abi, abla, eline saglik
- Vocabulaire lié aux terminologies de la parenté : anne, baba

3.3.3.2 Productions langagières de l'enfant dans le milieu scolaire

Lors de mes observations dans la classe de l'élève, les moments d'échanges en petit groupe dans la cabane à histoire furent les plus propices pour observer ses productions langagières. Cependant, les moments en ateliers et en salle de motricité m'ont également permis d'en relever même si ce fut moins conséquent.

Les énoncés oraux de cet enfant furent principalement émis en français à l'exception d'une fois où il s'adressa à une autre élève de l'école en turc (cf annexe 5.10 lignes 341 à 344). L'enseignante m'a expliqué que les deux parents de cette élève parlaient le turc tout comme ceux de Semih.

En ce qui concerne la construction syntaxique de ses énoncés, il est d'abord important de souligner le fait que toutes ses phrases suivent la construction sujet, verbe et complément. Par ailleurs, certaines erreurs d'ordre grammatical ont été observées. En effet, l'élève confond à certains moments le genre masculin et le genre féminin. En voici quelques exemples : “Je suis dans mon classe” (annexe 5.10 ligne 24) ou encore “La renard” (annexe 5.3 ligne 28). Cependant, cela n'est pas toujours le cas. En effet, à plusieurs reprises Semih a utilisé le bon déterminant par rapport au genre du nom. En voici quelques exemples : “une tortue” (annexe 5.10 ligne 86) ou encore “mon château” (annexe 5.10 ligne 197). D'autres erreurs ont été remarquées et cette fois-ci concernant la conjugaison avec une récurrence de la mauvaise conjugaison de l'auxiliaire avoir à la première personne du singulier. En voici quelques exemples : “j'en a beaucoup” (annexe 5.3 lignes 207 et 208), “regarde j'en a trouvé encore” (annexe 5.3 ligne 166), “j'a fini” (annexe 5.3 ligne 219). A travers ces exemples il est possible de percevoir la conjugaison erronée du verbe avoir à la première personne du singulier. En effet, dans ces exemples l'élève dit “j'en **a**” au lieu de “j'en **ai**”. De la même manière, cet élève a dit à plusieurs reprises “je **va**” au lieu de “je **vais**”. Ceci est également une erreur de conjugaison mais cette fois-ci du verbe aller à la première personne du singulier. De plus, à plusieurs reprises l'élève a omis la forme verbale dans son énoncé. Ce fut le cas lorsqu'à plusieurs reprises il dit “je malade” (annexe 5.3 ligne 106 et 151) au lieu de “je **suis** malade”. Dans cet exemple l'élève a omis le verbe être à la première personne du singulier. Cependant, cela n'est pas uniquement le cas de cet élève. En effet, une autre élève également malade a dit “je tousse parceque j'ai malade” (annexe 5.10 ligne 33). Dans cet exemple, il est possible de percevoir également un souci de conjugaison et une erreur quant à l'utilisation des auxiliaires. Mais il est important de souligner également que Semih enrichi ses énoncés grâce à des compléments de phrases du type adjectifs ainsi que grâce à du vocabulaire précis dont la liste sera détaillée juste après. Enfin, tout comme lors de ses productions langagières à son domicile, au sein de l'école l'enfant utilise également les mots-phrase “oui” et “non”.

Tout comme ce fut le cas précédemment, il est également possible à travers ses productions langagières d'établir un panel du lexique varié qu'il utilise quotidiennement en classe :

- Vocabulaire lié aux salutations : “bonjour” “salut”
- Vocabulaire lié aux remerciements : “merci”
- Vocabulaire lié aux aliments et aux boissons : “tarte”, “eau”
- Vocabulaire lié aux adjectifs : “beau” “fort”

- Vocabulaire lié aux jeux : voiture, balle
- Vocabulaire lié aux codes langagiers propres à l'école : "maîtresse"
- Vocabulaire lié aux terminologies de la parenté : "maman", "papa"
- Vocabulaire liée aux vêtements : "chaussure", "manteau"
- Vocabulaire lié aux couleurs de l'arc en ciel : "rouge", "bleu", "vert"
- Vocabulaire lié aux corps : "main", "jambes", "oreilles"
- Vocabulaire lié à l'album *petite poule rousse* : "poule", "galette", "grassouillette"
- Vocabulaire lié aux animaux et leur lieu de vie : "renard", "renardeaux", "terrier", "loup", "louve", "tanière"

Cependant, bien que l'on puisse noter des constructions erronées dans les productions langagières de l'élève, il est important de rappeler que ces erreurs grammaticales sont avant tout liées à l'âge plutôt qu'au rapport aux langues et plus particulièrement au bilinguisme. En effet, dans la classe de cet élève j'ai pu constater des erreurs du même type chez d'autres élèves et il est même arrivé qu'une élève prononce un propos incompréhensible. La petite section est un niveau de classe connu pour l'hétérogénéité d'un point de vue des productions langagières des élèves. C'est pour cela qu'en prêtant attention aussi aux productions langagières des autres élèves de cette classe j'ai pu remarquer que celles de Semih étaient relativement élaborées et qu'il se situait dans la moyenne tout comme l'enseignante me l'avait dit. En revanche, la confusion récurrente du féminin masculin, le concernait particulièrement et cette constatation m'a également été faite par l'enseignante (annexe 5.3 ligne 91 à 94). Nul doute de pouvoir expliquer cela par le fait qu'en turc il n'existe pas de marque du féminin ni du masculin.

3.3.3.3 Mise en perspective des productions langagières selon les milieux

A présent que la distinction entre ses productions langagières en milieu familial et scolaire a été présentée, il est important de mettre en confrontation ces observations.

Tout d'abord, j'ai pu remarquer que l'élève utilise un lexique identique en ce qui concerne :

- Les aliments : "tarte" et "kek"
- L'acceptation : "tamam", "d'accord"
- La demande pour regarder quelque chose ou ce qu'il fait : "Bak", "regarde"
- L'adjectif : "beau" "guzel"
- L'utilisation des mots-phrase : "oui", "evet", "non", "hayir"

- Les terminologies de parenté : “maman” “anne” “papa” “baba”
- Les jeux : “voiture” “araba”

Ensuite, j’ai également pu remarquer que les adultes s’adressant à lui utilisent le même vocabulaire et les mêmes types de phrase pour effectuer des demandes :

- “Viens” (Enseignante, annexe 5.3 ligne 14), “Gel” (Mère, annexe 5.5 ligne 24)
- “Tiens” (ATSEM, annexe 5.3 ligne 174), “Al” (Mère, annexe 5.5 ligne 63 et annexe 5.8 ligne 23)
- “On ne crie pas” (Enseignante, annexe 5.10 ligne 10), “çığlık atmayı kes” (*arrêtes de crier*) (Mère, annexe 5.1 ligne 28)
- “Faites attention” (Enseignante, annexe 5.3 ligne 159), “Dikkatli olun” (Mère, annexe 5.5 ligne 14)

Il est important de souligner le fait que cet élève manie sans réelle difficulté les différentes constructions de phrases suivant la langue turque et la langue française.

D’un point de vue syntaxique la construction typique d’une phrase nominale en turc suit l’ordre complément et nom et dans le cas d’une phrase verbale en turc le **verbe** se place toujours à la fin et les **compléments** s’ordonne entre le verbe et le sujet suivant leur ordre d’importance.

Exemple : “Semih : **peynir istiyorum**” (annexe 5.5 ligne 77)

Alors qu’en français la construction syntaxique d’une phrase nominale suit l’ordre nom complément et la phrase verbale suit l’ordre **sujet**, **verbe** et **complément**.

Exemple : “Semih : moi j’**aime trop** Turquie
moi j’aime la Turquie”. (annexe 5.1 ligne 66)

En ce qui concerne la négation dans une phrase, en français elle s’opère par le biais de la **locution adverbiale de négation** “ne....pas”. A l’oral l’omission du “ne” est très fréquent comme cela est le cas dans l’exemple suivant :

Exemple : “Semih : non je veux **pas**.” (annexe 5.3 ligne 179)

Alors qu’en turc il y a une distinction entre la négation verbale et la négation nominale. La négation verbale du présent progressif s’opère grâce à l’ajout du **suffixe “me”** collé juste après la **base verbale du verbe** puis par l’ajout du **suffixe du présent progressif** et enfin l’ajout du **suffixe de personne**. La négation nominale s’opère par l’ajout du marqueur de négation “değil ” juste après le nom.

Exemple : “Semih : Hayir yemek **istemiyorum**” (annexe 5.5 ligne 26)

Enfin, en ce qui concerne la possession, en français il suffit d’ajouter un **déterminant possessif** qui varie selon le nombre et le genre avant le **nom**.

Exemple : “Semih : il est trop beau **ma voiture**
elle est trop belle ma voiture” (annexe 5.3 ligne 98)

En turc le possessif, İyelik zamirleri, fonctionne de cette manière : ajout d’un **marqueur de possessivité** devant le nom (benim (mon/ma), Senin (ton/ta), Onun (son/sa), Bizim (notre), Sizin (votre), Onların (leur) puis ajout du **suffixe possessif** à la fin du **nom** qui varie selon le nombre (-im, -in, -i, -imiz, -iniz, -leri). A l’oral l’ajout du suffixe de possessivité n’est pas toujours usité comme cela est le cas dans l’exemple suivant :

Exemple : “Semih : bu **benim araba**
(*trad.fr*) : *c’est ma voiture*”. (annexe 5.5 ligne 93)

Cependant, comme cela a déjà été mentionné, il semble que cet enfant effectue plus d’erreurs syntaxiques et lexicales en français. Mais bien que certaines de ses productions langagières soient erronées, les propos de Semih sont tous très compréhensibles et permettent amplement aux adultes ou à ses camarades de le comprendre. De plus, la non-connaissance de certains mots de vocabulaire par l’élève reste occasionnelle et cela est tout à fait normal pour un enfant de son âge. D’autant plus, qu’il est indispensable qu’un mot soit rencontré plusieurs fois par un élève pour qu’il accède à son vocabulaire actif.

Par ailleurs, ce court laps de temps d’observation ne permet pas de constater une réelle évolution langagière. Les productions langagières n’ont pas évolué significativement durant les trois mois d’observation. Les changements observés ont plutôt été de l’ordre du comportement et cela sera relaté a posteriori.

3.3.3.4 Le translanguaging

Durant mes observations j’ai pu constater que Semih construisait des phrases composées à la fois de mots en turc et de mots en français. Cette utilisation à l’oral de plusieurs langues à la fois dans une même phrase porte un nom : le translanguaging. Le Conseil de l’Europe définit le ‘translanguaging’ comme étant “une action entreprise par des personnes plurilingues et impliquant plus d’une

langue.»¹⁹¹. Dans son mémoire portant sur cette notion, V. Dall’aglio relate par ailleurs les propos d’O. Garcia datant de 2009 pour qui le translanguaging est perçu comme « *de multiples pratiques discursives que les bilingues mettent en place pour donner du sens à leurs mondes bilingues* »¹⁹². Le passage d’individu monolingue à individu bilingue ou plurilingue implique un passage de translanguaging. Cependant, cela peut être juste un passage dans la vie d’un individu bilingue ou bien cela peut s’effectuer tout au long de sa vie.

Au sein du domicile familial, j’ai pu constater que Semih construisait des phrases mélangées en turc et français.

Voici quelques exemples de production langagières de l’enfant empreintes de translanguaging :

“Semih (il s’assoit et prend le yaourt) : merci anne
(trad.fr) : merci maman” (annexe 5.1 ligne 44)

“Semih : « istiyorurum yaourt chocolat »
« je veux un yaourt au chocolat » (annexe 5.1 ligne 40)

On remarquera ici que la construction de la phrase est calquée sur le français et non sur le turc car en turc la phrase serait : « Çikolatalı yoğurt istiyorurum » de ce fait le verbe et le sujet sont à la fin de la phrase or en français le sujet et le verbe sont en début de phrase.

“Semih : ben de (.) j’aime trop patates
(trad.fr) : moi aussi (.) j’aime trop les pommes de terre” (annexe 5.5 ligne 69)

Même constatation sur la construction de cette phrase par rapport à la précédente. La construction syntaxique est également calquée sur le français.

Le mélange dans une même phrase de mots en français et en turc a également été observé chez d’autres membres de la famille. Ce fut le cas du père et également de la grande sœur.

Voici des extraits des productions langagières du père et de la sœur empreintes de translanguaging :

“Adam : tamam après
(trad.fr) : d’accord après” (annexe 5.5 ligne 79)

“Adam : vous restez ici tamam ?
(trad.fr) : vous restez ici d’accord ?” (annexe 5.8 ligne 6)

¹⁹¹ Conseil de l’Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (p.29) (consulté le 24/04/2021) disponible sur :

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

¹⁹² V. Dall’aglio (2020), *Translanguaging : facette d’un produit plurilingue entre théories et pratiques* (p.8)

“Elif : gel Semih il y a du peynir

(trad.fr) : viens Semih il y a du fromage” (annexe 5.5 ligne 29)

A travers les quelques productions langagières du père contenant à la fois du turc et du français, il est possible de remarquer tout de même que le translanguaging s'opère également à l'âge adulte et qu'il sera peut-être effectif tout au long de sa vie.

Au sein de l'espace scolaire, j'ai constaté à une seule reprise que Semih utilisait des mots en turc et en français dans une même phrase. Ce constat fut observé lors d'un échange entre Semih et une de ses camarades lors d'un atelier (annexe 5.3 lignes 261 à 264).

Voici l'extrait de cet échange :

“Semih : mon papa il est allé dans havalimant et il a mis de saç

(trad.fr) : mon papa est allé à l'aéroport et il a mis des cheveux

Mia : c'est quoi saç ?

Semih : *(il hausse les épaules et montre ses cheveux)”*

A travers cet échange nous pouvons constater que lorsque la camarade de Semih lui demande ce que veut dire “saç” il montre ses cheveux. Cependant, lors d'une activité de dessin d'un bonhomme, Semih a su dire toutes parties du corps à réaliser sur un bonhomme dont les cheveux, ce qui prouve ainsi qu'à cet instant Semih ne se souvenait plus du terme en français mais cela ne veut pas dire qu'il ne connaît pas ce mot. Il a juste usé d'une stratégie cognitive entre les usages des langues pour pouvoir pallier à ce terme en français qu'il lui manquait. En effet, ne trouvant plus le mot en français il l'a spontanément dit en turc. Et ce constat vaut également pour le mot “avion” remplacé par sa traduction en turc.

Lors d'un moment d'échange collectif autour des instruments et plus particulièrement sur la guitare, Semih a mentionné un instrument de musique turc que l'on appelle le saz (annexe 5.10 lignes 322 à 323). Il a rapproché un instrument turc d'un instrument français ce qui montre encore une fois que cet enfant effectue constamment des liens entre les deux langues.

3.3.4 Le comportement de l'enfant

Dans le but d'analyser au mieux le comportement de l'enfant, j'ai scruté ses faits et gestes lorsqu'il était à son domicile ainsi que lorsqu'il était à l'école.

3.3.4.1 Son attitude et sa gestuelle

Lors de mes observations dans le foyer familial, Semih était très éloquent et investissait tous les espaces de la maison et en particulier ceux du salon et de la salle de jeu. J'ai également pu le voir entrer en conflit avec sa sœur et s'opposer à ses parents en haussant le ton et tapant des pieds pour manifester son mécontentement. Mais à l'inverse j'ai également pu remarquer que lorsqu'il semblait être satisfait d'une situation il manifestait également grandement sa joie en courant dans tous les sens et en riant.

A l'école, Semih était très obéissant et respectait toutes les consignes de son enseignante sans jamais s'y opposer. Lors de notre entretien c'est également ce que m'avait expliqué sa mère en ces termes "il se comporte bien avec son professeur" (annexe 5.6 ligne 58 et 59). Durant, les deux journées où j'ai effectué mes observations il n'a montré aucun signe de résistance pour se rendre dans la classe comparée à plusieurs de ses camarades. Ce constat a été confirmé par les parents lors de notre entretien lorsqu'ils m'ont expliqué que cela était rare que leur fils ne veuille pas aller à l'école et que si cela se produisait les principales raisons étaient la fatigue et l'envie de rester avec sa mère. Par ailleurs, ils m'ont précisé qu'il était plutôt récurrent que leur fils manifeste l'envie de se rendre à l'école pour retrouver ses amis et son enseignante pour qui il voue une réelle affection. Je soulignerai également le fait qu'aucun conflit notoire entre Semih et ses camarades n'a été observé. Cependant tout comme il le fait à son domicile, j'ai tout de même pu remarquer que Semih investissait tout l'espace de classe.

Ainsi à travers mes observations dans le milieu familial et dans le milieu scolaire, j'ai pu constater que l'attitude de Semih était différente. En effet, dans son foyer l'enfant était beaucoup plus spontané et agité. Ce qui est diamétralement opposé avec son attitude avec son enseignante et ses camarades. Cependant, alors que durant ma première séance d'observation dans sa classe j'ai pu constater qu'il était très calme, lors de ma deuxième séance d'observation en classe son attitude avait changé et se rapprochait de celle qu'il aborde au sein de son domicile. En effet, lors de ces temps d'observations j'ai pu le voir crier et se rouler par terre et être réprimandé plusieurs fois par son enseignante pour cela. Néanmoins, lorsqu'il fut réprimandé il ne s'opposa pas à son enseignante. En outre, il est important de préciser que ce changement d'attitude doit être relativisé. En effet, Semih était agité lors des moments de jeux libres mais l'on peut se demander si cela ne s'explique

pas par le fait qu'il était heureux d'être avec ses camarades. De plus, Semih semble agité lors des activités qui requiert peu son intérêt et lorsqu'il semble s'ennuyer telles que les récitations de comptine et les moments d'échanges dans la cabane à histoire. Cette constatation peut être soulignée par le fait que lorsque Semih devait se rendre dans la cabane à histoire, il a de suite mentionné à son enseignante qu'il ne le voulait pas. Ce n'est pas un comportement habituel de cet élève qui d'habitude ne s'oppose à aucune consigne. Il est important de souligner cela car à l'inverse lors des activités où Semih est en réussite (graphie, mathématiques, puzzle), comme me l'a précisé son enseignante, il redevient à nouveau calme et concentré.

3.3.4.2 La question du bien-être

Afin de percevoir le bien-être de l'enfant, j'ai décidé de m'entretenir avec lui. Malheureusement, mes essais ne furent pas concluants et je ne pus récolter de données pertinentes. Semih fut renfermé lors de notre entretien et il a été difficile pour moi d'obtenir des réponses à mes questions. Ne voulant pas mettre l'enfant mal à l'aise ni même lui causer de l'inconfort, j'ai préféré couper court à notre échange. J'ai donc réfléchi à un autre moyen de recueillir les sentiments de l'enfant face à l'école. Ainsi, j'ai eu pour idée d'utiliser le dessin, et plus particulièrement de le faire dessiner. Mais encore une fois mon idée n'a pas porté ses fruits et l'enfant n'a pas eu envie de dessiner quoi que ce soit. De ce fait, face à la difficulté de faire parler un enfant et de recueillir sa parole, j'ai préféré ne pas insister et m'atteler uniquement à l'observation. Cependant, en utilisant uniquement l'observation je ne peux me baser que sur ma perception et ma vision. C'est pourquoi toutes les données suivantes seront à relativiser.

D'après les parents de Semih, la rentrée a été difficile autant pour eux que pour leur fils. En effet, ils étaient inquiets par rapport à la non-maitrise de la langue française par leur fils et cela a engendré chez eux la peur que leur fils ait des problèmes de compréhension et que de ce fait il se sente mal. C'est pourquoi ils précisent que pour leur fils aussi les débuts de la scolarisation ont été difficiles et qu'il était « confus » (annexe 5.9 ligne 122). Cependant cela a été le cas uniquement lors des premiers mois de sa scolarisation et à présent cela ne serait plus le cas. Mes observations dans le milieu scolaire coïncident avec les propos des parents et leur perception du bien-être de leur enfant.

En effet, je pu constater que Semih ne manifeste aucun signe visible de tristesse à l'école. De plus, à aucun moment il n'a pleuré ou bien dit qu'il était triste.

En revanche, lors des moments collectifs en groupe classe Semih était en retrait et ne participait pas. Cette attitude s'opposait grandement avec celle qu'il avait lors des moments en atelier où il était en petit groupe avec 3 ou 4 autres de ses camarades. En effet, durant les ateliers ou encore lors des séances de motricité Semih parlait avec ses camarades et riait même parfois. De plus lors de mon court entretien avec cet enfant il m'a dit trouver son enseignante gentille. Il semble également apprécié l'école puisqu'avec sa sœur le jeu de rôle de la maîtresse et de l'élève est récurrent.

En outre, la situation de bilinguisme dans laquelle se trouve cet enfant, le fait ainsi passer d'un espace linguistique à un autre. Mais bien que l'espace de classe représente pour lui un espace linguistique nouveau, il ne semble pas déstabilisé pour autant ni se retrouver dans une situation d'insécurité linguistique (Helot, Rubio : 2013). De plus, son silence lors des moments d'échanges collectifs ne semble pas être non plus le reflet d'une insécurité affective (Hélot, Rubio : 2013). Face à ces constats, il semble plutôt que cet élève soit timide et n'ose pas s'exprimer lorsqu'il est entouré par beaucoup d'élèves. Rappelons par ailleurs que cela n'est pas uniquement propre à cet élève et qu'une des compétences développées par la maternelle au niveau du langage oral est "oser entrer en communication". Ainsi, il ne semble pas justifié ici de dire que cet enfant ne se retrouve pas dans une position de bien-être à l'école. Il sera préférable de dire qu'il semble s'épanouir un peu plus au fil des mois et que sa socialisation avec ses camarades est en cours.

Cependant, l'épanouissement de cet enfant à l'école et l'instauration d'un climat de sécurité linguistique et affective passe par la coopération entre les parents et le corps enseignant comme le préconise S. Van Der Mespel (2013) et C. Hélot (2013).

3.3.5 La relation entretenue par l'école et la famille

L'école étant obligatoire désormais dès l'âge de trois ans et ce 4 jours par semaine, Semih se retrouve donc en présence de son enseignante une bonne partie de la semaine. C'est ainsi qu'autour de lui gravitent deux pôles éducatifs avec d'un côté ses parents et de l'autre son enseignante. Comme l'explique B. Germain (2014), une bonne entente entre les parents d'un enfant et son enseignant est primordial. C'est pourquoi il était essentiel pour moi lors de mon travail de terrain de m'attarder sur la nature de la relation entre l'école et les parents de cet enfant.

3.3.5.1 La nature de leur rapport

Tout d'abord, il est important de préciser que la mère dépose l'enfant tous les matins à l'école et le récupère et que ce n'est jamais le père qui effectue cela. C'est donc uniquement la mère qui est en lien avec l'enseignante. De plus, les parents n'étant pas allés à la réunion de rentrée, l'enseignante n'a jamais pu rencontrer le père de l'enfant. Cependant, elle n'en évoque pas le besoin. Elle m'explique n'avoir jamais voulu réaliser d'entretiens formels avec les parents de l'enfant afin de parler de sa scolarité. Cependant, l'enseignante évoque tout de même la présence d'entretiens brefs lors de l'accueil qui se déroule le matin avec la mère de l'enfant. Suite à ces entretiens non formels, l'enseignante m'explique avoir un bon rapport avec la mère de l'enfant même si elle évoque par ailleurs brièvement le fait qu'au début de la scolarité de Semih elle ne la comprenait pas toujours mais que cela va mieux au moment où notre entretien se déroule.

Lors de notre entretien, la mère de l'enfant et son père m'ont également mentionné le fait qu'aucun entretien formel n'a été réalisé avec l'enseignante de leur enfant. Puis, il se sont accordés sur le fait qu'il avait entièrement confiance en l'école et plus particulièrement en l'enseignante de leur fils.

3.3.5.2 Leurs visions respectives

Au cours de mes entretiens avec l'enseignante et les parents de l'enfant, j'ai pu constater que chacun avait une bonne perception de l'autre. En effet, l'enseignante n'a montré aucune réticence quant au fait que l'élève pratique une autre langue que le français à son domicile et donc par le fait aucun jugement quant à la volonté de la famille de transmettre le turc à leur enfant. Cependant, il est important de mentionner le fait que cela n'est malheureusement pas toujours le cas. En effet, comme l'a fait remarquer A-B. Krüger (2014) suite aux remarques de ses informateurs turcs lors de l'une de ses enquêtes, il arrive que certains enseignants montrent peu d'intérêt à l'égard de la première langue première (le truc) de ces élèves. Mais cette vision positive est également partagée par la mère de l'enfant qui voue une totale confiance en l'enseignante de son fils et qui la trouve très compréhensive en ce qui concerne le rapport aux langues de son fils et que de fait d'après elle, l'enseignante mettrait tout en œuvre pour qu'il la comprenne lorsqu'elle s'adresse à lui ainsi qu'à l'inverse pour le comprendre. Cependant, bien que le père de l'enfant ait également confiance en l'école et l'enseignante, ses craintes sont centrées autour de son fils. En effet, ses craintes sont de l'ordre du comportement, de l'affectif et du langage comme cela se perçoit dans l'extrait de notre entretien suivant :

“E : Étiez-vous inquiet lorsque votre enfant a fait sa rentrée à la maternelle ?

Adam : bah bien sûr que j'étais inquiet (.) je m'inquiétais par rapport à la langue j'avais peur qu'il

capte rien pis aussi j'ai pensé à son comportement avec sa prof j'avais peur qu'il écoute pas mais jour après jour et quand j'ai vu la bonne entente qu'il avait avec sa prof et même ce que nous disait sa prof ben j'ai été rassuré direct

E : vous avez peur de laisser votre enfant à l'école ?

Adam : non pas spécialement après c'est toujours une source de stress on va dire de laisser son enfant et de pas savoir ce qu'il fait et comment il va

E : Et sinon vous avez confiance en l'école ?

Adam : oui bien sûre que j'ai confiance en l'école sinon je les enverrai pas là-bas tout simplement (RIRE) non en vrai oui j'ai confiance et je sais qu'il apprend plein de choses c'est bien pour lui après moi j'ai juste peur qu'ils oublient le turc ça me ferait de la peine." (annexe 5.7 lignes 49 à 60)

Ces craintes autour de la scolarité de son fils semblent être en rapport avec les objectifs que représentent pour lui et sa femme l'école maternelle à savoir l'apprentissage, les relations entre pairs, le comportement et l'apprentissage de la langue (annexe 5.8 ligne 182 à 190).

3.3.6 Retour sur les hypothèses

L'observation de la manière dont cet élève évoluait vers un bilinguisme franco-turc lors de son année en PS et l'analyse des effets que cela a produit sur lui-même et sa famille a fait surgir au début de mon travail de recherche deux hypothèses auxquelles il m'est maintenant possible de présenter des résultats.

Ma première hypothèse consistait à me demander si la politique linguistique familiale¹⁹³ (Krüger : 2010) consciente ou non sur l'usage des langues et plus particulièrement sur l'usage exclusif du turc au sein du foyer est un obstacle à l'acquisition d'une langue seconde en milieu scolaire qui est ici le français. Suite à mon travail de terrain, il est ainsi possible pour moi d'infirmer cette première hypothèse pour ce qui est du cas de Semih. En effet, bien que les parents accordent une place importante à l'apprentissage du turc et qu'ils souhaitent que leur enfant pratique cette langue en raison de leur histoire familiale et linguistique mais également dans un souci de transmission culturelle, ils accordent tout de même une grande importance vis-à-vis de l'apprentissage du français c'est pourquoi le père se charge de leur parler dans cette langue et ce grâce à sa propre situation de bilingue le faisant maîtriser à la fois le français et le turc. En revanche, malgré le fait

¹⁹³ J'emprunte ici le terme de A-B. Krüger évoqué dans Parents d'élèves : "Diversité, ville école intégration" n°163, 2010. Ce terme sera défini a posteriori.

que la mère semble avoir un niveau A1 en français cela ne lui permet pas de pouvoir s'exprimer quotidiennement dans cette langue auprès de ces enfants c'est pourquoi elle s'exprime envers eux uniquement en turc. Ainsi, la politique linguistique familiale semble plutôt accordée une place quasi-similaire aux deux langues bien que l'usage du turc soit plus fréquent que celui du français. En somme, dans cette famille l'usage des langues se fait donc en faveur du turc et du français et pas uniquement en faveur du turc.

Par ailleurs, il semble donc important de mentionner le fait que cet enfant ne pratique pas exclusivement le turc au sein de son foyer. Il pratique également le français avec son père et sa sœur. En revanche, il est vrai que suite à mes observations j'ai pu constater que l'usage du turc était plus récurrent que l'usage du français. En outre, les quelques productions langagières du père en français qui ont été observées me permettent tout même de nuancer cela puisqu'il est ainsi possible de se rendre compte que cet élève avait déjà été en contact le français lors de son entrée en PS. Ce constat a d'ailleurs été confirmé par l'enseignante qui a mentionné le fait que cet élève s'exprimait par le biais de quelques mots en français. Cependant, le fait que l'enfant pratique majoritairement le turc dans sa famille ne l'a aucunement empêché de continuer son apprentissage du français à l'école. D'autant plus que ses productions langagières en français sont relativement bien construites et composées de vocabulaire de plus en plus riche. Il est donc totalement impossible ici de parler d'obstacle. Cette constatation fait par ailleurs écho aux résultats des travaux menés par B. Hamurcu-Süverdem et M-A. Akinci (2016) concernant le développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle qui ont montré que la pratique du turc au sein de la famille ne nuit pas à l'acquisition du français dans le cadre scolaire.

Ma seconde hypothèse était que le jeune enfant allait acquérir au fil des mois une sécurité affective et linguistique¹⁹⁴ dans sa classe ce qui aboutirait d'une part à l'acquisition progressive du français langue seconde et d'autre part à l'intégration progressive du français au sein du foyer familial. Grâce à mon travail de terrain, il est possible pour moi d'affirmer partiellement cette deuxième hypothèse. En effet, la pédagogie, les gestes professionnels et l'étayage langagier de l'enseignante envers cet élève lui ont permis au fil des mois de développer son langage et de s'exprimer au fur et à mesure dans un langage de plus en plus syntaxiquement correct. L'acquisition progressive du français langue seconde s'est effectuée dans un climat d'écoute et de bienveillance. Ce ressenti est partagé par les parents qui expliquent que leur enfant s'oppose rarement au fait de se rendre à l'école. La bonne entente entre les parents et l'enseignante de cet enfant ainsi que la perception

¹⁹⁴ J'emprunte ici les termes de C. Hélot dans C. Hélot Christine, M-N. Rubio (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*

positive du bilinguisme par l'enseignante semble avoir également permis d'instaurer un climat favorable à ses apprentissages. De plus, l'intégration scolaire par le biais de la socialisation secondaire de cet enfant a permis également de soutenir cette acquisition lors des nombreux échanges entre Semih et ses pairs.

Par ailleurs, il n'est pas possible de parler d'une intégration progressive du français au sein du foyer familial puisque la langue française y fût pratiquée avant même que l'enfant se rende à l'école maternelle. Cependant, il est tout de même important de souligner que depuis qu'il s'y rend il échange en français avec sa sœur comme je pu l'observer et comme cela me fut confirmé par les parents alors que cela n'était pas le cas auparavant. De plus, cette utilisation plus fréquente du français se manifeste également lors des productions langagières de l'enfant empreinte de tranlanguaging. Tout comme cela est le cas pour sa sœur et son père. Ainsi, dans le cadre de cette famille, il est préférable de parler d'une utilisation plus fréquente du français au sein du foyer plutôt que d'une intégration. Par ailleurs, cette utilisation de la langue française plus fréquente par l'enfant a fait naître chez la mère une envie d'apprendre cette langue ce qui pourra peut-être à l'avenir développer encore plus son utilisation au quotidien par tous les membres de cette famille et ainsi remettre en question leur politique linguistique familiale.

3.3.7 Critiques

Bien que ce travail de recherche ait été mené de manière à apporter, par le biais d'une étude de cas, une analyse de l'évolution langagière d'un élève turcophone apprenant le français lors de son année de PS ainsi que la question de son bien-être lors de ce cheminement langagier, il est important de souligner quelques limites et critiques.

Tout d'abord, ces résultats sont seulement le fruit de quelques moments d'observations que ce soit dans la famille comme dans le milieu scolaire. De plus, n'ayant pas pu réaliser d'observation lors du premier trimestre, le début de cette évolution est donc basé uniquement sur des propos de l'enseignante et non sur des observations. Et, compte tenu du fait des dates de rendu de ce travail, les observations se sont déroulées uniquement lors du deuxième trimestre, ainsi il est impossible d'exprimer comment s'est terminée cette évolution langagière à la fin de l'année scolaire. De ce fait, il reste tout de même difficile de parler d'une réelle évolution. Il y a une évolution, certes, mais il a été impossible de l'observer dans sa globalité.

Puis, pour ce qui est de la question du bien-être de l'enfant, il est difficile d'affirmer qu'il se sent bien à l'école et qu'il ne ressent aucun mal-être ou inconfort vis-à-vis de sa situation. Cependant à aucun moment cela a été constaté mais, comme cela a été expliqué ci-dessus, ces constatations se basent uniquement sur quelques temps d'observations dont aucun lors du début de sa scolarité.

Enfin, il aurait été intéressant de mener des observations auprès d'autres enfants turcophones faisant leur rentrée en PS. Cela aurait permis de réaliser des comparaisons et de pouvoir ainsi obtenir plus de résultats et une analyse plus fructueuse.

Conclusion

L'immigration a débuté en France à la fin du 19^{ème} siècle et ce fut dans les années 70 que l'immigration turque débuta en France. De ce fait, le contexte d'immigration propre à la France est venu questionner la scolarisation des enfants issus de l'immigration à l'école et plus particulièrement de ceux de la première, deuxième et troisième génération. C'est pourquoi ces dernières années, le bilinguisme des enfants à l'école maternelle a fait l'objet de recherches en sociolinguistique et en psycholinguistiques et qu'actuellement une valorisation du bilinguisme a débuté. C'est également le cas de ce mémoire de recherche qui a eu pour objectif d'observer la manière dont un élève turcophone évolue vers un bilinguisme franco-turc lors de son année en PS et qui propose d'en analyser les effets sur lui-même et sa famille.

A l'école maternelle, les enfants issus de l'immigration sont en situation de monolinguisme ou de bilinguisme selon leur contexte familial. Pour ce qui est du cas de Semih, lors de son arrivée en PS il était dans une situation de quasi-monolinguisme (Hamurcu-Süverdem : 2016) puisque même si l'usage de la langue turque tenait une place dominante au sein de son foyer, il avait déjà été confronté au français par le biais de son père qui a tenté de lui parler souvent en français ce qui exclut donc la possibilité de parler de monolinguisme tout comme de parler de bilinguisme puisque son enseignante a mentionné le fait qu'il ne s'exprimait qu'à l'aide de quelques mots en français et ses parents ont quant à eux expliqué que leur enfant ne savait presque pas parler français lors de son entrée en PS.

Suite à mon travail de terrain, l'analyse de l'évolution langagière de cet enfant au cours de la période allant de décembre 2020 à mars 2021 à montrer de sa part une maîtrise et une compréhension quasi égalitaire de deux langues à savoir le turc et le français lors de son année en

PS et plus particulièrement lors du deuxième trimestre de sa scolarisation. En effet, cet enfant baigne dans une famille où un bilinguisme familial s'opère puisque sa mère parle turc et son père parle turc et français. De ce fait, la politique linguistique familiale qui centre le turc (la L1 de l'enfant) comme moyen de communication de référence au sein du foyer et le recours à l'emploi moins systématique de la langue française (la L2 de l'enfant) par le père avec ses enfants a permis tout de même une acquisition simultanée des deux langues qui a été soutenue par la suite avec la scolarisation de l'enfant en maternelle. Cependant, cette scolarisation a concouru à l'utilisation plus fréquente du français par l'enfant au sein de son domicile et lors de ses échanges avec sa sœur. Ainsi, cette évolution langagière se mesure également au-delà de l'enfant puisque d'une part la politique linguistique familiale semble être déstabilisée et une fracture linguistique semble s'opérer (Akinci : 1996) si l'on en croit les craintes du père concernant l'oubli du turc par son fils et d'autre part la mère à décider de prendre des cours de français afin d'en développer sa compréhension et sa maîtrise.

Ainsi, cette acquisition de deux langues à savoir le turc et le français en même temps semble se rapprocher de ce que C. Hélot (2013) nomme le bilinguisme simultané ainsi qu'au bilinguisme émergent (Smeets, Young, Mary : 2015) puisque le niveau en français de cet élève dont la langue maternelle est le turc lors de son entrée en PS était faible. De plus, comme cet élève est âgé de trois ans, sa situation langagière le fait donc entrer dans un bilinguisme précoce (Akinci : 2015). Cependant, il semble difficile de dire que la situation langagière de cet élève s'apparente à un semi-bilinguisme (Akinci : 2018) en raison du nombre restreint d'observation qui ne permet pas de constater précisément si cet élève a une maîtrise imparfaite de sa langue maternelle (le turc) et de sa langue seconde (le français).

Par ailleurs, il semblerait donc qu'un bilinguisme épanoui et qu'une pratique du turc dans le foyer ne nuisent pas à la scolarisation et en cela je rejoins les constats de G. Evenou (2014) et M-A. Akinci (2016) et B. Hamurcu-Süverdem (2016).

En outre, il est vrai que cette situation de bilinguisme semble ne pas être un choix mais plutôt une nécessité puisque d'une part cet enfant apprend le turc afin de pouvoir communiquer avec une partie de sa famille et d'autre part il apprend le français afin de pouvoir communiquer dans le cadre scolaire. En effet, cet enfant transite entre deux milieux langagiers différents qui nécessitent l'usage de plusieurs langues qui lui faut maîtriser. C'est pourquoi face à ce constat je rejoins la position de F. Grosjean (1984).

Mais l'école maternelle nécessite un temps d'adaptation pour tous les élèves et plus particulièrement lors de leur année en PS et cela est encore plus le cas pour les enfants issus de l'immigration puisqu'elle représente pour eux un nouvel espace linguistique où des adultes et leurs

pairs parlent une autre langue. En effet, dans le cas de Semih qui est un descendant d'immigrés car sa mère est arrivée en France à 17 ans et qu'il est né en France sa langue maternelle est le turc. Ses parents ont tenu à lui transmettre prioritairement cette langue dans un souci de transmission linguistique et culturel. De ce fait, l'école maternelle représente pour lui un espace linguistique nouveau ce qui peut provoquer une insécurité linguistique et affective (Hélot, Rubio : 2013). C'est pourquoi cette situation de bilinguisme peut être source d'insécurité et représenté pour lui un inconfortable entre-deux (Boukli-Hacène : 2014) puisqu'il oscille entre deux mondes langagiers. Le recours à des entretiens avec la famille et l'enseignante de cet élève ainsi que des observations au sein de l'école m'ont permis de recueillir plusieurs données indispensables pour juger du bien-être de l'enfant. J'ai ainsi pu constater que l'utilisation exclusive du français au sein de la classe et l'utilisation plus importante du turc à la maison par l'enfant montre qu'il a su faire la distinction entre deux milieux linguistiques différents. De plus, au sein de sa classe l'enfant semble être épanoui et sa socialisation secondaire est en plein essor puisqu'il noue des contacts amicaux avec ses camarades et développe une communication à la fois avec les adultes (enseignante et ATSEM) et les autres enfants. Cet épanouissement semble avoir été en partie rendu possible par la pédagogie de l'enseignante qui accorde une attention particulière à cet élève. En effet, cette enseignante répond aux attentes du programme du cycle 1 en créant des conditions d'apprentissage bienveillante et sécurisante ainsi qu'en s'attellant à réduire les écarts langagiers en proposant des reformulations. Elle favorise régulièrement la participation de Semih et S. Van der Mespel (2013) explique que cela participe au bien-être de l'enfant. Ainsi, l'école maternelle par le prisme de son enseignante joue pleinement son rôle de socialisation et d'apprentissage de la langue française pour cet élève. De plus, le contacte régulier entre les parents et en particulier entre la mère de cet enfant et l'enseignante permet d'instaurer une dynamique de coopération et d'écoute favorisant une réelle sécurité linguistique et affective pour l'élève et ce conformément à plusieurs lois en vigueur tel que la loi de 1989 et celle de 2013, qui accordent une place primordiale aux parents au sein de l'école et les placent comme partenaire essentiel et membre permanent de l'école. C'est pourquoi cette évolution langagière dans laquelle chemine cet enfant ne semble aucunement le déstabiliser d'un point de vue psychologique et comportemental. Or, d'un point de vue cognitif, il semble que cet enfant produise parfois du translanguaging mais cela reste très fréquent chez un individu bilingue puisque même son père en produit encore à l'heure actuelle et cela ne semble nullement être un élément perturbateur pour son bien-être présent et futur.

A travers mon travail de terrain l'objectif fut également d'observer ce que certains linguistes dont M. Dollé (2013) ont porté au jour à savoir que le bilinguisme n'était pas pris en compte positivement en France par les enseignants et qu'il y aurait une discrimination linguistique qui

sévirait ce qui produirait une hiérarchie entre les langues. Cependant, face aux propos de l'enseignante et face à sa vision positive du bilinguisme il est possible pour moi de relativiser cette vision. En effet, cette enseignante ne s'inscrit pas dans la lignée de l'habitus monolingue (Audras, Leclaire : 2016) qui tend à mettre à distance la langue familiale en raison d'une mauvaise considération du bilinguisme.

De plus, en constatant les effets positifs de l'instauration d'un climat de bienveillance et d'écoute pour aider un élève à cheminer durant son évolution langagière ainsi que l'observation des progrès langagiers que cela a conduit sur cet élève lors de son entrée dans sa situation de bilinguisme me fait rejoindre les sociolinguistes qui prônent une prise en compte positive par l'école du bi-plurilinguisme (Moro : 2012 ; Dollé 2013 ; Hélot : 2013 ; Rubio : 2013 ; Blanchet : 2014), un respect de la langue familiale (Van der Mespel : 2013 ; Young : 2013 ; Moro 2012) et l'instauration d'une sécurité affective et linguistique (Hélot, Rubio : 2013).

Par ailleurs, en tant que future enseignante ce mémoire m'a fait prendre conscience de l'importance de soutenir les langues premières des élèves pour les aider à cheminer dans leurs parcours bilingues tout en les respectant dans leur intégré et ce en prenant en compte leur biographie langagière et en instaurant un contact régulier et coopératif avec leurs parents.

Je terminerai ce travail en émettant un souhait à savoir celui de poursuivre cette recherche afin de pouvoir constater l'évolution langagière de cet enfant sur le long terme. Ainsi que pour pouvoir observer si sa situation de bilinguisme va le conduire sur le long terme soit à un bilinguisme soustractif (Hélot : 2006) ou soit à un bilinguisme additif (Moro : 2012).

Bibliographie

Akinci Mehmet-Ali, *bilinguisme, éducation et immigration : l'enfant bilingue franco-turc au coeur des questionnements*, 2015 (consulté le 28/10/2020) repéré à : http://ecoles.ac-rouen.fr/circlouviers/animations/bilinguisme/bilinguisme_1.pdf

Akinci Mehmet-Ali, "pratiques langagières des immigrés turcs en France" in *Les langues des autres immigrations et pratiques langagières*, revues plurielles, écart d'identité n°76, 1996 (consulté le 29/10/2020) repéré à : https://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6_76_7.pdf

Akinci Mehmet-Ali, Hamurcu Süverdem Büsra, *Le bilinguisme des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle en France (en Alsace)*, 2016 (consulté le 04/01/2021) repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02366400/document>

Alacakli Hilmi (dr.), *Les recherches sur le bilinguisme*, Istanbul : Marmara Unersitesi, 1997

Alén-Garabato Carmen et Colonna Romain (dir.), *auto-odi. La "haine de soi" en sociolinguistique*, Paris : l'Harmattan, 2016

Armand Françoise, Sirois François et Ababou Samira, "Entrer dans l'écrit et éveiller à la diversité linguistique au préscolaire : le projet ELODIL" in Lucchini Silvia et Maravelaki Aphrodite (éds.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, Cortil-Wodon : EME, 2007

Audras Isabelle, Leclair Françoise, "Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille : s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle" in A-B. Krüger Ann-Birte, Thamin Nathalie, *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*, Paris : l'Harmattan, Carnet d'atelier de sociolinguistique, 2016

Auger Nathalie, Castellotti Véronique, Davin-Chnane Fatima, Chiss Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris : Didier, 2008

Auger Nathalie, "L'école face à la variation et à la variété des langues" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Basaran Ali, *Structuration de la langue française et travail avec les parents d'origine turque à l'école maternelle*, Conférence du 14 mai 2003 (p.5) (consulté le 29/10/2020) repéré à : https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/basaran_2003.pdf

Berthelie Robert, *Enfants de migrants à l'école française*, Paris ; Budapest ; Kinshassa : l'Harmattan, 2006

Blanchet Philippe, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris : Editions Textuel, 2016

Blanchet Philippe, “ La “maîtrise de la langue” confrontée aux pratiques sociolinguistiques“ in *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Blanchet Philippe, “repères complémentaires et convergences théoriques interdisciplinaires autour de la notion d'auto-odi (“haine de soi”)” in Alén-Garabato Carmen et Colonna Romain (dir.), *auto-odi. La “haine de soi” en sociolinguistique*, Paris : l'Harmattan, 2016

Boukli-Hacène Nadia, *l'échec scolaire des enfants de migrants : pour une éducation interculturelle*, Paris : l'Harmattan, 2014

Bretegny Aude, “Autour de l'”auto-odi” : quelques figures de la conflictualité relationnelle aux langues” in Alén-Garabato Carmen et Colonna Romain (dir.), *auto-odi. La “haine de soi” en sociolinguistique*, Paris : l'Harmattan, 2016

Calmejane-Gauzins Céline, “Entretien avec Chantale Lamarre” in *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Chiss Jean-Louis, *de la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*, Palaiseau, Les Éditions de l'École Polytechnique, 2016

Clément Francine, Andrée Girardin, *enseigner aux élèves issus de l'immigration*, Outils pour la classe, Paris : Nathan pédagogie, 1997

Combessie Jean-Claude, *La méthode en sociologie*, Paris: La Découverte, 2007

Conseil de l'Europe, définition langue d'origine (consulté le 04/01/2021) disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/language-of-origin/-/background>

Conseil de l'Europe, définition Langues de scolarisation (consulté le 04/01/2021) disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/languages-of-schooling>

Conseil de l'Europe, *Parlons l'Europe – nos langues, notre identité* (consulté le 04/01/2021) disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/portal/-/speaking-european-our-languages-ourselves>

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2018 (consulté le 24/04/2021) disponible sur : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complémentaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Coste Daniel, “Entretien avec Daniel Coste, linguiste spécialiste en didactique des langues et président de l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue)” in *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Dall'aglio Vincent, *Translanguaging : facette d'un produit plurilingue entre théories et pratiques*, Master : Univ. Genève, 2020

Deprez Christine, *les enfants bilingues : langues et familles*, CREDIF : Didier, 1994

Direction de l'information légale et administrative (Premier ministre), "A1, A2, B1, B2, C1, C2 : à quoi correspondent ces niveaux de langue ?" in Service-Public, 03/08/2020 (consulté de 21/04/2021) repéré à : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34739>

Dollé Michel, "Plurilinguisme et pluriculturalisme en France : une nécessité confrontée au modèle républicain" in Hélot Christine, Rubio Marie-Nicole, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse : Erès, 2013

Domergue Florent, Mainguené Alice, *La fécondité des descendantes d'immigrés est proche de celle de la population majoritaire*, infos migration n° 79, 2015 (consulté le 29/10/2020) repéré à : https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/60381/1/DSED_IM_79.pdf

Durkheim Émile, *les règles de la méthode sociologique*, PUF, 2015

Etienne Guillaume, *Histoires de migrations : intimités et espaces publics*, Tours : Presses universitaires François Rabelais, 2017

Evenou Gaïd, "L'éducation à la diversité linguistique. Un atout pour la cohésion sociale" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Garcia Ofelia (2008), "l'enseignement en milieu multilingue aux États Unis" in Hélot Christine, Benert Britta, Ehrhart Sabine, Young Andrea (éds.), *Penser le bilinguisme autrement*, Peter Lang, 2008

Germain Bruno, "Migrer de langues en langues" in Catherine Klein (dir), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2*, Paris : SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Paris, 2014

Goï Cécile, *des élèves venus d'ailleurs*, Futuroscope Poitiers, Canopé 2015

Goï Cécile, "Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle" in Krüger Ann-Birte, Thamin Nathalie, *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*, Paris : l'Harmattan, Carnet d'atelier de sociolinguistique, 2016

Grosjean François, "le bilinguisme : vivre avec deux langues" in G. Konopczynski, Gabrielle (ed.), *Bulletin de linguistique appliquée et générale*, Besançon : Centre Tesnière, 1984

Hamurcu-Süverdem Büsra, Akinci Mehmet-Ali, "Étude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle" in *Revue française de linguistique appliquée*, 2016 (consulté le 27/10/2020) repéré à : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-81.htm>

Hamurcu-Süverdem Büsra, Akinci Mehmet-Ali, *Le bilinguisme des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle en France (en Alsace)*, SHS Web of Conferences, Congrès Mondial de

Linguistique Française, 2016

Hamurcu-Süverdem Büsra, “Le développement de la diversité lexicale chez des enfants bilingues franco-turcs scolarisés en maternelle” in Komur-Thilloy Greta et Paprocka-Piotrowska Urszula (dir.), *Éducation plurilingues : contextes, représentations, pratiques*, Paris : Orizons, 2016

Hamurcu-Süverdem Büsra, Akinci Mehmet-Ali, “Développement des compétences interactionnelles des enfants issus de familles immigrées turques scolarisés en maternelle” in Komur-Thilloy Greta et Djordjevic Sladjana (dir.), *L'école, ses enfants et ses langues*, Paris : Orizons, 2018

Haut Conseil de l'intégration, rapport au premier ministre pour l'année 2010, *les défis de l'intégration à l'école* (p.53) (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000053.pdf>

Hélot Christine, Rubio Marie-Nicole, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse : Erès, 2013

Hélot Christine, “De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ?” in Hélot & al, *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, 2006 (consulté le 03/01/2021) repéré à : <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chapitre-caractère-inégalitaire-du-bil-scolaire.pdf>

Hélot Christine, Benert Britta, Ehrhart Sabine, Young Andrea (éds.), *Penser le bilinguisme autrement*, Peter Lang, 2008

Insee, *Comparateur de territoire. Commune de Vesoul (70550)*, paru le 14/01/2021 (consulté le 05/02/2021) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-70550>

Insee, définition du terme immigré, 03/12/2020 (consulté le 02/01/2021) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328>

Insee, définition du terme descendant d'immigré, 24/11/2020 (consulté le 02/01/2020) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1676>

Insee, *L'essentiel sur les immigrés et les étrangers* paru le 24/07/2020 (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

Insee, *Nomenclatures des professions et catégories socioprofessionnelles* paru le 21/11/2016 (consulté le 29/04/2021) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/information/2497952>

Insee, *L'emploi en Bourgogne Franche-Comté : la région la plus industrielle de France*, 13/04/2015 (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285275>

Joshi Madhura, “Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien” in *Langage et société* n°147, 2014 (p.35-49) (consulté le 19/03/2021) repéré à : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2014-1-page-35.htm>

Jund Alain, Dumont Paul, De Tapia Stéphane (dr.), *Enjeux de l'immigration turque en Europe : les Turcs en France et en Europe* / actes du colloque international de Strasbourg du 25 et 26 février 1991, Paris : CIEMI, l'Harmattan, 1995

Kerrouche Mehdi, *l'immigration en France depuis 1918*, 2017 (consulté le 01/01/2021) repéré à : <https://apdconnaissances.com/2017/10/29/limmigration-en-france-depuis-1918/>

Klein Catherine (dir.), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2*, Paris : SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Paris, 2014

Komur-Thilloz Greta et Paprocka-Piotrowska Urszula (dir.), *éducation plurilingues : contextes, représentations, pratiques*, Paris : Orizons, 2016

Komur-Thilloz Greta et Djordjevic Sladjana (dir.), *L'école, ses enfants et ses langues*, Paris : Orizons, 2018

Konopczynski Gabrielle (ed.), *Bulletin de linguistique appliquée et générale*, Besançon : Centre Tesnière, 1984

Krüger Ann-Birte, Thamin Nathalie, *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*, Paris : l'Harmattan, Carnet d'atelier de sociolinguistique, 2016

Krüger Ann-Birte, " Le rapport aux langues et à l'école. Les élèves plurilingues d'origine turque en Alsace" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Lamarre Chantal "Il ne peut y avoir de véritables possibilités d'intégration sans une reconnaissance de l'identité des personnes" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Lebaron Frédéric, *Les 300 mots de la sociologie*, Paris : Dunod, 2014

Ledegen Gudrun, Vetier Thomas, *Histoire de l'immigration en France* (consulté le 01/01/2021) disponible sur : https://www.encyclopedie-des-migrants.eu/wp-content/uploads/Mémos-histoire-des-migrations_FR_final-1.pdf

Léglise Isabelle, "Documenter les parcours de familles transnationales : généalogies, biographies langagières et pratiques langagières familiales" in Haque Shahzaman & Le Lièvre Françoise (eds), *Politique Linguistique familiale : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* (p.159-182), 2019 (consulté le 19/03/2021) repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02003238>

Leleu-Galland Eve, " Les jeunes enfants plurilingues : les enjeux d'une école maternelle refondée" in Klein Catherine (dir.), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde : maternelle et début du cycle 2*, Paris : SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Paris, 2014

Lucchini Silvia et Maravelaki Aphrodite (éds.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, Cortil-Wodon : EME, 2007

Lüdi Georges, " L'éducation plurilingue pour des enfants allophones : un défi sociétal" in Komur-Thilloz Greta et Djordjevic Sladjana (dir.), *L'école, ses enfants et ses langues*, Paris : Orizons, 2018

Maire Sandoz Marie-Odile, " De la transmission de représentations monolingues vers une compétence plurilingue" in *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Matthey Marinette, « La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisées. Éléments de réflexion pour un cadrage politico-théorique » in *Insaniyat*, 2017 (p.77-78) (consulté le 19 mars 2021) repéré à : <http://journals.openedition.org/insaniyat/17827>

Ministère de l'éducation nationale, *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*, 2013 (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *la mallette des parents mode d'emploi* (consulté le 12/10/2020) disponible sur : <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/professionnels/ID182/la-mallette-des-parents-mode-d-emploi>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020* (consulté le 26/10/2020) disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

Ministère de l'intérieur, Immigration : les chiffres pour l'année 2019, (consulté le 02/01/2021) disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/en-bref/272841-immigration-les-chiffres-pour-lannee-2019>

Moro Marie Rose, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école : entretiens avec Joanna Peiron et Denis Peiron*, Montrouge : Bayard, 2012

Musée de l'Histoire de l'immigration de Paris, *depuis quand la France est-elle une terre d'immigration ?*, 2007 (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <https://www.histoire-immigration.fr/questions-contemporaines/les-migrations/depuis-quand-la-france-est-elle-une-terre-d-immigration>

Musée de l'Histoire de l'immigration de Paris, *Première partie : l'histoire de l'immigration en France après 1945* (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <http://www.histoire-immigration.fr/des-ressources-pour-enseigner/parcours-histoire-de-l-immigration-en-france-depuis-1945/premiere>

Noiriel Gérard, *le creuset français : histoire de l'immigration, XIX-XXes siècles*, édition du seuil, 1988 repéré à : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Hi>

Parents d'élèves, entretien avec Jamouille Pascal, Poitiers : CNDP, 2010, Numéro de : "Diversité, ville école intégration", n°163, décembre 2010

Prévôt Olivier, "La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ?" in *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2014 (consulté le 29/10/2020) repéré à : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-15.htm>

Raynal Marie, "éditorial" in Parents d'élèves : "Diversité, ville école intégration" n°163, 2010

Reuter Yves “ On ne peut bien vivre dans une institution qu’à la condition que l’on s’y sente exister comme sujet” in *Langues des élèves, langue(s) de l’école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Santelli Emmanuelle, *les descendants d’immigrés, la découverte*, Paris, 2016

Sayad Abdelmalek, *L’école et les enfants de l’immigration*, essais critiques, Paris, Éd. du Seuil, 2014

Simonin Marie-Claire, Thamin Nathalie, diaporama intitulé : *éducation au plurilinguisme. Enseignement du français langue seconde*, 2018 (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <http://montbeliard2.circo25.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/13/2016/11/Education-au-plurilinguisme.pdf>

Smeets Onne, Young Andrea, Mary Latisha, *pour une approche pédagogique plurilingue - Les enfants bilingues émergents en petite section*, 2015 (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-37-2-1.pdf>

Thamin Nathalie et Rigolot Michael “ Les enjeux d’une recherche-action. Didactiques du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degrés” in *Langues des élèves, langue(s) de l’école*, numéro de : "Diversité, ville école intégration", n° 176, 2014

Titone Renzo, *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles : C. Dessart, 1974

Traverso Véronique, « Transcription et traduction des interactions en langue étrangère », *Cahiers de Praxématique* n°39, 2002 (p.77-99), (consulté le 29/04/2021) repéré à : <https://journals.openedition.org/praxematique/1836>

Van der Mespel Sandra “Introduction” in Hélot Christine, Rubio Marie-Nicole, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse : Erès, 2013

Van Der Mespel Sandra, “Stimulations linguistiques dans l’accueil petite enfance : une solution pour prévenir l’échec scolaire ?” in C. Hélot, M-R. Rubio, *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse : Erès, 2013

Varro Gabrielle, “Le bilinguisme dans le contexte scolaire français : déficits de reconnaissance et mixités” in Hélot Christine, Benert Britta, Ehrhart Sabine, Young Andrea (éds.), *Penser le bilinguisme autrement*, Peter Lang, 2008

Vigner Gérard, *le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris : Hachette éducation, 2009

Wald Paul, “ “la langue est un fait social”. Rapports entre la linguistique et la sociologie avant Saussure” in *Langage et société* n°142, 2012, (p.103-118) (consulté le 29/01/2021) repéré à : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-4-page-103.htm>

Walker Joanne, « Familles plurilingues dans le monde, Mixités conjugales et transmission des langues », in *Langage et Société* n° 14, 2014 (consulté le 19 mars 2021) repéré à : <http://journals.openedition.org/lectures/14752>

Young Andrea, “La prise en compte des enfants bilingues à l’école primaire : penser la formation des enseignants autrement” in Hélot Christine, Benert Britta, Ehrhart Sabine, Young Andrea (éds.), *Penser le bilinguisme autrement*, Peter Lang, 2008

Zolesio Emmanuelle, « Anonymiser les enquêtés », dans *revue ¿ Interrogations ?*, n°12 - Quoi de neuf dans le salariat ?, juin 2011 (consulté le 4/02/2021) repéré à : <http://www.revue-interrogations.org/anonymiser-les-enquetes>

Sitographie

Académie de Besançon, *Les parents d’élèves, partenaires de l’école*, 2020 (consulté le 29/10/2020) repéré à : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article3170>

Académie de Strasbourg, traductions audio et écrites d’albums, 2020 (consulté le 29/10/2020) repéré à : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrive/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/>

Bilem, Bilinguisme en maternelle (consulté le 27/04/2021) disponible sur : <http://bilem.ac-besancon.fr>

Cordial, définition du terme alloglotte (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.cordial.fr/dictionnaire/definition/alloglotte.php>

Eduscol, livret d’accueil turc, disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/47/0/E2A_livret_accueil_Turc_206470.pdf

Eduscol, programme d’enseignement de l’école maternelle, BO n°31 du 30 juillet 2020 (consulté le 29/01/2021) disponible sur : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

La boîte à Saussure, *Langage - langue - parole*, paru en 2009 (consulté le 27/10/2020) disponible sur : http://laboiteasaussure.fr/langage_langue_parole.htm

Larousse, définition du terme immigration, (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immigration/41704>

Larousse, définition langue nationale, (consulté le 04/01/2021) disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/national/53861>

Macommune.info, *Les immigrés en Bourgogne Franche-Comté : plus de diplômés mais toujours en difficulté pour l'emploi* paru le 21/10/2019 (consulté le 29/10/2020) disponible sur : <https://www.macommune.info/les-immigres-en-bourgogne-franche-comte-plus-de-diplomes-mais-toujours-en-difficulte-pour-lemploi/>

Wikipédia, Définition du terme glottophobie (consulté le 01/01/2021) disponible sur : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Glottophobie>

Annexes

Annexe 1 : Tableau de l'immigration en 2019

	2018	2019	Évolution 2018/2019
Visas	3 572 326	3 534 999	- 1 %
Titres de séjour pour motif économique*	33 675	38 671	+ 14,8 %
Titres de séjour pour motif familial*	91 017	90 068	- 1 %
Titres de séjour pour étudiants*	83 700	90 006	+ 7,5 %
Titres de séjour humanitaire*	34 979	36 276	+ 3,7 %
Total des titres de séjour (dont divers)*	258 929	274 676	+ 6,1 %
Demandes d'asile	162 640	177 822	+ 9,3 %
Attribution de l'asile	33 330	36 275	+ 8,8 %
Éloignement et départs des étrangers en situation irrégulière	30 276	31 404	+ 3,7 %
Acquisition de la nationalisation française par décret et par mariage	110 014	112 626	+ 2,4 %

* Données provisoires

Tableau: Vie-publique.fr / DILA - Source: Ministère de l'intérieur - Récupérer les données - Créé avec Datawrapper

Source : Ministère de l'intérieur, Immigration : les chiffres pour l'année 2019, (consulté le 02/01/2021) disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/en-bref/272841-immigration-les-chiffres-pour-lannee-2019>

Annexe 2 : Convention de transcription

:	Allongement d'un son
:::	Allongement très important d'un son
(.)	Pause inférieur à une seconde
(1')	Pause d'une seconde
(2')	Pause de deux secondes
(3')	Pause de trois secondes
(silence)	Silence inférieur à une seconde
(silence 1')	Silence d'une seconde
(silence 2')	Silence de deux secondes
“ ”	Production vocale non lexicalisée notée dans sa transcription courante entre guillemets
↑	Forte montée de l'intonation
/	Légère montée de l'intonation
\	Légère chute de l'intonation
(FORT)	Forte intensité de la voix
(FAIBLE)	Faible intensité de la voix
(RIRE)	Indique un rire
(<i>non verbal</i>)	Indique tous les éléments non verbaux
(<i>trad.fr</i>)	Traduction d'un propos en français
(<i>trad.tr</i>)	Traduction d'un propos en turc
Bleu	Couleur de police utilisée pour mentionner une reformulation d'un propos

Annexe 3 : Grilles d'entretiens

Annexe 3.1 - Grille d'entretien semi-directif avec chaque parent

Date :

Lieu de l'entretien :

Questions relatives à la maman

Profil sociologique :

Yas (*âge*)

Doğum yeri (*lieu de naissance*)

Çalışma seviyesi (*niveau d'étude*)

İş (*profession*)

Identité et parcours personnel	Kendinizi tanıtır mısınız ? (Bütün bilgileriniz gizli kalacaktır)
	Fransa'ya hangi yaşta vardınız ?
Parcours linguistique	Ailenizle, okula ve arkadaşlarınızla hangi dillerde iletişim kuruyorsunuz ? Hangi dilleri konuşuyor veya anlıyorsunuz ? Fransa'ya vardığınızda Fransız dersleri aldınız mı ?
	Başka bir dil konuşuyor musunuz ?
Rapport de la mère et des enfants face aux deux langues (français et turec)	Çocuğunuzla her gün hangi dilde konuşuyorsunuz? Peki ya büyük kız kardeşi ?
	Çocuklarınızla hangi aktiviteleri yapıyorsunuz ?

	Çocuğunuz Fransızca konuşuyor mu? Peki ya büyük kız kardeşi? Nasıl tepki verirsiniz?
Ressenti face à la scolarisation	Yeni okul yılını nasıl yaşıyorsunuz ? (İyi ve kötü deneyimler)
	Okula güveniyor musunuz ? Çocuğunuzu okulda bırakmaktan korkuyor musunuz ?

Questions relatives au papa

Profil sociologique :

Âge

Lieu de naissance

Niveau d'étude

Profession

Identité et parcours personnel	Pouvez-vous vous présenter ? (Votre identité sera anonyme) relance sur le lien avec l'enfant si non mentionné
	Pouvez-vous me raconter le contexte dans lequel votre famille est arrivée en France ?
	Vos parents savent-ils parler français ?
Parcours scolaire et linguistique	Saviez parler français lorsque vous êtes entré à l'école ? Avez-vous des souvenirs ou des anecdotes à partager face à votre apprentissage du français ?
	Dans quelle langue parliez-vous avec vos parents ? Avec vos frères et sœurs ?
	Maitrisez-vous d'autres langues ?
Rapport du père et des enfants face aux deux langues (français et turc)	Dans quelle langue parlez-vous à votre enfant au quotidien ? Et avec sa grande sœur ?
	Quelles activités faites-vous avec votre/vos enfant(s) ?

	Arrive-t-il que votre enfant vous parle en français ? Et sa grande sœur ? Comment réagissez-vous ?
Ressenti face à la scolarisation	Étiez-vous inquiet lorsque votre enfant a fait sa rentrée à la maternelle ? Si non, comment vous sentiez-vous ?
	Avez-vous confiance en l'école ? Avez-vous peur de laisser votre enfant à l'école ?

Annexe 3.2 - Grille d'entretien collectif semi-directif avec les deux parents

Rapport des parents et des enfants face aux deux langues (français et turc)	<p>Bana çocuklarınızın oyunlarını ve etkinliklerini tanıtabilir misiniz ? Sizce, hangi dil ne kadar önemli ? Çocuklarınız birlikte oynarken hangi dilde oynuyorlar?</p> <p><i>Pouvez-vous me présenter les jeux et occupations de vos enfants ? Quelle importance accordez-vous à quelle langue ? Lorsque vos enfants jouent ensemble, dans quelle langue le font-ils ?</i></p>
	<p>En dehors de l'école et sa grande sœur, votre fils jouent-ils avec d'autres enfants ? A quel moment ? Quels sont vos rapports familiaux ou amicaux avec leurs parents ? Dans quelle(s) langue(s) échangent-ils ?</p> <p><i>Okulun ve ablasının dışında, oğlunuz başka çocuklarla oynuyor mu ? Ne zaman ? Aileniz veya ebeveynleriyle olan dostça ilişkileriniz nelerdir ? Hangi dilde konuşuyorlar ?</i></p>
	<p>Çocuklarınız çizgi film mi izliyor ? Varsa hangileridir ?</p> <p><i>Est-ce que vos enfants regardent des dessins animés ? Si oui, lesquels ?</i></p>
	<p>Çocuğunuzun Türkçe konuşabilmesi sizin için önemli mi ? Öyleyse bunun nedenleri nelerdir ?</p> <p>Çocuğunuzun Fransızca konuşmayı bilmesi sizin için önemli mi ? Öyleyse bunun nedenleri nelerdir ?</p> <p><i>Est-il important pour vous que votre enfant sache parler le turc ? Si oui, quelles en sont les raisons ?</i></p> <p><i>Est-il important pour vous que votre enfant sache parler le français ? Si oui, quelles en sont les raisons ?</i></p>

<p>Rapport de la famille face à la scolarisation et au bien-être de l'enfant</p>	<p>Çocuğunuz çocuk okulu'na girdiğinde nasıl Fransızca konuşacağını biliyor mu ? Öyleyse bunu nasıl öğrendi ? Çocuğunuzun Fransızca konuşmayı bilmemesinin onun için bir sorun olduğunu düşünüyor musunuz ? Öğrenimi nasıl başladı ve geçti ?</p> <p><i>Votre enfant savait-il parler français lorsqu'il est entré à l'école maternelle ? Si oui, comment l'a-t-il appris ? Pensez-vous que le fait que votre enfant ne sache pas ou peu parler le français est une difficulté pour lui ? Comment s'est passé le tout début de sa scolarisation ?</i></p>
	<p>Şimdi okuldan bahsedelim. Çocuğunuzu okuldan ilk kez bıraktığınızda nasıl gittiniz ? (Yaşlar, sevinç, stres.) İlk okul gününün sonunda çocuğunuzu aldığınızda size ne söylemiş ? Dil sorunu oldu mu ?</p> <p><i>Parlons à présent de l'école, lorsque vous avez déposé votre enfant pour la première fois à l'école, comment cela s'est-il passé ? (Pleurs, joie, stress.) Et lorsque vous avez récupéré votre enfant à la fin de sa première journée d'école, que vous a-t-il dit ? A-t-il eu des problèmes avec la langue ?</i></p>
	<p>Çocuğunuzu nasıl algıladınız? (Üzgün, mutlu, kafası karışık...) Tavrı evde olduğu andan farklı mıydı ? Tepkiniz neydi ?</p> <p><i>Comment avez-vous perçu votre enfant ? (Triste, heureux, confus...) Son attitude semblait-elle différente de quand il est à la maison ? Quelle a été votre réaction ?</i></p>
	<p>Alti ay sonra durum hala bu mu ? Six mois après, est-ce toujours le cas ?</p>
	<p>Çocuğunuz okula gitmeyi hiç reddediyor mu? (Kriz, öfke, ağlama, acı verici vb.) Bu tekrarlı/seyrek/nadir/mevcut değil mi ? Nedenleri biliyor musunuz ? Nasıl tepki verirsiniz?</p> <p><i>Arrive-t-il que votre enfant refuse d'aller à l'école ? (Crise, colère, pleurs, angoisse...) est-ce récurrent/occasionnel/rare/inexistant ? Connaissez-vous les raisons ? Comment réagissez-vous ?</i></p>
	<p>Tam tersine, çocuğunuz okula gitme (sevinç, heyecan vb.) isteği gösteriyor mu ? Tekrarlı/seyrek/nadir/mevcut değil mi ? Nedenleri biliyor musunuz ? Nasıl tepki verirsiniz ?</p> <p><i>A l'inverse arrive-t-il que votre enfant manifeste l'envie d'aller à l'école (joie, excitation...) ? Est-ce récurrent/occasionnel/rare/inexistant ? Connaissez-vous les raisons ? Comment réagissez-vous ?</i></p>

	<p>Çocuğunuz size okuldaki günlerini anlatıyor mu ? Bunu hangi dilde yapıyor ?</p> <p><i>Est-ce que votre enfant vous raconte ses journées à l'école ? Dans quelle langue le fait-il ?</i></p>
	<p>Çocuğunuzun öğretmeni ile tanıştınız mı?</p> <p><i>Avez-vous rencontré l'enseignant de votre enfant ?</i></p>
	<p>Çocuk okulunun sizin için hedefleri nelerdir ? Sizin için önemli olan nedir (Öğrenme, davranış, refahlar, diller, diğer çocuklarla iletişim) ?</p> <p><i>Quels sont pour vous le ou les objectifs de l'école maternelle ? Qu'est ce qui est important pour vous (Apprentissage, comportement, bien-être, les langues, contact avec d'autres enfants) ?</i></p>
Retour sur la scolarisation de l'aînée et sa scolarisation actuelle	<p>KIZINIZIN anaokulundaki eğitimi nasıl gitmişti ? Anaokuluna vardığında Fransızca konuşabilir miydi ? Fransızca'yı öğrenmesi zor mıydı ?</p> <p><i>Comment s'est passée la scolarisation de votre fille à la maternelle ? Savait-elle parler français lors de son arrivée en maternelle ? Est-ce que ça a été difficile pour elle d'apprendre le français ?</i></p>
	<p>Birinci sınıf ilk kez nasıl gidiyor?</p> <p><i>Comment se passent ses débuts au CP ?</i></p>
	<p>KIZINIZ anaokuluna girdiğinden beri evde hangi dili konuşuyor?</p> <p><i>Dans quelle langue s'exprime votre fille à la maison depuis son entrée à la maternelle ?</i></p>

Annexe 3.3 - Grille d'entretien semi-directif avec l'enseignante

Identité et parcours professionnel	Pouvez-vous vous présenter ?
	Depuis combien de temps exercez- vous ce métier ?
	Depuis combien de temps travaillez- vous avec des enfants de petite section ?
	Est-ce la première fois que vous faites face à des élèves qui ne savent pas parler le français ?
Ressenti personnel face à l'enfant	Pouvez me raconter vos impressions et ressentis lorsque vous avez rencontré cet élève pour la première fois ? Comment se sont déroulés les premiers mois de scolarisation de cet élève ? Comment cela a-t-il évolué ?
	Avez-vous eu des appréhensions ?
Pédagogie	Comment faites-vous pour intégrer au mieux cet enfant dans votre classe ? <i>(Différentiation pédagogique, valorisation de ses travaux, sollicitation, accompagnement des paroles, garder longtemps certains rituels...)</i>
	Quelles sont les activités que vous proposez à cet élève ? Mettez-vous en place des situations où l'élève peut être en réussite ?
Rapport linguistique	Est-ce que cet enfant semble ne pas vous comprendre ? Si oui, comment faites-vous ?
	Est-ce que cet enfant s'exprime en turc pour vous demander quelque chose ou pour vous répondre ? Si oui, comment faites-vous pour le solliciter à s'exprimer en français ?
	Avez-vous constaté une évolution au niveau de son langage ?

Attitude de l'élève	Comment se comporte cet élève avec ses pairs ? Avec le personnel d'éducation ?
	Comment se comporte cet élève lors des rituels et activités ?
Rapport école-parent	Avez-vous rencontré ses parents ? Si oui, comment s'est déroulé votre échange ? avez-vous mis en place quelque chose ?

Annexe 4 : Grilles d'observations

Annexe 4.1 - Grille d'observation dans le milieu familial

Lieu	Pièce où se déroule le moment de jeu
Jouets ou jeux de rôle	Objet(s) ou support(s) utilisé(s) Description du jeu ou des jeux
Échanges et attitudes	Langue(s) utilisée(s) lors des échanges Production orale Compréhension orale Gestes Sollicitation des parents Langage d'action
Intervention des parents	Langue(s) utilisée(s)

Annexe 4.2 - Grille d'observation dans le milieu scolaire

Rapport aux pairs par le biais des langues et de son attitude (socialisation)	Échange lors des activités/ jeux Échange avec d'autres enfants issus de l'immigration turque (quelle langue utilisée ?) Intégration enfant au sein du groupe classe	Langue(s) utilisée(s) / nombre approximatif de rapport et durée/ description des jeux Intégration ou retrait (lister les indicateurs)	
---	---	--	--

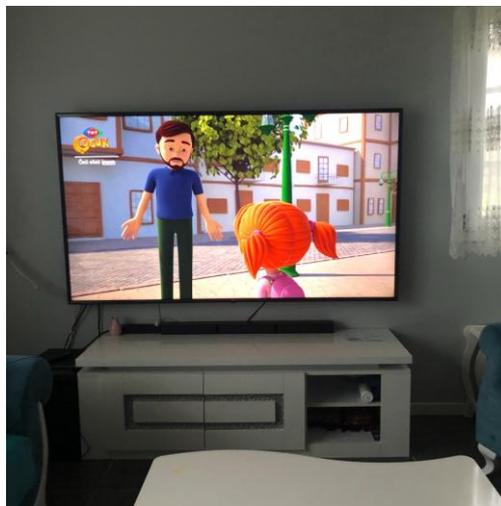
Rapport avec personnels d'éducation	Attitude face aux rapports duels avec l'enseignant Attitude face aux rapports duels avec l'ATSEM		
Rapport à la langue française	Peur/ insécurité Confiance Aisance	Blocage compréhension et production orale Retrait participation Acquisition compréhension orale centrée sur les rituels et les conventions dans la relation avec l'autre, les consignes, exprime une demande ou un besoin au PE ou à ses camarades Acquisition compréhension orale orientée vers la compréhension du langage d'action et le vocabulaire liés aux objets Production orale éparse Participation échange collectif Utilisation évocation spontanée sous forme de phrase courte	<i>(Noter les dates où en est l'élève)</i>
Estimer son degré de bien être dans la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser ses gestes, ses expressions faciales, la posture de son corps lors des activités, rapport avec ses pairs et rapport avec enseignant et ATSEM 		

Observation attitude de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none">- Encourageant, feedback, expression faciale- Façon dont il s'adresse à l'enfant, dont il rompt l'isolement de l'enfant (si c'est le cas)
--	--

Annexe 5 : Compte rendu des observations et transcriptions des entretiens

Annexe 5.1 - Observation du 23/12/2020 au domicile familial

- 1 Lors de mon arrivée, ce sont tout d'abord les enfants qui m'ont accueillie. Puis, la maman
2 est arrivée et m'a accueillie chaleureusement à son tour.
3 "Semih et Elif : /Merhaba"
4 *(trad.fr) : /Bonjour*
5 "Merve : Günaydın hoşgeldiniz"
6 *(trad.fr) : Bonjour soit la bienvenue*
- 7 Étant arrivée en début d'après-midi les enfants sont allés s'installer sur les canapés au salon afin de
8 se reposer. La télévision était branchée sur une chaîne du canal turc et diffusait un dessin animé.
9 Les enfants m'ont mentionné qu'ils ne regardaient uniquement le canal turc et que leur dessin
10 animé préféré était : rafadan tayfa car ils apprennent pleins de choses. Ils m'ont parlé en français
11 pour m'expliquer cela. Plus tard dans l'après-midi, la maman m'expliquera la même chose et me
12 dira qu'ils ne regardent jamais les chaînes françaises que ce soit les parents ou les enfants.



- 13 Durant ce temps de visionnage, les enfants interagissent entre eux en turc. La maman était quant à
14 elle dans la cuisine en train de terminer de faire la vaisselle.
15 Les enfants commencèrent à parler de plus en plus fort. Ainsi, la maman est intervenue dans le
16 salon.

- 17 Merve : (FORT) Ne yapıyorsun ?
18 *(trad.fr) : qu'est-ce que vous faites ?*
- 19 Semih ne répond pas.
- 20 Ensuite, les enfants sont allés dans leur salle de jeu. Ils ont joué au memory puis à la maîtresse où
21 l'aînée était la maîtresse et Semih l'élève. Durant ces temps de jeux les enfants parlaient
22 uniquement français. L'aînée m'a expliqué qu'elle aimait beaucoup l'école.
- 23 Elif : Semih tu t'assoies parce que c'est moi la maîtresse
24 Semih *(il esquisse un large sourire) : oui*
25 Elif : tu viens dessiner un cercle au tableau
26 Semih *(il se lève) : d'accord*
- 27 Lors d'une dispute, la maman est intervenue :
- 28 Merve *(elle montre du doigt son fils) : çığlık atmayı kes (.) neden çığlık atıyorsun ?*
29 *(trad.fr) : arrête de crier. Pourquoi tu cries ?*
30 Semih : Artık oynamak istemiyorum
31 *(trad.fr) : je veux plus jouer*
- 32 Dans la salle de jeux, j'ai pu constater qu'il y avait beaucoup de jouets : lego, jeux de société,
33 poupée, petites voitures etc.
- 34 Il est ensuite venu le moment du goûter. Les enfants se sont rendus dans la cuisine avec leur
35 maman. Les échanges se sont faits en partie en turc :
- 36 Semih : acıktım anne
37 *(trad.fr) : j'ai faim maman*
38 Merve : ne istiyorsun ?
39 *(trad.fr) : tu veux quoi ?*
40 Semih : istiyorum yaourt chocolat
41 *(trad.fr) : je veux un yaourt au chocolat*
42 Merve : tamam /otur !
43 *(trad.fr) : d'accord /assieds-toi !*
44 Semih *(il s'assoit et prend le yaourt) : merci anne*
45 *(trad.fr) : merci maman*
46 Merve : derien (.) susadın mı ?
47 *(trad.fr) : derien (.) tu as soif ?*
48 Semih : evet
49 Merve (elle lui sert de l'eau dans son verre) : al (.) Kek istiyorsun ?
50 *(trad.fr) : tiens (.) tu veux du gateau ?*
51 Semih (il hoche la tête) : evet

- 52 *(trad.fr) : oui*
- 53 J'ai pu constater que Semih construisait des phrases mélangées en turc et français tel que :
- 54 "Semih : « istiyorum yaourt chocolat »
55 « je veux un yaourt au chocolat »
- 56 Pour le goûter la maman avait fait un gâteau.
- 57 Semih (*il regarde sa maman dans les yeux*) : anne pasta çok güze:l
58 *(trad.fr) : maman le gâteau est trop b::on*
- 59 Durant le goûter j'ai pris connaissance du fait que la famille se préparait pour se rendre quelques
60 jours plus tard en Turquie dans le village où réside la famille de la maman et où elle a elle-même
61 vécu jusqu'à ses 17 ans. Le voyage en Turquie se déroulera donc du 26 décembre 2020 au 2 janvier
62 2021. Les enfants semblaient fortement excités à l'idée de revoir leur grands-parents ainsi que leur
63 oncle, tante et cousins cousines.
- 64 Elif (*elle bouge la tête rapidement de gauche à droite*) : türkiye'ye gidiyoruz
65 *(trad.fr) : on va en turquie*
66 Semih : moi j'aime trop turquie
67 "moi j'aime trop la Turquie"
68 Merve : oui moi aussi"
69 (RIRE)
- 70 La première séance d'observation s'est achevée après le goûter.

Annexe 5.2 - Entretien du 23/12/2020 avec l'enfant à son domicile

E = l'enquêteur, Semih = le cadet, Elif = la grande sœur

- 1 E : Tu aimes l'école ?
- 2 Semih : (il hoche la tête) oui
- 3 E : tu aimes quoi à l'école
- 4 Semih : je sais pas (.) si jouer
- 5 E : tu aimes jouer avec qui ?
- 6 Semih : avec mon amie
- 7 E : que avec elle ?
- 8 Semih : oui
- 9 E : et comment ça se passe avec ta maîtresse ?
- 10 Semih : elle est gentille
oui elle est gentille
- 11 E : tu comprends ce qu'elle te dit ?
- 12 Semih : (il hoche la tête)

(Sa grand sœur intervient)

- 13 Elif : des fois quand on est tout petit on comprend pas tout mais après on comprend tout. C'est bien
- 14 l'école.
- 15 Semih : (RIRE)
- 16 E : Au début tu ne comprenais pas ?
- 17 Semih : je sais plus

Annexe 5.3 - Observation du 19/01/2021 dans la classe

1 Semih est arrivé le matin avec sa maman. Il n'a montré aucun signe de réticence comparé à d'autres
2 de ses camarades qui ont pleuré et ont eu besoin d'être rassurés par l'enseignante.

3 Atelier pâte à modeler

4 A 8h20 le premier atelier a commencé. Semih était à l'atelier pâte à modeler. Avec un rouleau en
5 bois il devait effectuer un gâteau et y planter des bougies matérialisées par des lego jaunes puis
6 compter le nombre de bougies sur son gâteau.

7 Durant cette activité, il a échangé avec une de ses camarades à deux reprises :

8 "Semih : regarde c'est une grosse patate

9 Chloé (*elle se met à rire*) : oui

10 Semih : j'ai fait une tarte

11 Lou : moi aussi"

12 Cabane à histoire

13 Ensuite, la maîtresse lui a demandé ainsi qu'à 4 autres élèves de se rendre dans la cabane à histoire.

14 "Carole : tu viens avec nous Semih ?

15 Semih : non

16 Carole : allez viens tu vas voir on va s'amuser

17 Semih : d'accord"

18 La cabane à histoire se trouve dans la salle où les enfants effectuent leur sieste. La maîtresse y
19 dispose un petit coussin pour chaque élève afin qu'il puisse s'asseoir dessus.

20 La maîtresse s'assoit ensuite devant eux. Ce lieu permet d'être dans un climat calme en retrait des
21 autres élèves gardés par les 2 ATSEM de la classe.

22 Durant cette activité de langage sur le vocabulaire de l'histoire *le loup qui voulait changer de*
23 *couleur*, l'enseignante avait trois fiches et montrait des images (flashcards) aux élèves.

24 La consigne était la suivante : « Je vais vous montrer des images et vous allez me dire à quoi elles
25 correspondent en levant le doigt ». Semih était en retrait lors de cette activité. De ce fait,
26 l’enseignante le sollicitait personnellement.
27 “Carole (*elle montre l’image de la renarde*) : Tu te souviens c’est quoi Semih ?
28 Semih La renard
29 Carole : La renard::e. (.) Répète après moi. / La renarde.
30 B : La renard:e.”

31 Durant cet échange collectif, un élève semble en réussite et monopolise la parole. Les autres élèves
32 ont répondu au moins une fois de leur plein gré c’est pour l’enseignante à mobiliser Semih.

33 Une fois toutes les images passées en revue, l’enseignante récapitule à l’aide des élèves en montrant
34 les images :

35 “Carole : Le renard, la femme du renard est la renarde et ses enfants les renardeaux. Le loup, la
36 femme du loup est la louve et ses enfants les louveteaux.”

37 Puis, elle s’attelle au vocabulaire de la maison des renards et des loups.

38 “Carole : Comment s’appelle la maison des loups ?
39 Mathis : la tanière
40 Carole : Comment s’appelle la maison des renards ?
41 Chloé : le terrier”

42 Semih ne participe pas.

43 Ensuite, elle présente une fiche sur la préparation de la compote de pommes.

44 Carole : « Jeudi, nous allons réaliser une /compote de pomme (.) et nous allons regarder ensemble
45 comment nous allons faire. Je vais vous montrer les différentes étapes et vous allez lever la main
46 pour expliquer comment nous allons procéder. /D’accord ? »

47 Durant ce nouvel échange Semih ne participe pas. Il joue avec ses lacets et ses mains. Ainsi elle le
48 mobilise personnellement lors du récapitulatif :

49 “Carole : Semih qu’est-ce qu’on va faire avec les pommes ? On les met dans quoi ?

50 Semih : (*il montre du doigt la casserole*)

51 Carole : ça s’appelle une /casserole.

52 Semih (*il hoche la tête*)

53 Carole (*elle montre l’image des pommes*) : Semih ça s’appelle comment ça ?

54 Semih : euh... (*il baisse la tête*)

55 Paul : des pommes

56 Carole : Semih répète après moi. Des /pommes

57 Semih : Des \pommes.

58 Paul (*il lève le doigt en parlant*) : Maîtresse jeudi c’est mon anniversaire

59 Lou : moi c’est déjà passé

60 Sonia (*elle se lève*) : moi aussi

61 Carole : Pas tous en même temps. /Sonia assieds-toi. (.) Bon nous allons arrêter là c’est très bien les

62 enfants vous avez bien travaillé.”

63 Semih ne participe pas à ce nouvel échange.

64 Elle demande aux élèves de retourner dans la classe à l’exception de Semih.

65 Ainsi, un échange duel entre elle et Semih se forme. Semih étant malade la veille, il n’était pas

66 présent. De ce fait elle commence l’échange comme ceci :

67 Carole (*elle se baisse à sa hauteur*) : tu te sens mieux ?

68 Semih (*il hoche la tête*)

69 Carole (*elle montre l’image de la renarde*) : comment on l’appelle ?

70 Semih : la maman \ renard

71 Carole : oui on peut dire ça mais on dit / renarde. (.) Et ça comment on les appelle (*elle montre*

72 *l’image des renardeaux*).

73 Semih : renardeaux

74 Carole : oui très bien c’est super Semih. (.) (*elle montre l’image du terrier*) et leur maison

75 comment on l’appelle ?

76 Semih (*il baisse la tête et touche ses mains*) : sa maison \ (silence 1’)

77 Carole : on dit / terrier

78 Semih (*il montre des images avec son doigt*) ça c’est quoi ?

79 Carole : des fruits, de la viande. (.) C'est ce que mange le renard.

80 (Silence)

81 Carole (*elle montre l'image de la louve*) : Et ça, Semih c'est quoi ?

82 Semih : la maman loup

83 Carole : C'est la maman loup oui. On dit / louve

84 (Silence)

85 Carole : et sa maison comment on l'appelle ?

86 Semih : / Tanière.

87 Carole : oui tanière c'est bien Semih.

88 Semih : (*il sourit*)

89 Carole : c'est très bien Semih je suis fière de toi."

90 A la fin de l'échange elle vient vers moi et me dit ceci :

91 "Carole : Semih est dans la moyenne lors des activités de langage. Il a des difficultés dans

92 l'apprentissage du vocabulaire / mais ce n'est pas le seul. Lui, sa principale difficulté c'est de faire

93 la différence entre / le féminin et / le masculin. Par exemple, il est toujours avec une camarade, il ne

94 se quitte jamais et quand il parle d'elle il dit « lui »"

95 **Jeu libre**

96 Puis, Semih est retourné dans la salle de classe et est allé jouer aux petites voitures avec deux filles

97 et un garçon. Il a émis une seule phrase durant ce temps de jeu.

98 "Semih (*il agite une voiture entre ses mains*) : il est trop beau ma voiture »

99 "elle est trop belle ma voiture"

100 **Moment collectif devant le tableau**

101 Après, l'enseignante a tapé dans ses mains et leur a demandé de ranger et de se réunir devant le

102 tableau.

103 Tous les élèves se sont assis devant le tableau et la maîtresse était quant à elle assise sur une chaise.

104 Semih se mit à tousser puis dit à une de ses camarades :

105 "Semih : moi je malade."

106 “je suis malade”

107 L’enseignante leur a présenté le cahier de *petit loup voyage*. Ce cahier a pour vocation d’être durant
108 une semaine dans une famille. Ainsi, chaque semaine, un élève a ce cahier et la peluche loup. Il doit
109 prendre, à l’aide de ses parents, des photographies de petit loup et les parents notent à côté une
110 description.

111 Ainsi, elle se mit à présenter ce qu’a fait petit loup durant la semaine où il était chez Enzo. Elle
112 montra donc les deux photographies en lisant la description (petit loup est allé à la neige et a fait de
113 la luge / Petit loup est parti acheter des bonbons). L’enseignante a ensuite décrit la photographie en
114 faisant émerger du vocabulaire : neige, luge, magasin de bonbons, ski.

115 Puis, elle leur a montré une vidéo de patinage artistique où sont présents deux athlètes.

116 “Semih : i ziglice

117 ils glissent

118 Carole : oui ils glissent”

119 Puis, plusieurs élèves se sont mis à échanger avec la maîtresse mais Semih n’a pas participé. Il
120 échange néanmoins avec une de ses camarades.

121 “Semih (*il touche avec sa chaussure celle de sa camarade*) : je fais bisous avec ma chaussure et
122 chaussure à toi. »

123 “ma chaussure fais un bisou à la tienne”

124 **Salle de motricité**

125 Les élèves se sont ensuite rendus en salle de motricité. Les ATSEM ont distribué des bracelets
126 matérialisant l’appartenance des élèves à un groupe. Il y avait 4 couleurs de bracelet : jaune, vert,
127 rouge et bleu. Semih a eu un bracelet vert.

128 L’enseignante leur a présenté les différents ateliers. Semih était très attentif. Durant l’atelier des
129 cerceaux il a plusieurs fois réagit à ses performances.

130 “Semih : “hop” dans rouge

131 “hop dans le rouge”
132 Semih : ouais trop fort”

133 Puis, dans la piscine à balle, il semblait être très heureux et n’arrêtait pas de rire. Il a même dit à
134 plusieurs reprises :
135 “Semih : piscine elle est cool”
136 “la piscine c’est cool”

137 Puis, il prend un ballon et le jette. Il vient vers moi. (E = enquêteur).

138 “Semih : regarde elle est là-bas
139 E : qui ?
140 Semih : le ballon, c’est mon ballon”

141 L’enseignante leur demanda de ranger les ballons, il partit donc chercher son ballon et le mit dans
142 le carton prévu à cet effet et dit à une de ses camarades :
143 “Semih : regarde elle est dedans”

144 Encore une fois, je remarque ce problème de féminin/masculin.

145 Lors du moment de regroupement qui marque la fin de la séance, Semih ne s’est pas opposé et s’est
146 assis calmement comparé à la grande majorité des élèves de la classe qui ont montré des signes
147 d’agacement voire même de colère pour deux d’entre eux.

148 L’enseignant leur a donc chanté une comptine de retour au calme qui semblait être instaurée depuis
149 longtemps en raison du fait que presque tous les élèves la chantaient par cœur. A l’exception de
150 trois d’entre eux dont Semih qui ne chantait pas. Durant ce moment, il tousse et dit à nouveau :
151 “Semih : moi je malade”
152 “je suis malade”

153 Durant cette séance les élèves ont été beaucoup agités et l’enseignante et les deux atsem ont été
154 surpassés par toutes les crises à gérer. Ainsi, l’enseignante a décidé de récompenser 5 élèves dont
155 Semih pour leur calme. De ce fait, elle a demandé aux autres élèves de quitter la salle avec les

156 ATSEM et à demander aux 5 élèves de rester dans la salle de motricité. Ainsi, elle leur a octroyé un
157 temps supplémentaire pour s’amuser dans la piscine à balle (activité très prisée par les élèves).

158 Durant ce temps, l’enseignant leur a demandé de faire attention à une élève en ces termes :

159 “Carole : faites attention à Lou elle est toute petite elle vient seulement d’avoir 3 ans il y a un mois.

160 Semih : / D’accord

161 Sarah : Oui.

162 (Silence)

163 Semih : super la piscine (.) (*il tient une boule dans sa main*) regarde j’ai boule rouge

164 **Regarde j’ai une boule rouge**

165 Sarah (*elle attrape une boule*) : moi aussi j’en ai une

166 Semih (*il tient une autre boule rouge*) : regarde j’en a trouvé encore

167 **Regarde j’en ai trouvé encore une**

168 (RIRE)

169 Puis, il s’est amusé à jeter des balles avec ses pieds et deux de ses camarades ont fait pareil. J’ai
170 ainsi remarqué qu’en petit groupe il semblait être beaucoup plus éloquent.

171 Lorsqu’ils sont sortis de cette salle, une ATSEM leur a proposé à boire.

172 “ATSEM (*elle lui tend un verre d’eau*) : tiens prend un verre d’eau

173 Semih : (*il baisse la tête*)

174 ATSEM (*elle lui tend le même verre d’eau*) : / tiens

175 Semih (*il prend le verre d’eau et hésite à boire puis prend une gorgée*)

176 ATSEM : si tu n’en veux pas c’est pas grave. Tu n’es pas obligé.

177 Semih : \ D’accord.

178 ATSEM : tu en veux ou pas ?

179 Semih (*il tend le verre*) : non je veux pas.”

180 **Récréation**

181 Au moment d’aller en récréation, certains élèves ont demandé à l’enseignante si c’était “l’heure
182 des mamans/papas”. Ce à quoi elle leur a expliqué que ce n’était pas encore le cas et qu’à présent
183 ils devaient aller en récréation. Semih ne faisait pas partie de ces élèves et il est parti quant à lui
184 s’habiller seul sans aide des ATSEM.

185 Durant la récréation, il s'est amusé dans la petite maison en bois au milieu de la cour. Aucun
186 échange n'est a relevé. Puis, il s'est amusé à attraper une de ses camarades.

187 “Semih (*il se met à courir*) : je va attraper toi

188 *Je vais t'attraper*

189 Chloé (*elle se met à courir*) : /n:::on

190 Semih (*il la touche avec sa main*) : maintenant toi vas attraper moi

191 *Maintenant c'est toi qui vas m'attraper*

192 Chloé (*elle se met à courir*)

193 Ensuite, un élève l'a poussé sans aucune raison, ce à quoi il a répondu par le même geste. Cet
194 échange corporel n'a été observé ni par l'enseignante ni par les ATSEM.

195 Une fois la récréation terminée, il n'a montré aucun signe de réticence et il est allé se déshabiller
196 seul dans le calme.

197 **Retour en classe (retour au calme)**

198 Comme les élèves étaient très agités, l'enseignante leur a demandé de s'asseoir devant le tableau et
199 leur a expliqué qu'elle allait leur faire écouter l'histoire de *la petite poule rousse*.

200 Avant même que l'histoire ne résonne dans la classe, Semih a réagi et a dit des mots de manières
201 isolés et sans être destiné à un locuteur : « poule » puis « galette » et enfin « grassouillette ».

202 Durant l'histoire, Semih était très attentif tout comme la majorité des autres de ses camarades.

203 **Atelier Bouchon**

204 L'enseignante était présente durant cet atelier. Cet atelier était composé de 4 élèves : Mia, Lou,
205 Semih et Yanis.

206 “Carole : Nous allons apprendre à compter en jou:ant à la marchande.

207 Semih (*il prend une feuille et touche les cercles avec son doigt et compte dans sa tête*) : cinq j'en a
208 beaucoup

209 *Cinq. J'en ai beaucoup !*

210 Semih (*il prend un bouchon*) : regarde-moi je va manger ça

211 “regarde je vais manger ça”

212 Mia : t'as pas le droit
213 (Silence)
214 Carole (*elle montre une feuille*) : je vais vous donner un / bon de commande. Puis, vous aller mettre
215 / les bouchons dont vous avez besoin dans votre / panier (*elle montre les bols en plastique*) et vous
216 revenez à votre place et vous regardez si c'est juste.
217 Au début, le magasin de bouchon était sur la table. Les élèves prenaient donc un à un les bouchons
218 et les plaçaient sur leur feuille.

219 "Semih : moi j'a fini"
220 **Moi j'ai fini**

221 De ce fait, l'enseignante a décidé de mettre le magasin de bouchons plus loin sur une chaise les
222 obligeant ainsi à quitter leur place avec leur panier.

223 Semih disposa d'une carte avec trois ronds de couleur bleu ce qui voulait dire qu'il devait aller
224 chercher 3 bouchons dans son panier. Il partit et en ramena 4. Puis, il disposa les trois bouchons sur
225 sa feuille en comptant.

226 Aucun élève n'a réussi. Une élève semble en difficulté car elle a rempli tout son bol de bouchon.

227 "Semih : Lou il a pas compris"
228 **Lou elle n'a pas compris**

229 L'enseignant a donc réexpliqué la consigne à Lou. Puis, elle leur a demandé d'aller ramener les
230 bouchons dans le magasin et leur a donné des nouvelles feuilles.

231 Semih a eu une feuille avec 4 ronds de couleurs. Il partit donc au magasin de bouchons et en
232 ramena 4. Il les a ensuite disposés sur sa feuille tout en comptant. Il est le seul à avoir réussi.

233 "Carole : Bravo Semih
234 Semih (*il montre du doigt Lou*) : Lou il a pris trop"
235 **Lou elle a en a pris trop**

236 Puis, l'enseignante leur a demandé d'aller ramener les bouchons dans le magasin et leur donner des
237 nouvelles feuilles. Semih a eu une feuille avec 5 ronds de couleurs. Il partit, ramena 5 bouchons
238 puis les disposa en comptant. Lui et un autre élève ont réussi. L'enseignante les félicite et clôture
239 l'activité.

240 Elle vient vers moi et me dit :

241 “Carole : Tu as vu Semih était en réussite lors de cette activité. Il est en avance sur les autres. Je
242 pense qu'il va être bon en maths.”

243 Atelier peinture

244 Durant cet atelier, les élèves doivent peindre loup.

245 “ATSEM : vous vous souvenez dans l'histoire de petit loup, le vendredi il était plein de boue donc
246 vous allez le peindre tout en marron pour faire comme s'il était allé dans la boue.”

247 Yanis (*il prend une éponge*) : mais c'est pas de la boue c'est de la peinture

248 Mia : “ah” oui c'est de la peinture

249 ATSEM : oui mais c'est de la peinture marron ça fait comme de la boue (.) bon allez vous pouvez
250 commencer.

251 Yanis : d'accord

252 Semih : d'accord”

253 Durant cet atelier Semih était très calme et attentif. Il exécuta la tâche calmement et termina en
254 dernier. Étant absent le jour précédent mon observation, l'ATSEM lui a expliqué qu'il allait devoir
255 faire le loup du jeudi en orange.

256 “ATSEM : Tu étais absent hier mon chéri, donc là tu vas faire quelque chose que les autres ont fait
257 hier. Donc tu vas devoir coller les petits bouts de papier orange uniquement sur son ventre d'accord
258 ?

259 Semih : (*il hoche la tête*)”

260 Durant cette activité, il dit aux autres élèves présents autour de la table :

261 “Semih : mon papa il est allé dans havalimant et il a mis de saç

262 (*trad.fr*) : *mon papa est allé à l'aéroport et il a mis des cheveux*

263 Mia : c'est quoi saç ?

264 Semih : *(il hausse les épaules et montre ses cheveux)*”

265 Puis, une fois l'activité terminée, il s'adressa à l'ATSEM.

266 “Semih : regarde comment fini !

267 [Regarde j'ai fini](#)

268 ATSEM : super mon chéri”

269 **Fin de la matinée**

270 Semih est parti s'habiller comme à chaque fois seul sans aide puis il s'est positionné devant la
271 fenêtre.

272 “Semih : j'attends ma maman”

273 Lorsqu'il a vu sa maman arrivée, il a montré un fort taux d'excitation et de joie et a dit :

274 “Semih *(il part rejoindre sa maman)* : anne

275 *(trad.fr) : maman*”

Annexe 5.4 - Entretien du 22/01/2021 avec l'enseignante dans sa classe

E = enquêteur

Carole = enseignante

- 1 E : Comme vous le savez je suis étudiante en master 2 MEEF (.) et dans le cadre de mon mémoire
2 sur le bilinguisme je souhaiterai m'entretenir avec vous et vous poser quelques questions. Ce sera
3 bien évidemment anonyme.
- 4 Carole (*elle hoche la tête*) : oui oui il n'y a pas de souci.
- 5 E : Bon alors nous allons commencer. (.) Pouvez-vous vous présenter ?
- 6 Carole : Je m'appelle Carole je n'ai pas toujours été enseignante. (.) Avant d'être enseignante j'ai
7 travaillé dans la culture, dans les musées, dans le patrimoine. Tout ce qui touche à l'art en fait. (.)
8 Et j'ai, je me suis reconvertie quand j'ai eu mon premier enfant pour pouvoir avoir les vacances
9 scolaires avec mes enfants et pas les faire garder tout le temps en 2002 donc ça fait "euh" 18 ans
10 c'est ça "hein"
- 11 E : oui bientôt 19 même
- 12 Carole (RIRE) : donc je suis enseignante, \ voilà. / Mais je n'ai pas toujours été en maternelle avant
13 j'étais avec les grands. C'est ma première année en maternelle.
- 14 E : d'accord
- 15 Carole : Avant j'étais en CM2. L'année dernière j'avais des CM2.
- 16 E : d'accord. Ici à Vesoul ?
- 17 Carole : Non pas ici, ailleurs. J'ai commencé à Mulhouse en zone hyper sensible en ZEP dans un
18 quartier "euh" (.) assez. Quand on commence, on est souvent dans les quartiers dits difficiles. Qui
19 en fait, en fait c'est pas si difficile que ça en a l'air. En tout cas en tant que maîtresse d'école.
- 20 E : Vous avez déjà été face à des élèves qui ne parlaient pas français ?
- 21 Carole : Ben c'était la grande majorité "euh" des élèves que j'avais quand j'ai commencé. Ils ne
22 parlaient pas français. Ils parlaient le français mais parlaient une autre langue à la maison et j'avais ce que
23 l'on appelait à l'époque les primo-arrivants.
- 24
- 25 E : Allophone aujourd'hui.
- 26
- 27 Carole : En effet, je crois qu'aujourd'hui on appelle ça allophone. Et donc ils arrivaient dans ma
28 classe et ne savaient pas un mot de français. Donc il fallait les occuper différemment parce qu'ils ne

29 comprenaient rien à ce qui se passait quand ils arrivaient en CM2. Parce que oui il y a des enfants
30 qui arrivaient et qui étaient pas tout petits.

31 E : Mais il n’y avait pas de dispositif UPE2A ?

32 Carole : y’en avait un mais “euh” une partie d:::e la semaine seulement. Ils passaient quelques
33 heures avec moi et quelques heures avec un enseignant spécialisé.

34 E : d’accord. Et comment on fait en tant qu’enseignant lorsque l’on fait face à des élèves allophones
35 ? Est-ce qu’il y a des recommandations ?

36 Carole : / Non. Alors peut-être qu’il y en a maintenant. Moi je parle de ça il y a déjà longtemps et je
37 sais que les choses évoluent et qu’on est de plus en plus attentif aux enfants différents. C’était un
38 peu le cas quand même puisqu’il y avait un dispositif particulier mais moi on ne me donnait pas de
39 consignes ni de conseils. Non ça pas du tout. On se débrouillait. (RIRE).

40 E : lors d’un séminaire de recherche à l’inspe j’ai pris connaissance d’un site qui s’appelle BILEM.
41 Ça veut dire bilinguisme en maternelle où justement on peut prendre connaissance de choses qui se
42 développent autour de cela.

43 Carole : “ah” les choses changent. Mais ça n’a pas toujours été comme ça. C’est pareil pour la
44 dyslexie quand j’ai commencé on n’avait rien, on ne savait rien. Maintenant les jeunes qui débutent
45 ils savent comment les prendre en charge. Il existe ne serait-ce que les polices de caractères
46 spéciaux à utiliser, des types d’ouvrages. On sait comment adapter les documents. Moi quand j’ai
47 commencé (elle émet un soupir) on nous disait rien.

48 E : mais je pense que l’on se forme sur le terrain.

49 Carole : “Ah” oui on se forme sur le terrain. Mais plus ça avance et (.) plus ceux qui nous dirigent
50 ont quand même (.) conscience des difficultés et essaient de nous donner des outils de plus en plus.
51 Même si / oui on se forme sur le terrain ça c’est sûr et j’en suis convaincue. Je m’en rends compte
52 aujourd’hui après des années de CM2 en arrivant en petite section. J’ai été dans la position du
53 débutant. “Eh” bien franchement c’est dur de débiter et j’admire les jeunes qui font ce boulot.
54 (RIRE) Parce que j’avais quand même l’expérience de la pédagogie, l’expérience de la gestion du
55 groupe. Et franchement j’ai galéré les deux premiers mois. Et là j’ai pensé à tous les jeunes qui en
56 ce moment craquent car il y a de quoi craquer.

57 E : Ah oui ?

58 Carole : Oui il y a des mémoires, des choses, des examens et gérer une classe, préparer une classe
59 c’est un travail de fou. Il faut être fou pour faire ce boulot (RIRE).

60 E : c’est vrai que la préparation des journées prend beaucoup de temps

61 Carole : ah oui c'est extrêmement long et d'autant plus lorsque l'on a des élèves allophones. Moi,
62 ma première année, non, même mes premières années je travaillais 80 heures par semaines et du
63 coup mes enfants m'ont vu bosser tout le temps. En fait je suis pas sûr que ce soit le métier idéal
64 quand on a des enfants ou alors il faut être à temps partiel. Parce que c'est clair qu'il y a les
65 vacances, on a le mercredi mais on passe ces temps à travailler, à travailler.

66 E : effectivement c'est un gros investissement. Et pour en revenir à Semih et sa scolarité, j'aurai
67 aimé savoir comment s'est passé son début d'année.

68 Carole : Vraiment très bien. Franchement il n'a eu aucun souci d'intégration ça s'est relativement
69 bien passé. Je n'avais pas le sentiment qu'il parlait une autre langue à la maison (.) La maman m'en
70 avait / vaguement parlé mais au milieu des autres comme beaucoup d'enfants ne parlent pas
71 beaucoup à trois ans la différence ne se voit pas.

72 E : donc vous n'avez pas spécifiquement mis en place quelque chose

73 Carole : Non parce qu'il est comme les autres en fait. Il y a même des enfants actuellement qui
74 parlent moins bien que lui.

75 E : donc il savait tout de même parler français quand il est arrivé ?

76 Carole : oui un petit peu, il disait des mots bien qu'il n'était pas très éloquent.

77 E : et est-ce qu'il s'exprimait en turc

78 Carole : ah / non, non jamais.

79 E : dans sa famille il ne parle que turc. C'est ce que j'ai pu observer. Et j'ai également observé que
80 par moment il faisait des phrases mi-turque mi-française et c'est pour cela que je vous pose cette
81 question. Je voulais savoir si cela était le cas également à l'école

82 Carole : je réfléchis mais il ne me semble pas. Après ce n'est pas un enfant qui parle beaucoup.

83 E : Vous avez déjà eu l'impression qu'il ne vous comprenait pas ?

84 Carole : non, non. Parce qu'en fait il respecte toutes les règles donc je pense que cela veut dire qu'il
85 comprend. Mais voilà c'est un élève modèle (RIRE). Il respecte tout, il comprend quand on fait des
86 activités, il comprend. Alors il y a beaucoup d'observations parce que je m'adapte quand même je
87 fais des choses simples puisque beaucoup d'enfants parlent très peu quand ils arrivent voir pas du
88 tout. J'ai encore une petite qui ne parle quasiment pas. Semih me parle plus.

89 E : et lors des moments d'échange collectif il y prend part ?

90 Carole : Oui ça lui arrive. Mais oui pas souvent, ce n'est pas le plus bavard de la classe. Mais en fait
91 si je le sollicite oui il répond volontiers.

92 E : vous pensez qu'il se sent mal à l'aise ?

93 Carole : "oh" non j'ai pas l'impression. Je le sens pas mal à l'aise du tout. C'est peut-être plus de la
94 timidité. J'ai l'impression qu'il s'est assez vite intégré. Il a une telle gentillesse. Il a eu de suite des
95 amis. Des amies "e" surtout (RIRE). Plusieurs petites filles étaient très amies avec lui.

96 E : Est-ce que ces derniers mois vous avez vu son langage évoluer ?

97 Carole : oui il change / oui. Les phrases sont plus élaborées. Au départ ce n'était que quelques mots
98 isolés. Il a plus de vocabulaire aussi. Il a beaucoup appris. Mais je dirai comme les autres. En
99 comparaison à d'autres il n'y a pas grande différence dans son évolution. C'est un petit parleur
100 certes il parle une autre langue à la maison mais il a appris aussi vite que les autres. Et je dirai
101 même plus vite que certains qui ne sont pas dans son cas.

102 E : donc ses productions langagières sont pareilles que celle des autres

103 Carole : oui il n'y a pas vraiment de différence

104 E : Est-ce que vous avez rencontré ses parents ?

105 Carole : non pas spécialement non. Juste on a des petits entretiens lors de l'accueil du matin. La
106 maman me demande de temps en temps comment ça se passe, c'est tout. Mais vraiment 5 minutes,
107 pas d'entretien formel d'une demi-heure où on a pris rendez-vous. J'en ai jamais eu vraiment besoin
108 pour Semih.

109 E : vous aviez fait une réunion de rentrée ?

110 Carole : Oui on a fait une réunion de rentrée mais je crois pas que la maman ni le papa soit venu.

111 E : mais sinon comment se déroulent les échanges avec ses parents ?

112 Carole : Je vois surtout la maman et ça se passe super bien. J'ai eu un peu de mal à la comprendre
113 parfois mais ça va mieux."

L'entretien a pris fin suite aux réveils des enfants de la sieste. Ainsi, il fut complété lors de ma
visite suivante dans la classe.

Annexe 5.5 - Observation du 30/01/2021 au domicile familial

1 Lorsque je suis arrivé la maman était en train de terminer la préparation du petit déjeuner.
2 En attendant, le papa et les deux enfants étaient dans le salon. Les enfants avaient reçu des cadeaux
3 (chacun une voiture téléguidée) et le papa était en train de les sortir de leur emballage et de les
4 mettre en fonctionnement. Les enfants s'impacentaient. Surtout Semih car le papa avait commencé
5 par mettre en fonctionnement celle de sa sœur. Les enfants commencent à se chamailler. Le papa
6 intervient alors.

7 “Adam : doucement chacun son tour.

8 Elif : mais semih il m'a fait mal

9 Adam : Semih excuse toi

10 Semih : \ Üzgünüm

11 *(trad.fr) : \ je suis désolé”*

12 Puis, une fois les deux voitures mises en fonctionnement, les enfants s'amuse à faire des courses.

13 Ils heurtent violemment les murs. La maman intervient :

14 “Merve : / dikkatli olun

15 *(trad.fr) : faites attention*

16 Elif : tamam anne

17 *(trad.fr) : d'accord maman*

18 Semih (il met en fonctionnement sa voiture et la fait rouler) : / bak anne

19 *(trad.fr) : regarde maman*

20 Merve : afe:::rin oğlum

21 *(trad.fr) : brav:::o mon fils”*

22 Puis, ce fut le moment du repas. La maman a alors appelé ses enfants et son mari pour qu'ils

23 viennent manger.

24 “Merve : (FORT) hadi gel

25 *(trad.fr) : venez !*

26 Semih (*il fonce les sourcils*) : / hayır yemek istemiyorum

- 27 *(trad.fr) : non je ne veux pas manger*
28 Adam : si / dépêche toi
29 Elif : gel Semih il y a du peynir
30 *(trad.fr) : viens Semih il y a du fromage*
31 Semih : / yok
32 *(trad.fr) : non*
33 Elif : si y'a des suçuk aussi
34 *(trad.fr) : si il y a des saucisses aussi*
35 Merve : gel oğlum lütfen
36 *(trad.fr) : viens mon fils s'il te plait'*

- 37
38 Semih finit par arriver dans la cuisine. Durant le repas les échanges se font principalement en turc.

39 Les échanges concernent principalement la nourriture. Les échanges étant nombreux et n'ayant pas
40 enregistré tout le repas, seulement une partie des dialogues échangés seront transcrits. Or, les
41 constructions de phrases ont été pour la plupart les mêmes et seront lister ci-dessus ainsi que le
42 vocabulaire utilisé par l'enfant.

43 Vocabulaire :

- 44 - ekmek (pain)
45 - domates (tomates)
46 - salatalıklar (concombres)
47 - Patates (pomme de terre)
48 - peynir (fromage)
49 - Su (eau)

50 Constructions de phrases du type :

- 51 - Evet istiyorum (oui, je veux)
52 - Teşekkür ederim / sağol (merci)
53 - Yok sağol (non merci)
54 - Bu çok güzel (c'est trop bon)

- 55 Echange durant le repas :
- 56 Merve = la maman
- 57 Adam = le papa
- 58 Elif, Semih = les enfants
- 59 “Merve (elle tient un plat contenant des tomates) : istiyoru musun ?
- 60 *(trad.fr) : tu en veux ?*
- 61 Semih : evet biraz
- 62 *(trad.fr) : oui un peu*
- 63 Merve (elle met des tomates dans l’assiette de son fils) : al aşkım beni:m
- 64 *(trad.fr) : tiens mon amour*
- 65 Semih : Teşekkür ederim
- 66 *(trad.fr) : merci*
- 67 Elif (elle montre le plat contenant des pommes de terres) : anne onu istiyor
- 68 *(trad.fr) : maman j’en veux*
- 69 Semih : ben de (.) j’aime trop patates
- 70 *(trad.fr) : moi aussi (.) j’aime trop les pommes de terre*
- 71 Adam : kim su ister?
- 72 *(trad.fr) : qui veut de l’eau ?*
- 73 Semih : / ben
- 74 *(trad.fr) : moi*
- 75 Merve : lütfen baba
- 76 *(trad.fr) : s’il te plaît papa*
- 77 Semih : peynir istiyorum
- 78 *(trad.fr) : je veux du fromage*
- 79 Adam : tamam après
- 80 *(trad.fr) : d’accord après*
- 81 Semih (il fronce les sourcils) : / yok maintenant
- 82 *(trad.fr) : non maintenant*
- 83 Adam : (FORT) sus
- 84 *(trad.fr) : tais-toi*
- 85 Semih (il baisse la tête et se met à manger) : tamam
- 86 *(trad.fr) : d’accord’*

87 A la fin du repas les enfants et le mari disent : “elinize sađlık” à la maman ce qui signifie
88 littéralement “santé à tes mains” il n’y pas de traduction spécifique en français puisque cette
89 expression n’existe pas mais elle signifie dans ce contexte “merci pour ce repas”. Cette formule de
90 politesse à la fin du repas permet donc de remercier la personne qui l’a préparée. C’est un code
91 langagier chez les personnes turques.

92 Après le repas, l’aînée prend la voiture de son frère.

93 “Semih : abla bu benim araba (*il attrape sa voiture*) onu bana ver
94 (*trad.fr*) : *c’est ma voiture, donne-la moi*”

95 Je remarque ici l’usage d’une terminologie à savoir “Abla” qui est un signe de respect pour
96 s’adresser à sa grande sœur et plus largement aux filles plus grandes. Pour s’adresser à un garçon
97 plus grand, le terme utilisé est “Abi”.

98 Durant les échanges j’ai pu également effectuer une liste des termes affectifs utilisés par les parents
99 envers leurs enfants :

- 100 - aşkım benim (mon amour)
- 101 - kızım (ma fille)
- 102 - oğlum (mon fils)
- 103 - bitanem (mon chéri)

104 Ensuite, j’ai réalisé mes entretiens. Le papa a regardé une chaîne d’information turque avec ses
105 enfants durant mon entretien avec la maman. Lorsque j’ai fait l’entretien avec le papa, la maman a
106 effectué la même chose.

107 Une fois mes entretiens terminés, les enfants sont allés dans leur salle de jeu. Ils ont joué à préparer
108 un repas à l’aide de leur cuisine. Ils ont parlé à la fois turc et français.

109



110



111 Puis, j'ai quitté leur domicile et ainsi s'est achevé mon deuxième temps d'observation.

Annexe 5.6 - Entretien du 30/01/2021 avec la mère de l'enfant à son domicile

1 E = l'enquêteur

2 Merve = la mère

3 Lors de ma première visite d'observation le 23/12/2020 j'avais échangé avec la maman afin de
4 recueillir son profil sociologique. Il sera inclus ci-dessous juste avant la transcription de l'entretien.

5 **Profil sociologique :**

6 E : Kaç yaşındasınız ?

7 (trad.fr) : *quel âge avez-vous ?*

8 Merve : 25 yaşındayım.

9 (trad.fr) : *J'ai 25 ans.*

10 E : Nerede doğdun ?

11 (trad.fr) : *Où êtes-vous née ?*

12 Merve : Oğuzeli nde doğdum.

13 (trad.fr) : *Je suis née à Oğuzeli.*

14 E : Ne çalışmayı yaptın ?

15 (trad.fr) : *Quelle étude avez-vous réalisée ?*

16 Merve : Lise mezunuyum.

17 (trad.fr) : *Je suis diplômée du Lycée.*

18 E : Mesleğiniz ne ?

19 (trad.fr) : *Quelle est votre profession ?*

20 Merve : Çalışmıyorum.

21 (trad.fr) : *Je ne travaille pas.*

22 "E : Kendinizi tanıtır mısınız ? Bütün bilgileriniz gizli kalacaktır

23 (trad.fr) : *Pouvez-vous vous présenter ? Votre identité sera anonyme*

24 Merve : Muhasebe okudum, evliyim, iki çocuk annesiyim, Fransa ya 2013 yılında geldim (.) Fransa
25 da 15 ay çalıştım ve Fransızca okuluna gidiyorum.

26 (trad.fr) : *J'ai étudié la comptabilité, je suis mariée, je suis mère de deux enfants, je suis venue en
27 France en 2013 (.) j'ai travaillé pendant 15 mois en France et je vais à l'école française.*

28 E : Genellikle ailenizle hangi dilleri kullanırsınız ?

29 (trad.fr) : *Quelles langues utilisez-vous habituellement avec votre famille ?*

30 Merve : Ailemle ve arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum (.) Çocuklarımla genelde Türkçe
31 konuşuyorum ama Fransızca konuşmayı da deniyorum çünkü henüz yeterli Fransızca bilmiyorum.
32 (trad.fr) : *Je parle turc avec ma famille et mes amis (.) Je parle généralement turc avec mes*
33 *enfants, mais j'essaie aussi de leur parler français mais je ne parle pas encore assez bien français.*

34 E : Başka dil konuşuyor musunu ?
35 (trad.fr) : *Maitrisez-vous d'autre langue ?*

36 Merve : Ana dilim / Türkçe, Fransızca öğreniyorum, başka dil bilmiyorum ama öğrenmeyi isterim.
37 (trad.fr) : *Ma langue maternelle est / le turc, j'apprends le français, je ne connais aucune autre*
38 *langue, mais j'aimerais apprendre.*

39 E : Çocuğunuz ile ne tür aktiviteler yapıyorsunuz ?
40 (trad.fr) : *Quelles activités faites-vous avec votre/vos enfant(s) ?*

41 Merve : Çocuklarımla onlar için ayarladığım oyun odasında oynuyorum, zihin geliştirici oyunlar
42 oynuyoruz. Kız kardeşiyle iyi anlaşıyorlar, birlikte oyun oynamayı ve zaman geçirmeyi seviyorlar.
43 (trad.fr) : *Je joue avec mes enfants dans la salle de jeux que j'ai aménagée pour eux, nous jouons à*
44 *des jeux qui améliorent l'esprit. Ils s'entendent bien, ils aiment jouer et passer du temps ensemble.*

45 E : Çocuğunuz sizinle Fransızca konuşur mu ? Peki ablasıyla ? Bu duruma tepkiniz nedir ?
46 (trad.fr) : *Arrive-t-il que votre enfant vous parle en français ? Et avec sa grande sœur ? Comment*
47 *réagissez-vous ?*

48 Merve : Çocuklarım Fransızca bilmiyor. Kızım Fransızca konuşmayı biliyor, oğlum daha yeni
49 öğrenmeye başladı. Fransızca yı seviyorlar, bende bu dili öğrendikleri için mutluyum. (.) Kızım ve
50 oğlum bazen birbirleriyle Fransızca konuşuyorlar. Daha öğrenmeleri ve farklı dillere de
51 yönelmelerini isterim.
52 (trad.fr) : *Mes enfants ne me parlent pas en français. Ma fille sait parler français, mon fils vient de*
53 *commencer à apprendre. Ils aiment le français et je suis heureuse qu'ils aient appris cette langue.*
54 (.) *Ma fille et mon fils se parlent parfois en français. J'aimerais qu'ils apprennent davantage et se*
55 *concentrent sur différentes langues.*

56 E : Okulun ilk günü nasıl geçti ? İyi mi yoksa kötü mü bir deneyimdi ?
57 (trad.fr) : *Comment avez-vous vécu la rentrée ? Bonnes et mauvaises expériences ?*

58 Merve : Oğlumun okulda ilk senesi ve çok zorluk yaşamadım. Okulu seviyor, arkadaşlarıyla
59 oynamayı seviyor, öğretmeniyle araları iyi.
60 (trad.fr) : *C'était la première année d'école de mon fils et je n'ai pas eu beaucoup de difficultés. Il*
61 *aime l'école, il aime jouer avec ses amis, il se comporte bien avec son professeur.*

62 E : Okula güveniyormusunuz ? Çocuğunu okula bırakırken endişeli misiniz ?
63 (trad.fr) : *Avez-vous confiance en l'école ? Avez-vous peur de laisser votre enfant à l'école ?*

64 Merve : Öğretmenine ve okula güveniyorum. Okula bırakmak beni tedirgin etmiyor çünkü
65 öğretmeni bana bu güveni verdi.
66 *(trad.fr): Je fais confiance à son professeur et à son école. Qu'il aille à l'école ne me dérange pas*
67 *parce que son professeur m'a donné confiance en lui*

Annexe 5.7 - Entretien du 30/01/2021 avec le père de l'enfant à son domicile

E = l'enquêteur

Adam = le père

Profil sociologique :

- 1 E : Quel âge avez-vous ?
- 2 Adam : 32 ans
- 3 E : Où êtes-vous né ?
- 4 Adam : Je suis né en France à Vesoul
- 5 E : Quelle étude avez-vous réalisée ?
- 6 Adam : J'ai fait un CAP plomberie
- 7 E : Quelle est votre profession ?
- 8 Adam : Plombier depuis 13 ans
- 9 E : Pouvez-vous vous présenter ? Votre identité sera anonyme
- 10 Adam : Je m'appelle Adam, j'ai 32 ans, je suis marié et j'ai 2 enfants de 7 et 3 ans.
- 11 E : D'accord, pouvez-vous me raconter le contexte dans lequel votre famille est arrivée en France ?
- 12 Adam : Alors mes parents sont nés en / Turquie (.) ils ont quitté leur village en Turquie qui
- 13 s'appelle Oğuzeli quand mes grands frères avaient 10 et "euh" 8 ans. Moi je suis né en France, je
- 14 suis le dernier de la famille. Y'a aussi mon autre grand frère et mes deux grandes sœurs qui sont nés
- 15 en France. Après moi je suis retourné me marier en Turquie, donc ma femme est venue de Turquie
- 16 vers la France (.) j'avais 25 ans et elle, elle avait 18 ans.
- 17 E : D'accord et vos parents savent parler français ?
- 18 Adam : Mes parents savent pas très bien parler français, ils savent / quelques mots en français, voilà
- 19 c'est tout. Je parle que turc avec eux (.) toute la famille se parle en turc. Ils savent un peu le français
- 20 parce qu'ils en ont besoin quand ils vont dehors. Mon père sait quand même un peu plus parler que
- 21 ma mère.
- 22 E : Et vous, vous saviez parler français lorsque vous êtes entré à l'école ?
- 23 Adam : / Évidemment je savais déjà parler français, dès que j'ai été à l'école parce que mes frères
- 24 et soeurs me parlaient français mais les plus grands eux ils savaient pas le français en allant à
- 25 l'école.

- 26 E : Donc pour résumé vous parliez en turc avec vos parents et en français avec vos frères et sœurs
- 27 Adam : Oui voilà c'est ça, que turc avec mes parents et avec mes frères et sœurs généralement en
28 français bon ça arrivait qu'on se parle en turc mais c'était rare. C'est encore comme ça maintenant
29 le turc c'est juste avec les parents. Après quand on se réunit tous on parle turc bien sûre pour que
30 nos parents comprennent
- 31 E : Vous maîtrisez d'autres langues ?
- 32 Adam : Non pas du tout (.) aucune
- 33 E : Vous parlez quelle langue avec vos enfants au quotidien ?
- 34 Adam : Au quotidien je dirai que c'est un mélange de turc et de français même si moi je leur parle
35 quand même un peu plus en français que ma femme (.) elle elle leur parle qu'en turc
- 36 E : Et avec vos voisins ou à votre travail quelle langue utilisez-vous ?
37
- 38 Adam : j'ai pas de contact avec mes voisins on se dit juste bonjour donc on se parle en français et
39 sinon au travail que français. Il n'y a pas de turcs qui travaillent avec moi.
- 40 E : Vos enfants s'adressent à vous en français ?
- 41 Adam : Oui il me parle en français ça arrive et des fois quand moi je leur parle en français ils me
42 répondent en français ou alors en turc (RIRE)
- 43 E : Et comment vous réagissez quand ils vous parlent spontanément en français ?
- 44 Adam : Pour le moment ça me dérange pas trop même si j'aimerais qu'ils n'oublient pas le turc et
45 qu'ils sachent bien le parler
- 46 E : vous faites des activités avec Semih ?
- 47 Adam : Je fais plutôt des activités en plein air avec Semih et sa soeur comme du vélo après on
48 regarde aussi la télévision ensemble voilà
- 49 E : Étiez-vous inquiet lorsque votre enfant a fait sa rentrée à la maternelle ?
- 50 Adam : "bah" bien sûre que j'étais inquiet (.) je m'inquiétais par rapport à la langue j'avais peur
51 qu'il capte rien pis aussi j'ai pensé à son comportement avec sa prof j'avais peur qu'il écoute pas
52 mais jour après jour et quand j'ai vu la bonne entente qu'il avait avec sa prof et même ce que nous
53 disait sa prof ben j'ai été rassuré direct
- 54 E : vous avez peur de laisser votre enfant à l'école ?
- 55 Adam : / non pas spécialement après c'est toujours une source de stress on va dire de laisser son
56 enfant et de pas savoir ce qu'il fait et comment il va

57 E : Et sinon vous avez confiance en l'école ?

58 Adam : oui bien sûre que j'ai confiance en l'école sinon je les enverrai pas là bas tout simplement
59 (RIRE) non en vrai oui j'ai confiance et je sais qu'il apprend plein de choses c'est bien pour lui
60 après moi j'ai juste peur qu'ils oublient le turc ça me ferait de la peine

61 E : Et pour éviter cela vous avez pensez à faire quelque chose ?

62 Adam : "ben" je me disais que j'allais leur parler uniquement en turc après c'est pas facile non plus
63 j'ai pas envie de les forcer et comme il parle déjà en turc avec leur mère c'est déjà bien (.) mais
64 même moi je parle plus français que turc donc je peux pas vraiment dire quelque chose

Annexe 5.8 - Observation du 27/02/2021 et entretien collectif au domicile familial

1 Lorsque je suis arrivée les enfants étaient dans le salon devant la télévision en train de regarder un
2 dessin animé sur la TRT çocuk. Les enfants étaient très calmes et ne parlaient pas. Nous avons donc
3 décidé avec les parents de réaliser l'entretien collectif dans la cuisine.
4 Je me suis donc rendue dans la cuisine avec la mère des enfants et nous avons ensuite été rejointe
5 par le père de l'enfant. Avant de nous rejoindre il est allé dire ceci à ses enfants :

6 “Adam : vous restez ici tamam ?
7 (*trad.fr*) : *vous restez ici d'accord ?*
8 Elif, Semih : (*ils hochent la tête*)”

9 Puis, j'ai donc réalisé l'entretien collectif avec les deux parents. Les enfants ne sont pas venus nous
10 rejoindre durant l'entretien. Une fois, l'entretien terminé nous avons constaté que les enfants étaient
11 partis jouer dans la salle de jeux. Semih était en train de jouer avec une petite voiture et sa sœur en
12 train de dessiner.

13 “Semih : Abla bak ma voiture
14 (*trad.fr*) : *regarde ma voiture*
15 Elif : je l'ai déjà vu
16 Semih : elle est belle ?
17 Elif : oui”

18 Les enfants se sont ensuite rendus à la cuisine pour prendre le goûter.

19 “Merve (*elle regarde son fils*) : Ne istiyorsun
20 (*trad.fr*) : *tu veux quoi ?*
21 Semih : bir pasta lütfen
22 (*trad.fr*) : *un gâteau s'il te plait*
23 Merve : tamam (*elle ouvre le placard*) al
24 (*trad.fr*) : *d'accord (elle ouvre le placard) tiens*”

25 Après le goûter Semih semblait agité et courait dans tous les sens et circulait entre toutes les pièces
26 de la maison. Sa sœur quant à elle était en train d'aider sa mère à préparer le repas du soir dans la
27 cuisine. Ma troisième séance d'observation se termina sur ce dernier instant.

Annexe 5.9 - Entretien collectif du 27/02/2021 avec les deux parents à leur domicile

E = l'enquêteur

Merve = la mère

Adam = le père

1 **E** : Bana çocuklarınızın oyunlarını ve etkinliklerini tanıtabilir misiniz ?

2 *(trad.fr) : Pouvez-vous me présenter les jeux et occupations de vos enfants ?*

3 **Merve** : Çocuklar lego oynamayı, resim yapmayı, oyuncak mutfak setiyle oynamayı çok seviyorlar,
4 kızım kitap okumayı çok seviyor, bazen kendi aralarında kendilerine karakter seçip o karakterleri
5 canlandırıyorlar.

6 *(trad.fr) : Les enfants adorent jouer au lego, peindre, jouer avec la cuisine en jouet, ma fille adore
7 lire des livres, parfois ils choisissent des personnages entre eux et jouent ces personnages.*

8 **E** : Sizince, hangi dile ne kadar önemli ?

9 *(trad.fr) : Quelle importance accordez-vous à quelle langue ?*

10 **Merve** : Bütün diller gerekli ve önemli bence, kendini geliştirmek adına her dil öğrenilebilir, bir
11 atasözünde bir dil bir insan, iki dil iki insan deniliyor, ama İngilizce muhakkak öğretilmeli bence
12 çünkü Bütün dünyada geçerli olan uluslararası bir dil olduğu için.

13 *(trad.fr) : Je pense que toutes les langues sont nécessaires et importantes, chaque langue peut être
14 apprise pour s'améliorer. Un proverbe dit que : « une langue est une personne, deux langues sont
15 deux personnes », mais je pense que l'anglais doit définitivement être une langue enseignée parce
16 qu'elle est internationale et valable partout dans le monde.*

17 **Adam** : Evet *(il hoche la tête)* haklısın (.) Bence Fransızca okul için önemli, Türkçe ailemiz için de
18 önemli.

19 *(trad.fr) Oui tu as raison (.) je pense que le français est important pour l'école et le turc pour notre
20 famille aussi*

21 **E** : Çocuklarınız birlikte oynarken hangi dilde oynuyorlar ?

22 *(Trad.fr) Lorsque vos enfants jouent ensemble, dans quelle langue le font-ils ?*

23 **Adam** : türk

24 *(trad.fr) turc*

25 **Merve** : *(elle coupe la parole à son mari)* / Türkçe konuşarak oynuyorlar, çok nadir bir kaç kelime
26 Fransızca konuşuyorlar.

27 *(trad.fr) : Ils jouent en parlant / turc, ils parlent rarement en français.*

28 **E** : Okulun ve ablasının dışında, oğlun başka çocuklarla oynuyor mu ?

29 *(trad.fr) : En dehors de l'école et sa grande sœur, votre fils jouent-ils avec d'autres enfants ?*

30 **Merve** : / Evet oynuyor.

31 *(trad.fr) : / Oui ils jouent*

32 **Adam** : *(il coupe la parole à sa femme)* evet kuzenleri ve kuzenleri ile

33 *(trad.fr) : oui avec leurs cousins et cousines*

34 **E** : Ne zaman ?

35 *(trad.fr) : A quel moment ?*

- 36 **Adam** : Okul saatleri dışında ve hafta sonları.
37 *(trad.fr) : En dehors des heures de classe, et en fin de semaine.*
- 38 **E** : Aileniz veya ebeveynleriyle olan dostça ilişkileriniz nelerdir ?
39 *(trad.fr) Quels sont vos rapport familiaux ou amicaux avec leurs parents ?*
- 40 **Adam** : bunlar benim erkek ve kız kardeşlerim
41 *(trad.fr) : ce sont mes frères et sœurs*
- 42 **E** : Hangi dilde konuşuyorlar ?
43 *(trad.fr) : Dans quelle(s) langue(s) échangent-ils ?*
- 44 **Merve** : Türkçe, bazen Fransızca
45 *(trad.fr) : En turc, et parfois en français*
- 46 **Adam** : (il hoche la tête) evet
47 *(trad.fr) : oui*
- 48 **E** : Çocuklarınız çizgi film mi izliyor ? Varsa hangileridir ?
49 *(trad.fr) : Est-ce que vos enfants regardent des dessins animés ? Si oui, lesquels ?*
- 50 **Merve** : İzliyorlar, winx, Heidi, Niloya, Elif
51 *(trad.fr) : Oui ils en regardent tels que les Winx, Heidi, Niloya, Elif*
- 52 **Adam** : / pat patrouille (RIRE)
53 **Merve** : evet (RIRE)
54 *(trad.fr) : oui*
- 55 **E** : Çocuğunuzun Türkçe konuşabilmesi sizin için önemli mi ?
56 *(trad.fr) : Est-il important pour vous que votre enfant sache parler le turc ?*
- 57 **Merve** : Evet, sonuçta kendi ana dilimiz olduğu için bu dil bilmelerini ve hiç unutmamalarını
58 isterim
59 *(trad.fr) : Oui, puisque c'est notre langue maternelle, je veux qu'ils connaissent cette langue et ne*
60 *l'oublent jamais*
- 61 **Adam** : Katılıyorum
62 *(trad.fr) : je suis d'accord*
- 63 **E** : bunun nedenleri nelerdir ?
64 *(trad.fr) : quelles sont les raisons ?*
- 65 **Merve** : Çünkü Türkiye de çok fazla akrabalarımız var, her sene orara gidiyoruz onlarla
66 anlaşabilmeleri için ve ana dilimiz olduğu için
67 *(trad.fr) : Parce que nous avons beaucoup de famille en Turquie, chaque année nous allons là-bas,*
68 *pour nous permettre de nous comprendre, car c'est notre langue principale*
- 69 **E** : Çocuğunuzun Fransızca konuşmayı bilmesi sizin için önemli mi ?
70 *(trad.fr) : Est-il important pour vous que votre enfant sache parler le français ?*
- 71 **Adam** : evet
72 *(trad.fr) : oui*
- 73 **Merve** : Evet önemli
74 *(trad.fr) : Oui, c'est important*
- 75 **E** : Öyleyse bunun nedenleri nelerdir ?
76 *(trad.fr) : quelles sont les raisons ?*

- 77 **Merve** : çünkü burada yaşıyoruz hayatları burada geçiyor ve farklı bir dil öğrenmeleri çok güzel
78 *(trad.fr) : Parce que nous vivons ici, leur vie se passe ici et c'est bien qu'ils apprennent une*
79 *langue différente*
- 80 **E** : Çocuğunuz çocuk okuluna girdiğinde nasıl Fransızca konuşacağını biliyor mu ?
81 *(trad.fr) : Votre enfant savait-il parler français lorsqu'il est entré à l'école maternelle ?*
- 82 **Merve** : Başladıklarında onu tanımıyordu ama şimdi onu öğreniyor
83 *(trad.fr) : Quand il a commencé il ne la connaissait pas mais maintenant il l'apprend*
- 84 **E** : Öyleyse bunu nasıl öğrendi ?
85 *(trad.fr) : Comment l'a-t-il appris ?*
- 86 **Merve** : Okulda arkadaşlarıyla konuşarak, onlarla vakit geçirerek yavaş öğreniyor
87 *(trad.fr) : Il apprend lentement en parlant à ses amis à l'école, en passant du temps avec eux*
- 88 **E** : Çocuğunuzun Fransızca konuşmayı bilmemesinin onun için bir sorun olduğunu düşünüyor
89 musunuz ?
90 *(trad.fr) : Pensez-vous que le fait que votre enfant ne sache pas ou peu parler le français est une*
91 *difficulté pour lui ?*
- 92 **Adam** : Evet, çünkü söylenenleri anlayamadıkları zaman iyi olmuyor
93 *(trad.fr) : Oui, parce que c'est embêtant quand ils ne peuvent pas comprendre ce qui se dit*
- 94 **Merve** : ben mesela anlamadığım zaman kendimi kötü hissediyorum
95 *(trad.fr) : moi par exemple quand je ne comprends pas je me sens mal*
- 96 **E** : Öğrenimi nasıl başladı ve geçti ?
97 *(trad.fr) : Comment s'est passé le tout début de sa scolarisation ?*
- 98 **Merve** : İlk okula girer girmez öğrenmeye başladı ve hızla ilerledi
99 *(trad.fr) : Il a commencé à apprendre dès son entrée à l'école et a progressé rapidement*
- 100 **E** : Şimdi okuldan bahsedelim. Çocuğunuzun okuldan ilk kez buraktığınızda nasıl gittiniz ? (Yaşlar,
101 sevinç, stres.)
102 *(trad.fr) : Parlons à présent de l'école, lorsque vous avez déposé votre enfant pour la première fois*
103 *à l'école, comment cela s'est-il passé ? (Pleurs, joie, stress.)*
- 104 **Merve** : 3 yaşındaydı hem üzgün hem de sevinçliydim. Nasıl anlaşacağı konusunda endişem vardı
105 dil bilmediği için
106 *(trad.fr) : Il avait 3 ans j'étais à la fois triste et heureuse. Je m'inquiétais de savoir comment il allait*
107 *s'entendre avec les autres, étant donné qu'il ne parle pas la langue*
- 108 **Adam** : Bende endişelendim
109 *(trad.fr) : je m'inquiétais aussi*
- 110 **E** : İlk okul gününün sonunda çocuğunuzun aldığınızda size ne söylemiş ?
111 *(trad.fr) : Et lorsque vous avez récupéré votre enfant à la fin de sa première journée d'école que*
112 *vous a-t-il dit ?*
- 113 **Merve** : okulu sevdiğini söyledi ama ilk zamanlar bırakırken zorluk yaşamıştık
114 *(trad.fr) Il a dit qu'il adorait l'école, mais nous avons du mal à le déposer à l'école les premières*
115 *fois.*
- 116 **E** : Dil sorunu oldu mu ?

- 117 *(trad.fr) : A-t-il eu des problèmes avec la langue ?*
- 118 **Merve** : Oldu ama büyük sorunlar değil
- 119 *(trad.fr) : Il y en a eu, mais ce ne fut pas de gros problèmes*
- 120 **E** : Çocuğunuzu nasıl algıladınız ? (Üzgün, mutlu, kafası karışık...)
- 121 *(trad.fr) : Comment avez-vous perçu votre enfant ? (Triste, heureux, confus...)*
- 122 **Merve** : Kafası karışık.
- 123 *(trad.fr) : Il était confus.*
- 124 **E** : Tavrı evde olduğu andan farklı mıydı ?
- 125 *(trad.fr) : Son attitude semblait-elle différente de quand il est à la maison ?*
- 126 **Merve** : Evet
- 127 *(trad.fr) : Oui*
- 128 **E** : Tepkiniz neydi ?
- 129 *(trad.fr) : Quelle a été votre réaction ?*
- 130 **Merve** : Şaşkın
- 131 *(trad.fr) : J'étais perplexe*
- 132 **E** : Alti ay sonra durum hala bu mu ?
- 133 *(trad.fr) : Six mois après est-ce toujours le cas ?*
- 134 **Merve** : Hayir, daha iyi
- 135 *(trad.fr) : Non, maintenant ça va mieux*
- 136 **Adam** : çok daha iyi
- 137 *(trad.fr) : beaucoup mieux même*
- 138 **E** : Çocuğunuz okula gitmeyi hiç reddediyor mu ? (Kriz, öfke, ağlama, acı verici vb.)
- 139 *(trad.fr) : Arrive-t-il que votre enfant refuse d'aller à l'école ? (Crise, colère, pleurs, angoisse...)*
- 140 **Merve** : Evet, bazen
- 141 *(trad.fr) : Oui, parfois*
- 142 **E** : Bu tekrarlı/seyrek/nadir/mevcut değil mi ?
- 143 *(trad.fr) : Est-ce récurrent/occasionnelle/rare/inexistant ?*
- 144 **Merve** : Nadir
- 145 *(trad.fr) : C'est rare*
- 146 **E** : Nedenleri biliyor musunuz ?
- 147 *(trad.fr) : Savez-vous les raisons ?*
- 148 **Merve** : Evet, yorgun oluyor veya benimle kalmak istiyor
- 149 *(trad.fr) : Oui, il est fatigué, ou alors il veut rester avec moi*
- 150 **E** : Nasıl tepki verirsiniz ?
- 151 *(trad.fr) : Comment réagissez-vous ?*
- 152 **Merve** : Yinede bırakıyorum yoksa her zaman isteyecek
- 153 *(trad.fr) : Je le laisse quand bien même, parce que sinon il le redemandera*
- 154 **E** : Tam tersine, çocuğunuz okula gitme (sevinç, heyecan vb.) isteği gösteriyor mu ?
- 155 *(trad.fr) A l'inverse arrive-t-il que votre enfant manifeste l'envie d'aller à l'école (joie, excitation...)?*
- 156 **Merve** : Evet okulu seviyor, gitmek istiyor nadiren tersi olabiliyor

- 158 *(trad.fr) : Oui, il aime l'école, il veut y aller et l'inverse n'arrive que très rarement.*
- 159 **E** : Tekrarlı/seyrek/nadir/mevcut değil mi ?
- 160 *(trad.fr) : Est-ce récurrent/occasionnelle/rare/inexistant ?*
- 161 **Merve** : Tekrarlı
- 162 *(trad.fr) : C'est récurrent*
- 163 **E** : Nedenleri biliyor musunuz ?
- 164 *(trad.fr) : Savez-vous les raisons ?*
- 165 **Merve** : Evet, arkadaşlarını ve öğretmenini seviyor
- 166 *(trad.fr) : Oui, c'est parce qu'elle aime ses amies, et ses enseignants*
- 167 **E** : Nasıl tepki verirsiniz ?
- 168 *(trad.fr) : Comment réagissez-vous ?*
- 169 **Merve** : Mutlu oluyorum
- 170 *(trad.fr) : Je suis heureuse*
- 171 **E** : Çocuğunuz size okuldaki günlerini anlatıyor mu ? Bunu hangi dilde yapıyor ?
- 172 *(trad.fr) : Est-ce que votre enfant vous raconte ses journées à l'école ? Dans quelle langue le fait-il*
- 173 ?
- 174 **Merve** : Evet / Türkçe
- 175 *(trad.fr) : Oui / en turc*
- 176 **E** : Çocuğunuzun öğretmeni ile tanıştınız mı ?
- 177 *(trad.fr) : Avez-vous rencontré l'enseignant de votre enfant ?*
- 178 **Merve** : Evet tanıştım çok iyi ve Semih in dili konusunda anlayış gösteriyor. Onu anlayabilmek için
- 179 ve ona birşeyler anlatabilmek için
- 180 *(trad.fr) : Oui je l'ai bien rencontré et elle montre de la compréhension vis-à-vis de la différence de*
- 181 *langage de Semih, pour le comprendre comme pour lui dire quelque chose.*
- 182 **E** : Çocuk okulunun sizin için hedefleri nelerdir ? Sizin için önemli olan nedir (Öğrenme, davranış,
- 183 refahlar, diller, diğer çocuklarla iletişim) ?
- 184 *(trad.fr) : Quels sont pour vous le ou les objectifs de l'école maternelle ? Qu'est ce qui est*
- 185 *important pour vous (Apprentissage, comportement, bien-être, les langues, contact avec d'autres*
- 186 *enfants) ?*
- 187 **Merve** : Öğrenme süreci, arkadaşlarıyla iletişimi, davranış ve dil öğrenim süreci
- 188 *(trad.fr) : L'apprentissage, les relations avec les amis, le comportement et l'apprentissage de la*
- 189 *langue*
- 190 **Adam** : *(il hoche la tête)*
- 191 **E** : Kızınızın anaokulundaki eğitimi nasıl gitmişti ?
- 192 *(trad.fr) Comment s'est passé la scolarisation de votre fille à la maternelle ?*
- 193 **Merve** : Çok zor alışmıştı ama arkadaş ve öğrenim süreciyle ilgili bir sorun yaşamadık
- 194 *(trad.fr) : C'était très difficile de s'y habituer, mais nous n'avons eu aucun problème avec les*
- 195 *amis et le processus d'apprentissage*
- 196 **E** : Anaokuluna vardığında Fransızca konuşabilir miydi ?
- 197 *(trad.fr) : Savait-elle parler français lors de son arrivée en maternelle ?*
- 198 **Adam/Merve** : Hayır

- 199 *(trad.fr) : Non*
- 200 **E** : Fransızca'yı öğrenmesi zor mıydı ?
- 201 *(Est-ce que ça a été difficile pour elle d'apprendre le français ?)*
- 202 **Merve** : / Hayır
- 203 *(trad.fr) : / Non*
- 204 **Adam** : Hayır
- 205 *(trad.fr) : Non*
- 206 **E** : Birinci sınıf ilk kez nasıl gidiyor ?
- 207 *(trad.fr) : Comment se passe ses débuts au CP ?*
- 208 **Merve** : İyi gidiyor, tabiki dilini biraz daha ilerlemesi lazım ama derslerini güzel çalışıyor
- 209 *(trad.fr) : Cela se passe bien, bien sûr, elle a besoin d'améliorer un peu plus sa langue, mais*
- 210 *elle travaille bien sur ses devoirs*
- 211 **E** : Kızınız anaokuluna girdiğinden beri evde hangi dili konuşuyor ?
- 212 *(trad.fr) : Dans quelle langue s'exprime votre fille à la maison depuis son entrée à la*
- 213 *maternelle ?*
- 214 **Merve** : Türkçe nadiren Fransızca (.) katılıyorsun ?
- 215 *(trad.fr) : En turc, rarement en français (.) tu es d'accord ?*
- 216 **Adam** : evet
- 217 *(trad.fr) : oui*
- 218 **E** : Elif Fransızca konuşmayı seviyor mu ?
- 219 *(trad.fr) : Elif aime-t-elle parler en français ?*
- 220 **Adam** : Evet seviyor
- 221 *(trad.fr) : Oui, elle aime*
- 222 **Merve** : evet çok
- 223 *(trad.fr) : oui beaucoup*
- 224 **E** : Elif arkadaşlarıyla anlaşmakta zorluk çekiyor mu ?
- 225 *(trad.fr) : Elif a-t-elle du mal à s'entendre avec les autres ou à les comprendre ?*
- 226 **Merve** : Hayır öncesine göre daha iyi anlaşılıyor (.) onlarla konuşup arkadaşlık edebiliyor
- 227 *(trad.fr) : Non, elle comprend mieux par rapport à avant (.) maintenant elle peut parler et même se*
- 228 *lier d'amitié avec eux*
- 229 **E** : Annesiyle ve babasıyla hangi dilleri konuşuyor ?
- 230 *(trad.fr) Quelles langues parle-t-elle avec sa mère et son père ?*
- 231 **Merve** : Benimle Türkçe konuşuyor çok nadir Fransızca ama babasıyla Fransızca konuşuyor
- 232 *(trad.fr) : Elle parle turc avec moi rarement en français mais plutôt en français avec son père*
- 233 **Adam** : Evet
- 234 *(trad.fr) : oui*
- 235 **E** : İki kardeş aralarında nasıl anlaşılıyor ?
- 236 *(trad.fr) : En tant que frère et sœur, comment s'entendent-t-ils ?*
- 237 **Merve** : Çoğunlukla Türkçe konuşuyorlar ama artık Semih'a Fransızca öğrenmeye başladığı için
- 238 aralarında bazı kelimeleri Fransızca konuşmaya başladılar
- 239 *(trad.fr) Ils parlent principalement turc, mais maintenant que Semih apprend le français, ils ont*
- 240 *commencé à parler quelques mots en français*

- 241 **Adam** : Her zaman birlikte oynuyorlar
242 *(trad.fr) : Ils jouent tout le temps ensemble*
243 **E** : Semih ablasından Fransızca öğreniyor mu ?
244 *(trad.fr) : Semih apprend-t-il le français avec sa grande sœur ?*
245 **Merve** : Evet, Elif Semih'a Fransızca öğretmek için ona yardımcı oluyor ve bazı kelimeleri
246 ablasından öğrenmeye başladı
247 *(trad.fr) : Oui, Elif aide Semih à apprendre le français et il a commencé à apprendre quelques mots*
248 *grâce à sa sœur*

Annexe 5.10 - Observation du 02/03/2021 dans la classe

- 1 Semih est arrivé à l'école avec sa maman et sa grande sœur. Il a dit au revoir à sa maman puis il lui
2 a fait un bisou et il est rentré dans la salle de classe. Il a pris l'étiquette de son prénom et il est allé
3 la fixer sur le panneau prévu à cet effet.
4 Il n'a montré aucune résistance pour se rendre dans la salle de classe. Il semblait même très content
5 de s'y rendre.
6 A 8h15 tous les élèves étaient arrivés.

7 **Jeu libre**

- 8 Avant de commencer les ateliers, les élèves peuvent jouer. Semih est très excité et joue avec une de
9 ses camarades. Il se roule par terre et rit fort. De ce fait, l'enseignante l'a réprimandé.

- 10 "Carole : (FORT) on ne crie pas, on ne se roule pas par terre
11 Semih : d'accord"

- 12 Puis, ils ont recommencé

- 13 "Carole : qu'est ce que je t'ai dit ? ça suffit maintenant

- 14 *Semih (il baisse la tête) : oui*

- 15 Carole : regardez ce qu'il y a écrit ici (*elle montre une affiche sur le mur*)"



- 16
- 17 **Atelier ferme et animaux**
- 18 Semih bouge beaucoup, il ne reste pas assis sur sa chaise. Il parle également très fort.
- 19 "Semih (il prend la vache des mains d'une de ses camarades) : "hé" c'est à moi ça
20 Zoé : mais c'est à moi aussi
21 Semih (*il se rend vers une autre de ses camarades et agite la vache pour la faire parler*) : bonjour
22 tu fais quoi ?
23 Chloé (*elle agite le mouton*) : bonjour tu fais quoi ?
24 Semih : je suis dans mon classe
25 Carole : "hé hé hé" est ce qu'on a le droit de crier en classe ? (.) non c'est interdit
26 Semih (*il baisse la tête*)

27 Semih pose ensuite la vache et prend la poule

28 Semih (*il agite la poule*) : /cocotte

29 Zoé : c'est à moi

30 Semih (il lui donne la poule) : d'accord on change

31 "d'accord on échange"

32 Semih (*il prend le canard et l'agite*) : je mange de l'herbe

33 Zoé : je tousse parce que j'ai malade

34 je tousse parce que je suis malade"

35 Ensuite, l'enseignante est venue chercher les élèves de l'atelier ferme et animaux pour qu'ils se

36 rendent dans la cabane à histoire.

37 "Carole : vous venez ? nous allons dans la cabane à histoire

38 Semih : \non (.) moi je veux pas

39 Carole : aller vient Semih tu vas voir ça va être super"

40 **Cabane à histoire**

41 L'enseignante installe des coussins par terre pour que les 5 enfants puissent s'asseoir. Durant ce

42 moment de langage Semih bouge beaucoup comparé à ses autres camarades. Il s'assoit même sur

43 un lit au lieu de s'asseoir sur le coussin.

44 "Carole : vous vous rappelez l'histoire sur la marmotte ?

45 Chloé : /oui

46 Zoé : /oui

47 Carole (elle montre l'image de la marmotte) : c'est quoi cet animal ?

48 Zoé : une taupe

49 Mathis : une taupe

50 Carole : une /taupe ? Vous êtes sur ?

51 Zoé : oui

52 Carole : non c'est une marmotte, c'est une marmotte en fait

53 Ian : une /marmotte

54 Carole : oui c'est une marmotte (.) et qu'est-ce qu'elles font les marmottes en hiver ? vous vous

55 rappelez ?

56 Zoé : elles dorment

57 Carole : elles dorment (.) on dit qu'elles hibernent et quand vient le printemps qu'est ce qui se passe

58 ?

59 Ian : elles vont manger

60 Carole : hé bien il faut qu'elles sortent pour manger oui (.) et (*elle montre l'image de la marmotte*)

61 elle vit où cette marmotte ?

62 Zoé intervient mais son propos est incompréhensible. L'enseignante ne relève pas.

63 Carole : C'est quoi ça Semih tu te souviens ?

64 Semih : il mange

65 Ian : une /montagne

66 Carole : c'est une montagne très bien bravo
67 Tristan : y'a de la neige
68 Carole : oui très bien tu as raison il y a de la neige (.) au-dessus de la montagne il y a de la neige et
69 en hiver il fait très froid. Alors Mamiko la marmotte habite sur cette montagne et puis le printemps
70 arrive et qu'est ce qui se passe ?
71 Zoé : le lapin
72 Carole : le lapin qu'est-ce qu'il entend ?
73 Chloé : il entend Mamiko
74 Carole : il entend Mamiko et qu'est-ce qu'elle fait Mamiko ?
75 Ian : elle /ronfle
76 Carole : elle ronfle (.) elle ne s'est pas réveillée (.) alors qu'est ce qui va faire le lapin ?
77 Ian : il va chercher ses amis
78 Carole : oui il va chercher ses amis, c'est qui ses amis ?
79 Zoé : /l'abeille
80 Carole (*elle montre l'image de l'abeille*) : l'abeille
81 Ian : l'abeille
82 Carole (*elle montre l'image de l'hérisson*) : et ça Semih tu te souviens qui c'est ?
83 Ian : l'hérisson
84 Carole : Mais tu t'appelles Semih ? (.) aller Semih il en dit une autre (*elle montre l'image de la*
85 *tortue*) ça c'est qui ?
86 Semih : une tortue
87 Carole : une tortue et (*elle montre l'image de la taupe*) ça c'est quoi ?
88 Ian : une taupe
89 Zoé : une taupe
90 Carole : une taupe très bien les enfants (.) voilà il va chercher tous ses amis pour faire pleins de
91 bruits pour réveiller Mamiko mais est ce qu'ils y arrivent ?
92 Ian : /nan
93 Zoé : nan
94 Carole : non ils n'y arrivent pas (.) alors ils sont très embêtés (.) et puis ils cherchent dans son
95 terrier et tout à coup ils trouvent un petit coeur une petite boîte en forme de coeur je vais vous la
96 montrer (*elle montre l'image de la boîte*) elle est ici (.) donc ils trouvent une petite boîte dans son
97 terrier et dans cette petite boîte il y a des poèmes (.) pleins de poèmes que Mamiko a écrit (.) alors
98 le hérisson la taupe le lapin et l'abeille ils ouvrent la petite boîte en forme de coeur et ils prennent
99 des petits poèmes (.) et ces petits poèmes c'est des poèmes qui ont trois lignes (*elle montre un*
100 *poème*)
101 Zoé : montre maitresse
102 Carole : regarde (.) ce sont des poèmes de trois lignes qu'on appelle des haïkus (.) et ils vont
103 commencer à lire les haïkus et Mamiko va se réveiller
104 Ian : /"ouah"
105 Carole : alors moi je vais vous en lire aussi des petits haïkus des petits poèmes (.) est ce que ça c'est
106 un haïku (*elle montre un poème*)
107 Zoé : oui
108 Carole : vous êtes sur ? regarder qu'est-ce qu'on a dit ? un haïku ça a combien de lignes ?
109 Ian (*il lève trois doigts*) : 3

110 Carole : est ce qu'il y a trois lignes là ?
 111 Zoé : /nan
 112 Carole : donc ça, ça n'est pas un haïku, c'est un autre poème (.) (*elle montre un autre poème*) est ce
 113 que ça c'est un haïku ?
 114 Ian : non
 115 Zoé : non
 116 Tristan : c'est un éléphant
 117 Carole : non c'est un poème qui fait un dessin d'accord ? Les /haïkus c'est des tous petits poèmes
 118 (.) maintenant regarder j'ai ramené pleins de photos que je vais accrocher et je vais vous lire des
 119 haïkus et vous allez me dire (.) avec quelle photo ça correspond (.) vous allez m'aider à les
 120 accrocher
 121 Ian : d'accord
 122 Carole : aller qui m'aide à accrocher ?
 123 Zoé : moi
 124 Tristan : mo::i
 125 Ian (FORT) : moi
 126 Carole : aller chacun va pouvoir en accrocher une (.) (*elle tend une photographie à un élève*) Ian tu
 127 commence tu accroche celle-ci sur le mur (.) appuie bien dessus pour que ça colle
 128 Ian (*il fixe la photographie sur le mur*)
 129 Carole : aller zoé tu fixes celle-ci
 130 Zoé (*elle fixe la photographie*)
 131 Carole : une fois qu'elle est collée tu ne l'enlèves plus
 132 Ian : c'est bon c'est collé

 133 L'enseignante tend les autres photographies aux élèves et ils les fixent

 134 Tristan : on va faire /quoi ?
 135 Carole : vous allez voir (.) je vais vous lire des petits haïkus
 136 Zoé : "oh" regarde il est trop chou (*elle montre l'image du chien et du chat dans un panier*)
 137 Carole : il est trop chou c'est quoi ?
 138 Ian : un chien
 139 Zoé : un chat
 140 Tristan : un chat avec un chien
 141 Carole : un chat avec un chien
 142 Zoé : moi j'aime bien les chats
 143 Ian : et moi les chiens
 144 Semih : moi j'ai peur de ça (*il montre le chien*)
 145 Ian : pourquoi t'as peur des chiens
 146 Carole : "hé hé hé" on a besoin de calme (.) allez écoutez-moi je vais vous lire des haïkus et vous
 147 allez me montrer la photo qui va avec le haïku (silence 2') le chien s'assoupit sur le chat
 148 tranquillement, ils sont bien dressés (.) alors c'est quelle photo qui va avec ce petit Haïkus ?
 149 Semih (*il montre l'image du chien et du chat dans un panier*)
 150 Carole : c'est celui-là pour toi Semih ?
 151 Semih (*il fait oui avec la tête*)

152 Carole : vous êtes d'accord les autres ?
 153 Ian : oui
 154 Zoé : oui
 155 Carole : oui il a raison (.) alors je vais vous en lire un autre (silence 2') "euh" l'hiver déchaîné une
 156 flèche mystérieuse dans l'obscurité
 157 Ian (*il montre une image accrochée au mur*)
 158 Carole : c'est celle-là ? Vous êtes d'accord ?
 159 Zoé : oui
 160 tristan : oui
 161 Carole : alors je vais en lire un autre "euh" (.) dans cette belle forêt
 162 Ian (*il montre une image*) : celle là
 163 Carole : attends, attends écoute d'abord (.) dans cette belle forêt deux arbres se sont mariés et se
 164 font des baisers
 165 Ian (*il montre une image*)
 166 Carole : toi ça te fait penser à cette image d'accord et les autres ? Est-ce que vous voyez des arbres
 167 qui se font des baisers ?
 168 Zoé : oui c'est celle là
 169 Chloé (*elle montre la même image*) : oui là
 170 Carole : alors on continu "euh" (silence 2') le chemin sombre qui fait danser les ombres quel est le
 171 nombre (.) alors est ce que l'on voit un chemin sombre qui fait danser des ombres
 172 Zoé (*elle montre une image*) : là
 173 Carole : tu as raison ça peut être celle-ci, il y en a plusieurs là où l'on voit des ombres il y a
 174 plusieurs photos
 175 Ian (*il montre une autre photographie*) : là aussi
 176 Carole : oui celle-là aussi allez encore un dernier (.) le chien et le chat dorment comme des anges
 177 blancs dans une planette bleu (.) alors ça pourrait être quoi Semih ?
 178 Semih (*il montre la photographie du chien et du chat dans le panier*) : ça
 179 Carole : oui effectivement c'est ça Semih (.) je crois que là vous en avez un peu marre donc on va
 180 arrêter mais avant on va se rappeler le mot que l'on a appris aujourd'hui comment s'appelle /un
 181 poème de trois lignes ?
 182 Zoé : "euh"
 183 Carole : un Ha::ïk::u (.) on répète ensemble un ha::ïku
 184 Tous les enfants : (FORT) un haïku
 185 Carole : c'est très bien vous avez bien travaillé on retourne dans la classe à présent"

186 **Jeu libre**

187 Semih joue avec une camarade avec des objets en mousse imitation bois. Il y a peu d'interactions
 188 durant ce moment. Semih est encore agité. Il se roule par terre.

189 "Chloé : regarde Semih c'est beau
 190 Semih : /quoi Semih /ouais Semih (*il agite ses bras*)
 191 Chloé : on casse tout et on recommence
 192 Semih : oui
 193 Chloé : on fait un château

- 194 Semih : d'accord (.) (*il tape deux objets en mousse*) il sort de la truc
 195 **il sort de la poussière**
 196 Chloé : arrêtes
 197 Semih : je va faire mon château
 198 **je vais faire mon château”**
- 199 Il sautille et parle fort.



- 200
- 201 **Retour au calme**
 202 L'enseignante chante une comptine.
 203 Semih ne chante pas. Ils sont 3 à ne pas chanter. Il est agité et parle à sa camarade.
 204 L'enseignante intervient.
- 205 “Carole : /regarde-moi (.) tu peux rester ici si tu es sage d'accord ?
 206 Semih (*il fronce les sourcils et baisse la tête*) : oui”
 207 L'enseignante chante comptine des cinq doigts.
 208 Semih ne le fait pas.
 209 L'enseignante explique qu'ils doivent se ranger pour aller en sport. Il montre une réelle excitation.
- 210 “Semih : ou:::ais”
- 211 Les enfants partent s'habiller pour aller faire du sport dans la cour de récréation.
- 212 “Semih : sal:::ut
 213 ATSEM : salut Semih
 214 Semih : sylvi:::e
 215 ATSEM : assieds-toi Semih”
- 216 **Sport**
 217 L'enseignante sort des vélos, des brouettes, des craies et des ballons en mousse.
 218 Les élèves sont libres de faire ce qu'ils veulent.
 219 2 ateliers :

- 220 - Un atelier créatif avec les craies
- 221 - Un atelier de transport avec les brouettes
- 222 Les élèves peuvent circuler dans toute la cour avec les vélos.
- 223 Semih prend directement un vélo et ne lâche pas durant toute la séance. Il ne communique avec
- 224 personne et passe son temps à faire du vélo.
- 225 Je n'ai relevé aucune communication pertinente.
- 226 **Atelier dessin et écriture**
- 227 "Carole : Vous allez dessiner un bonhomme d'accord ?
- 228 Ian : on fait des /yeux
- 229 Carole : alors on commence déjà par la tête et après on fait les yeux (.) /très bien
- 230 Chloé : comme ça
- 231 Carole : oui comme ça très bien ensuite on fait les yeux
- 232 Ian : moi j'ai fait les yeux
- 233 Carole : après on fait le nez (.) Semih fait le nez
- 234 Chloé : /c'est bon j'ai fait mon bonhomme
- 235 Carole : attend c'est pas fini
- 236 Lou : regarde ce que j'ai fait
- 237 Carole : très bien il faut faire le corps
- 238 Ian : comme ça
- 239 Carole : oui super
- 240 Carole : ça c'est quoi Semih ?
- 241 Semih : les mains
- 242 Carole : les mains d'accord super mais il a une seule jambe (.) il y a combien de jambes
- 243 Semih : deux
- 244 Ian : j'ai fait les jambes moi
- 245 Carole : très bien (.) et les pieds maintenant c'est super lou tu as fait des progrès
- 246 Semih : c'est bon j'ai fait oreilles
- 247 **c'est bon j'ai fait les oreilles**
- 248 Carole : très bien les cheveux maintenant (silence 2') c'est bien vous avez fait des progrès
- 249 Ian : regarde mes cheveux
- 250 Carole : bravo (.) bravo chloé c'est super ton bonhomme
- 251 Semih : c'est pas comme ça les jambes regarde mes jambes
- 252 Carole : c'est très bien
- 253 Ian : regarde mon bonhomme maîtresse
- 254 Carole : c'est très bien (.) je vais vous donner les étiquettes de vos prénoms et vous allez essayer
- 255 d'écrire vos prénoms
- 256 Chloé : comme ça
- 257 Carole : oui très bien (.) très bien Semih (.) très bien les enfants
- 258 Lou : je veux montrer à papi mamie
- 259 Ian : moi j'ai essayé regarde

260 Carole : c'est super (.) oh semih c'est super
261 Semih : regarde j'a fait comment j'a fait comme ça
262 [regarde comment j'ai fait j'ai fait comme ça](#)
263 Carole : c'est super les enfants
264 Semih : c'est mon prénom
265 Carole : oui c'est les lettres de ton prénom
266 Semih : je va montrer à ma maman
267 [je vais le montrer à ma maman](#)
268 Carole : c'est super tu sais écrire toutes les lettres de ton prénom
269 Semih : maintenant je va jouer
270 [maintenant je vais jouer](#)
271 Carole : attends je vais vous donner votre cahier de dessin et vous allez dessiner”

272 Semih est en réussite lors de cette activité d'écriture. Il réalise toutes les lettres de son prénom dont
273 seulement une à l'envers.

274 L'enseignante leur distribue leur cahier de dessin.

275 “Semih : pas de grabouillage chloé (.) il faut pas grabouiller
276 [pas de gribouillage \(.\) il faut pas gribouiller](#)
277 Chloé (elle continu de gribouiller)
278 Semih : /nan il faut pas grabouiller
279 [/nan il faut pas gribouiller](#)
280 Chloé : je fais ça
281 Semih : ben nan t'as pas le droit grabouiller
282 [ben nan t'as pas le droit de gribouiller](#)
283 Ian : oui maîtresse elle a dit faut pas gribouiller
284 Lou : j'ai fait des ronds
285 Chloé : regarde maîtresse mon dessin
286 Carole : super
287 Semih : je fais tous les couleurs
288 Ian : c'est toute les couleurs
289 (RIRE)
290 Semih : tu rigole pas
291 (RIRE)
292 Semih : je met vert et bleu
293 Ian : violet aussi
294 Semih : je fais les couleurs
295 Chloé : t'as pas mis le beige
296 Semih : si j'a mis
297 (RIRE)
298 Semih : on fait les couleurs
299 Carole : allez on range c'est super vos dessins”

300 **Retour au calme**

301 L'enseignante demande aux élèves de se rejoindre tous devant le tableau.

302 “Carole : on se tait tout le monde se tait (*elle prend la tablette*) allez on écoute “chut” vous pouvez
303 fermer les yeux pour rêver un peu

304 Paul : non moi je veux pas

305 Carole : vous faite comme vous voulez elle va jouer d'un instrument elle joue dans sa maison
306 pendant le confinement

307 (L'enseignante met en marche la vidéo)

308 Ian : c'est qui

309 Carole : “chut” (.) une musicienne

310 Les élèves écoutent la musique.

311 Carole : est-ce que vous savez comment on appelle cet instrument de musique

312 Zoé : une guitare

313 Carole : ce n'est pas une guitare mais c'est de la même famille que la guitare ça s'appelle une harpe
314 et pendant le confinement et que personne ne pouvait sortir de sa maison même les musiciens alors
315 pour faire de la musique et divertir les gens comme on ne pouvait plus aller les écouter ils ont fait
316 des petites vidéos chez eux allez on continu on regarde elle va jouer avec tous ses amis chacun est
317 dans sa maison et vous voyez ils font un petit concert

318 Zoé : “ouah”

319 Carole : comment s'appelle cet instrument (*elle montre sur la vidéo le violon*)

320 Zoé : un violoncelle

321 Carole : presque celui qui est plus petit que le violoncelle s'appelle un violon

322 Mia : mon papa il joue de la guitare

323 Semih (*il mime la guitare*) : c'est comme le saz

324 Ruben : moi j'ai déjà vu un violon

325 Carole : alors aujourd'hui on a vu deux nouveaux instruments la harpe et le violon et vous avez
326 parlé de la guitare aussi on en joue comme ça (*elle mime la guitare*)”

327 L'enseignante chante une comptine. Semih ne chante pas. Un autre élève ne chante pas.

328 Puis, l'enseignante leur demande d'aller se ranger pour se rendre en récréation.

329 **Récréation**

330 Semih se prépare seul sans aide de l'ATSEM. Certains élèves ont encore besoin d'aide.
Les enfants se rendent dans la cour.

331 Semih court vers la grille qui sépare la cour de récréation des maternelles et celle de l'école
332 élémentaire.

333 “Semih : (FORT) abl:::a

334 (trad.fr) : grande sœur

335 Elif : ah Semih je te cherchais (.) t'as fait quoi aujourd'hui
336 Semih : j'ai travaillé et toi
337 Elif : oui moi aussi t'as été sage
338 Semih : ouais abla je pars"

339 Puis il s'en va et fait du vélo. Ensuite, il se rend vers la grille qui sépare la cour des petits (PS/MS)
340 et celle des grands (GS) et se met à discuter avec une élève :

341 "Semih : bak bisikletim
342 (*trad.fr*) : regarde mon vélo
343 Aleyna : çok guzel
344 (*trad.fr*) : trop beau"

345 Puis il s'en va et la récréation prend fin.

346 **Atelier peinture**
347 Durant cet atelier les élèves doivent peindre des cercles sans dépasser.
348 L'ATSEM distribue à chaque élève sa feuille sur laquelle ils ont dessiné la veille des ronds à l'aide
349 de peinture et de pochoirs.

350 "ATSEM : alors vous allez prendre un pinceau vous allez appuyer sur l'éponge d'accord et vous
351 allez peindre dans les ronds d'accord (*elle prend un pinceau, appuie sur l'éponge et peins dans le*
352 *rond sur une feuille d'un élève*) voilà donc on peint dans le rond d'accord
353 Ian : c'est noir
354 ATSEM : après vous prenez une autre couleur et vous faites pareil il faut peindre tous les ronds
355 avec l'encre oui
356 Semih : oui
357 Julie : oui
358 Clara : oui
359 Ian : oui
360 ATSEM : oui allez c'est parti
361 Clara : moi j'ai pris vert
362 ATSEM : très bien
363 Ian : regarde
364 ATSEM : super continu

365 Les enfants effectuent ce travail dans le calme

366 ATSEM : "ah" Semih pourquoi tu n'as pas changé de couleur tu as mis que du vert
367 Semih : je sais pas
368 ATSEM (*elle part chercher un pochoir*) : attends je vais te retracer quelques ronds
369 Semih : d'accord
370 ATSEM (*elle tend le pochoir a Semih*) : tiens trace un rond
371 Semih (*il trace un rond*)

372 ATSEM : très bien Semih allez encore un autre
 373 *Semih (il trace un rond)*
 374 ATSEM : très bien comme ça tu peux mettre du bleu et du rose allez c'est parti (.) change de
 375 couleur clara (.) "ouah" très bien
 376 Ian : moi j'ai mis trois couleurs
 377 ATSEM : super
 378 Julie : moi aussi
 379 ATSEM : c'est très beau
 380 Semih : regarde j'a fait quatre ronds
 381 *regarde j'ai fait quatre ronds*
 382 ATSEM : très bien
 383 Semih : regarde à mes couleurs
 384 *regarde mes couleurs*
 385 ATSEM : c'est super ce que t'as fait (.) c'est bien Clara tu as presque pas dépasser (.) tu as fini
 386 Semih
 387 Semih : oui
 388 ATSEM : tu peux aller te laver les mains et faire un puzzle"

389 En comparaison avec les autres élèves présents lors de cet atelier, il dépasse un peu plus.
 390 Néanmoins, une autre élève a dépassé encore plus que lui.



391
 392 **Atelier puzzle**
 393 Semih est en réussite dans cet atelier. De ce fait, il réalise tous les puzzles disponibles sur la table. Il
 394 est très attentif et ne discute pas.

395 "Semih : regarde je sais faire
 396 ATSEM : super (.) ça c'est quoi
 397 Semih : c'est le main
 398 *c'est la main*
 399 ATSEM : oui c'est la main (.) comment ça s'appelle ça (*elle montre un bonhomme de neige*)
 400 Clara : un bonhomme de neige
 401 ATSEM : Semih ça s'appelle comment ?
 402 Semih : une neige

403 ATSEM : un bonhomme de neige oui”



404

405 **Retour au calme**

406 L'enseignante dans le silence réalise des mouvements avec ses bras que les élèves reproduisent.

407 Semih ainsi que tous les autres exécutent cette activité.

408 Puis, l'enseignante et les enfants récitent une comptine. Semih ne chante pas tout comme un autre

409 de ses camarades. Il bouge sur sa chaise.

410 **Fin de la matinée**

411 L'enseignante dispose des livres sur les tables de la classe pour que les enfants les regardent en

412 attendant leurs parents, leurs grands-parents, leur assistante maternelle, la personne qui les conduit

413 au bus etc.

414 Semih s'installe sur une chaise et regarde attentivement un livre. Il est très sage comparé à d'autres

415 élèves qui s'impatientent et veulent partir.

416 Lorsque l'enseignante l'appelle car sa maman est là, il se précipite et la rejoint. Il lui fait un câlin.

Résumé :

La prise en compte du bi/plurilinguisme est un des enjeux de l'école française. Ce travail de recherche a conduit à observer l'évolution langagière et l'entrée dans un bilinguisme franco-turc par un élève turcophone résidant et étant scolarisé à Vesoul lors de son entrée en petite section ainsi que les effets que cela a produit sur lui-même et sa famille. Le cadre théorique s'attèle à présenter le bilinguisme et les questions que cela soulève dans notre société et au sein de l'école ainsi que les préconisations autour du rapport école/famille et de la pédagogie à mettre en œuvre pour assurer le bien-être de l'enfant. Le travail de terrain qui en découle permet, grâce à des observations en contexte scolaire et familial ainsi que grâce à des entretiens réalisés avec les parents de cet élève et son enseignante, de présenter des résultats face à cette étude de cas.

Mots-clés : Bilinguisme, Turc, Français, Développement langagier, Production langagière, Pédagogie, Bien-être, Famille, École

Abstract :

Taking bilingualism and plurilingualism into account is one of the main challenges of french school. This research led to the observation of a Turkish-speaking pupil's language evolution and his development of a French-Turkish bilingualism, from his enrolment in kindergarten in Vesoul. It also allowed to observe the effects on himself and his family. The theoretical part of the research presents bilingualism and the issues it highlights, in both school and the society as a whole. It also brings in forefront a series of guidelines for the relationship between school and the family, and the specific pedagogy to implement in order to ensure the pupil's well-being. This case studie's results are presented thanks to the resulting fieldwork, the observations in school and family environments, and lastly the interviews led with the pupil's parents and teacher.

Keywords : Bilingualism, Turkish, French, Language development, Language production, Pedagogy, Well-being, Family, School

