

Numéro 16 / Année 2023

Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

Contacts de langues et bi/plurilinguisme

Coordonné par Füsün Saraç
et Betül Ertek



Synergies Turquie

Numéro 16 / Année 2023

Contacts de langues et bi/plurilinguisme

**Coordonné par Füsün Saraç
et Betül Ertek**



REVUE DU GERFLINT
2023

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Turquie est une revue francophone de recherches en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux de langue, de littérature, de culture, de traduction et de didactique qui réunit les chercheurs universitaires de Turquie publiant essentiellement leurs recherches en français.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Turquie, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Turquie** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de **Synergies Turquie**, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1961-9472 / ISSN en ligne 2257-8404

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire, Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef

Füsun Saraç, Maître de Conférences, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Rédactrice en chef adjointe

Betül Ertek, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Secrétaires de rédaction

Yaprak Türkân Yücelsin Taş, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Naci Serhat Başkan, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

10 rue Chartraine

27 000 Évreux - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Turquie

Institut français de Turquie-Istanbul

Istiklal Caddesi

n° 4 / 34435 Taksim - Istanbul.

Tél : (0212) 393 81 11 / www.ifturquie.org

Contact de la Rédaction :

synergies.turquie@gmail.com

Comité scientifique

Ayşe Eziler Kiran (Université Hacettepe), Ece Korkut (Université Hacettepe), Fabrice Barthélémy (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France), Füsun Bilir Ataseven (Université Bilkent), Hüseyin Gümüş (Université de Marmara), Necmettin Kâmil Sevil (Université d'Istanbul), Nedret Öztokat Kılıçeri (Université d'Istanbul), Nur Nacar Logie (Université d'Istanbul-Cerrahpaşa), Sündüz Öztürk Kasar (Université Galatasaray).

Comité de lecture

Mehmet-Ali Akıncı (Université de Rouen Normandie), Eylem Aksoy Alp (Université Hacettepe), Mariangela Albano (Université des études de Cagliari, Italie), Sülün Aykurt-Buchwalter (Université Grenoble Alpes / LIDILEM, INALCO, France), Ayşe Banu Karadağ (Université Technique de Yıldız), Philippe Barbé (Université de Marmara), Emine Boğenç Demirel (Université Technique de Yıldız), Fatima Chnane-Davin (Aix-Marseille Université, France), Nurcan Delen Karaağaç (Université d'Istanbul), Can Denizci (Université Dokuz Eylül), Fatma Emel Ergun (Université d'Istanbul), Betül Ertek (Université de Marmara), Marie-Christine Fougereuse (Université Jean Monnet Saint-Étienne, France), Sündüz Kasar (Université Galatasaray), Françoise Le Lièvre (INALCO PLIDAM EA 4514, France), İrem Onursal Aydın (Université Hacettepe), Nurten Sarıca (Université Pamukkale), Tilda Saydı (Université Adnan Menderes), Derya Toruç (Université de Marmara), Gülhanım Ünsal (Université de Marmara), Mahacen Varlık (Université de Marmara).

Patronages et partenariats

Ambassade de France en Turquie (Institut français de Turquie-Istanbul), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

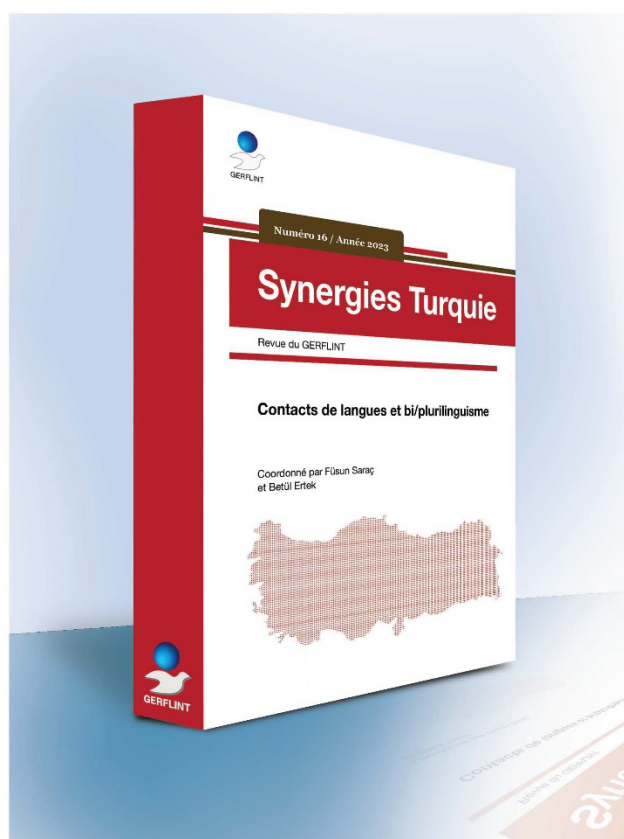
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Turquie n° 16 / 2023
<https://gerflint.fr/synergies-turquie>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
Communication & Mass Media Index (EBSCO)
Communication Source (EBSCO)
DOAJ
Ent'revues
ERIH PLUS
EZB
HAL science ouverte
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalBase (CNRS-INSHS)
JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA
ProQuest Central
OpenAlex
Scopus, Scopus Sources
SHERPA/RoMEO
SJR, SCImago Journal & Country Rank
Ulrichsweb
Zenodo



Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Turquie n° 16 - Année 2023

ISSN 1961-9472 / ISSN en ligne 2257-8404

Contacts de langues et bi/plurilinguisme

Coordonné par Füsün Saraç
et Betül Ertek

Sommaire

Füsün Saraç, Betül Ertek	9
Présentation	
Batoul Al-Muhaissen, Khaldoun Aljarrah	13
Le rôle de la langue maternelle et de la première langue étrangère dans l'apprentissage du français langue étrangère à l'université du Yarmouk	
Mariangela Albano, Roberta Piras	31
L'apprentissage des constructions « prendre + déterminant + nom » par les élèves italophones et sardophones de français langue étrangère	
Gizem Köşker	49
Opinions des futurs enseignants de français langue étrangère sur l'enseignement des langues étrangères en Turquie	
Sahika Pat Herrmann	73
Bilinguisme des descendants d'immigrés : la mémoire collective et individuelle chez les parents franco-turcs récemment installés en Turquie	

Sevinç Akdoğan Öztürk	97
Les parents turcs de troisième génération en France et la langue d'héritage turque	

Oksana Bailleul	119
Influence du discours parental sur l'émergence de la morphologie en contexte bilingue	

Charlène Chaupré-Berki	153
Optimiser l'enseignement du Français Langue d'Intégration (FLI) : stratégies bi/plurilingues pour valoriser la diversité linguistique en classe	

Compte rendu de lecture

Roberta Piras	179
María Isabel González Rey, 2021. <i>La nouvelle phraséologie du français</i> , 3 ^e édition revue et augmentée. Toulouse : Presses Universitaires du Midi, 280 p.	

Annexes

Profils des auteurs	185
Projet pour le n° 17 - Année 2024	189
Consignes aux auteurs	193
Publications du GERFLINT	197



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur.

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales
consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue :

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>

Contact : synergies.turquie@gmail.com





Présentation

Füsün Saraç

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

fsavli@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-1354-0239>

Betül Ertek

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

betul.ertek@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-0693-9783>

Le présent numéro s'est donné comme objectif de réunir des travaux investiguant le phénomène de contact linguistique, déployé par les dynamiques sociales et culturelles inhérentes à la mondialisation et à la diversité linguistique mondiale. Les transformations majeures dans les sphères éducatives et de recherche incitent les chercheurs, les professionnels de l'éducation à approfondir leur exploration du bi/plurilinguisme, ainsi que des modes d'appropriation des langues dans des contextes de contact variés. Ainsi, dans ce numéro, les processus d'acquisition linguistique, les questions éducatives, loin de revêtir une homogénéité ont été examinés selon diverses perspectives, incluant celles d'ordre linguistique et didactique. Plusieurs contributions clarifient et étayent les trois grands axes (contacts de langues ; langues en contact ; pratiques pédagogiques) de ce numéro de *Synergies Turquie*.

Dans leur article, **Batoul Al-Muhaissen** et **Khaldoun AlJarrah** traitent de la question du rôle de la langue maternelle et de la langue première dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Il vise à élucider et à exposer le rôle intrinsèque des langues antérieurement assimilées dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Il a été analysé à travers une série des questions ciblées, l'influence des deux langues sur l'apprentissage du français.

L'article de **Mariangela Albano** et de **Roberta Piras** décrit les stratégies d'interprétation et d'appropriation de cinq constructions verbales

françaises – du type « prendre + déterminant + nom » - mises en œuvre par 136 apprenants collégiens bilingues (italophones et sardophones) de Français Langue Étrangère (niveau A1). L'objectif de cette étude est de formuler des hypothèses préalables afin de comprendre les stratégies d'apprentissage de ce type de constructions verbales et de comprendre si, par une stimulation métacognitive, la compétence phraséologique est favorisée (González Rey, 2007 et 2016).

Dans son article, **Gizem Köşker** traite des pratiques de l'enseignement des langues étrangères en Turquie. À travers des entretiens semi-dirigés composés de questions ouvertes, les opinions des futurs enseignants de français langue étrangère sur les pratiques utiles, incomplètes ou défaillantes ont été recueillies. Des suggestions ont été faites dans l'objectif de corriger les pratiques négatives et combler les lacunes dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie.

Sahika Pat Herrmann explore les fonctions de la mémoire collective et individuelle chez les parents bilingues franco-turcophones et met en lumière la construction et l'influence des souvenirs liés à la langue française sur la transmission du bilinguisme. Elle soutient que le contexte linguistique en France joue un rôle prépondérant dans la mémoire parentale, avec des souvenirs d'enfance révélant la diversité des pratiques linguistiques familiales. En examinant la perspective parentale sur l'éducation bilingue des enfants, ainsi que la dynamique langagière familiale, elle aborde également les souvenirs émotionnels et le rôle de la langue en tant que moyen d'expression affective au sein de la famille.

L'étude de **Sevinç Akdoğan Öztürk** porte sur l'impact de la migration sur la transmission du turc parmi les parents turcs de troisième génération en France. Les résultats indiquent une volonté positive de maintenir la langue d'héritage, malgré une préférence croissante pour le français dans la vie quotidienne. Les parents mettent en œuvre diverses stratégies pour préserver la langue et la culture turques. Bien que la conscience de l'importance culturelle persiste, des tendances vers la prédominance du français dans la vie quotidienne des jeunes parents soulignent la nécessité

de politiques et d'initiatives pour soutenir la transmission du turc au sein de la diaspora turque en France.

Dans son étude, **Oksana Bailleul** examine l'acquisition morphologique dans le cadre du bilinguisme précoce, accentuant l'influence des interactions parent-enfant sur ce processus. Elle met en évidence la capacité des enfants bilingues à assimiler et à moduler leurs connaissances morphologiques en réponse aux particularités structurelles des langues auxquelles ils sont exposés. Les données recueillies suggèrent que ces enfants adoptent une démarche analytique plus marquée dans la formation de leurs représentations morphologiques comparativement aux enfants monolingues, une tendance attribuable à la diversité des structures linguistiques présentes dans leur environnement immédiat.

L'article de **Charlène Chaupré-Berki** explore la question de l'enseignement du Français Langue d'Intégration (FLI) dans des contextes multilingues, mettant en lumière la diversité linguistique des élèves. Elle examine des pratiques pédagogiques novatrices visant à tirer parti de cette diversité, soulignant les avantages du bi/plurilinguisme en FLI tout en reconnaissant les défis. Elle propose des stratégies pour répondre efficacement aux besoins des apprenants, encourageant la réflexion sur les meilleures pratiques d'enseignement en FLI. Une micro-enquête réalisée auprès de formateurs en FLE enrichit la discussion en partageant leurs expériences sur l'intégration efficiente du bi/plurilinguisme, valorisant ainsi la diversité linguistique dans l'apprentissage du français.

Le compte rendu réalisé par **Roberta Piras** vise à résumer le volume de María Isabel González Rey, qui constitue une référence presque indispensable dans le domaine de la phraséologie de la langue française. Divisé en deux parties distinctes, le livre offre d'abord une perspective théorique et générale de la phraséologie, puis une approche technique de chaque sous-catégorie qui la compose.

Nous désirons exprimer notre profonde reconnaissance envers tous ceux dont la contribution par le biais de leurs articles a enrichi l'élaboration du seizième numéro de la revue *Synergies Turquie*. La concrétisation de la

publication dudit numéro a été rendue possible grâce au précieux soutien du GERFLINT et de l'Ambassade de France en Turquie.

Nos sincères remerciements sont tout d'abord adressés à M. Vincent Brousse, attaché de coopération pour le français, dont le soutien constant n'a eu de cesse de stimuler l'élan de ce projet. Nous souhaitons également remercier nos collègues Mme Nedret Öztokat Kılıçeri et Mme Yaprak Türkân Yücelsin Taş pour leur collaboration et leur soutien tout au long de la préparation de ce numéro. Tous nos remerciements sont destinés aux membres du comité de lecture qui, par leur soutien continu, ont accompagné notre travail et ont examiné avec méticulosité et rigueur l'ensemble des articles qui nous ont été soumis. Enfin, nous tenons à exprimer notre reconnaissance chaleureuse envers M. Jacques Cortès, le fondateur et le président du GERFLINT et Mme Sophie Aubin en charge de la direction du Pôle Éditorial International de ce groupe pour leur soutien inestimable.



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com





Le rôle de la langue maternelle et de la première langue étrangère dans l'apprentissage du français langue étrangère à l'université du Yarmouk

Batoul Al-Muhaissen

Université du Yarmouk, Jordanie

Batoul@yu.edu.jo

<https://orcid.org/0000-0003-1643-4850>

Khaldoun Aljarrah

Université du Yarmouk, Jordanie

Khaldoun.jarrah@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0008-4788-0494>

Reçu le 14-03-2023 / Évalué le 26-11-2023 / Accepté le 03-12-2023

Résumé

La présente recherche a pour objectif de découvrir et de montrer le rôle des langues déjà apprises dans l'acquisition d'une nouvelle langue étrangère. Nous avons traité, dans une partie théorique, des notions nécessaires à notre sujet de recherche. Nous avons suivi une méthodologie de recherche adéquate à notre sujet d'étude, à savoir le questionnaire. Nous avons distribué ce questionnaire aux apprenants du français de l'université du Yarmouk. Les résultats avaient pour but de nous aider à comprendre si les langues déjà apprises sont présentes dans la classe de français langue étrangère ou non. L'analyse de ces résultats nous a aidé à mieux comprendre dans quelles situations les apprenants font appel au bagage linguistique des langues qu'ils ont déjà acquises. Par conséquent, nous avons présenté certaines propositions qui contribueront à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage du FLE à l'université du Yarmouk.

Mots-clés : langue maternelle, FLE, langue seconde, enseignement

Yarmouk Üniversitesi'ndeki Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde Ana Dilin ve Birinci Yabancı Dilin Rolü

Özet

Bu makale, daha önce öğrenilmiş olan dillerin rolünü keşfedip göstermeyi hedeflemektedir. Teorik kısımda araştırmamız için gerekli kavramlar ele alınmıştır. Araştırma konumuza uygun olduğunu düşündüğümüz anket kullanılmıştır. Bu anket, Yarmouk Üniversitesi'nde Fransızca eğitimi gören öğrencilere dağıtılmıştır. Sonuçlar, daha önce öğrenilmiş dillerin Fransızca sınıfında mevcut olup olmadığını anlamamıza

yardımcı olma amacını taşıyordu. Bu sonuçların analizi ise, öğrencilerin edindikleri dillere ilişkin dilsel bilgilerini hangi durumlarda kullandıklarını daha iyi anlamamızı sağlamıştır. Bu nedenle, Yarmouk Üniversitesi'nde Fransızca öğretim/öğrenim sürecini geliştirmeye katkıda bulunacak bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Ana dili, yabancı dil olarak Fransızca, ikinci dil, öğretim

The role of the mother tongue and the first foreign language in the learning of French as a foreign language at the University of Yarmouk

Abstract

This research aims to discover and show the role of languages already learned in the process of the acquisition of a new foreign language. In a theoretical part, we have dealt with the notions necessary for our research subject. We followed a research methodology appropriate to our study subject, namely the questionnaire. We distributed this questionnaire to learners of French at the University of Yarmouk. The results were intended to help us understand whether the languages already learned are present in the FFL class or not. The analysis of these results helped us to better understand in which situations learners use the linguistic knowledge of the languages they have already acquired. Therefore, we have presented some proposals that will help improve the teaching/learning process of FFL at Yarmouk University.

Keywords: mother tongue, FFL, second language, teaching

Introduction¹

En Jordanie, et plus particulièrement à l'université du Yarmouk, les apprenants de la langue française comme langue étrangère n'ont jamais parlé français, et n'ont même jamais, pour la plupart, entendu qui que ce soit le parler. Il convient de préciser que la Jordanie n'est pas un pays francophone, mais plutôt un pays où l'anglais est la langue étrangère dominante et la plus enseignée.

N'ayant aucune notion de français au début de l'enseignement / apprentissage, les apprenants jordaniens auront donc tendance à s'appuyer naturellement sur leurs connaissances et compétences langagières préalablement acquises dans d'autres langues.

¹ Batoul Almuhaissen s'est chargée de la rédaction des parties théoriques de l'article, Khaldoun Aljarrah de la partie pratique et de l'analyse des données.

Comme tout apprenant d'une langue étrangère, ils ont, d'une part, inconsciemment recours à l'arabe qui est leur langue maternelle, mais ils prennent également comme repère l'anglais. De par ses similitudes avec le français (même alphabet, ressemblance orthographique ou sémantique), l'anglais les assiste plus ou moins naturellement comme langue intermédiaire dans l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère). Il faut savoir que :

Les objectifs d'apprentissage de langue étrangère, y compris les différents niveaux-seuils, sont délimités en creux par rapport à cette compétence du natif et, en outre, l'apprenant n'est pas explicitement pris en compte comme sujet plurilingue (pouvant faire appel par exemple aux ressources de sa langue maternelle, voire d'une autre langue étrangère déjà quelque peu connue) (Coste et al., 2009 : 9).

Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous focaliser sur la place et le rôle de la langue maternelle (l'arabe) et de la première langue étrangère acquise (l'anglais) dans la classe de FLE à l'université du Yarmouk en Jordanie. Cette combinaison de l'arabe en tant que langue maternelle et de l'anglais comme première langue étrangère a été peu abordée en Jordanie. Elle n'a pas fait l'objet, selon nos investigations, d'études sérieuses. Cela a suscité notre curiosité scientifique dans ce domaine qui demeure un terrain fertile pour d'importantes recherches. En effet, certaines questions se posent quant à l'apprentissage du FLE : dans quelle mesure peut-on passer par l'anglais ou par la langue maternelle pour mieux comprendre le français ? Ces passerelles linguistiques sont-elles réellement d'une grande utilité ? Les professeurs permettent-ils ou non l'utilisation de ces langues préalablement acquises en classe de FLE ? Peut-on véritablement interdire ou limiter le recours à la langue maternelle ou à la première langue étrangère en classe de FLE ? Si oui, comment ? Et si non, pourquoi ? Le degré d'apprentissage de la langue française impacte-t-il l'utilisation de ces langues passerelles ? Les apprenants ont-ils recours à ces langues dès le début de leur apprentissage ou après l'acquisition de quelques notions de français ? Quand les apprenants ne connaissent pas un mot en français, le comparent-ils systématiquement à l'anglais ? Les réponses à toutes ces questions nous aideront à mieux comprendre

comment, pourquoi, quand et dans quelles circonstances nous avons recours à une autre langue en classe de FLE.

Depuis l'apparition des méthodologies et des approches d'enseignement des langues étrangères, l'interrogation sur le recours à d'autres langues pré-acquises pendant l'apprentissage d'une langue étrangère est une question récurrente qui nécessite à la fois des interrogations mais également des réponses pratiques et précises. Cependant, ces recherches et ces réponses ne sont pas harmonisées. Certaines méthodologies et approches, telles que les approches communicatives, acceptent le recours aux pré-acquis linguistiques tant qu'ils jouent un rôle facilitateur dans l'apprentissage de la langue en question. Certaines autres, telle que l'approche directe, qui interdit totalement tout recours à d'autres langues, particulièrement la langue maternelle, n'acceptent pas ce recours sous prétexte que la langue peut et doit être apprise par elle-même (image, gestuelle, mime...). Cette mésentente et cette combinaison ont attiré notre attention sur l'intérêt de ce sujet. Cela justifie l'étude, non seulement en recherchant la portée de la langue maternelle dans la classe du FLE, mais également en incorporant une autre langue étrangère apprise, à savoir l'anglais, dans notre cadre de recherche.

1. L'apprentissage des langues en Jordanie

Dans les établissements scolaires et universitaires, deux langues sont habituellement enseignées : d'une part l'arabe en tant que langue maternelle et d'autre part l'anglais comme la première langue étrangère. Elles sont imposées par le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Royaume. L'enseignement d'autres langues étrangères, telles que le français, l'espagnol, l'allemand, le russe, le chinois, l'italien ou le turc existe aussi, mais il est facultatif. Cet enseignement est alors dispensé en dehors des départements de langues choisies par l'apprenant et en dehors des spécialités qui nécessitent l'apprentissage ou la connaissance préalable d'une telle ou telle langue. Les apprenants se rapprochent donc de centres de langues privés ou de centres liés aux pays natifs de chaque langue.

2. La place de l'anglais et du français dans le système éducatif jordanien

Comme présenté précédemment, le système éducatif jordanien porte un intérêt majeur à l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère principale, enseignée après la langue maternelle (l'arabe). L'anglais est en effet l'unique langue étrangère imposée à enseigner dans toutes les écoles et les universités publiques et privées. Alors que le français est enseigné depuis 1970 comme langue étrangère, il se classe juste derrière l'anglais comme deuxième langue étrangère la plus utilisée et la plus parlée. D'après le site officiel du gouvernement jordanien, et de l'ambassade de France à Amman, il y a environ 43 000 élèves (soit 2,3 % du nombre total d'étudiants jordaniens), répartis dans seulement 170 établissements publics et privés, qui étudient le FLE comme matière facultative. Le FLE est enseigné par 250 professeurs qui ont suivi des formations d'enseignement en France et à l'Institut Français de Jordanie à Amman.

L'anglais, une des langues les plus parlées au monde, est aussi une langue de recherche scientifique grâce à laquelle les apprenants des établissements supérieurs peuvent approfondir leurs recherches et leurs connaissances dans tel ou tel domaine ou dans telle ou telle spécialité. C'est une autre raison essentielle qui explique la place et le rôle de l'anglais en Jordanie. En effet, la maîtrise de l'anglais est également un avantage considérable dans tout processus de recherche d'emploi. Pour un Jordanien voulant trouver un travail, que ce soit en Jordanie ou dans les pays voisins (les pays du Golfe), il est très important, voire quasiment indispensable, de maîtriser l'anglais en plus de l'arabe.

Le français, enseigné en Jordanie en tant que langue étrangère depuis 1970 n'est dispensé qu'à titre facultatif dans certaines écoles et universités privées et publiques. Parmi les écoles jordaniennes, d'après le site officiel du gouvernement jordanien, il y a 7 434 écoles en Jordanie. Cela signifie que le français n'est enseigné en tant que langue étrangère que dans 2,9 % des écoles jordaniennes. Ceci représente une très faible part du système éducatif jordanien. Ce faible pourcentage d'écoles dispensant des cours de FLE pourrait donc être très largement développé. L'enseignement du français dans les universités jordaniennes a débuté à l'université du Yarmouk en 1984-1985. Aujourd'hui, parmi les 34 universités jordaniennes

(publiques et privées confondues), seulement 6 universités dispensent l'enseignement du français. Dans ces 6 universités, l'apprenant peut obtenir une licence en langue française, s'étalant sur 4 ans, et uniquement deux de ces universités peuvent enseigner le français jusqu'à un niveau de master. À l'université du Yarmouk, dans la ville d'Irbid, il est possible d'obtenir un master en sciences du langage et à l'université de Jordanie dans la ville d'Amman un master en traduction.

Le faible nombre d'établissements enseignant le français à un niveau universitaire prouve que la langue n'occupe pas une place privilégiée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Jordanie. Pour réellement étendre l'apprentissage du français en Jordanie, la langue française pourrait être incluse dans d'autres cursus et d'autres spécialités d'études : comme aux facultés de médecine, de tourisme, de droit en tant que français sur objectifs spécifiques (FOS). En effet, les apprenants de ces spécialités envisagent parfois de poursuivre leurs études supérieures en France ou dans d'autres pays francophones. Ainsi, l'inclusion de la langue française dans leur cursus scolaire et universitaire leur permettrait de gagner du temps, de l'argent, ainsi que la possibilité d'être sélectionnés plus facilement pour intégrer des universités françaises ou francophones. Afin de répondre aux questions soulevées dans le cadre de notre recherche, nous allons définir quelques notions indispensables à savoir : la langue maternelle, la langue étrangère et la langue seconde.

3. La langue maternelle

Grâce à sa langue maternelle, l'individu s'intègre à la société et à la possibilité d'en devenir un membre indispensable et actif. En d'autres termes, la maîtrise de la langue maternelle est un atout pour communiquer dans sa propre communauté. Dans le dictionnaire Larousse, la langue maternelle est définie de la façon suivante : c'est la « *première langue* apprise par un sujet parlant (dit alors locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat ». Ou bien, d'après Cuq et Gruca (2017 : 82), c'est « la première langue qui s'impose à chacun ». C'est alors la première langue dans l'ordre d'appropriation et par la suite la langue par laquelle l'individu devient un locuteur natif. Être natif d'une langue veut dire

que la personne est officiellement devenue un membre agissant dans sa société en utilisant sa langue et en lui accordant, par conséquent une identité qui lui permet finalement de penser et de réagir. Selon (Cuq, 2003 : 150-151), la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Il s'agirait de nommer ainsi la première langue acquise par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la société pour la plupart des communications orales et écrites. Le caractère spontané et naturel de son usage et l'aisance de son maniement apparaissent également comme des traits définitoires de la langue maternelle. Pour (Dabène, 1994), la définition de la langue maternelle reste une notion ambiguë comme elle le confirme dans son ouvrage *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* en 1994 en disant que « la plupart des ouvrages de didactique, qui font de ce concept un usage intensif, ne le définissent pratiquement jamais ». C'est la langue que l'individu maîtrise le mieux et dans laquelle il peut s'exprimer sans difficulté, afin d'être capable d'établir des communications avec autrui.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérerons que la langue maternelle des apprenants jordaniens est l'arabe.

4. La langue étrangère

Le concept de langue étrangère se rapporte à toute autre langue apprise après l'acquisition de la langue maternelle. Elle est souvent jugée moins maîtrisée que la langue maternelle / première. En effet, une langue étrangère peut être choisie pour des raisons personnelles ou professionnelles. Certains apprenants décident également d'apprendre une nouvelle langue étrangère simplement par loisir ou par amour pour l'apprentissage des langues étrangères.

L'apprenant considère une nouvelle langue comme étrangère en fonction de l'espace géographique, linguistique et ou culturel dans lequel il se la définit. C'est ce qui est expliqué dans la définition de « Langue étrangère » du *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, Dir. 2003 : 150) : « Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) : la distance matérielle,

géographique [...], la distance culturelle [...], la distance linguistique [...] ». À titre d'exemples, l'arabe et l'hébreu peuvent être considérées comme des langues proches puisqu'elles appartiennent à la même famille linguistique (langue *sémitique*) ; tandis que l'arabe et le turc, bien que géographiquement proches, appartiennent à deux familles linguistiques différentes. L'arabe et le chinois en revanche, ne sont pas proches ni géographiquement, ni culturellement, ni linguistiquement.

Une langue est donc considérée comme étrangère seulement si l'apprenant a déjà acquis un système linguistique en amont (celui de sa langue maternelle) et qu'il entreprend l'apprentissage d'autres langues. Notons bien que la notion d'« étranger » dans l'expression « langue étrangère » est tout à fait relative. La langue peut ne pas être étrangère pour tout le monde puisque ce qui est considéré comme « étranger » pour certains ne l'est pas forcément pour d'autres. Par exemple, la langue française est étrangère pour un apprenant jordanien pour qui la langue arabe est considérée comme maternelle ; alors que c'est l'inverse pour un français (la langue étrangère est l'arabe tandis que la langue maternelle est le français).

Véronique Castellotti, (2001 : 25) a mentionné que les dénominations (langue maternelle, langue étrangère ou autres qualificatifs apparentés) « ne sont actualisables qu'auprès d'un individu ou d'un groupe d'individus, groupe qui ne coïncide qu'exceptionnellement avec ceux, portant le même nom, dont les institutions (politiques, scolaires, voire religieuse) ont la charge : tous les citoyens français n'ont pas pour langue maternelle le français, et tous les sujets qui l'ont ne sont pas citoyens français [...] ».

En Jordanie, la première langue étrangère enseignée dès l'école maternelle et qui peut l'être tout au long du cursus scolaire et universitaire est l'anglais. La langue française et les autres langues (l'allemand, l'espagnol, l'italien, le chinois...) peuvent être apprises à l'université, privée ou publique. Elles sont enseignées directement dans les centres de langues ou en coopération avec les ambassades ou les centres culturels des pays étrangers.

5. La langue seconde

La langue seconde est une deuxième langue, non maternelle, partagée par la majorité des membres d'une société. Ils la parlent et l'utilisent pour certaines communications officielles comme les médias, les journaux et pour l'enseignement. Elle est également reconnue comme la langue non maternelle / étrangère officielle d'une région, d'un pays ou d'une communauté. La seconde langue officielle est souvent utilisée dans un cadre professionnel, pour des procédures administratives, la communication entre habitants ou même dans les cadres scolaire et universitaire. « Une langue a un statut dans un pays lorsqu'elle est officiellement reconnue dans les institutions. On parle alors de *langue officielle* » (Cuq, 1989 : 36-40).

On évolue alors d'une phase d'enseignement / apprentissage de la langue seconde, à une autre phase, plus avancée, dans laquelle on commence à adopter la langue comme un facteur d'enseignement pour d'autres matières. Cependant, il ne faut pas confondre ces deux phases : enseignement / apprentissage de la langue » et « langue d'enseignement ». En effet, il se peut que la langue seconde soit enseignée durant l'intégralité du cursus scolaire, sans jamais devenir une langue d'enseignement dans aucune autre matière étudiée. On ne confondra pas langue « enseignée » et « langue d'enseignement ». En Jordanie par exemple, l'anglais est enseigné à partir de l'école maternelle, mais plus tard, au cours du cursus universitaire, certaines matières sont enseignées en anglais. L'anglais devient alors le médium de l'enseignement d'autres matières. C'est le cas par exemple de la médecine, de l'ingénierie ou de l'informatique. Les étudiants jordaniens évoluent donc de façon graduelle de la phase enseignement / apprentissage de l'anglais à la phase d'enseignement / apprentissage en anglais.

Cependant, en Jordanie, nous ne pouvons pas totalement considérer la langue anglaise comme une langue seconde car son usage reste limité, même si elle est adoptée dans de nombreux domaines professionnels et démarches administratives. La langue arabe est, quant à elle, utilisée dans tous les domaines personnels, professionnels, toutes les démarches

administratives et autres procédures internes. L'anglais est davantage privilégié pour certaines procédures externes (le commerce ou le tourisme par exemple). Ainsi, en Jordanie, un citoyen lambda n'est pas réellement contraint, à l'échelle personnelle, de maîtriser l'anglais puisqu'il peut vivre et communiquer au quotidien en arabe, dans toutes les situations de la vie courante, sans nulle connaissance de l'anglais. Toutefois, il est difficile de considérer l'anglais comme une langue étrangère puisque faisant très souvent partie du quotidien des Jordaniens. On la qualifiera donc de langue étrangère privilégiée.

6. La place des langues sources dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère

En 1980, Robert Galisson considérait l'utilisation de la langue maternelle comme inévitable dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères :

Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel (Galisson, 1980 :52).

En 2006, Camilla Bardel, professeur de langues modernes à l'université de Stockholm, propose trois hypothèses concernant l'acquisition d'une grammaire L3. Premièrement, elle soumet que l'influence des autres langues n'est pas présente sur la L3. Ensuite, elle suppose que seulement l'influence de la L1 est présente. Enfin, elle propose que toutes les autres langues puissent agir ou exercer une influence majeure sur la L3. Comme nous l'avons déjà évoqué, pour un Jordanien dont la langue maternelle est l'arabe, l'anglais et le français sont très proches linguistiquement puisque ce sont des langues apparentées. Les apprenants imaginent donc que s'appuyer sur des notions d'anglais, qu'ils ont déjà apprises, leur permettra de comprendre et communiquer en français plus facilement. Néanmoins, chaque langue a ses spécificités et ses règles, comme nous l'avons auparavant souligné.

Il faut donc savoir utiliser minutieusement les langues passerelles. On peut supposer que toutes les « langues sources » dont dispose l'apprenant peuvent naturellement avoir une influence sur l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, comme le mentionne (De Pietro, 2007) en constatant que les apprenants des langues étrangères ont préalablement « une “grammaire intérieure” de leur langue, qui interagit – parfois positivement, parfois négativement – avec leurs nouveaux apprentissages langagiers ». Pour Duccini (2013 : 13) :

[...] le contraste des langues favorise une conscientisation elle-même facilitatrice de la conceptualisation des savoirs. Souvent l'enseignant "monolingue" des langues se prive pour des motifs dont, – lorsqu'ils ne sont pas purement contingents –, la pertinence didactique dépend étroitement des situations d'apprentissage. En particulier, dans des classes où la formation initiale et donc les compétences grammaticales explicites en L1 sont souvent inégalement partagées, ce biais métalinguistique pourrait constituer une aide appréciable pour certains apprenants à l'approche des niveaux intermédiaires.

7. Étude de terrain

À la fin de cet article, vous trouverez les cinq tableaux qui ont constitué notre questionnaire portant sur 102 étudiants² du département de langues modernes à l'université du Yarmouk en Jordanie. Ces tableaux indiquent le statut que représentent l'anglais et l'arabe dans le processus de l'enseignement / apprentissage du FLE chez les apprenants au sein de ce département. Ils représentent également les influences de ces deux langues sur les apprenants.

Afin d'obtenir des réponses aux questions posées préalablement, nous avons opté pour un questionnaire comme outil de recherche. Ce questionnaire va nous aider à recueillir les résultats et les données souhaités dans le cadre de notre recherche. Ces données pourront ensuite être analysées. Ce questionnaire a été réalisé auprès de 102 apprenants en deuxième, troisième et quatrième années. Le choix de notre public, de la deuxième à la quatrième année et l'exclusion des apprenants de la première

² Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

année, a été décidé pour ne pas risquer de fausser les résultats à cause de difficultés de compréhension sur les questions posées. En effet, notre analyse et nos recherches dépendent des résultats de ce questionnaire.

Tableau n°1 : Les apprenants sont-ils plus à l'aise quand d'autres langues sont utilisées pour faciliter la compréhension ?		
	Nombre des apprenants	Pourcentage
Oui	95	93.1 %
Non	7	6.9 %
Total	102	100 %

Tableau n° 2 : L'usage de l'anglais joue-t-il un rôle positif ou négatif dans l'apprentissage du français ?		
	Nombre des apprenants	Pourcentage
Positivement	84	82.4 %
Négativement	18	17.6 %
Total	102	100 %

Tableau n°3 : L'usage de l'arabe joue-t-il un rôle positif ou négatif dans l'apprentissage du français ?		
	Nombre des apprenants	Pourcentage
Positivement	70	68.6 %
Négativement	32	31.4 %
Total	102	100 %

Tableau n°4 : Dans quelle situation les apprenants utilisent-ils l'arabe ?		
	Nombre des apprenants	Pourcentage
Pour demander des explications	27	26.5 %
Pour répondre à des questions concernant le cours	8	7.8 %
Pour demander la permission de sortir de classe	8	7.8 %
Quand vous n'arrivez pas à vous exprimer en français	46	45.1 %
Autre	13	12.7 %
Total	102	100 %

Tableau n°5 : Dans quelle situation les apprenants utilisent-ils l'anglais ?		
	Nombre des apprenants	Pourcentage
Pour demander des explications	20	19.6 %
Pour répondre à des questions concernant le cours	9	8.8 %
Pour demander la permission de sortir de classe	10	9.8 %
Quand vous n'arrivez pas à vous exprimer en français	40	39.2 %
Autre	23	22.5 %
Total	102	100 %

Après une analyse globale des résultats du questionnaire, nous avons remarqué que la majorité des apprenants interrogés a affirmé qu'ils étaient plus à l'aise quand ils faisaient appel à l'arabe ou à l'anglais durant les cours de FLE. Cela est dû, en grande partie, au fait que ces apprenants maîtrisent l'arabe en tant que langue maternelle et l'anglais en tant que langue étrangère. Ils pensent alors que les langues déjà apprises peuvent présenter un atout dans l'apprentissage du français et peuvent également les aider à combler les lacunes linguistiques existantes en français. En revanche, une partie des apprenants questionnés a également exprimé que le recours aux autres langues (arabe et anglais) dans une classe de FLE est sans grand intérêt. Cela peut être justifié par le manque de bagage linguistique en anglais chez certains d'entre eux. L'apprentissage du français, associé à l'anglais, devient alors plus compliqué. D'autres croient en une méthode plus monogliste. Quant à l'arabe, ceux qui sont contre son usage dans une classe de FLE estiment probablement que sa présence est inutile puisque c'est une langue qui pourrait représenter une difficulté supplémentaire. En effet, l'apprenant va, inconsciemment, y avoir recours à chaque blocage linguistique sans faire assez d'efforts en français.

Si nous regardons de plus près les résultats dans le tableau n°4, nous voyons que presque la moitié des enquêtés utilisent l'arabe quand ils n'arrivent pas à s'exprimer en français. Cette réaction pourrait être interprétée de la manière suivante : ces apprenants font appel à leur langue maternelle dans des situations de blocage de communication afin qu'ils puissent surmonter la difficulté rencontrée, en utilisant une langue partagée et comprise par les deux parties de processus d'enseignement / apprentissage. En deuxième place, nous pouvons remarquer que les apprenants demandent des explications en arabe et nous pensons qu'ils l'utilisent pour les mêmes raisons citées précédemment. En troisième place, nous constatons que le recours à l'arabe se fait pour demander la permission de sortir de la classe. Nous pensons que les apprenants l'utilisent dans cette situation soit parce qu'ils pensent que cette demande peut se faire en arabe sans nuire à leur apprentissage, soit parce qu'ils ne savent pas comment formuler cette demande en français. Le reste des enquêtés a répondu qu'ils l'utilisent pour d'autres raisons.

En ce qui concerne l'utilisation de l'anglais, les résultats du tableau n° 5 sont proches de ceux du tableau précédent avec un usage un peu moins élevé que pour la langue arabe. Nous trouvons ces résultats logiques puisque l'arabe est la langue maternelle de la majorité des apprenants. Nous remarquons que les deux réponses les plus courantes correspondent à ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer en français et ceux qui demandent des explications. Par conséquent, ils ont recours à l'anglais parce qu'en premier lieu ils le maîtrisent et pensent qu'une similitude pourrait exister avec le français. En second lieu, on peut supposer qu'ils ne veulent pas recourir à l'arabe qui n'est pas une langue proche du français selon eux.

En résumé, selon les résultats obtenus dans notre questionnaire, nous avons remarqué que la plupart des apprenants interrogés au département de langues modernes à l'université du Yarmouk pensent que les langues déjà apprises jouent un rôle important dans l'apprentissage du français. Ce dernier leur semble important voire indispensable dans des situations variées et de nécessité pour les apprenants et les enseignants : quand ils sont incapables de s'exprimer en français, pour répondre à des questions, pour la gestion de classe, pour gagner du temps, pour la traduction lors de la ressemblance orthographique et la similitude syntaxique. Si ce recours est utilisé avec sagesse et dans un contexte convenable, on peut supposer qu'il est bénéfique et positif lors d'un blocage de communication ou lors d'une incompréhension écrite ou orale. Il reste cependant un pourcentage non négligeable d'étudiants qui pensent que le recours à d'autres langues est négatif et ne représente pas un intérêt majeur. Cela pourrait être dû à leur niveau avancé en français, à leur stratégie d'apprentissage ou bien à leur croyance que le français, étant une langue complètement différente des autres, doit être appris, même enseigné sans faire appel à d'autres langues. Enfin, nous pouvons remarquer qu'adopter un monolinguisme ou ne pas avoir recours aux autres codes linguistiques déjà appris dans d'autres langues est quasiment impossible dans le cas d'apprenants de FLE au département de langues modernes à l'université du Yarmouk.

Compte tenu de tout ce qui précède, nous pouvons présenter certaines propositions propices aux apprentissages dans le cadre de notre sujet de recherche présent :

1. Conseiller le recours modéré aux autres langues déjà apprises, à condition que ces langues ne remplacent pas la langue cible dans la classe.
2. Faire appel à ces langues est bénéfique parce qu'elles peuvent permettre une meilleure gestion du temps et l'effort des deux parties (apprenant et enseignant) dans le processus pédagogique.
3. Le recours à ces langues doit être contrôlé et supervisé de la part de l'enseignant.
4. L'enseignant doit prendre en compte le niveau de ses apprenants s'il veut recourir à d'autres langues, particulièrement une autre langue étrangère, car il se peut que certains de ses apprenants ne la maîtrisent pas complètement. Dans ce cas-là, le rôle facilitateur de recours à une autre langue étrangère va se transformer en frein d'apprentissage pour eux.
5. L'enseignant doit, au fur et à mesure de l'avancement du niveau de ses apprenants, diminuer ce recours pour ne pas habituer les apprenants à cette stratégie d'enseignement.

Conclusion

Dans le cadre de notre recherche intitulée « Le rôle de la langue maternelle et de la première langue étrangère dans l'apprentissage du FLE à l'université du Yarmouk » nous avons essayé de définir certaines notions linguistiques et de montrer le rôle et la place qu'occupent la langue maternelle et la première langue étrangère dans la classe de FLE. Nous avons trouvé que les linguistes et les chercheurs peinent parfois à définir la langue maternelle et que certains préfèrent même l'appeler « L1 » afin d'éviter l'usage du mot « maternelle ».

En revanche, les notions de langues « seconde et étrangère » ont été définies plus clairement. Cela peut s'expliquer par le fait que ce sont des langues acquises après avoir appris au moins une autre langue, grâce à l'ordre de leur apprentissage, de leur usage et de leur place dans la société. Nous avons également essayé de clarifier et de démontrer la place des

langues dans le système éducatif jordanien. Nous avons constaté que l'anglais occupe une place primordiale en tant que première langue étrangère obligatoire et que le français occupe une place nettement moins importante. Pourtant, c'est la deuxième langue étrangère. Elle est cependant facultative dans le cadre scolaire.

Dans notre travail de recherche, nous sommes partis du postulat que d'autres langues (l'arabe et l'anglais) sont présentes et utilisées dans le processus d'enseignement / apprentissage du français en cours de FLE à l'université du Yarmouk. Nous avons pu confirmer notre hypothèse qui défend que les langues apprises auparavant, dans notre cas (l'arabe et l'anglais), jouent un rôle non négligeable dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère (le français) tout en facilitant le déblocage dans certaines situations, la compréhension de certains termes et le gain du temps pour les deux parties du processus d'enseignement / apprentissage.

Selon les résultats obtenus dans notre questionnaire, nous avons constaté que le recours à ces langues était flagrant dans certaines situations et contextes, que ce soit de la part des apprenants ou des enseignants. Ce recours aux langues déjà connues et maîtrisées de la part des deux parties du processus pédagogique qui peut s'exploiter dans la transmission des messages pour l'explication et la compréhension, montre que l'enseignant et l'apprenant d'une langue étrangère peuvent s'appuyer et profiter des autres systèmes linguistiques pré-acquis s'ils les utilisent sans excès dans leurs bons contextes. Car cela pourrait évoluer non seulement vers un usage excessif de pré-acquis linguistiques dans la classe mais aussi, plus tard, vers une dépendance constante qui pourrait affecter négativement l'usage indépendant et la maîtrise totale de la langue cible.

Bibliographie

Bardel, C. 2006. « La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24, p.149-179.

Besse, H. 1987. « Langue maternelle / seconde / étrangère ». *Le français aujourd'hui*, n° 178, p. 9-15.

Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg.

Cuq, J. P. 1989. « Français langue seconde : essai de conceptualisation ». *L'Information Grammaticale*, n° 43(1), p. 36-40.

Cuq, J. P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE / CLE International.

Cuq, J. P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris : P.U.G.

Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

De Pietro, J. 2007. « Se construire avec la diversité des langues... : Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 70, p. 17-25. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lett.070.0017> [consulté le 10 mars 2023].

Duccini, S. 2013. *Public hétérogène et contact des langues en classe de FLE : adaptation d'une approche intercompréhensive*. Université de Genève.

Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*. CLE International. French Edition.

Sitographie

Coopération linguistique et éducative - La France en Jordanie - Ambassade de France à Amman. <https://jo.ambafrance.org/Cooperation-linguistique-et-1259> [consulté le 29 juin 2022].

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/maternel/49847#181472> [consulté le 19 juin 2022].

Ministry of Higher Education & Scientific Research. (n.d.). Ministry of Higher Education & Scientific Research., https://mohe.gov.jo/EN/List/Universities__and_Institutes [consulté le 26 mai 2022].

Search. (n.d.). Home. https://www.e-daleel.gov.jo/search/index?view=tab&solr-search-type=q&q=&f%5b0%5d=yii_doc_type:MOE [consulté le 28 juin 2022].



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation,
politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de
l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com





L'apprentissage des constructions « prendre + déterminant + nom » par les élèves italophones et sardophones de français langue étrangère

Mariangela Albano

Université des études de Cagliari, Italie

mariangela.albano@unica.it

<https://orcid.org/0000-0001-7157-1482>

Roberta Piras

Université de Saint-Jacques-de-Compostelle, Espagne

roberta.piras@rai.usc.es

<https://orcid.org/0009-0004-5287-986X>

Reçu le 30-10-2023 / Évalué le 25-11-2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

Cette étude décrit les stratégies d'interprétation du français langue étrangère mises en œuvre par des apprenants italophones et sardophones dans un contexte plurilingue. En particulier, notre étude porte sur le traitement, l'interprétation et la traduction de cinq constructions verbales françaises – du type « prendre + déterminant + nom » - par 136 apprenants collégiens italophones de FLE (niveau A1). Nous décrivons et analysons les interférences linguistiques et les choix interprétatifs de deux tests : un test concernant le groupe témoin et l'autre portant sur le groupe expérimental. Dans cet article, nous soulignons l'importance d'appliquer les études de la linguistique analogique et de la sémantique cognitive pour mieux comprendre l'appropriation des constructions phraséologiques françaises et pour favoriser leur apprentissage à un public italophone et sardophone.

Mots-clés : phraséologie, apprenants italophones et sardophones, français langue étrangère, apprentissage, plurilinguisme

İtalyanca ve Sardunyaca konuşan Yabancı Dil Olarak Fransızca öğrencileri tarafından “Almak + belirleyici + isim” yapılarının öğrenilmesi

Özet

Bu çalışma, çok dilli bir bağlamda İtalyanca ve Sardunyaca konuşan öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Fransızca'yı yorumlama stratejilerini irdelemektedir. Çalışmamız özellikle, İtalyanca konuşan 136 ortaokul FLE öğrencisi (seviye A1) tarafından "prendre + belirleyici + isim" türünden beş Fransızca sözlü yapının işlenmesine, yorumlanmasına ve

çevrilmesine odaklanmaktadır. İki testin dilsel müdahalelerini ve yorumlayıcı seçimlerini tanımlıyor ve analiz ediyoruz: biri kontrol grubuna yönelik, diğeri ise deney grubuna yapılan testtir. Bu makalede, Fransızca deyimse yapıların benimsenmesini daha iyi anlamak için analogik dilbilim ve bilişsel anlambilim çalışmalarını uygulamanın önemini vurguluyoruz. İtalyanca ve Sardunyaca konuşan hedef kitlenin bu ifadeleri öğrenmesini teşvik etmek için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: deyimse yapılar, İtalyanca ve Sardunyaca konuşan öğrenciler, Yabancı Dil olarak Fransızca, öğrenme, çok dillilik

The learning of the constructions “take + determiner + noun” by Italian-speaking and Sardo-speaking French as a Foreign Language students

Abstract

This study describes the interpretation strategies of French as a Foreign Language on the part of Italian-speaking and Sardo-speaking learners in a multilingual context. In particular, our study focuses on the processing, interpretation and translation of five French verbal constructions – of the “prendre + determiner + noun” type – by 136 Italian-speaking middle school FLE learners (level A1). We describe and analyze the linguistic interferences and the interpretative choices of two tests: one test concerning the control group and the other looking at the experimental group. In this article, we highlight the importance of applying studies of analogical linguistics and cognitive semantics to better understand appropriation of French phraseological constructions and to promote their learning to an Italian-speaking and Sardo-speaking audience.

Keywords: phraseology, Italian-speaking and Sardo-speaking learners, French as a Foreign Language, learning, plurilingualism

Introduction

La présente contribution concerne certaines stratégies d'apprentissage du Français Langue Étrangère (dorénavant FLE) mises en œuvre par des apprenants italophones et sardophones¹. Plus spécifiquement, notre étude

¹ Cette étude reprend partiellement des données du travail de recherche de Roberta Piras, 2023 intitulé *Per una fraseodidattica inclusiva: l'insegnamento delle collocazioni di lingua francese a discenti italo-foni con e senza Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Università degli Studi di Cagliari, dirigé par Mariangela Albano au sein du Master (de 2 ans) *Corso di Laurea Magistrale in Lingue e Letterature moderne europee e americane. Classe LM37, Lingue, Letterature e Culture*. Les auteurs ont contribué à l'élaboration de cet article de la manière suivante : Mariangela Albano a écrit l'introduction, les parties

porte sur le traitement, l'interprétation, les interférences et les erreurs de traduction de cinq constructions verbales françaises – du type « prendre + déterminant + nom » - par 136 apprenants italophones collégiens de FLE (niveau A1). Le choix de conduire notre recherche dans un collège sarde dépend de plusieurs raisons : d'abord, il s'agit d'un terrain où ce sujet attire encore aujourd'hui peu l'attention et, ensuite, la population choisie pour notre étude est caractérisée par une spécificité culturelle, étant *de facto* bilingue.

Pour examiner les stratégies d'apprentissage des constructions verbales, nous avons conçu deux tests : un test concernant le groupe témoin et un test portant sur le groupe expérimental. Le premier test concerne un questionnaire à choix multiples portant sur la traduction sans contexte des constructions ; le deuxième, en revanche, présente des exercices qui, faisant appel aux recherches en sémantique cognitive (Lakoff, Johnson, 1980 et 1999 ; Gibbs, 1992 ; Gentner *et al.*, 2001 ; Kövecses, 2005), stimulent une réflexion métalinguistique sur les constructions en favorisant leur apprentissage.

Dans cette étude, nous décrivons et analysons certains choix interprétatifs de ces constructions en montrant la différence entre les deux typologies de test et en nous focalisant sur les erreurs, sur les interférences linguistiques et sur le type d'interprétation (Albano, 2017 et 2020). L'objectif est de formuler des hypothèses préalables afin de comprendre les stratégies d'apprentissage de ce type de constructions verbales et de comprendre si, par une stimulation métacognitive, la compétence phraséologique est favorisée (González Rey, 2007 et 2016). Notre article présente deux parties. Une description des théories concernant les constructions verbales et leur apprentissage. La deuxième partie examine la méthode d'enquête et l'analyse des données issues du corpus d'étudiants : 1) l'établissement de l'échantillon ; 2) la sélection des constructions ; 3) la conception des exercices ; 4) l'analyse des données.

1.2 *L'apprentissage des constructions verbales : entre difficultés et compétences*, 2.1 *La conception des exercices*, 2.2 *La sélection des expressions*, 2.3 *La description des données* et la conclusion. Roberta Piras a écrit les parties 1.1 *Pour une définition des constructions verbales du type « prendre + déterminant + nom »*, 2.3.1 *Analyse des données : le test au groupe témoin*, 2.3.2 *Analyse des données : le test expérimental* et la conclusion.

1. Les constructions verbales du type « prendre + déterminant + nom » entre phraséologie et apprentissage

1.1. Pour une définition des constructions verbales du type « prendre + déterminant + nom »

Notre étude se concentre sur la catégorie phraséologique des collocations, définie de différentes manières par plusieurs linguistes et chercheurs. Lewis (2000), par exemple, en ce qui concerne la langue anglaise, considère les collocations comme des constructions présentes dans une grande partie des discours. En français, plusieurs études ont été menées à ce sujet (Benson, 1985 ; Binon et Verlinde, 2003 ; Bolly, 2007 ; Cavalla *et al.*, 2009 ; Cavalla et Crozier, 2005 ; González Rey, 2007, 2010 et 2021). En particulier, González Rey considère les collocations comme « une suite de mots figés, placés en cooccurrence, dans une structure binaire et selon un statut sémiotaxique différencié » (González Rey, 2021 : 117), soulignant également que cette catégorie avait déjà été étudiée il y a plusieurs années par d'autres linguistes, tels que Bally (*Ibid.*).

Les collocations, en tant que catégorie phraséologique, sont également constituées d'autres sous-catégories. Une distinction intéressante est faite par Benson (1985), reprise ensuite par Svensson (2004), selon laquelle les collocations se divisent en *collocations grammaticales* et *collocations lexicales*. La première sous-catégorie présente des collocations constituées de 1) « verbe + préposition » comme pour l'anglais *accuse of*, fr. *accuser de* ; 2) « nom + préposition » comme en anglais *access to*, fr. *accès à* ; 3) « adjectif + préposition » comme pour l'anglais *afraid of*, fr. *fâché de* (*Ibid.* : 22-23). Les collocations lexicales, par contre, se subdivisent en trois catégories : 1) « adjectif + nom » (p.ex. l'anglais *confirmed bachelor*, fr. *célibataire endurci*) ; 2) « nom + verbe » (p.ex. l'anglais *blood circulates*, fr. *le sang circule*) ; 3) « verbe + nom » (p.ex. l'anglais *give a lecture*, fr. *tenir une conférence* (*Ibid.*)).

Notre étude se focalise sur des constructions verbales du type « prendre + déterminant + nom » qui découlent de plusieurs typologies phraséologiques. D'une part, il s'agit des collocations lexicales « verbe + nom » comme, par exemple, *prendre le petit-déjeuner*, *prendre une douche*, *prendre un bain*. D'autre part, cela concerne également les constructions

verbales figées (dorénavant CVF) qui « représentent des moules grammaticaux très productifs, en passant par des expressions idiomatiques plus ou moins imagées, comme *avalier son extrait de naissance*, *manger les pissenlits par la racine*, etc. » (González Rey, 2021 : 191). Il faut rappeler que cette typologie de constructions a reçu de nombreuses dénominations et, selon González Rey (*Ibid.* : 192), « généralement celle de locutions verbales » en raison de plusieurs caractéristiques comme : 1) l'absence d'article ; 2) le verbe vidé de sens ; 3) l'impossibilité de substitution paradigmatique et 4) la présence d'archaïsmes. Ce qui émerge est que les CVF représentent un groupe de constructions avec une grande hétérogénéité de la structure interne et une scalarité du figement. Cela signifie que nous pouvons observer des constructions moins sémantiquement figées comme *prendre un raccourci*, *prendre la fuite* ou *prendre le départ* et, d'autres qui montrent une opacité sémantique majeure comme, par exemple, *prendre la porte*.

1.2. L'apprentissage des constructions verbales : entre difficultés et compétences

L'apprentissage des constructions verbales et, plus en général, de la phraséologie d'une langue étrangère a toujours représenté un problème pour les apprenants à cause de la fréquence d'apparition à tous les niveaux de langue et de la difficulté de compréhension et il se configure donc comme une activité globale impliquant plusieurs compétences. Par conséquent, la compétence phraséologique « est placée à l'intersection de la compétence lexicale et syntaxique de la langue [...] la place de la CP [Compétence Phraséologique] n'est pas indépendante : son intégration dans la compétence de communication la situe à l'intersection des compétences sociolinguistique et interculturelle des approches communicative et actionnelle en D[idactique des] L[angues] É[trangères] » (González Rey, 2016 : 179).

Comme le souligne Bolly (2007 : 33-34), « il est actuellement admis que les unités phraséologiques constituent des obstacles à l'appropriation d'une langue seconde, jusqu'à un niveau avancé d'apprentissage ». Cela a permis aux théoriciens de la phraséologie d'aborder le sujet de la « compétence phraséologique » ne pouvant pas être considérée comme une compétence

isolée car elle découle de la compétence linguistique (González Rey, 2016 ; Albano, 2020). Cela a été plusieurs fois mis en évidence par les approches lexicale (Lewis, 2000) et sémantique (Lakoff, Johnson, 1980 et 1999) qui considèrent le lexique comme étant au cœur de l'apprentissage (Tomasello, 2006).

De nombreux auteurs se sont interrogés sur les modalités de compréhension et d'interprétation permettant d'apprendre les unités phraséologiques en langue étrangère. Certains théoriciens abordent cette question en proposant une forme d'apprentissage influencé par la langue maternelle (Jaworski, 1990 ; Biskup, 1992 ; Irujo, 1993 ; Wray, 2002 ; Granger, Meunier, 2008 ; Granger *et al.*, 2013) ou un apprentissage par l'imitation des locuteurs natifs (Bygate, 1988). D'autres mettent en évidence une forme de décodage qui dépend de la fusion entre la connaissance grammaticale et l'ensemble des éléments mémorisés par l'apprenant (Peters, 1983 ; Howarth, 1998), d'un raisonnement analogique, d'inclusion catégorielle ou de compréhension de la motivation sémantique (Cacciari, 1998 ; Monneret, 2018 ; Lakoff et Johnson, 1980 et 1999). D'autres encore ont pris en compte les différences de traitement cognitif entre les expressions littérales et les séquences polylexicales idiomatiques et non idiomatiques (Weinrich, 1966 ; Bobrow et Bell, 1973 ; Gibbs, 1980 ; Cacciari, 1998 ; Cardona, 2008). C'est, par exemple, le cas du modèle de la configuration (Cacciari, Tabossi, 1988 ; Cacciari, Glucksberg, 1991) pour lequel les unités polylexicales sont traitées littéralement jusqu'à un moment donné, après le premier mot, quand la configuration émerge et que le sens idiomatique est activé. À partir d'un certain moment, le locuteur reconnaît la configuration idiomatique des mots grâce à une clé fournie par la séquence idiomatique. Cette clé qui caractérise l'expression figée peut être signalée par une anomalie sémantique ou syntaxique, comme l'absence d'un article dans *tenir parole*, *prendre position* ou *baisser pavillon* ; la présence d'un possessif au lieu d'un article dans *vider son sac* ou des séquences qui contiennent des mots inusuels comme dans *sans coup férir*. Nous pouvons retrouver cette clé idiomatique au début de l'expression, si on considère comme clé le verbe, comme pour *prendre la porte* ou à la fin si on considère comme clé le groupe nominal, comme pour *être au septième ciel* (Albano, 2020). Ce qui émerge est que l'apprentissage de ces unités

représente un problème pour les apprenants de FLE et qu'il faudrait appliquer les recherches en sémantique cognitive pour formuler des exercices visant à stimuler une réflexion métalinguistique.

2. Les constructions verbales en classe de français langue étrangère

Notre recherche, menée entre novembre 2022 et mars 2023, concerne un échantillon qui porte sur 136 apprenants italophones et sardophones qui étudient le français au sein de deux collèges de la province de Cagliari en Sardaigne (Italie) : la « Scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Selargius 1 » de Selargius et la « Scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Benedetto Croce » de Pula.

Ces élèves sont en différentes années de collège (notamment, 2^e et 3^e années) et ils connaissent et étudient plusieurs langues : l'italien comme langue maternelle, le sarde comme langue maternelle, l'anglais comme première langue étrangère (environ 3/4 ans) et le français comme deuxième langue étrangère (environ 2/3 ans d'apprentissage).

Le français est obligatoire, à raison de deux heures par semaine, au sein du cursus scolaire du collège (de 3 ans). Selon le Ministère de l'éducation en Italie (MIUR, 2012), le niveau d'arrivée, en troisième année, est le niveau A1 du CECRL. De surcroît, l'enseignement est dispensé par un enseignant italophone et en italien.

Les caractéristiques de la population étudiée exigent une précision préalable. Les apprenants de 2^e et 3^e années de collège connaissent déjà la construction « prendre + déterminant + nom » et ils ont un niveau similaire. Au total nous avons examiné six classes et nous les avons subdivisées en deux groupes : le groupe témoin auquel nous avons proposé un test 'traditionnel' (traductions sans contexte et test à choix multiples) et qui nous a servi de point de comparaison par rapport au deuxième groupe ; le groupe expérimental auquel nous avons proposé un test portant sur des stratégies métalinguistiques comme nous le verrons dans les sections successives.

2.1. La conception des exercices

Nous l'avons indiqué précédemment : nous avons conçu deux tests : le test concernant le groupe témoin et le test portant sur le groupe expérimental.

Le premier, composé de deux exercices pour chaque expression prise en compte, présente le « Test n. 1 », un test à choix multiples qui porte sur la traduction sans contexte du français vers l'italien. Nous avons proposé cinq choix : quatre traductions possibles en français (une traduction correcte, une traduction littérale incorrecte, deux distracteurs qui jouent sur l'interférence linguistique des verbes it. *fare*, fr. *faire* et it. *prendere*, fr. *prendre*) et un choix libre, défini « Autre ». Cet exercice présente une autre activité concernant la motivation du choix donné : nous avons interrogé les apprenants sur leur travail et nous leur avons demandé d'expliquer, à l'écrit, la raison de leur choix et du parcours cognitif effectué (Albano, 2020).

Le deuxième test, qui consiste en une séquence didactique en classe de FLE, a été formulé à partir des méthodologies nées au sein de l'approche sémantique (Lakoff, Johnson, 1980 et 1999 ; Gibbs, 1992 ; Cacciari, 1998 ; Gentner *et al.*, 2001 ; Kövecses, 2005). Il est divisé en trois exercices : le premier, « Test n. 1 », est un exercice d'appariement mot-image qui permet aux apprenants de reconnaître les mots isolés et, par conséquent, il stimule une réflexion métalinguistique sur les clés idiomatiques (Cacciari, 1998). Le deuxième exercice, « Test n. 2 », reprend totalement le test à choix multiples et l'exercice de la motivation que nous avons proposés au groupe témoin. Nous avons d'abord proposé le test à choix multiples portant sur la traduction sans contexte du français vers l'italien et, ensuite, nous avons interrogé, à l'écrit, les élèves sur leurs réponses. Finalement, le troisième exercice, « Test n. 3 », concerne la traduction, français vs italien, du verbe « prendre » en contexte. Nous avons proposé cinq brèves phrases tirées d'un corpus numérique en langue française (Corpus Leipzig, 2012) et, à l'aide de la question suivante « Qu'exprime le verbe ? *Faire* ou *prendre* ? Associez les phrases à chaque colonne comme dans l'exemple », nous avons demandé aux apprenants d'associer les phrases soit au verbe it. *fare*, fr. *faire*, soit au verbe it. *prendere*, fr. *prendre*. Ce dernier exercice concerne le décodage interlinguistique (procédure de traduction) du français à l'italien par trois phases : lemmatisation, contextualisation et décision lexicale.

En ce qui concerne la démarche permettant de tester notre échantillon, nous avons suivi les étapes suivantes pour les deux groupes : 1) présentation du test et de ses objectifs ; 2) soumission du test écrit distribué à tous les élèves de la classe : nous avons demandé aux apprenants de le remplir en 60 minutes à la main ; 3) examen des réponses données et révision avec l'enseignant de la classe.

2.2. La sélection des expressions

Le premier critère de sélection a été de choisir des constructions contenant le verbe français *prendre* donnant lieu à des expressions italiennes montrant le verbe it. *fare*, fr. *faire*, un verbe très productif et très utilisé par les locuteurs italophones (La Fauci et Mirto, 2010 [2003] ; De Mauro, 2014). En outre, le verbe *fare* concerne des constructions, plus ou moins, équivalentes aux constructions françaises du type *prendre + déterminant + nom* ou *prendre + nom* comme pour l'italien *fare il bagno*, fr. *prendre un bain* ou l'italien *fare la doccia*, fr. *prendre une douche* (Albano et Alkaya, 2022 : 30-31). Cette construction permet aux élèves italophones de « réfléchir de manière contrastive sur les similarités et les différences entre les deux langues romanes. En effet, l'apprenant sera contraint de chercher une règle à appliquer pour discriminer les objets à côté du verbe *fare* et pour pouvoir le traduire » (*Ibid.*). Plus spécifiquement, les expressions françaises sélectionnées sont les suivantes : 1) fr. *prendre le petit-déjeuner* ; it. *fare colazione* ; 2) fr. *prendre une douche*, it. *fare la doccia* ; 3) fr. *prendre un bain*, it. *fare un bagno* ; 4) fr. *prendre le départ*, it. *partire* ; 5) fr. *prendre la porte*, it. *andarsene*.

La majorité des constructions sélectionnées relèvent du niveau A1 du CECRL mais les deux dernières concernent le niveau B1+ car elles présentent une plus grande figurativité et également une fréquence beaucoup plus basse dans le langage. Nous avons choisi de les inclure pour permettre aux élèves de réfléchir sur les valeurs du verbe *prendre* en français, pour réfléchir sur la métaphoricité et sur la différence entre français et italien.

2.3. La description des données

L'analyse des données nous a permis d'observer que, dans la majorité des cas, les élèves montrent plusieurs difficultés à interpréter et

comprendre les constructions verbales prises en compte à cause de l'interférence linguistique avec d'autres langues connues, notamment l'italien, le sarde et/ou l'anglais. C'est pour cette raison que, pour l'examen des données, nous faisons référence à certaines théories de la linguistique acquisitionnelle et, notamment, au concept d'interférence avec la L1 et/ou avec d'autres langues (Lüdeling, 2008 ; Lüdeling *et al.*, 2005 ; Díaz-Negrillo, Fernández-Domínguez, 2006 ; Granger, Meunier, 2008 ; Cortes Velásquez *et al.*, 2007 ; Chini, Bosisio, 2014).

2.3.1. Analyse des données : le test au groupe témoin

Le premier test, c'est-à-dire le test pour le groupe témoin, a été proposé à 78/136 élèves fréquentant les classes de 2^e et 3^e années de collège. Nous avons observé 67,70 % (260/384) de réponses correctes pour le premier exercice (questions à choix multiples) et 54,16 % (208/384) de réponses correctes pour le deuxième exercice (la traduction en français et en contexte).

Les résultats montrent que la première activité a donné des résultats meilleurs que la deuxième, car les constructions verbales ont permis aux élèves de trouver, au sein des choix proposés, des ressemblances franco-italiennes du système de correspondances sons-symboles graphique.

En ce qui concerne l'interprétation des expressions, nous pouvons remarquer que les meilleurs résultats concernent la construction verbale *prendre un bain* (83 % des élèves). En revanche, la construction *prendre la porte* (31 %) présente un nombre majeur d'omissions.

Dans les deux activités du « Test pour le groupe témoin », des erreurs ont été relevées en raison d'une traduction littérale des collocations, due à une influence interlinguistique. Les élèves interprètent et traduisent l'expression à l'aide de leur langue maternelle en prenant appui sur des relations d'analogie lexicale ou phonétique. Nous observons, par exemple, certains cas de transparence des mots pour la collocation française *prendre le petit-déjeuner*, it. *fare colazione*, laquelle a été traduite par l'it. *prendere il piccolo pranzo*, fr. *prendre le déjeuner petit* qui représente une traduction littérale incorrecte.

Nous constatons également plusieurs cas d'analogie phonétique pour l'expression *prendre le petit-déjeuner*, it. *fare colazione* traduite par l'italien

prendere il piccolo digiuno, fr. *prendre le petit jeûne*. Les apprenants sont influencés par la transparence phonétique du mot français *déjeuner* et par la pré-connaissance du mot *petit*.

Les motivations données par les élèves montrent que les pré-connaissances lexicales en langue française, la langue maternelle et le contexte phrastique influencent la traduction. C'est, par exemple, le cas d'un élève qui affirme qu'il a traduit l'expression fr. *prendre le petit-déjeuner* par l'italien *prendere il piccolo digiuno* parce que « *petit* significa *piccolo*, *déjeuner digiuno* », fr. « *petit* signifie *petit*, *déjeuner jeûne* ».

2.3.2. Analyse des données : le test expérimental

Le test pour le groupe expérimental a été effectué par 58 / 136 élèves et, comme nous l'avons dit précédemment, il s'agit de trois exercices qui peuvent représenter une séquence didactique correspondant à environ une heure de cours de FLE.

Nous avons remarqué que les meilleurs résultats portent sur les constructions verbales *prendre un bain* (98 % des élèves) et *prendre une douche* (96 % des élèves), tandis que la construction *prendre la porte*, figurée et opaque, montre 22 % de réponses.

En ce qui concerne la première activité, dénommée « Test n. 1 », impliquant un exercice d'appariement entre le mot français et l'image (éveil métalinguistique), nous avons observé un taux de 100% de réponses correctes. Grâce à cette activité, la plupart des élèves ont réussi à accomplir presque correctement les deux exercices suivants.

La deuxième activité, « Test n. 2 », concernant le même exercice, indiqué comme « Test n. 1 » et présent dans le test du groupe témoin, montre 76,89 % (223/290) de réponses correctes et 22,06 % (64/290) de réponses incorrectes. Quant aux traductions impropres, nous pouvons observer, de manière générale, que la plupart des élèves ont choisi des traductions caractérisées par une analogie formelle comme pour le français *prendre la porte*, traduit littéralement par l'italien *prendere la porta* au lieu de *andarsene*, fr. *s'en aller*.

D'autres fois, comme pour l'expression *prendere le départ*, traduite en italien par *fare un volo*, fr. *faire un vol* (action de se déplacer dans l'air), nous avons supposé que les apprenants avaient parcouru les étapes cognitives suivantes : 1) connaissance du mot *prendere* en français ; 2) analogie conceptuelle entre le comportement syntactique du verbe *fare* et *faire* ; 3) influence du contexte d'image de l'exercice numéro 1 (notamment, l'image d'un avion) ; 4) métonymie conceptuelle « le départ est une partie du vol de l'aéromobile ». Il faut cependant souligner qu'en italien, l'expression *fare un volo* est utilisée, littéralement, pour indiquer « une course vers une certaine destination, [un] mouvement rapide : je fais un vol chez moi [fig. *je rentre chez moi*] et je reviens » (De Mauro, 2014)² comme pour les expressions it. *fare un buon volo*, fr. *faire un bon vol* ou it. *fare un volo di prova*, fr. *faire une épreuve en vol*. Un autre emploi, plus figuré, concerne l'extension de sens de « chute, dégringolade : *faire un vol dans les escaliers* [fig. *tomber dans les escaliers*] » (Sabatini-Coletti, 2018)³. Nous avons également constaté des erreurs liées à l'influence de la langue sarde comme, par exemple, le doublement des consonnes ou des erreurs orthographiques. C'est le cas du mot français *petit-déjeuner* traduit en italien par *colazzione*, du mot *option* traduit par *oppzione* au lieu de *opzione* ou encore du mot *motivation* traduit par *motivazzione* au lieu de *motivazione*.

La troisième et dernière activité, le « Test n. 3 », se compose d'une grille, utile au développement des compétences de compréhension écrite. Dans cette activité, l'élève doit lire les phrases fournies (incluant certaines phrases du deuxième exercice du groupe témoin), de tenter de les traduire en italien et de choisir entre les verbes italiens *fare* ou *prendere*. Cet exercice montre 89,65 % (260/290) de réponses correctes et 10,34 % (30/290) de réponses incorrectes. Quant à ces dernières nous pouvons observer que certains élèves ont placé l'expression *prendere des pilules* dans la colonne concernant le verbe it. *fare*, fr. *faire* en montrant une confusion conceptuelle entre l'emploi du verbe *faire* et du verbe *prendre*. Nous observons aussi une fausse paraphrase dans le cas de l'expression

² Orig. it. : « corsa verso una determinata meta, rapido spostamento: *faccio un volo fino a casa e torno* » (De Mauro, 2014).

³ Orig. it. : « estens., caduta, ruzzolone: *fare un volo dalle scale* » (Sabatini-Coletti, 2018).

prendere un verre, placée dans la colonne concernant le verbe *it. prendere*, fr. *prendre*.

Les réponses données montrent que les élèves subissent l'influence de la langue maternelle, des exercices précédents et du contexte phrastique. Plus spécifiquement, parmi les différentes motivations, on trouve des réponses telles que *it. « ci sono similarità con la lingua italiana »*, fr. « il y a des similarités avec la langue italienne » ; *it. « L'esercizio 1 mi ha aiutato »*, fr. « L'exercice 1 m'a aidé » ; *it. « Mi sono aiutato col primo esercizio »*, fr. « Je me suis aidé avec le premier exercice » ; *it. « l'esercizio di matching è stato utile »*, fr. « l'exercice de matching a été utile ».

Bien que le nombre de réponses correctes du test dédié au groupe expérimental soit légèrement inférieur – en tenant compte que le nombre d'étudiants est également inférieur, soit 78 pour le premier groupe et 58 pour le second – on peut remarquer que les réponses incorrectes sont presque la moitié de celles obtenues dans le test du groupe témoin. En effet, le test au groupe témoin s'avère difficile car la phase d'éveil aux constructions verbales, c'est-à-dire l'exercice d'appariement entre le mot français et l'image, est absente et les élèves doivent répondre aux questions sans une stimulation d'une réflexion métalinguistique sur la traduction et sur le figement. En revanche, le test expérimental, construit comme une séquence didactique à proposer en classe de FLE, montre que les élèves s'approprient facilement des constructions verbales.

Conclusion

Dans ce travail, notre objectif principal consistait à formuler des hypothèses préalables afin de comprendre les stratégies d'apprentissage des constructions françaises « prendre + déterminant + nom » dans le contexte plurilingue d'une classe de FLE en Sardaigne où les langues principales sont l'italien et le sarde.

Les résultats obtenus, par les deux tests, ont mis en lumière que les collocations les mieux apprises sont *prendere un bain* et *prendere una doccia*, plus transparentes que les autres, grâce à une similitude phonétique entre

les substantifs *bain* et *douche* en italien, c'est-à-dire *bagno* et *doccia*. En revanche, la construction *prendre la porte* a été difficilement interprétée, car plus opaque que les autres. Néanmoins, dans le test effectué par le groupe expérimental, cette collocation a obtenu un nombre plus élevé de réponses correctes par rapport au test du groupe témoin. Nous avons observé une forme d'apprentissage influencé par la langue maternelle (Jaworski, 1990 ; Biskup, 1992 ; Irujo, 1993 ; Wray, 2002 ; Granger et Meunier, 2008 ; Granger *et al.*, 2013) car les élèves se servent de leur bagage linguistique pour répondre aux questions. À cet égard, nous avons remarqué que, parfois, l'interférence linguistique a une valeur positive car il s'agit d'un procédé permettant aux apprenants de traduire correctement les constructions en se servant des similarités phonétiques, morphologiques et lexicales entre les deux langues romanes. D'autres fois, l'interférence représente un obstacle qui induit les élèves à formuler des fausses analogies entre les deux langues. Nous avons mis également en évidence qu'une séquence didactique, construite sur la base des études en sémantique cognitive, prévoit des phases d'éveil métalinguistique permettant de mieux comprendre des constructions figées.

Cet article ne saurait être exhaustif et ne prétend en aucun cas apporter de réponses définitives aux interrogations posées. Bien que le nombre d'étudiants ne soit pas suffisant pour tirer des conclusions généralisables, cela constitue un bon point de départ pour affirmer que le test du groupe expérimental peut conduire à des résultats plus approfondis que le test effectué par le groupe témoin et donne un modèle pour formuler une séquence didactique en classe de français.

Bibliographie

Albano, M. 2017. « Identifier et traduire les expressions défigées. Une expérience cognitive avec les apprenants italophones adultes de FLE ». *Repères-DoRiF* (Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana), n° 18, p. 22-38.

Albano, M. 2020. *Les expressions figées en didactique du Français Langue Étrangère*, thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle.
<https://theses.fr/2020PA030008>.

Albano, M., Alkaya, E. 2022. « Aprendizaxe do italiano L4 a partir do francés L2 para estudantes adultos de fala turca: o caso das colocacións «fare + substantivo» e «fare + determinante + substantivo» (*Italian L4 by French L2 learning for Turkish-speaking adult students: the case of the collocations “fare + noun” and “fare + determiner + noun”*) ». *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, n°23, 2022; 23-38. [En ligne] :

<https://doi.org/10.52740/cfg/23.22.01.00027> [consulté le 15 octobre 2023].

Benson, M. 1985. Collocations and idioms. In: Ilson, R. F. (dir.) *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford : Pergamon, VIII, p. 61-68.

Binon, J., Verlinde, S. 2003. « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 33, p. 31-36.

Biskup, D. 1992. L1 Influence on Learners' Renderings of English Collocations: A Polish/German Empirical Study. In: Arnaud, P. J.L. et Béjoint, H. (dir.), *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Palgrave Macmillan, p. 85-93.

Bobrow, S., Bell, S. M. 1973. « On catching on to Idiomatic Expressions ». *Memory & Cognition*, n° 1, p. 343-346.

Bolly, C. 2007. La notion de compétence 'phraséologique'. Verbes à haute fréquence et corpus d'apprenants anglophones avancés. In : González Rey, M. I. (dir.) *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Cortil-Wodon : E.M.E. & InterCommunications, p. 33-51.

Bygate, M. 1988. « Units of Oral Expression and Language Learning ». *Applied Linguistics*, n° 9, p. 59-82.

Cacciari, C. 1998. Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning. In : Katz, A. ; Cacciari, C. ; Gibbs, R. J. et Turner, M. (dir.). *Figurative Language and Thought*. Oxford/New York: Oxford University Press, p. 119-157.

Cacciari, C., Tabossi, P. 1988. « The Comprehension of Idioms ». *Journal of Memory and Language*, n° 2, p. 668-683.

Cacciari, C., Glucksberg, S. 1991. Understanding Idiomatic Expressions: The Contribution of Word Meaning. In: Simpson, G. B. (dir.) *Understanding Word and Sentence*. Amsterdam: Elsevier.

Cardona, M. 2008. « La comprensione e produzione di idioms : aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche ». *Studi di Glottodidattica*, n° 3, p. 45-64.

Cavalla, C., Crozier, E. 2005. *Emotions-Sentiments*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Cavalla, C. ; Crozier, E. ; Dumarest, D., Richou, C. 2009. *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE international.

Chini, M., Bosisio, Ch. 2014. *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma : Carocci, Roma.

Cortés Velásquez, D. ; Faone, S., Nuzzo, E. 2017. « Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata ». *Italiano LinguaDue*, n° 2, p. 1-74.

Díaz-Negrillo, A., Domínguez-Fernández, J. 2006. « Error Tagging Systems for Learner Corpora ». *Spanish Journal of Applied Linguistics (RESLA)*, n° 19, p. 83-102.

Gentner, D.; Holyoak, K. J., Kokinov, B. N. 2001. *The Analogical Mind. Perspectives from Cognitive Science*. Cambridge/London: MIT Press.

Gibbs, R. W. J. 1980. « Spilling the Beans on Understanding and Memory for Idioms in Conversation ». *Memory & Cognition*, n° 8, p. 149-156.

Gibbs, R. W. 1992. « Categorization and Metaphor Comprehension ». *Psychological Review*, n° 99, p. 572-577.

González Rey, M. I. 2007. *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Cortil-Wodon: E.M.E.

González Rey, M. I. 2010. *La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement*. Lyon : ENS LSH/DGESCO.

González Rey, M. I. 2016. « Une approche analogique à la compétence phraséologique: une double compétence, intégrale et intégrée ». *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n° Extra 18, p. 165-188.

González Rey, M. I. 2021. *La nouvelle phraséologie du français*, 3^e édition revue et augmentée. Toulouse : PUM.

Granger, S., Meunier, F. 2008. *Phraseology: an Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Granger, S., Gilquin, G., Meunier, F. 2013. *Twenty Years of Learner Corpus Research. Looking Back, Moving Ahead, Proceedings of the First Learner Corpus Research Conference (LCR 2011)*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Howarth, P. 1998. « Phraseology and Second Language Proficiency ». *Applied Linguistics*, n° 19 (1), p. 24-44.

Irujo, S. 1993. « Steering Clear: Avoidance in the Production of Idioms ». *International Review of Applied Linguistics*, n° 21, p. 205-219.

Jaworski, A. 1990. « The Acquisition & Perception of Formulaic Language & Foreign Language Teaching ». *Multilingua*, n° 9 (4), p. 397-411.

- Kövecses, Z. 2005. *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- La Fauci, N., Mirto, I. M. 2010 [2003]. *Fare. Elementi di sintassi*. Pisa: Edizioni ETS.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1999. *Philosophy in the flesh – The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New-York: Basic Books.
- Lewis, M. 2000. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lüdeling, A. 2008. *Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung. Probleme beider Annotation von Lernerkorpora*. In: Maik, W. et Grommes, P. (dir.). *Fortgeschrittene Lernervarietäten*. Tübingen: Niemeyer, 119-140.
- Lüdeling, A., Maik, W., Kroymann, E., Adolphs, P. 2005. « Multi-level error annotation in learner corpora ». *Proceedings of Corpus Linguistics Conference Series*, n° 1 (1), p. 105-115.
- Monneret, P. 2014. « L'iconicité comme problème analogique ». *Le français moderne*, n° 1, p. 6-77.
- Monneret, P. 2018. *Phraséologie et analogie*. In: Soutet, O., Mejri, S. et Sfar, I. (dir.). *La phraséologie : théories et applications*. Paris : Honoré Champion Éditeur, p. 15-32.
- Peters, A. M. 1983. *The units of language*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Piras, R. 2023. *Per una fraseodidattica inclusiva: l'insegnamento delle collocazioni di lingua francese a discenti italofofoni con e senza Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Mémoire de Master. Università degli Studi di Cagliari.
- Svensson, M. H. 2004. *Critères de figement. L'identification des expressions figées en français contemporain*. Umeå: Tommy Sund.
- Tomasello, M. 2006. Acquiring Linguistic Constructions. In: Damon, S. R.S.; Lerner, R. M.; Juhn, D. et Siegler, R. S. (dir.). *Handbook of Child Psychology: Cognitive, Perception, and Language*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons Inc, p. 255-298.
- Weinrich, H. 1966. *Linguistik Der Lüge*. Heidelberg: Lambert Schneider Verlag.
- Wray, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Dictionnaires et pages web

De Mauro, T. 2014. *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*.
<https://dizionario.internazionale.it/> [consulté le 20 septembre 2023].

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). 2012.
Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
[consulté le 20 septembre 2023].

Sabatini, F., Coletti, V. 2018. *Dizionario di italiano Sabatini-Coletti*.
https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/V/volo.shtml [consulté le 20 septembre 2023].

Universität Leipzig. 2012. *Wortschatz Universität Leipzig, Korpus French*.
https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=fra_mixed_2012 [consulté le 20 septembre 2023].



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation,
politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de
l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com





Opinions des futurs enseignants de français langue étrangère sur l'enseignement des langues étrangères en Turquie

Gizem Köşker

Université d'Anadolu, Turquie

gizemkosker@anadolu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-0115-9756>

Reçu le 30-10-2023 / Évalué le 12-11-2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

Dans cet article, les opinions toujours importantes de futurs enseignants de français langue étrangère sur l'enseignement actuel des langues étrangères en Turquie ont été recueillies et discutées. Les données de l'étude ont été collectées à l'aide d'entretiens, moyen largement privilégié en sciences sociales. Ces données ont été analysées par la méthode dite « analyse de contenu » puis interprétées en fonction de l'objectif de l'étude. Les réponses obtenues sont en syntonie avec l'évolution méthodologique existante et souhaitable pour l'avenir de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Mots-clés : enseignement des langues étrangères, opinions des futurs enseignants, FLE, Turquie

Geleceğin Fransızca öğretmenlerinin Türkiye'de yabancı dil öğretimine ilişkin görüşleri

Özet

Bu makalede, geleceğin yabancı dil öğretmenlerinin Türkiye'deki mevcut yabancı dil öğretimine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Araştırmanın verileri sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve çalışmanın amacına uygun olarak yorumlanmıştır. Elde edilen cevaplar, yabancı dil olarak Fransızca öğretme-öğrenmenin geleceği için mevcut ve arzu edilen metodolojik gelişmelerle uyumludur.

Anahtar sözcükler: yabancı dil öğretimi, geleceğin öğretmenlerinin görüşleri, yabancı dil olarak Fransızca, Türkiye

Future French teachers' opinions on foreign language teaching in Turkey

Abstract

In this article, the opinions of future FFL teachers on the current foreign language teaching in Turkey have been discussed. The data for the study was collected through interviews, which are widely used in the social sciences. The data was analyzed using the content analysis method and interpreted according to the objective of the study. The responses obtained are in line with the existing and desirable methodological developments for the future of teaching and learning French as a foreign language.

Keywords: teaching foreign languages, opinions of future teachers, French as a foreign language, Turkey

Introduction

L'enseignement des langues étrangères en Turquie s'étend sur une longue période, en commençant par l'enseignement primaire (parfois l'enseignement préscolaire) en continuant jusqu'à l'enseignement supérieur. Comme il est communément admis, parmi les langues étrangères les plus fréquemment enseignées dans les institutions scolaires, l'anglais occupe une place primordiale du fait de sa reconnaissance en tant que langue universelle. C'est pourquoi, la majorité des jeunes turcs parle l'anglais comme première langue étrangère à un certain niveau. Cependant, dans un contexte mondial en perpétuelle transformation, une seule langue étrangère ne suffit plus pour garantir une bonne éducation ni un emploi qualifié. Aujourd'hui, l'accès à l'information et l'interaction sont très rapides, de ce fait, parler plus d'une langue est devenu indispensable.

Grâce aux facilités offertes par le développement des technologies de la communication et de l'information, le concept de distance géographique a disparu. Depuis n'importe quelle région du monde à une autre, l'accès instantané est devenu un acte aisé et extrêmement courant. Dans cette perspective, on recherche des candidats qui maîtrisent plusieurs langues étrangères dans le monde professionnel, surtout dans les entreprises à forte présence internationale. En conséquence, les cours de langues facultatifs se sont diversifiés dans tous les établissements d'enseignement. Désormais, de nombreuses langues telles que le français, l'allemand, l'espagnol, etc. sont enseignées aux élèves dans les institutions scolaires.

De nombreuses méthodes différentes telles que la méthode directe, audio-visuelle, communicative ont été utilisées jusqu'à présent pour un enseignement efficace des langues. Au fur et à mesure que les conditions de l'époque changent, de nouveaux besoins apparaissent. Pour répondre à ces nouveaux besoins, les lacunes des méthodes précédentes ont été comblées et de nouvelles méthodes ont été développées. Aujourd'hui, une approche dite « actionnelle » (Puren, 2006 : 39) qui considère l'utilisateur de la langue comme un acteur social dans la société, est utilisée dans l'enseignement des langues étrangères.

Si l'on considère cette situation en Turquie, on constate qu'elle est similaire. Jusqu'à aujourd'hui, plusieurs méthodes et pratiques ont été appliquées dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie. Certaines de ces pratiques s'avèrent plus efficaces et pertinentes que d'autres. Par conséquent, l'approche actionnelle est la méthode privilégiée dans l'enseignement des langues d'aujourd'hui. Avant d'aborder les pratiques d'enseignement des langues étrangères en Turquie, il convient d'expliquer la perspective actionnelle car, lors de l'interprétation des réponses à nos questions d'étude, nous retrouverons les rapports entre cette perspective et les résultats.

La caractéristique la plus importante qui distingue l'approche actionnelle des autres méthodes est qu'elle est basée sur l'interaction réelle et sur l'accomplissement d'actions réelles par l'utilisation de la langue (Austin et al., 1970). Cette approche aide l'utilisateur de la langue à communiquer dans la langue cible, à travers la réalisation de diverses tâches. Dans l'enseignement des langues basé sur la tâche, celle-ci sert de « vecteur d'apprentissage » au sein duquel les apprenants doivent interagir et communiquer de façon authentique (Payant, Michaud, 2020 : 5). C'est la principale différence entre l'approche communicative et l'approche actionnelle. À travers la perspective actionnelle, les apprenants s'engagent dans des interactions réelles / authentiques, ce qui n'est pas le cas pour l'approche communicative dont les activités de classe consistent en simulations et jeux de rôles. Dans cette optique les apprenants, en tant qu'acteurs sociaux, peuvent alors assumer la responsabilité de leur processus d'apprentissage et devenir de puissants apprenants tout au long de leur vie (CECR, 2001).

Si l'on revient à la dimension des pratiques d'enseignement des langues étrangères en Turquie, on constate que les objectifs théoriques ne sont pas toujours atteints dans la pratique. Malheureusement, il subsiste encore des lacunes à combler et des éléments à changer dans l'enseignement des langues effectué par « les méthodes classiques » (Demirtaş, Gümüş, 2009 : 126). Celles-ci conduisent à des échecs dans la mise en œuvre d'enseignement efficace et correct des langues. Lorsque l'on examine l'échec de l'enseignement des langues étrangères en Turquie, trois raisons principales se dégagent au niveau de l'apprenant, du système éducatif et de l'enseignant.

- La démotivation et l'anxiété liées à l'apprentissage d'une langue affectent négativement le processus d'apprentissage des apprenants. Cette approche pessimiste empêche donc les apprenants de réussir dans l'apprentissage des langues.

- Le système est une autre cause d'échec, mais il s'agit d'un phénomène plus vaste et complexe. Le système comprend les pratiques actuelles en matière d'enseignement des langues étrangères, les nombres et le contenu des cours, les caractéristiques du public d'élèves.

- Les conditions matérielles, la logistique et « l'homogénéité des conditions » (Grisay, 2006 : 1) dans les écoles constituent une autre raison dans cette optique. Compte tenu de conditions physiques défavorables, les enseignants de langues étrangères peuvent parfois rencontrer un déséquilibre dans leurs opportunités entre les cours suivis à l'université, les classes dans lesquelles ils effectuent un stage et les classes dans lesquelles ils enseignent après l'obtention de leur diplôme.

Afin de pallier les lacunes et d'améliorer l'ensemble du système, toutes ces variables doivent être prises en compte. Cette révision nécessite également un travail d'équipe long et minutieux.

Dans ce contexte, il est utile d'analyser l'enseignant car il réalise en fait le processus éducatif lui-même et garde la plus grande responsabilité dans les pratiques didactiques de langue. Le pouvoir de l'enseignant est indéniable dans le processus d'enseignement puisqu'il a un impact énorme sur les élèves, Même les gestes de l'enseignant affectent gravement le processus d'enseignement et l'apprenant. Pour cette raison, l'enseignant doit être doté de connaissances de terrain, de compétences en

communication et d'une approche pédagogique. Les lacunes relatives aux qualifications des enseignants apparaissent comme une raison importante. Quel que soit le niveau de l'institution scolaire, il faut que les enseignants soient qualifiés (Tardif, Gauthier, 1996). En d'autres termes, ils doivent être compétents dans le domaine des connaissances et des compétences professionnelles. Il est attendu qu'ils aient des compétences avancées en communication afin d'interagir correctement et effectivement avec le public visé, autrement dit les apprenants de langue étrangère.

Outre les qualifications professionnelles, la vision personnelle de l'enseignant est également importante. Premièrement, la personne qui enseigne une langue et une culture différentes est censée avoir un esprit tolérant et ouvert. Un enseignant qui respecte les différences culturelles et traite tout le monde de manière égale peut réussir dans sa profession, un enseignant bien formé à l'interculturel assume sa mission de médiateur.

À cet égard, le plan stratégique Éducation et formation d'Eurydice (Commission européenne, 2015) est préparé pour définir les normes de formation des enseignants et ce qui doit être fait en Europe. Il propose un plan d'action allant de la sélection des enseignants à la formation initiale et continue ainsi qu'au développement aux opportunités de carrière. Ce rapport examine cinq domaines d'importance primordiale pour une politique saine : (1) *Démographie et conditions de travail* ; (2) *Formation initiale des enseignants et transition vers la profession enseignante* ; (3) *Développement professionnel continu* ; (4) *Mobilité internationale* ; et (5) *accroissement de l'attractivité et le statut de la profession enseignante*. Il est important de mener des études pour former des enseignants de langues étrangères en prenant en compte les domaines couverts dans ce rapport.

Lorsque l'enseignement des langues étrangères en Turquie est examiné au niveau universitaire, on observe que des cours avec un contenu similaire sont répétés et dispensés aux apprenants dans les deux années académiques. Exemple : *Enseigner une langue étrangère aux enfants I*, *enseigner une langue étrangère aux enfants II* ou *enseigner les compétences linguistiques I*, *enseigner les compétences linguistiques II*. Même si les semestres sont différents, les cours ayant généralement un contenu identique ou similaire se démarquent dans le programme commun, et cette situation l'amène à être placé à plusieurs reprises devant l'apprenant.

Cette répétition peut parfois amener les apprenants à trouver les cours monotones et ennuyeux. D'autre part, la similarité de contenu les empêche parfois d'apprendre de nouvelles informations et de développer des compétences différentes.

L'objectif de cette étude est de recueillir les opinions des apprenants de troisième année en licence de didactique du français langue étrangère (FLE). Ces futurs enseignants auront également le statut de stagiaires lors de leur dernière année de formation. Ils vont effectuer des stages au sein des écoles secondaires pour dispenser des cours.

1. Importance de l'étude

L'importance de cette étude réside dans la révélation des opinions des futurs enseignants du département de FLE sur les pratiques d'enseignement des langues étrangères dans notre pays. Il s'agit en même temps de chercher des réponses à des questions telles que le type de pratiques à adopter pour un enseignement des langues étrangères plus précis et plus efficace en Turquie, quels sont les changements qui doivent être mis en œuvre. On estime qu'après quatre années de formation et de stage, les futurs enseignants auront acquis des perspectives assez réalistes dans ce domaine. De plus, leurs connaissances et expériences actuelles fourniront une perspective rationnelle tant pour leur propre carrière d'enseignant que pour celles de leurs collègues à l'avenir.

On croit également que cette étude aidera à la fois les futurs enseignants de FLE et les enseignants qui enseignent actuellement le français à examiner les aspects positifs et négatifs des pratiques d'enseignement de FLE. À cet égard, il serait utile de voir des exemples similaires et différents entre les exemples de l'étude et l'environnement propre du public cible. Dans ce cas, cela permettra de développer des pratiques positives dans l'enseignement du français langue étrangère, de corriger les pratiques négatives et de combler les lacunes.

Les participants¹ à l'étude sont les étudiants de troisième année du département d'enseignement du français en tant que langue étrangère.

¹ Nous remercions tous les participants de leur contribution à cette recherche.

Ces apprenants suivent les cours de français depuis six semestres. Ils seront diplômés l'année suivante et ils seront des enseignants de FLE. Par conséquent, les opinions et les attentes de ces participants sont précieuses pour mettre en évidence les avantages et les inconvénients des pratiques actuelles d'enseignement des langues étrangères en Turquie et ainsi proposer des solutions. Pour atteindre cet objectif, les questions suivantes ont été posées aux participants :

1. Quelles sont les pratiques que vous trouvez utiles dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie ? Expliquez et donnez un exemple.

2. Quelles sont les pratiques que vous trouvez incomplètes ou défaillantes dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie ? Expliquez et donnez un exemple.

3. Quel type d'études peut-on mener pour améliorer l'enseignement des langues étrangères en Turquie ?

Les questions d'entretien ont été préparées à la fois en français et en turc. Cette option a été proposée aux participants afin qu'ils puissent exprimer plus facilement leurs réflexions. Tous les participants ont préféré répondre aux questions en turc. Les réponses reçues ont été traduites du turc vers le français par l'auteur de l'étude.

2. Méthode

Dans cette étude, les données ont été obtenues à travers des entretiens semi-dirigés, une méthode souvent privilégiée dans la recherche qualitative (Baribeau, Royer, 2012). Les questions ont été soumises à l'avis d'un expert du domaine avant d'être présentées aux participants. L'expert a approuvé les questions après avoir examiné l'étude en vérifiant leur conformité aux objectifs et au contenu de la recherche. Les données ont été recueillies auprès des étudiants en troisième année du département de FLE de l'Université d'Anadolu. La collecte a eu lieu le mercredi 9 mars 2022 dans le cours de l'enseignement des compétences linguistiques en français. Des formulaires d'entretien ont été distribués aux participants, avec

l'indication que la réponse aux questions était basée sur le volontariat. Cependant, tous les étudiants présents dans la classe ce jour-là ont souhaité participer à l'étude. L'échantillon est composé de 18 participants, parmi lesquels figurent 9 femmes et 9 hommes. La parité entre les sexes des participants présente un avantage pour cette étude parce que les départements de FLE sont fréquemment choisis par des hommes et des femmes à peu près dans les mêmes proportions.

Après avoir signé pour attester leur participation volontaire à l'étude, les participants ont répondu à trois questions ouvertes préparées pour recueillir leur point de vue sur l'enseignement des langues étrangères en Turquie. Le choix des questions ouvertes visait à garantir que les participants puissent s'exprimer librement sans restriction. Alors que les deux premières questions concernaient les pratiques qu'ils trouvaient utiles ou incomplètes, des exemples concrets ont été demandés pour obtenir précisément leurs opinions. Dans la dernière question, il leur a été demandé de proposer des solutions en tant que futurs enseignants de français face aux pratiques actuelles.

À la fin de l'étude, les données recueillies auprès des participants ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu. Les identités des étudiants n'ont pas été divulguées dans l'étude ; en d'autres termes, nous avons attribué des codes à chacun d'entre eux (ex. P1, P2). Afin d'assurer la fiabilité de l'étude de la partie analyse, la chercheuse et un expert dans le domaine qui travaillent sur l'enseignement des langues étrangères depuis de nombreuses années ont indépendamment lu les réponses aux questions et les ont divisées en thèmes. À la suite de cette étape, les thèmes trouvés par les deux chercheurs ont été comparés et des thèmes communs ont émergé. Les thèmes abordés ont été rapportés et interprétés dans le cadre des pratiques positives, négatives ou incomplètes dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie, ainsi que des solutions à celles-ci.

3. Résultats

Dans cette partie, nous présentons sous des thèmes les résultats obtenus après l'analyse des données de l'étude.

1. Les résultats définis sous la catégorie « opinions des apprenants » et issus des réponses qu'ils ont données à la question « Quelles sont les pratiques que vous trouvez utiles dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie ? Expliquez et donnez un exemple. » sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1. Opinions des apprenants à propos des pratiques utiles dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie

Thème	Codes des participants	f
Grammaire	P7, P15	2
Études pratiques	P3, P4, P6, P14, P17, P18	6
Interculturalité	P8, P13	2
Écoles privées	P13, P16	2
Possibilités technologiques	P2, P6, P9, P16	4
Enseignant qualifié	P16, P17	2
Enseignement à un âge précoce	P1, P7, P10	3
Classes préparatoires	P9, P12, P18	3
Cours interactifs	P2, P3, P9, P10, P11, P12	6
Interdiction d'utiliser la langue maternelle	P3, P5, P6, P10	4
Activités ludiques	P4, P18	2
Documents authentiques	P2, P8, P14	3

Comme on peut le voir dans le Tableau 1, les réponses à la première question de l'étude ont été regroupées en douze thèmes. Selon la fréquence de réponse des participants, les études pratiques et les cours interactifs se démarquent parmi ces thèmes. Ces deux thèmes sont en fait directement liés l'un à l'autre. Les participants, c'est-à-dire les futurs enseignants de langues, pensent que les activités les plus utiles dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie concernent les travaux pratiques plutôt que la théorie. Les participants soulignent l'importance des cours dans lesquels les apprenants et les enseignants sont en constante interaction. Cette interaction mutuelle favorise la progression de l'apprenant dans l'étape de production langagière. Cette approche est également conforme à la méthode d'enseignement moderne centrée sur l'apprenant.

P14 : [...] Je trouve que les exercices d'expression orale sont utiles. Cela aide vraiment à la pratique. Ils nous aident à parler spontanément et couramment dans les situations authentiques. En même temps, les activités d'écoute dans différents accents nous aident à nous y habituer.

Quand on regarde les thèmes abordés dans la première question, on voit l'enseignement de langue à un âge précoce, les classes préparatoires et les documents authentiques en second lieu. Les participants affirment qu'il est très avantageux, en particulier ces dernières années, débiter précocement l'apprentissage des langues en Turquie. Être exposé à une langue étrangère à un jeune âge permet à l'enfant d'apprendre cette langue de manière plus efficace et durable.

P13 : [...] Je trouve utile les formations linguistiques dans les écoles privées. Ces écoles m'ont permis d'apprendre l'anglais depuis l'âge de 2 ans, ma 2ème langue étrangère (anglais) est pour l'instant à un niveau très élevé.

Les participants de l'étude pensent que l'enseignement long et intensif des classes préparatoires est une pratique très utile. Dans ce processus, les apprenants entrent véritablement en contact avec la langue cible et ont l'opportunité d'explorer la langue en profondeur. Il reste encore du temps pour la pratique. Ainsi, l'apprenant joue à la fois un rôle actif dans la classe et s'exerce agréablement à l'aide d'outils d'apprentissage comme le jeu interactif, la vidéo, etc.

P9 : Je pense que les langues enseignées en classes préparatoires sont plus efficaces et utiles que celles du département. Parce que les cours sont plus axées sur l'apprenant et plus interactifs. Par exemple, l'application Kahoot ou Quizlet, des activités qui maintiennent les apprenants plus actifs et intéressés par le cours. C'est la pratique la plus appréciée des apprenants pour réfléchir spontanément sur un sujet.

Selon les participants, l'utilisation de documents authentiques dans les cours est efficace dans l'enseignement de langue étrangère. Ces documents permettent aux apprenants de découvrir la culture cible sous plusieurs dimensions. Ils montrent plusieurs registres (standard, familier, soutenu, argot) de langue enseignée dans la société cible. De plus, ils véhiculent directement les éléments de communication non verbale utilisés dans la société dite.

L'interdiction de la langue maternelle et la technologie figurent comme les troisièmes thèmes les plus fréquemment cités. Cette dernière, dont les futurs enseignants de langue de l'étude font état, est considérée comme une autre pratique positive à disposition aujourd'hui. La technologie offre une grande diversité de sources et de supports. Elle permet d'enrichir l'enseignement-apprentissage et aussi de réaliser des pratiques

authentiques en adaptant les activités pédagogiques à l'emploi. Cet apport enrichit les cours en augmentant la motivation et l'intérêt des apprenants pendant le processus d'enseignement. Il a été indiqué que l'utilisation de documents audiovisuels en particulier a un effet positif sur la participation en classe.

P6 : En Turquie, l'augmentation des outils d'enseignement des langues a été assez positive ces dernières années. Surtout en termes d'activités d'écoute, les supports visuels et d'enregistrement contribuent à l'enseignement des langues.

On considère qu'il est essentiel de ne pas autoriser l'utilisation de la langue maternelle dans les cours de langue car cette interdiction incite les apprenants à s'exprimer dans la langue cible. Au fur et à mesure qu'ils doivent utiliser la langue cible dans les cours, ils développent leurs compétences linguistiques et communicatives dans la langue étudiée.

P3 : [...] peu importe à quel point l'apprenant souhaite avoir recours à sa langue maternelle dans l'enseignement des langues, le cours doit être dispensé dans la langue cible il doit interagir avec ses camarades sur un sujet à travers cette langue [...].

La grammaire est un autre thème qui est abordé par les participants de l'étude. Il a été indiqué qu'en Turquie, en particulier dans les écoles équivalentes au primaire et au secondaire, il s'agit d'une bonne formation linguistique focalisée sur la grammaire. On croit qu'une langue avec une base forte aura un effet efficace sur l'utilisation courante de la langue apprise dans les années suivantes. Contrairement à la majorité des participants qui soutiennent l'enseignement axé sur les compétences communicatives, il n'y a que deux participants qui pensent qu'il est rentable de se concentrer sur l'enseignement de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie.

P7 : [...] Donner de l'importance à la grammaire dans l'apprentissage des langues à l'école est un autre bon point.

Un autre sujet que les participants ont trouvé utile dans l'enseignement des langues, c'est l'interculturalité. L'approche interculturelle est l'un des apports les plus importants de l'enseignement de langue d'aujourd'hui car cette approche « se concentre sur l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels à travers l'identification de malentendus, de la prise de

conscience des critères implicites de classement de la culture maternelle, etc. Il s'agit, sur le plan didactique, de développer des capacités de compréhension (de l'Autre et de soi), de réflexion, de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité et, corollairement, sur l'altérité), et d'interprétation (reconnaissance des valeurs et des référents socioculturels des cultures mises en présence) » (Windmüller, 2010 : 136).

La compétence interculturelle permet à l'apprenant non seulement de reconnaître la culture cible, mais aussi de prendre conscience de sa propre culture. En outre, il est utile de suivre l'agenda dans un monde en constante évolution. Il est utile de développer cette compétence interculturelle pour rester au fait des évolutions des pratiques dans un environnement dynamique et changeant. L'approche interculturelle soutient une vision du monde ouverte tout en renforçant le respect de toutes les différences culturelles, pas seulement des cultures cibles et sources.

P8 : Le fait qu'on donne des informations actuelles, dynamiques et auto-renouvelables dans les manuels et dans les supports de cours, ainsi que les exemples interculturels dans les documents, les vidéos, les documents audios, etc. utilisés dans les supports de cours quotidiens permettent d'obtenir dès le début de l'enseignement, une idée de la façon dont la langue cible est utilisée (accents, prononciation correcte, emphase).

Parmi les participants, deux personnes estiment que l'enseignement de langue dispensé dans les écoles privées est plus efficace que celui des écoles publiques. D'après eux, l'avantage le plus important offert par les écoles privées, c'est le fait de commencer l'enseignement de langue à un âge précoce. L'enseignement de langue à un âge précoce était déjà un thème souligné par d'autres participants, ainsi ici la majorité partage cet avis. L'enseignant qualifié est un autre point positif déclaré par les participants de l'étude. Cela concerne les enseignants turcs maîtrisant bien la langue qu'ils enseignent ainsi que les enseignants natifs, notamment dans les écoles privées.

Les participants croient que les activités ludiques en classe sont une pratique essentielle dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie. De telles activités permettent aux apprenants de pratiquer la langue de manière amusante, et grâce à cette pratique, l'apprentissage devient plus permanent. Les pratiques compétitives telles que les concours,

parfois intégrées dans les activités ludiques, favorisent également la participation et la motivation des élèves en classe.

P4 : La raison pour laquelle j'ai choisi un département de langues étrangères est mon enseignant d'anglais au lycée. Mon intérêt et ma curiosité pour l'anglais ont augmenté avec les jeux auxquels nous avons joué en anglais dans ses cours. De la même manière, j'avais l'impression de vraiment parler à un Français en faisant des "jeux de rôles" en classe préparatoire. Dans ce cas, cela a augmenté à la fois la confiance en moi et mon intérêt pour le français. C'est pourquoi, je pense que de telles activités ludiques dans l'enseignement des langues étrangères rendent non seulement les cours amusants, mais maintiennent également l'intérêt de l'apprenant. Je pense aussi que c'est utile.

2. Les résultats définis sous la catégorie « opinions des apprenants » et issus des réponses qu'ils ont données à la question « Quelles sont les pratiques que vous trouvez incomplètes ou défaillantes dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie ? Expliquez et donnez un exemple » sont repris dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2. Opinions des apprenants à propos des pratiques incomplètes ou défaillantes dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie

Thème	Codes des participants	f
Apprentissage par cœur	P1, P3, P4, P8, P12, P15	6
Manque d'activités communicatives	P1, P2, P3, P7, P9, P10, P11, P12, P14, P15, P18	11
Documents inactuels	P6, P16	2
Anxiété	P4, P5, P7	3
Durée de cours	P8, P12, P17	3
Qualité de l'enseignant	P16, P17	2

Comme on peut le voir dans le Tableau 2, les réponses à la deuxième question de l'étude ont été rassemblées en six thèmes. Selon la fréquence des réponses des participants, le manque d'activités communicatives se trouve au premier rang. Onze participants sur dix-huit partagent le même point de vue pour cette question. Les participants affirment que la lacune la plus importante dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie, c'est le manque d'études visant à améliorer les compétences communicatives qui représentent les principes fondamentaux de l'utilisation de la langue.

P10 : Alors que les cours et les activités en classe devraient encourager l'apprenant à apprendre la langue, à parler, à écrire et même à penser, la formation de l'apprenant est focalisée sur l'examen. Le seul but de tout ce processus éducatif est que l'apprenant passe l'examen. Cela se traduit par une éducation insuffisante et l'apprenant ne peut pas parler la langue étudiée.

Lorsque la fréquence des thèmes est considérée, le manque d'activité communicative est suivi d'un apprentissage par cœur. Les participants critiquent cette méthode d'enseignement de langue étrangère, entièrement basée sur la répétition et la mémorisation. Les cours sont généralement imprégnés de connaissances théoriques et la partie pratique est souvent négligée dans les cours de langue. Selon les futurs enseignants de l'étude, c'est un grand défaut.

P4 : Je pense que nous sommes coincés avec trop de règles dans l'enseignement des langues étrangères et nous sommes généralement obligés d'étudier pour les examens et d'oublier la vie quotidienne. Laissez-moi vous expliquer avec un exemple. Dans les cours d'anglais du lycée (avec un professeur différent de celui que j'ai mentionné ci-dessus), nous étions forcés de mémoriser les règles de grammaire. C'est comme si ça ne venait pas après la virgule. Nous avons tellement lutté avec ces règles que nous n'avons jamais appris à parler parce que quand j'essaie de parler à quelqu'un, je n'arrête pas de marmonner : « Qu'est-ce qui devrait venir ensuite ? Serait-ce mal si je disais cela ? »

Lorsque les réponses sur les erreurs dans l'enseignement des langues sont observées, l'anxiété, la durée de cours et les documents inactuels occupent la troisième place. Selon certains participants, il serait profitable d'inclure des pratiques en classe visant à renforcer la confiance en soi des apprenants. D'après les participants, demander à l'apprenant d'être aussi actif que possible en classe réduit le niveau d'anxiété.

P4 : Je pense qu'avant tout, il faut développer la confiance en soi des apprenants dans l'utilisation de la langue étudiée car la plupart des apprenants échouent à cause de cette déficience. Ils se demandent « que dit mon professeur ? », « mes amis se moquent de moi ? »

La durée de cours est un autre problème à surmonter selon les futurs enseignants. Il est souligné que le nombre de cours est particulièrement insuffisant dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie, en particulier dans les écoles primaires et secondaires. Il ne semble pas possible de réaliser un enseignement des langues complet et efficace en un

temps aussi limité. De plus, les participants estiment que le matériel et les documents utilisés dans les cours de langue doivent être à jour, nouveaux et authentiques. Les supports actuels sont un critère très important, tant pour l'utilisation quotidienne de la langue cible que pour la compréhension de la culture cible.

P6 : [...] en particulier, le matériel utilisé pour les activités de lecture et de vocabulaire contient parfois un langage ancien plutôt qu'un langage courant. Cela peut être un désavantage pour l'étudiant lorsqu'il rencontre un « natif ».

La qualité de l'enseignant est un autre thème abordé par les participants. La qualité mentionnée ici est à la fois professionnelle et pédagogique. Les participants ont déclaré qu'un enseignant en position de guide devrait avoir les compétences professionnelles et communicatives nécessaires dans chaque processus d'enseignement. En outre, l'enseignant doit suivre les nouveautés de l'époque moderne, connaître les méthodes actuelles et utiliser correctement la technologie.

P17 : Je pense que c'est une grande lacune dans les écoles que les élèves en Turquie reçoivent constamment une aide extérieure dans l'enseignement des langues étrangères. Cela signifie que les enseignants, les leçons et les heures de cours dans les écoles ne suffisent pas. Dans le même temps, les étudiants ont certainement besoin d'enseignants qui parlent la langue cible comme un locuteur natif.

3. Les résultats définis sous la catégorie « opinions des apprenants » et issus des réponses qu'ils ont données à la question « Quel type d'études peut-on faire pour améliorer l'enseignement des langues étrangères en Turquie ? » sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. Opinions des apprenants à propos d'études pouvant être menées pour améliorer l'enseignement des langues étrangères en Turquie

Thème	Codes des participants	f
Projets	P8	1
Programmes à l'étranger	P10, P12	2
Coopération langue-culture	P7, P10, P13, P15	4
Horaires des cours	P11, P17	2
Matériaux actuels	P6	1
Enseignement préscolaire	P1, P9, P10, P13, P14	5

Comme on peut le voir dans le Tableau 3, les réponses à la troisième question de l'étude ont été rassemblées en six thèmes. Selon la fréquence de réponse des participants, l'enseignement préscolaire est au premier plan parmi ces thèmes. Il est apparu qu'il serait avantageux de commencer l'enseignement des langues étrangères dès le plus jeune âge en Turquie, en les introduisant aux enfants dès la période préscolaire. De cette manière, l'enfant a la possibilité d'apprendre une langue étrangère tout en acquérant sa langue maternelle.

Un seul participant donne une réponse différente à cette question. Selon lui, les projets seraient une bonne suggestion pour obtenir le soutien d'éducateurs actifs en tant que formateurs et spécialistes dans le domaine tout en cherchant une solution aux pratiques manquantes ou erronées dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie. Il a été suggéré qu'il serait bénéfique d'organiser des projets communs entre différentes écoles ou avec des enseignants natifs pour combler les lacunes dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie. Le travail collaboratif se nourrit de regards différents et permet de trouver des solutions créatives.

P8 : [...] des projets entre écoles devraient être développés, et des projets d'élèves invités d'autres pays devraient être à nouveau mis en œuvre. Les enseignants étrangers devraient visiter les écoles publiques de temps en temps et communiquer avec les enfants dans les cours de deuxième langue étrangère [...].

Il est apparu que la mise en place de programmes d'échanges avec l'étranger et l'accompagnement des apprenants dans l'utilisation correcte d'une langue étrangère permettraient de résoudre les problèmes rencontrés.

P10 : [...] la langue n'est pas seulement de la grammaire et du vocabulaire. Apprendre la culture de la langue aide à comprendre la langue. C'est pourquoi il est si important de voyager à l'étranger. Le fait que seul un nombre limité d'étudiants partent à l'étranger avec Erasmus et des activités similaires n'a aucun effet sur le niveau général du pays.

L'importance de dispenser un enseignement des langues étrangères sur la base des relations langue-culture a été aussi soulignée. On pense que la culture cible doit être transmise aux apprenants en même temps que la langue cible dans les cours, parce qu'il n'est pas possible de comprendre une langue sans connaître la culture. Les participants pensent que le transfert culturel simultané n'est pas suffisant.

Il a été déclaré qu'il serait bénéfique d'augmenter la durée des heures de cours dans les établissements d'enseignement des langues étrangères en Turquie. Certains estiment qu'il serait avantageux d'ajouter des cours supplémentaires pendant le week-end. Par exemple, des ateliers d'expression orale ou d'écriture d'une demi-journée ou des jeux interactifs sur internet peuvent être organisés le week-end.

On pense qu'il serait profitable d'élargir le matériel utilisé dans les cours de langue à la fois en termes de variété et de contenu. L'utilisation de différents types de ressources telles que des bandes dessinées, des chansons et des textes littéraires, etc. améliore les différentes compétences linguistiques de l'élève et renforce ses compétences en communication interculturelle. D'un autre côté, les changements de ressources éloignent les cours de langue de la monotonie, les rendent ludiques et plus amusants. La diversité améliore toujours la qualité de l'enseignement, enrichit le contenu et augmente la participation, l'intérêt et la performance. Il a été souligné que les cours de langues étrangères devraient être organisés et mis à jour en fonction des besoins et des conditions du moment. La langue étant un phénomène dynamique, il est très important de suivre l'actualité.

5. Discussion et analyse des résultats de l'étude au regard de la bibliographie

À la suite de l'analyse et du codage des réponses reçues des participants, les résultats suivants ont été obtenus : la majorité des participants prônent des cours interactifs dans les pratiques des langues étrangères en Turquie car de telles études pratiques améliorent la fonctionnalité des connaissances théoriques. Les cours interactifs sont perçus comme un moyen d'assurer une communication mutuelle entre l'enseignant, l'apprenant et le support pédagogique (Irigoyen, Basano, 2012). De plus, cette interaction améliore à la fois la production linguistique et les compétences communicatives dans la langue enseignée. D'ailleurs, les apprenants ayant contribué à cette étude attendent avant tout de leur enseignant que le cours soit construit en mettant l'apprenant au centre de l'enseignement ; cela favorise la participation, la motivation et le courage des apprenants dans le cours.

Les participants soulignent l'importance des documents authentiques (Cuq, Gruca 2003) qui remplissent une fonction de communication en offrant aux apprenants de véritables situations de communication dans la langue cible ainsi que de la culture cible dans toute sa diversité. Leur usage correspond à un enseignement davantage axé sur la vie réelle et l'actualité, à un enseignement plus sensible aux motivations et aux besoins de l'apprenant et à un enseignement surtout soucieux de voir l'apprenant adopter une attitude plus active et plus créative (Aslim-Yetiş, 2010). À cet égard, les documents authentiques améliorent l'usage de la langue de l'apprenant et favorisent son autonomie. À mesure que l'apprenant est exposé à des matériaux de la vie quotidienne de la société cible, il interagit plus facilement avec la culture cible, ce qui contribue à renforcer sa confiance en soi. En d'autres termes, le document authentique doit être un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les locuteurs natifs de la langue enseignée/apprise et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques. Il a également été mentionné qu'il serait bénéfique d'utiliser des activités ludiques pour préparer les apprenants à des situations de communication réelles de manière divertissante.

L'interculturalité apparaît comme une pratique importante, établissant un pont important entre la culture de la langue cible et la culture source. Elle est représentée une manière originale d'interagir et de mettre en relation ce qui se produit lorsque différentes cultures entrent en contact. Cette perspective favorise une vision du monde ouverte et le respect des différences, ce qui est nécessaire pour chaque apprenant de langue étrangère (Windmüller, 2010 ; Zarate, 2003 ; Abdallah-Pretceille, 1991). Outre l'interculturalité, la plupart des participants estiment qu'une grande richesse de notre époque dans l'enseignement des langues réside dans l'apport de la technologie. Dans cette perspective, les opportunités économiques de l'établissement entrent en jeu de même que la maîtrise de l'enseignant dans l'utilisation de la technologie. De ce fait, l'enseignement des langues dans les écoles privées est effectué de manière plus efficace et rencontre plus de succès. Un autre avantage est que l'enseignement des langues débute le plus tôt possible au sein de ces écoles.

Selon les participants, la grammaire joue un rôle primordial dans les pratiques d'enseignement des langues étrangères car il est évident que la grammaire fonctionne en synergie avec les autres composantes de la langue (Fougerouse, 2001). Un apprentissage linguistique solide assure une utilisation plus précise et efficace de cette langue. Les classes préparatoires offrent un avantage à cet égard pour les étudiants. La grammaire a toujours occupé une place centrale dans la réflexion sur l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, non seulement par nécessité, on ne saurait apprendre une langue étrangère sans acquérir la maîtrise du système linguistique de la langue (Vigner, 2004), mais aussi en tant que domaine intégré dans le processus global d'enseignement pour garantir l'utilisation correcte de toutes les compétences linguistiques. L'interdiction d'utiliser la langue source encourage les apprenants à s'exprimer dans la langue cible, les mettant au défi d'utiliser cette dernière de manière plus précise.

En ce qui concerne les problèmes dans les pratiques d'enseignement des langues étrangères, la plupart des participants ont critiqué l'apprentissage par cœur en soulignant le manque d'études pratiques et d'activités communicatives dans le cours. Il a été mentionné que les cours centrés sur l'enseignant sont généralement conçus pour préparer les examens, ce qui rend ces cours assez monotones du point de vue des apprenants pour qui seules les connaissances théoriques sont transférées. De plus, de tels cours n'encouragent pas le développement de l'autonomie chez les apprenants. Cependant, être autonome dans l'enseignement des langues est un facteur qui améliore l'apprenant tant sur le plan linguistique que communicatif. Un apprenant autonome utilise mieux les compétences linguistiques et s'adapte plus facilement à la vie réelle dans un contexte communicatif. C'est pourquoi l'autonomie langagière apparaît alors comme un concept central de la didactique des langues (Germain, Netten, 2004). Cette situation démotive les apprenants suscitant de l'anxiété chez eux. Pourtant, elle les empêche de découvrir de réelles situations de communication et les éloigne de l'expérience authentique de la langue. De même, autoriser l'utilisation de la langue source a également un effet négatif sur cette dynamique. La qualité de l'enseignant tant sur le plan professionnel que pédagogique figure également parmi les critiques le plus

souvent émises par les participants. Lors de l'embauche des enseignants de langue, aucune attention particulière n'est accordée à leurs compétences et capacités. La professionnalisation de métier passe par une réflexion sur les parcours de formation proposés actuellement aux futurs enseignants, « qui devront se doter d'outils conceptuels et intellectuels indispensables et transférables, pour faire le lien entre théorie et pratique, assurer une polyvalence, une capacité d'adaptation et de réponse à des publics, besoins, contextes, objectifs » (Barthélémy, 2011 : 61). Un autre problème rencontré dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie concerne l'insuffisance des heures de cours. Il n'est pas aisé de transférer correctement les compétences linguistiques dans ce temps limité. Le fait que l'enseignement des langues réussisse mieux dans des institutions extérieures à l'école en est un indicateur.

En ce qui concerne les solutions à tous les problèmes mentionnés, les participants estiment qu'il serait utile de donner aux apprenants la possibilité de découvrir le pays où la langue étrangère est enseignée par le biais de programmes à l'étranger. Cette immersion sur place active chez l'apprenant la fonction socio pragmatique de la langue enseignée et améliore ainsi sa compétence communicative (Dewaele, Wourm, 2002). De plus, ils suggèrent la mise en œuvre de pratiques qui combinent simultanément l'enseignement de la langue et de la culture cible en ayant recours à des activités telles que la visite des institutions scolaires par des locuteurs natifs. Prêter attention aux qualifications des enseignants de langue est un autre point de vue dominant pour résoudre les problèmes dans l'enseignement des langues étrangères en Turquie. En effet, l'enseignant devrait jouer un rôle stratégique dans la mise en œuvre des activités et le choix des documents qui correspondent au niveau des apprenants afin d'atteindre les objectifs linguistiques qui leur sont destinés (Tardif, Gauthier, 1996). Le fait que le matériel utilisé dans le processus d'enseignement soit récent est l'un des critères les plus importants dans la sélection des documents. Choisir les documents authentiques les plus adaptés au public cible (niveau, âge, intérêt, etc.) améliore à la fois les compétences linguistiques et communicatives de l'étudiant. De plus, ces documents offrent à l'étudiant la possibilité d'explorer la culture cible (Aslim, 2010). En ce qui concerne l'enseignement actif des langues, les

participants ont également souligné l'importance de commencer à apprendre une langue à un âge plus précoce (Alpar, 2010), ce qui est considéré comme une étape essentielle dans la période préscolaire, lorsque l'individu est le plus ouvert à l'acquisition de la langue à la fois mentalement et cognitivement.

En guise de conclusion

À la lumière des résultats obtenus, il conviendrait de conclure en faisant quelques suggestions. Ces recommandations ont été développées dans différents domaines, partant du principe que l'enseignement des langues étrangères est un processus comprenant plusieurs composantes. Dans ce contexte, tout d'abord, une formation tant professionnelle que pédagogique pourrait être organisée pour les enseignants des langues étrangères. Des ateliers pourraient être mis en place afin de discuter des problèmes et des pratiques actuelles dans l'enseignement des langues étrangères à l'échelle mondiale. Pour favoriser un partage interculturel étant donné la nature de l'enseignement des langues étrangères, il serait primordial d'organiser de manière systématique des programmes d'échange et de formations. Cela permettrait aux enseignants de langue de découvrir sur place la langue et la culture enseignées. Ces échanges leur permettraient ainsi d'observer les cours de langue dans le système de la société cible et de créer des interactions avec les collègues et les apprenants de cette société. Organiser des séminaires pour les enseignants au cours desquels des informations théoriques et des compétences en travail d'équipe transmises serait également utile. Dans cette optique, la collaboration entre les facultés d'éducation et les écoles serait une approche fonctionnelle pour impliquer tous les enseignants dans le processus.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 1991. « Langue et identité culturelle ». *Enfance*, 44(4), p. 305-309.

Alpar, M. 2010. « La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie ». *Synergies Turquie*, n° 3, p. 173-179. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Turquie3/melek_alpar.pdf [consulté le 10 octobre 2023].

Aslim-Yetis, V. 2010. « Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE ». *Synergies Canada*, revue du GERFLINT, n° 2, p. 1-13.

Austin, J. L., Lane, G., Récanati, F. 1970. *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.

Baribeau, C., Royer, C. 2012. « L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), p. 23-45.

Barthélémy, F. 2011. « Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE : retour sur des années de recherche ». *Éla. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 2011/1, n° 161, p. 51-62. [En ligne] : DOI : 10.3917/ela.161.0051 ; URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2011-1-page-51.htm> [consulté le 10 octobre 2023].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Demirtaş, L., Gümüş, H. 2009. « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE ». *Synergies Turquie*, (2), 125-138. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf> [consulté le 10 octobre 2023].

Eurydice. 2015. *Les évaluations standardisées en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles : Commission européenne.

Fougerouse, M. C. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Revue de Didactologie des langues-cultures*. Éla. Études de linguistique appliquée, 2001/2, n° 122, p. 165-178. [En ligne] : DOI : 10.3917/ela.122.0165 ; URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm> [consulté le 10 octobre 2023].

Germain, C., Netten, J. 2004. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, ALSIC*, Vol.7, p. 55-69. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/2280> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2280> [consulté le 10 octobre 2023].

Grisay, A. 2006. *Réflexions sur l'effet école*. Gérard Figari et Lucie Mottier Lopez (éd.). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Irigoyen, M. I., Basano, V. G. 2012. « Le tableau blanc interactif : un nouvel outil en classe de FLE ». *Synergies Argentine*, (1), 61-66. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Argentine1/irigoyen.pdf> [consulté le 10 octobre 2023].

Payant, C., Michaud, G. 2020. « La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle ». *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, Vo. 33, n° 1, p. 4-11.
[En ligne] : <https://www.erudit.org/fr/revues/aqelfs/2020-v33-n1-aqelfs06342/1081264ar.pdf>

Puren, C. 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde*, n° 347, p. 37-40.

Tardif, M., Gauthier, C. 1996. « L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ». *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies.* p. 209-237.

Vigner, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Windmüller, F. 2010. « Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues ». *Synergies Chine*, n° 5, p. 133-145. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine5/florence.pdf> [consulté le 10 octobre 2023].



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com





Bilinguisme des descendants d'immigrés : la mémoire collective et individuelle chez les parents franco-turcs récemment installés en Turquie

Sahika Pat Herrmann

Université de Strasbourg, France

sahikapat@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2754-9610>

Reçu le 20-10-2023 / Évalué le 22-11-2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

Cet article se focalise sur la transmission de la langue française chez les parents franco-turcs récemment installés en Turquie, ainsi que chez leurs descendants. Il explore les perceptions linguistiques de ces parents, scolarisés en France, à travers des entretiens semi-directifs menés dans le cadre d'une étude qualitative. La méthodologie choisie, qui est l'analyse de l'énonciation, vise à explorer les pratiques langagières de ces parents d'origine immigrée turque, francophones, au sein de leur foyer, avec leurs enfants. En nous basant sur les discours de dix parents, nous analysons leurs choix en matière d'éducation linguistique et culturelle dans une perspective théorique des fonctions de la mémoire. Nous examinons leur approche éducative vis-à-vis du bilinguisme de leurs enfants, mettant particulièrement l'accent sur les représentations sociales à travers deux aspects : la mémoire individuelle et la mémoire collective en transmission des répertoires linguistiques. Cette démarche nous permet de découvrir leurs souvenirs liés à la langue française ainsi que leur expérience linguistique.

Mots-clés : mémoire collective et individuelle, bilinguisme, franco-turcs, pratiques langagières, représentations sociales

Göçmen kökenli olmak ve iki dillilik: Türkiye'ye yeni yerleşmiş Fransa doğumlu Türk ebeveynler arasında kolektif ve bireysel hafıza

Özet

Bu makale, Türkiye'ye yeni yerleşmiş Fransa doğumlu Türk ebeveynler ve çocukları arasında Fransızcanın aktarımına odaklanmaktadır. Bu nitel çalışma, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, Fransa'da eğitim görmüş olan ebeveynlerin dilsel algılarını incelemektedir. Seçilmiş olan sözlü içerik analizi metodu, Fransızca konuşan Türk kökenli ebeveynlerin evde çocuklarıyla olan dil ve eğitim pratiklerini araştırmaktadır. On ebeveynle yapılan görüşmelerden yola çıkılarak, dil ve kültür eğitimi tercihleri, hafızanın işlevlerine ilişkin teorik bir perspektiften analiz edilmektedir. Çocuklarının iki dilliliğine yönelik eğitim yaklaşımları, özellikle sosyal temsillere vurgu yapılarak, dil

repertuarlarının aktarımında bireysel ve kolektif bellek olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, Fransız diliyle bağlantılı anıların yanı sıra dilsel deneyimlerini de değerlendirmeyi sağlamaktadır.

Anahtar sözcükler: kolektif ve bireysel bellek, iki dillilik, Fransa doğumlu Türkler, dil pratikleri, sosyal temsiller

Bilingualism of the descendants of immigrants: Collective and individual memory among French-Turkish parents recently settled in Turkey

Abstract

This article focuses on the transmission of the French language among French-Turkish parents who have recently settled in Turkey and their descendants. It explores the linguistic perceptions of these parents educated in France, through semi-structured interviews conducted as part of a qualitative study. The chosen methodology, which is content analysis of discourse, aims to explore the language practices of these French-speaking parents of Turkish immigrant origin in their home with their children. Based on the discourses of ten parents, we analyze their choices in terms of linguistic and cultural education from a theoretical perspective of the functions of memory. We examine their educational approach to their children's bilingualism, placing particular emphasis on social representations through two aspects: individual memory and collective memory in the transmission of linguistic repertoires. This approach allows us to explore their memories associated with the French language, as well as their linguistic experiences.

Keywords: collective and individual memory, bilingualism, French-Turkish, language practices, social representations

Introduction

La notion de mémoire collective évoque essentiellement un large éventail de pratiques et de représentations sociales étroitement liées aux normes sociales. Selon le sociologue Maurice Halbwachs (1994), qui a introduit le concept de mémoire collective, le souvenir est toujours influencé par la société : on se souvient en relation avec autrui. Il existe une mémoire collective et des cadres sociaux de la mémoire, et la pensée individuelle s'inscrit dans ces cadres et contribue à cette mémoire. En réalité, la mémoire individuelle ne peut exister en dehors du contexte social.

Ce processus repose sur deux éléments fondamentaux : d'une part, l'internalisation de représentations collectives qui structurent les schémas

de souvenirs individuels, orientant ainsi la perception du monde par l'individu ; d'autre part, la mise en œuvre de pratiques sociales, culturelles et communautaires visant à externaliser ces souvenirs individuels (Orianne, 2018). Les représentations sociales relatives aux pratiques linguistiques font partie intégrante de ces souvenirs. Contrairement à l'approche précédente qui mettait principalement l'accent sur les aspects linguistiques de la transmission, la recherche contemporaine accorde une importance croissante aux représentations linguistiques dans le contexte de la communication interculturelle (Geiger-Jaillet, 2019). Cette perspective nous incite à explorer l'impact multidimensionnel de la mémoire collective et individuelle, en particulier dans le contexte de la transmission intergénérationnelle des langues.

Le présent travail se penche sur les pratiques linguistiques des parents originaires de Turquie, ayant été scolarisés en France avant de s'installer en Turquie. Notre intérêt se porte sur leurs pratiques langagières au sein de la famille, en particulier avec leurs enfants, dans le cadre de l'éducation bilingue. Afin d'étudier ces pratiques, nous examinons la perception de la mémoire linguistique chez dix parents face au bilinguisme à domicile. Nous nous interrogeons sur leur confiance à transmettre une langue qui n'est pas officielle dans leur pays de résidence, sur leur relation avec la langue qui a été leur langue d'éducation en France, sur leurs motivations à transmettre ces compétences linguistiques à leurs enfants, et sur les pratiques linguistiques adoptées par ces parents et leurs conjoints avant et après la naissance de leurs enfants.

1. Contexte et problématique de recherche : fonction de la mémoire collective et individuelle dans la transmission du bilinguisme

L'ancrage théorique prend appui principalement sur les notions de mémoire individuelle et de mémoire collective, et leur rapport à la transmission linguistique. Ces deux domaines d'étude souvent abordés pour leur interdépendance par de nombreux chercheurs tels que Moscovici (2000), Bonardi (2003), Laurens et Roussiau (2002), partagent de nombreuses caractéristiques complémentaires. Selon ces chercheurs, il n'est pas nécessaire d'élaborer des définitions distinctes pour chacun de ces

deux aspects, car ils sont intrinsèquement liés. Ainsi, dans cet article, nous examinons ces deux mécanismes de manière conjointe pour analyser les souvenirs individuels de nos informateurs. Il est essentiel de souligner que, dans le processus de formation de la pensée individuelle, la mémoire sociale joue un rôle prépondérant, comme le souligne Halbwachs (1994 : 289) : « L'individu évoque ses souvenirs en s'appuyant sur les cadres de la mémoire sociale, il s'agit en fin de compte d'une déformation du souvenir individuel par la société ».

Lors de ces constructions et reconstructions, la mémoire individuelle produit et organise des schémas. Ainsi, elle est considérée comme la compétence humaine « à réactiver, partiellement ou totalement, de façon véridique ou erronée, les événements du passé » (Tiberghien, Mendelsohn, Ans, George, 2003 : 4). De plus, elle facilite l'apprentissage en établissant des liens entre d'anciens et de nouveaux schémas. La mémoire individuelle ne fonctionne pas de manière indépendante des éléments sociaux, il est donc impossible de la dissocier de la mémoire sociale dans le contexte de l'apprentissage. Les deux notions sont liées à la construction et à la reconstruction des souvenirs dans le cadre de la production linguistique. À travers l'acquisition d'une langue grâce aux interactions sociales, l'individu participe à l'expression de sa propre pensée, puis à la reproduction de la pensée par autrui, contribuant ainsi la création d'une mémoire collective. Ces deux concepts partagent également la fonction essentielle de favoriser le développement des codes sociaux et de faciliter la communication entre ces codes en interaction constante.

Les travaux fondamentaux sur la mémoire, tels que les ouvrages de Bartlett (1932) et d'Halbwachs (1994), démontrent que se souvenir sous toutes ses formes constitue une transformation du passé, particulièrement dans le contexte de la production langagière. En effet, le langage joue un rôle essentiel dans la verbalisation des souvenirs, tandis que la pensée façonne le langage dont l'individu dispose. Ainsi, le langage et la mémoire sont intrinsèquement liés (Bonardi, 2003), surtout lorsqu'il s'agit d'appartenir à un groupe social ou à une communauté partageant des schémas de souvenirs communs. Dans ce contexte, il devient difficile de séparer ces souvenirs collectifs que l'on évoque en commun.

Certes, la construction de l'identité linguistique dépasse largement la dimension purement linguistique (Charaudeau, 2009). L'acquisition d'une langue passe par des étapes psycholinguistiques directement liées aux connaissances préalables en sociolinguistique. Nous évoquons fréquemment les représentations sociales dans le contexte de l'acquisition et de l'identité linguistique. Cependant, dans cet article, nous préférons mettre de côté ces interrogations qui suscitent des débats sur les différences et les similitudes épistémologiques entre l'approche psychosociale des représentations sociales et de la mémoire sociale, en nous concentrant davantage sur la relation entre la mémoire et la langue (Viaud, 2003).

Quels sont donc les rôles des mémoires collective et individuelle ? Peut-on inclure les représentations sociales dans ce processus de mémorisation qui conduit à l'apprentissage linguistique ? Notre analyse se penche sur les discours des parents interviewés, en mettant en lumière deux aspects majeurs. Le premier aspect concerne leur mémoire partagée avec d'autres individus de leur entourage, tels que leurs amis, leurs camarades d'école ou les membres de leur famille élargie avec qui ils discutent et interagissent. Ces souvenirs, parfois datant de plusieurs décennies, résultent des interactions vécues dans les deux pays en question. L'élément essentiel est que ces parents récemment installés en Turquie continuent de transmettre ces connaissances linguistiques ou culturelles à leurs enfants. Le deuxième aspect se rapporte à la mémoire culturelle, largement diffusée par la société, principalement par le biais des médias à notre époque, qui exerce une influence significative sur les individus. Il s'agit d'une immersion inconsciente, comme le suggère la citation bien connue d'Halbwachs (1994 : 2) : « Si je me souviens, c'est que les autres m'incitent à me souvenir ».

Les recherches sur le bilinguisme se concentrent généralement sur les enfants ayant des parents de différentes origines, et par conséquent, deux langues maternelles distinctes. Cependant, notre étude met en lumière une autre réalité : des parents partageant les mêmes origines ethniques et langues maternelles, mais ayant grandi et été scolarisés dans différents pays. Cette richesse linguistique et culturelle est plus facilement transmise lorsque le couple vit dans le pays d'immigration, ce qui permet aux enfants

d'avoir davantage d'opportunités, en théorie, pour apprendre les deux langues. La première est la langue de communication des parents, et la seconde est la langue d'enseignement à l'école. Toutefois, dans le cas des parents qui choisissent de vivre dans le pays d'origine, la seconde langue, parfois appelée la « langue d'immigration » pour au moins l'un des parents, peut se retrouver exclue de l'environnement scolaire. Il nous semble important d'explorer le cas des familles qui n'ont pas nécessairement « utilité immédiate » du français dans leur quotidien, mais qui expriment le désir, ou non, de conserver cette langue et sa culture dans l'éducation de leurs enfants.

En nous appuyant sur les citations recueillies lors des entretiens avec les parents, nous analysons la construction des souvenirs et les oublis qui façonnent la représentation du bilinguisme chez eux. La méthode d'analyse suivie est l'analyse de contenu de l'énonciation, qui englobe un ensemble de techniques et d'outils d'analyses diversifiés pour étudier les communications dans le but de dépasser la subjectivité de la parole recueillie (Bardin, 2013). Cette forme d'analyse consiste en la relecture à plusieurs reprises des données qualitatives afin de développer certaines catégorisations en vue d'obtenir des résultats.

Elle étudie toute communication au niveau des éléments, tels que les mots, mais également des contextes de séquences ; ce qui la rend plus flexible, opérationnelle et productive, ainsi qu'accessible sans formation spécifique selon Bardin (2013). Cette conception qui opère à travers les structures de l'acte de parole, trouve une application particulière dans l'analyse des entretiens semi-directifs. De cette manière, l'analyse de l'énonciation atteint son objectif d'appréhender des niveaux divers, contrairement à une analyse de contenu stricte qui se base principalement sur le registre sémantique élémentaire. Alors que l'analyse de contenu classique considère la production de parole comme un processus, l'analyse de l'énonciation repose sur « une conception du discours comme parole en acte » (Bardin, 2013). L'opinion, l'attitude ou la représentation se manifestent lors du discours, c'est-à-dire que le discours apparaît de manière inachevée avant la mise en forme langagière. Il ne s'agit pas d'un produit fini ; au contraire, c'est un processus d'élaboration alimenté par la

contradiction, l'incohérence, l'inachèvement. Lors de la production de parole, un sens est développé, et des transformations sont opérées.

2. Corpus et méthodologie : appartenir à une langue

Le corpus de ce travail est constitué de dix entretiens semi-directifs menés avec des parents francophones d'origine immigrée turque. Ce type d'entretien nous a offert la possibilité de poser des questions ouvertes, tout en guidant la discussion autour des éléments clés de la recherche. Il a ainsi permis aux participants¹ de s'exprimer de manière autonome sur leur choix linguistique et communicationnel en famille. Le déroulement d'un tel entretien autour d'un sujet lié à la vie familiale nécessite une interrogation équilibrée en maintenant un cadre structuré pour garantir la cohérence des échanges et la pertinence des informations recueillies. Les questions préalablement préparées ont pour but de comprendre leur perception du bilinguisme, ainsi que leur positionnement familial, social, culturel et professionnel qui contribue à l'éducation et au développement linguistique de leurs enfants.

Il s'agit des parents qui se sont récemment installés en Turquie, leur pays d'origine, après avoir été scolarisés en France, le pays d'immigration de leurs parents ou grands-parents. La date d'installation en Turquie de nos enquêtés varie entre 5 et 10 ans. Ils résident dans trois grandes villes : Ankara, Istanbul et Izmir. Afin de garantir l'égalité des sexes, nous avons interviewé 5 mères et 5 pères. Dans les 10 cas étudiés, la décision de changer de pays de résidence a été prise suite au mariage avec un partenaire résidant en Turquie. Par souci de préserver l'anonymat des participants, nous leur avons attribué des prénoms fictifs. Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des profils des participants.

¹ Nous les remercions de leur collaboration à notre recherche.

		Durée de résidence en Turquie	Durée de résidence en France	Nombre d'enfants	Niveau d'étude	Profession & domaine d'études	Situation professionnelle actuelle	Répertoires linguistiques
1	Onur	8 ans	21 ans	2	Bac Pro	Mécanique	Garagiste	français-turc
2	Hulya	6 ans	24 ans	2	Licence	Traductrice	Femme au foyer	français-turc anglais
3	Kerem	10 ans	19 ans	1	Licence	Éducation	Enseignant de français	français-turc anglais
4	Selim	5 ans	25 ans	2	Licence	Sociologie	Chargé de mission	français-turc anglais
5	Yasin	5 ans	23 ans	1	BTS	Commerce	Employé en vente	français-turc
6	Esra	7 ans	26 ans	1	Master 2	Études turques	Traductrice indépendante	français-turc anglais
7	Birgul	6 ans	21 ans	2	Bac Pro	Coiffeuse	Femme au foyer	français-turc
8	Ali	7 ans	23 ans	3	BTS	Mécanique	Mécanicien en industrie	français-turc
9	Busra	5 ans	25 ans	1	Maîtrise	Sciences de l'éducation	Éducatrice en école maternelle	français-turc anglais-allemand
10	Emine	8 ans	19 ans	3	Bac Pro	Gestion	Femme au foyer	français-turc allemand

Tableau 1. Profils démographiques des participants

En ce qui concerne le choix des participants, nous avons accordé la priorité aux personnes nées en France et ayant suivi la majorité de leur scolarité dans ce pays. L'objectif était d'interviewer des parents maîtrisant aussi bien le français que le turc. Cette approche nous a permis de poser des questions sur l'acquisition du bilinguisme à des personnes ayant parcouru un chemin similaire. La durée totale de l'ensemble des entretiens s'élève à 16 heures, au cours desquelles les deux langues, le français et le turc, ont été utilisées.

Certaines informations sur les biographies linguistiques et scolaires de nos enquêtés peuvent faciliter la compréhension de leur expérience d'apprentissage ainsi que sur leurs perceptions linguistiques au sein des sociétés turque et française dans lesquelles ils ont grandi :

Onur : le jeune père de 29 ans, s'est installé en Turquie après avoir rencontré sa partenaire sur les réseaux sociaux et s'être marié. Titulaire d'un baccalauréat professionnel en mécanique automobile, il exerce en tant que garagiste dans la boutique de son oncle à Izmir. Il avoue n'avoir jamais apprécié l'école en France, ni les cours de français. L'apprentissage d'une autre langue étrangère ne l'a jamais attiré. Il estime son niveau de français comme étant seulement « passable », avec des compétences limitées à l'écrit. Néanmoins, il souhaite que ses deux enfants parlent couramment le français au cas où ils retournent en France à l'avenir. Sa femme ne parle pas français et la langue de communication entre Onur et ses enfants est le turc.

Hulya : cette jeune mère de 30 ans a choisi de vivre à Istanbul en Turquie avec son mari qu'elle connaît depuis son enfance. Elle le voyait tous les ans pendant les vacances passées dans le pays d'origine de ses parents. Elle a une licence en langues étrangère appliquées, maîtrise bien le français et ainsi que l'anglais. Cependant, elle ne travaille pas, car son mari n'est pas d'accord. Elle préfère s'occuper de ses enfants à la maison et communique souvent en français avec eux. Malgré l'absence d'enseignement de la langue à l'école, elle estime que ses enfants se débrouillent bien en français.

Kerem : le jeune père de 29 ans réside à Izmir en Turquie avec sa femme et leur fils. Il a rencontré sa femme à l'université en France alors qu'elle était étudiante dans un programme d'échange international, et ils ont pris la décision de s'installer en Turquie ensemble. Kerem est diplômé en enseignement et exerce actuellement en tant que professeur de français. Il s'intéresse particulièrement à l'apprentissage des langues étrangères et parle couramment anglais. La langue principale de communication entre Kerem et son fils est le français, étant donné que son fils fréquente l'école francophone où son père enseigne.

Selim : ce jeune père de 30 ans a choisi de se marier avec sa cousine. Ils résident à Istanbul où Selim travaille au sein d'une association relevant de l'État. Son métier dans la communication l'amène à utiliser le français et l'anglais au quotidien, et il souhaite vivement que ses deux enfants maîtrisent ces deux langues étrangères. Cependant, en raison de ses contraintes de temps, il a peu d'occasions pour leur enseigner le français, de sorte que la langue de communication principale à la maison demeure le turc.

Yasin : le jeune père de 28 ans réside à Ankara avec sa femme et leur fille. Il a pris cette décision de changement de pays de résidence suite au retour définitif de ses parents en Turquie. Son mariage arrangé avec une connaissance de famille l'a motivé à prendre cette décision. Il n'appréciait pas ses études en France, où le français n'était pas son point fort, notamment à l'école. Actuellement, il travaille dans une boutique de téléphones, un domaine qu'il a toujours aimé, le commerce. Il communique

rarement en français avec sa fille, à l'exception des petits mots doux, car selon Yasin, cela ne lui serait pas d'une grande utilité.

Esra : la jeune mère de 33 ans, a toujours rêvé de vivre en Turquie. Sa rencontre avec son mari sur les réseaux sociaux a finalement rendu ce rêve possible. Elle est titulaire d'un master en études turques et effectue des projets de traduction depuis son domicile à Ankara. Bien qu'elle ait des connaissances de base en anglais, ce qui lui permet d'aider à son enfant avec ces devoirs, elle ne se considère pas comme particulièrement douée en matière d'apprentissage ou d'enseignement linguistique. Depuis son plus jeune âge, elle lit des histoires et chante en français à son enfant pour l'initier à cette langue, mais les interactions familiales se déroulent principalement en turc.

Birgul : la jeune mère de 27 ans est ravie d'avoir fait le choix de déménager en Turquie avec son mari qui est né dans ce pays. Ils résident à Istanbul avec leurs deux enfants, qui sont scolarisés dans une école francophone en raison de leur nationalité française, acquise grâce à leur mère. Elle a obtenu son baccalauréat en France et est devenue coiffeuse. Elle exerçait ce métier jusqu'à son mariage, mais elle explique que la naissance de ses enfants ne lui permet plus de travailler. Elle a une affection particulière pour la langue française et communique fréquemment en français avec ses enfants. Le fait que leur éducation se déroule en français facilite cette pratique, car Birgul est seule à pouvoir aider ses enfants avec leurs devoirs, son mari étant incapable de le faire.

Ali : le jeune père de 30 ans s'est installé en Turquie à la suite de son mariage avec la cousine de sa cousine. Il est titulaire d'un BTS en mécanique et exerce le métier de mécanicien à Ankara depuis son installation. Il travaille au sein d'une petite entreprise familiale et consacre de longues heures à son emploi, y compris même les week-ends. En raison de cette charge de travail, il éprouve des difficultés à s'occuper de ses trois enfants, et à leur enseigner le français. Il regrette la situation, car il pense qu'ils pourraient en avoir besoin à un moment donné de leur carrière professionnelle.

Busra : la jeune mère de 30 ans s'est mariée avec un Turc de Turquie et a estimé qu'il serait peu logique de lui demander de s'installer en France. C'est pourquoi elle a choisi de suivre son mari. Elle a poursuivi des études universitaires en sciences de l'éducation et travaille actuellement dans le domaine de l'enseignement. Cette expérience lui permet de développer des stratégies pour transmettre le français à sa fille qui fréquente une école francophone à Izmir. Busra parle couramment le turc et le français, en plus de posséder des connaissances approfondies en anglais et en allemand. Elle souhaite également enseigner ces langues à sa fille dans le futur.

Emine : la jeune mère s'est mariée à un très jeune âge et est venue en Turquie pour fonder une famille. Son mariage a été arrangé par sa famille, qui est plutôt traditionnelle, selon ses dires. Elle a trois enfants dont elle s'occupe seule car son mari est souvent en déplacement professionnel. Emine a toujours apprécié l'école et avait de bonnes compétences en particulier dans les langues. Elle maîtrise le turc et le français, et elle possède des connaissances en allemand. Cependant, elle n'a jamais parlé français avec ses enfants.

3. Analyse des extraits de discours des parents interviewés : reconstruction de la mémoire

La mise en pratique de l'analyse de l'énonciation, également appelée analyse du discours, commence par une lecture répétitive des données collectées. Ces lectures permettent de catégoriser les informations recueillies pour élaborer des thèmes. Les extraits d'entretiens sont regroupés sous quatre thèmes principaux dans notre recueil :

- pratiques langagières à domicile ;
- scolarisation en français ;
- transmission du bilinguisme ;
- aspects culturels du bilinguisme.

L'objectif est d'étudier chaque entretien de manière thématique, car ces catégories ont émergé de manière chronologique lors de l'analyse

qualitative du contenu, nous permettant ensuite d'interpréter la cohérence des résultats. Dans les étapes suivantes de cette analyse, la création de séquences et de contextes devient essentielle pour séparer et décortiquer les extraits afin de mieux repérer les éléments divers de chaque séquence.

Comme le relate Bardin (2013), afin de mettre en évidence les relations entre ces éléments, il est nécessaire de démontrer les conditions de production du discours qui ne sont observables que grâce aux séquences découpées. Ce processus de découpage des séquences permet également l'émergence de nouvelles perspectives, comme cela a été le cas dans ce travail. Le traitement des données collectées a mis en évidence l'importance de « l'oubli » (Ciarcia, 2002) dans la construction de la mémoire individuelle et collective. C'est pourquoi nous accordons une attention particulière à la dimension sociologique de ces oublis, en particulier en ce qui concerne les expériences linguistiques en France.

Les thèmes que nous exposerons ci-dessous émergent de l'analyse logique et séquentielle, techniques inhérentes à l'analyse de l'énonciation. Ces deux étapes se succèdent pour mettre en lumière la dynamique de l'entretien, en examinant les éléments qui permettent de déceler les convictions, les contradictions ou les conflits qui structurent le discours. Dans l'analyse logique, nous scrutons les relations entre propositions, qu'il s'agisse d'une affirmation, d'une déclaration, d'un jugement, d'une question ou d'une négation (Bardin, 2013). En d'autres termes, il s'agit d'une phrase ou d'un élément de phrase qui démontre la relation entre deux termes ou plus. Dans l'analyse séquentielle, chaque changement de sujet ou passage de la narration à la description, de la description à l'explication marque une nouvelle séquence (Bardin, 2013). Ces séquences soulignent le rythme à travers des ruptures, nous permettant de suivre la progression du discours.

3.1. Les souvenirs d'enfance

Nous constatons que la langue française n'était pas réellement présente au sein des familles de nos interviewés. Ce phénomène est souvent lié au fait qu'au moins l'un des parents immigrés s'est installé en France à un stade ultérieur et ne maîtrise pas le français. Par exemple, Busra déclare :

Quand j'étais petite, on ne parlait qu'en turc en famille. Mes parents ne maîtrisaient pas le français, les deux sont venus de Turquie à l'âge adulte.

Certains parmi eux considèrent la pratique de la langue turque en famille comme une obligation. Comme l'exprime Kerem :

Je parlais en français avec mes frères, mais jamais avec mes parents. Mon père vient de Turquie, il ne parle pas français. On était obligés de parler turc à la maison.

Lorsque les enfants sont scolarisés et commencent à communiquer avec le monde extérieur en français, la situation à la maison évolue également. Hulya témoigne :

En famille, on a toujours communiqué en turc. Mes parents ne parlaient pas bien le français. Par contre, entre frères et sœurs, on parlait souvent en français.

Ce processus évoque l'internalisation de représentations collectives qui organisent les schémas de souvenirs individuels, influençant ainsi la manière dont l'individu perçoit le monde. Il conduit ensuite à la mise en œuvre de pratiques sociales, culturelles et communautaires ayant pour objectif d'externaliser ces souvenirs individuels (Orianne, 2018).

La première raison de ce choix est liée à la non-maîtrise du français par l'un des parents. Par exemple, Yasin explique :

Ma mère n'a pas grandi en France, elle ne parle pas bien le français. On a toujours parlé en turc avec elle et un peu de français avec mon père. Lui aussi parlait en turc à cause de ma mère. À la maison il n'y avait pas beaucoup de français.

Dans certains discours, il est possible de constater que c'était un choix commun du couple et que les enfants les suivaient. Selim partage :

Mes parents ont toujours parlé en turc à la maison. Mon père ne connaissait pas le français, et ma mère ne l'a jamais forcé à l'apprendre.

Cependant, nous observons que ce n'est pas toujours le cas, même si les enfants continuent à s'exprimer en français. Emine raconte :

En France, je parlais toujours en français en famille, ma mère était venue de Turquie, elle ne parlait pas bien, mais elle comprenait tout. Elle me parlait en turc et je lui répondais toujours en français.

Cette situation, fréquemment qualifiée de richesse, suscite des réflexions approfondies. Ces jeunes parents conservent parfois des souvenirs négatifs de leurs pratiques langagières à domicile, notamment lors de leur entrée à l'école maternelle où ils ne maîtrisaient pas pleinement

la langue française. Cette non-maîtrise linguistique pouvait parfois engendrer un choc culturel, tant pour les enfants que pour leurs enseignants (Geiger-Jaillet, 2019). Les représentations associées à cette première expérience scolaire peuvent véhiculer une perception négative de la nouvelle langue qu'il était nécessaire de maîtriser immédiatement.

3.2. Les souvenirs et l'émotionnel

Dans le cas où les deux parents qui maîtrisent le français, la langue de communication en famille peut être le français, bien que son utilisation soit limitée. Par exemple, Ali partage :

On parlait toujours en français en famille, mes deux parents sont nés en France, ils ont toujours parlé en français, même avant les enfants. On ne parlait pas beaucoup d'ailleurs, ils travaillaient beaucoup.

Nous constatons que les individus évoquent des souvenirs en se référant aux cadres de la mémoire collective, ce qui aboutit à une altération du souvenir individuel par l'entourage. Au cours de ces processus de reconstruction, la mémoire individuelle génère des schémas grâce à la capacité humaine qui rappelle, de manière partielle ou totale, parfois de façon erronée, les événements du passé (Tiberghien, Mendelsohn, Ans et George, 2003).

Ces souvenirs illustrent l'acceptation d'une langue qui permet de créer un lien affectif, comme le souligne Onur :

Pour moi, la langue de la maison est le turc, quand je vivais en France, le français restait la langue de communication en dehors de la maison, je n'ai pas l'habitude de parler français à la maison, je ne le fais pas avec mes enfants non plus.

Dans la construction d'une telle perception, la mémoire joue un rôle essentiel dans la formation d'une représentation sociale par les individus (Moscovici, 2000). La mémoire, exprimée à travers des souvenirs individuels et collectifs, influence la sélection des informations liées à l'objet de représentation, qui est la langue française dans ce contexte, en établissant la cohérence et la logique du schéma. De plus, elle participe au mouvement d'association, intégrant de manière naturelle les nouvelles pratiques potentielles à l'ensemble des pratiques déjà en cours ou acceptées (Bonardi,

2002). Le ressenti envers une langue, en particulier pendant les premières années d'école, peut avoir une influence significative sur cette représentation. Kerem explique :

Au début de ma scolarité en France, j'avais du mal à m'intégrer à l'école. Je me sentais différent, je ne parlais pas assez bien le français.

Comme précédemment exposé, nos informateurs ont conservé le souvenir de la « langue d'école » ou de la « langue d'extérieur » pour la langue française. Parfois, avec le soutien de leur famille, ils ont choisi de communiquer en turc, notamment avec leurs parents. Pour eux, la pratique d'une langue à la maison ou à l'extérieur dépend soit d'une obligation, soit de la facilité. Par exemple, Birgul partage son expérience :

Avec mes parents, je communiquais beaucoup en français même si leur niveau de français n'était pas suffisant. C'était plus simple pour moi et mes sœurs.

Ils n'emploient pas les mots tels que « choisir », « préférer » ou « vouloir » pour décrire leurs expériences linguistiques d'enfance. Parfois, ils négligent le fait que cette langue qu'ils maîtrisent toujours très bien a été également un moyen de communication avec les personnes de leur génération en France. Nous constatons à nouveau que l'identité linguistique chez ces jeunes parents va au-delà de la dimension linguistique, comme l'a souligné Charaudeau (2009). La langue acquise dans le processus de construction de leur identité risque quasiment d'être oubliée en raison des acceptations psycholinguistiques associées aux connaissances préalables.

Cette situation peut résulter du manque de lien culturel avec la langue française :

Ma langue de communication à la maison a été toujours le turc, j'aime cette langue. Je ne pense pas être forte en langues, le français est donc resté comme une langue d'école pour moi. Je n'ai pas eu envie de la découvrir plus ni sa culture (Esra).

Dans ces passages, nous avons l'opportunité d'observer le fonctionnement complexe de la mémoire humaine, en association avec une organisation cognitive et cérébrale sophistiquée. Celle-ci enregistre, conserve et restitue des informations à travers multiples systèmes et processus (Bonardi, 2003). Ces systèmes jouent un rôle essentiel dans le développement de la mémoire, et ils peuvent être activés par des

expériences significatives, telles que l'apprentissage d'une nouvelle langue. Un exemple illustrant cela est fourni par Busra :

Après avoir commencé l'école, j'ai appris à parler français. C'était simple, je n'ai pas eu de difficultés à l'école, les enfants apprennent vite les langues. J'aimais bien la langue et la culture, je découvrais autre chose tous les jours.

Cette mère se souvient de ses années scolaires en français, une étape qui lui permet de découvrir une nouvelle langue ainsi que la culture associée. Sa capacité à apprendre rapidement la langue et à s'immerger dans la culture démontre la plasticité cognitive de la mémoire humaine.

Emine, en revanche, se souvient de se sentir exclue à cause de toutes les nouveautés qui survenaient en même temps :

Je me sens bien intégrée ici, en France je me sentais étrangère, je ne connaissais pas la culture française, je ne m'y suis jamais intéressée.

Il est important de noter que ces facteurs culturels ne sont pas nécessairement appréciés par tout le monde, et certains peuvent même évoquer une dimension identitaire à cette époque. C'est ce que souligne Ali :

Je n'aimais pas vraiment la vie à la française, et je suis content d'être installé en Turquie, je m'y sens complet, même si les heures de travail sont plus longues.

3.3. Les souvenirs et la culture

Afin de comprendre la construction de la mémoire sociale chez l'individu, que l'on ne peut considérer « isolé » comme l'indique Halbwachs (1994), il est nécessaire de prendre en compte ses liens qui le rattachent à la culture sociale. Hulya explique :

J'aime les langues et les livres, la culture française est appréciable aussi. Mais je préfère lire des livres en turc. Je ne suis pas particulièrement intéressée par la culture française, je ne sais pas si mes enfants le seront un jour.

Le rappel des souvenirs constitue le premier lien à cet attachement, en premier lieu sur le plan émotionnel. Selim déclare :

Même si j'ai vécu en France, la culture française me reste inconnue. Je n'ai pas eu d'amis français. J'étais souvent dans l'ambiance turque.

Cette phrase souligne que la connaissance ou la pratique d'une langue ne garantit pas nécessairement des liens forts avec les interlocuteurs de cette langue.

La continuité d'utilisation d'une langue peut parfois servir d'indice pour évaluer l'appréciation de son aspect culturel. Un exemple concret est fourni par Birgul, qui explique :

Je parle français avec mes enfants. Mon mari est souvent absent à cause de son travail. Je m'occupe de leurs devoirs qui sont en français aussi. Cela me plaît, je suis contente qu'ils soient déjà bilingues avec des connaissances culturelles en français.

De même, certains parents franco-turcs installés en Turquie choisissent d'inscrire leurs enfants dans des écoles francophones pour maintenir le lien culturel qu'ils souhaitent préserver. Kerem explique cette décision en disant :

J'aime la culture française, je voudrais que mon enfant l'apprenne aussi, c'est pour cela que je les ai mis à l'école francophone. Ce n'est pas seulement pour apprendre la langue, mais aussi la culture.

Ces choix démontrent comment la langue peut servir de passerelle vers la culture, renforçant ainsi le lien entre les parents et leurs racines culturelles françaises, même lorsqu'ils résident en Turquie (Charaudeau, 2009).

Quant aux pratiques langagières actuelles en famille, une nouvelle perspective émerge, à savoir celle de rester en Turquie ou de retourner en France avec leur nouvelle famille. Les parents sont confrontés à des décisions qui sont étroitement liées à leur projet d'avenir. Par exemple, Emine exprime son point de vue :

Je ne pense pas retourner vivre en France, il n'est donc pas nécessaire pour mes enfants de parler français. C'est toujours bien d'apprendre une langue étrangère, mais ils peuvent apprendre l'anglais, ce serait mieux pour la vie professionnelle.

Pour cette mère, le français est simplement une langue étrangère pour ses enfants. Cependant, si la famille envisage un retour définitif en France, la perception de la langue change. Kerem explique :

Je préfère enseigner le français à mon enfant quand il est petit. C'est pourquoi je l'ai inscrit à une école francophone, il y a le droit grâce à sa

nationalité française. J'essaie de lui parler souvent en français mais ce n'est pas évident. Ma femme ne l'a jamais appris. Je ne sais pas comment elle fera si on retourne en France un jour. Je lui dis de l'apprendre depuis longtemps, mais elle n'a pas le temps. Moi, j'ai du mal à lui enseigner le français, ce n'est pas facile entre couple.

Ces exemples illustrent comment les décisions concernant la langue sont intrinsèquement liées aux projets de vie des parents et à leur évaluation de l'importance du français dans ce contexte.

3.4. Les souvenirs et l'autrui

Dans cette réflexion, nos informateurs se basent sur les vécus d'autres individus de leur propre communauté, c'est-à-dire la communauté turque en France, pour guider leurs choix. S'ils envisagent un éventuel retour en France, comme cela a été le cas pour d'autres membres de leur groupe, ils estiment qu'il est préférable de se préparer dès maintenant. Ils prennent en considération les expériences des autres, ce qui montre qu'il ne faut pas se concentrer uniquement sur l'individu isolé, en ignorant le milieu social. Comme le souligne Halbwachs (1994), il est nécessaire de combiner la psychologie individuelle et la sociologie pour les faire collaborer. La vie consciente dépend à la fois de l'organisme individuel et du milieu social, y compris ses institutions, ses techniques et sa population (Orianne, 2018).

Hulya explique cette préparation :

Mes enfants sont scolarisés dans une école turcophone, mais je leur enseigne le français à la maison. Ils le maîtrisent déjà très bien grâce aux jeux et aux chansons.

En observant les expériences des générations précédentes qui ont vécu un retour en France, ces parents songent à des possibilités en ce qui concerne le bilinguisme de leurs enfants. Onur partage son point de vue :

Je pense parfois à retourner vivre en France avec ma femme et mes enfants. La langue ne poserait pas de grand problème majeur pour ma femme, mais il est important que les enfants maîtrisent bien la langue, car sinon ils auront des difficultés à trouver un emploi en France.

Les évolutions au sein de leur groupe sociétal les amènent à réfléchir aux solutions envisageables pour l'avenir (Halbwachs, 1994). Busra exprime sa pratique :

J'apprends déjà quelques mots à ma fille, même si elle est encore jeune, je vais lui enseigner plus de français dans l'avenir.

C'est le fonctionnement de la mémoire sociale qui représente une idée précise comment les groupes sociaux se souviennent ou oublient les choses. Elle fonctionne comme un ordinateur qui distingue constamment entre ce qui est oublié et ce qui est retenu (Orianne, 2018). Sans cette capacité d'oubli, le groupe social ne pourrait pas évoluer vers l'avenir. C'est une opération qui a des règles strictes, mais qui peut aussi s'adapter. Elle permet au groupe social de dire et répéter constamment ce qu'il sait de la réalité. Pour ce groupe social, la mémoire signifie qu'il peut supposer que certaines choses sont déjà connues lorsqu'il communique, sans avoir à les expliquer à chaque fois. Le positionnement des parents interviewés reflète cette mémoire sociale active comme dans toutes les opérations du système social.

Bien que l'option de scolariser son enfant dans une école francophone puisse sembler bénéfique à première vue, les parents franco-turcs ne sont pas toujours les seuls décideurs dans ce processus. En particulier, lorsque c'est la mère qui assume la responsabilité de l'éducation des enfants et que le père passe beaucoup de temps au travail, la transmission de la langue française par le père peut parfois être négligée. Ali témoigne :

Ici, je n'ai que peu d'occasions de parler avec ma femme, et mes interactions avec mes enfants sont limitées. Mon emploi du temps est très chargé. C'est davantage ma femme qui s'occupe des enfants [...] J'aurais bien aimé avoir l'opportunité d'enseigner le français à mes enfants, c'est un atout de parler une langue supplémentaire. Je pense à les inscrire à des cours de français à l'avenir.

Dans ce processus, les parents tentent d'ancrer le souvenir de la langue française parmi d'autres souvenirs, dans l'espoir de le retrouver facilement si nécessaire. Esra exprime son souhait :

Je tiens à ce que mon enfant parle français, car c'est un atout précieux. Je lui chante des chansons en français pour qu'il s'acclimate à cette sonorité. Je suis convaincue que de telles pratiques favoriseront son apprentissage futur.

C'est dans cette perspective que nous observons les éléments renvoyant à l'influence du passé sur la pensée actuelle (Laurens, Roussiau, 2002). L'objet de représentation contribue à l'évolution du processus d'ancrage,

permettant ainsi à cette mère de gérer sa relation avec la langue française et de défendre son choix parental.

3.5. La place de l'oubli

Dans l'analyse de l'énonciation, les extraits appartenant aux séquences découpées sous la rubrique de « souvenirs » ont souvent apparu dans le contexte « oubli ». Ces souvenirs subissent facilement l'influence de la société, et l'oubli joue un rôle prépondérant en ce qui concerne l'expression linguistique. Lorsqu'un adulte s'installe dans un nouveau pays, même s'il possède des connaissances préalables, il doit d'abord s'adapter en utilisant les codes de la société locale. Il s'agit ainsi de se conformer socialement aux normes actuelles, ce qui nécessite l'oubli des considérations préalablement acquises. Cela peut influencer la manière dont ils communiquent avec leurs enfants. Par exemple, Emine partage :

Je ne parle jamais français à mes enfants. Quand ils étaient tout petits, quelques mots en français sortaient naturellement de ma bouche, mais depuis qu'ils ont commencé à parler, tout se passe en turc.

Cette reconstruction de l'expérience dépasse largement les simples limites de la mémoire humaine. Elle doit plutôt être envisagée du point de vue des processus psychologiques et sociaux associés à la pensée sociale qui gouverne les croyances, les représentations et les souvenirs. Ciarcia (2002 : 10) décrit ce processus comme un « projet volontaire et non une amnésie progressive » soulignant sa dimension politique visant à maintenir l'efficacité du passé sur le présent : les positions socialement valorisées accordent une place privilégiée à l'oubli.

À partir de ces souvenirs, reconstruits en fonction de la mémoire collective, les parents peuvent parfois parvenir à une conclusion quant à la place de la langue française dans leur vie. Yasin exprime :

La langue française n'a pas une place importante dans ma vie, je ne la parle plus. J'utilise rarement quelques petits mots doux pour ma fille. Je pense qu'elle ne l'apprendra jamais, à quoi bon ?

Il est également possible d'observer chez eux une fusion des souvenirs récents et anciens, ce qui les amène à cette étape de conclusion. Onur partage ses réflexions : « *J'aimerais que mes enfants parlent français, mais je n'ai pas le niveau requis pour leur enseigner cette langue. Je n'étais pas*

un bon élève à l'école ». Dans ces propos, nous constatons la fonction identitaire de la langue comme l'a expliqué Viaud (2003). La langue permet de transmettre des significations et influence les relations entre les groupes, contribuant ainsi à la création de ces relations à travers la pensée symbolique commune aux représentations sociales et à la mémoire collective.

Selim souligne l'importance des langues pour la vie professionnelle de ses enfants :

Mes enfants devraient apprendre le français, et surtout l'anglais. Je sais que c'est essentiel pour leur future carrière. Je n'ai pas le temps de leur enseigner le français, c'est dommage.

Les parents interrogés établissent des comparaisons entre différentes langues étrangères, y compris le français, qu'ils ne considèrent plus forcément comme une langue héritée de leur passé d'immigré. Dans ce processus, il est plausible que ces parents soient influencés par la perspective de la nouvelle société qui les entoure, laquelle attribue au français un statut de langue étrangère. Comme l'a souligné Halbwachs (1994 : 130), les cadres permettant de reconstruire nos souvenirs après leur disparition ne sont pas strictement individuels, mais plutôt partagés au sein d'un même groupe.

Conclusion

L'analyse des extraits des discours des parents interviewés nous a permis de mettre en lumière divers aspects de la construction de la mémoire collective et individuelle en ce qui concerne le bilinguisme. La méthodologie d'analyse de contenu de l'énonciation que nous avons employée a révélé l'importance de l'élément de « l'oubli » dans la formation de ces souvenirs. Il est clair que la mémoire des parents est fortement influencée par leur expérience linguistique en France, et l'impact de cette expérience se fait sentir dans leurs pratiques langagières actuelles en famille.

Les souvenirs d'enfance des parents révèlent que la langue française n'occupait pas nécessairement une place centrale au sein de leur famille. Les raisons de cette pratique linguistique sont diverses, allant de la non-maîtrise du français par au moins un des parents à des choix conscients liés

à des obligations familiales. Cependant, la scolarisation des enfants et leur interaction croissante avec le français à l'extérieur de la maison ont modifié la dynamique langagière au sein des familles. Les souvenirs émotionnels des parents interrogés révèlent l'importance de la mémoire dans la création de liens affectifs avec une langue au sein de la famille. Cette langue peut être perçue comme une passerelle pour exprimer les émotions, renforçant ainsi son rôle dans la sphère familiale.

Les souvenirs culturels soulignent que la connaissance d'une langue ne garantit pas nécessairement une adhésion à la culture associée. Certains parents ont choisi de maintenir le lien culturel en pratiquant la langue française à la maison, tandis que d'autres se sentent plus éloignés de la culture française malgré leur maîtrise de la langue. En ce qui concerne les pratiques langagières actuelles en famille, les décisions des parents sont étroitement liées à leurs projets de vie. Si un retour en France est envisagé, la perception de la langue change, et les parents considèrent la maîtrise du français comme essentielle pour leurs enfants. Les souvenirs des autres, c'est-à-dire les expériences des membres de leur propre communauté, guident les choix des parents. Ils observent les parcours de ceux qui ont vécu un retour en France et adaptent leurs pratiques en conséquence.

Enfin, l'impact des oublis de la mémoire collective joue un rôle prépondérant dans les choix linguistiques de ces parents. Ils adaptent leur pratique en fonction des normes de la société locale, ce qui peut influencer la manière dont ils élèvent leurs enfants, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues. Ils établissent des comparaisons en fonction des nouveaux cadres sociaux auxquels ils se conforment, et ils peuvent parfois négliger leur héritage linguistique et culturel en tant qu'enfants d'immigrés. La mémoire collective et individuelle des parents est complexe et en constante évolution, influencée par de multiples facteurs, interconnectés avec leurs expériences passées, leurs projets de vie et leur environnement socioculturel. Cette étude offre un aperçu de la manière dont la mémoire façonne la transmission linguistique au sein des familles bilingues et souligne l'importance de prendre en compte ces éléments dans les discussions sur le bilinguisme et l'identité culturelle.

Bibliographie

- Bardin, L. 2013. *Analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bartlett, F.-C. 1932. *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bonardi, C. 2003. « Représentations sociales et mémoire : de la dynamique aux structures premières ». *Connexions*, vol. 80, n° 2, p. 43-57.
- Charaudeau, P. 2009. Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale. In : *Le discours sur les « langues d'Espagne »*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.
- Ciarcia, G. 2002. « Notes autour de la mémoire dans les lieux ethnographiques ». *Ethnologies comparées*, n° 4, p.1-17.
- Geiger-Jaillet, A. 2019. *Bilinguale Kindertageseinrichtungen als Labor Europas: Sprachliche Bereicherung oder Kulturschock?* In: *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik*. Röhrig: Röhrig Universitätsverlag.
- Halbwachs, M. 1994. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- Laurens, S., Roussiau, N. 2002. *La mémoire sociale. Identités et représentations sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Moscovici, S. 2000. Pensée stigmatisante et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale. In : *Les formes de la pensée sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Orianne, J.-F. 2018. « Collective ou sociale ? La mémoire neuve de Maurice Halbwachs ». *Revue de neuropsychologie*, n° 10, p. 293-297.
- Tiberghien, G., Mendelsohn, P., Ans, B., George, C. 2003. Contraintes structurales et fonctionnelles des systèmes de traitement. In : *Traité de psychologie cognitive*. Malakoff : Dunod.
- Viaud, J. 2003. « Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales ». *Connexions*, vol. 80, n° 2, p. 13-30.



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation,
politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de
l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com





Les parents turcs de troisième génération en France et la langue d'héritage turque

Sevinç Akdoğan Öztürk

Université d'Erzincan Binali Yıldırım, Turquie

sozturk@erzincan.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-2670-2900>

Reçu le 22-10-2023 / Évalué le 20-11-2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

La migration crée des interactions entre différentes langues et cultures, mais cette interaction, souvent considérée comme une source de richesse, peut entraîner la perte des langues et des cultures d'origine pour les immigrants. Les familles d'immigrants turcs sont connues pour leur fort attachement à leur langue et leur culture dans les pays où elles résident. Le concept récemment utilisé de *langue d'héritage* fait référence aux efforts des immigrants pour maintenir leur langue dans leurs nouveaux pays, mais ces langues risquent de disparaître avec le temps. L'objectif principal de cette étude est de déterminer si le turc, en tant que langue d'héritage, présente un risque en matière d'usage et de transmission future.

Mots-clés : immigrés, langue d'héritage, Turcs en France, attrition de langue

Fransa'da üçüncü nesil Türk ebeveynler ve miras dil Türkçe

Özet

Göç, farklı diller ve kültürler arasında etkileşim yaratır, ancak zenginlik olarak görülen bu etkileşim, göçmenlerin miras dillerinin ve kültürlerinin kaybına neden olabilir. Türk göçmen aileleri, bulundukları ülkelerde dillerine ve kültürlerine bağlılıklarıyla bilinirler. Son yıllarda sıkça kullanılan *miras dil* kavramı, göçmenlerin yeni ülkelerinde kendi dillerini sürdürme çabalarını ifade eder, ancak bu diller zaman içinde yok olma tehdidiyle karşı karşıyadır. Bu çalışmanın temel amacı, miras dil olarak Türkçenin gelecekte kullanım ve devamlılık açısından bir risk taşıyıp taşımadığını saptamaya çalışmaktır.

Anahtar sözcükler: göçmenler, miras dil, Fransa'daki Türkler, dil kaybı

Third generation Turkish parents in France and the heritage Turkish language

Abstract

Migration creates interaction among different languages and cultures, but this interaction, often considered a source of richness, can lead to the loss of heritage languages and cultures for immigrants. Turkish immigrant families are known for their strong attachment to their languages and cultures in the countries they reside. The recently used concept of *heritage language* refers to the efforts of immigrants to maintain their languages in their new countries, but these languages are at risk of fading away over time. The primary aim of this study is to determine whether Turkish, as a heritage language, poses a risk in terms of future usage and continuity

Keywords : immigrants, heritage language, Turks in France, language attrition

Introduction¹

La migration a eu un impact considérable sur les différentes communautés à travers le monde, engendrant des échanges culturels d'une grande richesse et complexité. Ces déplacements ont entraîné des expériences profondément évolutives, où le maintien de la langue et de la culture d'origine est devenu crucial pour de nombreuses familles immigrées. Dans cette étude, notre objectif est d'évaluer le potentiel d'usage et de transmission futurs du turc parmi les parents turcs de troisième génération en France. Ainsi, nous nous interrogeons sur les préférences linguistiques lors des échanges parent-enfant, ainsi que sur les mesures prises par les parents nés et ayant grandi en France pour maintenir la langue d'héritage turque.

À travers une méthodologie qualitative réalisée auprès de 17 parents turcs et une analyse approfondie des perceptions et des pratiques de ces derniers, cette étude offre un éclairage sur la manière dont la transmission de la langue d'héritage s'articule au sein d'une diaspora en évolution, offrant des perspectives pour des initiatives futures visant à maintenir et valoriser les langues d'héritage au sein de la société française.

¹ Les données de cet article ont été présentées lors du *International Symposium on Teaching Turkish as a Heritage Language and Foreign Language* en Belgique qui s'est tenu les 26 et 27 septembre 2023.

https://isohtel.com/ISOHTEL_2023_ABSTRACTS.pdf

Dans la première section, nous introduisons la notion de langue d'héritage et la communauté turque en France. Ensuite, nous décrivons la méthodologie adoptée pour cette étude, en présentant nos enquêtes et la méthodologie de collecte des données. La troisième partie sera dédiée à la présentation des résultats, organisés en catégories correspondant aux questions de l'enquête. Enfin, nous concluons en examinant et en discutant les résultats à la lumière d'autres travaux de recherche existants.

1. Langue d'héritage chez les migrants Turcs : Transmission et enjeux

La migration est le processus par lequel des personnes vont quitter leur pays d'origine pour aller s'installer dans un autre pays pour diverses raisons (économique, politique, de guerre, etc.). Dans les années 1960-1970, les Turcs ont connu une importante migration vers des pays européens industrialisés tels que l'Allemagne, la France, les Pays-Bas et la Belgique. De plus, les Turcs vivant à l'étranger jouent un rôle significatif dans le tissu social, économique et culturel à la fois de la Turquie et des autres pays. Selon Kayahan Yüksel et Yüksel (2022 : 159) :

Les communautés migrantes sont confrontées à une structure sociale différente et doivent s'adapter à cette structure. L'un des facteurs qui devrait être souligné dans ce processus d'adaptation est la 'langue'². De plus, la langue n'est pas seulement un moyen de communication dans la vie quotidienne, mais aussi « [...] lorsqu'elle est examinée de manière plus large, elle est un outil très important pour l'intégration sociale³.

Le fait de s'installer dans un nouveau pays signifie pour les immigrants de vivre une expérience importante concernant l'utilisation de leur langue maternelle. Cette expérience peut avoir de grandes répercussions tant sur le plan culturel que personnel. La langue maternelle est un élément fondamental qui reflète les origines, l'appartenance et aussi bien l'identité des migrants. Selon Gürbüz (2017 : 274), « La langue est le vecteur des valeurs qui transmet les trésors culturels accumulés par le passé aux

² « Göç eden topluluklar farklı bir sosyal yapı ile karşılaşmakta ve bu yapıya uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Bu uyum sürecinde üzerinde önemle durulması gereken faktörlerden biri de "dil" dir ».

³ « [...] geniş anlamda incelendiğinde sosyal uyum için oldukça önemli bir araçtır ».

générations futures, c'est la préservation de l'identité⁴ ». La langue maternelle, qui est une expression de l'héritage culturel et de l'attachement aux origines pour les migrants, nourrit l'identité culturelle sous de nombreux aspects qui va de la communication au sein de la famille jusqu'aux traditions. En général, les migrants souhaitent préserver leur langue maternelle dans le but de transmettre leur culture d'origine aux générations futures.

Dans les études récentes sur les migrants, nous voyons que le concept de langue maternelle est souvent remplacé par celui de langue d'héritage (Park, Sarkar, 2007 ; Liang, 2018 ; Raux-Copin, 2020). Cette dernière signifie la langue parlée par les migrants qui tente de survivre aux côtés de la langue dominante du pays d'accueil, et qui est parlée dans un environnement limité (Şen, 2020). Fishman (2001) explique qu'une langue d'héritage peut être considérée comme un moyen de transmettre l'identité ethnique aux générations futures dans les pays d'accueil. Ainsi, il est possible de dire que parler et préserver les langues d'héritages dans le pays d'accueil est un moyen de maintenir les liens culturels et de préserver l'identité. Cependant, les individus qui commencent à vivre dans un nouveau pays doivent apprendre et utiliser la langue de ce pays. Ainsi, les migrants sont confrontés à l'équilibre entre la préservation de leur langue maternelle dans la société d'accueil et l'acquisition de compétences en communication dans la langue de cette société. Cet équilibre construit l'identité des immigrants et leur processus d'adaptation à la société d'accueil. La nécessité de trouver un équilibre entre la langue maternelle et la langue de la société d'accueil peut parfois entraîner des inquiétudes concernant l'attrition de la langue maternelle pour les immigrants.

La relation des Turcs immigrés avec leur langue d'origine offre une expérience complexe et multidimensionnelle. De nombreux immigrants turcs ont le désir de préserver et de transmettre leur langue maternelle. Ils attachent une grande importance à l'enseignement de leur langue à leurs enfants et aux générations futures. La famille joue un rôle essentiel dans la transmission intergénérationnelle et la préservation de la langue. Au cours des 20 dernières années, on observe une augmentation des études

⁴ « Dil geçmişin biriktirdiği kültür hazinelerini gelecek kuşaklara aktararak kalıcılığını sağlayan değerler aktarıcısı, kimlik muhafazasıdır ».

directement axées sur les familles (Bixi, Benmoussat, 2016 ; Alessandrini, 2023). Aussi, les sources de transmission les plus importantes pour l'avenir de la langue et de la culture sont les enfants. Les enfants peuvent être considérés comme les liens qui maintiennent principalement les familles ensemble, puis les sociétés et enfin les nations. Par conséquent, encourager les générations futures à s'approprier et à développer leur patrimoine linguistique et culturel contribuera à assurer la continuité de ces richesses. Et, nous constatons aussi une augmentation des études académiques concernant les enfants turcs vivant à l'étranger (Akinci, 2015 ; Jaekel, Jaekel, Willard, Leyendecker, 2019 ; Akoğlu, Yağmur, 2020) qui joue un rôle significatif dans la transmission de la langue et de la culture patrimoniales.

Lorsqu'on analyse les sujets de ces études, il est à noter que les chercheurs se sont principalement concentrés sur les compétences linguistiques. [...] Après les compétences linguistiques, le sujet le plus discuté est la culture et sa transmission. Cet accent sur la culture est probablement dû au fait que la langue est considérée comme le porteur de la culture, et apprendre une langue implique souvent d'apprendre une culture⁵ (Ortaköylü, Satılmış, Eyüp, 2020 : 107).

Brièvement, la culture est l'un des éléments fondamentaux qui construit l'identité d'une personne, ainsi la transmission intergénérationnelle et la préservation de la langue et de la culture à travers les familles, les enfants et les études académiques sont essentielles.

Les études sur les langues d'héritage revêtent une importance encore plus grande pour les communautés immigrées, et la recherche dans ce domaine devrait être renforcée car l'attrition d'une langue entraîne d'abord la perte des traditions, des valeurs, des histoires et d'autres richesses culturelles contenues dans cette langue. L'attrition de la langue d'héritage peut avoir des effets émotionnels sur les individus de la communauté concernée. Il serait opportun d'affirmer que l'attrition de sa propre langue peut conduire les individus à un sentiment de perte d'identité. De plus, la diversité linguistique représente la richesse culturelle et scientifique

⁵ « Ele aldıkları konular açısından çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların dil becerilerine daha çok yoğunlaştıkları görülmüştür. [...] Dil becerilerinden sonra en çok ele alınan konunun ise kültür ve kültür aktarımı olması dilin kültürün taşıyıcısı olması ve bir dili öğrenmenin bir kültürü öğrenmek anlamına geliyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir ».

mondiale. La disparition d'une langue implique une réduction de cette diversité. Selon Aksu et Özdemir (2020 : 20) :

Les individus bilingues turcs-français vivant en France rencontrent constamment des difficultés liées à l'utilisation de la langue majoritaire et de la langue d'héritage. Différentes analyses observent que les résidents turcs en France entrent progressivement dans un processus de changement de langue. La perte de la langue d'héritage, le turc, est un sujet très actuel et sa prévention est d'une importance capitale car la perte de langue est un mécanisme irréversible⁶.

La perte de la langue d'héritage peut avoir des conséquences graves à la fois au niveau individuel et au niveau social. Par conséquent, les efforts du maintien de la langue revêtent une grande importance pour protéger la richesse culturelle et les liens sociaux. Dans ce cadre, notre étude vise à examiner la situation du turc en tant que langue d'héritage en France du point de vue des jeunes parents issus de familles immigrées. Nous cherchons les réponses aux questions suivantes :

- Le turc présente-t-il un risque en matière d'usage et de transmission future ?
- Quelle langue préfèrent les parents nés et grandis en France lorsqu'ils communiquent avec leurs enfants ?
- Que font les parents nés et grandis en France pour maintenir la langue d'héritage, le turc ?

2. Méthodologie

Dans cette étude, nous avons utilisé une méthode de recherche qualitative pour déterminer si le turc, classé parmi les langues d'héritage, présente un risque en matière d'usage et de transmission future. « ... La recherche qualitative est une approche qui se concentre sur la recherche et la compréhension des phénomènes sociaux dans leur contexte, basée sur la

⁶ « Fransa'da yaşayan Türk-Fransız iki dilli bireyler sürekli olarak çoğunluk ve miras dil kullanımı ile ilgili zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Farklı analizler, Fransa'da yaşayan Türklerin kademeli olarak dil değişim sürecine girdiklerini gözlemlemektedir. Miras dil Türkçenin kaybı oldukça güncel bir konudur ve önüne geçilmesi son derece önemlidir çünkü dil kaybı geri alınamaz bir mekanizmadır ».

création de théories⁷» (Yıldırım, 1999 : 10). La méthode de recherche qualitative se distingue par son emphase sur les perspectives et les expériences des participants. Cette méthode implique de travailler avec un nombre limité de participants pour recueillir des données en profondeur, car elle vise à obtenir une compréhension approfondie du sujet de recherche.

L'échantillon de cette étude est composé de 17 participants⁸, des parents turcs de troisième génération résidant en France. La méthode de la boule de neige a été utilisée pour atteindre les participants, c'est-à-dire que quelques participants ont été contactés, puis ces participants ont été intermédiaires pour atteindre d'autres participants potentiels. Parmi les participants, 9 sont des femmes et 8 sont des hommes. Parmi les enquêtés, 16 sont nés en France et un seul est né en Allemagne. L'âge moyen des participants est de 30 ans. En ce qui concerne leur niveau d'éducation, 10 participants sont diplômés du lycée, 2 ont une licence et 5 ont une maîtrise. 13 enquêtés ont un enfant, quatre en ont deux. L'âge des enfants varie de 9 mois à 11 ans, avec une moyenne d'âge de 3 ans. Les participants exercent diverses professions, telles que banquier (4 enquêtés), directeur de magasin (3 enquêtés), chef de chantier (2 enquêtés), esthéticienne, chauffeur, secrétaire, ingénieur, restaurateur, responsable location, directrice de centre de loisir, technicien de métro.

Pour collecter les données de l'étude, un guide d'entretien structuré a été utilisé. La technique de l'entretien permet d'interagir avec les participants pour recueillir leurs idées, leurs opinions et leurs expériences. Le guide d'entretien structuré, préparé par le chercheur, se compose de 8 questions. Le guide comprend des questions sur la fréquence d'utilisation du turc à domicile, la langue préférée lors de l'usage des outils de communication, la langue utilisée lors de la communication avec l'enfant, les stratégies pour transmettre le turc à l'enfant et les opinions sur la préservation du turc. Les questions étaient en turc et parmi les 17 participants, deux ont répondu en français. Les questions ont été transmises via *Google Forms* et envoyées via *WhatsApp* pour atteindre les participants.

⁷ « ... Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır ».

⁸ Nous les remercions de leur collaboration à cette recherche.

L'analyse des données a été effectuée à partir de l'analyse de contenu. « Dans les analyses de contenu qualitatives, des catégories sont créées à partir des thèmes jugés importants dans le texte, et des descriptions sont faites avec les multiples définitions de la réalité sociale⁹ » (Metin, Ünal, 2022 : 277). Les données collectées via Google Forms ont été codées en fonction des codes assignés aux participants, tels que PH1, PH2 pour les hommes et PF3, PF4 pour les femmes. Les réponses des participants ont été regroupées et un fichier de données a été créé. En premier lieu, nous avons identifié les idées clés dans les données brutes. Ensuite, nous avons utilisé un codage axial pour trouver les liens entre ces idées, en les regroupant par thèmes plus larges. Finalement, pour répondre à nos questions de recherche, nous avons affiné les catégories grâce à un codage sélectif, en sélectionnant les éléments les plus pertinents et significatifs pour notre étude.

3. Analyse des résultats

Dans cette partie, les résultats obtenus dans l'étude sont présentés. Cette section examine en détail les données recueillies auprès des participants de la troisième génération vivant en France, se concentrant sur plusieurs aspects linguistiques. Premièrement, les données révèlent les évolutions notables dans l'usage du turc et du français après le mariage, mettant en évidence les pourcentages et les motifs derrière ces changements linguistiques. Ensuite, les préférences linguistiques lors des communications, que ce soit lors des échanges familiaux ou avec des interlocuteurs turcophones, sont examinées en détail. De plus, les aspirations des parents pour que leurs enfants soient multilingues, les stratégies employées pour encourager l'apprentissage du turc chez les jeunes enfants, ainsi que les défis rencontrés pour maintenir la présence du turc en France sont analysés en profondeur. Enfin, cette section mettra en lumière les réflexions des participants concernant l'importance de la préservation du turc dans le contexte culturel et identitaire de leur famille

⁹« Nitel içerik çözümlemelerinde metnin içerisinde önemli olarak görülen temalardan bazı kategoriler oluşturulmakta ve sosyal gerçekliğin çoklu tanımlamalarıyla betimlemeler yapılmaktadır ».

3.1. La fréquence d'utilisation du turc par les parents de la 3^e génération après leur mariage

Nous avons demandé aux participants s'il y avait eu un changement dans la fréquence d'utilisation du turc à la maison après leur mariage. Parmi les réponses recueillies, 7 d'entre eux (41 %) ont déclaré qu'il n'y avait eu aucun changement, tandis que 10 participants (59 %) ont indiqué qu'il y avait eu un changement et que le français était devenu prédominant.

(1) *Evet değişti çünkü Fransızca ana dilimiz gibi artık. İstemedi üstünlük alıyor*¹⁰. (PH10)

Les jeunes parents ont déclaré qu'avant le mariage, ils parlaient généralement le turc avec leurs parents en raison des lacunes en français de ces derniers. Mais après le mariage, ils ont affirmé utiliser le français à la maison, la langue dans laquelle ils se sentaient plus compétents et à l'aise pour s'exprimer avec leurs conjoints.

(2) *Je parlais en turc chez les parents car il parlait moins bien le français, mais depuis le mariage nous parlons généralement français avec ma femme.* (PH6)

(3) *Evet, daha az kullanıyorum eşim ile Fransızca konuşuyoruz, öncesinde annem ve babam ile Türkçe konuşuyordum*¹¹. (PF2)

3.2. La préférence linguistique des parents de 3^e génération lorsqu'ils utilisent des outils de communication avec une personne parlant turc

Parmi les participants interrogés sur la préférence linguistique lors des appels téléphoniques ou des messages, 8 d'entre eux (47 %) ont indiqué qu'ils utilisaient les deux langues, 7 d'entre eux (41 %) ont déclaré préférer le français, et seulement 2 d'entre eux (12 %) ont indiqué préférer le turc. En nous appuyant sur les données, il peut être dit qu'un pourcentage très faible préfère exclusivement le turc. On constate que l'un des facteurs les plus importants dans le choix de la langue lors de la communication est la capacité à s'exprimer aisément.

¹⁰ « Oui, ça a changé parce que le français est devenu comme notre langue maternelle maintenant. Il prend inconsciemment le dessus ».

¹¹ « Oui, je l'utilise moins. Je parle français avec ma femme, auparavant je parlais turc avec ma mère et mon père ».

(4) *Fransızca çünkü daha kolay kendimi ifade edebiliyorum*¹². (PH5)

Ceux qui ont déclaré utiliser les deux langues lors de la communication ont généralement indiqué que, lorsqu'ils parlent ou écrivent, ils combinent les lacunes d'une langue avec l'autre.

(5) *Je parle d'abord en français puis en turc quand je ne trouve pas le mot.* (PF1)

Dans l'exemple ci-dessus nous voyons que, parmi ceux qui utilisent les deux langues, il y en a qui donnent la priorité au français. Ils ont expliqué qu'ils préféreraient écrire en français car ils n'avaient pas de clavier turc sur leur téléphone.

(6) *Fark etmez Ama klavier bazi harflari yazmadi için fransızca daha kolay*¹³. (PH10)

Comme le montre cette affirmation, l'absence de caractères turcs rend la messagerie plus difficile.

3.3. Les opinions des parents de 3^e génération sur le fait que leurs enfants soient multilingues

Les participants ont été invités à exprimer s'ils souhaitaient que leurs enfants parlent plusieurs langues et, si oui, quelles étaient ces langues et les raisons qui les motivaient. Tous les participants ont donné une réponse positive à la question. Les langues mentionnées dans les réponses des participants sont le français, le turc, l'anglais, le chinois, l'espagnol et l'arabe.

Lors de l'analyse des données, il a été observé que 7 participants (41 %) ont mentionné d'abord le turc lorsqu'ils énuméraient les langues, tandis que 8 d'entre eux (47 %) ont mentionné d'abord le français, tandis que les deux n'ont pas précisé la langue. Certains enquêtés ont indiqué qu'ils souhaitaient d'abord que leurs enfants apprennent le français pour faciliter leur adaptation à la société d'accueil et à l'école. Nous remarquons que les préférences des pratiques langagières des parents sont largement influencées par le bien-être de l'enfant dans son environnement scolaire et son intégration dans la société.

¹²« Je parle français car je peux m'exprimer plus facilement ».

¹³« Peu importe mais parce que certaines lettres ne s'affichent pas sur le clavier, le français est plus facile ».

(7) *J'apprends d'abord le français à mon enfant pour qu'elle puisse s'intégrer directement à l'école maternelle, quand elle commencera l'école je lui parlerai d'autant plus en turc pour qu'elle s'assimile également notre culture. (PH15)*

Les parents qui souhaitent que leurs enfants s'adaptent à la société dans laquelle ils vivent ne veulent pas pour autant abandonner le turc. Leur désir que leurs enfants apprennent le turc découle principalement du fait que c'est leur langue maternelle et qu'ils prévoient de se rendre fréquemment en Turquie.

(8) *Türkçe çünkü ana dilimiz, Fransızca bu ülkede yaşadığımız için ve İngilizce çünkü tüm dünyada geçerli bir dil¹⁴. (PF14)*

(9) *Fransızca yaşadığı ülkeden dolayı, Türkçe çünkü her zaman gideceğimiz Ülke, İngilizce çünkü dünyaca lazım olur, Öbür diller bonus olur¹⁵. (PH10)*

D'après les données, on peut affirmer que les jeunes parents de la 3^e génération souhaitent que leurs enfants parlent plusieurs langues principalement pour s'adapter à l'endroit où ils vivent ou pour se préparer à d'éventuelles situations futures, comme le travail ou d'autres raisons.

(10) *Oui je le veux pour qu'elle puisse se faire comprendre dans plusieurs langues pour pouvoir s'adapter partout. (PH6)*

(11) *Tabi isterim Fransızca yaşadığı ülke Türkçe, İngilizce ve Çince ticaret için¹⁶. (PH5)*

Les enquêtés semblent avoir une attitude positive envers le multilinguisme, reconnaissant les avantages que procure le fait de parler plusieurs langues aux enfants, compte tenu de la mondialisation. Leurs réponses indiquent une volonté active de favoriser un environnement linguistique diversifié pour leurs enfants.

¹⁴ « Le turc parce que c'est notre langue maternelle, le français parce que nous vivons dans ce pays, et l'anglais parce que c'est une langue universelle ».

¹⁵ « Le français parce qu'il vit dans ce pays, le turc car c'est le pays où nous irons toujours, l'anglais car c'est universellement nécessaire, et les autres langues sont un avantage supplémentaire ».

¹⁶ « Bien sûr, le français car il vit dans ce pays, le turc, l'anglais et le chinois pour le commerce ».

3.4. La langue principalement utilisée par les parents de 3^e génération pour communiquer avec leurs enfants

Une autre question que nous avons posée aux enquêtés concerne la langue qu'ils préfèrent utiliser principalement pour communiquer avec leurs enfants. Dans les réponses obtenues, 8 participants (47 %) ont déclaré utiliser le français, 6 (35 %) le turc, et 3 (18 %) ont déclaré utiliser les deux langues de manière égale. Ils ont déclaré parler principalement le français avec leurs enfants parce qu'ils se sentent plus à l'aise en français et l'utilisent davantage dans la vie quotidienne.

(12) *Fransızca çünkü zorlanmıyorum daha kolayıma geliyor*¹⁷. (PF2)

(13) *En français, car je parle très souvent en français.* (PH6)

Ils ont par ailleurs déclaré pratiquer principalement le turc avec leurs enfants pour des raisons telles que ci-suit :

(14) *Türkçe çünkü sonradan daha zor oluyor ya da çekimser oluyorlar konuşmak için*¹⁸. (PH10)

En outre, certains parents ont mentionné qu'ils préfèrent parler en turc avec leurs enfants parce qu'ils estiment que les jeunes apprendront plus facilement le turc lorsqu'ils sont jeunes et que de toute façon, ils apprendront le français à l'école et dans la société.

3.5. L'importance pour les parents de 3^e génération que leurs enfants parlent le turc

L'ensemble des enquêtés ont répondu positivement à la question de savoir s'il était important que leurs enfants parlent le turc. Les deux raisons principales évoquées sont premièrement, la communication avec leurs proches en Turquie et, deuxièmement, le maintien de la langue maternelle.

(15) *Oui pour mieux communiquer avec la famille.* (PF8)

(16) *Tabi ki önemli. Ne kadar Fransa'da doğup büyümüş olsak ta, ailelerimizde Fransızca bilmeyen çok. Ayrıca Türkiye'ye her sene gidiyoruz. Orada da mutlaka kendisini ifade edebilmesi önemli. İleride zor durumda kalmasını istemem*¹⁹. (PH17)

¹⁷ « Le français, car je ne rencontre pas de difficultés, c'est plus facile pour moi ».

¹⁸ « Le turc, car cela devient plus difficile par la suite ou ils deviennent réticents à parler ».

¹⁹ « Bien sûr que c'est important. Même si nous sommes nés et avons grandi en France, il y a beaucoup de membres de nos familles qui ne parlent pas français. De plus, nous

(17) *Çok önemli her sene Türkiye de yabancılık çekmesin*²⁰. (PH16)

Comme il ressort des déclarations précédentes, la plus grande préoccupation des jeunes parents est que leurs enfants auront des difficultés en Turquie à l'avenir et qu'ils se sentiront étrangers. Les enquêtés s'inquiètent pour leurs enfants car ils connaissent ce sentiment, et c'est pourquoi ils sont préoccupés par l'avenir de leurs enfants. Dans une étude menée par Akdoğan Öztürk (2018 : 126) avec des jeunes de la troisième génération vivant en France, il a été constaté que ces jeunes se sentent étrangers non seulement dans leur pays d'accueil, mais aussi dans leur pays d'origine. La déclaration d'un des jeunes participants résume cette situation : « Ici on est étranger, quand on va en Turquie on est aussi étranger. Ici, j'ai des amis, je suis R... le turc. En Turquie, ils disent ouais R... l'Almancı, R... le Fransız ».

Une autre raison pour laquelle les enquêtés veulent que leurs enfants apprennent le turc est le sentiment d'appartenance que confère le fait d'être turc.

(18) *Evet, önemli ana dili sonuçta ve biz Türk olduğumuz için konuşması lazım*²¹. (PF7)

Cela pourrait être étayé par la relation entre la langue d'héritage et l'identité. Selon Cavallaro (2005), la langue joue un rôle important dans la constitution de l'identité ethnique dans des environnements multilingues.

(19) *Evet, kökeni unutmasın*²². (PH11)

Ces réponses reflètent l'importance accordée par les jeunes parents à leur langue et culture d'origine.

3.6. Les stratégies développées par les parents de 3^e génération pour l'apprentissage du turc par leurs enfants

Lorsqu'on a demandé aux parents s'ils étaient d'accord pour que leurs enfants apprennent le turc et s'ils avaient des stratégies pour améliorer leur

allons en Turquie chaque année. Il est donc crucial qu'il puisse s'exprimer là-bas également. Je ne veux pas qu'il se retrouve en difficulté à l'avenir ».

²⁰ « Très important pour qu'il ne se sente pas étranger en Turquie chaque année ».

²¹ « Oui, c'est important, c'est sa langue maternelle après tout, et comme nous sommes Turcs, il doit pouvoir parler ».

²² « Oui, qu'il ne perde pas ses racines ».

turc, parmi les parents, 6 (35 %) ont répondu par la négative tandis que les réponses des autres parents peuvent être résumées comme suit:

(20) *Je lui répète la phrase une fois en français puis en turc. (PF1)*

- Regarder des dessins animés en turc.

(21) *Türkçe şarkı dinletiyoruz. Türk çizgi filmleri açtığımız oluyor. Ayrıca yazları Türkiye’de sadece Türkçe konuşan arkadaşlarla zaman geçirmesini sağlıyoruz, böylece Türkçe konuşmak için çaba sarf ediyor*²³. (PH17)

- Jouer des chansons pour enfants en turc / chanter des berceuses.

(22) *Evet, Ninni söylerim kulağı alışsın diye*²⁴. (PF8)

- Lire des livres ou des contes en turc.

(23) *Doğduğundan beri yatırırken mutlaka Türkçe hikâye anlatırız*²⁵. (PF12)

3.7. Les lieux de garde des enfants

10 parents (59 %) déclarent que leurs enfants sont gardés au domicile. Les 7 participants restants (41 %) indiquent que leurs enfants fréquentent une crèche. Cependant, il convient de noter que les enfants qui vont à la crèche sont pris en charge à la maison par des membres de la famille ou par la mère elle-même en dehors des heures de crèche.

(24) *Şimdiye kadar annem bakıyor ve Türkçe konuşuyordu bu sene kreşe başlayacak*²⁶. (PF3)

Un des parents a particulièrement exprimé son souhait que son enfant apprenne le turc à la maison, mais en raison des contraintes financières, il a été contraint de le mettre à la crèche.

²³ « Nous faisons écouter des chansons turques. Parfois, nous diffusons des dessins animés turcs. De plus, pendant les étés en Turquie, nous lui permettons de passer du temps uniquement avec des amis parlant seulement turc, ce qui l'encourage à faire des efforts pour parler turc ».

²⁴ « Oui, je chante des berceuses pour qu'il s'habitue au son de la langue ».

²⁵ « Depuis sa naissance, nous lui racontons toujours des histoires en turc quand nous le mettons au lit ».

²⁶ « Jusqu'à présent, ma mère s'en occupait et lui parlait en turc, mais cette année, il va commencer la crèche ».

(25) *Kreşe gidiyor ama uzun bir konuydu ve konu tam olarak ta Türkçe öğrenmesi için evde bakılmasını istedik. Ama maddî durum izin vermedi ve kreşe yazdırdık*²⁷. (PH10)

3.8. Le maintien du turc pour les parents de 3^e génération

Les suggestions des parents comprennent plusieurs stratégies pour promouvoir l'apprentissage du turc chez les enfants. Il est recommandé de les encourager à lire des livres en turc, d'inciter le gouvernement à soutenir les associations turques et d'encourager ces associations à développer des projets sociaux pour les jeunes générations. D'autre part, la suggestion de continuer à pratiquer le turc à la maison ou à inscrire les enfants à des cours de turc est mentionnée, ainsi que l'importance de maintenir des cercles d'amis turcs pour pratiquer la langue. Il est proposé de susciter davantage d'intérêt pour le turc chez les générations futures en organisant plus d'événements en France et de faire plus d'efforts pour parler turc à la maison. En outre, l'idée d'ouvrir une bibliothèque turque et d'organiser des événements pour les enfants est avancée, tout comme le désir d'avoir plus de représentations traditionnelles comme Hacivat Karagöz ou le folklore. Enfin, il est exprimé que davantage d'efforts pourraient être déployés avec plus d'associations turques, en proposant des cours de théâtre ou en augmentant le nombre d'événements en turc.

4. Discussions

D'après les données recueillies par cette recherche, les parents de troisième génération considèrent que le multilinguisme est important pour leurs enfants et sont anonymes sur le fait que ces derniers devraient connaître plusieurs langues. Ils estiment, par ailleurs, que le turc soit l'une des langues pratiquées par leurs enfants. Nous constatons que 41 % des parents ont d'abord mentionné le turc lorsqu'ils énuméraient les langues alors que le français par 47 % d'entre eux. Cela témoigne de la valeur accordée à la langue d'origine par les Turcs de troisième génération. Le fait qu'ils ne rejettent pas leur langue première et qu'ils souhaitent que leurs

²⁷ « Il va à la crèche, mais c'était un sujet long et nous souhaitons qu'il apprenne le turc à la maison. Cependant, notre situation financière ne nous l'a pas permis, alors nous l'avons inscrit à la crèche ».

enfants la maîtrisent est encourageant pour la pérennité du turc. Cependant, selon les données, seuls 35 % des parents de troisième génération vivant en France utilisent exclusivement le turc pour communiquer avec leurs enfants. Ce pourcentage, somme toute faible, s'explique en partie par le fait que les enquêtés sont constitués principalement de jeunes parents exposés au français dans leur vie quotidienne et environnement social. Leur préférence pour le français dans leur communication avec leurs enfants découle de leur habitude d'utiliser cette langue à l'extérieur. Selon Akıncı (2016), les enfants d'origine turque en France ont une meilleure maîtrise du français que du turc dans leur pratique langagière. Les jeunes parents, qui se disent plus à l'aise en français dans leur propre pratique linguistique, préfèrent également utiliser le français lorsqu'ils communiquent avec leurs enfants.

Une étude menée auprès des Turcs de deuxième génération vivant en Suède a montré que les parents préfèrent d'abord le turc lorsqu'ils communiquent avec leurs enfants (Şengül, Yokuş, 2021 : 27). 93,75 % des 16 participants ont déclaré préférer initialement le turc pour communiquer avec leurs enfants. Selon Şengül et Yokuş, cette tendance peut en grande partie s'expliquer par le fait que la majorité des participants sont nés en Turquie et que le turc est la première langue qu'ils ont apprise. Lorsque nous comparons les résultats de cette étude avec la nôtre impliquant des Turcs de troisième génération qui ne sont pas nés en Turquie, nous observons une différence dans l'usage du turc entre ces parents de différentes générations. On peut conclure qu'il y a une diminution de l'usage du turc au fil des générations.

Bien que les parents de troisième génération en France soient plus enclins à utiliser le français, il est important pour eux que leurs enfants parlent turc, et ont des opinions positives à l'égard de l'apprentissage du turc par leurs enfants. Le turc est leur langue d'origine, et le fait de parler turc permet à leurs enfants de communiquer avec la famille élargie en Turquie et de ne pas perdre ses racines. Selon les recherches de Şengül et Toygar (2021 : 209) :

La grande majorité des Turcs vivant aux Pays-Bas souhaitent que leurs enfants apprennent le turc, à la fois parce que c'est leur langue maternelle et pour ne pas être éloignés de la culture turque. [...] De plus, le fort sentiment

d'appartenance à la culture et aux racines turques est un facteur déterminant dans la préservation et la transmission de la langue²⁸.

Les parents de notre étude ont développé diverses stratégies pour que leurs enfants apprennent le turc et ne perdent pas leurs racines. Cela inclut parler uniquement en turc à la maison, répéter une phrase d'abord en turc puis dans une autre langue, regarder des dessins animés en turc, faire écouter des chansons pour enfants en turc et lire des livres en turc. L'exposition à la langue turque est ainsi prioritairement réservée au domaine privé, c'est-à-dire la maison. Bican (2017) explique que le développement du langage englobe diverses phases, de l'éducation préscolaire à l'apprentissage tout au long de la vie. Par conséquent, les objectifs d'enseignement des langues doivent être conçus avec une vision à long terme. Il est primordial que les familles élaborent une politique linguistique familiale cohérente.

Selon notre étude, 59 % des enfants sont pris en charge principalement par leur mère et leur grand-mère à la maison. Même ceux qui vont à la crèche sont pris en charge par leur grand-mère en dehors des jours de crèche. La présence de la grand-mère crée un environnement propice à la communication en turc pour les enfants. Les parents en sont conscients et souhaitent que leurs enfants soient gardés en particulier par les membres plus âgés de la famille.

En résumé, nous pouvons dire que les Turcs de troisième génération vivant en France manifestent une attitude positive envers la langue d'héritage, le turc, et accordent une grande importance à l'apprentissage du turc par leurs enfants. Ils sont conscients que leurs enfants doivent connaître leurs origines, maintenir des liens avec la Turquie et ne pas perdre leur sentiment d'appartenance. Cette prise de conscience est essentielle pour assurer la pérennité du turc en France. Une étude, menée auprès des Turcs de troisième génération en France, indique la pensée suivante :

²⁸ « Hollanda'da yaşayan Türklerin büyük çoğunluğunun, çocuklarının Türkçeyi hem ana dilleri olduğu için hem de Türk kültürüne uzak kalmamaları için öğrenmelerini istediklerini ortaya çıkarmaktadır. [...] Aynı zamanda Türk toplumunun en önemli özelliklerinden olan güçlü aile ve akraba ilişkileri de dil öğrenme amaçları içerisinde yer almaktadır».

Du point de vue de la croyance en la transmission de la langue maternelle et de la culture, tous les participants estiment qu'il est nécessaire de connaître la langue maternelle et la culture, et pensent que cette transmission est inévitable pour que l'identité turque perdure chez les générations futures²⁹ (Candemir Özkan, Saraç, Akıncı, 2022 : 171).

Cependant, malgré toutes ces opinions positives, les préférences et habitudes linguistiques des jeunes parents de troisième génération dans leur vie quotidienne démontrent une tendance croissante vers la prédominance du français. Cette observation rejoint les conclusions d'Ertek (2017) qui met en lumière une diminution de la transmission de la langue et de la culture d'origine chez les Turcs de troisième génération, soulignant ainsi une similitude dans les constats entre différentes études. De nombreux chercheurs (Cummins, 2001 ; Hinton, 1999 ; Kondo, 1998) notent que le fait que les parents parlent la langue patrimoniale à la maison, qu'ils aident les enfants à préserver leur langue maternelle et que les communautés ethniques apportent leur soutien peut ne pas être suffisant pour que les enfants d'immigrants préservent leur langue maternelle. Il est plus que jamais urgent que les gouvernements turcs et français, le ministère des affaires étrangères, les associations turques, les experts du domaine et les familles collaborent pour réfléchir à des politiques adéquates dans ce sens.

Conclusion

Pour conclure, nous voulons résumer les recommandations formulées par les jeunes parents turcophones pour assurer la pérennité du turc en France : faire des efforts pour pratiquer le turc à la maison et encourager les enfants à communiquer en turc. Ils préconisent par ailleurs, un soutien de l'État en faveur des associations turques et des activités en turc pour les enfants à l'école, par exemple, à travers les activités périscolaires. Ce qui permettrait, d'une part, de maintenir la langue et la culture turques chez les jeunes générations et, d'autre part, de renforcer le dialogue intergénérationnel.

²⁹ « Ana dili ve kültürü aktarma inancı açısından bakıldığında tüm katılımcılar ana dili ve kültürü bilmenin gerekli olduğunu ve Türk kimliğinin gelecek nesillerde yerleşmesi için bu aktarımın kaçınılmaz olduğunu düşünmektedirler ».

Bien que cette étude apporte un éclairage sur les attitudes des jeunes parents de troisième génération turcophones en France vis-à-vis du maintien de la langue turque, certaines limites méritent d'être soulignées. Premièrement, la taille de l'échantillon pourrait être élargie pour une représentativité plus exhaustive des différentes réalités des familles turcophones en France.

Pour enrichir notre compréhension de l'évolution des langues d'héritage au sein de la diaspora turque en France, des recherches longitudinales pourraient être envisagées. Il serait particulièrement intéressant de suivre l'évolution des pratiques linguistiques au fil du temps, en prenant en compte des facteurs tels que l'influence de l'éducation formelle, des interactions sociales et des changements générationnels. Des études comparatives avec d'autres groupes de migrants pourraient également apporter une perspective plus large sur les dynamiques de transmission des langues d'héritage dans des contextes similaires.

Bibliographie

Akıncı, M. A. 2015. « Les réussites et les difficultés scolaires des enfants turcs au fil des ans ». *Oluşum/Genèse*, (137-138), p. 58-69.

Akıncı, M-A. 2016. Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. In : Ch. Hélot ve J. Erfurt (eds), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 473-486.

Akdoğan Öztürk, S. 2018. *Deux langues, deux cultures : les bilingues Franco-Turcs de troisième génération en France*. Thèse de doctorat. Université de Marmara. İstanbul. Yök Ulusal Tez Merkezi.

Akoğlu, G., Yağmur, K. 2020. First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. In *21st Century Pre-school Bilingual Education* Routledge, p.104-119.

Aksu, M., Özdemir, M. 2020. « Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilkökul öğrencilerinin dil seçimleri ve konuşma kaygıları ». *Uluslararası yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dergisi*, 3(2), p. 1-25.

Alessandrini, S. 2023. « Deuxièmes générations d'adolescents et transmission intergénérationnelle des langues d'origine : Étude de cas sur la politique linguistique des familles migrantes d'origine africaine en contexte italien ». *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 38.

Bican, G. 2017. İki dilli olmanın önemi ve aileler için iki dillilik stratejileri. 1. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu.

Bixi, G. B., Benmoussat, B. 2016. « Transmission intergénérationnelle des langues chez une famille algérienne établie en France ». *Synergies Algérie*, n° 23, p. 35-48. [En ligne]:
https://gerflint.fr/Base/Algerie23/bekkal_bixi_benmoussat.pdf [consulté le 10 octobre 2023].

Candemir Özkan, C., Saraç F., Akıncı, M. A. 2022. « Fransa’da yaşayan üçüncü nesil Türklerin uyumu, kimlik algıları ve dil tercihleri ». *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 6(3), p. 153-181.

Cavallaro, F. 2005. « Language maintenance revisited: An Australian perspective ». *Bilingual Research Journal*, 29 (3), p. 561-582.

Cummins, J. 2001. Heritage language teaching in Canadian schools. In: C. Baker and N.H. Hornberger (eds) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 252-257.

Ertek, B. 2017. *Développement du vocabulaire en turc et en français d’élèves bilingues franco-turcs et monolingues turcs et français âgés de 6 ans à 10 ans*. Thèse de doctorat. Université Rouen Normandie.
<https://theses.fr/2017NORMR074>.

Fishman, J. A. 2001. 300-plus Years of Heritage Language Education in the United States. In: *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, edited by J. K. Peyton, D. A. Ranard, and S. McGinnis, Washington, DC: Center for Applied Linguistics & DeltaSystems, p. 81-98.

Gürbüz, O. 2017. « Dil-kültür ilişkisi, etnik dilse canlılık ve dil ölümü bağlamında Fransa’da yaşayan Türklerde ana dil olarak Türkçenin durumu ». *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, (61), p. 271-288.

Hinton, L. 1999. *Involuntary language loss among immigrants: Asian-American linguistic autobiographies* (Report No. EDO-FL-99-10). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ERIC document Reproduction Service No. ED436982).

Jaekel, N., Jaekel, J., Willard, J., Leyendecker, B. 2019. No evidence for effects of Turkish immigrant children’s bilingualism on executive functions. *PloS one*, 14(1), e0209981.

Kayahan Yüksel, D., Yüksel, A. 2022. « Göç ve dil edinimi: Türkiye’de mevcut durum ve eğitim politikaları üzerine bir inceleme ». *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, p. 158-169.

Kondo, K. 1998. « Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii ». *Linguistics and Education*. 9(4), p. 369-408.

Park, S. M., Sarkar, M. 2007. « Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language : A case study of Korean-Canadian immigrants ». *Language, culture and curriculum*, 20(3), p. 223-235.

Liang, F. 2018. « Parental perceptions toward and practices of heritage language maintenance: focusing on the United States and Canada ». *Online Submission*, 12(2), p. 65-86.

Metin, O., Ünal, Ş. 2022. « İçerik Analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve Sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı ». *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), p. 273-294.

Ortaköylü, S., Satılmış, S., Eyüp B. 2020. « Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması ». *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), p. 87-112.

Raux-Copin, A. 2020. *Un espace pour la langue : Les institutions religieuses et le maintien des langues d'héritage à Montréal*, Thèse de mémoire. Université de Montréal, Montréal.

Şengül, K., Yokuş, Y. 2021. « İsveç'te yaşayan iki dilli türk çocuklarının türkçe öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşleri ». *Asya Studies*, 5(17), p. 15-32.

Şengül, K., Toygar, Y. S. 2021. « Veli Görüşlerine Göre Hollanda'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Durumları : Güçlükler ve Gelecek Beklentisi ». *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), p.202-220. [En ligne]: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebad/issue/64990/984270> [consulté le 10 octobre 2023].

Yıldırım, A. 1999. « Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi ». *Eğitim ve Bilim*, 23(112), p. 7-17.



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation,
politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de
l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com





Influence du discours parental sur l'émergence de la morphologie en contexte bilingue

Oksana Bailleul

Laboratoire CLESTHIA - Langage, systèmes, discours - EA 7345, France

oksana.bailleul@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7743-9970>

Reçu le 24-10-2023 / Évalué le 18-11-2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

Cette recherche explore l'acquisition de la morphologie dans un contexte de bilinguisme précoce, en se concentrant sur le rôle des interactions parent-enfant. L'étude souligne comment les enfants bilingues développent leurs compétences morphologiques, en s'adaptant aux structures de chaque langue. Les résultats indiquent que les enfants tirent parti des structures linguistiques disponibles dans leur environnement pour former et ajuster leurs représentations morphologiques. L'étude révèle également que les enfants bilingues, contrairement à leurs pairs monolingues, appliquent une approche plus analytique dès les premières étapes, probablement en raison de leur exposition à des structures linguistiques diverses. Ces conclusions mettent en évidence le rôle dynamique du contexte bilingue dans les processus acquisitionnels.

Mots-clés : bilinguisme précoce, acquisition morphologique, interactions parent-enfant, input linguistique

İki dilli bağlamda morfolojinin ortaya çıkışında ebeveyn söyleminin etkisi

Özet

Bu araştırma, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin rolüne odaklanarak, erken dönem iki dillilik bağlamında morfoloji edinimini keşfetmektedir. Çalışma, iki dilli çocukların her bir dilin yapılarına uyum sağlayarak morfolojik becerilerini nasıl geliştirdiklerini vurgulamaktadır. Sonuçlar, çocukların çevrelerinde mevcut olan dil yapılarından yararlanarak morfolojik temsillerini şekillendirdiklerini ve ayarladıklarını göstermektedir. Ayrıca, çalışma, iki dilli çocukların, muhtemelen çeşitli dil yapılarına maruz kalmaları nedeniyle, tek dilli akranlarından farklı olarak, en erken aşamalardan itibaren daha analitik bir yaklaşım uyguladıklarını da ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, edinim süreçlerinde iki dilli bağlamın dinamik rolünü ön plana çıkarmaktadır.

Anahtar sözcükler: erken dönem iki dillilik, morfolojik edinim, ebeveyn-çocuk etkileşimleri, dil girdisi

Influence of parental discourse on the emergence of morphology in a bilingual context

Abstract

This research delves into the acquisition of morphology within the setting of early bilingualism, focusing on the role of parent-child interactions. The study underscores how bilingual children develop their morphological skills, adapting to the structures of each language. The findings suggest that children leverage the linguistic structures present in their environment to shape and refine their morphological representations. The study also reveals that bilingual children, unlike their monolingual peers, employ a more analytical approach from the earliest stages, likely due to their exposure to diverse linguistic structures. These conclusions highlight the dynamic role of the bilingual context in acquisition processes.

Keywords: early bilingualism, morphological acquisition, parent-child interactions, linguistic input

Introduction : questions de recherche

Cette étude se concentre sur les facteurs sociaux et langagiers interagissant dans l'acquisition de la morphologie nominale chez une enfant bilingue français-russe âgée de 2;1 à 4;0 ans. L'enfant entend le français par son père et le russe par sa mère d'origine ukrainienne. Au cœur de cette étude, trois questions se posent : Quel est l'impact des différents contextes interactionnels sur l'acquisition de la morphologie ? Comment les analyses comparatives effectuées par les enfants entre leurs deux langues influencent-elles leur apprentissage ? Les enfants bilingues adoptent-ils des stratégies d'acquisition distinctes par rapport aux monolingues ? Pour répondre à ces interrogations, l'étude vise à tester les hypothèses suivantes : premièrement, l'hypothèse que les interactions entre parents et enfants, modulées par le contexte du bilinguisme familial, sont déterminantes dans l'acquisition des structures morphologiques. Il est supposé que la variabilité des inputs linguistiques conduit à des trajectoires d'acquisition divergentes. Deuxièmement, nous considérons que les enfants bilingues mènent une analyse comparative approfondie entre leurs langues, contribuant à une compréhension intégrative de la morphologie. Cette analyse pourrait favoriser un mécanisme de transfert interlangues, où la structure d'un concept dans une langue est éclairée par sa compréhension dans l'autre. Troisièmement, nous posons l'hypothèse que les trajectoires d'acquisition des enfants bilingues diffèrent qualitativement de celles des monolingues. Exposés précocement à

deux systèmes linguistiques, ces enfants pourraient privilégier des approches plus analytiques dès les premières phases de leur développement linguistique, évinçant certaines étapes typiquement observées chez les monolingues.

1. Bilinguisme précoce

Dès que l'enfant entend deux ou plusieurs langues simultanément dans son enfance, il est amené à assimiler les propriétés phonologiques, lexicales et morphologiques de ses langues et, en même temps, à apprendre à associer chacune des langues à ses interlocuteurs et au contexte social et interactionnel. Malgré cette tâche qui pourrait sembler complexe au premier abord, les jeunes bilingues passent par les mêmes étapes acquisitionnelles sans qu'il y ait de décalage significatif par rapport aux monolingues (De Houwer, 2009). Sur ce point, malgré les différences interindividuelles, on trouve des caractéristiques similaires dans les premiers énoncés des bilingues et des monolingues : ils commencent à combiner les mots vers l'âge de 2 ans ; leurs premiers énoncés comportent également le style télégraphique avant l'apparition de morphèmes grammaticaux tels que les articles et les pronoms personnels (Lléo, 2006).

Les études basées sur l'usage mettent en lumière les capacités précoces des jeunes bilingues à saisir les similitudes et les différences des constructions grammaticales de ces différentes langues, notamment au niveau de la morphologie nominale (Gaskins, et al., 2021). Pour étayer ce propos, ces chercheurs montrent que, dans les paires de langues 'français-russe' et 'anglais-polonais', où l'une des langues possède des articles (français, anglais) et l'autre non (russe, polonais), les jeunes enfants bilingues âgés de 2 à 3 ans n'utilisent pas ou très peu de déterminants français ou anglais devant les noms russes ou polonais. En revanche, le « code-switching » au sein des syntagmes nominaux 'Déf + Nom' chez les bilingues allemand-anglais du même âge est assez fréquent. Ce constat est courant dans les paires de langues possédant des articles, tels que l'anglais et l'allemand (Jorschick et al. 2010), le français et l'anglais (Jisa, 2000), l'allemand et l'italien (Cantone, 2007), ou encore l'anglais et l'espagnol (Deuchar, Quay 2000). Dans les syntagmes nominaux mixtes, les déterminants proviennent souvent des langues où les articles véhiculent davantage de contenu sémantique, tel que le genre et le nombre. Ainsi, en étudiant les jeunes bilingues espagnol-anglais âgés de 2; 10 à 6; 2 ans, Lindholm et Padilla (1978) constatent que les

syntagmes nominaux mixtes sont composés principalement d'un déterminant espagnol et d'un nom anglais, les déterminants espagnols portant plus d'informations morphologiques que les déterminants anglais. Deuchar et Quay (2000) arrivent à la même conclusion : les jeunes bilingues espagnol-anglais âgés de 0;11 à 1;8 ans emploient également les articles espagnols devant les noms anglais, mais pas l'inverse. Jisa (2000), quant à elle, constate également que ses deux enfants bilingues français-anglais âgés de 2; 3 et 2; 8 ans utilisent plus souvent les déterminants français avec les noms anglais (ex. le sweater, ma sweater, la spoon) même lorsque l'input anglais est plus fréquent. Ces mélanges soulignent les capacités méta-linguistiques précoces des jeunes bilingues. Ces capacités sont également observables au niveau de l'apparition des premières marques de grammaticalité. Les occurrences de « fillers » sont non seulement plus fréquentes dans les productions langagières des jeunes bilingues, mais aussi les contextes dans lesquels ils apparaissent sont considérablement plus variés (Belikova et al., 2008).

Il existerait donc des inter-influences positives entre les deux systèmes morphologiques chez les jeunes bilingues. Par inter-influence linguistique positive, nous entendons le développement langagier accéléré, notamment dans l'acquisition des déterminants, en comparaison avec les enfants monolingues. Paradis et Genesee (1996) parlent d'accélération dans l'acquisition lorsqu'une catégorie grammaticale est employée plus tôt que chez les enfants monolingues. Selon Kupisch (2008), ces influences positives opèrent lorsque les deux langues de l'enfant présentent un niveau de complexité différent. La complexité réside dans la présence d'éléments morphologiques plus ou moins accessibles à l'enfant. En étudiant l'usage des « fillers » chez quatre enfants bilingues italien-allemand âgés de 2; 0 à 2;5 ans, l'auteur établit un lien entre le développement des déterminants et le degré de complexité morphologique de ces langues. En allemand, le système des déterminants est plus complexe qu'en italien, les articles pouvant prendre différentes formes selon la déclinaison (nominatif, génitif, datif et accusatif), le genre (féminin, masculin et neutre) et le nombre (singulier et pluriel). L'auteur conclut que, chez les jeunes bilingues italien-allemand, l'italien a eu une influence positive sur l'acquisition des articles allemands. Les enfants bilingues de cette étude, ayant une bonne maîtrise de leurs deux langues, utilisent quantitativement plus d'articles allemands que leurs pairs monolingues. C'est donc l'apport de l'italien qui leur permet de prendre

conscience plus tôt de la distribution des articles allemands, ce qui est considéré comme une influence positive. De plus, les jeunes bilingues de cette étude omettent moins souvent les articles allemands dans des contextes linguistiques où leur utilisation est optionnelle.

À ce propos, Lléo (2006) montre également que les "fillers" en espagnol, employés par l'enfant bilingue espagnol-allemand de son étude, sont quantitativement plus nombreux et sont utilisés dans tous les contextes obligatoires plus tôt que chez ses pairs monolingues espagnols. Les jeunes bilingues seraient donc conscients des contraintes structurelles et sémantiques sous-jacentes à l'usage de l'article plus tôt, et le contact des deux langues leur conférerait des capacités métalinguistiques particulières, c'est-à-dire, la prise de conscience grammaticale et le développement de la réflexion sur le langage, notamment sur les différences et les similitudes entre les deux langues en acquisition.

2. Le rapport entre les langues chez les enfants bilingues simultanés

Le fait d'entendre deux ou plusieurs langues offre aux enfants des moyens langagiers supplémentaires, tels que la possibilité de choisir la langue au cours de l'interaction. La richesse et la diversité de la terminologie qui désigne le changement de langue par l'enfant reflètent les différentes approches et les significations qui y sont attribuées. Dans cet article, nous privilégions l'usage du terme « code-switching », qui renvoie à la fois aux structures linguistiques et à la motivation pragmatique et discursive du choix langagier de l'enfant (Endesfelder Quick et al., 2020).

Lorsque les jeunes enfants changent de langue au cours d'une interaction ou au sein d'un même énoncé, ce choix est motivé par les besoins interactionnels dès leur plus jeune âge. En effet, les petits bilingues de moins de deux ans sont déjà capables d'adapter la langue en fonction de leur interlocuteur, démontrant ainsi leur sensibilité accrue aux paramètres et aux besoins communicationnels (Lanvers, 2001).

À cet égard, les approches fonctionnalistes, qui sous-tendent nos travaux, permettent une meilleure compréhension de la relation entre les deux langues de l'enfant. Elles prennent en compte à la fois son expérience interactionnelle et les aspects cognitifs mobilisés lors des processus d'acquisition (Tomasello, 2009).

Pour la linguistique basée sur l'usage (LBU), la grammaire s'ancre dans la mémoire à travers les événements répétitifs d'usage et est schématisée par la catégorisation des exemples. Dans cette perspective, le « code-switching » chez les jeunes enfants apparaît comme une capacité pragmatique et créative : au sein d'une conversation, ils passent d'une langue à l'autre pour, entre autres, souligner l'importance de leurs propos, attirer l'attention de l'adulte, s'aligner sur la langue de leurs interlocuteurs, s'autocorriger, ou encore pallier les lacunes immédiates de leurs équivalents de traduction, évitant ainsi les ruptures conversationnelles (Lanvers, 2001).

Notons que le « code-switching » chez l'enfant a longtemps été décrit en termes de relation inégale entre les deux langues. Dans cette dynamique, l'enfant bilingue projette les aspects linguistiques de sa langue dominante (souvent celle de la société) sur les structures de la langue faible, ce qui correspond à des contextes où l'enfant possède des compétences grammaticales incomplètes dans l'une des deux langues (Schlyter, 1993 ; Meisel, 2007). Pour Schlyter (1993), la langue dominante suivrait les mêmes modalités d'acquisition que la langue maternelle d'un enfant monolingue, tandis que la langue faible serait sujette aux transferts lexicaux et structurels de la langue dominante, à l'instar d'un apprenant de L2. L'omission de structures grammaticales telles que le sujet, l'objet, ou le déterminant est souvent citée comme preuve de l'hypothèse du développement atypique de la langue faible. Par exemple, Schlyter (1993) montre qu'un de ses sujets bilingues, la jeune Anna dont le français est la langue dominante, omet régulièrement le sujet dans les structures grammaticales suédoises du type 'sujet-pronom + verbe fini' à l'âge de 2;8 ans, alors qu'elle ne le fait pas en français. De même, le sujet est souvent omis devant la copule 'är', qui correspond au verbe 'être' à la troisième personne du singulier (est) (ex. ja, är Mimmi / oui, [c']est Mimie). À ce propos, Meisel (1998) souligne que les omissions de ce type sont également présentes dans le langage des enfants monolingues, mais elles semblent être plus fréquentes et persistent plus longtemps chez les enfants bilingues ayant une maîtrise inégale de leurs deux langues. Toutefois, chez ces enfants, ces occurrences ne sont pas systématiques, ce qui suggère que ces connaissances grammaticales sont bien acquises, mais que l'enfant bilingue peut rencontrer des difficultés à les utiliser dans tous les contextes linguistiques requis.

En se concentrant principalement sur les notions de « dominance », « langue moins exposée », « langue dominante », on risque de simplifier à l'excès la complexité inhérente au phénomène du bilinguisme. En effet, le développement bilingue est un processus complexe, influencé par de multiples expériences linguistiques et socioculturelles, ainsi que par d'autres facteurs d'acquisition qui façonnent les compétences uniques que les bilingues développent dans chacune de leurs langues (Bailleul, 2017a). En discutant des expériences linguistiques et langagières des enfants, certains chercheurs attribuent certaines difficultés rencontrées par les jeunes bilingues dans l'acquisition de structures grammaticales de l'une des deux langues à un accès limité à l'input de cette langue (Nicoladis, Genesee, 1996, 1998 ; Quay, 2008 ; De Houwer, 2009 ; Byers-Heinlein, 2012, etc.). Ceci est particulièrement pertinent dans le cas du bilinguisme familial. Ronjat (1913) a décrit le principe « une personne – une langue », mais en réalité, cette approche est plus un idéal qu'une norme (Deuchar, Quay, 2000 ; Lanvers, 2011 ; Gaskins, Bailleul, Werner, Endesfelder Quick, 2021, parmi d'autres). Selon l'étude de De Houwer (2007), seulement 16 % des parents bilingues appliquent ce principe. Habituellement, ils parlent entre eux la langue de la société, et l'un des deux parle également une autre langue à l'enfant. Selon cette même étude, ce serait le cas pour un peu plus de 40 % des couples mixtes. La diversité des pratiques langagières familiales, ainsi que la fréquence variable de l'input, ont un impact direct sur la maîtrise des langues par l'enfant. Ainsi, 79 % des enfants de cette étude parlent couramment leurs deux langues dans les familles où les parents maîtrisent eux-mêmes ces deux langues. Ce chiffre chute drastiquement à 36 % lorsque seulement l'un des deux parents parle la langue non sociétale. Ces données témoignent de l'existence d'un paysage sonore asymétrique chez la majorité des enfants bilingues recevant un input limité dans l'une des langues, ce qui affecte l'usage de la langue non sociétale par l'enfant.

Certes, les pratiques langagières des familles plurilingues varient considérablement, mais il est clair que le bilinguisme n'est pas un processus linéaire. Les recherches sur le bilinguisme précoce s'accordent sur le fait que l'input ne peut être la seule source du « code-switching » et de l'existence de la langue faible (Lindholm, Padilla, 1978 ; Jisa, 2000 ; Lanza, 2001 ; auteur, 2007a, parmi d'autres). À ce sujet, Meisel (2007) propose de différencier les notions de « langue dominante / langue moins exposée » et de « dominance ». Pour cette

chercheuse, la dominance est davantage liée à l'input, notamment à l'usage prédominant de l'une des langues dans l'environnement plurilingue de l'enfant, et non à ses connaissances grammaticales. Elle suggère également de distinguer la notion de préférence, qui, selon elle, caractérise le choix linguistique de l'enfant. Selon elle, un input limité et la dominance ne peuvent pas empêcher l'enfant d'apprendre une langue, mais peuvent retarder l'acquisition de certaines structures grammaticales dans la langue moins présente dans son environnement sonore. D'autres facteurs, tels que l'attitude de l'enfant envers certains locuteurs ou la représentation qu'il se fait d'une langue, peuvent également influencer la préférence linguistique de l'enfant. De même, la dominance à elle seule ne permet pas d'expliquer tous les phénomènes développementaux, psychologiques et sociaux qui surviennent dans la petite enfance. Et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la maîtrise des langues n'est pas un processus statique, et les préférences linguistiques de l'enfant découlent de son expérience tout au long de sa vie, car l'environnement sonore de l'enfant peut évoluer ou changer avec le temps. De plus, malgré une maîtrise inégale, le contact précoce avec les deux langues permet aux jeunes bilingues de développer des compétences communes : ils analysent activement l'input de leurs langues, identifient et comparent les indices morphologiques, y compris dans le fonctionnement des SN, pour ensuite déduire les règles de leur utilisation (auteur, 2017a).

3. Français et russe : deux langues en contact

Si la morphologie de la langue en acquisition est cruciale pour l'apparition des premiers morphèmes grammaticaux, une question se pose : comment les jeunes enfants français et russophones acquièrent-ils ces morphèmes grammaticaux ?

Le français et le russe, deux langues en contact chez le sujet bilingue, présentent des différences marquées en morphologie nominale. Quant aux processus acquisitionnels, les spécificités de chacune de ces deux langues conditionnent les différences dans l'apparition de premières marques grammaticales chez les enfants monolingues français et russophones.

Tout d'abord, faisons une parenthèse pour comprendre la différence entre ces deux langues sur le plan de la morphologie nominale. Le français est marqué par ses articles et déterminants. Contrairement au russe, il n'y a pas de

déclinaison de cas pour les substantifs et déterminants. Le français ne signale pas le genre dans sa flexion nominale ; ce rôle est rempli par les déterminants qui transmettent des informations telles que le genre, le nombre et l'aspect. Le russe, en revanche, utilise des affixes pour indiquer le genre, le nombre et les cas des noms, sans recourir aux articles. Cette langue présente six cas de déclinaison, chacun avec des affixes spécifiques en fonction du genre, du nombre et du sens sémantique. Les désinences et les affixes des substantifs sont employés aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Tournons-nous maintenant vers la manière dont les enfants assimilent ces particularités morphologiques propres à chaque langue. Des études comparatives, comme celles de Veneziano et Sinclair (2000) et Bassano et al. (2011), mettent en lumière l'importance de la prosodie à cette étape d'appropriation de la morphologie. Un fait intéressant est que les enfants français, espagnols et italiens utilisent des « fillers » plus tôt que leurs homologues allemands, comme l'indique Bassano et al. (2011). Cette distinction est attribuée aux différences phonologiques entre les langues. En effet, le français, avec son rythme syllabique, contraste avec l'allemand, qui privilégie un rythme trochaïque.

Qu'entendons-nous par les *fillers* ? Ce sont des syllabes de remplissage, le plus souvent constituées d'une seule voyelle (ex. les voyelles ϵ /, /a/, /ə/, /i/) ou d'une association « consonne + voyelle », que l'enfant emploie durant une période, devant les mots tels que les noms (Le Mené Guigourès, 2017).

Petit à petit, l'utilisation des « fillers » par les enfants devient plus systématique. Selon Veneziano et Sinclair (2000), cette phase témoigne d'une stratégie adaptative, où l'enfant commence à construire son système grammatical, comme en témoignent les analogies telles que « a poupée » et « a ballon ». Progressivement, vers 24 mois, on observe une transition vers le stade morphologique. À ce moment, les « fillers » prennent une importance particulière, parce qu'ils servent de précurseurs à des éléments tels que les clitiques sujets et les verbes modaux.

L'enfant russophone, en revanche, doit acquérir un système de flexions nominales et verbales qui, à la différence du français, repose davantage sur les mots-outils et l'ordre syntaxique. Les jeunes enfants entament l'acquisition des flexions nominales progressivement, et une caractéristique notable est l'apparition précoce des premières oppositions de cas, notamment l'accusatif et

le datif dans leurs premières productions langagières (Tseïtline, 2000 ; Gvozdev, 2007 ; Gagarina, Voeikova, 2009, entre autres). Cette évolution du système nominal se divise généralement en plusieurs étapes bien définies.

À l'étape morphologique, qui survient généralement entre quatre et cinq mois après l'apparition des premières oppositions de cas, les enfants russes développent la capacité d'appliquer les flexions de cas à des noms qui, auparavant, étaient uniquement utilisés au nominatif (Gagarina, Voeikova, 2009). Au fur et à mesure que les jeunes enfants progressent dans l'acquisition des flexions de cas, des étapes intermédiaires et des erreurs spécifiques émergent, reflétant la complexité du développement morphologique dans la langue russe.

Avec ces éléments en perspective, nous pouvons aborder maintenant de manière concrète le contexte socio-langagier de l'enfant bilingue observé dans l'étude.

4. Méthodologie et paysage linguistique de l'enfant

L'enfant, issue d'une famille bilingue où le père est français et la mère ukrainienne, a grandi en France. Elle n'a jamais eu de problèmes de santé qui pourraient affecter son langage. La fillette entend le russe de sa mère quotidiennement et le français de son père, de sa famille, de la garderie, puis de l'école maternelle. Avant sa naissance, aucun projet linguistique spécifique n'avait été établi par le couple, mais ils ont suivi le principe 'une personne - une langue' de manière implicite : le père parlait exclusivement en français, tandis que la mère utilisait principalement le russe, avec occasionnellement du français en public. Jusqu'à ses 13 mois, l'enfant entend principalement le russe, mais ensuite, son environnement sonore s'est progressivement orienté vers le français. Cela a conduit à un changement dans son paysage sonore, où le russe est devenu moins fréquemment entendu.

La méthodologie de l'étude repose sur l'observation longitudinale de l'enfant, filmée lors d'interactions spontanées avec ses parents et grands-parents sur une période de deux ans, de 2;1 à 4;0 ans. Les enregistrements ont été réalisés en russe et en français pendant diverses activités, avec un échantillon total de 68 heures d'enregistrement. Pour cette étude, un échantillon de 30 minutes par mois a été retenu, soit un total de 11 heures et 30 minutes réparties sur 30

sessions d'enregistrement. Les données ont été analysées en pourcentage pour permettre une comparaison malgré des durées d'enregistrement variables.

5. Données

L'échantillon a été enregistré avec une caméra Toshiba Camileo full HD 1920x1080 équipée d'un micro intégré. Pour garantir une excellente qualité audio, seuls les enregistrements de très haute qualité ont été retenus pour l'analyse. Certaines parties des séances où l'enfant était dos à la caméra ou en mouvement ont été exclues afin de garantir une audibilité optimale des éléments préverbaux.

Les données ont été transcrites conformément aux directives ICOR de l'Université de Lyon, puis adaptées au format CHAT et vérifiées à l'aide du logiciel CLAN. Les transcriptions ont été réalisées par nous-mêmes, et une partie d'entre elles a été publiée dans la base de données CHILDES. Nous avons choisi de transcrire en écriture orthographiée, car cela permet une meilleure accessibilité aux formes des phonèmes des productions orales. Lorsque les formes phonémiques n'étaient pas identifiées, nous avons utilisé une transcription phonétique, en particulier entre 2 et 3 ans, notamment pour les « fillers » et les SN dans lesquels ils étaient employés. En ce qui concerne le russe, nous avons opté pour la transcription plutôt que la translittération, afin de restituer le plus fidèlement possible la phonétique originale du russe en français, facilitant ainsi la lecture et la compréhension des dialogues.

Dans un second temps, les SN analysés dans cet article ont été réécoutés, corrigés et retranscrits sous PHON, puis convertis au format CHAT. L'utilisation du logiciel PHON nous a permis d'affiner notre analyse et de confirmer avec certitude quelles formes prénominales étaient employées par notre sujet bilingue. Un exemple de cette analyse sous PHON est illustré dans la figure 1, qui présente le SN « a go » (un gros) produit par l'enfant à l'âge de 02;01,11 ans. Dans cet exemple, le « filler » /a/ est clairement séparé prosodiquement de l'adjectif « gros » utilisé comme un nom. Le glissando à l'intérieur du « filler » /a/ ainsi que ses frontières phonologiques sont également clairement définis.

L'analyse globale repose sur un total de 1 551 SN, répartis comme suit : 940 SN en français, 475 SN en russe et 136 SN mixtes. Notre objectif était d'obtenir un échantillon aussi homogène que possible. En ce qui concerne les énoncés en

français, la moyenne était de 52 SN par âge, avec des variations allant de 31 à 70 énoncés en fonction de la disponibilité des données, sans aucune sélection préalable à l'exception de celle liée à la qualité de l'enregistrement.

En ce qui concerne les énoncés en russe, le nombre de SN était initialement plus faible et variable avant l'âge de 3;0 ans, en raison des taux de production linguistique en russe qui étaient plus bas. Par exemple, à 2;1 ans, nous avons enregistré 25 énoncés avec des SN, tandis qu'à 2;2 ans, ce nombre était tombé à 11. Au-delà de l'âge de 3;2 ans, ces variations se sont stabilisées, et nous avons réussi à harmoniser notre échantillon à une moyenne de 30 énoncés par âge.

Nous avons appliqué le critère de sélection des énoncés en russe de manière similaire à celui en français. Le « code-switching » a été analysé pour tous les SN mixtes disponibles dans notre corpus. Nous avons compté les répétitions, reprises et reformulations de l'enfant contenant des SN. En français, nous avons inclus les SN avec un déterminant (défini, indéfini, partitif, possessif, démonstratif, numéraire ou adjectif indéfini) dans la première catégorie. La deuxième catégorie comprend les SN avec des « fillers » pronominaux (le plus souvent constituées d'une seule voyelle (ex. (les voyelles ϵ /, /a/, /ə/, /i/) ou d'une association 'consonne + voyelle'). La troisième catégorie rassemble les SN sans forme pré-nominale. Les SN sans déterminant ont été séparés en fonction de la nécessité contextuelle du déterminant.

6. Analyses

Nous avons calculé la longueur moyenne des énoncés (LME) en français et en russe, à titre indicatif, pour mieux comprendre le développement langagier de l'enfant. La LME a été calculée en mots, comme c'est couramment fait dans les études monolingues et bilingues. Cependant, il est important de noter que la comparaison entre le français et le russe peut être biaisée en raison de leurs différences typologiques. L'objectif principal est d'obtenir des indications fiables sur l'évolution des deux langues pour les comparer aux enfants monolingues respectifs. Comme le montre la figure 1, la LME du français montre une évolution stable, passant de 1.9 à 5 entre 2;1 ans et 3;11 ans. En revanche, la LME du russe stagne autour de 1.1 à 1.6 jusqu'à 2;11 ans, puis augmente à 3.5 vers 3;5 ans.

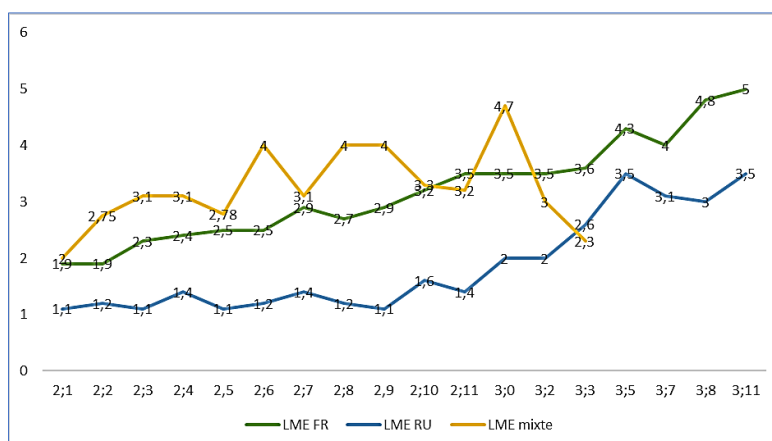


Figure 1. LME des énoncés français, russes et mixtes

Au-delà de 3;5 ans, les courbes de la LME continuent à augmenter dans les deux langues. Il est à noter que la LME des énoncés mixtes est la plus élevée à tous les âges jusqu'à 3;3 ans.

6.1. Choix de langue

L'enfant montre une préférence marquée pour le français, la langue de la société, jusqu'à environ 2;10 ans, adressant principalement des énoncés en français à sa mère (68 %). Cependant, vers 2;11 ans, ce taux diminue légèrement (50 %), et à 3;2 ans, elle utilise davantage le russe en interaction avec sa mère. En revanche, avec son père, elle emploie principalement le français (98 % - 100 %).

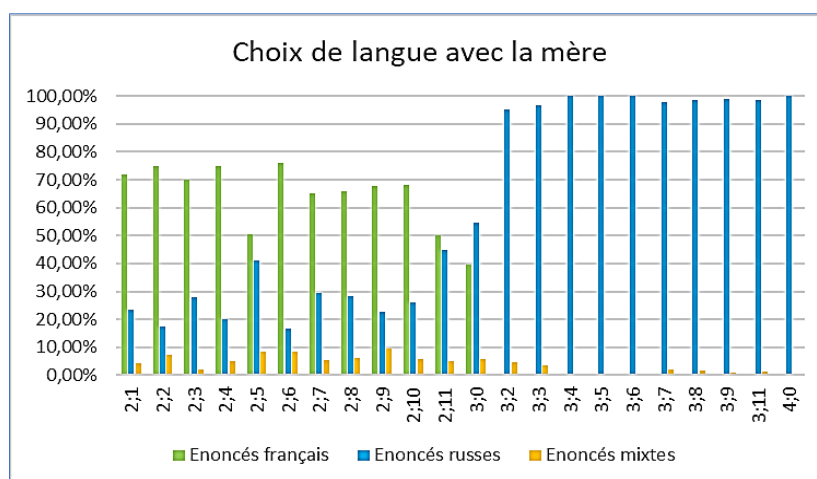


Figure 2. Distribution d'énoncés français, russes et mixtes en interaction avec la mère

Le taux d'énoncés mixtes dans le langage de l'enfant envers ses parents varie entre 4 % et 9 % de 2;1 à 3;0 ans, devenant encore plus rares par la suite. Son « code-switching » est limité, montrant une préférence pour le français jusqu'à 3;0 ans, puis une adaptation à l'interlocuteur.

6.2. Syntagmes nominaux russes

Comme le montre la figure 3, les énoncés russes sont marqués par l'absence d'articles, ce qui respecte la morphologie de cette langue.

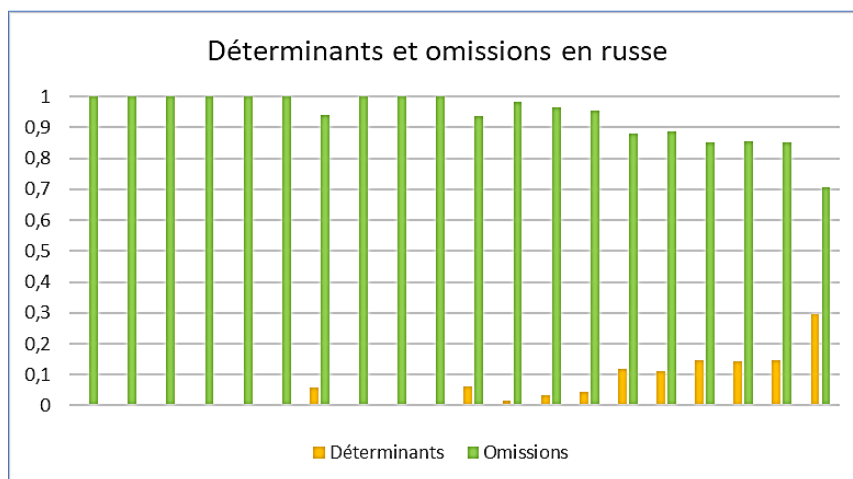


Figure 3. Taux de déterminants et d'omissions en russe

Notre sujet montre un décalage dans l'acquisition des déclinaisons de cas. Contrairement aux monolingues russes (Tseïtline, 2000) qui utilisent des déterminants dès 1;7 ans (Krasnochtchekova, 2017), le premier déterminant possessif dans notre corpus n'apparaît qu'à 3;3 ans, comme dans « nou potomou chto oni zaberout moïu igrouchkou » (mais parce qu'ils vont prendre mon jouet). À 3;5 ans, divers déterminants russes émergent, correctement accordés. Par exemple, à 3;6 ans, on observe « ona vozmet eto platïe » (elle prendra cette robe) et « kakiïe gosti ? » (quels invités ?).

6.3. Syntagmes nominaux français : déterminants, « fillers » et omissions

Le taux de « fillers » dans les énoncés français reste élevé jusqu'à 2;6 ans, puis diminue progressivement pour atteindre 3 % à 3;0 ans. Après 3;3 ans, aucune occurrence n'est observée. Des pics d'occurrences sont notés à 2;3, 2;5, et 2;6 ans (65 %, 45 %, et 44 % respectivement), contrairement à 2;2 et 2;4 ans (31 % et 29 %). La figure 4 montre l'irrégularité de leur courbe.

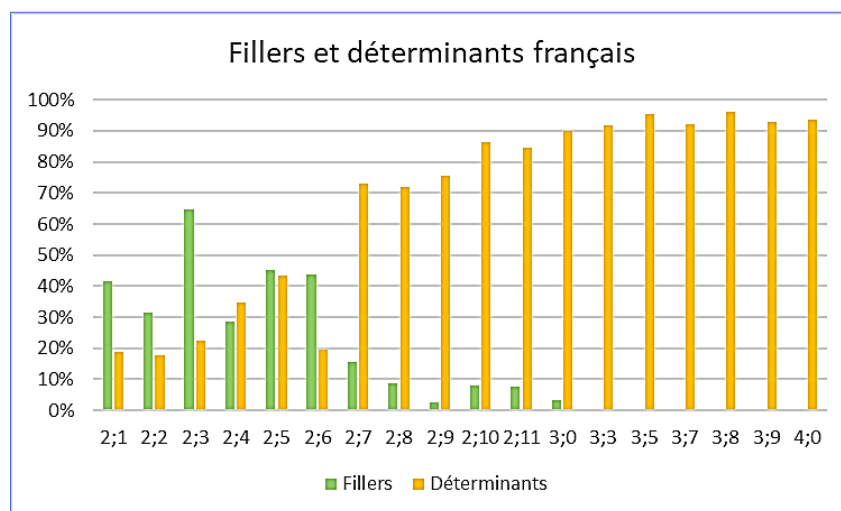


Figure 4. Taux de fillers et déterminants français

L'utilisation des articles varie initialement autour de 26 %. Une augmentation est notée entre 2;4 et 2;5 ans, atteignant 43 %, puis diminue à 20 % à 2;6 ans. À partir de 2;7 ans, leur usage s'accroît considérablement, passant de 73 % à 94 % à 4;0 ans, avec des pics jusqu'à 96 % à 3;5 et 3;8 ans.

Nos données montrent que l'enfant utilise moins de déterminants que les monolingues. Alors que Veneziano (2003) rapporte 95,8 % d'utilisation chez des monolingues entre 2;2 et 2;3 ans, notre sujet bilingue affiche 49 % à 2;2 ans et 63 % à 2;4 ans. Ces variations sont particulièrement notables jusqu'à 3;0 ans. De plus, là où les monolingues utilisent des déterminants à environ 30 % vers 2 ans, notre échantillon présente 23 % à 2;3 ans, avec des fluctuations jusqu'à 2;7 ans. Autre différence, les « fillers » persistent plus longtemps dans notre échantillon par rapport aux enfants monolingues français. Il y a un décalage de plusieurs mois avant que les « fillers » deviennent marginaux dans le langage de notre sujet bilingue, comme illustré dans la figure 8. Par exemple, à 2;6 ans, le taux de « fillers » est de 44 % dans notre corpus, alors qu'il varie de 0 à 20 % chez les enfants monolingues du même âge.

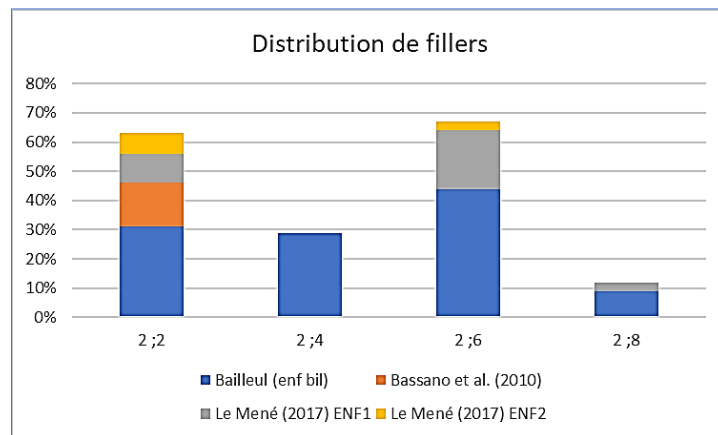


Figure 5. Comparaison de fillers avec les études sur l'acquisition monolingue

Comparé aux monolingues de l'étude de Salazar Orvig et al. (2013), nous observons plus d'omissions (34 % vs. 29 %) et moins de déterminants dans notre corpus (25 % vs. 37 %) entre 2.0 et 2.4 ans. Les « fillers » sont aussi plus fréquents (41 % vs. 22 %). Cette tendance se maintient entre 2.5 et 2.9 ans, avec plus de « fillers » (44 % vs. 17 %) et moins de déterminants (31 % vs. 47 %). Les omissions sont comparables (24 % vs. 28 %) pour des catégories et nombres de SN similaires.

Pourquoi de telles variations sont-elles observées dans l'acquisition bilingue ? Le contact précoce avec le russe peut-il être un facteur clé ? Les différences interindividuelles seules ne semblent pas expliquer les écarts significatifs avec les monolingues français. Nous examinerons d'abord le « code-switching » pour comprendre les modalités spécifiques de l'acquisition bilingue, puis les interactions parent-enfant pour des pistes de réponse.

6.4. Énoncés mixtes

Les énoncés mixtes étudiés contiennent un élément nominal d'une autre langue, par exemple « *boit moloko* » à 2;1 ou « *ouje kouchala v kantine* » à 3;7. Les énoncés sans nom ont été exclus de l'analyse. Remarquons que les énoncés mixtes centrés sur un SN sont rares chez notre sujet bilingue, s'estompant après 3;3 ans. Seulement 136 occurrences ont été notées, dont 102 avec un nom russe contre 37 en français.

6.4.1. Énoncés mixtes avec un groupe nominal français

La figure 6 révèle que dans les SN mixtes avec un nom français, 49 % (18 occurrences) sont précédés d'un déterminant français. Les « fillers » représentent 27 % (10 occurrences) et les omissions 24 % (9 occurrences).

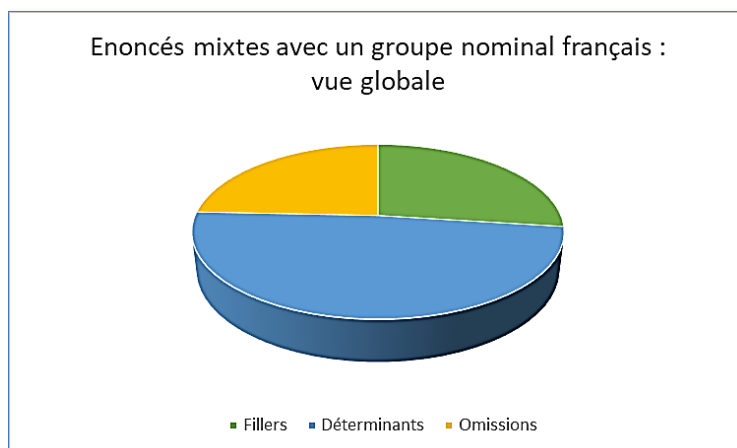


Figure 6. Taux de SN mixtes avec les noms français

6.4.2. Énoncés mixtes avec un groupe nominal russe

Pour les énoncés mixtes avec des noms russes, la plupart ne comportent aucune détermination nominale (85 %). Quelques « fillers » prénominaux (9 %) et des déterminants français (6 %) sont néanmoins présents.

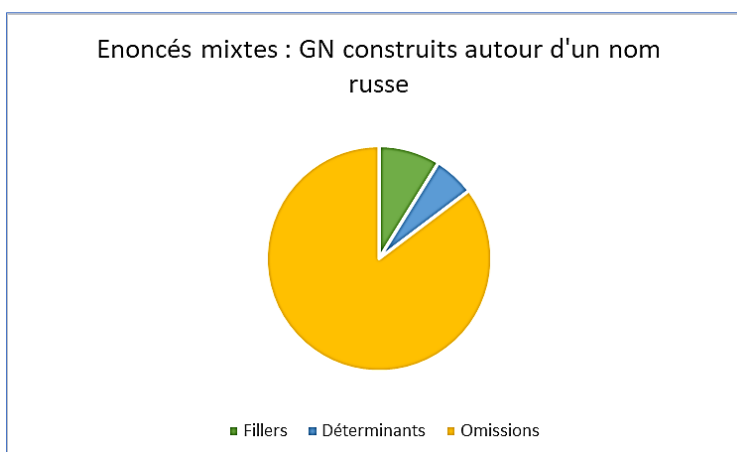


Figure 7. Taux de SN mixtes avec les noms russes

Les énoncés mixtes ont été répartis en deux groupes en fonction de la langue de l'interlocuteur : 1) les énoncés adressés au père francophone ; 2)

les énoncés adressés à la mère russophone. Le premier constat est que l'enfant produit très peu d'énoncés mixtes avec son père francophone, bien que ce dernier comprenne le russe sans le parler. Seuls 7 % de tous les énoncés analysés sont produits en interaction avec lui.

Ensuite, les SN mixtes 'Dét fr + Nom ru' apparaissent vers l'âge de 2;10 ans et figurent uniquement dans les interactions avec l'adulte francophone (ex. « ne joue pas au magazine » ['magasin'] à 2;10 ans ; « c'est un begemot » ['hippopotame'] à 3;7 ans ; « des fois, [ils] achètent des tortiks » ['gâteaux'] à 3;9 ans). Dans ces SN mixtes, l'enfant transfère les marques grammaticales du français vers les noms russes, alors que ces noms sont utilisés par l'enfant en français dans d'autres contextes et font donc partie de son répertoire lexical actif dans cette langue. Certaines de ces occurrences seraient davantage expliquées par les préférences individuelles de l'enfant et par leur référence au contexte.

En troisième lieu, les « fillers » dans les SN mixtes 'Filler fr + Nom ru' suivent les modalités suivantes :

1. Les « fillers » précédant les noms russes sont plus fréquents dans les interactions avec sa mère russophone entre 2;1 et 2;7 ans.
2. Les occurrences du filler /i/ sont plus nombreuses devant les noms russes jusqu'à 2;6 ans et ne se produisent pas après cet âge.
3. Certaines de ces occurrences sont placées devant les mêmes unités lexicales dans les deux langues (en russe « i tcherepakha » ['tortue'] et en français « i tortue »).
4. Des occurrences isolées de la voyelle /a/ en position prénominale sont également utilisées devant les mêmes unités lexicales dans les deux langues : « a poupée » = « a koukla » ['poupée'] à 2;5 ans, « a chaussure » – « a bosonojki » ['sandales'], où 'sandales' en russe et 'chaussures' en français sont utilisés comme des équivalents de traduction à 2;5 et 2;7 ans.

Il est important de noter que la voyelle /a/ est aussi une conjonction de coordination en russe, utilisée pour marquer l'opposition ou une différence par rapport à ce qui a été dit précédemment. Son équivalent en français

serait traduit par « et » ou « mais ». Pour comprendre la fonction syntaxique de cette voyelle dans le langage de notre sujet bilingue, nous nous référons au contexte linguistique dans lequel elle est utilisée. La distinction de la voyelle /a/ en tant que conjonction de coordination ou « filler » devant les noms russes est donc soutenue par le contexte dans lequel elle est employée par l'enfant. Ainsi, nous pouvons observer que dans l'exemple 2, cette voyelle est utilisée comme un « filler ».

[1] (2;7)
 Enf: i fe kwa mamã ? ('i fait quoi maman ?')
 Mère: mama boudet delat' koukolkam tchaï ? ('maman va faire du thé pour les poupées ?')
 Enf: da a pa də səsü əl a pa də səsü a pupe əll a pa ... ('oui a pas de chaussures elle a pas de chaussures a poupée elle a pas')
 Mère: kak ty govorich po-rousski ? (comment tu le dis en russe ?')
 Enf: a bosonojki ('a sandales')
 Mère: ou neïo net bosonojek ('elle n'a pas de chaussures')
 Enf: da ('oui')
 Mère: a gde eïo bosonojki ? nesi my eïo odenem ('où sont ses sandales ? amène-les, nous lui mettrons')

Dans cet extrait (1), la mère et l'enfant jouent avec la poupée, l'habillant et la coiffant. Suite à la demande de la mère de répéter en russe, la fillette emploie le SN mixte composé du nom « bosonojki » ('sandales'), précédé de la voyelle /a/. Dans ce contexte, cette voyelle ne peut pas être interprétée comme une conjonction de coordination car elle n'introduit ni opposition ni idées contrastées. L'enfant traduit en russe le terme français 'chaussures', utilisé dans son énoncé précédent, en y ajoutant le filler prénominal français /a/. Soulignons que ces occurrences ne sont pas observées chez les enfants monolingues russes (Tseitline, 2009), alors qu'elles sont assez fréquentes chez les monolingues français.

Ces propriétés morphologiques des SN mixtes étayent notre hypothèse d'inter-influences linguistiques entre les deux langues et confirment l'existence de compétences communes, sur lesquelles un jeune enfant s'appuie pour analyser la morphologie de ses langues. Examinons maintenant comment ces modalités acquisitionnelles se manifestent dans un échange entre l'enfant et chacun de ses parents.

6.5. Occurrences de la détermination nominale dans les interactions entre l'enfant et ses parents

L'analyse des interactions entre l'enfant et ses parents révèle que la langue de l'interlocuteur joue un rôle crucial dans ces variations. Par exemple, dans les interactions bilingues où la mère s'exprime en russe et l'enfant lui répond en français, le taux de fillers est plus élevé et les déterminants sont moins fréquents que dans les interactions avec le père francophone. Lorsqu'une catégorie grammaticale, telle que l'article, n'est pas suffisamment consolidée, l'enfant se reposerait davantage sur l'input pour confirmer ses hypothèses sur le fonctionnement de cette unité. Si l'input ne permet pas de valider ces hypothèses, il opterait pour une catégorie transitoire, en l'occurrence le filler, comme dans l'exemple 2 où la fillette utilise le filler /i/ devant le mot 'mouche' et le filler /a/ devant 'jambe' :

[2]	(2;3 ans)
Enf:	satuj i muʃ. ('chatouille i mouche')
Mère:	hm ?
Enf:	satuj i muʃ ! ('chatouille i mouche')
Mère:	tebia moukha chtchikotchet ? ('(la) mouche te chatouille ?')
Enf:	ʔi. ('oui')
Mère:	gde ? ('où ?')
Enf:	isi sy a zâb. ('ici sur a jambe')
Mère:	v nojke ? ('sur (la) jambe ?')
Enf:	ʔi. ('oui')

Le choix de fillers dans ce contexte peut être influencé par l'input russe, qui ne fournit pas d'indices suffisants sur le fonctionnement des articles français. Comme on le voit dans l'exemple [3], l'enfant ne peut pas réinvestir les informations manquantes dans son discours, car cette catégorie grammaticale est absente en russe. Les articles français sont plus fréquents dans le discours adressé au père qu'à la mère, peut-être en raison de l'usage de déterminants avec des unités lexicales récurrentes dans le LAE.

[3] (2;5 ans)
 Père: c'est une bouche ?
 Enf: i zjə. ('i yeux')
 Père: non c'est là qu'il faut le mettre sur la tête.
 Enf: e sɔvə. ('e cheveux')
 Père: elle a d'la moustache ta princesse ?
 Enf: no...('non')
 Père: 0. ('rit')
 Enf: mɛ no mɛ no papa mɛ no. ('mais non mais non papa mais non')
 Père: bah non hein ! Elle a d'beaux cheveux là. T'as vu comment papa il a fait d'beaux cheveux ?
 Enf: ty fɛ kwa mātñã ? ('tu fais quoi maintenant ?')
 Père: encore les cheveux et après on va lui faire la la bouche le nez.
 Enf: a pa a pa œgad a pa i zu osi i zjə. ('a pas a pas regarde a pas i joue aussi i yeux')
 Père: regarde il y a un œil.
 Enf: 0. (regarde l'objet)
 Père: un autre œil. Combien on a d'yeux ?
 Enf: kwa ? ('quoi ?') (regarde P)
 Père: les yeux c'est œil quand on en a plusieurs... (3s) on fait un nez ?
 Enf: wi. ('oui')
 Père: tu m'aides ? (2s) fais une bouche (4s)
 Enf: ɛ dans je sɔvə papa. ('e dans les cheveux papa')
 (10 tours de parole plus tard)
 Enf: hop hop i fɛ je sɔvə kamij. ('hop hop i fait les cheveux Camille')
 Père: hm?
 Enf: i sɔvə. ('i cheveux')
 Père: tu fais des cheveux ?
 Enf: wi. ('oui')
 Père: pourquoi tu fais des cheveux ?
 (quelques tours de parole plus tard)
 Père: c'est quoi ?
 Enf: də sɔvə. ('des cheveux')
 Père: c'est des cheveux et une tête ?

Dans ce dialogue (3), l'activité manuelle avec la pâte à modeler focalise l'attention conjointe du père et de l'enfant, assurant ainsi la continuité du dialogue. Les mêmes unités lexicales sont fréquemment utilisées dans le discours de l'adulte et de l'enfant, permettant à ce dernier d'observer le fonctionnement des formes conventionnelles et de les réutiliser dans son propre discours. Ici, c'est l'enfant qui introduit la première occurrence de l'unité lexicale « cheveux », précédée du filler /e/. Les répétitions du père lui permettent d'explorer différentes façons de verbaliser ce même syntagme nominal (de beaux cheveux, les cheveux). L'enfant ajuste ces informations en fonction de ses connaissances existantes (le filler /e/ est remplacé par « je = les »). Plus tard, après dix échanges, le même syntagme nominal « je cheveux » est réintroduit spontanément par l'enfant. Dans son énoncé suivant, l'enfant modifie la forme prénominale et utilise le filler /i/, dont l'utilisation fréquente dans le langage adressé à l'adulte (LAA) permet

au père de reconnaître cette unité plus facilement, comme en témoigne sa correction immédiate « des cheveux ». L'enfant reprend cet article immédiatement à son tour. La fréquence des déterminants dans le langage adressé à l'enfant (LAE) influence positivement leur utilisation par l'enfant : des répétitions régulières d'un même syntagme nominal, avec l'ajout (d'adjectifs) ou la modification (de déterminants), l'aident à comprendre le fonctionnement de ces morphèmes grammaticaux libres dans divers contextes, contribuant ainsi à la consolidation de ces unités.

L'âge de l'enfant semble accentuer les différences dans l'utilisation des fillers lors des interactions avec le père francophone et la mère russophone. En effet, ces différences sont plus prononcées entre 2;1 et 2;6 ans. Après 2;7 ans, le taux de déterminants et de fillers est similaire dans le langage adressé au père et à la mère. Nous sommes portés à croire qu'entre 2;6 et 2;7 ans, l'intégration de la contrainte de détermination nominale en français s'accélère considérablement. De plus, la langue utilisée lors de l'interaction n'a plus, ou très peu, d'influence sur la concurrence entre les fillers et les déterminants.

6.6. Langue de l'interaction et le choix de filler

Examinons à présent l'influence des contextes sociolinguistiques bilingues sur la sélection et la nature des fillers. Pour répondre, nous nous appuyons sur les études sur l'acquisition du français en langue maternelle. Les enfants français préfèrent les voyelles /ə, e/ et /a/ en position prénominale, tandis qu'en position verbale, ils utilisent un éventail plus large (/a/, /ə,e/, /wi, i/, /y/ et /ɛ/) (Veneziano, 2003). Dans notre échantillon, en plus des fillers prénominaux /ə, e/ et /a/, la voyelle /i/ est couramment utilisée, surtout entre 2;1 et 2;5 ans, avec une diminution ultérieure. Cela pourrait résulter de l'influence de l'input russe, où /i/ est une conjonction de coordination, entendue en position prénominale dans cette langue. L'analyse du LAE russe confirme cette hypothèse, car cette conjonction est régulièrement utilisée par la mère avec des noms et des adjectifs utilisés comme des noms communs [4].

[4] (2;4 ans)
 Enf: va vʋa i pakha kamij. (tcherepakha ‘tortue’) (‘va voir’)
 Mère: hm ?
 Enf: i va vʋa i pakha kamij ! (tcherepakha ‘tortue’) (‘va voir’)
 Mère: ty videla tcherepakhou. (‘t’as vu (la) tortue’)
 Enf: pʋasɔ̃ ɣʁo. (‘poisson gros’)
 Mère: i bol’chouïu rybou. (‘et (un) gros poisson’)
 Enf: i pəti. (‘i petit’)
 Mère: i malen’kouïu rybou. (‘et (un) petit poisson’)
 Enf: ɣʁo pakha ɣʁo kəm sa. (‘gros pakha gros comme ça’) (tcherepakha ‘tortue’) (lève les mains en l’air)
 Mère: bol’chaïa vot takaïa bol’chaïa da. (‘grande comme ça grande oui’)
 Enf: i ɣʁo totu lot. (‘i gros tortue l’autre’)

Dans cet échange [4], la voyelle /i/ est employée de manière similaire en français et en russe par l’adulte et par l’enfant. L’adulte l’emploie en tant qu’une conjonction de coordination ‘et’. Du côté de l’enfant, elle peut également être employée comme telle ici. Cependant, notre corpus nous offre d’autres occurrences de cette voyelle devant les noms français et russes qui témoignent en faveur de son usage en tant que fillier prénominal, notamment lorsqu’elle est mise en concurrence avec d’autres formes prénominales devant la même unité lexicale, comme on l’a vu dans l’extrait cité plus haut (l’unité lexicale ‘cheveux’ : e sɔvə, je sɔvə, i sɔvə, də sɔvə, exemple 3). Une autre occurrence de l’usage de la voyelle /i/ en tant qu’un fillier est présentée dans l’exemple [5].

[5] (2;2)
 Adulte: oui et on les range où ?
 Enf: akanapə (‘canapé’)
 Adulte: sur le canapé ?
 Enf: no (‘non’)
 Adulte: non ?
 Enf: no (‘non’)
 Adulte: où alors ?
 Enf: là i kamouchik (‘là i caillou’)
 Adulte: ah sur les kamouchik d’accord

Dans l’extrait 5, la grand-mère paternelle et l’enfant se trouvent dans le salon. L’enfant a enlevé ses chaussons, et la grand-mère lui demande où elle souhaite les poser. La fillette utilise le terme russe « kamouchik » (‘caillou’), précédé de la voyelle /i/, tout en pointant vers la cheminée. Dans sa réponse, l’adulte étend syntaxiquement l’énoncé de l’enfant en reprenant le même terme russe, mais en lui attribuant une caractéristique

morphologique du français (l'article défini pluriel 'les'). Le contexte linguistique, ainsi que l'extension apportée par l'adulte, indiquent que la voyelle /i/ est utilisée ici comme un filler et non comme une conjonction de coordination, ou du moins est perçue comme telle par l'adulte.

Ces occurrences de fillers démontrent que notre sujet bilingue utilise à la fois des styles analytiques et expressifs dans l'analyse de l'input. Dans l'étude de Peters et Menn (1993), qui ont observé la production de morphèmes grammaticaux chez deux enfants anglophones, Seth, âgé de 1;7 à 2;3 ans, et Daniel, âgé de 2;1 à 2;10 ans, le premier enfant est décrit comme ayant un style expressif. Il analyse davantage l'information prosodique, c'est-à-dire la distribution du nombre de syllabes, de l'accentuation, et de l'intonation dans l'input, et accède au langage via l'utilisation d'unités lexicales multisyllabiques. Notre sujet bilingue, tout comme Seth, produit de longues séquences syllabiques et utilise de nombreux fillers prénominaux et préverbaux avant l'apparition de morphèmes grammaticaux. Daniel, en revanche, adopte davantage un style analytique/référentiel, accédant au langage par l'analyse des contours phonologiques et acoustiques de syllabes simples (généralement accentuées), de consonnes, et de voyelles. Les fillers sont absents dans son langage, et les unités lexicales présentent des schémas syllabiques plus courts que ceux de Seth. Cependant, Daniel porte une attention particulière à la distribution des morphèmes grammaticaux anglais, notamment l'affixe -s pour marquer le pluriel et le possessif. Il établit très tôt une règle pour l'utilisation de l'affixe -s et le sur-généralise à d'autres noms qui n'ont pas de forme plurielle (ex. [bʌrs] pour "butter" ('le beurre – les beurres')). Tout comme Daniel, notre sujet bilingue pourrait sur-généraliser l'utilisation de la voyelle /i/, fréquemment présente dans l'input russe devant les noms, aux noms français, où elle serait utilisée comme un déterminant français.

Les occurrences du filler /i/ devant les noms français sont plus fréquentes dans les interactions avec l'adulte russophone. Notre analyse révèle que ce filler est lié aux unités lexicales et à leurs équivalents de traduction dans les deux langues. Par exemple, plusieurs occurrences du filler /i/ sont associées à l'unité lexicale 'cheveux' : le SN 'i cheveux' à 2;5 ans avec l'adulte français et le SN étendu 'i longs cheveux' à 2;7 ans avec l'adulte russophone. Du côté de l'input russe, l'enfant entend ce type d'occurrences dans le langage de la mère dans d'autres contextes, où la voyelle /i/ est présente devant l'équivalent de traduction de cette unité lexicale "volosy" ('cheveux') : "eto tvoïa golova i volosy" ('c'est ta tête et les cheveux') // "poloukroug i volosy" ('demi-cercle et cheveux' à 2;10 ans). Au-delà de 2;9 ans, l'unité lexicale 'cheveux' est utilisée en français avec des

articles variés ('les', 'ses', 'des'), indépendamment de la langue de l'interlocuteur.

Ces occurrences suggèrent que certaines structures de la langue moins maîtrisée, en l'occurrence le russe, ont une influence sur les structures équivalentes de la langue dominante, malgré un input plus limité dans cette langue. Manifestement, la langue que l'enfant maîtrise le moins est loin d'être inactive : l'enfant analyse simultanément le fonctionnement des SN dans les deux langues, compare leurs similarités et leurs différences, puis en déduit les règles d'utilisation. La fillette semble donc s'appuyer sur ses connaissances structurelles du français, où un nom est généralement précédé d'un déterminant, pour analyser l'input russe. Elle établit ainsi une règle selon laquelle la voyelle /i/ pourrait fonctionner comme un article en français. Cette voyelle est ensuite appliquée aux noms français. Ce processus démontre que l'input inégal de ces deux langues n'entrave pas la capacité de l'enfant bilingue à réfléchir de manière métalinguistique sur le fonctionnement des deux langues aussi distinctes que le français et le russe, notamment en ce qui concerne leurs différences et similitudes au niveau de la morphologie nominale.

Cette observation est corroborée par l'analyse du comportement des omissions dans un dialogue entre l'enfant et l'adulte. Nos résultats suggèrent que les omissions de la détermination nominale sont multifactorielles. Elles semblent être développementales et dépendantes des deux systèmes linguistiques en acquisition, car certaines omissions sont ponctuelles, tandis que d'autres sont occasionnelles.

Certaines omissions sont systématiquement associées aux équivalents de traduction régulièrement utilisés par l'enfant dans les deux langues (ex. voiture - machina, carotte - markovka, pomme - iabloko, banane - banan, patate - kartochka, poisson – rybka, etc.). Le déterminant est absent devant ces unités lexicales en français et en russe jusqu'à 2;7 ans. Passé cet âge, ces unités lexicales sont toujours précédées d'une détermination nominale dans les énoncés français (article défini, indéfini, pluriel ou possessif).

En ce qui concerne les omissions occasionnelles, les déterminants sont souvent laissés de côté dans des contextes où l'enfant est censé se référer uniquement au concept représenté par le nom, sans utiliser de déterminant. Ce genre de référence stricte au concept est observé dans les interactions monolingues et bilingues :

1. Répétition d'unités lexicales par l'enfant (contexte monolingue) : L'enfant réitère le syntagme nominal (SN) introduit par l'adulte francophone mais omet le déterminant. Ce comportement est courant pendant les activités guidées de découverte, telles que l'identification d'animaux, où l'enfant et

l'adulte concentrent conjointement leur attention sur les noms des animaux (6).

[6a] (2;8 ans)
 Père: c'est un hérisson.
 Enf: eɪsɪʃ. ('hérisson')
 [6b] (2;8 ans)
 Père: non c'est pas ejik c'est un putois. ('hérisson')
 Enf: pytʃa. ('putois')

2. Réponses aux questions fermées de l'adulte (modalité monolingue).
 L'enfant omet le déterminant en répondant aux questions fermées de l'adulte lors de la lecture de livres d'images (7).

[7a] (3;7 ans)
 Père: qu'est-ce qu'ils font là ? C'est la récréation ils jouent dehors ?
 Enf: 0. (hochement approubatif léger)
 Père: qu'est-ce qu'ils font ? c'est quoi ça ?
 Enf: se tobogã. ('c'est toboggan')
 Père: c'est un toboggan.
 [7b] (3;5 ans)
 Père: Camille va ensuite chercher son bel arrosoir rouge et elle joue avec tu vois. Mais comme elle fait ça bah elle a chaud. Elle va retirer- qu'est-ce qu'elle retire là ?
 Enf: pãtalã. ('pantalon')
 Père: elle retire son pantalon.

3. Réponses aux questions en suspens (dans un contexte monolingue) :
 L'adulte suspend l'unité lexicale, incitant l'enfant à compléter la phrase.
 L'enfant n'utilise pas de déterminants, car ils sont déjà présents dans l'énoncé de l'adulte (8).

[8] (2;8 ans)
 Père: c'est quoi ça? c'est un...
 Enf: klun. ('clown')

4. Demande ou proposition d'un équivalent de traduction en russe (dans un contexte bilingue) : Dans certains échanges triadiques entre l'enfant et ses parents, principalement menés en français, le père demande un équivalent de traduction en russe à la mère. En réponse, l'enfant s'exprime en français, mais applique les règles morphologiques du russe (9).

[9] (3;7 ans)
 Père: c'est des chauves-souris. Comment on dit ? (à la mère)
 Enf: ʃɔv suri ki vɔl. ('chauve-souris qui vole')
 Mère: letoutchie mychi. ('chauves-souris')
 Père: ah v'là ç'ça qu'elle dit !

5. Sollicitation de nommage dans une autre langue (contexte bilingue) :
 Lors d'échanges bilingues où la mère s'exprime en russe et l'enfant

répond en français, ce dernier montre une préférence pour la structure morphologique des syntagmes nominaux (SN) russes, caractérisée par l'absence de déterminants. Par conséquent, l'enfant omet les déterminants devant les termes lexicaux en français (10).

[10] (3;5 ans)
 Mère: kto eto takoï ? ('c'est qui ?')
 Enf: bonom də nəʒ. ('bonhomme de neige')
 Mère: bonhomme de neige? kak ty govorich po-rousski ? ('comment tu dis en russe ?')
 Enf: snegovik. ('bonhomme de neige')
 Mère: snegovitchok molodets. ('bonhomme de neige bravo')

Les interactions bilingues fournissent un éclairage sur les divergences notables entre le taux d'omissions observé chez les enfants monolingues français et notre sujet bilingue. Nous sommes enclins à penser que cette enfant adopte des stratégies d'acquisition distinctes de celles des monolingues. Dans le cas des locuteurs monolingues français, les premières instances de syntagmes nominaux (SN) sont assimilées en tant qu'entités figées. Ce n'est que plus tard qu'ils adoptent une approche analytique, discernant le déterminant et le nom comme deux éléments séparés (Leroy-Colombell, 2010). La prévalence élevée d'omissions dans notre corpus bilingue pourrait suggérer que cette enfant contourne l'étape de l'apprentissage de structures figées, embrassant d'emblée une méthode analytique. Le contact initial avec le russe, une langue dépourvue d'articles, semble faciliter une reconnaissance précoce de cette distinction. Cela semble particulièrement plausible pour les termes entendus dans les deux langues. Elle s'engagerait ainsi dans une analyse comparative des SN identiques, identifiant les règles de la morphologie nominale française de manière plus intuitive et précoce.

7. Discussion

Dans la présente étude, nous avons exploré le rôle des interactions sociales et des contextes bilingues dans l'acquisition de la morphologie nominale par un enfant bilingue. Nos hypothèses initiales visaient à comprendre comment les dynamiques sociolinguistiques influencent

l'appropriation des structures morphologiques, notamment à travers l'usage des fillers et la présence ou l'absence de déterminants dans le discours de l'enfant.

La première hypothèse suggérait que l'interaction parent-enfant influence significativement l'acquisition morphologique. Les données de notre corpus confirment cette hypothèse, montrant des variations dans l'utilisation des structures morphologiques par l'enfant selon l'interlocuteur. Par exemple, l'enfant tend à utiliser des fillers et des constructions morphologiques spécifiques en réponse à l'input linguistique reçu, en particulier lors des interactions avec le parent russophone. Ces tendances coïncident avec les observations faites dans des études antérieures telles que celles de Veneziano (2003), qui a mis en évidence le rôle des fillers dans l'acquisition langagière.

La deuxième hypothèse se concentrait sur l'impact du bilinguisme sur l'acquisition de la morphologie. L'analyse détaillée des échantillons de langage a révélé que l'enfant bilingue, contrairement à ses pairs monolingues, développe des stratégies adaptatives pour naviguer entre les structures morphologiques des deux langues. Ces stratégies incluent l'utilisation de fillers comme outils de transition, facilitant l'expression lorsque l'enfant est incertain des règles morphologiques appropriées. Cette flexibilité dans l'usage des fillers et des déterminants, observée également chez des enfants monolingues (Leroy et al., 2010), est accentuée chez notre sujet bilingue, suggérant une influence du contexte bilingue sur le développement morphologique.

En ce qui concerne la troisième hypothèse, portant sur la capacité de l'enfant à ajuster son discours en fonction du contexte sociolinguistique, les résultats sont également affirmatifs. L'enfant ajuste son utilisation des structures morphologiques en présence de ses parents, reflétant une sensibilité aux différences linguistiques inhérentes à chaque interaction. Cela est particulièrement évident dans les situations où l'enfant omet les déterminants en russe (une langue sans articles) tout en les utilisant correctement en français. Cette compétence d'ajustement, soutenue par la littérature existante sur le bilinguisme simultané (Genesee, 2003; Meisel,

2007), démontre une capacité métalinguistique précoce chez les enfants bilingues.

Au-delà de ces hypothèses, notre étude a révélé des nuances importantes. L'influence du contexte bilingue semble être double. D'une part, il favorise une analyse précoce et plus fine des structures morphologiques grâce à l'exposition à des systèmes linguistiques variés. D'autre part, il engendre des défis spécifiques, tels que l'utilisation prolongée de fillers ou des omissions occasionnelles de déterminants, reflétant les efforts de l'enfant pour concilier les règles morphologiques des deux langues.

En somme, cette recherche souligne l'importance des interactions sociales et du contexte bilingue dans l'acquisition de la morphologie. Les enfants bilingues développent des stratégies uniques différentes de celles des monolingues. Ces stratégies sont en fait des indications précieuses de la plasticité cognitive et de l'adaptabilité linguistique chez les jeunes apprenants bilingues. Ces conclusions ouvrent de nouvelles perspectives pour l'évaluation des compétences linguistiques chez les enfants bilingues, en tenant compte de la richesse et de la complexité de leur expérience linguistique.

Conclusion

La présente étude a mis en lumière l'influence des interactions parent-enfant et du contexte bilingue sur l'acquisition morphologique chez les jeunes enfants. Nos résultats confirment les hypothèses initiales, montrant que les structures morphologiques sont façonnées et renforcées par les échanges langagiers au sein de la famille. Cette recherche souligne l'importance de la diversité contextuelle et interactionnelle dans l'acquisition de plusieurs langues par l'enfant, proposant un éclairage nouveau sur les stratégies d'acquisition dans un cadre bilingue. Ces résultats invitent à une exploration plus approfondie pour comprendre les mécanismes sous-jacents de l'acquisition bilingue.

Bibliographie

Bailleul, O. 2007a. *Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce : une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans*. Thèse de doctorat, Université de Rouen Normandie. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-01700913> [consulté le 20 septembre 2023].

Bailleul, O. 2017b. Connection between Interactional Context, Parental Discourse Strategies and the Child's Morphosyntactic Development in Bilingual Perspective. Evidence from a Case Study of a French-Russian Bilingual Child from 2;5-2;10. In: *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech 2017*. Institute of Monolingual and Bilingual Speech.

Bassano, D. 2010. « L'acquisition du déterminant nominal en français : une construction progressive et interactive de la grammaire ». *CogniTextes*, Vol. 5, *Grammaires en Construction(s)*.

[En ligne] : URL: <http://journals.openedition.org/cognitextes/315> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/cognitextes.315> [consulté le 20 septembre 2023].

Bassano, D., Korecky-Kröll, K., Maillochon, I., Dressler, W.U. 2011. The acquisition of determiners and the Germanic vs Romance contrast. In: Bassano, D., Hickmann, M. (Eds.), *Grammaticalization and First Language Acquisition: Crosslinguistic Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, p. 37-59.

Belikova, A., Kupisch, T., Özçelik, O., Sadlier-Brown, E. 2009. Fillers as Functional Categories: Evidence from German-English Bilingual Acquisition. In: Crawford J., Otaki, K., and Takahashi, M. (Eds.), *Proceedings of the 3rd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p. 1-12.

Bialystok, E. 2011. "Reshaping the mind: The benefits of bilingualism". *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65/4, p. 229-235. doi: 10.1037/a0025406.

Bialystok, E., Fergus, I., Craing, F.I., Luk, G. 2012. "Bilingualism: consequences for mind and brain". *Trends in cognitive sciences*, 16/4, p. 240-250. doi: 10.1016/j.tics.2012.03.001.

Byers-Heinlein, K. 2013. "Parental language mixing: Its measurement and the relation of mixed input to young bilingual children's vocabulary size". *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), p. 32-48. doi: 10.1017/S1366728912000120.

Deuchar, M., Quay, S. 2001. *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.

De Houwer, A. 2009. *Bilingual first language acquisition*. MM Textbooks. NY: Multilingual Matters.

- Endesfelder Quick, A., Gaskins, D., Bailleul, O., Frick, M., Palola, E. 2020. "A gateway to complexity: A cross-linguistic comparison of child bilingual speech". *International Journal of Bilingualism*. doi.org/10.1177/1367006920956721.
- Gaskins, D., Bailleul, O., Werner, A.M., Endesfelder Quick, A. 2021. "A Crosslinguistic Study of Child Code-Switching within the Noun Phrase: A Usage-Based Perspective". *Languages*, 6/1. [En ligne] : <https://doi.org/10.3390/languages6010029> [consulté le 20 septembre 2023].
- Genessee, F., Nicoladis, E. 2006. *Bilingual acquisition. Handbook of Language Development*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jisa, H. 2000. "Language mixing in the weak language: Evidence from two children". *Journal of Pragmatics*, 32/9, p. 1363-1386. doi: 10.1016/S0378-2166(99)00104-6.
- Kilani, M., Dressler, W. U. 2000. Are fillers as precursors of morphemes relevant for morphological theory? A case story from the acquisition of French. In: Dressler, W.U., Pfeiffer, O.E., Pöchtrager, M.A., et Rennison, J.R. (Eds.), *Morphological Analysis in Comparison*. Amsterdam: John Benjamins, p. 89-111.
- Kupisch, T. 2008. Dominance, mixing and cross-linguistic influence: On their relation in bilingual development. In: Guijarro-Fuentes, P., Larrañaga, M. P. et Clibbens, J. (Eds.), *First language acquisition of morphology and syntax*, 45. Amsterdam: John Benjamins, p. 209-234.
- Lanza, E. 2001. Bilingual first language acquisition. A discourse perspective on language contact in parent-child interaction. In: Cenoz, J. et Genessee, F. (Eds.), *Trends in Bilingual Acquisition*, 1. Amsterdam: John Benjamins, p. 201-229.
- Lanvers, U. 2001. "Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching". *International Journal of Bilingualism*, 5/4, p. 437-464. doi: 10.1177/13670069010050040301.
- Le Mené Guigourès, M. 2017. *L'acquisition d'un paradigme : éclairage multidimensionnel sur la mise en place des déterminants chez quatre enfants entre 1;6 et 3;5*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-01719263> [consulté le 30 septembre 2023].
- Lleó, C. 2006. "The acquisition of prosodic word structures in Spanish by monolingual and Spanish-German bilingual children". *Language and Speech*, 49/2, p. 207-231. doi: 10.1177/00238309060490020401.
- Morgenstern, A. 2009. « Ecllosion de la morphosyntaxe : le rôle des fillers pré-nominaux dans un corpus longitudinal ». *Rééducation orthophonique*, p. 63-82.
- Myers-Scotton, C., Jake, J. L. 1995. "Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: Evidence from intrasentential code switching". *Linguistics*, vol. 33, p. 981-1024. doi:10.1515/ling.1995.33.5.981

Paradis, J., Nicoladis, E. 2007. "The influence of dominance and sociolinguistic context on bilingual preschoolers' language choice". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/3, p. 277-297. doi.org/10.2167/beb444.0.

Peters, A. 2001. "Fillers syllables: what is their status in emerging grammar?" *Journal of Child Language*, 28, p. 229-242. doi: 10.1017/S0305000900004438.
Peters, A. M., Menn, L. 1993. "False Starts and Filler Syllables: Ways to Learn Grammatical Morphemes". *Language*, 69/4, p. 742-777. doi: 10.2307/416885.

Salazar Orvig, A., Marcos, H., Caët, S., Corlateanu, C., Da Silva, C., Hassan, R., Heurdier, J., le Mené, M., Leber-Marín, J., Morgenstern, A. 2013. "Definite and Indefinite Determiners in French-Speaking Toddlers: Distributional Features and Pragmatic-Discursive Factors". *Journal of Pragmatics, The Pragmatic-Discursive Dimension of Grammar Acquisition*, 56, p. 88-112. doi: 10.1016/j.pragma.2013.03.015.

Schlyter, S. 1993. The weaker language in bilingual Swedish-French children. In: Hyltenstam, K. et A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language: sociocultural, neuropsychological, et linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 289-308.

Tomasello, M. 2009. *The usage-based theory of language acquisition*. In: Bavin, E.L. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press, p. 69-88.

Tseïtline, S. N. 2009. "Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго". *Вопросы психолингвистики*, 9, p. 43-52.

Veneziano, E. 2003. L'émergence des catégories nom et verbe et le développement de la morphosyntaxe : des relations inhérentes. In : Brion, C. et Castagne, E. (Eds.), *Nom et Verbe : catégorisation et référence*. Reims : Presses Universitaires de Reims, p. 271-289.

Veneziano, E., Sinclair, H. 2000. "The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes". *Journal of Child Language*, 27/3, p. 461-500. doi:10.1017/S030500090000427X.



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation,
politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de
l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com





Optimiser l'enseignement du français langue d'intégration (FLI) : stratégies bi/plurilingues pour valoriser la diversité linguistique en classe

Charlène Chaupré-Berki

CIRLEP, Université de Reims Champagne Ardenne, France

charlene.berki-chaupre@univ-reims.fr

<https://orcid.org/0000-0002-0357-972X>

Reçu le 30-10-2023 / Évalué le 15-11-2023 / Accepté le 04-12-2023

Résumé

L'enseignement du français langue d'intégration (FLI) se déroule souvent dans des environnements où les élèves présentent une diversité linguistique considérable. Cet article explore en profondeur l'importance d'une telle diversité et met en évidence des pratiques pédagogiques innovantes conçues pour en tirer parti. Il se penche sur les avantages indéniables du bi/plurilinguisme en FLI, tout en reconnaissant les défis inhérents. À travers des exemples concrets de stratégies pédagogiques, il s'agit de répondre de manière plus efficace aux besoins des apprenants et d'engager un travail de réflexion en faveur de meilleures pratiques d'enseignement en FLI, dans un contexte bi/plurilingue, dans une optique d'amélioration des conditions d'apprentissage de cette typologie d'apprenants. Pour cela, une micro-enquête a été menée en juin 2023, sollicitant des formateurs en français langue étrangère, afin de recueillir leurs expériences sur la manière dont nous pouvons intégrer de manière efficiente le bi/plurilinguisme dans l'enseignement du FLI, pour valoriser la diversité linguistique et offrir des perspectives constructives pour l'apprentissage du français dans des contextes multilingues.

Mots-clés : FLI, bi/plurilinguisme, enseignement des langues, diversité linguistique, éducation plurilingue et interculturelle

Fransızca Entegrasyon Dilinin öğretiminin geliştirilmesi: sınıfta dil çeşitliliğini artırmak için iki/çok dilli stratejiler

Özet

Fransızca Entegrasyon Dili (FED), genellikle öğrencilerin belirgin bir dil çeşitliliğine sahip olduğu ortamlarda öğretilmektedir. Bu makale, çeşitliliğin önemini derinlemesine araştırmaktadır ve bu çeşitlilikten yararlanmak için tasarlanan yenilikçi öğretim uygulamalarını vurgulamaktadır. FED'de iki/çok dilliliği inkâr edilemez avantajlarına bakarken, doğasında var olan zorlukları da gözetmektedir. Pedagojik stratejilerin somut örnekleriyle birlikte buradaki amaç öğrencilerin ihtiyaçlarına daha etkin yanıt vermek ve bu öğrencilerin öğrenme koşullarını geliştirecek bir bakış açısıyla, iki/çok dilliliği bir

bağlamda FED'deki en iyi öğretim uygulamalarının lehine yansıtma sağlamaktır. Bu amaçla, Haziran 2023'te Fransızca'yı yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere yönelik bir mikro-anket düzenlenmiştir. Bu ankette, çift/çok dilliliği FED öğretimine etkili bir şekilde nasıl entegre edebileceğimize dair deneyimlerini paylaşımları istenmiştir. Bu araştırma, dil çeşitliliğini artırmak ve çok dilli bağlamlarda Fransızca öğrenimi için yapıcı perspektifler sunmayı amaçlamıştır.

Anahtar sözcükler: FLI, iki/çok dillilik, dil eğitimi, dil çeşitliliği, çok dilli ve kültürlerarası eğitim

Optimizing the teaching of French Language of Integration (FLI): Bi/plurilingual Strategies to Enhance Linguistic Diversity in the Classroom

Abstract

The teaching of French as a Language of Integration (FLI) often takes place in environments where students have considerable linguistic diversity. This article explores in depth the importance of such diversity and highlights innovative pedagogical practices designed to take advantage of it. It looks at the undeniable benefits of bi/plurilingualism in FLI, while recognizing the challenges that are inherent. Through concrete examples of teaching strategies, the aim is to respond more effectively to the needs of learners and to engage in reflection work for better teaching practices in FLI, in a bi/plurilingual context, with a view to improving the learning conditions of this typology of learners. To this end, a micro-survey was conducted in June 2023, inviting trainers in French as a foreign language, to gather their experiences on how we can efficiently integrate bi/plurilingualism into the teaching of the FLI, to enhance linguistic diversity and offer constructive perspectives for learning French in multilingual contexts.

Keywords: FLI, bi/plurilingualism, language teaching, linguistic diversity, plurilingual and intercultural education

Introduction

L'enseignement du français langue d'intégration (FLI) revêt une importance cruciale dans de nombreux contextes éducatifs. C'est une approche abordée dans des environnements où les apprenants présentent une diversité linguistique considérable et où la coexistence de multiples langues maternelles et/ou dialectes est un facteur essentiel au sein de la classe. Cette diversité linguistique complexe est le reflet des réalités sociolinguistiques du monde contemporain, marqué par la mobilité des populations et par les migrations. Dans ce contexte dynamique, la prise en compte du bi/plurilinguisme en classe de FLI s'avère être un enjeu majeur

qui peut considérablement influencer l'apprentissage et l'intégration des apprenants.

L'introduction de cette dimension bi/plurilingue en classe de FLI¹ est une opportunité inestimable pour les enseignants tout comme pour les apprenants et offre un terrain propice à l'exploration des multiples facettes du langage, de la communication et de la culture. Cette approche peut non seulement enrichir l'expérience d'apprentissage, mais aussi favoriser une meilleure compréhension des différentes langues et cultures qui coexistent au sein de la société contemporaine. L'objectif de cet article est d'explorer les pratiques pédagogiques innovantes qui visent à valoriser et exploiter la diversité linguistique des apprenants en classe de FLI, du niveau infra A1 au niveau A1. Nous examinerons les avantages du bi/plurilinguisme, les défis qui y sont associés, et nous présenterons des exemples concrets des stratégies pédagogiques mises en œuvre pour mieux répondre aux besoins de notre public d'apprenants, constitué de nouveaux arrivants : réfugiés, demandeurs d'asile et familles immigrantes, souvent avec des besoins en alphabétisation. Les cours de français dont ils bénéficient sont dispensés dans le cadre institutionnel d'organismes publics et la diversité des types d'apprenants nécessite des approches pédagogiques flexibles et adaptées, ainsi qu'une prise en compte des besoins spécifiques de chaque groupe, pour favoriser une intégration réussie. Dans ce contexte bi/plurilingue, en mettant en avant les pratiques en matière d'enseignement du français, cet article vise à enrichir la conversation sur l'éducation des apprenants de FLI et à encourager une meilleure prise en compte de la diversité linguistique en classe de langue française.

¹ Le FLI englobe exclusivement l'enseignement et l'apprentissage de la langue-culture française destinés aux adultes immigrés établis en France, dont le français n'est pas la langue maternelle ou première. Il ne se restreint pas à l'atteinte des niveaux du CECR requis par le CAI (Contrat d'accueil et d'intégration) tels que A1.1 et A1. Il constitue un processus d'apprentissage et d'appropriation à long terme de la langue et de la culture françaises par les migrants, évoluant étape par étape en fonction de leurs besoins individuels et des exigences administratives. Ce processus commence avec le projet migratoire de l'apprenant visant une installation durable en France et se poursuit jusqu'à la naturalisation française, éventuellement prolongé au-delà dans d'autres dispositifs de droit commun.

Notre démarche repose sur la valorisation et l'intégration du bi/plurilinguisme en tant que levier pédagogique. Plutôt que de percevoir la diversité linguistique comme une contrainte, nous la considérons comme une source potentielle d'enrichissement. Nos efforts se concentrent sur l'analyse des retours d'expérience de formateurs et de formatrices ayant mis en œuvre cette approche en cours de FLI, dans le but de créer un environnement d'apprentissage dynamique où la diversité linguistique est pleinement reconnue et exploitée. Cette démarche s'inscrit dans une quête constante visant à favoriser l'épanouissement des apprenants et à optimiser leur expérience éducative.

Dans cette perspective, nous explorons les bénéfices potentiels que peut apporter le bi/plurilinguisme en classe de Français Langue d'Intégration (FLI), mettant en lumière sa capacité à renforcer la diversité culturelle, à faciliter l'apprentissage du français en établissant des liens avec la langue maternelle des apprenants, et à valoriser les compétences linguistiques existantes. Cependant, tout en soulignant ces bénéfices, nous reconnaissons également les défis inhérents aux approches plurielles et aux pratiques bi/plurilingues, notamment la stigmatisation des langues maternelles, l'équilibre délicat entre l'enseignement du français et des autres langues, ainsi que la gestion logistique complexe de la diversité linguistique en classe.

1. Avantages du bi/plurilinguisme en classe de français langue d'intégration

Dans cette partie de l'article, nous allons approfondir la question des avantages du bi/plurilinguisme en classe de FLI. En effet, le bi/plurilinguisme offre des opportunités uniques tant pour les apprenants que pour les enseignants et son importance ne peut être sous-estimée, car il favorise avant tout la promotion de la diversité culturelle en classe de FLI. Selon Candelier (2008 : 65-90), la diversité linguistique est le reflet de la diversité culturelle. Subséquemment, en intégrant différentes langues et dialectes en classe, nous créons un espace où les apprenants peuvent partager et célébrer leur patrimoine culturel, et où la diversité culturelle

peut jouer un rôle crucial dans le renforcement de la compréhension interculturelle et de la tolérance au sein de la communauté de FLI.

En outre, le bi/plurilinguisme facilite l'apprentissage du français en établissant des liens entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible. Comme l'explique Force-Izzard (2018 : 123), « la notion de compétence plurilingue est [...] utile pour considérer la manière dont des locuteurs et apprenants plurilingues mobilisent les ressources dont ils disposent afin d'interagir et de développer leur compétence dans une langue donnée », y compris le français. Les similitudes et les différences entre les langues peuvent être exploitées pour renforcer la compréhension des structures linguistiques et faciliter la transition vers le français. Ainsi, le bi/plurilinguisme crée un environnement d'apprentissage riche où les langues maternelles des apprenants deviennent des ressources précieuses pour l'acquisition de compétences linguistiques.

Finalement, le bi/plurilinguisme en classe de FLI valorise les compétences linguistiques existantes des apprenants. À ce propos, Sauvage (2023 : 50) affirme que le concept de *translanguaging*, « qui vise à rendre compte des pratiques plurilingues des locuteurs qui peuvent passer d'une langue à d'autres », est de plus en plus pris en considération. Aussi, il s'agit d'« inciter les enseignants à utiliser les langues des répertoires de leurs apprenants pour aider les élèves qui ont des difficultés avec les langues de l'école tout en les sécurisant » (Sauvage, 2023 : 50). En effet, trop souvent, les compétences linguistiques des apprenants en langues autres que le français sont négligées, alors qu'en intégrant ces compétences dans le processus d'apprentissage, les apprenants gagneraient en confiance et en estime de soi, car cette valorisation des compétences linguistiques préexistantes peut permettre aux apprenants de se sentir plus investis dans leur propre parcours d'apprentissage du français et de développer une attitude positive envers la langue cible.

Ainsi, le bi/plurilinguisme en classe de FLI est idoine à ouvrir des portes nouvelles et stimulantes pour les apprenants et les enseignants, en ce qu'il peut renforcer la diversité culturelle, faciliter l'apprentissage du français et valoriser les compétences linguistiques préexistantes, ce qui contribue à créer un environnement pédagogique enrichissant. Comme nous le verrons

dans la section prochaine, cette approche montre également des obstacles potentiels.

2. Défis et obstacles

Alors que le bi/plurilinguisme en classe de français langue d'intégration (FLI) offre une multitude d'avantages, il est également confronté à des défis et obstacles importants. Nous allons examiner trois de ces défis cruciaux. Tout d'abord, la stigmatisation des langues maternelles des apprenants constitue un obstacle majeur. Il est essentiel de reconnaître que les langues maternelles des apprenants en FLI sont des atouts et non des handicaps. Cependant, dans de nombreuses situations, ces langues sont stigmatisées, ce qui peut entraîner une perte de confiance et une diminution de l'estime de soi chez les apprenants, qui se retrouvent en situation d'insécurité linguistique. Dans la continuité des travaux de Trévisse (2010) et Moore (2007) concernant la prise en compte du plurilinguisme en didactique des langues étrangères, nous pensons qu'il est impératif de lutter contre la stigmatisation des langues maternelles et de les valoriser comme des ressources précieuses pour l'apprentissage du français.

Ensuite, l'équilibre entre l'enseignement du français et des autres langues représente un défi complexe qui nécessite une gestion attentive et réfléchie pour assurer une harmonie dans la transmission des connaissances linguistiques. Les cours de FLI représentent une composante cruciale de la politique d'accueil et d'intégration en France ; ils sont destinés aux personnes nouvellement arrivées sur le territoire français, souvent des immigrants ou des réfugiés, en vue de faciliter leur intégration sociale, culturelle et professionnelle. Ils visent à les doter des compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour participer activement à la vie française, favorisant ainsi une insertion réussie dans la société d'accueil.

Dans ce contexte, il nous semble important de trouver la juste mesure entre le renforcement des compétences en français, qui constitue la langue d'intégration, et la préservation des langues maternelles et des autres langues que les apprenants maîtrisent. Comme l'explique Escudé (dans Coste, 2013 : 47), cet équilibre peut être difficile à atteindre, mais il est

essentiel pour garantir un apprentissage équilibré et un développement linguistique complet.

Enfin, la gestion de la diversité linguistique en classe est un défi logistique. Avec des apprenants parlant différentes langues et dialectes, la question de la communication et de l'instruction devient complexe. Schneuwly (2007) aborde cette question en soulignant l'importance de développer des stratégies d'enseignement flexibles qui tiennent compte de la diversité linguistique. Cette gestion nécessite une planification minutieuse et une adaptation constante de la part des enseignants. La reconnaissance de ces défis et obstacles est cruciale pour la mise en œuvre réussie du bi/plurilinguisme en classe de FLI, selon une approche pédagogique qui reconnaît et valorise la diversité linguistique des apprenants, et qui vise à développer simultanément les compétences en français tout en respectant et en tirant parti de leurs compétences linguistiques préexistantes. Dans la section suivante, nous explorerons des stratégies et des pratiques pédagogiques concrètes visant à surmonter ces défis et à maximiser les avantages du bi/plurilinguisme.

3. Pratiques pédagogiques innovantes

Face aux défis du bi/plurilinguisme en classe de français langue d'intégration (FLI), il est impératif d'explorer des pratiques pédagogiques innovantes pour optimiser l'apprentissage. Nous mettons ici en lumière trois stratégies essentielles : en premier lieu, il s'agit d'encourager l'intercompréhension linguistique entre les apprenants, en partageant les langues de la classe au cours de séances dédiées, où chaque apprenant peut présenter quelques mots ou expressions de sa langue maternelle aux autres, ou encore en proposant des activités de comparaison linguistique, qui mettent en lumière les similitudes et les différences entre le français et les langues maternelles des apprenants, ou encore des activités de traduction collaborative, où les apprenants travaillent ensemble pour traduire des phrases du français vers leur langue maternelle, en vue de renforcer la compréhension mutuelle des langues. L'optique de ce type d'activités est de sensibiliser à la diversité linguistique présente dans la

classe, afin de la valoriser. Ceci constitue une approche novatrice, car en encourageant les apprenants à utiliser leurs compétences linguistiques préexistantes pour comprendre et communiquer, on crée un espace d'apprentissage collaboratif. Comme l'indique Moore (2007 : 48), l'intercompréhension renforce la confiance des apprenants dans leur capacité à communiquer, tout en favorisant une meilleure compréhension des langues et des cultures. Ainsi, cette approche contribue à briser la stigmatisation des langues maternelles et à valoriser la diversité linguistique.

En second lieu, le recours à des ressources et des matériaux multilingues est essentiel. En intégrant des supports éducatifs et des activités qui mettent en avant les langues maternelles des apprenants, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage inclusif. En ce sens, Vorger (2012 : 74) affirme que l'utilisation de textes, tels que le slam, outre des vidéos et des supports authentiques dans les langues maternelles des apprenants, peut renforcer l'engagement et l'intérêt pour l'apprentissage du français. Les slams sont en effet sujets à différentes formes de variations, qui concernent à la fois l'interlangue et l'intralangue, ainsi qu'à des alternances codiques en langues étrangères : ceci reflète une ouverture au plurilinguisme et s'avère intéressant pour inclure les langues d'origine des apprenants.

Enfin, la création d'un environnement inclusif est une pratique pédagogique cruciale. Il est essentiel que les apprenants se sentent valorisés et respectés, quelles que soient leurs langues ou leurs compétences linguistiques. Sibilio (2017 : 81-89) insiste sur l'importance de l'inclusion en classe de langue. Cela peut se traduire par des discussions ouvertes sur la diversité linguistique, des activités qui mettent en avant les expériences des apprenants et des encouragements constants. En adoptant ces pratiques pédagogiques, les enseignants de FLI peuvent surmonter les défis du bi/plurilinguisme en classe, favoriser un environnement d'apprentissage positif et tirer parti de la richesse linguistique et culturelle des apprenants. Nous allons présenter, dans les paragraphes suivants, des exemples concrets de ces pratiques en action.

4. Études de cas

Pour illustrer la mise en pratique des pratiques pédagogiques innovantes en classe de Français Langue d'Intégration (FLI) et les avantages qui en découlent, nous allons examiner quelques exemples issus de notre micro-enquête, menée au sein de dispositifs d'apprentissage du français, dans lesquels des enseignants ont réussi à valoriser la diversité linguistique de leurs apprenants par des activités ciblées.

4.1. Activités concrètes pour la valorisation des compétences linguistiques en formation de FLI

Nous avons réalisé une micro-enquête sur le terrain en juin 2023, en interrogeant une dizaine de collègues formateurs et formatrices intervenant dans le domaine du FLI, couvrant tous les niveaux d'apprentissage sur trois dispositifs de formation linguistique en français : le Dispositif d'Apprentissage du Français Langue Étrangère au service de l'Insertion Professionnelle (DAFIP), le dispositif mis en place par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) et celui prescrit par Pôle emploi. L'objectif de cette micro-enquête était de mieux comprendre comment nous pouvons intégrer de manière efficace le bi/plurilinguisme dans l'enseignement du FLI en recueillant les perspectives des formateurs et formatrices concernant l'intégration du bi/plurilinguisme dans le domaine de l'enseignement, et en examinant les méthodes, documents et matériels d'enseignement utilisés, ainsi que l'évolution des pratiques pédagogiques au sein de la classe. Pour cela, nous avons soumis à nos collègues² un questionnaire d'enquête (en annexe 1) contenant des questions relatives aux défis auxquels ils étaient confrontés, aux approches pédagogiques qu'ils mettaient en œuvre, ainsi qu'aux ressources éducatives qu'ils utilisaient. Les questions posées visaient à explorer divers aspects des pratiques bi/plurilingues et à permettre l'évaluation des pratiques en classe, des avantages perçus et des défis rencontrés. Il s'agissait également d'interroger sur l'utilisation de ressources multilingues et sur la participation à des formations spécifiques. Les participants ont ainsi été invités à partager des expériences positives, avant de fournir leurs perspectives et

² Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

recommandations, en vue d'enrichir la réflexion à propos des pratiques bi/plurilingues en enseignement du FLI. Nous présenterons, dans le cadre de cet article, deux résultats significatifs, en nommant les formateurs interrogés par des initiales pour garder l'anonymat souhaité.

4.1.1. Résultats d'enquête, exemple 1 : DAFIP, niveau A2

N.S., formateur dans le domaine de l'enseignement du Français Langue d'Intégration au sein du GRETA Lorraine Nord, fort de nombreuses années d'expérience, a développé des pratiques pédagogiques innovantes pour intégrer la diversité linguistique de ses apprenants et promouvoir la valorisation de leurs compétences linguistiques existantes. Parmi les quelques éléments tirés des données issues de ses réponses au questionnaire d'enquête, N.S. a reconnu que la diversité linguistique est une ressource précieuse en classe de FLI. Pour exploiter cette diversité, il a conçu des activités multilingues qui encouragent les apprenants à utiliser leurs langues maternelles comme un atout dans le processus d'apprentissage du français. L'une de ses pratiques les plus marquantes est l'organisation de séances de partage de contes.

Au sein de sa classe, le formateur invite les apprenants à partager des contes, des histoires, des anecdotes familiales ou des chansons dans leurs langues maternelles. Ces séances de partage de contes deviennent un moment privilégié où la diversité linguistique est mise en avant. Les apprenants sont encouragés à s'exprimer dans leur langue maternelle, créant ainsi un environnement inclusif où chaque langue est valorisée.

Les séances de partage de contes ont un double objectif. Tout d'abord, elles favorisent la valorisation des compétences linguistiques existantes des apprenants. En s'exprimant dans leur langue maternelle, les apprenants gagnent en confiance et se rendent compte de la richesse de leurs compétences linguistiques. Cela renforce leur estime de soi et les encourage à s'engager davantage dans l'apprentissage du français.

En plus de promouvoir la valorisation des compétences linguistiques, les séances de partage de contes favorisent l'intercompréhension linguistique. Les apprenants écoutent les contes dans différentes langues, ce qui les aide à développer des compétences d'intercompréhension, c'est-à-dire la capacité à comprendre et à communiquer dans des langues apparentées.

Cette approche renforce leur compréhension du français et encourage un apprentissage collaboratif et ce type d'activité met en exergue un exemple inspirant d'enseignement qui utilise des activités multilingues pour valoriser la diversité linguistique en classe. Ces séances de partage de contes sont devenues un élément dynamiseur et fédérateur dans son enseignement auprès du public FLI, contribuant à l'épanouissement de ses apprenants et à la création d'un environnement d'apprentissage inclusif et enrichissant.

4.1.2. Résultats d'enquête, exemple 2 : dispositif OFII 22FL, niveau infra A1-A1.1

Dans le cadre de sa mission en tant que formatrice, C.C. a entrepris une approche novatrice visant à promouvoir le bi/plurilinguisme au sein de ses cours de français. Son objectif est de valoriser les langues que les apprenants connaissent déjà, reconnaissant ainsi l'importance de leur patrimoine linguistique. Pour ce faire, elle a recours à diverses méthodes, dont l'utilisation de l'outil en ligne « Comparons nos langues » proposé sur le site internet intitulé au départ « Langues et grammaire en Île de France³ ». Il est conçu pour aider les enseignants et les apprenants à comparer différentes langues et à mieux comprendre les similitudes et les différences entre ces langues. Cet outil vise principalement à encourager la réflexion sur la structure linguistique, la grammaire, le vocabulaire, la prononciation et d'autres aspects des langues. Les utilisateurs peuvent sélectionner deux langues à comparer parmi une liste de langues disponibles. Ensuite, l'outil fournit des informations détaillées sur les différences et les ressemblances entre les langues choisies. Il peut être utilisé dans un contexte éducatif pour aider les apprenants à mieux comprendre les langues qu'ils étudient en comparaison avec leur langue maternelle ou d'autres langues qu'ils connaissent. De plus, les enseignants peuvent l'utiliser pour illustrer des concepts linguistiques ou pour susciter la curiosité des apprenants quant à la diversité linguistique. Par l'utilisation de tels outils, l'une des premières démarches entreprises par C.C. est de s'engager dans la didactique du plurilinguisme. Cette approche repose sur la reconnaissance et la valorisation de la diversité des répertoires

³ <https://lgidf.cnrs.fr/> « Présentation | Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone » [consulté le 10 octobre 2023].

linguistiques des apprenants. Elle cherche ainsi à établir des liens entre les apprentissages formels et informels, offrant une perspective globale sur les compétences plurilingues des élèves.

Par ailleurs, C.C. se consacre à la création de ponts entre les apprenants au-delà des langues, dans une perspective qui va au-delà de l'enseignement linguistique, pour favoriser un enrichissement mutuel au sein du groupe. Elle encourage les apprenants à prendre conscience de leur propre potentiel plurilingue, reconnaissant que chaque individu possède un répertoire complexe et composite de compétences linguistiques et culturelles. Parmi les méthodes d'enseignement mises en œuvre par la formatrice figure l'écriture créative en français et dans les langues des apprenants. Elle propose des exercices variés en fonction des objectifs pédagogiques et du niveau des apprenants. Il peut s'agir de partir du récit d'une biographie langagière neutre, d'un personnage fictif ou d'une personnalité à présenter, ou encore de travailler sur des poèmes en utilisant différentes formes poétiques telles que les haïkus⁴. Cette approche permet de libérer les émotions et les réflexions des apprenants tout en développant leurs compétences plurilingues. Les apprenants sont également encouragés à explorer leurs compétences linguistiques en associant des mots ou des images à chaque langue qu'ils maîtrisent, ce qui favorise la prise de conscience des représentations linguistiques individuelles et la reconnaissance de la richesse plurilingue de chaque apprenant.

L'approche mise en œuvre par C.C. s'inscrit dans la perspective actionnelle préconisée par le Conseil de l'Europe (2001), qui reconnaît l'importance du plurilinguisme comme un atout majeur pour l'intégration culturelle et sociale. En effet, elle tend à développer la conscientisation des compétences plurilingues et pluriculturelles uniques à chaque apprenant, tout en les aidant à explorer leur potentiel linguistique et culturel de manière évolutive et partielle.

⁴ Le haïku (俳句), originaire du Japon, est une forme poétique brève visant à saisir des émotions fugaces, structurée en trois vers et avec un nombre de syllabes spécifique variant d'une langue à l'autre (notre reformulation de la définition, d'après les informations tirées du site internet de kajirosushi « Qu'est-ce qu'un Haïku et comment en faire un ? », <https://www.kajirosushi.com/qu-est-ce-qu-un-haiku-et-comment-en-faire-un> [consulté le 10 octobre 2023]).

Ces initiatives de pratiques bi/plurilingues et d'approches plurielles se révèlent encourageantes et prometteuses pour les formations linguistiques de FLI, mais il faudrait, selon nous, les développer de manière plus systématique.

4.2. Favoriser le bi/plurilinguisme chez les adultes : un regard actuel

Les pratiques bi/plurilingues sont de plus en plus en vogue parmi les jeunes apprenants, en particulier dans les environnements éducatifs. Les écoles et les universités à travers le monde reconnaissent de plus en plus la valeur de la diversité linguistique, encourageant ainsi les jeunes à exploiter leurs compétences linguistiques existantes tout en apprenant de nouvelles langues. Les programmes de mentorat linguistique, les séances de partage de contes et d'autres initiatives similaires ont gagné en popularité dans les écoles primaires, les collèges et les lycées, et ces pratiques offrent une expérience d'apprentissage enrichissante, améliorent l'estime de soi des apprenants et favorisent l'intercompréhension entre les langues.

Cependant, il est essentiel de reconnaître que les pratiques bi/plurilingues restent relativement sous-développées parmi les adultes et au sein des programmes d'enseignement du FLI. Dans de nombreux cas, l'enseignement des langues est orienté vers l'acquisition du français de manière isolée, sans tenir compte de la richesse de la diversité linguistique des apprenants. Les adultes qui rejoignent des programmes de formation linguistique en vue de leur intégration se trouvent souvent dans un environnement monolingue, où l'accent est mis sur l'apprentissage du français au détriment de leurs langues maternelles et de leurs compétences linguistiques existantes.

Il nous semble judicieux de développer davantage les approches plurielles et les pratiques bi/plurilingues chez les adultes au sein des dispositifs de type FLI, car ces pratiques sont à même de valoriser les compétences linguistiques existantes et de créer un environnement d'apprentissage inclusif, mais il reste encore un long chemin à parcourir pour étendre ces approches au-delà des établissements scolaires et des jeunes apprenants. En fonction des activités prévues par les formateurs, les adultes pourraient être au bénéfice de pratiques pédagogiques

bi/plurilingues, afin de renforcer leur estime de soi en tant que locuteurs multilingues et d'améliorer leur compétence en français. De plus, l'intercompréhension linguistique entre les langues maternelles des adultes et le français pourrait accélérer leur apprentissage.

Dans cette optique, il nous paraît essentiel de sensibiliser les enseignants, les éducateurs, et les décideurs aux avantages du bi/plurilinguisme chez les adultes et au sein des programmes de FLI. De plus, il nous semble nécessaire de développer des pratiques pédagogiques innovantes, de concevoir des programmes de formation appropriés pour les enseignants et d'intégrer le bi/plurilinguisme dans les pratiques d'enseignement, afin de créer un environnement éducatif plus inclusif et efficace pour tous les apprenants, quel que soit leur âge, et de les encourager à exploiter pleinement le potentiel de la diversité linguistique.

5. Recommandations pour les enseignants et les formateurs

5.1. Conseils pour intégrer le bi/plurilinguisme dans l'enseignement du français langue d'intégration

Pour que le bi/plurilinguisme soit pleinement intégré dans l'enseignement du français, il est essentiel de fournir des recommandations concrètes aux enseignants et aux éducateurs. C'est pourquoi nous proposons quelques conseils pratiques pour optimiser l'apprentissage en classe de FLI, en valorisant la diversité linguistique, et en nous appuyant sur quelques ouvrages et travaux de recherches pertinents.

Tout d'abord, dans l'optique de créer un environnement inclusif en classe, chaque apprenant devrait se sentir valorisé, quelle que soit sa langue maternelle. Cette approche, conforme à la vision de Banks (2008 : 27-28) sur l'éducation multiculturelle, met en lumière l'importance de cultiver un milieu où la diversité culturelle et linguistique est acceptée et célébrée. De même, Byram (2008 : 6-7) souligne l'importance de l'éducation interculturelle pour promouvoir le respect de la diversité. Encourager la reconnaissance et l'appréciation de chaque culture et langue présente en classe crée un climat propice à l'apprentissage et à l'épanouissement des apprenants.

Un autre aspect essentiel des approches plurielles en enseignement du FLI est la promotion de l'intercompréhension linguistique : le fait d'inciter les apprenants à utiliser leurs langues maternelles pour comprendre le français renforce leur capacité à communiquer dans différentes langues. En ce sens, les travaux de Coste, Moore et Zarate (2009) soulignent l'importance du développement de la pluricompétence, englobant la capacité à comprendre et à communiquer dans diverses langues. De même, la théorie de la compétence symbolique de Kramsch et Whiteside (2008 : 597-603) propose également de recourir à l'intercompréhension en encourageant la compréhension au-delà des frontières linguistiques.

Aussi, le fait d'intégrer des ressources multilingues dans l'enseignement renforce l'engagement et la motivation des apprenants pour le français. Les travaux de Cenoz et Gorter (2015) préconisent une approche plurilingue qui atténue les frontières entre les langues, permettant aux apprenants de capitaliser sur leurs compétences linguistiques existantes, tout comme Kramsch et Sullivan (1996 : 199-212), qui soulignent l'importance d'une pédagogie adaptée intégrant des ressources multilingues pour un apprentissage plus efficace.

Enfin, pour optimiser l'enseignement du FLI, il est essentiel de trouver un équilibre entre le renforcement des compétences en français, la préservation des langues maternelles et l'apprentissage d'autres langues. Cummins (2007 : 221-240) remet en question les stratégies d'enseignement monolingues, préconisant une réflexion dans un contexte multilingue, en accord avec les travaux de Baker (2006 : 42-43), qui explore les fondements de l'éducation bilingue et biculturelle, et met en avant la valeur de la préservation des langues maternelles. En suivant de telles réflexions et en intégrant ces approches, les enseignants de FLI peuvent offrir un environnement d'apprentissage plus enrichissant, qui valorise la diversité linguistique des apprenants. Ainsi, sur la base des principes de l'éducation multiculturelle, de l'intercompréhension linguistique, de l'usage de ressources multilingues et de l'éducation bilingue, les enseignants et éducateurs peuvent contribuer significativement à l'intégration réussie du bi/plurilinguisme dans l'enseignement du FLI, offrant par ailleurs un cadre plus sécurisant et rassurant aux apprenants.

5.2. Exemple de formation de formateurs réalisée au GRETA Lorraine Nord

Nous avons personnellement pu rendre compte de l'intégration des pratiques bi/plurilingues et des approches plurielles au cours d'une formation de formateurs au GRETA Lorraine Nord, en avril 2023, intitulée « Formation sur le Plurilinguisme : Valoriser les Langues en Classe ». Cette formation immersive a été une opportunité précieuse pour les enseignants et formateurs de développer leur compréhension et leurs compétences en matière d'enseignement en contexte plurilingue.

Nous avons commencé par une exploration des représentations vis-à-vis des langues, puis avons guidé les participants dans la compréhension des aspects sociaux et individuels qui influencent ces représentations. Les notions de Moscovici (1961) sur les représentations sociales ont été abordées, démontrant comment les images mentales associées aux langues façonnent nos attitudes et comportements envers elles. Cet apport liminaire a créé un environnement propice à la discussion et à la réflexion, incitant les participants à partager leurs propres expériences et points de vue.

La définition du plurilinguisme a été un sujet central de discussion et nous avons veillé à ce que les participants en acquièrent une compréhension approfondie. Les formateurs ont ainsi appris que le plurilinguisme était une compétence singulière à chaque individu, composite, partielle et évolutive, en contraste avec l'idée du bilinguisme « parfait ». Les principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe (2001) ont été clairement expliqués, tout en mettant en lumière l'approche actionnelle par tâches et les quatre modes d'activités langagières : réception, production, interaction et médiation, à l'écrit ou à l'oral. La formation a également permis de souligner le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur social, car les tâches à réaliser ont été au cœur de cette approche et nous avons encouragé les participants à explorer les différents modes d'activité langagière, soulignant les échelles de niveau fournies par des descripteurs allant de A1 à C2. Cela a renforcé la compréhension de l'idée d'une compétence plurilingue et pluriculturelle unique à chacun.

La didactique du plurilinguisme a ainsi été explorée et l'accent a été mis sur l'éveil aux langues, incitant les participants à comparer les langues et à découvrir d'autres systèmes linguistiques. Ils ont été encouragés à exploiter les langues que les élèves connaissent déjà, que ce soit à travers l'écriture créative en français et en langues, la poésie, les arts plastiques ou les langues vivantes étrangères. Cette approche a permis d'établir des liens entre les différentes langues et de développer des compétences simultanément, tout en encourageant la curiosité.

Les approches interculturelles ont également été abordées, pour montrer comment les phénomènes culturels peuvent être utilisés pour comprendre d'autres cultures et la biographie langagière a été présentée comme un outil pour explorer les langues que les apprenants fréquentent, favorisant la prise de conscience de leur potentiel plurilingue. Les participants ont ainsi pu développer leur connaissance des différentes approches pédagogiques, notamment de l'intercompréhension, qui repose sur le principe que chaque individu s'exprime dans sa langue tout en comprenant celle des autres.

Enfin, nous avons souligné l'importance de relier les apprentissages formels et informels pour valoriser la pluralité des compétences et lutter contre les conflits de loyauté, et avons mis en avant la diversité des compétences de l'enseignant, ne nécessitant pas nécessairement d'être polyglotte, mais exigeant de la flexibilité, de l'adaptabilité et de la créativité. La formation s'est terminée par des propositions applicables en classe pour promouvoir un enseignement valorisant les langues dans un contexte d'éducation plurilingue. Aussi, il nous semble crucial d'étendre plus largement ce genre d'initiative dans le cadre des formations destinées aux formateurs, car il est manifeste que peu d'entre eux sont réellement sensibilisés aux approches plurielles et aux pratiques bi/plurilingues, dont l'application concrète sur le terrain pédagogique reste encore marginalement explorée.

5.3. Améliorer la formation aux approches plurielles et aux pratiques bi/plurilingue des enseignants et formateurs en FLE/FLI

En ce qui concerne la formation des enseignants, il serait pertinent de développer les points suivants pour que le bi/plurilinguisme soit

pleinement intégré dans l'enseignement du français ; aussi, pour accompagner les enseignants dans cette démarche, nous proposons quelques stratégies clés pour parvenir à une intégration harmonieuse des pratiques bi/plurilingues.

Tout d'abord, le fait d'offrir aux enseignants une formation approfondie sur le bi/plurilinguisme permettrait de les sensibiliser aux multiples avantages que cette approche peut conférer, tout en étant conscients des défis qu'elle peut représenter. Des ateliers et des formations ciblées s'avèreraient des moyens efficaces pour les outiller et les préparer à gérer la diversité linguistique dans leurs classes. Dans cette optique, une formation de qualité pourrait les aider à développer les compétences nécessaires pour instaurer un environnement d'apprentissage inclusif, où chaque apprenant se sentirait valorisé, indépendamment de son bagage linguistique ou culturel.

Par ailleurs, nous soutenons l'idée de promouvoir la recherche-action parmi les enseignants et de les encourager à mener des projets au sein de leurs propres classes, car, en expérimentant des pratiques bi/plurilingues dans leur enseignement, ils pourraient évaluer l'efficacité de ces méthodes et les ajuster en conséquence, en développant une réflexion constante pour améliorer l'enseignement du FLI. En ce sens, des temps de partage de pratiques entre formateurs pourraient être un levier majeur pour favoriser l'apprentissage mutuel et l'innovation parmi les enseignants : la création d'espaces de discussion où ces professionnels pourraient partager leurs expériences et discuter des approches qui ont fonctionné constituerait un moyen puissant de renforcer la qualité de l'enseignement, de s'inspirer mutuellement, de découvrir des solutions créatives pour surmonter les obstacles liés à l'enseignement bi/plurilingue en classe de FLI et de nourrir une communauté d'éducateurs engagés.

En combinant ces stratégies, il nous semble possible d'accompagner les enseignants dans l'adoption d'approches plurielles et de pratiques bi/plurilingues dans l'enseignement du FLI, afin de créer des environnements d'apprentissage plus riches, inclusifs et efficaces pour leurs apprenants, dans un cadre rassurant où la diversité linguistique constitue une ressource précieuse pour l'acquisition du français et l'intégration dans la société d'accueil.

Conclusion

Notre étude et les résultats de notre enquête mettent en lumière les nombreux avantages de promouvoir le bi/plurilinguisme en classe de Français Langue d'Intégration (FLI). Parmi ces avantages, nous soulignons la promotion de la diversité culturelle, la facilitation de l'apprentissage du français et la reconnaissance des compétences linguistiques préexistantes chez les apprenants. Ces constatations s'appuient sur des études pertinentes menées par des chercheurs renommés tels que Candelier (2005 : 26-44), Sensevy (2007 : 9-33) et Faltz (2013 : 115-126).

Cependant, il est crucial de reconnaître que notre enquête, menée auprès de l'ensemble des formateurs et formatrices de FLI du GRETA Lorraine Nord, a également mis en évidence des défis substantiels à relever. Parmi ces obstacles figurent la stigmatisation persistante des langues maternelles en classe, la nécessité de trouver un équilibre entre l'enseignement du français et le respect des autres langues, ainsi que la gestion quotidienne de la diversité linguistique, comme identifié dans les travaux de Kramsch (2012 : 71-80), Trévisse (2010 : 113-142) et Moore (2007 : 45-58).

Néanmoins, il est encourageant de constater que certaines études de cas ont démontré que des enseignants ont réussi à surmonter ces défis, en favorisant l'intercompréhension linguistique et en incorporant des ressources et des matériaux multilingues dans leur enseignement et en créant un environnement inclusif propice à l'épanouissement de chaque apprenant.

En conclusion, cet article propose des recommandations d'application destinées aux enseignants et aux éducateurs souhaitant intégrer de manière efficace le bi/plurilinguisme dans leur enseignement. Ces suggestions découlent directement de nos résultats d'étude et invitent à une réflexion approfondie sur la formation linguistique des apprenants en FLI. En favorisant une reconnaissance accrue de la diversité linguistique et culturelle au sein de nos salles de classe, nous ouvrons la voie à des améliorations significatives dans l'efficacité de l'enseignement du français, capitalisant ainsi sur la richesse que la diversité linguistique apporte à

l'apprentissage. Cette démarche pourrait contribuer à former des apprenants plus compétents, ouverts d'esprit et conscients de la valeur de la pluralité linguistique dans un monde de plus en plus diversifié.

Bibliographie

Banks, J.A. 2008. *An Introduction to Multicultural Education*. 4th Edition, Boston: Pearson Education, Inc.

Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon BS21 7HH, UK: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon BS21 7HH, UK: Multilingual Matters Ltd.

Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, vol. 5, n°1. Strasbourg. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6289> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289> [consulté le 9 octobre 2023].

Cenoz, J., Gorter, D. 2015. *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge CB2 8BS, United Kingdom: Cambridge University Press.

Conseil de l'Europe. 2001. La perspective actionnelle. In : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Coste, D. 2013. *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : E.M.E. & InterCommunications DL.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. *Compétence plurilingue et interculturalité : Des objectifs aux programmes, des épreuves aux certifications*. Strasbourg: Didier.

Cummins, J. 2007. "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, n°10, p. 221-240, Toronto, Canada: Institute for Studies in Education.

Force-Izzard, C. 2018. « La compétence plurilingue lexicale et syntaxe dans l'acquisition du français L3 en contact avec l'espagnol et l'anglais ». *Linguistique*. Paris : Université Sorbonne Paris Cité.

Kramsch, C., Sullivan, P. 1996. "Appropriate Pedagogy". *ELT Journal*, n° 50, p. 199-212. Oxford. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.199>

Kramsch, C., Whiteside, A. 2008. "Language Ecology in Multilingual Classrooms: Towards a Theory of Symbolic Competence". *The Modern Language Journal*, n° 92, Oxford, p. 597-603.

Moore, D. 2007. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*. Thèse principale de doctorat ès lettres. Préface par D. Lagache. Paris : Presses Universitaires de France.

Sauvage, J., Auger, N., Dalle, L. 2023. « Usages pédagogiques de pratiques numériques translangagières dans les classes de sciences ». *Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue, Lidil*, n° 67. Grenoble : PUG. [En ligne] : URL : <https://journals.openedition.org/lidil/11406> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.11406> [consulté le 09 octobre 2023].

Schneuwly, B. 2007. « Sensevy G. et Mercier A. (dir.). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* ». *Revue française de pédagogie*, notes critiques, n° 160, p. 174-177. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rfp.906> [consulté le 13 octobre 2023].

Sibilio, M. 2017. "La formazione docente per promuovere la costruzione di percorsi identitari attraverso una didattica inclusiva : suggestioni da uno studio sulle epistemologie personali". *Metis*. Bari : Progetti editoriali s.r.l., p. 81-89.

Trévis, A. 2010. "Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de les llengües". In : Guasch, O. *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona : Graó, p. 113-142.

Vorger, C. 2012. « Vous récitez ? Eh bien, blamez maintenant ! ». In : Toffoli, D., Narcy-Combes, M.-F. « Varia : plurilinguisme et transdisciplinarité ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9, Strasbourg, p. 72-92.

Annexes

1. Questionnaire d'enquête

Questionnaire sur les pratiques bi/plurilingues en enseignement du FLI

Partie 1 : Informations personnelles

1. Nom (facultatif) :
2. Âge :
3. Sexe :
 - ☐ Homme
 - ☐ Femme
 - ☐ Autre (précisez) :
4. Ville ou région où vous enseignez le FLI :
5. Nombre d'années d'expérience en tant que formateur FLI :

6. Niveau d'enseignement :

- ☐ Adultes
- ☐ Adolescents
- ☐ Enfants

7. Langues que vous parlez couramment :

Partie 2 : Pratiques bi/plurilingues en classe

8. Utilisez-vous des pratiques bi/plurilingues dans votre enseignement du FLI ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

9. Si oui, pourriez-vous décrire brièvement comment vous incorporez des pratiques bi/plurilingues en classe ?

10. Quels sont les avantages que vous observez dans l'utilisation de pratiques bi/plurilingues en classe de FLI ?

11. Avez-vous rencontré des défis ou des obstacles en intégrant ces pratiques ? Si oui, lesquels ?

Partie 3 : Ressources et formation

12. Utilisez-vous des ressources multilingues (livres, supports éducatifs, etc.) dans votre enseignement du FLI ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

13. Avez-vous suivi une formation spécifique sur les pratiques bi/plurilingues en enseignement du FLI ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

14. Si oui, quel type de formation avez-vous suivi et en quoi a-t-il été bénéfique pour votre enseignement ?

Partie 4 : Partage d'expériences

15. Avez-vous des expériences ou des anecdotes à partager concernant des situations où les pratiques bi/plurilingues ont eu un impact positif sur l'apprentissage des apprenants en FLI ?

Partie 5 : Perspectives et recommandations

16. Selon vous, quelles sont les recommandations essentielles pour les formateurs FLI souhaitant intégrer des pratiques bi/plurilingues en classe ?

17. Quels sont les besoins en formation ou en ressources que vous identifiez pour les formateurs FLI dans ce domaine ?

18. Avez-vous d'autres commentaires, suggestions ou réflexions à partager sur ce sujet ?

Partie 6 : Conclusion

19. Merci d'avoir participé à cette enquête. Vos réponses sont précieuses pour notre recherche sur les pratiques bi/plurilingues en enseignement du FLI. Souhaitez-vous être informé des résultats de cette enquête ?

- ☐ Oui

- [] Non

20. Si vous avez répondu « oui » à la question précédente, veuillez fournir votre adresse électronique pour que nous puissions vous tenir informé(e) des résultats de l'enquête (facultatif) :

Merci pour votre temps et votre contribution. Vos réponses aideront à enrichir notre compréhension des pratiques bi/plurilingues en enseignement du FLI.



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com



Synergies Turquie n° 16 / 2023

Compte rendu de lecture



María Isabel González Rey, 2021.
La nouvelle phraséologie du français.

Roberta Piras

Université de Saint-Jacques-de-Compostelle, Espagne

roberta.piras@rai.usc.es

<https://orcid.org/0009-0004-5287-986X>

María Isabel González Rey, 2021. *La nouvelle phraséologie du français*, 3^e édition revue et augmentée. Toulouse : Presses Universitaires du Midi, 280 p.



Le volume, publié pour la première fois en 2002 et réimprimé dans sa troisième édition en 2021, vise à présenter de manière très claire et concise les concepts relatifs à la phraséologie de la langue française, en passant de l'histoire de la phraséologie au sein des études en linguistique à la description des sous-catégories qui la constituent.

L'ouvrage est composé d'un prologue, de dix chapitres divisés de manière précise et linéaire, d'une conclusion générale et d'une bibliographie.

Le premier chapitre introduit l'ensemble du volume et décrit brièvement les séquences polylexicales, pour ensuite poser une question explicite qui ouvre la voie à tout ce qui suit à partir du deuxième chapitre : « qu'est-ce que la phraséologie ? » (González Rey, 2021 : 16).

Les chapitres deux, trois, quatre et cinq décrivent respectivement l'histoire de la phraséologie, ses statuts, le matériel phraséologique et les différents domaines qui la composent. Ces chapitres anticipent les caractéristiques générales de la phraséologie et fournissent un cadre complet des différentes catégories, qui peuvent être consultées sans rencontrer de difficulté, même par ceux qui abordent pour la première fois le domaine de la phraséologie.

En fait, du cinquième au dixième chapitre, les sous-catégories de la phraséologie sont décrites en détail : les proverbes et les pragmatismes qui font partie des énoncés phraséologiques, les collocations et les locutions regroupées dans la catégorie des syntagmes phraséologiques, et les constructions verbales figées. De plus, l'auteur aborde la phraséologie en présentant également une nouvelle sous-catégorie qui, au cours des dernières années, a fait l'objet de recherches de la part de nombreux chercheurs et linguistes : la phraséodidactique. À l'intérieur de l'œuvre, on peut consulter diverses interventions qui expliquent clairement comment aborder la phraséologie du point de vue didactique.

Ainsi, le volume de María Isabel González Rey est divisé en deux grandes parties : la première, plus théorique et générale ; la seconde, en revanche, plus technique et spécifique de chaque sous-catégorie phraséologique. De cette manière, l'auteur, qui étudie et mène des recherches approfondies en phraséologie depuis de nombreuses années, a réussi à regrouper toutes les caractéristiques principales de la phraséologie de la langue française.

Pour toutes les raisons énumérées précédemment, on peut certainement affirmer que cette œuvre pourrait être considérée comme une « Bible » de la phraséologie de la langue française à l'heure actuelle : l'auteur explicite de manière excellente des concepts clairs pouvant être utilisés pour aborder la phraséologie au sein des autres langues. En conclusion, María Isabel González Rey a parfaitement réussi à rassembler toutes les études récentes et anciennes dans un ouvrage complet. Ce qui explique l'intérêt que cette nouvelle édition suscite, depuis 2021, parmi les chercheurs de ce domaine de spécialité en France et en Europe¹.

¹ Ces 4 comptes rendus de lecture parus dans diverses revues de linguistique, de lettres et de didactique en témoignent :

- Daniela Dincă, 2021. *Publif@rum – Carnets de lecture*.

<https://www.farum.it/lectures/2021/11/04/maria-isabel-gonzalez-rey-la-nouvelle-phraséologie-du-francais/> ;

- Aira I. Rego Rodríguez, 2021, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, n° 23, p. 189-196.

[En ligne] : https://www.cirp.gal/pub/docs/cfg/cfg23_11.pdf

- Alexis Ladreyt, 2022. Revue *Lidil*, Revue de linguistique et de didactique des langues, n° 66. <http://journals.openedition.org/lidil/10949> ;

- Cristina Petraş, 2023. *Studii de lingvistică* 13, nr.2, p. 261-268.

https://studiidelingvistica.uoradea.ro/docs/13-2-2023/pdf-uri/CR_Petras.pdf



© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
Première édition - Décembre 2023 -

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France.

Éléments sous droits d'auteur – Modalités de lecture et de citation,
politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de
l'éditeur www.gerflint.fr et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-turquie> – Contact : synergies.turquie@gmail.com



Synergies Turquie

n° 16 / 2023

Annexes



Profils des auteurs

Coordinatrices scientifiques

Füsün Saraç est diplômée de la Faculté des Lettres et de Littérature Françaises en 1991 de l'Université d'Istanbul (Turquie). Auteur d'un mémoire de master en linguistique et d'une thèse de doctorat sur l'enseignement du français langue étrangère, elle est Professeur des universités et assure actuellement la direction du Département de Didactique du FLE à l'Université de Marmara à la Faculté de Pédagogie Atatürk. Elle a publié plusieurs articles axés sur l'enseignement, la didactique du français et l'acquisition des langues, tout particulièrement sur le français langue étrangère. Elle a également travaillé dans divers projets européens pour l'apprentissage des langues et le dialogue interculturel. Elle est actuellement rédactrice en chef de la revue *Synergies Turquie*, Revue du GERFLINT et est membre de l'Association des Professeurs de Français d'Istanbul (APFI). Elle est promue dans l'ordre des *Palmes Académiques* et est élevée au grade de *Chevalier* au titre de la promotion de septembre 2022.

Betül Ertek est Maître de conférences adjoint à l'Université de Marmara (Istanbul) au sein du département de Didactique du Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie Atatürk. Elle y enseigne actuellement les cours de méthodologies de la recherche et de l'enseignement du français, la pragmatique et la linguistique de l'énonciation et l'écriture académique. Ses recherches portent notamment sur l'enseignement, la didactique du français et l'acquisition des langues. Elle a co-écrit le manuel de français destiné à l'enseignement secondaire dans les lycées en Turquie « Nouveau Bien sûr ! » (B1.1) sous la direction de Füsün Saraç en 2021. Elle a dirigé et édité à son tour, le manuel de français langue étrangère et seconde : « Voilà ! » (A1.1) publié en 2023 par le Ministère de l'Éducation national Turc (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı) actuellement utilisé dans les lycées en Turquie. Elle a dirigé et édité son premier ouvrage entièrement en français portant sur la didactique des langues et des cultures dans une maison d'édition turque et qui s'intitule : « Recherches et pratiques actuelles en didactique des langues et des cultures » (Eğitim Yayınevi) en mars 2023.

Auteurs des articles

Batoul Al-Muhaissen est directrice du département des langues modernes et professeur de FLE à la Faculté des Lettres à l'Université du Yarmouk (Jordanie) où elle est membre du Comité d'Accréditation du Département des Langues Modernes. Elle est coordinatrice des études de genre avec l'Université de Berlin (Allemagne) dans le cadre du programme Erasmus+ (2014-2015) et de l'équipe jordanienne au concours littéraire Goncourt en

français et leader de l'équipe jordanienne au « Bureau Moyen-Orient de l'Agence Universitaire de la Francophonie » (2016). Elle compte la publication de plusieurs articles sur l'apprentissage de la langue française en Jordanie parmi lesquels : « Guide touristique électronique Soutenir la recherche financée par le Fonds de soutien à la recherche scientifique » (2011) ; « L'enseignement du français en Jordanie et les difficultés des apprentis jordaniens avec le français au niveau universitaire » (2011) ; « L'enseignement / l'apprentissage du français chez les jordaniens en utilisant les jeux de rôle dans la classe » (2015) et « Analyse linguistique textuelle dans la classe de FLE » (2016).

Khaldoun Aljarrah est guide touristique et interprète de langues (française, anglaise et arabe) depuis 2010 jusqu'à présent. Il travaille avec plusieurs agences et associations locales et internationales. En 2010, il a obtenu une licence de langues modernes à l'université du Yarmouk (Jordanie). Durant l'année académique 2022-2023, il a obtenu un master en Sciences du Langage à l'université du Yarmouk incluant un semestre à l'université de Nantes (France), étant le premier de la classe de tous les ressortissants de cette année académique. Il a publié un article avec Alhamouri Samer intitulé « L'élaboration d'un programme de français du tourisme destiné aux guides francophones jordaniens » (2021).

Mariangela Albano est Maître de conférences en Linguistique française et Didactique du FLE à l'Université des études de Cagliari. Elle a soutenu deux thèses : la première en Lettres Modernes (Cotutelle internationale Université de Palerme et Université de Bourgogne) ; la deuxième en Sciences du langage (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3). Ses recherches portent essentiellement sur l'épistémologie des approches cognitives et sur la linguistique cognitive appliquée à l'analyse de la phraséologie et de la métaphore. Son travail de recherche se caractérise par (i) la diversification des modes d'approche de la phraséologie et de la métaphore ; (ii) le recours aux théories cognitives contemporaines et aux grammaires de construction afin d'étudier les pratiques d'enseignement du Français Langue Étrangère ; (iii) l'étude de l'appropriation des expressions figées et défigées du français par des apprenants italophones, germanophones, hispanophones et/ou turcophones adultes. Elle a ainsi conjoint le recours aux théories sémantico-cognitives dans le champ des pratiques de traduction et d'enseignement à l'analyse des langues de spécialité et des discours littéraires et publicitaires. Elle s'est intéressée également à l'histoire de la didactique du FLE.

Roberta Piras est doctorante en *Linguistique* auprès du Département *Artes y Humanidades* de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle (Espagne). Elle est inscrite en thèse sous la direction de Mme la Professeure M.I. González Rey et de Mme M. Albano depuis 2023. Elle a rédigé un mémoire, intitulé *Pour une phraséodidactique inclusive : l'enseignement des collocations de langue française aux apprenants italophones avec et sans troubles d'apprentissages spécifiques*, soutenu le 20 avril 2023 auprès de l'Université des études de Cagliari (Italie). Elle effectue des recherches sur la didactique du FLE et, plus spécifiquement, sur l'enseignement de la phraséologie française à des apprenants italophones et hispanophones en abordant une approche cognitive. Elle s'intéresse aux pratiques pédagogiques concernant les apprenants avec

troubles d'apprentissages spécifiques. Ses recherches portent également sur le lexique et sur la terminologie en langue française.

Gizem Köşker est Maître de conférences adjointe à l'Université d'Anadolu (Eskişehir), au département de didactique du Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie. Elle est titulaire d'une Licence de Département de Langue et Littérature françaises (Université Hacettepe, Ankara). Elle a continué ses études à l'Université d'Anadolu où elle a fait d'un Master et sa thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sur le : « Communication interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère : Analyse des opinions des enseignants à travers les exemples de la France et de la Turquie ». Elle a réalisé une partie de ses recherches doctorales à l'Université Jean Jaurès, Toulouse II, avec le soutien de la bourse de recherche doctorale TUBITAK. Elle poursuit ses recherches sur la communication interculturelle dans l'enseignement de FLE, le bilinguisme franco-turc et la littérature française.

Sahika Pat Herrmann est Docteur ès sciences du langage et sciences sociales. Elle est chargée de cours à l'Institut de Traducteurs, d'Interprètes et de Relations Internationales (ITIRI) de l'Université de Strasbourg (France), et elle est chercheuse associée au laboratoire interdisciplinaire en études culturelles (LinCS) de la même université. Elle effectue des recherches en sciences de l'éducation au sein de PSInstitut et du Collège doctoral du Rhin supérieur. Ses recherches portent sur la didactique des langues, les théories de la communication, l'interculturel, l'immigration et l'éducation préscolaire. Elle exerce également en tant que professeur de la langue turque au sein de l'Éducation nationale et occupe le poste de linguiste spécialiste au CNED.

Sevinç Akdoğan Öztürk est Maître de conférences à l'Université d'Erzincan Binali Yıldırım (Turquie) à l'École Supérieure des Langues Étrangères. Elle est titulaire d'une licence en didactique de FLE de l'Université d'Istanbul (Istanbul) et d'une maîtrise en didactique du FLE de l'Université d'Ondokuz Mayıs (Samsun). Elle a obtenu son doctorat à l'Université de Marmara (Istanbul) au département de Didactique du Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie Atatürk. Ses recherches multidisciplinaires portent sur la didactique du Français Langue Étrangère, l'expression orale, le bilinguisme et le biculturalisme et les immigrés turcs de France. Elle est membre de l'Association des Professeurs de Français d'Istanbul (APFI).

Oksana Bailleul est diplômée d'un doctorat en Sciences du langage de l'Université de Rouen Normandie (France). Son champ d'expertise concerne l'acquisition du bilinguisme chez les jeunes enfants, le contact des langues ainsi que les interactions socio-langagières. Au-delà de l'enseignement à l'Université de Rouen Normandie et à la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, elle a pris part à plusieurs projets de recherche portant sur les dynamiques sociolinguistiques dans les établissements d'accueil du jeune enfant avec un accent particulier sur l'accueil des enfants plurilingues.

Charlène Chaupré-Berki est chercheur en didactique des langues et du FLE/FLI, titulaire d'un doctorat en Sciences du langage et des Humanités Numériques et formatrice. Elle est actuellement chercheur-associé à l'Université de Reims Champagne Ardenne (France) et ses thèmes de recherche couvrent des domaines essentiels tels que

la didactique du français langue étrangère (FLE) et du français langue d'intégration (FLI), la didactique des langues, l'acquisition et l'apprentissage des langues, ainsi que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE). Son expertise s'étend également à la glottopolitique et plus particulièrement à la revitalisation et à la dynamisation des langues minorisées.

© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.

Éléments sous droits d'auteur –

Première édition – Août 2024 –

Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr





Projet pour le n° 17 - Année 2024

Oralité et enseignement de la langue-culture française

Coordonné par Füsün Saraç et Betül Ertek
(Université de Marmara, Istanbul, Turquie)

Ce numéro vise à susciter l'intérêt des chercheurs francophones de Turquie et d'autres pays pour l'exploration approfondie du français parlé, en examinant ses différents aspects aux niveaux morphosyntaxique, phonétique, prosodique, sémantique, énonciatif, etc. dans des contextes pédagogiques variés.

Nous privilégions les contributions axées sur les caractéristiques linguistiques du français parlé, en mettant l'accent sur les variations régionales, sociales et stylistiques.

Les chercheurs sont invités à analyser les caractéristiques morphologiques spécifiques qui apparaissent dans la parole spontanée, à étudier les phénomènes phonétiques propres à la parole quotidienne, à explorer les modulations prosodiques qui reflètent l'expressivité et l'intention communicative, tout en examinant les nuances sémantiques et de prononciation qui enrichissent la parole française.

Nous nous intéressons également aux travaux qui portent sur l'interaction entre le français parlé et les contextes éducatifs, que ce soit dans l'éducation formelle, l'apprentissage d'une langue seconde ou l'utilisation du français parlé comme outil pédagogique.

Les contributeurs sont encouragés à fournir des études de cas, des analyses comparatives ou des revues de littérature, offrant ainsi une compréhension approfondie des pratiques éducatives liées aux francophones.

Bibliographie indicative

André, V. 2021. « Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants ». *Savoirs*, n° 56, p. 77-96.

Bates, A. T. 2005. *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.

Candea, M., Véron, L. 2019. *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*. Paris : La Découverte.

- Candemir Özkan, C., Saraç, F. Akinci, M.-A. 2022. "Integration, identity perceptions and language preferences of third generation Turks living in France". *International Journal of Social Sciences*, vol. 6, n° 3, p. 153-181.
- Chiss, J.-L. 2020. « Du français et de la notion de « langue de culture » : Historicités et contextualisations. *Langue française*, 208(4), p. 21-34. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lf.208.0021>
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.
- Ertok, B., Demirkan, M. 2021. « L'enseignement à distance aujourd'hui : renouveau numérique et transmutation du rôle de l'enseignant ». *Synergies Turquie*, n° 14, p. 29-46. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Turquie14/ertok_demirkan.pdf
- García, O. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In : *Social justice through multilingual education*, p. 140-158. Multilingual Matters.
- Garcia-Debanc, C. 2016. « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? » *Le français aujourd'hui*, n° 4, p. 107-118.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lhote, E. « Pour une didactologie de l'oralité », Éla. Études de linguistique appliquée, 2001/3-4, n° 123-124, p. 445-453. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-445.htm>.
- Nacar Logie, N. (éd.) 2016. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, Université d'Istanbul, volume 2, hors-série, n° 3-1 et 3-2, novembre 2016.
- Paternostro, R. 2016. *Diversité des accents et enseignement du français. Les parlers jeunes en région parisienne*. Paris : L'Harmattan.
- Peddie, J. 2017. *Augmented reality: where we will all live*. Cham, Switzerland: Springer.
- Ravazzolo, E., Etienne, C. 2019. *Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction*. *Linx*. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, N° 79.
- Traverso, V. 2016. *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Ophrys.
- Troncy, C., Carette, E., Miras G. (coord.) 2022. *Enseignement du français parlé aujourd'hui : Recherches et expériences de terrain, Mélanges CRAPEL*, 43/1. [En ligne] : <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>
- Tyne, H. 2013. « Corpus et apprentissage-enseignement des langues ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Centre de linguistique appliquée, n° 97, p. 7-15. Université de Neuchâtel : Suisse.
- Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

- Un appel à contributions a été lancé en février 2024.
- **Contact de la rédaction** : synergies.turquie@gmail.com
- **Site** : <https://gerflint.fr/synergies-turquie>

© *Turquie* n° 16, Année 2023.

Éléments sous droits d'auteur –

Première édition – Août 2024 –

Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr





Consignes aux auteurs

1. L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies.turquie@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
2. L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
3. Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
4. Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
5. Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le

comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

6. La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

8. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en turc puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11. Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12. Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13. Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront sur le manuscrit de l'auteur en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14. Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15. Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteur, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16. La **bibliographie** en fin d'article précédera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans soulignement ni lien hypertexte.

17. Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18. Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19. Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, p. 41-61.

20. Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21. Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23. Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article sauf si l'œuvre n'est pas en accès ouvert.

24. Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25. Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit.

© *Synergies Turquie*, n° 16, Année 2023.

Première édition - Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr





Synergies Turquie, n° 16 / 2023

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel: <https://www.gerflint.fr>

Administration du site: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Turquie, n° 16 / 2023

© GERFLINT - France – Copyright n° 24XM2EA

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque Nationale de France – août 2024



Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Ce numéro de *Synergies Turquie* s'est donné comme objectif de réunir des travaux investiguant le phénomène de contact linguistique, déployé par les dynamiques sociales et culturelles inhérentes à la mondialisation et à la diversité linguistique mondiale. Les transformations majeures dans les sphères éducatives et de recherche incitent les chercheurs, les professionnels de l'éducation à approfondir leur exploration du bi/plurilinguisme, ainsi que des modes d'appropriation des langues dans des contextes de contact variés.