

**DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES NARRATIVES
DES ENFANTS BILINGUES TURC-FRANÇAIS
EN FRANCE ÂGÉS DE 5 À 10 ANS**

Mehmet-Ali AKINCI

**LINCOM Studies in Language Acquisition 03
München - Deutschland
ISBN 3895864374
2002**

TABLE DES MATIÈRES

Liste des abréviations.....	9
Remerciements	11
Préface de Dan Slobin.....	13
Introduction	15
CHAPITRE 1 : LA NARRATION ET SON ANALYSE	21
1.1 Introduction	21
1.2 Définition de la narration	21
1.2.1 Discours, narration et récit.....	21
1.2.2 Cohérence vs cohésion	23
1.3 Les différentes approches d'analyse des narrations.....	23
1.3.1 Approche sémiotique et littéraire	24
1.3.2 Approche linguistique	24
1.3.2.1 L'analyse en sommet	25
1.3.2.2 L'analyse en schéma.....	26
1.3.2.4 Approche fonctionnaliste-conceptuelle	28
1.4 Développement de la narration.....	29
1.4.1 Développement de la macrostructure	32
1.4.2 Développement de la référence aux participants	32
1.4.2.1 Introduction des participants	33
1.4.2.2 Maintien et changement des participants	34
1.4.3 Développement de la temporalité.....	34
1.4.3.1 Temps d'ancrage	35
1.4.3.2 Les alternances temporelles	35
1.4.3.3 L'aspect lexical	36
1.4.4 Développement de la connectivité	35
CHAPITRE 2 : BILINGUISME ET ENFANTS DE MIGRANTS.....	37
2.1 Introduction	37
2.2 Définition du bilinguisme.....	37
2.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?.....	38
2.2.2 Les différents types de bilinguisme chez les enfants	38
2.2.3 Le degré de "bilinguisme"	40
2.2.4 Bilinguisme et contexte social d'acquisition	41
2.3 Bilinguisme : le cas des enfants immigrés	42
2.3.1 Le bilinguisme familial chez les immigrés	42
2.3.2 Les enfants d'immigrés et le bilinguisme.....	44
2.4 Bilinguisme et développement de la narration	45
2.4.1 Bilinguisme et attrition d'une langue	45
2.4.1 Langue faible vs langue forte.....	46
2.4.3 État des lieux des études sur les bilingues turcs.....	47
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	49
3.1 Sujets.....	49
3.2.1 Les sujets bilingues turc-français	49
3.2.2 Les sujets monolingues turcs et bilingues turc-néerlandais.....	53
3.2.3 Les sujets monolingues français	54
3.3 Matériel	54
3.4 Procédure.....	56
3.4 Transcription et codage	58
3.5 Les productions des sujets.....	61

CHAPITRE 4 : DEVELOPPEMENT DE LA MACROSTRUCTURE.....	65
4.1 Introduction	65
4.2 Le codage	67
4.2.1 Composante I : début de l'action	67
4.2.2 Composante II : la continuation de l'action.....	68
4.2.3 Composante III : la résolution du problème	71
4.2.4 Composante IV : résumé	71
4.3 Nombre de composantes mentionnées	72
4.3.1 Les résultats des bilingues turc-français.....	72
4.3.2 Les résultats des monolingues turcs et des bilingues turc-hollandais	74
4.3.3 Les résultats des monolingues français	75
4.4 Étude des formes linguistiques des composantes	78
4.4.1 La composante I : début de l'action	78
4.4.1.1 La composante I en turc.....	79
4.4.1.2 La composante I en français.....	84
4.4.2 La composante II : continuation de l'action	88
4.4.2.1 La composante II en turc.....	89
4.4.2.1.1 La première mention de la recherche.....	89
4.4.2.1.2 La recherche elle-même	90
4.4.2.2 La composante II en français	92
4.4.2.2.1 Le début de la recherche	92
4.4.2.2.2 La recherche elle-même	94
4.4.3 La composante III : résolution de la trame	96
4.4.3.1 La composante III en turc	96
4.4.3.2. La composante III en français	98
4.4.4 La composante IV : résumé	99
4.4.4.1 La composante IV en turc	99
4.4.4.2 La composante IV en français	101
4.5 Conclusion.....	102
CHAPITRE 5 : DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AUX PARTICIPANTS	105
5.1 Introduction	105
5.2 La référence aux participants dans les narrations	107
5.2.1 Le développement de la référence.....	107
5.2.1.1 Les diverses études sur le sujet	107
5.2.1.2 Introduction des personnages selon le statut.....	108
5.2.1.3 Le modèle développemental de Karmiloff-Smith	109
5.2.2 Quelles sont les contraintes pour la référence aux participants ?.....	112
5.2.2.1 Les contraintes communicationnelles/cognitives	113
5.2.2.2 Les contraintes narratives	116
5.2.2.3 Les contraintes linguistiques	117
5.2.3 Relation entre contraintes narratives et contraintes linguistiques	119
5.2.3.1 Introduction et promotion des participants	119
5.2.3.2 Maintien et changement des participants	124
5.3 Les formes linguistiques en turc et en français.....	127
5.3.1 Les formes linguistiques en turc	128
5.3.1.1 L'introduction et le changement en turc	128
5.3.1.2 Le maintien en turc	132
5.3.2 Les formes linguistiques en français	133
5.3.2.1 Expression de l'introduction et du changement en français.....	133
5.3.2.2 Expression de la promotion en français.....	135
5.3.2.3 Expression du maintien en français	136
5.4 Les hypothèses.....	137

5.5 Procédure et codage des formes et des fonctions	139
5.5.1 Procédure	139
5.5.2 Codage des formes et des fonctions	141
5.5.2.1 Introduction des personnages principaux en turc	142
5.5.2.2 Introduction des personnages principaux en français	143
5.5.2.3 Introduction des personnages secondaires en turc.....	144
5.5.2.4 Introduction des personnages secondaires en français	144
5.5.2.5 Promotion des participants en turc	145
5.5.2.5 Promotion des participants en français	146
5.5.2.6 Maintien et changement des participants en turc	146
5.5.2.6 Maintien et changement des participants en français	148
5.6 Introduction des participants en turc et en français	149
5.6.1 Nombre et identité des personnages	149
5.6.2 Introduction des personnages principaux	158
5.6.2.1 Introduction des personnages principaux en turc	158
5.6.2.1.1 Chez les bilingues turc-français.....	158
5.6.2.1.2. Chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-	
Bas.....	165
5.6.2.2 Introduction des personnages principaux en français	169
5.6.2.2.1 Chez les bilingues turc-français.....	169
5.6.2.2.2 Chez les monolingues français	176
5.6.3 Introduction des personnages secondaires.....	179
5.6.3.1 Introduction des personnages secondaires en turc.....	179
5.6.3.1.1 Chez les bilingues turc-français.....	179
5.6.3.1.2 Chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-	
Bas.....	183
5.6.3.2 Introduction des personnages secondaires en français	186
5.6.3.2.1 Chez les bilingues turc-français.....	186
5.6.3.2.2 Chez les monolingues français	190
5.6.3.3 Conclusion : introduction des personnages secondaires.....	193
5.7 Promotion, maintien et changement de référents.....	194
5.7.1 Promotion des référents	194
5.7.1.1 Promotion des référents en turc.....	194
5.7.1.2 Promotion des référents en français.....	195
5.7.2 Maintien et changement de référents.....	196
5.7.2.1 Maintien et changement de la référence aux participants en turc	196
5.7.2.1.1 Maintien de la référence en turc	198
5.7.2.1.2 Le maintien en turc en fonction des personnages	200
5.7.2.1.3 Changement de la référence en turc.....	202
5.7.2.1.4 Maintien et changement de la référence chez les	
monolingues turcs	204
5.7.2.1.5 Maintiens et changements chez les bilingues turc-	
néerlandais	206
5.7.2.2 Maintien et changement de la référence aux participants en	
français	208
5.7.2.2.1 Maintien de la référence en français	209
5.7.2.2.2 Changement de la référence en français.....	214
5.7.2.2.3 Maintien et changement chez les monolingues français	218
5.7.2.2.4 Conclusion pour le maintien et le changement en	
français	220
5.8 Étude de la prise de perspective.....	221
5.8.1 Introduction.....	221
5.8.2 Le choix des trois scènes	226

5.8.3	Procédures et codage pour les trois scènes	227
5.8.4	Les résultats	231
5.8.4.1	Les différentes perspectives utilisées en turc	231
5.8.4.2	Les différentes perspectives utilisées en turc chez les monolingues et les bilingues des Pays-Bas	233
5.8.4.2	Les différentes perspectives utilisées en français	236
5.8.4.4	Les différentes perspectives utilisées par les monolingues français.....	239
5.8.5	Conclusion	240
5.9	Conclusion.....	241
5.9.1	Nombre et identité des participants	242
5.9.2	Introduction des personnages principaux	242
5.9.2.1	Introduction des personnages principaux en turc	242
5.9.2.2	Introduction des personnages principaux en turc	243
5.9.2	Introduction des personnages secondaires.....	245
5.9.2.1	Introduction des personnages secondaires en turc.....	245
5.9.2.2	Introduction des personnages secondaires en français	245
5.9.3	Promotion des référents	246
5.9.3	Le développement du maintien et du changement	246
5.9.3.1	Développement du maintien	246
5.9.3.2	Développement du du changement.....	247
CHAPITRE 6 : DEVELOPPEMENT DE LA TEMPORALITE		249
6.1	Introduction	249
6.2	Repères théoriques.....	251
6.2.1	Le temps	251
6.2.2	L'aspect	253
6.2.2.1	L'aspect grammatical.....	253
6.2.2.2	L'aspect lexical	254
6.2.3	La modalité	255
6.3	Les étapes d'acquisition du système aspecto-temporel.....	256
6.3.1	Les hypothèses développementales.....	256
6.3.2	Temps d'ancrage	258
6.3.3	Les alternances temporelles	260
6.3.4	L'aspect lexical	261
6.4	Le système aspecto-temporel du turc et du français	262
6.4.1	Le système aspecto-temporel du turc	262
6.4.1.1	L'organisation générale du système verbal turc.....	262
6.4.1.2	Étude de la formation et de la fonction des temps en turc	264
6.4.1.2.1	Le présent progressif.....	264
6.4.1.2.2	Les temps du passé	264
6.4.2	Le système temporel du français.....	265
6.4.2.1	Le présent.....	265
6.4.2.2	Les temps du passé	266
6.4.2.2.1	L'imparfait	266
6.4.2.2.2	Le passé composé	266
6.4.2.2.3	Le passé simple.....	267
6.4.2.2.3	Le plus-que-parfait.....	267
6.5	Hypothèses et codage.....	267
6.5.1	Hypothèses.....	267
6.5.2	Codage.....	268
6.5.2.1	Codage des temps d'ancrage.....	268
6.5.2.2	Codage des alternances temporelles	270
6.6	Développement temporel	273

6.6.1 Temps d'ancrage	273
6.6.1.1 Temps d'ancrage en turc chez les bilingues turc-français	274
6.6.1.2 Temps d'ancrage en turc chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas	274
6.6.1.2 Temps d'ancrage en français.....	276
6.6.2 Temps des verbes	278
6.6.2.1 Temps des verbes en turc	278
6.6.2.1.1 Chez les bilingues turc-français.....	278
6.6.2.1.2 Les existentiels chez les bilingues turc-français.....	279
6.6.2.1.3 Chez les monolingues et les bilingues turc-néerlandais.....	280
6.6.1.2 Temps des verbes en français.....	281
6.6.3 Alternances temporelles	283
6.6.3.1 Alternances temporelles en turc	283
6.6.3.1.1 Nombre total d'alternances temporelles.....	283
6.6.3.1.2 Les fonctions des alternances temporelles	285
6.6.3.2 Les alternances temporelles en français.....	287
6.6.3.2.1 Nombre moyen d'alternances temporelles	287
6.6.3.2.2 Les principales alternances temporelles et leurs fonctions principales	288
6.6.4 Étude des erreurs sur le verbe	290
6.6.4.1 Étude des erreurs sur le verbe en turc	291
6.6.4.2 Étude des erreurs sur le verbe en français.....	292
6.7 Développement de l'aspect lexical	297
6.7.1 Développement de l'aspect lexical en turc	297
6.7.1.1 L'aspect lexical chez les bilingues turc-français	298
6.7.1.2 L'aspect lexical chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas	300
6.7.2 Développement de l'aspect en français	302
6.7.2.1 Aspect lexical en français chez les bilingues	302
6.7.2.2 Aspect lexical chez les monolingues français	304
6.8 Conclusion.....	305
6.8.1 Le développement du temps d'ancrage	305
6.8.2 Le développement des temps des verbes.....	306
6.8.3 Le développement des alternances temporelles	307
6.8.4 Le développement des erreurs sur le verbe.....	308
6.8.5 Le développement de l'aspect lexical	308
CHAPITRE 7 : DEVELOPPEMENT DE LA CONNECTIVITE	311
7.1 Introduction	311
7.2 Relevé des travaux antérieurs et définition	313
7.2.1 Historique de quelques études sur la connectivité en français.....	313
7.2.1 Définition.....	313
7.2.2 Résultats des études précédentes et implications	314
7.3 Expression de la connectivité en turc et en français	316
7.3.1 Classement des formes de la connectivité	316
7.3.2 La juxtaposition	318
7.3.3 Les déictiques et autres repérages spatio-temporels	319
7.3.4 La coordination	320
7.3.5 La co-subordination.....	321
7.3.5.1 La co-subordination en turc	322
7.3.5.1.1 Le gérondif précurseur immédiat {-IncE}	322
7.3.5.1.2 Le gérondif {- (Er)ken}	323
7.3.5.1.3 Le gérondif préalable {-IP}.....	324

7.3.5.1.4	Le gérondif concordant renforcé {-ErEk}.....	235
7.3.5.1.5	Le <i>diye</i> ('pour que').....	326
7.3.5.1.6	Le cas du verbe + <i>ki</i>	326
7.3.5.2	La co-subordination en français.....	326
7.3.6	La subordination.....	327
7.3.6.1	La subordination en turc.....	327
7.3.6.1.1	L'infinitif {-mEk}+postposition.....	328
7.3.6.1.2	Le nom d'action en {-mE}.....	328
7.3.6.1.3	Le nom verbal complexe de réalité : {-DIK}.....	328
7.3.6.2	La subordination en français.....	329
7.3.7	Résumé des formes relevées dans nos corpus.....	330
7.4	La connectivité en turc.....	330
7.4.1	Le nombre total de nexus.....	330
7.4.2	Les différents types de nexus.....	332
7.4.3	Les déictiques et autres repérages spatio-temporels en turc.....	338
7.4.3.1	Les déictiques et autres repérages spatio-temporels en turc chez les bilingues turc-français.....	338
7.4.3.2	Les déictiques et autres repérages spatio-temporels en turc chez les monolingues turcs et bilingues turc-néerlandais.....	339
7.4.4	La coordination en turc.....	341
7.4.4.1	La coordination en turc chez les bilingues turc-français.....	341
7.4.4.2	La coordination chez les monolingues turcs et les bilingues turc-néerlandais.....	342
7.4.4.3	Les différents emplois des coordinateurs en turc.....	343
7.4.4.3.1	Utilisation de la particule <i>de</i> en turc.....	343
7.4.4.3.2	Les adverbes temporels en turc.....	345
7.4.4.3.3	Utilisation des conjonctions.....	346
7.4.5	La co-subordination en turc.....	347
7.4.5.1	Utilisation des différentes formes de la co-subordination en turc.....	349
7.4.5.1.1	Les emplois du <i>diye</i> et du <i>ki</i>	349
7.4.5.1.2	L'emploi du gérondif {-IncE}.....	350
7.4.5.1.3	L'emploi du gérondif {- (Er)ken}.....	350
7.4.5.1.4	L'emploi du gérondif {-Ip}.....	351
7.4.5.1.5	L'emploi du gérondif {-ErEk}.....	351
7.4.6	La subordination en turc.....	352
7.4.6.1	Les noms d'action en {mE} et {-mEk}.....	353
7.4.6.3	Le nom d'action complexe {-DIK}.....	354
7.5	La connectivité en français.....	355
7.5.1	Le nombre total de nexus en français.....	355
7.5.2	Les différentes catégories de nexus en français.....	357
7.5.3	Les déictiques et autres repérages spatio-temporels en français.....	361
7.5.4	La coordination en français.....	363
7.5.4.1	Les différents types de coordinateurs en français.....	363
7.5.4.2	Les coordinateurs aspecto-temporels.....	365
7.5.4.2.1	La conjonction de coordination <i>et</i>	365
7.5.4.2.1	Les adverbes temporels.....	365
7.5.4.3	Les coordinateurs logiques.....	366
7.5.5	La co-subordination.....	368
7.5.5.1	La répartition des différents types de co-subordination.....	368
7.5.5.2	Les emplois des relatifs, des interrogatives et de la complétive.....	369
7.5.5.1	Utilisation des autres co-subordonnées.....	370
7.5.6	La subordination en français.....	371
7.6	Conclusion.....	373

7.6.1 Développement de la connectivité en turc.....	373
7.6.2 Développement de la connectivité en français.....	374
CHAPITRE 8 : CONCLUSION GENERALE.....	375
8.1 Développement de la macrostructure.....	376
8.1.1 Développement de la macrostructure chez les 5-6 ans.....	376
8.1.2 Développement de la macrostructure chez les sujets âgés	377
8.2 Développement de la référence aux participants	378
8.2.1 Nombre et identité des participants.....	378
8.2.2 Introduction des personnages principaux	378
8.2.2 Introduction des personnages secondaires.....	379
8.2.3 Promotion des référents	380
8.2.4 Développement du maintien	380
8.2.5 Développement du changement	381
8.2.6 Développement de la prise de perspective.....	382
8.3 Développement de la temporalité	382
8.3.1 Développement du temps d’ancrage	382
8.3.2 Développement des temps des verbes	383
8.3.3 Développement des alternances temporelles	383
8.3.4 Développement des erreurs sur les verbes.....	384
8.3.5 Développement de l’aspect lexical.....	384
8.4 Développement de la connectivité.....	384
8.4.1 Développement de la connectivité en turc.....	384
8.4.2 Développement de la connectivité en français.....	385
8.5 Développement des compétences bilingues	386
8.6 Perspectives	387
BIBLIOGRAPHIE.....	389
ANNEXE 1 : FROG, WHERE ARE YOU? (MAYER, 1969).....	409
ANNEXE 2 : LES TABLEAUX.....	411
ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE	431
ANNEXE 4 : LES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE	433

LISTE DES ABRÉVIATIONS

1pl	Première personne du pluriel
1sg	Première personne du singulier
2pl	Deuxième personne du pluriel
2sg	Deuxième personne du singulier
3pl	Troisième personne du pluriel
3sg / ø	Troisième personne du singulier
ABL	Ablatif
ACC	Accusatif
ADJ	Adjectif
ADV	Adverbe
Alt	Alternance
Ana	Anaphore
AOR	Aoriste
ART	Article
C	Changement d'un référent
CAU	Causatif
DD	Dislocation à Droite
DDL	Degré de Liberté (en statistique)
DEF	Défini
DEM	Démonstratif
DG	Dislocation à Gauche
DIM	Diminutif
DIR	Directif
FUT	Futur
GEN	Génitif
HYP	Hypothétique
IMP	Imparfait
IMPE	Impératif
IMPO	Impossibilité
IND	Indéfini
INF	Infinitif
INT	Interrogation
LOC	Locatif
M	Maintien d'un référent
N	Nom
NAV	Nom d'action verbal
NEG	Négation
NS	Non significatif (en statistique)
O	Objet
PASS	Passif
PC	Passé Composé
PLU	Pluriel
PNT	Parfait non-testimonial
POSS	Possessif
POUV	Possibilité (pouvoir)
PPri	Personnage principal
PQP	Plus-que parfait
PRES	Présent

PROG	Progressif
PROM	Promotion d'un référent
PRON / Pr	Pronom
PS	Passé simple
PSec	Personnage secondaire
PT	Parfait testimonial
REF	Réflexif
S	Sujet
SG	Singulier
SN	Syntagme nominal
SUB	Subjonctif
V	Verbe

DÉSIGNATION DE QUELQUES SUFFIXES EN TURC

{-DIK}	Nom d'action verbal complexe
{-DI}	Parfait testimonial
{-EceK}	Futur
{-ErEk}	Gérondif, 'en V+ant'
{-IncE}	Gérondif, 'dès que'
{-Ip}	Gérondif 'et, et puis'
{-Ir/Er}	Aoriste
{-Iyor}	Présent progressif
{-ken}	Gérondif, 'pendant que'
{-mEk}	Infinitif
{-mE}	Nom d'action général
{-mİÖ}	Parfait non-testimonial
{-sE}	Hypothétique

DE	Particule de topicalisation ('quant à, et') / aussi

R E M E R C I E M E N T S

Plusieurs personnes ont contribué à la transformation de mes cinq années de recherche en une thèse.

Tout d'abord, celle à qui je dois tout et de qui j'ai beaucoup appris durant ces années, ma directrice, Madame le Professeur *Harriet Jisa*. Elle a mis tout en œuvre afin de m'initier à l'acquisition des langues et au bilinguisme tant en sacrifiant beaucoup de son temps pour me faire part de ses connaissances, qu'en me permettant de présenter mon travail pendant ces années dans plus d'une douzaine de colloques aussi bien nationaux qu'internationaux. Parmi ses qualités, je n'oublie surtout pas sa rigueur, son énergie pour le travail, sa patience, sa disponibilité, sa générosité et sa confiance en moi. Qu'elle sache que jusqu'à mon dernier souffle elle aura mon éternelle reconnaissance.

Je ne saurais également oublier Monsieur le Professeur *Denis Creissels*, qui m'a fait aimer la linguistique depuis la première année de DEUG. Il a toujours été présent pour m'éclairer de son savoir inépuisable. Je le remercie d'avoir bien voulu lire attentivement une des dernières versions de ce travail et de m'avoir fait part de ses remarques pertinentes.

A travers le Laboratoire Dynamique du Langage (DDL), je dois également beaucoup à son Directeur, Monsieur *Jean-Marie Hombert*, un excellent "chef d'entreprise" qui fournit aux doctorants de parfaites conditions de travail tant en compétences humaines que matérielles.

J'ai pu, par ailleurs, profiter des compétences de Monsieur le Professeur *Bernard Comrie* (Marx Planck Institute de Leipzig, Allemagne) et de Mesdames les Professeurs *Ayhan Aksu-Koç* (Université Boğaziçi d'Istanbul, Turquie) et *Ruth Berman* (Université de Tel Aviv, Israël), qui par ailleurs, à chacune de nos rencontres, m'ont conseillé et encouragé pour la suite de mon travail. Que ces personnes trouvent ici l'expression de ma gratitude profonde.

Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Je n'oublierai pas non plus deux personnes à qui je dois énormément : **Sophie Kern** (Chargée de recherche au CNRS) avec qui, étant dans le même laboratoire et dans la même équipe, j'ai eu l'occasion de travailler, et de qui, j'ai profité de ses grandes compétences. Je lui ai non seulement emprunté son corpus mais aussi sa méthodologie d'analyse des compétences narratives chez les enfants. Et **Jeroen Aarssen** (Chargé de recherche à l'université de Tilburg, Pays-Bas) à qui j'ai également emprunté une partie de son corpus et dont les travaux et les correspondances me sont d'une aide inestimable. À tous deux, mille mercis.

Je me dois de citer également l'équipe Acquisition du Laboratoire Dynamique du Langage, sous la direction de Madame Harriet JISA. Un grand merci amical à **Rita Carol**, à **Frédérique Gayraud** et à « mon frère pygmée » **Franck Idiata** qui ont consacré une grande partie de leur temps à la lecture et à la correction de mon travail. Je remercie également ma collègue **Sophie Gonnand** de m'avoir déchargé des cours d'enseignement ce semestre. Parmi les membres des autres équipes de recherches, je remercie **Pascal Boyeldieu** (Directeur de recherche CNRS) et **Pascal Boyer** (Directeur de recherche CNRS et spécialiste des statistiques), ainsi que **Gisèle Teil-Dautrey** et **Ioona Vasilescu**, Doctorantes, d'avoir accepté de lire mon travail et de me faire part de leurs remarques.

Je ne saurais évidemment pas oublier mes amis **Pierre-Philippe Counillon**, **Claude Finz** et **Marielle Rispaïl** qui ont sacrifié beaucoup de leur temps à la lecture et à la correction de l'ensemble de ce travail, ainsi que **Amadou Almou Dan-Galadima**, **Delphine Perat** et **Marguerite Teuneu** qui ont accepté de lire la dernière version. À chacun, mon éternelle amitié.

Je n'oublie pas non plus **mon grand-père** et **ma feu grand-mère** qui m'ont élevé jusqu'à l'âge de 7 ans, **mes parents** qui ont toujours été là pour m'encourager sans cesse dans la poursuite de mes études, car eux n'avaient jamais eu la chance d'en faire. Je remercie particulièrement ma sœur **Ayşe** pour son soutien moral et mon frère **Tahir** pour avoir sacrifié de son temps pour me seconder lors des enregistrements.

Je serai éternellement reconnaissant à mon épouse **Hatice** qui n'a cessé de m'encourager tout au long de cette entreprise. Elle s'est non seulement chargée des enregistrements turcs et de leurs transcriptions après s'être initiée à l'Alphabet Phonétique International, au découpage morphémique en turc et à la traduction en français, mais aussi de l'éducation de nos deux fils, "la paire minimale" **Hasan** et **Hakan**.

Pour finir, je voudrais remercier toutes les familles turques de Grenoble et de ses environs et les enfants qui ont bien voulu se soumettre à cette étude. Sans eux ce travail n'aurait jamais vu le jour. À travers cette étude, j'espère les faire connaître davantage et faire entendre leurs voix.

Préface - Prof. Dan Slobin

It has been almost twenty years since Michael Bamberg (1985, 1987) discovered Mercer Mayer's *Frog, where are you?* (1969), a story picture-book without words that was designed for children, but has become a remarkable research tool for linguists, psycholinguists, and anthropologists (Berman & Slobin, 1994; Strömquist & Verhoeven, forthcoming). Because the story is conveyed by pictures alone—with a plot that is both transparent and engaging—this little 24-page book has served to elicit narratives from 3-year-olds as well as adults, from monolinguals as well as bilinguals, from users of both spoken and signed languages, and from people with a range of impairments (aphasia, Down Syndrome, Williams Syndrome, and others). It has been taken to the field by anthropologists, where “frog stories” have been elicited in settings as diverse as the Australian bush, the Mayan highlands, and South Pacific islands. By now, we have frog stories in more than fifty languages.

Mehmet Ali Akinci's contribution, however, is quite special. It is a study of bilingual narratives – but not only bilingual narratives. He has gathered frog stories in both Turkish and French from bilingual children in France. That, in itself, constitutes an important contribution. But he has also carried out detailed comparisons with stories told by monolingual children in these two languages, using data gathered in France by Sophie Kern and data gathered in Turkey by Jeroen Aarssen. And Akinci has also added a bilingual comparison group, including the Turkish-Dutch bilingual children studied in the Netherlands by Jeroen Aarssen and Ludo Verhoeven. These researchers have generously provided their data for comparative analysis. We have, thus, a rich set of comparison points: two bilingual comparisons (bilingual Turks in France and bilingual Turks in the Netherlands), along with two bilingual–monolingual comparisons (Turkish and French as first language of monolinguals versus the two languages used by bilingual children).

These comparisons bring us to the heart of debates about childhood bilingualism. Akinci demonstrates that maintenance of mother-tongue skills does not impede children's acquisition of the language of the surrounding community. By the end of primary school, young Turkish bilinguals in France speak excellent French, and young Turkish bilinguals in the Netherlands speak excellent Dutch. But this is only part of the story. Akinci's findings force one to pay attention to *oral* versus *written* or *academic* language skills – and not only in the language of the school, but also in the language of the home. The emerging picture is complex.

First, it is important to distinguish between a proficient *speaker* and a proficient *narrator*. By age 10 or so, children in all of the various subject groups can be considered proficient speakers – of French or Turkish or Dutch. But when we look at their narrative skills, there are important differences. The monolingual children, in France and Turkey, are more proficient narrators than the bilingual children in France or the Netherlands. That is, there are fine-grained issues of temporal setting, reference maintenance and shift, and syntactic means of conjoining and subordinating narrative clauses that are the marks of a proficient narrator. There is more involved here than linguistic skill in general; it is necessary to consider *types* of linguistic skills and the *communicative contexts* in which they develop. We must look at the kinds of linguistic experiences that these children have had. The monolingual children are surrounded by speech communities in which they are exposed to a range of speakers and styles, including narratives. In Turkey, both the village children studied by Aarssen (1996) and the urban children studied by Aksu-Koç (1994) command a range of complex syntactic patterns for packaging events and taking various points of view on narrative situations. They have heard stories, overheard conversations, watched TV, been to school – in short, they've had a full range of linguistic experiences. By contrast, the Turkish children in France have not had such rich exposure to Turkish. Their schooling is in French; most TV is in French; the surrounding Turkish community is smaller and much less diverse than in Turkey. At the same time, they have not had early exposure to French. Unlike the French monolinguals, they did not hear stories or overhear conversations in French in the years before they started going to school.

The monolingual children are more proficient narrators in several respects. On the level of plot organization, they fill in the main lines of the story at earlier ages. And on the level of syntax, they

show greater diversity of forms for relating narrative clauses to one another in terms of temporality and causality. By age 10, all of the children present the plot appropriately, but the bilingual children do not have the syntactic diversity and flexibility of the monolinguals. Although they have mastered colloquial French, they have not mastered the stylistic dimensions of school language demonstrated by their peers in France or in Turkey. Thus there is more to bilingualism than fluency, or native accent, or acceptable syntax. Akinci's data begin to map out relations between syntactic structure and narrative proficiency, with implications for school performance and literacy.

What about home-language skills? Preservation of the home language is not a goal of French education. The Turkish children in France are becoming French-dominant, and there are indications that their Turkish syntax has been influenced by French structures (such as the use of conjunctions rather than converbs for clause-linkage in their Turkish narratives). More attention is paid to the home language in the Netherlands, and there is suggestive evidence that the Turkish skills of the children in the Netherlands surpass those of the children in France. Akinci's study thus raises issues of schooling and public policy with regard to *both* languages of bilingual children.

The study also raises issues of social class. The comparison French monolingual group is middle-class, while the Turkish-French bilinguals come from working class families. One looks forward to a comparable study of French monolingual children of the working class. However, this factor cannot be the major explanation for Akinci's findings, because frog stories gathered in Turkey allow for comparison of urban children of professional families with village children. Those two monolingual populations both demonstrate command of complex narrative syntax, in contrast to the bilingual children. To be sure, home literacy and early schooling play a role in the development of school language skills, but the importance of immersion in a full speech community cannot be underestimated.

This book opens the door to a series of important questions about early language and education. What is a "bilingual"? How can we distinguish between different types of language proficiency—oral vs. written, narrative vs. discursive, lively vs. dull, colloquial vs. academic, and so forth? What is the best balance between the language of the home and the language of the nation state? What is the best balance between an individual's two languages? What methods can be employed to measure and evaluate various sorts of bilingual competence? No one study can provide the answers to questions such as these, but the work at hand presents valuable tools and a clear analytic focus, while raising timely questions of great urgency.

Professor Dan I. Slobin
Department of Psychology
University of California, Berkeley

References

- Aarssen, J. (1996), *Relating events in two languages: Acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch bilingual children at school age*. Studies in Multilingualism 2. Tilburg: Tilburg University Press.
- Aksu-Koç, A.A. (1994), The development of linguistic forms: Turkish. In R.A. Berman & D.I. Slobin, *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 329-385). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bamberg, M. (1985), *Form and function in the construction of narratives: Developmental perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Bamberg, M. (1987), *The acquisition of narrative: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Berman, R.A., & Slobin, D.I. (1994), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, M. (1969), *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Strömquist, S., & Verhoeven, L. (2003), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins.

INTRODUCTION

« L'une des questions centrales pour toute théorie de l'acquisition est de, comprendre comment l'enfant parvient à déterminer les principales fonctions sémantiques, pragmatiques ou syntaxiques, étant donné que d'une part, dans les situations naturelles de communication, les divers indices évoqués entrent dans des relations d'interaction complexes et d'autre part, les langues naturelles se caractérisent par certains recouvrements de formes et des fonctions. Il est en effet tout à fait exceptionnel de voir une forme unique associée à une unique fonction, de sorte que les formes du langage sont plurifonctionnelles et que les mêmes fonctions peuvent prendre une pluralité de formes ». Kail (1997 : 107).

Les recherches en acquisition du langage et plus particulièrement sur le développement des compétences narratives dans le sens que Kail décrit ci-dessus se sont accrues ces deux dernières décennies notamment grâce au Berkeley Cross-Linguistic Acquisition Project sous la direction de D. I. Slobin (Université de Berkeley) et de R. Berman (Université de Tel-Aviv). Ce qui a véritablement changé, ce sont les études translinguistiques sur le développement du langage chez l'enfant, études basées non plus sur de simples phrases isolées, mais sur de longues narrations sous forme de récit (Karmiloff-Smith 1979, 1985, 1986, Bamberg 1987, Hickmann 1991, Berman & Slobin 1994). Toutes ces études se sont centrées sur un type particulier de récit : des narrations basées sur le récit d'un livre image.

Nous avons choisi dans le cadre de cette recherche, d'étudier les compétences narratives en turc et en français des enfants bilingues turc-français âgés de 5 à 10 ans, issus de l'immigration turque en France (Grenoble). Il s'agit d'une immigration d'origine rurale venue en France au milieu des années 70. L'ensemble des sujets est constitué de 94 enfants âgés de 5;00 à 10;11 ans dont les plus jeunes fréquentent l'école maternelle et les plus grands sont au CM2. Pour cela nous avons eu recours au livre d'images (24 au total) sans texte : *Frog where are you?*, de Mayer (1969)¹. Les enregistrements de cette histoire ont été effectués pendant l'année scolaire 1993-1994 en turc et en français soit au domicile des sujets, soit dans des

¹ Les images de ce livre sont proposées en annexe 1.

lieux que les enfants fréquentaient, telles les associations turques, conformément aux instructions de Berman et Slobin (1994).

En partant de notre question centrale qui est :

Comment se développent les outils linguistiques qui permettent de produire une narration cohérente en turc et en français chez les enfants bilingues turc-français âgés de 5 à 10 ans issus de l'immigration ?

nous avons voulu montrer les trajectoires développementales des deux systèmes linguistiques de ces enfants.

Quatre notions ont leur importance dans cette étude. D'abord la notion de *cohésion* qui correspond aux moyens linguistiques (anaphores, connecteurs, etc.) mis en œuvre par le locuteur pour exprimer le contenu linguistique (Hickmann, 1991, 1995). La seconde est celle de *bilinguisme*, puisque ce travail analyse le développement de deux langues chez un même locuteur. Pour la troisième, il s'agit de la notion de *perspective développementale*. En effet, cette étude s'inscrit dans cette perspective parce que nous allons comparer les résultats entre des sujets à des âges différents (de 5 à 10 ans). Enfin la dernière notion est celle de *translinguistique*, parce qu'en plus du fait que notre recherche concerne deux langues (le turc et le français), nous comparons, chaque fois que cela est possible, nos résultats à ceux obtenus sur d'autres langues.

On peut se poser la question de la pertinence d'une telle étude. Pourquoi donc étudier le développement des compétences narratives en turc et en français par les enfants bilingues ? Le choix de cette recherche est motivé par plusieurs raisons :

(1) La plupart des études précédentes sur le langage des enfants ont concerné l'acquisition de la première langue par des monolingues de classe sociale élevée. Très souvent, ces langues étudiées étaient indo-européennes, dans la majorité des cas l'anglais (Hickmann, 1991 ; Wigglesworth, 1990), le français (Karmiloff-Smith, 1981, Hickmann & Kail, 1992 ; Kern, 1997, entre autres), l'allemand (Bamberg, 1987), ou encore l'espagnol (Sebastián & Slobin, 1994 ; Kail & Sanchez y Lopez, 1997, entre autres). Seules quelques études ont pris en compte le développement des compétences narratives dans des langues éloignées (Hickmann, 1991, pour le chinois ; Clancy, 1992 ; Nakamura, 1993, pour le japonais ; Bavin, 1987, pour le warlpiri) et également dans une langue seconde (Boeschoten, 1990, 1994 ; Verhoeven, 1989, 1993 ; Aarssen, 1996, pour l'étude du turc dans l'environnement néerlandais et Pfaff, 1984, pour le turc en Allemagne). Ces dernières études traitent l'acquisition simultanée de deux langues, mais elles sont plutôt rares. Les études portant sur l'acquisition du turc même ont été effectuées auprès d'enfants issus de classes sociales très favorisées d'Istanbul (Slobin & Aksu-Koç, 1985 ; Aksu-Koç, 1994 ; Küntay,

1992, entre autres). De plus, si des études sociologiques ont déjà eu lieu sur des enfants bilingues turc-français (Kastaryano, 1986), aucune étude psycholinguistique à notre connaissance, montrant les compétences narratives et linguistiques, n'a été effectuée sur eux. Notre étude est donc la première en ce domaine.

(2) Une telle étude s'est aussi avérée pertinente parce que certaines théories sur le bilinguisme placent les enfants issus de l'immigration dans la catégorie des *semilingues*, qui confondent et mélangent les deux langues. Par exemple, Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) ont montré qu'il y avait une relation directe entre la compétence de l'enfant dans sa première langue et dans la seconde, et que les bonnes aptitudes développées dans une langue vont favoriser l'acquisition de bonnes compétences dans l'autre, alors que de faibles et pauvres compétences dans l'une vont nuire à l'établissement de bonnes compétences dans la seconde. Dans le même sens, d'autres théories ont prédit que les enfants bilingues partageaient des points communs avec les apprenants d'une langue seconde dont l'un des plus importants serait sans aucun doute *l'instabilité des connaissances* (Lüdi & Py, 1986 : 122).

(3) Lorsqu'une langue devient la langue faible² chez un enfant, elle est soumise à un certain nombre de restructurations. D'autant plus que le mot "bilingue" lui-même couvre tout un spectre de comportements différents. Le sujet bilingue constitue un objet d'étude très précieux pour la compréhension des situations de contact de langues. Ce qui nous intéresse actuellement est la relation entre une langue forte (le français) et une langue faible (le turc). Jusqu'à ce jour, le statut de la langue faible n'a été que très peu étudié, et les études qui l'ont fait ont porté sur un nombre réduit de très jeunes sujets (Jisa, 1989, 1995 ; Schlyter, 1990, 1993, 1995) et sur des langues indo-européennes (l'anglais en France, le français en Suède). Nous avons, de notre côté, élargi l'échantillon des sujets, en nombre et en âge, ce qui nous permet de mieux cerner d'une part, les tendances générales de la restructuration, et de l'autre, des profils individuels de développement.

(4) En outre, les langues qui font l'objet de notre étude sont issues de deux familles linguistiques différentes. Le turc appartient à la famille altaïque alors que le français fait partie des langues indo-européennes. Il est très intéressant de décrire les phénomènes dans deux langues typologiquement opposées (ordre des mots : SOV pour le turc et SVO pour le français, langue agglutinante pour l'une, langue flexionnelle pour l'autre). "Les conditions de recherche deviennent d'autant plus intéressantes quand deux langues sans lien entre elles sont apprises par un seul et même locuteur ou groupes de locuteurs" (Aarssen, 1996 : 2)³. Nous

² Schlyter (1994 : 69) propose plusieurs critères pour évaluer avec précision la compétence expressive en langue faible. Nous les verrons dans notre chapitre 2 qui traite du bilinguisme.

³ « The research condition becomes even more interesting when two unrelated languages are acquired by the same speaker or group of speakers » (Aarssen, 1996 : 2).

allons d'ailleurs comparer ces langues dans différents environnements et circonstances : le turc aussi bien chez des monolingues que chez des bilingues (le turc en Turquie, en France et aux Pays-Bas) et le français comme deuxième langue des enfants turcs comparés aux monolingues français. Le but de ces comparaisons aux monolingues n'est pas de porter un jugement sur les éventuelles lacunes dans l'acquisition des enfants bilingues, mais d'évaluer les changements éventuels que l'emploi de la langue a subi dans un environnement qui ne lui est pas favorable. En outre, plusieurs études ont montré que cette langue est condamnée à un développement stagnant (Boeschoten & Verhoeven, 1986 ; Boeschoten, 1990 ; Schaufeli, 1991, entre autres).

(5) La dernière raison est une motivation personnelle. En tant que Turc bilingue issu de l'immigration et ayant des enfants qui commencent eux-mêmes leur apprentissage du turc et du français, il nous tenait à cœur de comprendre, de décrire la situation de cette population et de mieux la faire comprendre. Dans cette perspective, cette recherche peut être un outil très intéressant pour les professeurs des écoles et les enseignants des collèges qui ont de jeunes Turcs dans leurs classes.

Le développement des compétences narratives en turc et en français chez les enfants bilingues étant un vaste domaine, nous avons choisi de circonscrire notre recherche autour de quatre thèmes : la macrostructure, la référence aux participants, la temporalité et la connectivité. Nous présentons ci-dessous le détail de l'organisation et du contenu des 7 chapitres qui constituent ce travail :

Le chapitre 1 présente, d'une part, un résumé des différents courants d'analyse des narrations et celui que nous avons choisi dans le cadre de ce travail, et d'autre part, un bref rappel des théories et études sur les thèmes cités ci-dessus, en se focalisant notamment sur le développement de la relation entre les formes et les fonctions linguistiques dans le récit chez les enfants.

Le second chapitre traite, partant des définitions existant sur le bilinguisme, des théories propres au bilinguisme. Nous avons porté une attention particulière au bilinguisme propre aux enfants issus de l'immigration et nous présentons notre contribution à ce sujet d'étude.

Le chapitre 3 présente la méthodologie adoptée pour notre étude. Nous donnons des informations sur les sujets, sur le matériel utilisé, sur la procédure employée, sur les productions des sujets, ainsi que sur le codage des données.

Dans les quatre chapitres qui suivent nous nous centrons sur les outils linguistiques utilisés et les fonctions qu'ils remplissent à travers les âges dans les deux langues étudiées. Dans cette perspective, chaque fois que cela est possible, nous comparons nos résultats dans

les deux langues à ceux des monolingues turcs de couche sociale identique à la nôtre (Aarssen, 1996), à des monolingues français (Kern, 1997) et à ceux des bilingues turc-néerlandais (Aarssen, 1996).

Le chapitre 4 concerne le développement de la macrostructure. Il va nous permettre d'évaluer les compétences narratives des enfants concernant l'introduction et le maintien d'une continuité thématique en abordant les narrations au niveau de leur microstructure (locale), de leur structure épisodique et de leur macrostructure (globale) grâce à des composantes de la macrostructure établies par Berman & Slobin (1994).

Le chapitre 5, qui aborde la référence aux personnages, permet d'évaluer les capacités de nos sujets à introduire, à promouvoir, à maintenir et à changer la référence aux personnages principaux et secondaires du récit. Lié à la problématique de la référence aux participants, nous aborderons également à la fin de ce chapitre le développement de la prise de perspective chez nos sujets bilingues.

Le chapitre 6 étudie le développement de la temporalité. Nous verrons les temps d'ancrage, les temps verbaux, les alternances temporelles ainsi que l'aspect lexical dans les productions.

Enfin le dernier chapitre traite du développement de la connectivité. Il sera question, dans ce chapitre, d'analyser les structures syntaxiques (juxtaposition, coordination, co-subordination et subordination) en relation avec les fonctions sémantiques qu'elles encodent dans la perspective de la théorie de Foley & Van Valin (1984).

Pour conclure, nous ferons une récapitulation des principaux résultats, notamment ceux des évaluations des thèmes abordés : la macrostructure, la référence aux personnages, la temporalité et la connectivité. Nous espérons que toutes ces évaluations permettront de faire progresser l'étude du bilinguisme des enfants issus de l'immigration dans une perspective éducative.

Afin de ne pas charger les chapitres avec des tableaux parfois difficiles à lire, nous avons préféré les transformer en histogrammes ou courbes, regroupées sous figures et les placer tels qu'ils sont en annexe. Les figures ont été numérotées de telle manière à ce qu'elles correspondent à ces tableaux.

1

ANALYSE DE LA NARRATION

« *La narration est une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'événements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales* ». Labov & Waletzky (1967 : 20)¹

1.1 INTRODUCTION

Avant d'aborder l'étude du développement des compétences narratives, nous avons jugé nécessaire de définir ce que l'on entend par « narration » et de faire un état des lieux des travaux qui ont été menés sur ce domaine par les différentes approches d'analyses. Ces deux points constituent l'objet de ce premier chapitre, que nous divisons en trois parties. Dans un premier temps, nous allons tenter de définir la notion de narration, en traitant notamment de la distinction entre *cohérence* et *cohésion*, notions utiles à la compréhension de la suite de cette étude. La deuxième partie expose les différentes approches d'analyse des narrations : nous développerons les approches sémiotique et littéraire, linguistique et celle qui nous concerne au premier chef, l'approche fonctionnaliste-conceptuelle, dans la mesure où nous avons choisi d'étudier les narrations d'après cette approche. Dans la troisième partie, nous ferons part du cadre théorique des différents thèmes abordés et de leurs résultats, sous forme de résumé.

1.2 DEFINITION DE LA NARRATION

1.2.1 Discours, narration et récit

Jusqu'au début des années 70, les travaux étaient basés sur des phrases isolées, dépourvues de tout contexte. Évidemment, tous les aspects du langage ne peuvent pas être analysés dans des contextes, mais on peut aboutir à de fausses conclusions dans le cas où l'on ne le ferait pas pour des

¹ « A narrative is one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurs » (Labov & Waletzky, 1967 : 20).

productions d'enfants. En effet, est-ce que dans la réalité, on parle avec des phrases isolées sans contraintes discursives ou linguistiques ? La solution à cette problématique a été trouvée dans des tâches de production : les psycholinguistes ont soit analysé des discours spontanés, soit des narrations.

Caron (1989 : 207) définit le discours comme « un énoncé rarement isolé qui se combine avec d'autres énoncés pour former une totalité, pourvue de caractères propres ». Il affine sa définition en soulignant que le discours possède une unité qui a trois caractéristiques :

- considéré dans sa totalité, le discours comporte une *organisation* : il est constitué d'un ensemble d'éléments hiérarchisés et ordonnés ;
- en tant que processus se déroulant dans le temps, le discours comporte une *cohésion* : chaque énoncé nouveau comporte une certaine relation avec ceux qui précèdent et ceux qui suivent ;
- en tant qu'activité, le discours est *orienté* : il vise à réaliser un certain but, à exercer une certaine action sur l'auditeur.

Dans le cadre de notre étude, par *discours*, nous entendons une longue série d'énoncés dite par un locuteur, et dans ce cas précis, on parlera de *narration*. Il est vrai que, contrairement à la narration, la conversation naturelle constitue la base d'un discours, c'est-à-dire des énoncés simples ou multiples échangés qui impliquent plus d'un locuteur. Cependant, plusieurs des contraintes que l'on obtient pour l'interaction conversationnelle (Reichman, 1985) sont analogues à celles qui sont obtenues dans une narration élicitée (Bamberg, 1987 ; Berman, 1988, 1994 ; Hickmann, 1980, 1991 ; Karmiloff-Smith, 1980 ; Lehrert, 1981 ; Marchman, 1989 ; Marslen-Wilson, Levy & Tyler, 1982 ; Slobin, 1985).

Entre la structure d'un récit et celle d'une phrase, il existe certaines analogies. Un récit, comme une phrase, comporte un certain nombre d'éléments qui doivent se succéder dans un ordre déterminé ; ces éléments peuvent se représenter sous forme de « constituants » hiérarchiquement organisés ; que certains éléments obligatoires manquent ou que l'ordre formé ne soit pas respecté, et le récit sera perçu comme mal formé ; enfin, les règles d'organisation canonique du récit sont partagées tacitement par les membres d'une communauté culturelle. Il faut observer que pour Fayol (1985 : 10) le récit s'analyse selon deux points de vue complémentaires : *le narré* et *la narration*. Le premier, selon lui, renvoie « à la représentation cognitive des événements et états et de leurs enchaînements », alors que le second, « a trait aux opérations de prise en charge par un locuteur et qui fait ainsi référence à une dynamique » (*ibid.*).

Dans la mesure où nous n'avons recours qu'à un seul corpus (narration à partir d'un livre-image), dans la suite de nos propos, et au sein des chapitres, les notions de *discours*, *récit* et *narration* sont employées comme des synonymes.

Deux notions sont importantes pour saisir les caractéristiques propres d'un discours : la cohérence et la cohésion.

1.2.2 Cohérence vs cohésion

Bien que les notions de *cohérence* et de *cohésion* soient liées, la première implique la structure du contenu discursif via la spécification d'un système de règles qui gouverne les séquences canoniques des unités dans les récits, contrainte sur leur mouvement et leur structure épisodique. Cela a été le centre d'étude de la grammaire des récits (Mandler, 1978 ; Mandler & De Forest, 1979 ; Rumelhart, 1975 ; Stein, 1982). La cohérence a été montrée comme une acquisition relativement tardive par l'enfant. La cohésion correspond aux moyens linguistiques (anaphores, connecteurs, etc.) mis en œuvre par le locuteur pour exprimer le contenu linguistique (Hickmann, 1995 : 201 ; Hickmann, 1991 : 157). Elle lie un ensemble de phrases comme une unité thématique (Givón, 1979 ; Halliday & Hasan, 1976 ; Bamberg, 1987). Elle se développe également progressivement avec l'âge (Bamberg, 1987 ; Berman, 1985 ; Hickmann, 1980, 1991, 1995 ; Karmiloff-Smith, 1980, 1985 ; Slobin, 1985 ; Tyler, 1983).

La cohérence couvre l'organisation du contenu propositionnel alors que la cohésion couvre l'organisation de la structure linguistique d'un discours. Plusieurs études considèrent que le développement de la cohésion et celui de la syntaxe sont fortement liés (Shapiro & Hudson, 1991) et d'autres affirment que la cohésion et la cohérence n'ont pas seulement un développement parallèle, mais que le développement de la cohérence (apprendre à manipuler la structure de la signification) est essentiel au développement de la cohésion (apprendre à manipuler la structure de la langue). Dans notre cas, nous nous intéressons plus particulièrement à la cohésion, à savoir comment les enfants bilingues se servent de la structure linguistique pour former une unité informationnelle.

Nous comprendrons davantage la définition de la narration à travers les différentes approches qui l'ont analysée. C'est l'objet du point suivant.

1.3 LES DIFFERENTES APPROCHES D'ANALYSE DES NARRATIONS

Le récit est un « objet mondain » (Fayol, 1985 : 9), présent dans toutes les cultures et apparemment bien délimité. Pour Fayol (1985 : 9) il existe deux manières de définir le récit :

« premièrement l'opposer à d'autres formes discursives, deuxièmement on peut procéder par l'analyse des caractéristiques sensées lui être propres », c'est ce que nous faisons à travers les diverses approches que nous décrivons ci-dessous.

1.3.1 Approche sémiotique et littéraire

L'un des premiers courants à étudier le récit est le courant sémiotique et littéraire. L'initiateur de ce courant est, sans conteste, Propp (1958). Analysant les contes russes, il remarque que ces derniers attribuent les mêmes actions aux choses, aux animaux et aux êtres humains. Il en infère l'existence sous-jacente d'une organisation abstraite. Il se centre sur la notion de *fonction*, présentée comme « action d'un personnage définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue » (Propp, 1958 : 31, cité par Fayol, 1985 : 12).

Il isole ainsi une liste de trente et une fonctions (par exemple, une interdiction est adressée au héros, l'interdiction est violée, le méchant cherche à se renseigner, etc.). Des sémioticiens comme Barthes (1966), Greimas (1966) sont également les instigateurs de cette approche. Ils s'intéressent particulièrement à établir un « schéma canonique » (Fayol, 1985 : 14) du récit, en se basant sur un corpus littéraire. Barthes note le caractère très ritualisé des récits qui se composent de deux types « fonctions » : celles cardinales (qui « inaugurent ou concluent une certitude ») et celles de moindre importance (qui ménagent des « zones de repos »). Selon Barthes (1966), « le récit est une séquence organisée d'événements comportant des catégories bien définies et des règles d'agencements qui lui sont propres ». Pour cette première approche, le récit est une séquence organisée d'événements comportant des catégories relativement bien définies et des règles d'agencement. Une hiérarchie se dégage, qui permet le résumé mais conserve néanmoins la chronologie. Le problème de ces recherches sur le récit est qu'elles se concentrent sur la description des faits sans se préoccuper des processus mis en œuvre lors de la production ou de la compréhension.

1.3.2 Approche linguistique

A la fin des années 60 et au début des années 70, on voit apparaître un nouveau courant. C'est une deuxième approche du récit qui est qualifiée « d'approche linguistique » par Fayol (1985 : 23). Comme les sémioticiens de la première génération, les linguistes qui représentent cette nouvelle tendance cherchent à établir une structure rigide du récit. Ils continuent à travailler au niveau conceptuel sans trop se soucier des moyens linguistiques mis en œuvre pour la réalisation du récit. Mais contrairement aux premiers, ils étendent les analyses aux productions non littéraires, comme par exemple aux récits d'expériences personnelles. Au sein même de cette nouvelle approche on distingue deux types majeurs

d'analyses du récit : l'analyse en sommet (*high point analysis*) (Labov & Waletzky, 1967 ; Labov, 1972 ; Peterson & McCabe, 1983) et l'analyse en schéma avec ses nombreuses grammaires du récit (Mandler & Johnson, 1977 ; Rumelhart, 1975 ; Stein & Glenn, 1982).

La première approche se focalise sur le contenu des narrations, tandis que la seconde se focalise sur ses structures. Puis apparaît dans la fin des années 1980, une troisième approche qui se fonde sur les relations entre formes et fonctions (Bamberg, 1987 ; Berman, 1988, 1994 ; Berman & Slobin, 1994 ; Hickmann, 1991 ; Hickmann & Liang, 1990 ; Jisa, 1987 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Karmiloff-Smith, 1979, 1981, 1985 ; Slobin, 1993a/b ; Wigglesworth, 1990, entre autres). Cette nouvelle approche est appelée *fonctionnelle conceptuelle*.

Étudions à présent en détail ces trois approches d'analyses des narrations.

1.3.2.1 L'analyse en sommet

Nous devons ce type d'analyse aux travaux de Labov & Waletzky (1967) qui se sont livrés à la plus vaste étude connue de la langue vernaculaire des noirs américains. Ces travaux ont abouti à la mise en évidence d'une organisation interne propre au récit et valable pour tout locuteur. Celle-ci s'appuie sur la présence d'au moins deux propositions successives, temporellement ordonnées. Labov parle de « récit minimal » lorsqu'il existe une liaison de type « *proposition1 puis proposition2* » entre deux propositions successives. Ils travaillent sur un large corpus de récits d'expériences personnelles enregistrés en situation d'entretien et mettent en évidence deux fonctions distinctes du récit : *l'évaluation* et *la référence*. Comme le signalent Peterson & McCabe (1983 : 3) *l'évaluation* rappelle aux auditeurs l'attitude du narrateur face aux événements qu'il rapporte, alors que *la référence* concerne la construction d'unités narratives dont le déroulement temporel correspond au déroulement des événements décrits. Labov & Waletzky (*ibid.*) dégagent également de leur corpus une structure interne au récit dont les éléments constitutifs sont :

- *l'orientation* (ou cadre) qui situe les personnages, le temps et le lieu de l'histoire,
- *la complication* qui introduit une rupture dans le déroulement normal des faits,
- *l'évaluation* qui révèle l'attitude du narrateur vis-à-vis de sa production en accentuant certains aspects plutôt que d'autres,
- *la résolution* qui marque l'achèvement des événements,
- *le « coda »*, formule finale optionnelle servant à signaler la fin du récit.

Labov & Waletzky (*ibid.*) ont réussi à rendre compte de l'organisation de la plupart des récits par leur découpage en cinq parties et leur travail a servi de base à de nombreuses études dans ce

domaine. Selon eux, l'acquisition de la compétence narrative consiste à acquérir cette structure commune à tous les locuteurs, à toutes les langues.

Kernan (1977) qui a étudié les histoires conversationnelles chez les enfants âgés de 7 à 14 ans a observé une augmentation générale, avec l'âge de la compétence des enfants, à délimiter les parties de la narration. Les enfants âgés, comparés aux plus jeunes, donnent plus d'informations d'arrière-plan dans l'orientation, afin de l'étoffer et de la délimiter par rapport à la composante suivante. Ce sont également, les enfants âgés qui marquent la complication dans les narrations.

Umiker-Sebeok (1979) qui a aussi travaillé dans cette approche, a étudié les narrations spontanées chez des enfants de 3, 4 et 5 ans. Elle a souligné qu'à 3 ans, les enfants produisent des narrations courtes contenant la complication et l'orientation, mais qu'en revanche l'évaluation est plus rare. Ceux de 4 ans intègrent l'orientation dans leurs récits, tandis que les 5 ans, en plus de ce que font les plus jeunes, intègrent des résumés, ainsi que divers types d'évaluation. Elle arrive, en outre, à la conclusion que l'interaction narrateur/interlocuteur devient un facteur essentiel dans la formation de la structure narrative avec l'âge.

D'autres études similaires ont suivies celles-ci : Kemper (1984) a étudié les récits des enfants de 2 à 10 ans ; et Peterson & McCabe (1983) ont travaillé chez les enfants de 3;5 à 9;5 ans. Kemper conclue son étude en affirmant que « les récits des 2-, 3- et 4 ans n'ont pas de sommet identifiable ; seulement 33% ont un tel sommet. En contraste, pour les enfants âgés (9 ans), 93% des histoires ont un objet central ou un sommet » (Kemper, 1984 : 112)².

Les différentes études basées sur cette approche concluent que ce n'est que vers l'âge de 6 ans que les enfants commencent à posséder la conception globale d'une histoire (avec un début, un milieu et une fin), « alors qu'avant ce stade, les jeunes enfants sautent d'un événement à un autre » (Peterson & McCabe, 1983 : 61)³ se concentrant souvent sur le début et la fin de l'histoire délaissant ainsi le développement.

1.3.2.2 L'analyse en schéma

Ce type d'analyse de récit est basé sur la notion de schéma narratif. Cette conception stipule l'existence d'une structure cognitive sous-jacente à toutes les histoires et présente chez tout le monde sous forme de schéma. Le récit possède donc une structure interne (Rumelhart, 1975) dans laquelle un

² « The stories of the 2-, 3-, and 4-year-old do not have identifiable high points; only 33% were judged to have such point. In contrast, for older children 93% of the stories have a central focus, or high point » (Kemper, 1984 : 112).

³ « Prior to this, the youngest children jump from one event to another » (Peterson & McCabe, 1983 : 61).

certain nombre d'éléments sont hiérarchisés, avec des éléments de bas niveau et les épisodes enchâssés dans les constituants de haut niveau. Cette structure est par ailleurs récursive, avec les mêmes éléments qui peuvent réapparaître d'un épisode à un autre.

La compétence narrative consistant donc à connaître les règles d'organisation canoniques du récit (Caron, 1989 : 210), un grand nombre de grammaires du récit ont alors vu le jour (Mandler & Johnson, 1977 ; Rumelhart, 1975 ; Stein & Glenn, 1982)⁴. Bien qu'il y ait quelques différences entre les grammaires élaborées, et donc des différences au niveau des composantes du schéma, tous les auteurs dégagent une structure interne du récit composée d'une exposition et d'épisodes. Pour Mandler & Johnson (1977) la structure sous-jacente au récit s'organise autour de l'épisode. Celui-ci se définit comme comportant un « début », un « développement » et une « fin » pouvant chacun se décomposer en diverses catégories internes.

La grammaire de récit élaborée par Mandler et Johnson (1977), se présente sous forme de deux ensembles de règles.

a) des règles de réécriture, telles que :

RÉCIT → EXPOSITION ET STRUCTURE ÉVÉNEMENTIELLE

STRUCTURE ÉVÉNEMENTIELLE → ÉPISODE

ÉPISODE → DÉBUT cause DÉVELOPPEMENT cause FIN

DÉVELOPPEMENT → / RÉACTION SIMPLE cause ACTION

/ RÉACTION COMPLEXE cause VERS UN BUT etc.

b) des règles transformationnelles permettant des suppressions et des réarrangements.

Quant au « schéma » de Stein & Glenn, (1982) il se compose d'un « setting », ayant pour fonction d'introduire les protagonistes, le temps et le lieu de l'action et d'épisodes. Ces épisodes se subdivisant en plusieurs éléments :

- l'élément initiateur qui représente le problème à résoudre,
- une réponse interne du protagoniste consistant en l'énoncé d'un but,
- une tentative d'action en fonction du/des but(s) à atteindre,
- une conséquence découlant de l'action entreprise,
- une réaction, représentant la réponse cognitive ou émotionnelle du protagoniste à la conséquence.

⁴ Cf. Fayol (1985), pour un exposé de ces grammaires de récit.

En ce qui concerne le développement des compétences narratives, la question générale de cette approche est de savoir si les enfants travaillent avec le même schéma que celui des adultes, ou s'ils possèdent un autre système en attendant d'atteindre pendant leur développement cognitif le schéma narratif approprié. En outre, ces types d'analyse ont procuré des informations intéressantes sur la compréhension et la mémorisation des récits et ont révélé une compétence précoce du schéma narratif (cf. les travaux de Nelson et ses collègues, Nelson & Gruendel, 1981 ; French & Nelson, 1985 ; entre autres). Ils ont également mis en évidence une augmentation de la complexité des récits produits entre 4 et 12 ans associée à un développement langagier. Les recherches ayant utilisé cette approche (Glenn & Stein, 1980 ; Peterson & McCabe, 1983) ont montré que les productions des plus jeunes consistent en des listes d'événements juxtaposés sans référence à une trame narrative globale, sans organisation en épisodes ainsi qu'un grand nombre de descriptions. Avec l'âge, les sujets deviennent capables de rendre compte du fil conducteur, et les outils linguistiques employés se complexifient.

Nous voyons que ces deux types d'analyse s'accordent pour affirmer qu'il existe une structure interne au récit sur laquelle s'appuient les sujets pour comprendre, mémoriser mais aussi produire une narration. De plus, ils disent que la compétence narrative n'émergent pas d'un seul trait. Les recherches basées sur ces courants ont noté des différences quantitatives et qualitatives en fonction de l'âge. On passe d'un petit nombre de composantes mentionnées de façon séquentielle, voire même juxtaposée pour les plus jeunes, à une histoire dont les différents éléments sont hiérarchiquement ordonnés de façon globale. Ces différences jouent justement un rôle non négligeable sur la cohérence globale de l'histoire. Peterson & McCabe (1983), Kemper (1984) qui ont étudié les récits à partir des deux approches concluent qu'elles sont similaires dans le traitement des narrations, c'est pourquoi les résultats développementaux pour les deux approches ne varient pas beaucoup.

1.3.2.4 Approche fonctionnaliste-conceptuelle

D'après l'approche fonctionnaliste-conceptuelle développée par Berman & Slobin (1994), l'acquisition des formes linguistiques chez des enfants est analysée au moyen de l'analyse de la production d'un récit, et particulièrement des narrations. En l'occurrence, le projet de Berman & Slobin se base sur la description d'un petit livret, *Frog where are you?* De Mayer (1969), que l'on fait raconter à des enfants et des adultes d'abord en deux langues (anglais et hébreu). Cette expérimentation a été ensuite étendue à trois autres langues (allemand, espagnol et turc). L'étude concerne donc des sujets d'âges différents et des langues diverses.

L'hypothèse est qu'avec le temps les enfants deviennent de plus en plus compétents dans les narrations, c'est-à-dire qu'ils deviennent moins dépendants du contexte non linguistique. Les formes linguistiques qu'ils emploient dans la narration seront, dans ce sens, de plus en plus complexes. Suivant les principes de Slobin à propos de la forme et de la fonction (Slobin, 1973 ; Berman & Slobin, 1994) les formes disponibles sont utilisées dans une série de fonctions étendues et de nouvelles fonctions sont exprimées par d'anciennes formes disponibles. Par exemple, l'emploi des formes pronominales peut être vu comme indice de formes déictiques de la référence dans les narrations chez les jeunes sujets (stratégie du sujet thématique, Karmiloff-Smith, 1985), mais elles sont également utilisées par des narrateurs plus âgés pour maintenir un participant dans une série successive de propositions.

Les interactions complexes entre forme et fonction signifient essentiellement que, à chaque stade de développement, les enfants ont différentes grammaires. On peut donner trois raisons au fait que le jeune enfant possède moins de variétés expressives pour construire une narration : une raison cognitive, une communicationnelle et une linguistique (Berman & Slobin 1994 : 15). Du point de vue *cognitif*, les jeunes sujets ne peuvent pas saisir toutes les perspectives possibles à partir desquelles une histoire peut être racontée. La meilleure façon de raconter une histoire nécessite que les enfants soient capables de différencier le point de vue du narrateur de celui d'un des personnages de l'histoire. En ce qui concerne le facteur *communicationnel*, les jeunes enfants ont des difficultés pour évaluer le savoir de l'interlocuteur qui les écoute et ainsi ont des problèmes pour garder l'équilibre entre une nouvelle information et celle connue. Du point de vue *linguistique*, les jeunes enfants doivent gérer l'information avec les formes linguistiques dont ils disposent dans leur langue pour raconter un récit, mais ils n'ont pas encore acquis toutes les formes nécessaires.

Il est d'autant plus intéressant d'étudier le cas des enfants qui sont en train d'apprendre non pas une seule langue mais deux langues plus ou moins simultanément. Les mêmes trois critères vont également s'appliquer à eux. Outre le fait que les formes linguistiques sont multifonctionnelles dans toute langue, les enfants bilingues ont également à résoudre le fait que chacune des langues, dont ils disposent, possède des formes spécifiques pour encoder des fonctions différentes.

1.4 DEVELOPPEMENT DE LA NARRATION

Du point de vue de la perspective développementale, Berman (1994 : 18) qui effectue une synthèse des trois approches ci-dessus, affirme que trois types de compétences sont impliquées dans les narrations. Elle résume ces types sous la forme de trois questions :

1. Comment les formes linguistiques sont-elles reliées aux fonctions narratives et ces fonctions aux formes linguistiques ?

2. Comment les événements narratifs qui constituent la trame sont-ils enchâssés dans un ensemble d'éléments d'arrière-plan et d'évaluation ?

3. Comment la tâche est-elle interprétée et l'acte de la narration réussi ?

Partant de ces questions, et se basant sur les études réalisées particulièrement sur l'hébreu, Berman (1994), établit trois phases dans le développement des compétences narratives. Elle appelle la première phase *pré-grammaticale* : les enfants n'ont pas encore la connaissance de la structure narrative et se basent sur le contexte. Pendant la seconde phase qu'elle nomme *grammaticalisée dépendante de la structure*, les enfants ont le schéma narratif et y adhèrent strictement, pour produire une narration bien formée. Enfin la dernière, appelée *rhétorique motivée par le discours*, combine la connaissance d'une structure narrative et la compétence à faire face aux contraintes cognitives ainsi qu'à l'éventail complet des formes linguistiques. « Les trois phases du développement narratif dépendent de l'interaction entre compétence narrative et performance narrative au sein des trois dimensions » (Berman, 1994 : 20)⁵ établies dans les trois questions ci-dessus.

En ce qui concerne les relations entre formes et fonctions, les jeunes enfants (les enfants âgés de moins de 5 ans dans l'étude de Berman & Slobin, 1994) ont une bonne connaissance de la morpho-syntaxe au niveau phrastique (l'ordre des mots, le marquage du temps, etc.). Les enfants du niveau intermédiaire (les 7 ans) ont un éventail de formes linguistiques plus large et ce dans des contextes syntaxiques étendus, ainsi qu'une référence sémantique plus large pour marquer les relations au niveau local entre les clauses successives. En revanche, les enfants de la phase III (enfants de 9 ans et adultes) marquent ces relations à un niveau global et à des fins discursives.

La seconde dimension concerne la distinction Labovienne de la composante référentielle et de l'évaluation des narrations. Pendant la première phase, les enfants se concentrent sur les événements qui constituent la trame de la narration et prêtent très peu attention aux événements d'arrière-plan. Ils expliquent rarement le pourquoi et les circonstances des événements. Les enfants de la phase II donnent quelques éléments motivés d'arrière-plan, mais ce sont les sujets âgés ou adultes qui conçoivent ces éléments comme la partie intégrante de la performance narrative. En revanche, l'importance qu'ils donnent à ces éléments dépend des individus.

⁵ «These three levels of narrative development depend on an interaction between narrative competence and narrative performance along the three dimensions set out... » (Berman, 1994 : 20).

Enfin la troisième dimension concerne donc l'interprétation de la tâche et l'acte de la production. Les jeunes sujets interprètent la tâche comme une activité interactive et comptent énormément sur l'interlocuteur qui est présent lors des enregistrements. N'étant pas sous l'influence des contraintes narratives, ils produisent des récits qui varient beaucoup individuellement. Les sujets de la phase II essaient de produire une narration stéréotypée, conforme aux contraintes narratives. Les sujets âgés intègrent également des motivations personnelles. Leur récit peut varier d'un individu à l'autre en fonction notamment des formes linguistiques et du style utilisé.

Dans le développement des compétences narratives, il faut donc prendre en considération les trois contraintes :

1. *les contraintes linguistiques* : l'utilisation des formes et structures linguistiques pour exprimer les fonctions narratives dans une langue donnée ;

2. *les contraintes conceptuelles*, en donnant une importance aux éléments évaluatifs qui s'étendent au de-là de la trame narrative : ne pas seulement rapporter les événements mais les motiver également ;

3. *les contraintes communicationnelles*, en interprétant la tâche narrative et les implications dans une production narrative afin de répondre aux attentes de l'interlocuteur et de former une narration claire.

En résumé, Berman (1994) conclut que « la connaissance des formes linguistiques et de la structure narrative souligne la compétence à raconter un récit ; mais l'acte de raconter affecte ces savoirs à travers l'histoire développementale de chaque individu dans leur faculté à devenir un bon narrateur » (Berman, 1994 : 23)⁶.

Comme nous venons de l'indiquer dans l'introduction, cette étude se concentre sur la relation entre *forme* et *fonction* à travers une perspective comparée et développementale. Elle examine comment, chez des sujets bilingues, les formes et les fonctions dans leurs deux langues respectives se développent et interagissent, étant donné que dans les langues de nos sujets (le turc et le français) les moyens pour encoder les fonctions particulières diffèrent fréquemment. Quatre domaines conceptuels vont être pris en compte pour analyser le développement des compétences narratives : le développement de la macrostructure (chapitre 4), de la référence aux participants (développement des

⁶ « Knowledge of linguistic forms and narrative structure clearly underlies the ability to tell a story; but the act of storytelling impinges on this knowledge and affects it across the developmental history of each individual in becoming a proficient teller of stories » (Berman, 1994 : 23).

introductions, promotion, maintiens et changements de référents et de la perspective) (chapitre 5), le développement du système aspecto-temporel (chapitre 6) et, pour finir, celui de la connectivité (chapitre 7).

Dans la mesure où nous réservons une large place au cadre théorique et aux résultats à partir desquels nous avons traité chacun des domaines abordés dans notre étude au sein de chacun des chapitres, nous allons dans ce qui suit les résumer brièvement.

1.4.1 Développement de la macrostructure

Évidemment « tous les enfants sont capables de décrire le contenu des images » (Berman & Slobin, 1994 : 46)⁷ et de les présenter sous formes d'événements. En revanche, comme nous venons de le voir plus haut, d'après les différentes études, et essentiellement celles de Berman (1994) et de Berman & Slobin (1994), les jeunes sujets produisent des narrations avec des événements séparés sans explicitement marquer une cohérence thématique. Afin justement d'examiner le développement de la macrostructure, c'est-à-dire la cohérence thématique de l'action générale, dans l'histoire de la grenouille, Berman et Slobin (1994) ont imaginé trois composantes de l'histoire (*le début de l'action, la continuation de l'action, la résolution du problème*), comme autant de critères de développement. À ces composantes, nous en avons ajouté une quatrième que Berman (1988) a déjà utilisée (*le résumé*). Chacune de ces composantes doit être explicitement mentionnée, en conséquence de quoi nous avons attribué des scores à chaque enfant, qui nous ont permis d'évaluer la compétence des enfants à réaliser une narration cohérente autour d'un thème (celui de la recherche) et d'un problème à résoudre (retrouver la grenouille perdue).

1.4.2 Développement de la référence aux participants

Afin de construire une narration cohérente, le narrateur doit, par ailleurs, dans un premier temps introduire les personnages de son histoire et se référer à eux tout le long de celle-ci, dans le but de maintenir « la continuité thématique » (Givón, 1983 : 8) ou au contraire de l'interrompre, lorsque survient un changement de personnage. Pour ce faire, le narrateur doit prendre en considération trois contraintes ou facteurs qui vont influencer sa production :

- *les contraintes communicationnelles* ou *les facteurs cognitifs* qui sont liés aux conditions générales de la communication et aux capacités cognitives des interlocuteurs : ils demandent à ce que les premières mentions (ou les introductions) soient réalisées au moyen des formes nominales indéfinies afin que l'interlocuteur puisse identifier le référent en question.

⁷ « All the children proved able to describe the contents of at least some of the pictures » (Berman & Slobin, 1994 : 46).

- *les contraintes narratives* ou *les facteurs discursifs universels* qui sont liés au genre discursif à réaliser : ils demandent l'attribution de statuts différents aux personnages en utilisant des formes linguistiques particulières.

- *les contraintes linguistiques* ou *les facteurs spécifiques aux langues* qui sont liés au système utilisé, pour notre étude au turc et au français.

En respectant ces facteurs, le narrateur peut utiliser de manière conforme l'éventail des formes linguistiques disponibles dans sa langue.

1.4.2.1 Introduction des participants

Il est d'usage de diviser les acteurs d'une histoire en personnages principaux et en personnages secondaires. Les premiers jouant le rôle de meneur, les seconds ayant une fonction moins importante mais qui parfois peut s'avérer déterminante. Plusieurs recherches (Bamberg, 1987 ; Hickmann, 1991 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Karmiloff-Smith, 1979, 1981, 1985 ; Küntay, 1992 ; McGann & Schwartz, 1988 ; Wigglesworth, 1990, entre autres) ont confirmé que dans les narrations les sujets réservent des formes différentes, selon qu'il s'agisse d'un personnage principal ou d'un personnage secondaire, en établissant également une hiérarchie dans le cas où il y aurait plusieurs personnages principaux et secondaires dans le récit.

Outre la distinction entre personnages principaux et personnages secondaires, le narrateur est sensé introduire chaque personnage en obéissant au « given-new contract » (Clark & Haviland, 1976), en utilisant des formes nominales indéfinies. Lorsqu'il s'agira de faire à nouveau référence au personnage, il devra le réintroduire à l'aide de formes nominales définies.

C'est ce qu'ont confirmé les études sur ce sujet, dont celles entre autres de Du Bois (1980) pour l'anglais, de Clancy (1980) pour l'anglais et le japonais. Même si ces auteurs ont relevé des déviations dues à des situations communicationnelles ou à des contraintes linguistiques qui peuvent influencer l'emploi de telles ou telles formes linguistiques dans une langue donnée, les travaux de Bamberg (1987) pour l'allemand, de Wigglesworth (1990) pour l'anglais, de Küntay (1992) pour le turc n'ont pas établi une préférence marquée pour l'une ou l'autre forme nominale. Les sujets introduisent indifféremment soit avec des formes nominales définies soit avec des formes nominales indéfinies. En outre, Kail, Hickmann & Emmennecker (1987), Hickmann (1991), Kail & Hickmann (1992), Kail & Sanchez y Lopez (1997) ont fait produire le récit de « la grenouille » dans deux situations différentes : dans le cas où le narrateur et l'interlocuteur ont un savoir partagé des images, dans celui où le savoir n'est pas partagé. Dans le premier cas, la majorité des introductions se fait par une forme définie, mais

dans le second elles se font à l'aide de formes nominales indéfinies. Une fois qu'un nouveau participant est introduit ou réintroduit en position postposée, Jisa & Kern (1994) ont montré qu'en français le narrateur a la possibilité de promouvoir le participant au statut de *sujet* de la clause suivante essentiellement à l'aide du pronom relatif *qui*.

1.4.2.2 *Maintien et changement des participants*

Bamberg (1987) qui analyse les formes linguistiques correspondant aux fonctions de maintien et de changement de la référence dans des narrations en allemand, arrive à la conclusion que les stratégies des adultes et des enfants ne sont pas identiques. Si les sujets adultes ont une stratégie commune (*la stratégie anaphorique* qui consiste à employer des formes nominales pour les changements de référence et des formes pronominales pour le maintien), les résultats des enfants connaissent des divergences. Comme chez les adultes, pour le maintien, le traitement est identique à tous les âges, en revanche, pour le changement, il est différent selon le personnage (le chien ou le petit garçon pour la grenouille). Pour le chien, les sujets ont une préférence pour les formes nominales, alors que pour le second, les plus jeunes sujets préfèrent majoritairement les formes pronominales. Cette stratégie confirme celle du « *sujet thématique* » de Karmiloff-Smith (1980, 1981). Cette stratégie consiste à « sélectionner d'emblée un sujet thématique et le maintenir comme tel, par le biais de la pronominalisation, tout au long de la narration, adaptant ainsi la forme syntaxique des phrases à cet impératif » (Fayol, 1985 : 113). Ce sujet thématique est le personnage principal du récit. Par exemple, si l'on prend deux phrases du *Balloon Story* de Karmiloff-Smith (1981), le sujet préférera dire *le garçon achète un ballon au vendeur* plutôt que *l'homme vend un ballon au garçon*.

Les résultats du turc (Küntay, 1992, 1995) confirment ceux de Bamberg. D'autres études sur diverses langues (Chafe, 1972 ; Hinds, 1977, 1979 ; Karmiloff-Smith, 1979, Stenning, 1978 ; Hickmann 1988, 1991, Hickmann & Hendricks, 1999) les confirment également.

1.4.3 *Développement de la temporalité*

Dans toute narration le narrateur est également censé mentionner des événements c'est-à-dire des états ainsi que des actions réalisées ou subies par les protagonistes de l'histoire et les relier entre eux de façon cohérente. Pour cela, il dispose d'un ensemble de moyens linguistiques variés dont les temps et l'aspect.

Les premières études (Bronckart & Sinclair, 1973 ; Antinucci & Miller, 1976 ; Aksu-Koç, 1988) sur le développement des temps chez les enfants ont abouti à la conclusion que l'aspect apparaît chez l'enfant avant le temps. Elles expliquent ce phénomène cognitivement par le fait que l'enfant n'est

pas encore suffisamment mature pour produire les relations complexes. Cette conclusion a conduit à l'hypothèse que *le temps est défectueux* chez l'enfant.

D'autres études (Berman, 1986, 1988 ; Berman & Slobin, 1994 ; Slobin & Bocaz, 1989, Stephany, 1981, 1994 ; Weist, 1986 ; Weist et al. 1984, 1991, entre autres) basées sur des travaux translinguistiques ont montré que l'acquisition par l'enfant des distinctions de temps et d'aspect peut varier selon les spécificités de la langue, prouvant ainsi que l'hypothèse du temps défectueux n'est pas valable dans toutes les langues. Weist et al (1984) proposent dès lors *l'hypothèse des systèmes temporels* (« The Temporal Systems Hypothesis ») qui stipule que l'enfant parle, au début, à propos des événements et les marque linguistiquement dans le ici et le maintenant, et que progressivement, il est capable d'utiliser les formes pour se référer à des événements se produisant à un autre moment et à une place.

Certaines études développementales (Peterson & McCabe, 1983 ; Fayol, 1985 ; Hickmann, 1982, 1991 ; Hickmann & Liang, 1990 ; Kail & Hickmann, 1992, entre autres), concernant les productions narratives ont souligné que les jeunes enfants ont des difficultés à établir le cadre personnel et spatio-temporel du discours, en particulier au début du récit.

1.4.3.1 Temps d'ancrage

L'un des moyens de bien former une narration est l'établissement et le maintien d'un "temps d'ancrage" ou "temps de base". Les nombreuses études (Bamberg, 1987 ; Hickmann et Roland, 1992 ; Aksu-Koç, 1994) portant sur les temps d'ancrage dans différentes langues, ont montré une préférence générale pour le présent, tandis que d'autres ont relevé des variations quant aux pourcentages de productions ancrées dans le présent ou dans le passé en fonction des langues. En hébreu (Berman, 1988), en grec (Stephany, 1994) et en espagnol (Sebastián & Slobin, 1994), les jeunes sujets préfèrent le passé comme temps d'ancrage, alors que les adultes, n'ont pas de préférence marquée, ou préfèrent le présent (les 9 ans et les adultes espagnols). Toutes ces études ont mis en évidence une diminution avec l'âge du système mixte, qui consiste à ne pas avoir un temps dominant dans sa narration.

1.4.3.2 Les alternances temporelles

Les alternances temporelles permettent au narrateur d'indiquer à son interlocuteur ce qu'il considère comme faisant partie du premier plan et ce qu'il considère comme faisant partie de l'arrière-plan (Hopper, 1979 ; Givón, 1984 ; Aksu-Koç, 1994). Ce qui distingue entre autres ces deux plans du discours est un emploi différencié des temps des verbes : *le passé* pour le premier plan ou la trame narrative contre *le présent* et *le futur* pour l'arrièreplan. Pour le français, plusieurs études (Bronckart,

1985 ; Esperet & Gaonac'h, 1985 ; De Weck, 1991) ont souligné que l'alternance passé composé/imparfait marque l'opposition arrière-plan vs premier plan.

1.4.3.3 L'aspect lexical

Les travaux (Aksu-Koç, 1994 ; Slobin & Bocaz, 1994, entre autres) concernant le développement de l'aspect chez les enfants ont montré que la proportion des verbes aspectuels augmente avec l'âge aux dépens des adverbes aspectuels, qui, cependant, continuent de dominer le marquage de l'aspect. Les répétitions des verbes apparaissent comme une spécificité propre aux jeunes sujets.

1.4.4 Développement de la connectivité

Raconter un récit cohérent exige aussi du narrateur qu'il mette, d'une part, localement les mots ensemble dans les phrases afin de former des unités plus larges ; et d'autre part, qu'il établisse globalement des liens entre les principaux épisodes. Si Bronckart & Schneuwly (1984) parlent « d'organiseurs textuels » en évoquant les connecteurs, Berman & Slobin (1994 : 538) proposent le terme d'*empaquetage syntaxique* pour ce processus. Pour cela, le narrateur doit avoir analysé au préalable, du point de vue cognitif, l'événement en deux ou plusieurs composantes afin de bien saisir que deux situations peuvent être construites comme faisant partie d'un seul événement. Si ce processus peut paraître universel en tant que tel, chaque langue l'organise évidemment selon les besoins et les contraintes de son propre système.

La majorité des études portant sur le développement des connecteurs chez les enfants dans différentes langues (Peterson & McCabe, 1983 ; Jisa, 1984/85, 1987 ; Berman, 1988, 1990a, 1990b ; Ragnarsdottir, 1992 ; Berman & Slobin, 1994 ; Kern, 1997) ont mis en évidence la plurifonctionnalité des expressions de la connectivité. On peut conclure ce chapitre, en affirmant que nous espérons par l'étude de ces différents domaines en turc et en français contribuer au débat actuel relatif aux aspects *universel vs spécificités linguistiques* (cf. Hickmann & Hendricks, 1999) dans le développement des compétences narratives chez les enfants qui possèdent deux langues.

2

BILINGUISME ET ENFANTS DE MIGRANTS

« Le bilinguisme des migrants est d'une manière générale une affaire passagère : l'assimilation peut prendre deux ou trois générations, mais il est très rare que des descendants de migrants immergés dans la société d'accueil maintiennent leur langue à long terme, sauf dans des circonstances très particulières, telles que les ghettos ». Lüdi & Py (1986 : 25-26).

2.1 INTRODUCTION

Étant donné que cette étude concerne le développement bilingue des enfants turcs issus de l'immigration en France, nous allons essayer dans ce qui suit d'apporter des précisions sur le bilinguisme en général et celui en particulier des enfants de migrants. Ce chapitre comprend trois parties. La première donne la définition du bilinguisme en général. Nous verrons notamment que cette notion couvre tout un continuum de définitions et de personnes, et que le degré de « bilinguisme » (Hamers & Blanc, 1983) peut varier d'une tendance à une autre. La deuxième partie traitera du bilinguisme particulier que constitue le cas des enfants. Enfin, nous terminerons ce chapitre par l'intérêt que peut avoir une étude sur les enfants bilingues issus de l'immigration turque en France, et particulièrement dans le domaine de l'éducation de ces jeunes dans les écoles françaises.

2.2 DEFINITION DU BILINGUISME

Les linguistes comme Weinreich (1953) ou Haugen (1953) ont apporté un changement au bilinguisme, en estimant notamment qu'il ne fallait plus se limiter aux interférences entre systèmes mais qu'il fallait prendre en considération les phénomènes extra-linguistiques. C'est aussi en 1953 que Jakobson déclarait « le bilinguisme est pour moi le problème fondamentale de la linguistique » car la linguistique formelle étudiait la compétence d'un locuteur idéal dans une communauté linguistique homogène. Mais en fait, une communauté linguistique peut difficilement être homogène. De plus, pour la plupart des peuples, le bilinguisme, voire même le multilinguisme, est la norme à la place du monolinguisme (Grosjean, 1982). Qu'est-ce qu'on entend justement par *bilinguisme* ?

2.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?

Le concept de bilinguisme connaît une multitude de définitions, ce qui fait dire à Baetens-Beardsmore (1986 : 1) qu'il s'agit d'un concept à champ sémantique ouvert. Lorsque l'on observe quelques-unes de ces définitions, leur aspect inadéquat apparaît clairement. Pour Bloomfield (1935 : 56), les bilingues sont ceux qui maîtrisent les deux langues comme des natifs. Selon la définition de Weinreich (1953) « la pratique de l'utilisation en alternance de deux langues est appelée BILINGUISME, et les personnes impliquées BILINGUES » (Weinreich, 1953 : 5)¹. Il faut évidemment affiner une telle définition générale, particulièrement sur les compétences nécessaires pour devenir bilingue. D'après Weinreich, la simple connaissance de quelques mots d'une des deux langues suffit pour qu'on puisse parler de bilinguisme. Quant à Haugen (1953), il écrit que l'on peut parler de « bilinguisme à partir de la capacité d'un locuteur d'une langue à produire des phrases significatives complètes dans l'autre langue » (Haugen, 1953 : 7)². C'est également ce que prône McKey (1957) qui déclare que l'on devrait considérer le bilinguisme comme une utilisation alternée de deux ou plusieurs langues par un même individu.

À défaut de proposer une définition adéquate, les linguistes (Fishman, 1965 ; Romaine, 1995, entre autres) ont proposé des typologies descriptives des différents types de bilinguisme. Ainsi Fishman (1965) distingue *le bilinguisme individuel* de celui de la société. La seconde notion concerne par exemple les états multilingues où les individus peuvent être aussi bien monolingues que bilingues. En revanche, pour Romaine (1995 : 23) il est difficile de distinguer le bilinguisme comme une particularité d'une société et le bilinguisme comme un fait individuel. Beaucoup d'individus deviennent bilingues parce que le groupe auquel ils appartiennent doit apprendre une autre langue. Dans beaucoup de cas ce groupe est minoritaire dans le pays où il se trouve : ainsi les migrants doivent apprendre la langue du pays où ils vivent.

2.2.2 Les différents types de bilinguisme chez les enfants

Finalement, c'est la performance des locuteurs qui éclaire le développement bilingue. Il y a différents types de bilinguisme chez les enfants. Romaine (1995 : 183-185) mentionne 6 catégories de bilinguisme précoce :

¹ « The practice of alternatively using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved BILINGUAL » (Weinreich, 1953 : 5).

² « bilingualism is understood... to begin at the point where the speaker of one language can produce complete meaningful utterances in the other language » (Haugen, 1953 : 7).

1. *Une personne, Une langue*

Les parents : Les deux parents ont des langues maternelles différentes. *La communauté* : La langue d'un des parents est la langue dominante de la communauté linguistique. *La stratégie* : Les parents parlent à leur enfant dans leurs langues respectives.

2. *Pas de langue dominante à la maison.*

Les parents : Les parents ont des langues maternelles différentes. *La communauté* : La langue d'un des parents est la langue dominante de la communauté linguistique. *La stratégie* : Les parents parlent la langue non-dominante à leur enfant, lequel enfant est exposé à la langue dominante seulement à l'extérieur.

3. *Pas de langue dominante à la maison sans le support communautaire.*

Les parents : Les parents partagent la même langue maternelle. *La communauté* : La langue des parents n'est pas la langue dominante de la communauté. *La stratégie* : Les deux parents parlent leur propre langue à leur enfant.

4. *Double absence de langue dominante à la maison sans le support de la communauté.*

Les parents : Les parents ont des langues maternelles différentes. *La communauté* : Aucune des deux langues des parents n'est la langue dominante de la communauté. *La stratégie* : Les parents parlent à leur enfant dans leurs langues respectives.

5. *Des parents non-natifs.*

Les parents : Les parents partagent la même langue maternelle. *La communauté* : La langue des parents n'est pas la langue dominante. *La stratégie* : L'un des parents s'adresse à l'enfant dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle.

6. *Des langues mixtes.*

Les parents : Les parents sont bilingues. *La communauté* : Certaines parties de la communauté sont également bilingues. *La stratégie* : Les parents font l'alternance des langues et les mélangent.

D'après ce que nous connaissons de la communauté turque en France, nous pouvons dire que la majorité des enfants appartiennent à la catégorie 3 et certains à la catégories 6. Effectivement chez la majorité des familles turques, les parents parlent turc (la langue non dominante du pays de leur enfant). Contrairement à la définition du type 3, les enfants sont exposés au français qui est fréquemment utilisé entre frères et sœurs ou dans le groupe de

pair. Certains parents, ceux notamment arrivés jeunes en France, parlent également français à leurs enfants. Cela fait d'eux des bilingues par définition. Il est indéniable qu'avec le temps, les parents turcs (surtout ceux de la deuxième génération) vont progressivement devenir des bilingues qui vont évoluer vers le type 6, puisque lorsque deux langues sont en contact, l'une des langues peut disparaître en une ou plusieurs générations. C'est ce qui s'est passé pour les polonais au début du siècle en France ou pour les familles italiennes depuis les années 50. Le processus est en cours pour la plupart des enfants d'origine maghrébine qui souvent ont la compréhension de l'arabe mais n'ont plus la compétence de la production.

Toutes les définitions et les typologies aboutissent finalement à une question : comment évaluer objectivement le bilinguisme en terme quantitatif ? C'est ainsi que la notion de degré de bilingualité a été introduite dans le bilinguisme.

2.2.3 Le degré de « bilingualité »

Une concentration de travaux a vu le jour sur des aspects de la langue qui sont beaucoup plus faciles à évaluer que d'autres. Par exemple l'étendue du vocabulaire, le contrôle de la morphologie flexionnelle. Ainsi, plusieurs psychologues ont créé des tests de mesure des deux langues. Macnamara (1967, 1969 cité par Romaine, 1995 : 15) a regroupé les divers types de tests utilisés pour évaluer le bilinguisme en quatre catégories : échelle d'évaluation (ex. interviews, auto-évaluation), tests d'aisance (ex. nommer des images, compléter des mots, lecture et suivi d'instructions), tests de flexibilité et tests de dominante.

Ces mesures ont abouti à deux types de conclusions.

Dans le cas où le bilingue est considéré comme parfait dans les deux langues, il est dit *équilibré*. Baetens-Beardsmore (1986 : 9) a employé le terme de « équilingue » (*equilingual*) pour ce profil et Halliday, McInstosh & Strevens (1968) ont utilisé celui de « ambilingue » (*ambilingual*).

L'obsession de se référer aux monolingues comme norme de mesure a conduit à la notion de *semi-linguisme* propagée par Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976). Cette notion qui a connu ses lettres de noblesse doit être traitée avec précaution. Cette idée provient de la comparaison par les auteurs de la performance des enfants migrants finnois en Suède dans leurs deux langues avec les enfants monolingues vivant respectivement dans les deux pays concernés. Elles ont conclu que les compétences de ces enfants montraient des signes de retard considérable dans les deux langues et ont généralisé la notion aux immigrés. Cette étude n'a bien évidemment pas tenu compte des circonstances particulières dans lesquelles les immigrés vivent : une situation d'isolement et repli sur des relations intra-communautaires. Nul doute que cette notion de semi-linguisme a été influencée par l'hypothèse du déficit établie auparavant par Bernstein (1971) dans laquelle les classes sociales déterminent les

notions de code restreint (propre aux classes sociales défavorisées) et élaboré (propre aux classes sociales favorisées). Cette distinction est justifiée d'après Bernstein par différents comportements linguistiques.

Suite aux critiques et démonstrations de la non validité scientifique de ce terme, l'un des auteurs est revenu sur ses pensées en déclarant quelques années plus tard : « Je ne considère pas le semi-linguisme comme étant un concept linguistique ou scientifique. Selon moi, c'est un concept politique » (Skutnabb-Kangas, 1984 : 248-249)³.

2.2.4 Bilinguisme et contexte social d'acquisition

Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976) ont également montré qu'il y avait une relation directe entre la compétence de l'enfant dans sa première langue et la compétence dans la seconde. Si la première langue du sujet est pauvrement développée pour diverses raisons (par exemple parce qu'il n'y a pas assez d'input linguistique de la part de l'environnement), et ensuite exposée à une seconde langue, elle peut gêner le développement de la première. Le développement pauvre des aptitudes dans la première langue va nuire au progrès fait dans la seconde langue aussi bien en quantité qu'en qualité. Cette hypothèse de développement interdépendant prédit que des aptitudes bien développées dans une langue vont favoriser l'acquisition de bonnes aptitudes dans l'autre ; alors que de faibles et pauvres compétences dans l'une vont nuire à l'établissement de bonne compétence dans la seconde.

Sur le plan psycholinguistique, Lambert (1974) a fait une distinction importante entre des formes *additive* et *soustractive* du bilinguisme. Dans sa forme additive, l'enfant bénéficie d'un entourage qui accorde une importance sociale équivalente aux deux langues et les présente à l'enfant comme interchangeables pour toutes les fonctions langagières ; alors que dans sa forme soustractive la langue socialement dominante a tendance à éliminer la langue maternelle minoritaire. Hamers & Blanc (1983) concluent que de ce fait, elle met en danger l'identité culturelle et le développement langagier de l'enfant.

Il en ressort que « le contexte social dans lequel se développe le bilinguisme et donc le relativisme social du développement cognitif et linguistique est très important » (Hamers, 1992 : 74). Les recherches sur le bilinguisme permettent de conclure que, si l'entourage social est prêt à encourager des formes additives du bilinguisme, l'enfant est dans ce cas, non seulement capable de ne pas se perdre dans sa dualité culturelle, mais qu'il va également en « tirer des avantages sur le plan cognitif » (Hamers, 1991a). Donc, la valorisation sociale des deux langues semble être le facteur primordial dans le développement du bilinguisme additif.

³ « I do not consider semi-lingualism to be a linguistic or scientific concept at all. In my view it is a political concept » (Skutnabb-Kangas, 1984 : 248-249).

Le rôle du réseau social est très important par rapport au type de normes, de valeurs et de modèle langagier auquel l'enfant est exposé.

De nombreuses études (Lüdi & Py, 1986 ; Billiez, 1990 ; Varro, 1990 ; Deprez-de Heredia, 1994, entre autres) ont souligné qu'en pratique, on ne donne pas la chance de développer pleinement leur bilinguisme aux minorités ethniques ou classes sociales défavorisées. De la même façon, d'autres études ont démontré le paradoxe qu'il y a à décourager le bilinguisme des enfants de migrants alors que le même phénomène est encouragé pour l'élite par l'acquisition d'une seconde langue à l'école. Étudions à présent le cas du bilinguisme chez les enfants d'immigrés.

2.3 BILINGUISME : LE CAS DES ENFANTS IMMIGRÉS

2.3.1 Le bilinguisme familial chez les immigrés

Dans la mesure où le bilinguisme est le plus souvent introduit dans les familles immigrées par les enfants scolarisés en France qui utilisent le français entre eux et parfois avec leurs parents qui, eux, continuent à parler la langue d'origine au foyer, Deprez-de Heredia & Varro (1991) parlent de *bilinguisme familial*⁴. Pour elles, le bilinguisme familial signifie la co-présence dans le foyer de deux ou plusieurs langues distinctes. Elles en distinguent deux types :

- *le bilinguisme familial réel* : il s'agit des familles chez qui deux ou plusieurs langues sont pratiquées par certains ou tous les membres de la famille en alternance ou en mélange, même si l'une devient dominante.

- *le bilinguisme familial symbolique* : si la langue étrangère n'est parlée que par un des parents transplanté, en présence d'un compatriote ou membre de sa famille dans une quelconque relation communicationnelle.

Les pratiques langagières des familles immigrées évoluent au fur et à mesure que les enfants grandissent. Lorsqu'il s'agit d'un pays comme la France, où un monolinguisme d'État domine, le français devient prépondérant dans la vie quotidienne et les parents immigrés qui ont pu maintenir leur langue d'origine avec leur enfant préscolaire trouvent qu'il est de plus en plus difficile de le faire dès l'entrée à l'école maternelle parce qu'elle introduit la langue de l'école à la maison. Souvent les parents s'adaptent aux pratiques langagières des enfants⁵.

⁴ Nous empruntons le terme à Deprez-de Heredia & Varro (1991).

⁵ Chez certaines familles immigrées, Deprez-de Heredia & Varro (1991) relèvent que le mouvement inverse peut également se réaliser lorsque l'adolescent qui étudie sa langue au lycée constate que c'est un atout de pouvoir la parler à la maison. C'est souvent le cas des enfants d'origine portugaise.

Dans cette perspective, la majorité des parents turcs de la deuxième génération ne s'adressent à leurs enfants qu'en français⁶. Ainsi, le statut de la seconde langue est déterminant en France car ce sont souvent des considérations de promotion sociale qui sont à la base de la décision d'un couple de transmettre ou de ne pas transmettre une langue étrangère à l'enfant. Deprez-de Heredia & Varro (*ibid.* 302) donnent l'exemple suivant : « les conseils d'un psychologue ou d'un médecin sont très différents selon qu'il s'agit de l'anglais, de l'allemand ou du turc ». Elles énumèrent ces considérations véhiculées en France :

- les distinctions opérées entre bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse ;
- les représentations négatives ou positives entourant certaines langues ;
- la langue nationale comme instrument indispensable de promotion sociale ;
- les notions de « bilinguisme » (terme réservé aux milieux privilégiés) et de « semi-linguisme » (terme appliqué aux immigrants).

Le stéréotype de la famille migrante dont on imagine que les enfants « perdent la langue maternelle » est aujourd'hui mis en doute non seulement par des études récentes (Varro, 1984), mais aussi par des témoignages personnels sur des familles étrangères socio-économiquement privilégiées (mariages mixtes) qui montrent que leurs enfants ne deviennent pas forcément bilingues.

En outre, pour Lüdi & Py (1986 : 25-26), les situations de contact entre la langue des immigrées et celle du pays d'accueil sont diverses. Ils énumèrent trois types de contact :

- a) travailleurs regroupés en « ghettos », n'ayant aucun contact suivi avec la population d'accueil, que ce soit au travail, dans leur logement ou dans leurs loisirs, et qui ne fréquentent que leurs pairs ;
- b) personnes immigrées à titre individuel, souvent ce sont des cadres moyens ou supérieurs ou des jeunes en formation, qui n'utilisent leur langue d'origine que sporadiquement ;
- c) groupes familiaux, rattachés à des groupes de migrants assez importants, dans lesquels la langue d'origine est abondamment parlée, mais qui ont parallèlement de nombreuses relations avec la population d'accueil dans la langue de cette dernière.

Si nous devons parler des migrants turcs dans la grande majorité des cas, c'est du premier type de contact qu'il s'agit, même si l'emploi du terme de « ghetto » n'est pas

⁶ Cela s'est également vérifié dans le cadre scolaire français (Région Alsacienne) - de nombreux parents turcs ont été réticents à la proposition d'apprendre le turc au collège.

pertinent dans la mesure où la communauté ne vit pas en réaction à la société d'accueil. C'est le besoin de maintenir et de faire vivre sa culture et sa religion qui conduit la communauté turque à se replier sur elle-même.

2.3.2 Les enfants d'immigrés et le bilinguisme

D'après Laparra (1990 : 41), on confond très souvent la situation des enfants étrangers nés en France, parfois de parents eux-mêmes nés en France, avec celle des primo-arrivants nés à l'étranger et scolarisés ou non dans leurs pays d'origine. Elle continue en affirmant qu'il y a bien bilinguisme dans les deux cas, mais qu'il ne s'agit pas alors du même. Pour les premiers, le français a pratiquement toujours existé, quelque soit sa place ; la construction des compétences langagières et cognitives s'est effectuée dans les deux langues. Pour les seconds, le français a été rencontré beaucoup plus tardivement et à un moment précis de leur développement langagier et cognitif.

Laparra (*ibid.* p. 43) souligne que le bilinguisme des enfants issus de la migration est profondément inégalitaire dans la mesure où la langue maternelle est en situation d'infériorité totale. Pour elle :

- cette langue est exclue, à la fois comme pratique et comme objet d'apprentissage, de l'école française, elle n'y apparaît au mieux que comme *langue et culture d'origine* (LCO).
- cette langue a le plus souvent une réalité uniquement orale en France.
- cette langue n'a d'usages que dans la sphère familiale, se limitant souvent à l'espace du quartier.

L'auteur (*ibid.* p. 44) conclue que « dans ce bilinguisme-là, la langue maternelle se trouve refoulée dans la sphère du privé, du familier, elle est de ce fait profondément infériorisée ». Beaucoup de chercheurs travaillent sur l'hypothèse selon laquelle le bilinguisme interdit aurait un coût cognitif élevé. Il semble que les primo-arrivants arrivent petit à petit à un bilinguisme équilibré qui se structure à un moment clé de leur développement car il s'agit pour eux d'un *bilinguisme additif*, tandis que chez les enfants nés en France, il est probable que si l'enfant n'enrichit pas sa langue d'origine, des phénomènes de déstabilisation se produisent à la fois sur le plan langagier et cognitif.

Chez l'enfant issu de l'immigration, le développement du bilinguisme se fait en même temps que le processus de socialisation, en situation de groupe minoritaire (Hamers, 1992). Ce développement fait partie du processus d'« enculturation » : « afin de devenir un membre à part entière de la société, l'enfant enculturé dans un style de vie particulier qui constitue sa culture, devient culturellement compétent ; cette compétence inclue la compétence linguistique » (Traft, 1977, cité par Hamers, 1992 : 90). Dans le cas de l'enfant turc,

l'enculturation se fait d'abord dans sa famille c'est-à-dire sa culture d'origine ; ensuite lorsque l'enfant entre en contact avec la culture française il faudra s'*acculturer*⁷ afin de s'adapter à la nouvelle culture.

Pour Lüdi & Py (1986) c'est un malentendu très répandu de dire que tous les enfants élevés bilingues vont confondre et mélanger leurs langues. D'après ce point de vue, tout bilingue finirait par parler les deux langues imparfaitement. Très souvent les enseignants véhiculent de telles idées fausses et négatives sur le bilinguisme, pensant que les enfants issus de l'immigration feraient mieux d'apprendre uniquement le français (Lüdi & Py, 1986 ; Varro, 1990, entre autres), ils interdisent comme au début du siècle, et ne cachent pas leurs mécontentements, alors qu'il est tout à fait possible de développer un bilinguisme qui permettrait à ces enfants de mieux maîtriser les deux langues, comme nous allons tenter de le montrer dans cette étude.

2.4 BILINGUISME ET DEVELOPPEMENT DE LA NARRATION

2.4.1 Bilinguisme et attrition d'une langue

Conformément aux définitions et typologies sur le bilinguisme et dans la mesure où les sujets de notre étude possèdent déjà à 5 ans les deux langues, nous pouvons les considérer comme des bilingues. Mais à la suite de Jisa (1995), nous pouvons poser le problème du déséquilibre éventuel entre compréhension et production. Plusieurs études (Jisa, 1989 ; Parodi, 1990 ; Schlyter, 1990 ; 1993) ont montré que beaucoup d'enfants bilingues dits « simultanés »⁸ développent une plus grande compétence en production d'une des langues malgré une compréhension égale dans les deux langues. Jisa (1995 : 103) fait observer l'existence « au cours de la vie d'un bilingue des changements de dominance dans la capacité à produire l'une ou l'autre des deux langues ». Par exemple, Hakuta (1981) retrace le développement spectaculaire de l'anglais chez un enfant qui jusqu'à l'âge de 5 ans était monolingue en japonais. En quelques mois l'enfant a pratiquement cessé de produire en japonais, bien que ses parents aient continué à ne lui parler que dans sa langue maternelle. D'autres études ont montré l'attrition d'une langue (Hyltenstam & Viberg, 1993 ; Seliger, 1989, El Aisatti, 1997) et ont décrit la perte de tout ou une partie de la compétence de production du sujet dans l'une de ses langues.

⁷ «Par acculturation, il faut entendre une adaptation de comportements culturels déjà acquis vers une nouvelle culture » (Hamers, 1992 : 70).

⁸ La définition de bilingue simultané varie selon les chercheurs. McLaughlin (1985) considère comme bilingue simultané, les enfants qui ont été en contact avec les deux langues avant l'âge de 3 ans. Pour Meisel (1989) ou De Houwer (1990), seuls les enfants exposés aux deux langues depuis leur naissance le sont.

Partant de la conclusion de Slobin (1977) qui a déclaré que les constructions difficiles apprises tardivement tels les clauses relatives et les noms d'actions verbales (cf. chapitre 7 pour la définition de ces notions) en turc, sont plus propices aux changements dans les situations de bilinguisme, Yağmur (1997) a étudié la perte du turc dans la communauté immigrée en Australie (étude basée uniquement sur les adultes de première et deuxième génération). Il arrive à la conclusion que « les résultats du test de production des relatifs montrent clairement qu'il y a une différence significative entre les informateurs turc-australien et le groupe témoin de Turquie » (Yağmur, 1997 : 95)⁹. À partir de la tâche de la grenouille, il a relevé aussi une perte au niveau lexical.

Il est par ailleurs montré qu'au cours de son développement, l'enfant bilingue peut être amené à modifier ses préférences pour s'exprimer dans une langue (Jisa, 1989, 1995). Il sera donc intéressant d'observer si au cours de la période qui nous concerne (5-10 ans) un tel changement de dominance s'effectue chez les bilingues turc-français. Dans ce cas, on aborde les notions de langue faible et langue forte.

2.4.1 Langue faible vs langue forte

Schlyter (1994 : 69) propose un certain nombre de critères pour évaluer avec précision la compétence expressive en langue faible chez un enfant bilingue. Ces critères sont :

- la longueur moyenne des énoncés (LME) est courte;
- l'absence de maîtrise des modaux, des phrases subordonnées, de la référence passée ;
- la réticence à parler la langue, par exemple auprès d'adultes parlant la langue et étrangers à la famille ;
- le nombre de phrases produites en *oui* ou *non* ;
- la juxtaposition des lexèmes ou d'énoncés entiers provenant de l'autre langue ;
- la pauvreté du vocabulaire, (par exemple le répertoire restreint de différents types de mots) ;
- le choix de la langue dans des contextes bilingues.

Notre corpus étant limité à une seule tâche (le récit oral) et réalisée séparément dans les deux langues (cf. chapitre suivant pour les détails), il nous a été difficile de vérifier tous

⁹ « The results of the relativisation production test clearly show that there is a significant difference between Turkish-Australian informants and the reference groups in Turkey » (Yağmur, 1997 : 95).

ces critères pour nos sujets bilingues, mais chaque fois que nous en avons la possibilité, nous en avons la possibilité, nous nous sommes référé.

Nous allons maintenant essayer de donner un aperçu des recherches effectuées sur l'acquisition du turc chez les bilingues turcs.

2.4.3 État des lieux des études sur les bilingues turcs

Les premières études sur les enfants turcs issus de la communauté immigrée ont été menées dans un premier temps en Allemagne et aux Pays-Bas, et par la suite dans les pays scandinaves (Danemark, Norvège et Suède). La première est sans doute celle de Tekinay (1982) qui a travaillé sur l'influence (particulièrement lexicale) de l'allemand sur la première génération turque en Allemagne. Des études similaires ont été faites aux Pays-Bas par la suite (Boeschoten & Verhoeven 1986, 1987). Boeschoten (1990) a travaillé sur la structure du turc chez les enfants de la deuxième génération. D'autres études se sont intéressées au code-switching, turc-néerlandais (Backus, 1996), turc-allemand (Johanson, 1993 ; Pfaff, 1994), turc-danois (Jørgensen & Holmen, 1997), turc-norvégien (Türker, 1993, Nistov, 1994, 1996, 1998), turc-suédois (Boyd, 1996).

L'étude de Boeschoten & Verhoeven (1986) sur les enfants bilingues turc-néerlandais âgés de 4 à 8 ans comparés à des monolingues turcs de même âge a montré un développement graduel du turc chez les bilingues par rapport aux monolingues. C'est également à cette conclusion qu'aboutissent Boeschoten (1990) qui a étudié l'acquisition du turc par les bilingues turc-néerlandais âgés de 4 à 6 ans et Schaufeli (1991) qui, elle, a travaillé auprès des bilingues de 11-12 ans. Ces travaux ont mis en évidence une utilisation des moyens linguistiques propres à ces bilingues auxquels les monolingues turcs n'ont jamais ou peu recours (par exemple l'emploi du parfait testimonial à la place du parfait non-testimonial - cf. chapitre 6 - ou les emplois du gérondif *diye* pour la connexion - cf. chapitre 7-). En outre, elles ont établi qu'à 4 ans les enfants turcs aux Pays-Bas sont dominants en turc, et ce jusqu'à l'âge de 8 ans, âge autour duquel le hollandais prend le dessus sur le turc. C'est également la conclusion à laquelle arrive Aarssen (1996) dans son étude comparative des bilingues turc-néerlandais aux monolingues des deux langues : vers 8 ans le hollandais devient la langue forte et le turc la langue faible.

3 MÉTHODOLOGIE

« La méthode translinguistique peut être utilisée pour révéler aussi bien le développement des universaux que les modèles de développement des spécificités des langues dans l'interaction entre forme et contenu » Slobin (1985 : 5)¹.

L'objet de ce chapitre est de présenter les éléments constitutifs de notre étude, à savoir les sujets, le matériel, la procédure d'enregistrement, les principes de transcriptions et de codage ainsi que les productions des sujets.

3.1 SUJETS

3.2.1 Les sujets bilingues turc-français

Les sujets qui constituent notre corpus sont issus de l'immigration turque en France ; les Turcs constituent l'une des dernières mains d'œuvre étrangère arrivée en France. D'après les sources de l'INSEE, au recensement de 1990, ils étaient 201.500 (soit 5,5% des étrangers en France). À l'heure actuelle, ils sont entre 250.000 et 300.000. Leur nombre ne cesse d'augmenter depuis le début des années 70, du fait du regroupement familial, ce qui fait dire à Salom que « l'émigration turque en France est devenue précocement familiale » (1995 : 249), mais aussi en raison d'un taux de natalité élevé. De nombreuses études ou recherches socio-économiques ont été consacrées à cette communauté (Gökalp, 1984, 1986a/b ; Jund, Dumont & Tapia, 1995 ; Kastaryano, 1986 ; Salom, 1988 ; entre autres), mais la problématique liée à la langue a été laissée de côté. Si le problème de la langue était moins d'actualité dans les années 1970, il est aujourd'hui très présent pour les enfants de migrants scolarisés en France.

¹ « The crosslinguistic method can be used to reveal both developmental universals and language-specific developmental patterns in the interaction of form and content » (Slobin, 1985 : 05).

Dans la majorité des cas, la communication familiale se fait en turc ; même si les enfants entre eux utilisent le français comme langue de communication. A ce sujet, il apparaît dans “Les Étrangers en France - Portrait social” de l’INSEE (mai 1994) que le taux de perte d’une génération à l’autre est de 5% pour les familles turques, chiffre qui semble dérisoire, quand on le compare à celui des familles maghrébines et portugaises, pour lesquelles le taux de perte dépasse 50%.

Les 94 enfants qui composent nos sujets se répartissent ainsi :

- 88 enfants sont nés en France,
- 4 sont venus en France en bas âge (avant 2 mois)
- 2 sont venus à un âge plus avancé (entre un an et deux ans).

Leur âge varie de 5;00 à 10;11 ans. Les plus petits fréquentent la maternelle et les plus grands sont au CM 2. Les sujets ont été choisis à Grenoble et dans ses environs (Échirolles, Fontaine, St. Martin d’Hères, Vizille) au hasard, sans tenir compte des tendances politiques et religieuses des parents. C’est également sans distinction de sexe, de résultats scolaires ou de mesures de leur degré de bilinguisme que nous avons choisi les enfants. Les conditions requises étaient : l’âge (avoir entre 5 et 10 ans), être bilingue (être capable de raconter une histoire à partir de notre matériel dans les deux langues), être né(e) en France (ou avoir commencé l’école maternelle en France), avoir ses deux parents d’origine turque nés en Turquie. Nous présentons dans le tableau ci-dessous le nombre, l’âge moyen et l’amplitude des âges par tranche d’âge de nos sujets.

Groupe d’âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	14	14/15 ²	16	17	17	15
Âge moyen	5,4	6,4	7,6	8,4	9,6	10,6
Amplitude des âges	5;00-5;11	6;00-6;11	7;00-7;11	8;00-8;10	9;00-9;11	10;00-10;11

Tableau [3.1] Nombre, âge moyen, amplitude des âges des sujets par tranche d’âge.

Pour permettre de mieux cerner de nos sujets, voici quelques indications les concernant ainsi que leurs parents³.

L’apprentissage du turc pour les enfants d’immigrés en France se fait jusqu’à l’âge de 7 ans au sein même de la famille. A partir de cet âge, certains de ces enfants ont la possibilité

² À l’origine le nombre total d’enfants enregistrés était de 100 auquel nous en avons soustrait 7. Soit, ce sont les productions qui n’ont pas été prises en compte pour les analyses, soit ces enfants ont refusé de raconter le récit dans une des deux langues. Ainsi, les 5 ans qui étaient au nombre de 17, ne sont plus que 14 et les 6 ans qui étaient 18, ne sont plus qu’au nombre de 14 en turc et 15 en français.

³ Le détail de ces résultats constituant les réponses au petit questionnaire qui accompagnait notre recherche est donné en Annexe 4 .

de fréquenter les cours de LCO (*Langue et Culture d'Origine*) et ce, jusqu'à la fin du collège. A titre indicatif, seulement 38% de nos sujets fréquentaient ces cours. D'autres enfants ont également la possibilité d'apprendre leur langue d'origine en la pratiquant dans les cours coraniques (58% des sujets) ou des animations organisées en turc par des associations (35% des sujets). D'après notre recherche, dans 77% des familles, la langue parlée à la maison est exclusivement le turc, par contre 68% des enfants disent parler le français entre eux.

Majoritairement, les pères sont ouvriers et les mères, femmes au foyer. En ce qui concerne la scolarité des parents, 64,5% des pères ont quitté l'école après le primaire ; 27,5% ont dépassé le collège, et 8% ne sont pas allés à l'école. Chez les mères, 61,5% ont atteint la fin du primaire ; 12,5% ont dépassé le collège et 26% ne sont jamais allées à l'école.

Nous attirons l'attention sur le choix de l'âge des sujets, choix qui est motivé par plusieurs raisons :

Premièrement, à moins de faire une étude longitudinale des jeunes sujets, de leur naissance jusqu'à ce que le français devienne leur langue dominante, il nous était très difficile de travailler avec les moins de 5 ans. Ces derniers ne faisaient qu'une description en turc et ne balbutiaient que des bribes de phrases souvent incompréhensibles en français. C'est d'ailleurs, la raison pour laquelle nous avons été amené à soustraire des 100 enfants, 3 parmi les 5 ans et 4 parmi les 6 ans⁴. Chez les 5 ans, nous avons rencontré un refus de raconter le récit en turc, et deux autres, n'ont fait qu'énumérer l'existence des objets ou des trois personnages tout le long de l'histoire sans faire aucune référence aux événements qui s'y déroulent, aussi bien en turc qu'en français. Chez les 6 ans, un enfant a refusé de raconter en turc et un autre en français, et les récits des deux autres sont identiques à ceux des deux sujets de 5 ans refusés. Il aurait fallu trouver plusieurs dizaines d'enfants âgés de moins de 5 ans pour constituer des données exploitables⁵.

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction, ce travail est réalisé dans une perspective développementale et transversale. Nous avons choisi six tranches d'âge car des études précédentes (Berman, 1988) ont montré qu'entre 5 et 9 ans des changements majeurs intervenaient, notamment sous l'effet de l'éducation et plus particulièrement du savoir-lire et du savoir-écrire. Il est vrai que nous aurions pu limiter les tranches d'âge à 3, en groupant les 5-6 ans, les 7-8 ans et les 9-10 ans entre eux. Comme les chapitres suivants vont le prouver, si

⁴ Il est vrai que les enfants turcs sont de nature timide. La présence d'expérimentateurs étrangers au sein de la famille peut les avoir intimidés. Afin de pallier cela, pour certains de ces enfants, nous avons accepté que l'un des parents soit présent pendant la procédure, mais cela n'a non plus réussi à les faire parler.

⁵ En choisissant actuellement des enfants issus de parents appartenant à la deuxième génération turque, qui a grandi en France, a souvent fait des études et pratique le bilinguisme dès la naissance de l'enfant, nous pouvons obtenir assez facilement de très jeunes sujets âgés de moins de 5 ans.

les productions des plus jeunes (les 5 et 6 ans) se ressemblent beaucoup, on ne peut pas dire la même chose pour les quatre autres tranches d'âge. En agissant ainsi, nous suivons presque pas à pas l'évolution des deux systèmes linguistiques entre 5 et 10 ans. Cette division peut également nous permettre de mieux cerner l'influence de l'école sur les narrations de nos sujets. Nos jeunes sujets sont soit en deuxième année ou en dernière année d'école maternelle, tandis que les cinq groupes d'âge sont le reflet des cinq classes⁶ (c'est-à-dire : cours préparatoire pour les 6 ans, cours élémentaire 1 pour les 7 ans, cours élémentaire 2 pour les 8 ans, cours moyen 1 pour les 9 ans et cours moyen 2 pour les 10 ans) de l'école primaire française. C'est souvent dans ces classes que l'avenir des enfants se dessine et que l'on constate les « lacunes ou retards » de langage par rapport aux enfants monolingues français du même âge. Le choix de notre corpus peut donc contribuer à mieux comprendre le rapport enfant/école.

Il faut aussi avouer l'une des lacunes de ce corpus : le manque de productions adultes qui auraient pu nous servir de groupe témoin. Nous pensons être excusé partiellement, dans la mesure où il est impensable de faire raconter en français le récit de la grenouille à la très grande majorité des parents. Nous aurions effectivement pu obtenir des productions en turc, mais pas en français, ou alors, il aurait fallu limiter le travail uniquement aux parents de la deuxième génération. Mais vu le faible nombre de ces parents à l'époque (année scolaire 1993/1994), nous n'aurions pas pu constituer un grand corpus, à moins d'étendre la recherche à l'hexagone. Afin de pallier cette « lacune », nous avons un nombre important de sujets soumis à l'expérimentation, de 14 à 17 pour chaque tranche d'âge. En effet, dans une étude comme celle-ci, il faut tenir compte des variations individuelles que l'on peut trouver chez les sujets (Berman & Slobin, 1994 ; Jisa & Richaud, 1994, entre autres), et un nombre suffisant de sujets, soumis en plus à des analyses de statistiques, peut effacer cet effet. Toujours dans le but de compenser le manque de productions adultes, nous avons aussi comparé nos sujets à des monolingues turcs de Turquie, à des bilingues turc-néerlandais (Aarssen, 1996) et à des monolingues français (Kern, 1997). Par ces comparaisons, nous espérons mettre en évidence des différences entre les monolingues et les bilingues. Ce sont ces sujets que nous allons désormais présenter rapidement.

⁶ Cf. L'Annexe 4 pour la répartition des sujets selon les classes fréquentées, le pourcentage de ceux qui ont redoublé et ceux qui se trouvent dans des classes spécifiques.

3.2.2 Les sujets monolingues turcs et bilingues turc-néerlandais

Nous empruntons ces sujets à Aarssen (1996)⁷. Le tableau ci-dessous présente ses sujets : leur nombre, leur âge moyen, l'amplitude des âges.

Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES TURCS (PAYS-BAS)		
	5 ans	7 ans	9 ans	5 ans	7 ans	9 ans
Groupe d'âge	5 ans	7 ans	9 ans	5 ans	7 ans	9 ans
Nombre de sujets	20	20	20	20	20	20
Âge moyen	05;06	06;09	08;11	05;05	07;02	09;08
Amplitude âges	05;01-05;11	06;07-07;08	08;07-09;07	05;01-05;10	06;09-07;07	08;11-10;04

Tableau [3.2] Nombre, âge moyen, amplitude des âges des sujets monolingues turcs et bilingues turc-néerlandais (Sujets Aarssen, 1996).

Le corpus a été collecté par Aarssen en 1992, en Turquie, dans le département d'Içel, à Tarsus, dans deux écoles qui ont bien voulu collaborer. En trois semaines, le corpus a été collecté et transcrit après le retour aux Pays-Bas. Si Aarssen a choisi d'avoir un groupe témoin monolingue issu de classe sociale défavorisée, c'est parce que la plupart des recherches concernant l'acquisition du turc étaient basées uniquement sur des enfants de classe sociale élevée d'Istanbul. Il était donc nécessaire de collecter de nouvelles données qui puissent être comparées aux données obtenues auprès des populations immigrées turques en Europe.

En ce qui concerne les bilingues turcs, les données ont été collectées dans différentes écoles des quatre grandes villes des Pays-Bas (Amsterdam, La Haye, Leiden, Rotterdam). Tous les enfants sont nés dans ce pays. Ils commencent l'école maternelle à 4 ans et ont la possibilité de suivre les cours de LCO, comme en France, à partir de l'école primaire. Tous les sujets interrogés les suivaient. Pour ce qui est des parents, parmi les pères, 80% sont des ouvriers non qualifiés et 20% sont au chômage, tandis que pour les mères, 76% sont femmes au foyer et 24% travaillent dans des emplois sous-payés (par exemple femmes de ménage).

Passons à présent aux sujets monolingues français.

⁷ Dans la suite des chapitres, nous avons chaque fois rappelé que les sujets monolingues turcs de Turquie et les bilingues turc-néerlandais des Pays-Bas appartiennent à Aarssen (1996). À l'origine le nombre total de sujets chez Aarssen était de 25 par tranche d'âge. Son étude concernait les tranches d'âge allant de 4 ans à 10 ans. Pour des raisons d'harmonisation, nous n'avons emprunté que les 5, 7 et 9 ans et avons réduit le nombre des sujets à 20 par tranche. En revanche, toutes les études portant sur ces sujets dans tous nos chapitres ont été réalisées par nous.

3.2.3 Les sujets monolingues français

Le tableau [3.3] présente les 60 sujets monolingues français que nous empruntons à Kern (1997)⁸ : leur nombre, leur âge moyen, l'amplitude des âges.

Groupe d'âge	5 ans	7 ans	10 ans
Nombre de sujets	20	20	20
Âge moyen	05;05	07;05	10;08
Amplitude âges	05;01-05;11	07;01-07;10	10;02-11;08

Tableau [3.3] Nombre, âge moyen, amplitude des âges des sujets par tranches d'âge chez les monolingues français (Kern, 1997).

Parmi les 60 enfants monolingues francophones de 5 à 10 ans, les 5 ans sont à la maternelle et les 7, 10 ans à l'école primaire. Les sujets ont été choisis au hasard à Lyon et dans ses environs, sans véritable préoccupation de contexte socio-économique, de sexe ou encore de résultats scolaires. Dans tous les cas, les deux parents travaillent et sont de classes moyennes, la majorité d'entre eux ont le bac et certains ont même une formation universitaire.

Nous insistons ici surtout sur la variable sociolinguistique. En effet, les monolingues sont plus en contact avec des activités littéraciées (à l'école mais aussi à la maison), alors que les bilingues turc-français sont presque exclusivement en contact avec le français oral à la maison. Il nous paraît important d'examiner cette influence qualitative et quantitative d'exposition à la langue entre nos deux populations, à travers le développement des compétences narratives.

3.3 MATERIEL

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction, cette étude est basée sur les narrations produites à partir du livre d'images sans texte « *Frog where are you?* » (Mayer, 1969). Ce livre, dont les images sont reproduites dans l'Annexe 1, comprend quinze images en noir et blanc en les comptant par page (par exemple les images de la page 2, 2a et 2b), et retrace les aventures d'un petit garçon en compagnie de son chien, à la recherche de leur grenouille fugueuse. Si l'on devait résumer l'histoire brièvement, on pourrait dire qu'un petit garçon, son chien et une grenouille, vivent heureux ensemble dans une petite maison. La nuit venue, le garçon et son chien s'étant endormis, la grenouille en profite pour sortir de son

⁸ Le corpus de Kern (1997) était composé de 12 sujets pour les 7 et 10 ans. Afin de faciliter les comparaisons et d'effectuer des tests statistiques, nous avons ajouté 8 sujets pour chacune des deux tranches d'âge. Ces sujets monolingues français nous ont été fournis par Mme Jisa et les enregistrements effectués par les étudiants de son cours de Psycholinguistique. Dans la suite des chapitres, nous rappelons chaque fois l'appartenance de ces sujets à Kern (1997). Par ailleurs, dans la mesure où nous empruntons aussi sa méthodologie d'analyse et qu'elle-même a déjà étudié les thèmes abordés, contrairement aux corpus des monolingues turcs et celui des bilingues turc-néerlandais, la page où l'étude a été réalisée est également indiquée.

bocal et s'échapper. Le lendemain matin, à leur réveil, le petit garçon et son chien découvrent la fuite de leur grenouille et commencent les recherches dans la maison même. Ne l'ayant pas trouvée, ils décident de partir à sa recherche dans la forêt. Pendant cette recherche, les deux compagnons connaissent quelques mésaventures : d'abord le petit garçon se fait mordre le nez par une taupe, pendant que le chien, qui a fait tomber un nid de guêpes, se fait poursuivre par l'essaim tout entier ; ensuite le petit garçon, effrayé par une chouette, tombe d'un arbre. Pour finir, les deux amis sont projetés par un cerf dans une mare. Finalement, ils retrouvent leur grenouille près de la mare, et heureux, ils rentrent chez eux, en emmenant leur/une grenouille avec eux.

Le choix de ce protocole expérimental a été motivé par plusieurs raisons.

Premièrement, cette histoire appelée « Frog story » est utilisée dans le cadre de recherches translinguistiques et sert de base à la constitution d'un corpus dans une trentaine de langues de par le monde et a abouti à de nombreuses publications, articles et un livre édité par Berman & Slobin (1994). Parmi les nombreuses recherches translinguistiques, nous pouvons citer entre autres, Aarssen (1996), Aksu-Koç (1994), Bamberg (1987), Berman (1988), Hickmann, Kail & Roland (1993), Jisa & Kern (1994), Kail & Hickmann (1992), Kern (1997), Küntay (1992), Marchman (1989), Ragnarstoddir (1987, 1991), Verhoeven (1993, 1996) qui ont utilisé ce matériel pour étudier l'acquisition du langage et le développement des compétences narratives, auprès d'enfants et d'adultes. Comme l'a montré à plusieurs reprises Slobin, « on ne peut pas étudier les universaux sans explorer les particularités présentées par les différentes langues » (Slobin, 1985a, 5)⁹. Ainsi, ces nombreuses données permettent de tirer des conclusions sur les universaux tout en s'appuyant sur les spécificités liées à chacune des langues. Le principe d'utiliser ce matériel permet un contenu commun à travers les langues et les âges, puisque tous nos sujets réalisent la même tâche.

Deuxièmement, d'après Berman & Slobin (1994), le récit de la grenouille est le type même de l'histoire pour enfant avec, un héros (le petit garçon et le chien), un problème (la fugue de la grenouille), une série d'actions qui partent de ce problème (le garçon et le chien recherchent leur grenouille fugueuse) et une fin heureuse (le garçon retrouve sa grenouille ou en prend une en échange). Si dans le monde occidental, il est d'usage de raconter ce genre d'histoire aux enfants, dans le milieu immigré turc ou dans la classe sociale défavorisée, seule l'école peut jouer ce rôle. Bien évidemment, les bilingues ont l'avantage de l'école maternelle française qui les initie très tôt à ce type de récit.

⁹ « One cannot study universals without exploring particulars » (Slobin, 1985a : 5)

Comme pour toute tâche expérimentale, il faut également attribuer quelques inconvénients à ce matériel. Tout d'abord, il peut sembler assez long aux jeunes sujets, qui risquent de se lasser, et au lieu de faire un récit, ils peuvent uniquement décrire les séries d'images qui se suivent. Ensuite, comme le fait remarquer Berman (1994) « l'histoire a une longue série d'épisodes compliqués » (Berman, 1994 : 8)¹⁰. C'est pourquoi, on peut considérer sa structure comme complexe, d'autant plus que le fait que l'histoire soit prédécoupée en images fixes peut induire les enfants à ne suivre que le découpage des images, alors que le livre est basé sur une série d'épisodes.

3.4 PROCEDURE

Les enregistrements ont été effectués pendant l'année scolaire 1993-1994, soit au domicile des enfants, soit dans les lieux que fréquentent ces enfants, essentiellement des associations turques, des cours coraniques ou de turc. Comme le dit Kern (1997 : 36), la situation peut être qualifiée de « situation de communication particulière », dans la mesure où, même si les enfants ont l'habitude de ce genre de situation à l'école française, il n'est pas du tout courant, à l'école turque ou à la maison, que l'on soit habitué à des tâches similaires. Nous avons effectué presque la majorité des enregistrements d'abord en turc et ensuite en français. Notre choix de l'ordre de passage peut constituer un paramètre important pour les résultats : le premier passage pouvant fortement influencer le second. Nous avons décidé de ne pas contrôler ce paramètre pour deux raisons essentielles :

- dans la mesure où les 5 ans sont dominants en turc, cela nous a permis d'avoir des productions comparables à celles des monolingues turcs (les sujets de cette tranche d'âge étaient plus à l'aise en turc) et à celles des monolingues français (raconter le récit une deuxième fois pouvait leur donner un léger avantage).

- Bamberg (1987) a fait raconter l'histoire de la grenouille à des enfants germanophones en trois phases (1. chaque enfant raconte l'histoire au chercheur après avoir observé toutes les images du livre ; 2. le récit est raconté à l'enfant sur deux jours consécutifs par un des parents ; 3. l'enfant raconte une deuxième fois le récit au chercheur). Il a observé que les productions des jeunes sujets étaient meilleures la deuxième fois, alors que celles des sujets âgés variaient peu. Notre procédure étant différente de celle de Bamberg, nous pouvons parler d'influence du premier passage auprès des jeunes et que pour les sujets âgés, ce facteur n'était pas déterminant.

Il est également nécessaire de préciser que dans la plupart des cas, nous avons enregistré la version française des productions environ un mois après l'enregistrement en turc.

¹⁰ «...the story has a long and complicated chain of episodes... » (Berman, 1994 : 8).

À notre avis, l'intervalle entre les deux enregistrements étant assez important, les effets d'une influence de l'ordre des passages peuvent être atténués.

Après avoir pris l'accord des parents et un rendez-vous au préalable, voici les deux phases selon lesquelles s'est déroulée la procédure :

- phase 1 : nous sommes, le sujet et moi-même, dans une pièce isolée. Nous l'informons en turc qu'il va devoir raconter une histoire à une tierce personne d'après le petit livre d'images sans texte. La consigne est la suivante : *"bu kitap, bir küçük çocuk, bir köpek ve bir kurbağanın hikayesi. Beraber şimdi resimlere bakacağız, ve sen onu resimlere bakarak X'e anlatacaksın"*¹¹. Le sujet et nous-même regardons le livre ensemble. Nous répondons éventuellement à des questions portant sur le vocabulaire pendant la séance de préparation. En général, nous avons constaté que nos sujets posaient très peu de questions. Cette phase est nécessaire pour familiariser les enfants avec le récit, ses personnages, ses événements. Ainsi, l'enfant peut avoir une vue d'ensemble de l'histoire et éviter une narration image par image. Elle permet aussi à l'enfant de mémoriser plus facilement une histoire particulièrement longue. Cette présentation peut notamment aider les jeunes sujets.

- phase 2 : une deuxième personne (inconnue du sujet) qui ne connaît pas l'histoire entre dans la pièce, et le sujet lui raconte l'histoire en turc tout en gardant les images sous les yeux.

Pour ce qui est des enregistrements en français, ces deux phases sont répétées. La consigne est évidemment donnée en français. La personne qui écoute les récits en français n'est pas la même que celle des versions turques.

Les personnes ayant participé aux enregistrements étaient censées, d'une part, ne pas connaître l'histoire afin d'encourager l'enfant à être le plus explicite possible, d'autre part, ne pas montrer qu'elles maîtrisaient les deux langues. Mais cela n'était pas facile du tout, comme en témoigne le début de l'enregistrement d'un enfant de 5 ans qui suit :

(3.1) F05;08n¹² 1- 002 [une fille] le chien et le fille il leur arrivait (20")
 003 bu da gıza bakıyor (4")
 (et celui-là il regarde à la fille)
intervention adulte : voilà cette page, essaye de raconter en français
 2a 004 kurba şeyin - arapça mı konuşim
 (la grenouille est dans - tu veux que je parle en arabe)

¹¹ « ce livre, c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille. Tu vas regarder les images avec moi jusqu'au bout, puis tu raconteras l'histoire à X en regardant les images ».

¹² Le code attribué à chaque sujet se présente ainsi : **05** indique l'âge en année ; **08** l'âge en mois et **n** sert d'identification du sujet dans un groupe d'âge.

intervention adulte : en français

2b 005 kız uyandı köpek
(la fille s'est réveillée le chien)

intervention adulte : non en français, tu essayes de raconter en français

006 (10") uyanık gızın üstünde (13")
(réveillé il est sur la fille)

intervention adulte : si tu veux tu peux tourner les pages - tu arrives à comprendre le français ou pas

007 oui
008 chien une fille (6") il est dessus de une fille
009 une fille il dort
010 et la petite chien il dort

intervention adulte : voilà

011 le chien il dorment (8")

Ici, on comprend la difficulté de la personne à ne pas intervenir en turc, et ne faire ses interventions qu'en français, même si l'enfant converse en turc. Aussi bien pour la version turque que pour la version française des narrations, les personnes qui étaient censées écouter et enregistrer avaient reçu à l'avance la consigne d'intervenir le moins possible. Si elles devaient le faire, c'est uniquement en cas de nécessité. Pour Berman & Slobin (1986), « il est important d'éviter les interventions qui peuvent influencer le choix de l'enfant au niveau des temps verbaux, du marquage aspectuel, ou du choix de la perspective » (Berman & Slobin, 1986 : 02)¹³. Les interventions autorisées sont les interventions neutres, du type *hmm*, *OK*, *oui*, *evet* ('oui'), *başka* ('et puis'), *devam et* ('continue').

3.4 TRANSCRIPTION ET CODAGE

Chaque production est enregistrée lors des phases 2 et 4, transcrite selon les consignes de transcriptions modifiées de Berman & Slobin (1986), puis vérifiée. Notre étude ne portant pas sur l'accentuation, nous n'avons pas tenu réellement compte de ce paramètre dans les productions. Nous ne l'avons indiquée que lorsqu'elle était apparente.

Afin de distinguer les sujets, les langues et les populations, nous avons attribué un code particulier pour chacun : la ou les lettres majuscules indiquent la langue ou la population, les deux premiers chiffres qui suivent indiquent l'âge en années ; les deux suivants après le point-virgule, l'âge en mois ; la lettre minuscule qui suit ces quatre chiffres sert à identifier le sujet dans un groupe d'âge. Ainsi, si l'on prend les codes suivants F05;08n, T05;08n, FM05;08n, TM05;08n, TH05;08n, on obtient par exemple :

F : production en français d'un enfant bilingue turc-français

T : production en turc d'un enfant bilingue turc-français

¹³ « It is important to avoid prompts that may bias the child's choice of verb tense, aspectual marking, or choice of perspective » (Berman & Slobin, 1986 : 02).

- FM : production d'un enfant monolingue français
 TM : production d'un enfant monolingue turc
 TH : production en turc d'un enfant bilingue turc-néerlandais
 05; : l'âge en année
 08 : l'âge en mois
 n : le sujet n dans le groupe d'âge des 5 ans

Ensuite, nous avons noté l'image concernée par les énoncés, de 1- à 15- par la distinction des images se trouvant sur une seule page, par exemple 2a, 2b, etc.

Après avoir transcrit les enregistrements, nous les avons découpés en propositions ou *clauses*, conformément à la définition de Berman & Slobin (1986) qui considèrent comme *clause*, « toute unité qui contient un prédicat unifié. Par unifié nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état). Dans les prédicats sont inclus les verbes fléchis et non-fléchis ainsi que les adjectifs prédicatifs. En général, les clauses comprennent un seul élément verbal. Cependant les infinitifs et les participes qui sont compléments d'un verbe modal ou aspectuel sont inclus à la matrice et donc sont considérés comme formant une seule clause » (Berman & Slobin, 1986 : 7)¹⁴.

En général, sont donc considérés comme une seule proposition les énoncés comprenant un verbe fléchi accompagné de ses arguments comme dans l'exemple (3.2) :

(3.2) F07;00p 6a 037 l'enfant **il a regardé** dedans un trou

Mais une proposition peut également contenir des formes verbales complexes comme dans l'exemple (3.3) ou les gérondifs en turc (3.4) :

(3.3) F08;02c 3b 009 [le] le chien **il est en train d'regarder** par la fenêtre avec le pot

¹⁴ « any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that expresses a single situation (activity, event, state). Predicates include finite and nonfinite verbs as well as predicate adjectives. In general clauses will be comprised of a single verbal element ; however, infinitives and particles which functions as complements of modal or aspectual verbs are included with the matrix verb as single clause » (Berman & Slobin, 1986 : 7).

Convention	Signification
xxx	mot incompréhensible ou inaudible
?grenouille?	transcription possible mais incertaine
gre=	mot inachevé
la:	allongement de la voyelle
,	intonation descendante partielle
.	intonation descendante complète
/	intonation montante
!grenouille!	intonation exagérée
-	pause courte ≤ 1 seconde
(2")	pause longue de 2 secondes
[grenouille]	mot ou morceau de phrase répété
(doucement)	commentaire du transcripateur

Tableau [3.4] Les conventions de transcriptions (Berman & Slobin, 1986 : 03).

3.5 LES PRODUCTIONS DES SUJETS

Le tableau [3.5] présente les productions de nos sujets bilingues turc-français en turc et en français. Nous avons donné le total de clauses par tranche d'âge, la moyenne par enfant, ainsi que l'amplitude ou les limites des clauses.

Groupe d'âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	N=14	N=14/15	N=16	N=17	N=17	N=15
EN TURC						
Nombre total de clauses	1012	786	825	862	858	602
Nombre moyen de clauses/enfant	63	49	51,5	50,5	50,5	40
Amplitude clauses	23-171	25-109	24-80	25-75	34-64	23-64
EN FRANÇAIS						
Nombre total de clauses	885	653	817	825	937	679
Nombre moyen de clauses/enfant	63	43,5	51	48,5	55	45
Amplitude clauses	32-153	25-54	27-92	29-72	41-85	17-77

Tableau [3.5] Les clauses dans les productions de nos sujets bilingues en turc et en français.

La lecture du tableau [3.5] révèle des différences entre les divers groupes d'âge. En effet, dans les deux langues, la moyenne de clauses par enfant dans la tranche des 5 ans est supérieure à celle des autres tranches d'âge. Par contre, les narrations les plus courtes sont réalisées par les 10 ans (40 clauses par enfant en moyenne). En ce qui concerne la longueur des productions, nous observons également des variations au sein de chaque groupe : les écarts sont énormes non seulement chez les jeunes enfants (la plus courte production chez les 5 ans en turc contient 23 clauses, contre 171 pour la plus longue) mais aussi chez les plus grands (17 clauses pour la plus petite contre 77 en français chez les 10 ans).

Nous avons effectué un test statistique ANOVA¹⁵ sur les données de nos sujets bilingues turc-français afin de savoir si la différence de longueur des productions en français et en turc était significative. Les résultats obtenus montrent que la longueur n'est significative pour aucune des six tranches d'âge. Les différences ne sont donc pas significatives du point de vue quantitatif et il faudrait voir si elles le sont du point de vue qualitatif (par l'étude des structures syntaxiques). C'est ce que nous verrons aux chapitres suivants. Lorsque nous faisons intervenir le paramètre âge pour chaque langue, la différence est significative ($F(5,87) = 3.64, p < .004$ pour le turc et $F(5,87) = 2.59, p < .03$ pour le français). Les jeunes sujets produisent des narrations plus longues que les sujets âgés. En turc, la différence est significative entre les productions des 5 ans par rapport à celles des autres tranches d'âge, tandis qu'en français, la longueur des productions des 5 ans n'est significative que par rapport à celles des 6, 8 et 10 ans.

Pour ce qui est des productions des monolingues turcs et des bilingues turc-néerlandais, nous observons que les narrations sont plus longues chez les premiers, aussi bien pour les 5 ans (67,5 clauses par enfant) que pour les 9 ans (60 clauses par enfant). Par contre, chez les seconds, les productions paraissent très courtes, puisque la moyenne par enfant est de 29 pour les 5 ans, contre 42,5 pour les 9 ans. Les amplitudes sont aussi importantes que chez nos sujets.

Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES TURCS (PAYS-BAS)		
	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
Nombre total de clauses	1343	1347	1199	582	791	844
Nombre moyen de clauses/enfant	67	67,5	60	29	39,5	42,5
Amplitude clauses	27-149	41-139	38-89	22-43	24-76	24-59

Tableau [3.6] *Les clauses dans les productions des monolingues turcs et des bilingues turc-néerlandais (Sujets Aarssen, 1996).*

Nous avons effectué des t-tests (série non appariée) pour la longueur des productions en turc entre les sujets des trois populations. Entre les longueurs des productions des monolingues turcs et celles de nos sujets, seule la longueur des narrations des 7 ans

¹⁵ ANOVA signifie 'ANalysis Of VAriance'. Il s'agit d'un test statistique qui permet de tester les effets de deux ou plusieurs variables indépendantes dans plusieurs conditions expérimentales. Lorsque les mêmes sujets sont testés, on parle de « one way related ANOVA » (étude intra-sujet ou série appariée) ; dans le cas où des sujets différents sont testés, on parle de « one way unrelated ANOVA » (étude inter-sujet ou série non appariée). Quant au t-test, il permet de tester deux conditions expérimentales avec les mêmes sujets (série appariée) ou des sujets différents (série non appariée). Le test chi-deux est utilisé pour tester une ou plusieurs catégories allouées à des mêmes sujets ou à des sujets différents (pour plus de détails, cf. Greene & D'Oliveira, 1982). Les valeurs de ces tests ont été acceptées comme significatives pour $p < .05$. Les tests ANOVA et t-test ont été effectués avec le logiciel StatView F-4.51.3 PPC. Quant aux chi-deux, ils ont été réalisés avec Microsoft Excel.

monolingues et bilingues turc-français sont significatives ($t = 2.26$, $ddl = 34$, $p < .03$). Les monolingues turcs âgés de 7 ans produisent des narrations plus longues par rapport à nos sujets. Par contre, entre nos sujets et les bilingues des Pays-Bas, les différences des longueurs des productions pour les trois tranches d'âge comparées sont significatives (pour les enfants âgés de 5 ans, $t = 4.75$, $ddl = 32$, $p < .0001$; pour ceux de 7 ans, $t = 3.04$, $ddl = 34$, $p < .004$; et pour les 9 ans, $t = 3.19$, $ddl = 35$, $p < .002$). Dans tous les cas, les productions de nos sujets bilingues turc-français sont plus longues que celles des enfants turc-néerlandais des Pays-Bas. Par ailleurs, les différences des longueurs des narrations entre celles des monolingues et celles des bilingues turcs des Pays-Bas sont également significatives pour les trois groupes d'âge comparés¹⁶.

En ce qui concerne les productions des monolingues français, nous observons presque une harmonie entre les productions en français de nos sujets (tableau 3.5) et celles des monolingues, puisque les moyennes sont très proches pour les trois tranches d'âge comparées. C'est ce que prouve le t-test. En effet, pour les trois groupes, la longueur n'est pas significative en français (pour les sujets de 5 ans, $t = 1.68$, $ddl = 32$, NS ; pour les 7 ans, $t = 0.47$, $ddl = 34$, NS ; et pour les 10 ans, $t = 1.38$, $ddl = 35$, NS). La seule différence entre les deux populations réside dans les limites des clauses, l'écart réalisé par les monolingues n'est pas aussi grand que chez les nôtres. Ainsi la plus petite production des 5 ans est de 31 clauses, contre 76 pour la plus grande. Le tableau ci-dessous montre les productions des monolingues français.

Groupe d'âge Nombre de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
Nombre total de clauses	1026	975	1062
Nombre moyen de clauses/enfant	51,5	49	53
Amplitude clauses	31-76	27-60	25-94

Tableau [3.7] Les clauses dans les productions des monolingues français (Kern, 1997).

En résumé, on peut affirmer que la longueur des productions n'est pas un bon critère pour définir la qualité des narrations dans la mesure où les jeunes sujets produisent globalement des narrations plus longues que les plus âgés qui ont eux, tendance à résumer les événements. C'est pourquoi, il est nécessaire de faire une analyse qualitative pour évaluer les compétences narratives de nos sujets.

¹⁶ Pour les sujets de 5 ans, $t = 5.05$, $ddl = 38$, $p < .0001$; pour les 7 ans, $t = 4.91$, $ddl = 38$, $p < .0001$; et pour les 9 ans, $t = 4.49$, $ddl = 38$, $p < .0001$.

4

DÉVELOPPEMENT DE LA MACROSTRUCTURE

« Le narrateur est constamment face à des problèmes de décision... comment manier la tâche dans l'agencement des activités parallèles lors de la progression thématique » Preece, (1992 : 482)¹.

4.1 INTRODUCTION

Les narrateurs sont libres dans leur choix de raconter une histoire : il n'y a pas une manière « objective » de raconter une histoire mais une manière de la rendre cohérente (Berman & Slobin, 1994 : 39). Dans cette perspective, la tâche des narrateurs dans toute narration est d'établir une trame générale et de la suivre à travers leur narration. Bien qu'il existe une infinité de versions bien formées possibles, « au niveau de la structure narrative, les narrateurs sont amenés à organiser leurs récits en terme de problème, de comportement dirigé et de résolution » (Berman et Slobin, 1994 : 5)², en encodant les différents éléments de l'action de façon aussi explicite que possible. Chaque enfant doit ainsi apprendre à intégrer les différentes facettes d'une histoire bien formée, au niveau de ce que Bamberg & Marchman (1990) ont appelé « l'activité référentielle » ; à savoir comment les événements sont ordonnés sur l'axe séquentiel de l'intrigue et « l'activité discursive » c'est-à-dire ; comment les événements sont organisés selon leur pertinence thématique.

Il s'agit dans ce chapitre d'étudier le développement de la macrostructure, c'est-à-dire la cohérence thématique de l'action générale, en fonction de l'âge et de la langue de nos sujets bilingues.

¹ « the narrator is constantly faced with the problems of deciding ... how to handle the task of ordering the reporting of parallel activities while advancing thematic progression » (Preece, 1992 : 482)

² « on the level of narrative structure, narrators come to organize their stories in terms of problem, goal-oriented behavior, and solution » (Berman et Slobin, 1994 : 5)

Afin d'examiner justement la construction générale des narrations et le récit des contenus du livre-image comme un ensemble, Berman et Slobin (1994 : 46)³ et Berman (1988) ont imaginé trois composantes de l'histoire comme étant des critères de développement. À ces trois composantes que nous avons empruntées pour nos sujets, à la suite de Kern (1997 : 42), nous en avons ajouté une quatrième que Berman (1998) a déjà utilisée. Ces quatre composantes sont :

1. *Le début de l'action* (« onset of the plot ») : le garçon réalise que la grenouille a disparu. Cette composante nécessite la mention explicite du fait que le garçon constate la disparition de sa grenouille.

2. *La continuation de l'action* (« unfolding of the plot ») : la recherche par le garçon de sa grenouille fugitive. Cette composante exige que le narrateur fasse au moins trois mentions de l'activité de la recherche de la grenouille perdue.

3. *La résolution du problème* (« resolution of the plot ») : le garçon retrouve à la fin sa grenouille ou une autre qu'il prend à sa place. Le narrateur doit explicitement faire le lien entre la grenouille du début de l'histoire et celle de la fin.

4. *Le résumé* (« encapsulation ») : toute mention explicite servant de résumé prospectif ou rétrospectif de la recherche de la grenouille par le garçon. Cette composante oblige le narrateur à avoir une vue globale de l'histoire et à effectuer des liens entre les événements que rencontre le petit garçon avec son chien.

En fonction des mentions explicites réalisées par chacun de nos sujets, nous leurs avons attribué des scores qui nous ont permis d'évaluer la compétence des enfants à réaliser une narration cohérente autour d'un thème (celui de la recherche) et d'un problème à résoudre (trouver sa grenouille). Dans toute narration, le narrateur se doit de situer de manière claire le problème posé aux personnages principaux, de décrire les différentes étapes qui amènent à la résolution du problème, et également d'expliquer la manière dont les personnages résolvent le problème afin que l'interlocuteur puisse s'y retrouver aisément.

Nous faisons l'hypothèse d'une augmentation des résultats par âge, mais aussi d'une complexification des outils linguistiques utilisés pour cette construction ainsi que celle de leurs fonctions au niveau développemental. Nous verrons également si nos sujets répondent aux différentes contraintes imposées par la tâche, et plus particulièrement à celles imposées par leurs deux langues.

Avant de donner nos résultats et de passer à l'analyse formelle des productions de nos sujets, nous verrons dans une première partie le codage des quatre composantes ainsi que des exemples extraits de notre corpus, afin de décider si oui ou non, la composante peut être

³ Berman & Slobin (1994) ont emprunté ces trois composantes de la macrostructure à Labov & Waletzky (1967), Cf. chapitre 1.

acceptée comme valide. Dans la deuxième partie, nous regarderons de près les formes linguistiques utilisées pour chacune des composantes dans les deux langues.

4.2 LE CODAGE

4.2.1 Composante I : début de l'action

Elle nécessite une mention explicite de la découverte par le garçon de la disparition de sa grenouille. La composante est acceptée comme valide dans l'exemple (4.1). En revanche, dans le cas d'un enfant qui réfère à un vase vide (ex. 4.2) ou décrit l'image en question sans véritablement la lier à la découverte de la disparition de la grenouille, la composante n'est pas comptabilisée.

(4.1) T07;07c 2b	009	bakıyorlar /regarder-PROG-3pl/ « ils regardent »
	010	bidonda kurban yok /bidon-LOC/grenouille/il n'y a pas/ « il n'y a pas de grenouille dans le bidon »
(4.2) T07;05k 2b	004	küçük oğlan yatağın üstünde /petit/garçon/lit-GEN/dessus-POSS-LOC-3sg/ « le petit garçon est sur le lit »
	005	köpek onun üstünde /chien/lui+GEN/dessus-POSS-LOC-3sg/ « le chien est sur lui »
	006	kutunun içinde kimse yok /boîte-GEN/intérieur-POSS-LOC/personne/il n'y a pas/ « il n'y a personne dans la boîte »

À la suite de Kern (1997), nous n'avons pas non plus accepté les verbes sans complément d'objet direct sous forme nominale. Ceci concerne essentiellement les verbes *regarder*, *crier* (ex. 4.3) ou *appeler* en français et *bakmak* ('regarder') et *bağarmak* ('crier') ou *çağarmak* ('appeler') en turc.

(4.3) F08;08n 3a	008	le chien a rentré [la tête dans la (12") le] la tête dans le vase. (3")
	009	le garçon regarde dans la botte (3")
	3b 010	le garçon crie
	011	le chien a la tête dans le vase

Dans l'exemple ci-dessus, nous n'avons aucune mention explicite de la découverte par le garçon de l'absence de sa grenouille. La composante I n'est donc pas valide pour ce sujet en français.

4.2.2 Composante II : la continuation de l'action

Pour que cette composante puisse être comptabilisée, il est nécessaire que le narrateur fasse au moins trois références explicites à la recherche de la grenouille, depuis la recherche initiale qui commence dans la chambre à l'image 3a (ex. 4.4). Nous avons pensé qu'une mention à l'intérieur et une autre à l'extérieur de la maison était suffisante, avec une troisième qui serait soit à l'intérieur soit à l'extérieur. Si l'enfant se réfère explicitement à la recherche, deux fois dans la maison, et une fois dehors, nous l'avons également acceptée.

(4.4) T07;02g 3a	013	sonra küçük oğlan botlanın içine arıyo /après/petit/garçon/botte-PLU-GEN/intérieur-POSS-DIR/ chercher-PROG-3sg/ “après le petit garçon cherche dans ses bottes”
	6a	026 sonra küçük oğlan euh bağıriyo /après/petit/garçon/euh/crier-PROG-3sg/ “après le petit garçon euh crie”
		027 [diyo kurba] kurba diyo /dire-PROG-3sg/grenouille/grenouille/dire-PROG-3sg/ “il dit grenouille grenouille il dit”
	9b	044 sona yine onu arıyo kurbasını /après/encore/lui-ACC/chercher-PROG-3sg/ grenouille-POSS-ACC/ “après il la cherche encore sa grenouille”

Dans cet exemple, le sujet réalise les trois références minimum exigées afin que cette composante puisse être comptabilisée valide. À l'image 3a, le sujet emploie le verbe *aramak* ('chercher'). Utilisé seul, ce verbe a été accepté comme valide car il ne peut s'agir que de la recherche de la grenouille disparue. Dans l'image 6a, de nouveau l'enfant rappelle explicitement l'objet du cri du petit garçon. Enfin à l'image 9b, le thème de la recherche est encore une fois mentionné de façon explicite. Contrairement à cet exemple, si l'enfant dit uniquement *deliğe bakıyor* ('il regarde dans le trou') ou s'il dit *bağıriyor* ('il crie'), nous ne l'avons pas accepté (ex. 4.5). Ces remarques sont également valables pour les versions françaises des productions de nos sujets (ex. 4.6).

(4.5) T10;07n 5-	013	ormana gidiyolar /forêt-DIR/partir-PROG-3pl/ « ils partent dans la forêt »
	014	çağıriyolar /appeler-PROG-3pl/ « ils appellent »
(4.6) F09;10c 5-	014	après [ils vont plus loin] ils vont plus loin de la maison
	015	et: il crie
	016	et le chien regarde les abeilles, (3")

Afin d'analyser cette composante, il est également utile de voir quelle image les enfants ont choisie pour faire référence à l'activité de la recherche. Bamberg et Marchman (1994) ont présenté la structure épisodique de l'histoire de la grenouille comme ayant un prologue, 5 épisodes et un épilogue. Ils ont également annoncé pour chaque épisode sa contribution ou son rôle par rapport au thème général de l'histoire. « Par exemple, tout épisode, une image ou une série d'images, peut être a) instantiation, b) réinstantiation, ou c) continuation des activités et buts des protagonistes » (Bamberg & Marchman 1994 : 558)⁴. Ils considèrent la reprise de la recherche dans les images 5, 7, 9b et 12b, c'est-à-dire les images avant lesquelles la recherche de la grenouille a été interrompue par les actions des autres animés : le chien tombe de la fenêtre (4a), la taupe mord le nez du petit garçon (6b), le hibou fait tomber le garçon de l'arbre (8), le cerf court vers une mare avec le garçon sur sa tête et le fait tomber dedans avec le chien (images 10a, 10b, 11). En revanche, il y a continuation dans les images 3b et 6a respectivement, quand le garçon va à la fenêtre pour appeler sa grenouille et quand il commence la recherche dans la forêt en regardant dans le trou de la taupe.

Partant de là, nous avons voulu savoir si, dans toutes ces images, la recherche était explicitement mentionnée, et si d'autres images jouaient le même rôle. Pour ce faire, nous avons tout d'abord relevé les 6 images qui constituaient l'action générale et qui servaient à la reprise ou à la continuation de la recherche en turc et en français.

Les résultats en turc montrent que 76% des mentions explicites relevées concernent ces images, les 24% restants en concernent d'autres. Nos sujets font en quelque sorte une mention explicite là où nous les y attendions. C'est ce que résume le tableau [4.1] :

Images	3a (début)	3b (continuation)	5- (reprise)	6a (continuation)	7- (reprise)	9b (reprise)	12b (reprise)
5 ans (1/14)	-	-	1	1	-	1	-
6 ans (1/14)	1	-	1	1	1	1	-
7 ans (4/16)	3	2	3	3	3	4	-
8 ans (7/17)	6	6	7	4	3	1	1
9 ans (6/17)	6	3	4	3	2	3	-
10 ans (8/15)	6	5	8	6	3	2	-
Total : 26/93	22	15	24	18	12	12	1

Tableau [4.1] Nombre de sujets ayant fait une mention explicite du début de la recherche et de sa poursuite, en fonction de l'âge et des images, en turc.

D'après ce tableau, un seul sujet dans les tranches des 5 et 6 ans fait référence à la recherche de façon explicite dans les images de reprise et de continuation. En revanche, tous les autres enfants des deux tranches d'âge oublient en quelque sorte le thème de la recherche. Parmi les 7 ans, un quart a mentionné explicitement la recherche, au moins à trois reprises, en

⁴ "For example, in any given episode, a picture or a set of pictures, can a) instantiate, b) reconstitute or c) continue the activities and goals of the protagonists" (Bamberg & Marchman 1994 : 558).

utilisant les images attendues, (sauf l'image 12b). Chez les 8 à 10 ans, en revanche, nous assistons à un phénomène inattendu : au fur et à mesure que l'on avance dans le récit, l'utilisation des images de reprise et de continuation devient irrégulière. En effet, la majorité des sujets font plus de mentions au début qu'à la fin, Kern (1997) a montré que chez les français monolingues, la tendance était plutôt à une certaine stabilité. Au fil de l'histoire, nos sujets bilingues ont tendance donc à oublier le thème du récit pour effectivement faire une description d'image. Par exemple, comme nous pouvons le voir sur le tableau [4.1], seul un sujet de 8 ans a mentionné la recherche à l'image 12b, là où il s'agit, avant l'ultime scène, d'une reprise de la quête de la grenouille. Ces résultats révèlent que la majorité de nos sujets bilingues ne maîtrisent pas totalement la pratique de la narration sur l'ensemble des images du livre.

Le tableau ci-dessous présente la fréquence des mêmes images en fonction de l'âge en français.

Images	3a (début)	3b (continuation)	5- (reprise)	6a (continuation)	7- (reprise)	9b (reprise)	12b (reprise)
5 ans (4/14)	3	2	3	3	3	2	1
6 ans (5/15)	4	3	2	2	4	4	
7 ans (7/16)	6	4	5	1	3	5	
8 ans (7/17)	5	5	6	3	3	4	
9 ans (7/17)	6	6	6	3	2	5	
10 ans (10/15)	9	4	8	7	6	4	1
Total : 40/94	31	24	30	19	21	24	2

Tableau [4.2] Nombre de sujets ayant fait une mention explicite du début de la recherche et de sa poursuite, en fonction de l'âge et des images, en français.

Nous avons relevé très peu d'occurrences de mentions explicites de la recherche sur d'autres images que celles présentées ci-dessous. Globalement, les images encodées par plus de 75% de sujets sont au nombre de deux : l'image 3a pour le début et l'image 5 pour la reprise. En ce qui concerne, les images 7, 9b et 12b pour la reprise, les pourcentages sont dissymétriques : presque la moitié de nos sujets se servent de l'image 7, alors que seulement deux sujets utilisent l'image 12b. L'explication que l'on pourrait donner au faible score de cette image 12b est que les sujets font plutôt une description simple de l'image, sans véritablement remarquer que le garçon entend des bruits, qui peuvent être ceux des grenouilles.

En ce qui concerne les images, aussi bien en turc qu'en français, l'image 3b est privilégiée pour la continuation, alors que pour la reprise, l'image 5 est unanimement préférée. Comme l'a expliqué Kern (1997), cela est d'abord dû au fait que, l'image 5 est celle où survient un grand changement : nous passons de l'intérieur à l'extérieur pour la recherche de la grenouille ; ensuite, elle suit un événement secondaire : la chute par la fenêtre du chien,

qui détourne l'attention du narrateur de la recherche. De plus, nous sommes encore au début de la recherche, et il est plus facile de garder en mémoire le thème de la recherche.

4.2.3 Composante III : la résolution du problème

Pour que cette composante puisse être acceptée comme exprimée, la grenouille emportée à la maison par le garçon à la fin de l'histoire doit être explicitement décrite comme étant identique à celle du début ou comme substitution à celle que le garçon avait perdue (ex. 4.7). Si le sujet exprime cette composante simplement par *(bir) kurbağa* ('(une) grenouille') / *kurbağa+(y)+ı* (grenouille+ACC.= 'la grenouille'), exprimée en turc, comme nous le verrons par la suite, par la présence ou non de l'accusatif, qui marque le COD défini du verbe transitif, (l'absence de cet accusatif signifie un objet quelconque), elle n'a pas été prise en compte (ex. 4.8).

- | | | |
|-------------------|-----|---|
| (4.7) T08;06i 15- | 054 | ve kurbasını alıyo
/et/grenouille-POSS-ACC/prendre-PROG-3sg/
« et il prend sa grenouille » |
| | 055 | gidiyo
/partir-PROG-3sg/
« il part » |
| (4.8) T07;10m 15- | 046 | oğlan da kütçük gurbayı eline aldı
/garçon/aussi/petit/grenouille-ACC/main-POSS-DIR/
prendre-PT-3sg/
“et le garçon a pris la petite grenouille dans sa main” |
| | 047 | gidiyo
/partir-PROG-3sg/
“il part” |

De la même manière en français, si le sujet a exprimé cette composante seulement grâce au verbe *prendre une* ou *prendre la grenouille*, nous les avons comptés comme non valides comme dans l'exemple ci-dessous :

- | | | |
|-------------------|-----|---|
| (4.9) F10;11d 15- | 050 | ils prennent une grenouille |
| | 051 | et puis ils repartent [avec le] le chien - le p'tit garçon et la grenouille |

4.2.4 Composante IV : résumé

Pour cette composante, nous avons accepté toutes les structures linguistiques correspondant à un résumé explicite de la recherche en cours comme dans l'exemple (4.10) :

- | | | |
|-------------------|-----|--|
| (4.10) F10;03e 3a | 010 | et puis le garçon et l'chien i cherchent euh partout dans la chambre [dans] dans les chaussures dans le bocal |
|-------------------|-----|--|

Il s'agit ici essentiellement des clauses qui comportent l'adverbe *partout* ou ses équivalents *her yerde* (tout endroit-LOC = 'partout') (ex. 4.11)/*her tarafta* (tout côté-LOC = 'partout').

(4.11) T10;00c 15- 016 on sona onu ariyorlardı ormanda **her yerde**
 {o+(n) sona o+(n)+u ar+ıyor+lar+dı orman+da her yer+de}
 {cela-ABL/après/lui-ACC/chercher-PROG-3pl-PT/
 forêt-LOC/tout/endroit-LOC/
 « après ça ils la cherchaient dans la forêt partout »

Bien que le codage adopté pour la composante III puisse nous conduire à sous-estimer les compétences narratives de certains sujets, dans une perspective comparative, nous nous sommes conformés au codage de Berman et Slobin (1994), de manière générale, et à celui de Kern (1997) pour le français.

L'objectif de ce chapitre est de déterminer à quel âge les enfants sont capables d'encoder ces quatre composantes et arrivent ainsi à produire une narration thématiquement correcte. Comme nous l'avions annoncé dans le chapitre précédent, nous allons effectuer une analyse translinguistique en comparant nos résultats à ceux des monolingues turcs de Turquie, aux bilingues turcs des Pays-Bas en ce qui concerne le turc et aux monolingues français pour ce qui est de leurs résultats en français. Nous espérons, non seulement une augmentation des résultats par âge, mais aussi une complexification au niveau des structures linguistiques utilisées pour encoder les composantes, ainsi que des fonctions de plus en plus motivées.

4.3 NOMBRE DE COMPOSANTES MENTIONNEES

4.3.1 Les résultats des bilingues turc-français

Nous avons représenté dans la figure ci-dessous le pourcentage de réussite aux quatre composantes dans les deux langues par nos sujets.

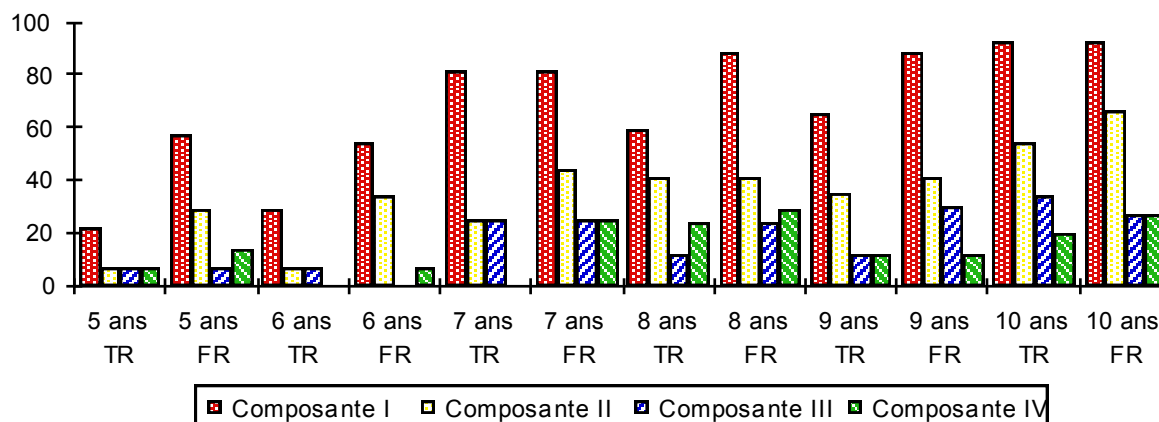


Figure [4.1] Pourcentage de sujets bilingues turc-français faisant une référence explicite aux quatre composantes par âge et par langue (TR : Turc / FR : Français).

Deux constatations s'imposent d'après la figure ci-dessus. Tout d'abord, les résultats ne suivent pas une production développementale régulière par rapport au nombre de mentions explicites aux quatre composantes centrales en fonction de l'âge et de la langue. Par ailleurs, on remarque un niveau de difficulté croissant allant de la composante I à la composante IV. Lorsque l'on compare les résultats dans les deux langues pour le nombre total de composantes mentionnées par sujets, nous constatons que la différence est significative uniquement pour les 9 ans (t-test apparié, $t = 2,78$, $ddl = 16$, $p < .01$). Les résultats sont meilleurs en français qu'en turc pour le nombre total de composantes mentionnées. Cette dernière remarque est également valable lorsque l'on compare le total de toutes composantes mentionnées dans les deux langues ($t = 3,98$, $ddl = 92$, $p < .0001$). En revanche, l'interaction de l'âge avec le nombre total de composantes est significative pour la version turque des narrations ($F_{(5,87)} = 7.28$, $p < .0001$), alors qu'elle ne l'est pas pour les versions françaises ($F_{(5,87)} = 2.15$, NS). Pour les narrations en français, les seules différences significatives sont celles entre les jeunes sujets (les 5 et 6 ans) et les sujets âgés (les 10 ans). Il pourrait y avoir deux raisons au fait que les scores en français dépassent ceux en turc. La première peut provenir de notre méthodologie. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, tous les sujets ont raconté l'histoire d'abord en turc et ensuite en français. Le fait qu'ils se soient familiarisés avec le récit peut donner un certain avantage aux narrations en français. La seconde raison possible est qu'ils ont plus d'expérience avec ce genre d'activité en français qu'en turc, d'autant plus qu'ils fréquentent tous l'école française où ce type d'activité est constamment pratiqué par les enseignants. Même s'il y a des différences entre les deux langues, elles ne sont pas significatives lorsque l'on prend le nombre total de composantes par tranche d'âge. Il est donc intéressant d'analyser les détails de chacune des composantes.

Pour la composante I, les résultats de nos sujets sont élevés dans les deux langues, avec toutefois un faible taux chez les 5 ans en turc (22%). Pour cette composante, les 7 ans réalisent en turc de meilleurs scores que les 8 et 9 ans, cependant les différences ne sont pas significatives entre ces trois tranches. Dans le même temps, en français, une augmentation régulière est visible entre 5 et 10 ans. La différence entre les deux langues n'est significative que pour les 8 ans ($t = 2,58$, $ddl = 16$, $p < .02$). Pour cette composante, et dans cette tranche d'âge, le français à l'avantage. Parmi les 5 et 6 ans, les sujets qui n'ont pas marqué de façon explicite la composante I, sont ceux qui, dans la majorité des cas, font une description sommaire de l'image sans mentionner la disparition de la grenouille : pour la plupart d'entre eux, les objets éparpillés de la chambre ont plus d'importance que l'histoire qui s'y déroule. Un grand écart existe d'ailleurs entre eux et les 7 ans : nous passons de 22% à 81%. Ceci conforte l'idée que les 5/6 ans sont en phase de transition entre la langue faible (le français) et la langue forte (le turc). Par ailleurs, c'est à partir de 7 ans que les enfants sont scolarisés dans les ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) alors que jusque là, le seul turc appris est celui de la famille, restreint très souvent au vocabulaire du quotidien.

En ce qui concerne la continuation de l'action (composante II), à part les faibles pourcentages des 5 et 6 ans en turc, les résultats en français sont de loin les meilleurs. On remarque, par ailleurs, que pour la composante III (la résolution du problème), les quatre tranches d'âge (7, 8, 9 et 10 ans) ont des résultats presque identiques en français. Il en est de même pour la composante IV, sauf pour les 9 ans. Les résultats en français dépassent également ceux en turc pour ces deux dernières composantes. Les résultats des 9 ans sont les mêmes dans les deux langues.

Après avoir vu les résultats chez nos sujets, essayons de les comparer, dans un premier temps, à ceux des monolingues turcs de Turquie ainsi qu'à ceux des bilingues des Pays-Bas en turc, et ensuite à ceux des monolingues français.

4.3.2 Les résultats des monolingues turcs et des bilingues turc-néerlandais

Nous avons présenté dans la figure [4.2] les résultats pour les quatre composantes chez les deux populations concernées.

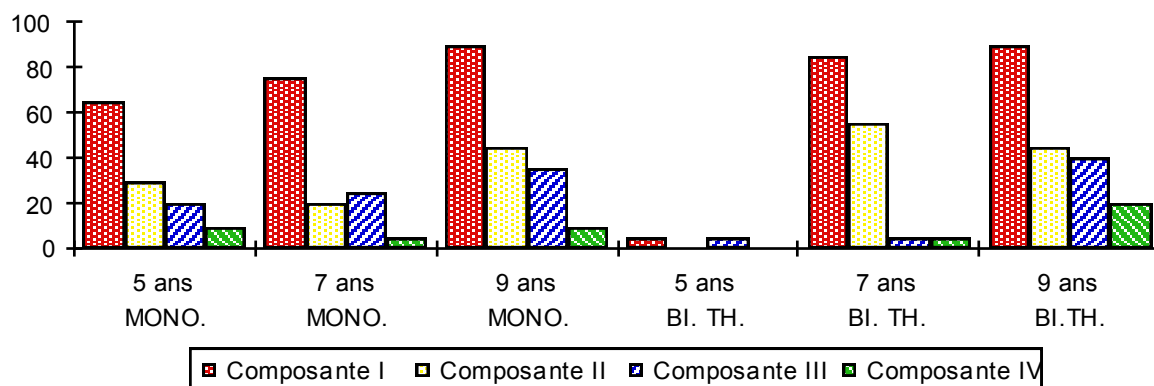


Figure [4.2] Pourcentage de sujets monolingues turcs (MONO.) et bilingues turc-néerlandais (BI. TH) faisant une référence explicite aux quatre composantes par âge en turc (Sujets Aarssen, 1996).

La lecture de la figure [4.2] nous révèle que les monolingues turcs connaissent une courbe développementale entre 5 et 9 ans pour les quatre composantes, avec une légère diminution pour les composantes II et IV chez les 7 ans. En ce qui concerne les bilingues, comme nos sujets, ils connaissent des irrégularités, non seulement du point de vue du développement par âge mais également entre les composantes. En effet, si les résultats des 5 ans bilingues des Pays-Bas sont très faibles pour toutes les composantes, ceux des 7 et 9 ans sont proches de ceux des nôtres ou ceux des monolingues de Turquie, sauf pour les composantes III et IV chez les 7 ans.

Afin de justifier la validité de ces résultats, nous avons effectué des t-tests (séries non appariées). La comparaison du nombre total de composantes mentionnées par sujet entre les

deux populations bilingues et les monolingues de Turquie est significative pour les 5 ans uniquement : bilingues turc-français, monolingues turcs, $t = 2.18$, $ddl = 32$, $p < .03$; bilingues turc-néerlandais, monolingues turcs, $t = 3.87$, $ddl = 38$, $p < .0004$. En revanche pour les 7 ans et les 9 ans, les résultats ne sont pas significatifs. Lorsque l'on compare le nombre total de composantes entre les deux populations bilingues, les résultats sont significatifs seulement pour les 9 ans. Les sujets bilingues turc-néerlandais encodent plus de composantes explicites par rapport à nos sujets ($t = 2.26$, $ddl = 35$, $p < .02$).

Si l'on regarde chacune des composantes séparément, nous obtenons des résultats assez variés d'une population à une autre et d'une composante à l'autre. Pour la composante I, la différence n'est significative entre les deux communautés bilingues et les monolingues que pour les 5 ans (bilingues turc-français, monolingues turcs, $t = 2.69$, $ddl = 32$, $p < .01$; bilingues turc-néerlandais, monolingues turcs, $t = 4.98$, $ddl = 38$, $p < .0001$). Dans le même temps, les deux populations ne connaissent pas de différences entre elles, les scores ne sont significatifs pour aucune des trois tranches d'âge. Pour ce qui est de la composante II, les seules différences significatives sont celles entre les 5 et 7 ans bilingues turc-néerlandais et les monolingues turcs (pour les sujets de 5 ans, $t = 2.85$, $ddl = 38$, $p < .007$; pour les sujets âgés de 7 ans, $t = 2.39$, $ddl = 38$, $p < .02$). Pour la composante III, la seule différence significative concerne les sujets bilingues âgés de 7 ans ($t = 2.17$, $ddl = 34$, $p < .03$). En effet nos sujets bilingues turc-français mentionnent davantage la composante III que les 7 ans bilingues turc-néerlandais. Enfin, pour la dernière composante, les différences ne sont significatives pour aucune des trois populations. On peut donc affirmer, d'après ces résultats, que le comportement de nos sujets bilingues face aux bilingues des Pays-Bas est identique sinon meilleur pour certaines composantes. Face aux monolingues de Turquie, si l'écart que connaissent les 5 ans est significatif, nos 7 et 9 ans mentionnent, autant que les monolingues, les composantes de la macrostructure.

Après avoir comparé les résultats en turc, voyons maintenant ce qu'il en est pour le français.

4.3.3 Les résultats des monolingues français

Dans la figure ci-dessous, nous trouvons les résultats obtenus par les monolingues français (Kern, 1997 : 45) pour les trois tranches d'âge qui nous concernent, ainsi que les résultats de Berman & Slobin (1994 : 48).

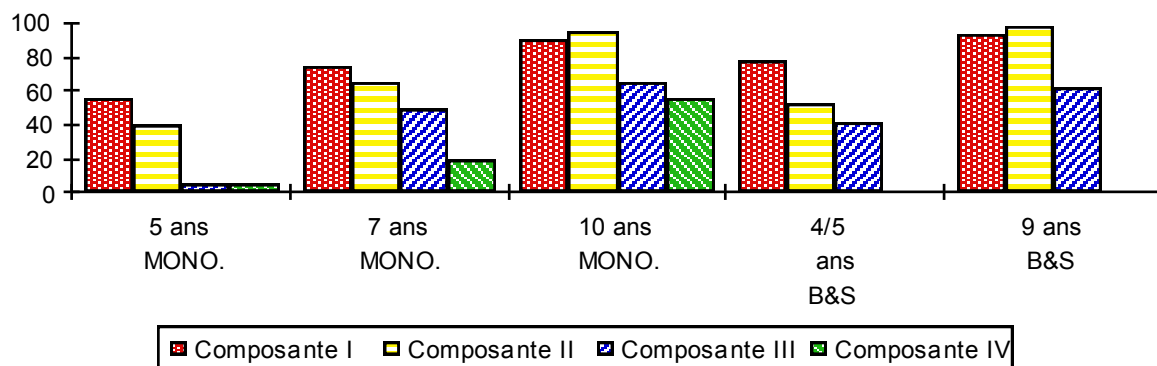


Figure [4.3] Pourcentages de sujets français monolingues (Kern, 1997 : 45) et ceux des 5 langues Berman & Slobin (1994 : 48) faisant une référence explicite aux quatre composantes par âge (Composante IV, non étudiée par Berman & Slobin 1994).

Il ressort de la comparaison des figures [4.1] et [4.3] que les résultats des enfants francophones monolingues et ceux de Berman et Slobin (1994 : 48) en 5 langues (anglais, allemand, espagnol, hébreu et turc), sont supérieurs à ceux de nos sujets, excepté pour la composante I. Les t-tests appliqués aux résultats des bilingues et des monolingues pour le nombre total de composantes mentionnées montrent que la différence n'est significative que pour les 10 ans ($t = 3.27$, $ddl = 33$, $p < .002$) alors qu'elle est non significative pour les 5 et 7 ans (pour les 5 ans, $t = 0.06$, $ddl = 32$, NS ; pour les 7 ans, $t = 0.90$, $ddl = 34$, NS). Les 10 ans monolingues français encodent plus de composantes que nos bilingues de 10 ans.

Les résultats pour la composante I sont sensiblement les mêmes là où il s'agit d'exprimer explicitement la découverte de la fuite de la grenouille par le garçon, ce qui explique que la différence quantitative n'est significative pour aucun des trois groupes comparés entre les monolingues et les bilingues (pour les 5 ans, $t = 0.12$, $ddl = 32$, NS ; pour les 7 ans, $t = 0.43$, $ddl = 34$, NS ; pour les 10 ans, $t = 0.33$, $ddl = 33$, NS).

En ce qui concerne la composante II, tous les résultats de nos sujets bilingues pour les trois groupes d'âges (5, 7 et 10 ans) sont inférieurs à ceux des monolingues, mais la différence n'est pas significative pour les 5 et 7 ans (pour les 5 ans, $t = 0.67$, $ddl = 32$, NS ; pour les 7 ans, $t = 1.26$, $ddl = 34$, NS), et elle l'est uniquement pour les 10 ans : davantage d'enfants monolingues ont encodé cette composante ($t = 2.30$, $ddl = 33$, $p < .02$).

Pour ce qui est de la troisième composante, nous venons de voir que nos sujets ont à peu près les mêmes performances en turc et en français, mais la comparaison avec les monolingues français montre des résultats différents. Il n'y a pas de différence significative pour les 5 et 7 ans des deux populations (pour les 5 ans, $t = 0.27$, $ddl = 32$, NS ; pour les 7 ans, $t = 1.53$, $ddl = 34$, NS), mais comme pour la composante II, la différence est de nouveau significative pour les 10 ans. Les monolingues français de cette tranche d'âge encodent cette composante beaucoup mieux que les 10 ans bilingues ($t = 2.35$, $ddl = 33$, $p < .02$). Le très

faible résultat des 10 ans pour cette composante peut s'expliquer par le fait que la résolution du problème leur échappe et qu'ils font difficilement la relation entre la grenouille du début avec celle qui est retrouvée à la fin.

Nos bilingues turc-français réalisent également de très faibles scores pour la composante IV, score identique chez les 5 et 7 ans et un peu meilleur chez les 10 ans. Il faut remarquer que le score de ces derniers est très faible par rapport à ce que réalisent les enfants monolingues français de leur âge. Les tests statistiques (t-test, séries non appariées) prouvent une fois de plus que les différences ne sont pas significatives pour les 5 et 7 ans entre les bilingues et les monolingues (pour les 5 ans, $t = 0.92$, $ddl = 32$, NS ; pour les 7 ans, $t = 0.26$, $ddl = 34$, NS). En revanche pour les 10 ans, même si les monolingues français ont un avantage pour mentionner cette composante par rapport à nos sujets, la différence n'est pas non plus significative entre eux ($t = 1.69$, $ddl = 33$, NS).

Il y a donc un changement important qui survient dans le développement des bilingues, puisque les scores obtenus montrent que les 5 et 6 ans font plutôt une description d'images qu'une véritable narration, sans faire de référence explicite à la recherche de la grenouille. Parmi les 5 ans, un seul sujet a pu faire une référence explicite pour les trois dernières composantes en français, ce n'était d'ailleurs jamais le même sujet pour les trois, et chez les 6 ans, seulement deux sujets. En regardant de près ces deux tranches d'âge, on constate qu'ils ne sont pas capables d'encoder la recherche de manière continue, ni d'établir la résolution du problème. Kern (1997) constate les mêmes résultats mais pour les 3/4 ans : seulement 7% d'entre eux mentionnent les composantes I et II et aucun les deux autres composantes. Elle pose la question de la motivation pour l'histoire dans cette tranche d'âge. Le même problème se pose donc pour nos 5 et 6 ans, dans la mesure où la plupart, sinon la majorité de ces enfants, présentent les événements les uns après les autres et les actions du garçon et du chien sans aucun but précis, et sans aucun rapport entre elles. La coupure se fait à 7 ans, non seulement en turc mais également en français. Ces derniers sont à mi-chemin entre les 10 ans et les 5 ans et obtiennent des résultats parfois meilleurs, sinon identiques à ceux des 8 et 9 ans. Les scores des enfants de 7 et 10 ans pour les composantes II et III correspondent à ceux d'un enfant de 4/5 ans chez Berman et Slobin (1994) (Berman & Slobin n'ont pas étudié la composante IV). Ceci montre, une fois de plus, que les sujets âgés sont capables d'établir et de maintenir le thème de la recherche mais ne sont pas encore tout à fait en mesure de réaliser un discours détaché du contexte en décrivant les actions du garçon telles que *crier et regarder*.

Pour résumer, nous pouvons dire que nos sujets présentent en majorité des résultats variés dans l'organisation de leur narration, à un niveau global, comparé aux monolingues turcs et français. En effet, en turc, les différences, pour le nombre total de composantes mentionnées par sujet, ne sont significatives que pour les 5 ans alors qu'en français, elles ne le

sont que pour les 10 ans. Pour les 5 ans en turc, la différence avec les monolingues ne réside que dans la composante I. Pour les 10 ans en français, les différences sont significatives pour les composantes II et III. Non seulement nos sujets mentionnent moins la recherche, mais ils ne mentionnent pas de manière explicite que la grenouille retrouvée et remportée est celle que le garçon a perdue.

Essayons, dans ce qui suit, de mieux comprendre les productions de nos sujets en analysant le contenu même de ces composantes, au niveau des structures linguistiques et des diversités et ressemblances à travers les âges, dans leurs deux langues.

4.4 ÉTUDE DES FORMES LINGUISTIQUES DES COMPOSANTES

Alors que le turc est leur langue dite « maternelle » et le français leur langue dite « dominante », nous venons de prendre connaissance des faibles résultats (sauf pour la composante I) de nos sujets, qui laissent à penser qu'ils ont une compétence narrative peu développée dans les deux langues. Nous allons effectuer une analyse plus détaillée de leur production en regardant notamment les moyens linguistiques utilisés pour encoder les mentions explicites des composantes, tout en continuant les comparaisons.

4.4.1 La composante I : début de l'action

Rappelons que, pour cette composante, le sujet doit être capable de marquer explicitement la découverte de la disparition de sa grenouille par le garçon. À quelles structures linguistiques les jeunes bilingues turc-français ont-ils eu recours ? Nous avons, pour ce faire, pris deux paramètres :

- dans le premier cas, il s'agit notamment de répondre à la question *quel type de verbe et combien* et quels sont les moyens linguistiques qui les expriment ? Empruntant à Kern (1997 : 48) l'échelle de complexité des types de verbes, nous l'avons reproduite ci-dessous avec des exemples :

type de verbes	échelle de complexité	exemples de verbes en turc	exemples de verbes en français
1. les verbes d'état	moins	olmak, kaybolmak, var, yok,	être, disparaître, avoir
2. les verbes de perception		görmek, seyretmek	voir, contempler
3. les verbes d'action		bakmak, aramak, çağarmak, bağarmak	regarder, chercher, appeler, crier
4. les verbes exprimant des états internes	t plus	üzgün olmak ('être triste')	être triste, être peiné

Tableau [4.3] L'échelle de complexité et types de verbes avec des exemples en turc et en français. (Tableau inspiré de Kern 1997 : 48).

C'est donc « à partir des critères sémantiques et développementaux que nous classons les quatre types de verbe sur une échelle de complexité » (Kern, 1997 : 48). C'est ce qui est présenté dans le tableau ci-dessus. Les catégories 2 et 3 peuvent mettre en relation un référent (x) avec un référent (y) alors que la première ne fait qu'exprimer la présence d'un seul référent et ne donne que le résultat de l'action. En ce qui concerne la différence entre les catégories 2 et 3, il s'agit de la notion de degré de contrôle d'un agent ou d'une action : c'est ce qui permet de placer les verbes d'action au-dessus des verbes de perception. Les verbes d'action impliquent un plus grand contrôle, une intentionnalité plus grande de la part de l'agent. Enfin, pour la dernière catégorie, il faut non seulement donner le résultat de l'action mais aussi obligatoirement commenter l'état interne (Bamberg & Damrad-Frye, 1991 ; Berman, 1988). L'utilisation de ces verbes d'état interne est un indice de développement.

- en ce qui concerne *la structure syntaxique*, nous établissons également une échelle de complexité. Nous avons prêté une attention particulière au type de structure linguistique que les sujets utilisent, afin de marquer cette composante dans les phrases : est-ce une juxtaposition, une coordination ou une subordination? Jisa & Kern (1994) ont montré, dans leur étude des enfants monolingues français, que le développement chez l'enfant de la relation agent/patient passe par deux stades : chez les jeunes sujets, la relation est encodée dans deux clauses distinctes (juxtaposition, coordination) alors que chez les plus grands, la subordination est davantage utilisée pour exprimer cette relation. Nous renvoyons le lecteur au chapitre 7 qui étudie en détail ces notions en turc et en français.

L'étude de ce phénomène nous permettra d'évaluer les différentes structures utilisées par âge, pour encoder cette composante. Notre hypothèse est qu'avec l'âge nous devrions assister à une complexification des types de verbes et des constructions syntaxiques.

4.4.1.1 La composante I en turc

Dans la figure [4.4] nous avons le pourcentage de verbes utilisés pour encoder la composante I par type de verbe et par âge en turc.

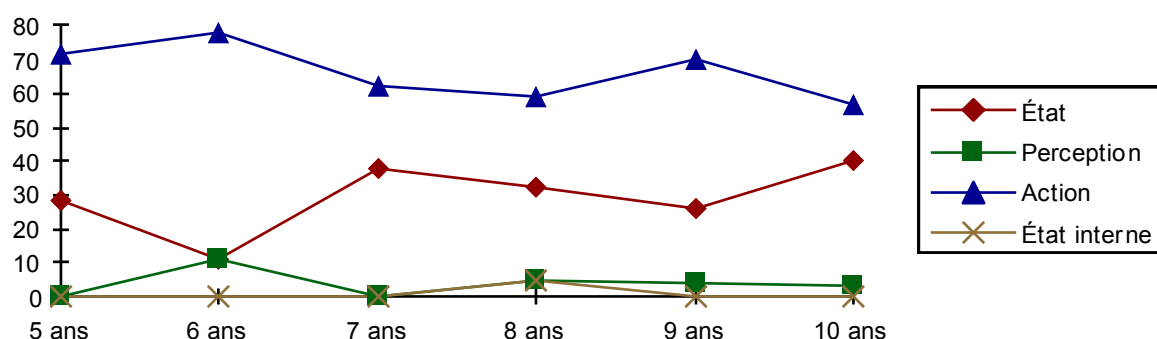


Figure [4.4] Pourcentage de verbes par type et par âge pour encoder la composante I en turc, chez les bilingues turc-français.

Les résultats de la figure [4.4] ne confirment pas une trajectoire développementale des types de verbes employés, pour encoder la composante I obtenue, dans la mesure où deux types de verbes dominent largement : les verbes d'état (catégorie 1) avec une moyenne de 35% et les verbes d'action, avec une moyenne de 65% (catégorie 3). Parmi les deux verbes les plus utilisés par les enfants, une large part est donnée au verbe d'action *bakmak* ('regarder') par rapport au verbe de perception *görmek* ('voir'), dont nous n'avons rencontré que quatre occurrences.

Nos sujets ne tiennent absolument pas compte (sauf un) de l'état interne des protagonistes qui découvrent la disparition de leur grenouille ; pour eux, seules les actions effectuées par chacun comptent : les verbes d'action concernent le petit garçon et le chien, et les verbes d'état la grenouille, comme le montre l'exemple ci-dessous :

- (4.12) T07;09I 2b 005 sabahleyin çocuk bakıyor
/matin/enfant/regarder-PROG-3sg/
« le matin l'enfant regarde »
- 006 kurba yok
/grenouille/il n'y a pas/
« la grenouille elle n'y est pas »

Nous avons regardé la distribution des types de verbes pour la composante I chez les monolingues turcs et les bilingues turc-néerlandais. C'est ce que résume la figure [4.5].

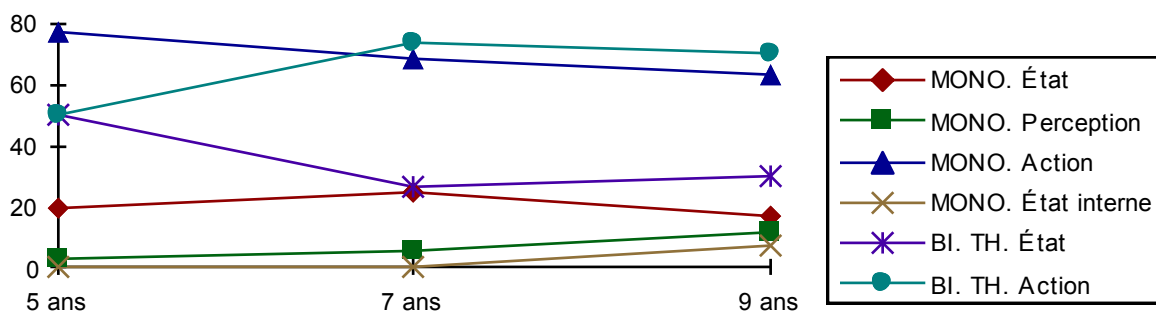


Figure [4.5] Pourcentage de verbes par type et par âge pour encoder la composante I en turc chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Ces résultats confirment les nôtres puisque nous retrouvons également les verbes d'état et les verbes d'action chez les deux populations. Notons par ailleurs, l'absence totale des verbes de perception pour exprimer la composante I chez les turc-néerlandais alors qu'ils sont en augmentation chez les monolingues de Turquie au profit des deux autres. Si les verbes exprimant un état interne sont inexistant chez les jeunes sujets monolingues, ils apparaissent

chez les 9 ans. Donc, même si les monolingues se démarquent des deux populations bilingues, les emplois restent les mêmes.

Après avoir vu qu'il n'y avait pas une très grande variation dans les types de verbes utilisés pour exprimer cette composante, analysons les séquences de verbes produites. Un seul sujet âgé de 10 ans exprime cette composante à l'aide d'une seule clause :

(4.13) T10;09m 2b 004 euh: ve de ondan sona arıyorlar
 /euh/et/aussi/cela-ABL/après/chercher-PROG-3pl/
 « euh et aussi après ça ils cherchent »

Après avoir dit que pendant le sommeil du petit garçon et du chien, la grenouille s'est échappée à l'image précédente, ce sujet n'utilise que le verbe *aramak* ('chercher') pour encoder la découverte par le garçon de la disparition de la grenouille. La figure suivante montre les différentes séquences dominantes que nous avons pu observer en turc dans notre corpus.

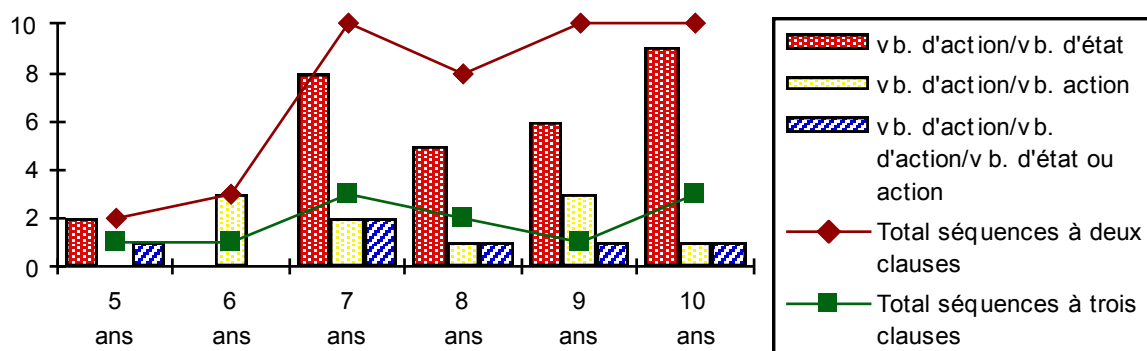


Figure [4.6] Les types de paires ou triplets de verbes dominants et nombre de séquences à deux ou à trois clauses dans l'encodage de la composante I, en turc.

Parmi tous les sujets qui ont exprimé cette composante, 80% (45/55) ont utilisé une séquence de deux clauses et 20% (11/55) de trois clauses. Ce qui signifie que parmi les 10 différents types que nous avons relevés (cf. tableau 4.5 en annexe 2), ceux concernant les séquences à deux clauses sont dominants. Parmi les séquences à trois clauses, nous avons relevé 6 occurrences du type *action/action/état ou action*. La répétition d'une action ne fait pas d'elles des séquences complexes, mais plutôt, à notre avis, une variante des séquences à deux clauses des deux premiers types. Partant de ces considérations, il s'agit donc, dans la majorité d'exprimer dans la deuxième ou troisième clause le résultat de l'action, c'est-à-dire une focalisation sur le caractère achevé du deuxième événement.

Nous nous sommes également intéressé à la connectivité, au niveau de ces séquences de verbes utilisées pour cette composante. Parmi elles, 49 sont juxtaposées (ex. 4.14), 4 coordonnées (ex. 4.15) et 13 subordonnées (ex. 4.16).

- (4.14) T06;00e 2b 006 çocuk bakıyor
/enfant/regarder-PROG-3sg/
« l'enfant regarde »
007 kurba gitmiş
/grenouille/partir-PNT-3sg/
« la grenouille est partie »
- (4.15) T10;02a 2b 005 ve oğlanla köpek bakıyola gutunun içine
/et/garçon-AVEC/chien/regarder-PROG-3pl/
boîte-POSS-GEN/intérieur-POSS-DIR/
« et le garçon et le chien regardent dans la boîte »
006 **ve** gur= gurba yok
/et/gren=/grenouille/il n'y a pas/
« et [la gren=] la grenouille elle n'y est pas »
- (4.16) T09;10c 2b 006 çocuğunan köpek uyanınca
/enfant-AVEC/chien/se réveiller-GER/
« dès que le garçon et le chien se sont réveillés »
007 kurbayı görememişler
/grenouille-ACC/voir-IMPO-NEG-PNT-3pl/
« ils n'ont pas pu voir la grenouille »

Dans ce qui suit, nous avons regroupé dans une figure les trois grandes structures utilisées pour exprimer cette composante par âge et nous obtenons :

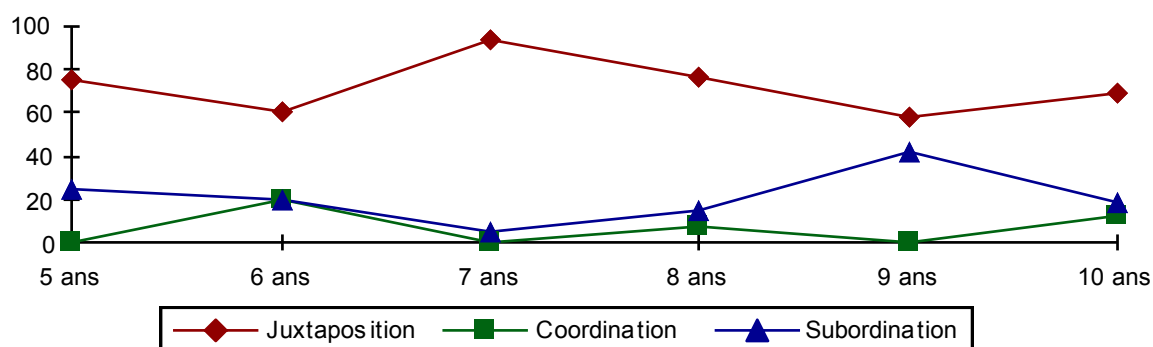


Tableau [4.7] Pourcentage de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge, en turc, chez les bilingues turc-français.

Cette figure montre que la structure syntaxique la plus simple, c'est-à-dire la juxtaposition, domine très largement chez nos sujets. Pour ce qui est de la coordination, les enfants ne le font que très timidement. En revanche nous assistons à un développement relatif de la subordination entre 5 et 10 ans. Il faut savoir qu'en turc, comme dans les autres langues, il existe plusieurs moyens pour la connexion et nos sujets semblent ne pas les utiliser tous, puisque dans la majorité des cas, nous rencontrons chez eux la conjonction de coordination *ve*

(‘et’), les adverbes temporels *sonra* (‘après’), *ondan sonra* (‘et après’), quelques gérondifs, tel *V+-ince* (‘dès que, quand’), et la forme *Verbe+ ki*.⁵

La figure suivante donne la distribution de ces éléments de connexion, pour les deux populations qui nous servent de groupes de contrôle.

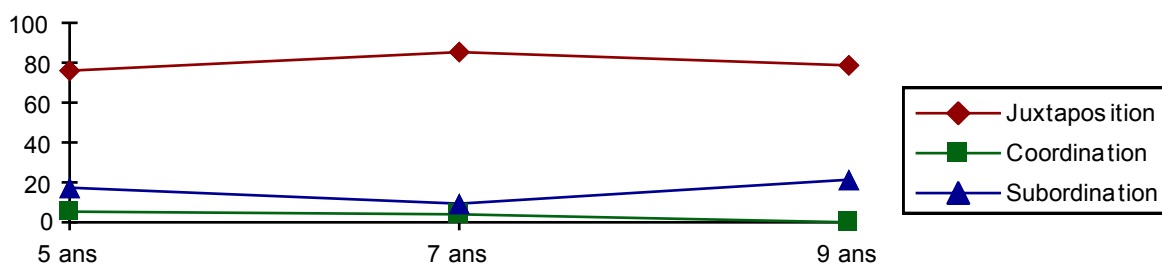


Figure [4.8a] Pourcentage de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge, en turc, chez les monolingues turcs (Sujets Aarssen, 1996).

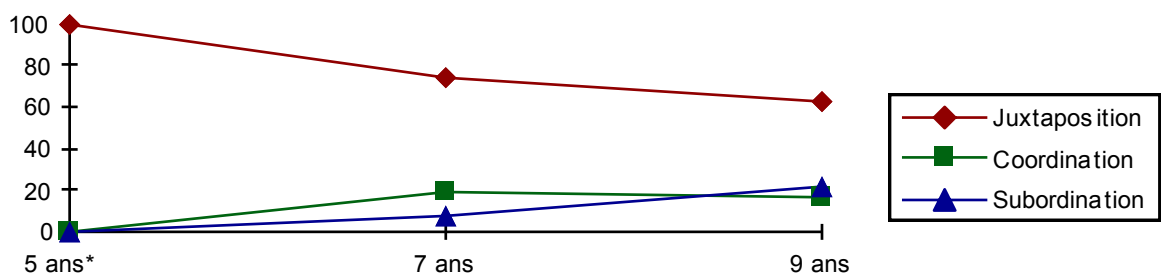


Figure [4.8a] Pourcentage de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge, en turc, chez les bilingues des Pays-Bas (* : un seul sujet) (Sujets Aarssen, 1996).

Les figures [4.8a] et [4.8b] confirment le fait qu'il n'y a pas de différence notable entre nos sujets et les deux autres populations turques. Comme chez nos sujets, la juxtaposition domine les trois groupes d'âge. Il en est de même de l'emploi de la coordination qui reste un phénomène plutôt rare pour relier les séquences de verbes qui encodent la composante I. Seuls les 7 et 9 ans bilingues des Pays-Bas ont davantage recours à ce moyen.

La conclusion que l'on peut tirer de cette étude est la simplicité de l'expression dans la composante I : ceci est visible, d'une part, par la domination seule des verbes d'action et, d'autre part, par le faible nombre de séquences utilisées ainsi que l'emploi massif de la juxtaposition pour relier ces séquences. Malgré le nombre peu élevé de structures utilisées, notons qu'avec l'âge, il y a une légère augmentation qualitative des expressions plus

⁵ Le problème du développement de la connectivité dans les narrations de nos sujets est abordé en détail dans le chapitre 7. Vu le faible nombre des occurrences, nous n'avons pas jugé intéressant de séparer la subordination de la co-subordination, comme nous l'avons fait par la suite dans le chapitre 7.

complexes (subordination), essentiellement chez les 10 ans. Jusqu'à l'âge de 7 ans, nos sujets n'ont presque pas recours à la subordination.

4.4.1.2 La composante I en français

Nous avons représenté dans la figure [4.9] le pourcentage et le nombre de verbes utilisés pour encoder la composante I par type de verbe et par âge en français.

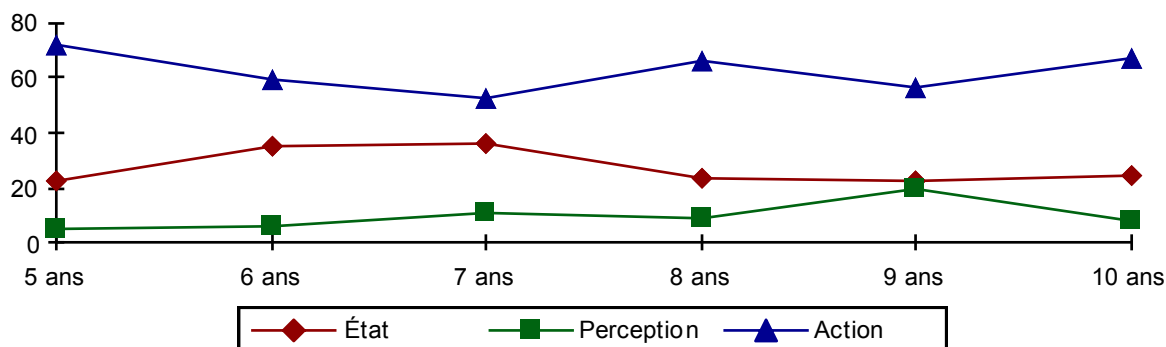


Figure [4.9] Pourcentage de verbes par type et par âge, pour encoder la composante I, en français, chez les bilingues turc-français.

La figure ci-dessus montre clairement que les formes privilégiées par nos sujets bilingues sont les verbes d'action. Suivant notre hypothèse, nous devons assister à une baisse des verbes de perception et d'état, au profit des verbes d'action et d'état d'esprit. Les verbes d'état augmentent entre 5 et 7 ans, puis ensuite stagnent entre 8 et 10 ans autour de 24%. Dans le même temps, nous assistons à une légère augmentation des verbes de perception chez les sujets âgés de plus de 7 ans. La nette domination des verbes d'action prouve une fois de plus que nos sujets bilingues se concentrent uniquement sur les actions des personnages, sans se soucier de leur état d'esprit. C'est pourquoi nous n'en trouvons aucun chez nos sujets, alors que chez les monolingues français, les verbes exprimant un état interne augmentent entre 5 et 10 ans, comme le prouve la figure [4.5]. La seconde différence entre nos sujets bilingues et les monolingues réside dans l'utilisation fort importante des verbes de perception par les monolingues français. En effet, même si le pourcentage diminue des 5 ans (53%) aux 10 ans (26,5%), son emploi reste plus fréquent que chez nos sujets. Nous assistons par ailleurs à une baisse des verbes d'état au profit des verbes d'action.

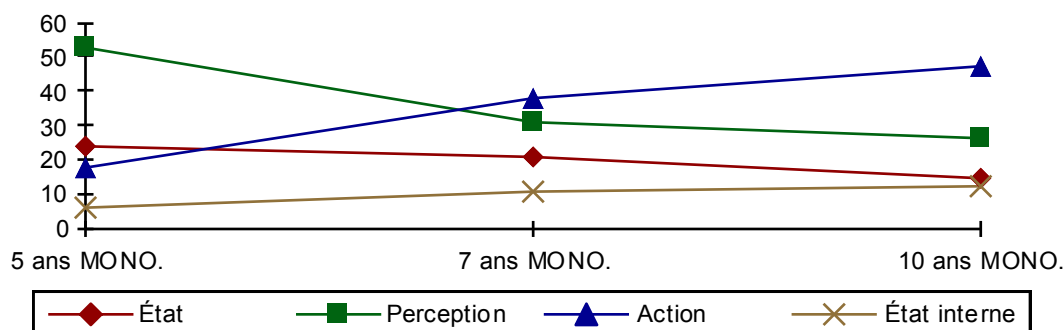


Figure [4.10] Pourcentage de verbes par type et par âge pour encoder la composante I en français chez les monolingues français (Kern, 1997 : 50).

Contrairement à la version turque des récits, il existe donc une différence d'emploi des verbes pour exprimer explicitement la composante I en français. Les monolingues ayant une préférence pour les verbes de perception et d'état. Voyons maintenant les séquences de verbes produites en français. Nous avons relevé un premier exemple composé d'une seule clause pour encoder cette première composante :

(4.17) F09;03k 2b 004 le lendemain le petit chien et le garçon ne retrouvèrent plus la petite grenouille (2")

Nous n'avons observé que deux occurrences de ce type car tous les autres enfants utilisent, pour marquer la découverte de la disparition, des séquences de deux clauses 63% (46/73) ou de trois clauses 30% (22/73). Trois enfants ont, par ailleurs, encodé cette composante avec 4 clauses : un sujet de 5 ans (ex. 4.18) et deux de 10 ans. N'ayant pas relevé des similitudes pour les productions de ces trois enfants, nous ne les avons pas intégrés dans le tableau ci-dessous.

(4.18) F05;06i 2b 007 alors là [il dit le petit] il dit le garçon
 008 eh ohh regarde la grenouille
 009 il est plus dans la boîte
 010 il est sauvé

Nous constatons que le nombre de triplets est légèrement supérieur au nombre en turc. Est-ce que cela signifie qu'il y a davantage d'expressions complexes en français ? Pour répondre à cette interrogation, regardons de près les séquences de paires et de triplets.

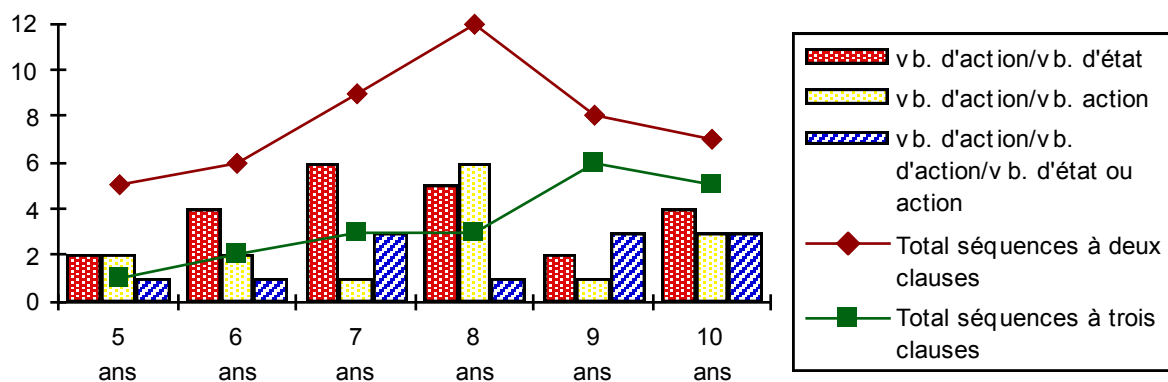


Figure [4.11] Les types de paires ou triplets de verbes dominants et nombre de séquences à deux ou à trois clauses dans l'encodage de la composante I, en français.

La figure ci-dessus montre qu'il y a une diversité des séquences avec l'âge. En effet, même si les deux premiers types de séquences sont dominants, nous assistons à une distribution plus équilibrée, notamment au niveau des triplets par rapport à ce que nous venons de voir pour le turc. Cet équilibre est davantage visible à partir des 6 ans et est systématique chez les sujets âgés de 9 ans. Il en est de même pour les 10 ans, avec cependant 50% des séquences qui concernent la première catégorie, *verbe d'action + verbe d'état*. Afin de compléter ce tableau qui ne reflète pas la complexité des clauses, nous avons regardé l'agencement de ces dernières : 55 sont juxtaposées (ex. 4.19), 24 sont coordonnées (ex. 4.20) et 14 sont subordonnées (ex. 4.21).

(4.19) F06;00e 2b 004 le chien et le garçon regardent dans le bidon
il y est pas le grenouille

(4.20) F09;03m 2b 004 l'enfant et le chien se réveillent
et puis la grenouille s'est enfuie

(4.21) F08;03m 2b 004 et après le petit garçon [i] i voit
que y a plus la grenouille dans le bocal

La figure ci-dessous montre en détail le pourcentage de ces trois procédures employées en français :

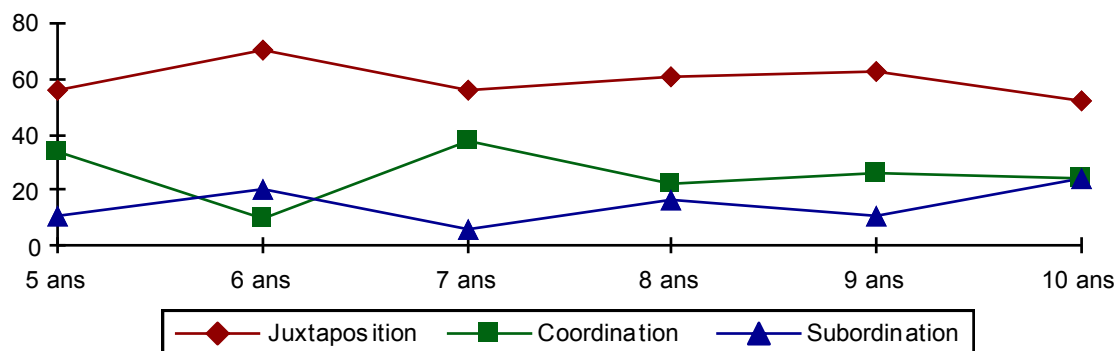


Figure [4.12] Pourcentage de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge en français, chez les bilingues turc-français.

Les structures syntaxiques utilisées pour encoder la composante I connaissent un développement régulier en français, chez les bilingues turc-français. Effectivement, nous ne relevons qu'une domination des structures juxtaposées qui stagnent à travers les âges. Il en est de même pour la coordination et la subordination, même si cette dernière connaît une utilisation en dents de scie (beaucoup plus présente chez les 6, 8 et 10 ans). Nous voyons que par rapport à la stabilité et la simplicité des structures en turc, nous observons une certaine complexification et diversification en français, même si ces dernières sont très relatives par rapport aux résultats des monolingues français que nous donne la figure qui suit.

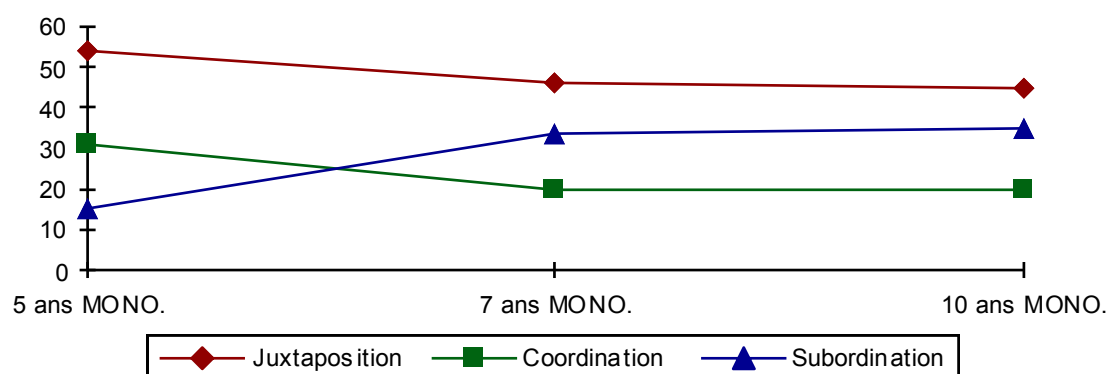


Tableau [4.13] Pourcentage de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge en français chez les monolingues français (Kern, 1997 : 53).

La figure [4.13] montre deux tendances chez les monolingues français, celles des 5 ans, avec un faible pourcentage de subordination et une majorité de structures juxtaposées, et celles des 7 et 10 ans, qui réalisent presque exactement les mêmes scores : importance de la subordination aux dépens des deux premières structures. Il y a donc des divergences entre les deux communautés, les bilingues préférant largement la juxtaposition à la subordination.

Voyons maintenant ce qu'il en est de la composante II.

4.4.2 La composante II : continuation de l'action

Nous venons de voir dans le point précédent comment les enfants marquent la composante I ; il s'agit maintenant d'étudier les structures linguistiques utilisées par nos sujets pour encoder la recherche de la grenouille en fuite. Le tableau [4.4] montre le nombre de sujets et le nombre moyen de mentions explicites de la recherche par âge, après le début de la recherche et les résumés inclus dans les deux langues.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14		6 ans N=14/15		7 ans N=16		8 ans N=17		9 ans N=17		10 ans N=15	
Langue Nb. de sujets	TR n=1	FR n=4	TR n=1	FR n=5	TR n=4	FR n=7	TR n=7	FR n=7	TR n=4	FR n=7	TR n=6	FR n=10
Nb. moyen de mentions de la recherche	6*	5	5*	4,5	5	4	4	4	4	4	4	4

Tableau [4.4] Nombre moyen de mentions explicites à la composante II en fonction de l'âge et de la langue (* = un seul sujet).

En turc, la moyenne des mentions diminue à travers les âges. Mais cette remarque est à relativiser puisque, chez les 5 et 6 ans, un seul sujet a pu marquer la composante II. Cependant si nous regardons le nombre d'enfants faisant une mention explicite, celui-ci est en augmentation puisque nous passons de 1 chez les 5 ans à 6 chez les 10 ans.

Pour le français, le nombre moyen de mentions est équilibré à travers les âges autour de 4. Le nombre de sujets qui encodent cette composante augmente de 4 chez les 5 ans à 10 chez les 10 ans. Les scores chez les 8, 9 et 10 ans sont les mêmes dans les deux langues ; en revanche nous observons que le nombre de sujets ayant exprimé explicitement cette deuxième composante est supérieur en français chez les moins de 7 ans. Voyons dans le détail l'analyse de cette composante dans les deux langues. Notre but ici est de regarder la façon dont nos sujets encodent, en turc et en français, la première mention de la recherche et la recherche elle-même.

4.4.2.1 La composante II en turc

4.4.2.1.1 La première mention de la recherche

Une fois que le sujet a fait une référence explicite à la découverte par le garçon de la disparition de sa grenouille, il est amené à mentionner explicitement le début des recherches qui commencent à l'image 3a (le petit garçon cherche sa grenouille dans sa botte alors que le chien met sa tête dans le vase où se trouvait la grenouille). Nous avons présenté dans le tableau [4.5] les verbes auxquels les sujets bilingues turcs ont recours pour marquer la première mention de la recherche.

Âges Nombre de sujets	5 ans n=1	6 ans n=1	7 ans n=4	8 ans n=7	9 ans n=6	10 ans n=8
bakmak ('regarder')	100 (1)*		75 (3)	43 (3)	25 (1)	37,5 (3)
bağarmak ('crier') ; çağarmak ('appeler')		100 (1)*		14 (1)		12,5 (1)
aramak ('chercher')			25 (1)	43 (3)	84 (5)	50 (4)

Tableau [4.5] Verbes et pourcentage (et nombre) de sujets utilisant ces verbes pour marquer la première mention de la recherche en turc (*un seul sujet).

La constante qui émerge de ce tableau est la domination, à travers les trois groupes d'âge, du verbe *bakmak* ('regarder'). En revanche, il y a une diminution progressive avec l'âge, au profit du verbe *aramak* ('chercher'). Cette forme apparaît chez les 7 ans et augmente dès 8 ans pour égaler le score du verbe *bakmak* ('regarder'). L'exemple ci-dessous montre la façon dont nos sujets ont majoritairement marqué explicitement la première mention de la recherche :

- (4.22) T07;11h 3a 012 buraya da bakıyo
/ici-DIR/aussi/regarder-PROG-3sg/
« il regarde ici aussi »
013 var mı
/il y a INT.-3sg/
« si elle [la grenouille] y est »

Nous pouvons faire l'hypothèse que chez les adultes bilingues ou monolingues turcs, l'utilisation du verbe *aramak* ('chercher') va s'accroître davantage au profit du verbe *bakmak* (regarder), mais n'ayant pas d'étude à ce sujet, nous ne sommes pas en mesure de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. En revanche, le tableau [4.6] donne les résultats que nous avons obtenus chez les enfants monolingues et les enfants bilingues des Pays-Bas.

Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES TURCS (PAYS-BAS)		
	5 ans n=6	7 ans n=4	9 ans n=9	5 ans n=0	7 ans n=11	9 ans n=9
bakmak ('regarder')	33 (2)	50 (2)	12 (1)		45 (5)	33,5 (3)
bağarmak ('crier') ; çağarmak ('appeler')	17 (1)	25 (1)	44 (4)		27,5 (3)	33,5 (3)
aramak ('chercher')	50 (3)	25 (2)	44 (4)		27,5 (3)	33,5 (3)

Tableau [4.6] Verbes et pourcentage (et nombre) de sujets utilisant ces verbes, pour marquer la première mention de la recherche en turc, chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

D'après ce tableau, nous pouvons dire que le verbe *aramak* ('chercher') est présent chez les enfants monolingues dès 5 ans et qu'il connaît un emploi stable entre les trois tranches d'âge, alors que chez nos sujets, et aussi chez les bilingues turc-néerlandais, ce verbe ne devient fréquent qu'à partir des sujets âgés de plus de 7 ans.

Nous n'avons pas rencontré d'autres types de verbes, qui montrent, aussi bien chez les monolingues de classe sociale défavorisée que chez les deux populations turques immigrées,

« la pauvreté » de leur lexique verbal. Le turc, comme d'autres langues, permet un éventail d'expressions pour marquer un début de recherche, tels les verbes composés :

- *aramağa başlamak* ('commencer à chercher')
- *aramağa koyulmak* ('se mettre à chercher')

Nous n'avons rencontré qu'une seule occurrence du premier chez un de nos sujets bilingue de 8 ans. L'absence de telles structures montre en outre les faibles utilisations des noms d'action verbale de type {-mEk} + infinitif. Nous avons, par ailleurs, relevé une seule occurrence d'utilisation de l'adverbe locatif *her yerde* (partout) pour cette recherche, chez un enfant de 10 ans, comme le montre l'exemple (4.23). Nous avons, de même, observé ce type d'emploi chez les 9 ans monolingues et bilingues turcs.

(4.23) T10;00c 3a 012 on= sona **her yerde** arıyolar
/cela-ABL/après/tout/endroit-LOC/chercher-PROG-3pl/
« et après ils cherchent partout »

Il est tout aussi important d'analyser les arguments des verbes employés pour marquer de façon explicite le thème de la recherche de la grenouille, une fois le début de la recherche mentionnée. C'est ce que nous verrons dans le point suivant.

4.4.2.1.2 La recherche elle-même

Nous avons relevé les structures syntaxiques des phrases, de la plus simple à la plus complexe pour la composante II, et les avons classées du plus simple au plus complexe comme suit :

Ia. Verbe + COD/COI+(lieu)

- (4.24) T08;00f 3b 017 oğlan dışara baktı
/enfant/dehors/regarder-PT-3sg/
"l'enfant a regardé dehors"
- 018 yokmuştı kurba
/il n'y a pas-PNT-PT-3sg/grenouille/
"elle n(y)'était pas la grenouille"

Ib. Verbe + Discours Direct

- (4.25) T05;05q 5- 012 gurba gurba nerdesin
/grenouille/grenouille/quoi-LOC-2sg/
"grenouille grenouille où tu es"
- 013 deyola
/dire-PROG-3pl/
"ils disent"

2. *Adverbes aspectuels* (*yine* ‘encore’, *hâlâ* ‘encore’)

- (4.26) T10;00c 3a 012 o da orda **hâlâ** arıyordu
/lui/aussi/cela-LOC/encore/chercher-PROG-PT-3sg/
“et lui là-bas il cherchait encore”

3. *Verbe + but* ({-mEk + için (‘infinitif + pour’) *diye* + V {‘pour que’})

- (4.27) T09;10c 5- 012 çocukna köpek bağıryolamış
/enfant-AVEC/chien/crier-PROG-3pl-PNT/
“l’enfant et le chien criaient”
013 kurbayı bulmak için
/grenouille/trouver/ pour/
“pour trouver la grenouille”

4. *Verbe aspectuel*

- (4.28) T08;08o 5- 012 ondan sona **aramaya başlıyolar**
/cela-ABL/après/chercher-ME-DIR/commencer-PROG-3pl/
“après ça ils commencent à chercher”

Nous avons ainsi obtenu pour nos sujets :

Âge Nb. de sujets	5 ans n=1	6 ans n=1	7 ans n=4	8 ans n=7	9 ans n=6	10 ans n=8
1a. Verbe+ COD/COI+(lieu)	33,3 (2)		50 (10)	87,5 (28)	68 (15)	79,5 (27)
1b. Verbe+ Discours Direct	33,3 (2)	43 (3)	35 (7)	6,5 (2)	4,5 (1)	3 (1)
2. Adverbes aspectuels (<i>yine</i> ‘encore’, <i>hâlâ</i> ‘encore’)		28,5 (2)	5 (1)		4,5 (1)	3 (1)
3. Verbe + but (-mEk + için, <i>diye</i> + V ou <i>ki</i> + V)	33,3 (2)	28,5 (2)	10 (2)	3,5 (1)	23 (5)	14,5 (5)
4. Verbe aspectuel				3,5 (1)		
TOTAL	100 (6)	100 (7)	100 (20)	100 (32)	100 (22)	100 (34)

Tableau [4.7] Pourcentages (et nombre) des types de formes linguistiques employées pour encoder la composante II en fonction de l’âge en turc.

Les deux structures syntaxiques qui dominent en turc sont les constructions *COD/COI* ou *Loc. + verbe* (catégorie 1), sauf chez les 6 ans qui lui préfèrent le discours direct (catégorie 2). Il n’est pas étonnant de constater que de telles structures dominent chez nos sujets puisqu’ils n’ont pas beaucoup recours aux phrases construites avec des gérondifs ou des noms d’action verbale. Comme nous pouvons le voir dans le tableau [4.13], il y a peu d’adverbes aspectuels. En effet, nous n’en avons relevé aucun chez les 5 et 8 ans, un seul chez les 7, 9 et 10 ans et deux chez un seul sujet de 6 ans. Il s’agit dans tous les cas de l’adverbe *yine* ‘de nouveau/encore’ avec sa variante populaire *gene*, dans un seul cas de l’adverbe *hâlâ* (‘encore’), comme dans l’exemple (4.26) ci-dessus.

Nous avons effectué le même travail auprès des productions des monolingues turcs et des bilingues des Pays-Bas. La distribution des différents types est donnée dans le tableau [4.8].

Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES TURCS (PAYS-BAS)		
	5 ans n=6	7 ans n=4	9 ans n=9	5 ans n=0	7 ans n=11	9 ans n=9
1a. Verbe+ COD/COI+(lieu)	71 (42)	36 (13)	64,5 (29)		57 (31)	54 (21)
1b. Verbe+ Discours Direct	7 (4)	47 (17)*			7,5 (4)	28,5 (11)
2. Adverbes aspectuels (<i>yine</i> 'encore', <i>hala</i> 'encore')	7 (4)	3 (1)	15,5 (7)		2,5 (1)	10 (4)
3. Verbe + but (<i>diye</i> + V ou <i>ki</i> + V)	15 (9)	5,5 (2)	18 (8)		33 (18)	5 (2)
4. Verbe aspectuel		8,5 (3)	2 (1)			2,5 (1)
TOTAL	100 (59)	100 (36)	100 (45)		100 (54)	100 (39)

Tableau [4.8] Pourcentages (et nombre) des types de formes linguistiques employées pour encoder la composante II en fonction de l'âge en turc chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas.

La lecture de ce tableau confirme les résultats de nos sujets, puisque, chez les monolingues et les bilingues des Pays-Bas, la catégorie *COD/COI* ou *Loc.* + *Verbe* domine aussi. Contrairement aux deux populations immigrées, nous trouvons un peu plus d'adverbes et de verbes aspectuels chez les monolingues turcs.

Pour résumer, les structures linguistiques évoluent lentement sans qu'il y ait de véritables bouleversements. Nous retrouvons à travers les âges les verbes : *bakmak* ('regarder'), *görmek* ('voir'), *aramak* ('chercher') et *çağarmak* ('appeler'). Pour ce qui est de la structure syntaxique, le type *COD/COI* ou *Loc.* + *Verbe* est le plus utilisé pour encoder de manière explicite la recherche. Si nous rencontrons plus d'adverbes et de verbes aspectuels chez les monolingues turcs, les différences ne sont pas assez importantes pour que l'on puisse parler de deux tendances opposées. Qu'en est-il des productions en français ? C'est ce que traite le point suivant.

4.4.2.2 La composante II en français

Nous avons constaté plus haut que le nombre de sujets ayant encodé de façon explicite cette composante était plus important en français qu'en turc. Essayons dans ce qui suit, de faire une analyse approfondie de ces productions, notamment des formes linguistiques employées.

4.4.2.2.1 Le début de la recherche

Le début de la recherche de la grenouille par le garçon, qui vient d'en constater la disparition, commence dans la majorité des cas à l'image 3a (le garçon cherche sa grenouille dans ses bottes, tandis que son chien la cherche dans le bocal). C'est le cas pour 83% des sujets, les 17% restants choisissent, soit l'image 3b (le garçon appelle sa grenouille par la fenêtre), soit l'image 5 (le garçon parti avec son chien dans la forêt appelle sa grenouille). Les sujets emploient les verbes *crier* ou *appeler* pour marquer le début de la recherche comme le montre l'exemple ci-dessous :

- (4.29) F09;03k 3b 008 alors le petit garçon **cria**
 009 crapaud crapaud où es-tu /

Tandis que les sujets qui ont commencé par l'image 3a, l'ont fait de deux manières :

- (4.30) F08;02j 3a 008 après le petit garçon il regarde dedans les bottes
 009 elle y est pas
- (4.31) F10;11d 3a 008 ils cherchent de partout
 009 mais ils ne retrouvent plus

En revanche, nous n'avons rencontré qu'un seul sujet qui exprime ce début aspectuellement en employant le futur périphrastique dans la mesure où la recherche débute et où elle va se poursuivre à travers diverses péripéties jusqu'à la fin.

- (32) F05;07o 3a 007 et il va le (=la grenouille) chercher

Nous avons présenté dans le tableau ci-dessous les types de verbes grâce auxquels la première référence explicite au début de la recherche de la grenouille est faite par le narrateur.

Âge Nombre de sujets	5 ans n=4	6 ans n=5	7 ans n=7	8 ans n=7	9 ans n=7	10 ans n=10
regarder	25 (1)		14 (1)	28 (2)	58 (4)	40 (4)
crier/appeler	25 (1)		14 (1)	14 (1)	14 (1)	10 (1)
chercher	25 (1)	80 (4)	72 (5)	58 (4)	28 (2)	50 (5)
autres	25 (1)	20 (1)				

Tableau [4.9] Pourcentage (et nombre) de sujets utilisant les différent verbes pour marquer le début de la recherche en français.

Contrairement au turc où le verbe *bakmak* ('regarder') domine jusqu'à 8 ans et le verbe *aramak* ('chercher') devient le verbe préféré des 9-10 ans, en français, ce dernier est utilisé par la majorité des sujets âgés de 6 ans. Les 5 ans présentent un équilibre parfait entre les diverses possibilités que l'on a pour exprimer le commencement de cette composante puisque les quatre sujets l'expriment différemment, chacun choisissant une forme. En revanche, même si le verbe *chercher* n'est pas absent chez les 9 ans, *regarder* est davantage employé. La comparaison par rapport aux résultats en turc (tableau 4.8) montre que les sujets emploient dans les deux langues les mêmes verbes mais qu'en français, les occurrences des verbes du type *chercher* sont plus importantes. Voyons maintenant ce qu'il en est chez les monolingues français. Le tableau [4.10] donne la distribution des différents types de verbes pour encoder le début de la recherche.

Âge	5 ans	7 ans	10 ans
Nombre de sujets	N=20	N=20	N=20
Nb. sujets composante I	n=8	n=13	n=19
regarder	25 (2)	7,5 (1)	21 (4)
crier/appeler	62,5 (5)	54 (7)	15,5 (3)
chercher	12,5 (1)	31 (4)	52,5 (10)
autre (fouiller)		7,5 (1)	11 (2)

Tableau [4.10] Pourcentage (et nombre) de sujets utilisant les différents verbes pour marquer le début de la recherche en français chez les monolingues français (Kern 1997).

Les résultats des monolingues français confirment les nôtres. La seule différence remarquable réside dans l'utilisation des verbes *crier* ou *appeler* qui sont majoritairement préférés par les 5 et 7 ans monolingues.

4.4.2.2.2 La recherche elle-même

Nous avons complété l'étude des types de verbes employés pour encoder le début de la recherche par une étude des formes linguistiques employées pour cette fonction, aussi bien du point de vue de la variété lexicale que du point de vue de la complexification des structures en fonction de l'âge. Les quatre types de formes linguistiques que nous avons rencontrées sont :

1a. Verbe+ COD/COI+(lieu)

(4.33) F10;04a 3b 015 [et la] et le garçon appelle la grenouille de la fenêtre

1b. Verbe+ Discours Direct

(4.34) F09;05e 7- 007 et il **dit**
008 **grenouille où es-tu /**

2. Adverbes aspectuels (encore, toujours, aussi, re+V)

(4.35) F07;02g 7- 038 et **encore** le petit chien il cherche dans les arbres

3. Verbe + but (V+si, V+pour, V+pour+si)

(4.36) F10;10m 3b 007 il crie
008 **pour voir**
008 **si** la grenouille elle va revenir

4. Verbes aspectuels

(4.37) F10;005 5- 014 après il **commence à** le chercher à crier de partout

Avec l'âge, les structures deviennent plus complexes et les marques aspectuelles sont intégrées au syntagme verbal. Dans le tableau suivant, nous avons présenté la fréquence d'utilisation de ces formes :

Âge Nb. de sujets	5 ans n=4	6 ans n=5	7 ans n=7	8 ans n=7	9 ans n=7	10 ans n=10
1a. Verbe+ COD/COI+(lieu)	50 (11)	79 (19)	73 (24)	82 (27)	72 (26)	60,5 (26)
1b. Verbe+ Discours Direct	32 (7)	21 (5)	9 (3)	3 (1)	8 (3)	7 (3)
2. Adverbes aspectuels (encore, toujours)	18 (4)		6 (2)	3 (1)	6 (2)	
3. Verbe + but (V+si, V+pour, V+pour+si)			12 (4)	12 (4)	6 (2)	30 (13)
4. Verbes aspectuels					8 (3)*	2,5 (1)
Total	100 (22)	100 (24)	100 (33)	100 (33)	100 (36)	100 (43)

Tableau [4.11] Pourcentages (et nombre) des types de formes linguistiques employées pour encoder la composante II, en fonction de l'âge en français (* un seul sujet).

Le tableau [4.11] ci-dessus montre qu'avec l'âge, les formes linguistiques se diversifient. En effet, nous passons de trois formes chez les 5 ans, voire de deux chez les 6 ans à cinq chez les 9 et 10 ans. En ce qui concerne le syntagme verbal, il se complexifie également avec l'âge dans la mesure où les plus jeunes sujets (les 5 ans) emploient plus d'adverbes pour marquer l'aspect, alors que nous voyons un début d'emploi des verbes aspectuels chez les grands (9 et 10 ans). Les deux sujets qui ont fait usage de ces verbes font un lien rétrospectif avec tout le reste, dans la mesure où l'emploi d'un verbe tel *continuer à chercher* signifie que la recherche a déjà été mentionnée antérieurement. Il y a également une autre remarque significative pour la trajectoire développementale à faire ici : il s'agit de la diminution des *verbe + discours direct*. Une nette séparation existe entre les 5, 6 ans et les autres tranches d'âge. Cette rupture à 7 ans revient souvent dans les productions en français de nos sujets bilingues, comme nous le verrons dans les chapitres qui suivent. Cette rupture est très nette sur le tableau précédant, où l'on remarque qu'à partir de 7 ans le nombre total de structures stagne, avec une augmentation cependant chez les 10 ans. Les 10 ans font un usage assez fréquent de la structure *verbe + but* (30% des formes chez eux).

Âge Nombre de sujets Nb. sujets composante I	5 ans N=20 n=11	7 ans N=20 n=15	10 ans N=20 n=18
1a. Verbe+ COD/COI+(lieu)	42 (16)	66,5 (57)	82,5 (93)
1b. Verbe+ Discours Direct	8 (3)	15 (13)	8 (9)
2. Adverbes aspectuels (encore, toujours)	10,5 (4)	7 (6)	4,5 (5)
3. Verbe + but (V+si, V+pour, V+pour+si)	39,5 (15)	3,5 (3)	2,5 (3)
4. Verbes aspectuels		8 (7)	2,5 (3)
TOTAL	100 (38)	100 (86)	100 (113)

Tableau [4.12] Pourcentages (et nombre) des types de formes linguistiques employées pour encoder la composante II, en fonction de l'âge en français chez les monolingues français (Kern, 1997 : 55).

Comparées à celles de nos sujets, les productions des monolingues français révèlent des différences, contrairement à ce que nous avons vu jusqu'à maintenant. D'après ce tableau, les 5 ans monolingues font un usage massif de la catégorie 3, c'est-à-dire du *verbe + but*, tandis que ce type est inexistant chez les bilingues. Pour ce qui est des scores réalisés par les 7

ans, la seule divergence réside dans la présence des verbes aspectuels chez les monolingues alors que ces verbes n'apparaissent que chez les 9 ans pour nos sujets. En revanche, à l'inverse de nos 10 ans, les monolingues français emploient pour une très forte majorité le premier type (82,5%) et on en relève seulement 2,5% du type 3. Il s'avère que nos sujets les dépassent largement. Ceci conforte l'une de nos hypothèses sur nos sujets, à savoir que le retard cumulé au fil des années par rapport aux monolingues s'estompe avec l'âge.

En guise de résumé de l'étude des formes linguistiques utilisées pour encoder la composante II en turc et en français, nous sommes amenés à conclure qu'en turc, les sujets âgés de 5 à 7 ans réagissent dans la majorité des cas de la même manière (cf. les types de verbes employés pour marquer le début de la recherche en turc). Au contraire, en français, les 7 ans ont des réactions similaires aux sujets plus âgés, c'est-à-dire les 8 à 10 ans. L'étude de cette composante en comparaison, d'une part en turc, aux monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas, et d'autre part en français, aux monolingues français, montre dans la plupart des cas un traitement identique en fonction de l'âge, avec cependant plus de formes chez les monolingues dans les deux langues.

4.4.3 La composante III : résolution de la trame

4.4.3.1 La composante III en turc

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, il s'agissait, pour marquer de façon explicite la résolution du problème, d'exprimer que le garçon retrouve et emporte sa grenouille ou une grenouille qu'il prend à sa place. Nous avons également vu que sur les 93 enfants pour la version turque, seulement 11 ont encodé cette composante. Ce faible résultat peut notamment s'expliquer par le fait que nous avons été sévère pour appliquer le critère d'évaluation de cette composante. Nous n'avons validé l'utilisation de l'accusatif pour exprimer le COD que s'il était employé avec les verbes suivants :

- <i>bulmak</i>	(‘trouver’)
- <i>almak</i>	(‘prendre’)
- <i>götürmek</i>	(‘remporter’)
- <i>almak+gitmek</i>	(‘prendre+partir’)

Ainsi une production comme celle de l'exemple ci-dessous a été acceptée pour cette composante.

(4.38) T10;11o 15- 050 bi de kurbayı buldular
{bi de kurba+(y)+ı bul+du+lar}
/un/aussi/grenouille-ACC/trouver-PT-3pl/
« et aussi ils ont trouvé la grenouille »

Le turc ne connaissant pas de préfixe pour exprimer l'aspect itératif comme le « re- » français, il a un équivalent qu'il construit à l'aide du mot *geri* ('derrière, rétrograde etc.')

employé avec seulement quelques verbes, type *almak* ('prendre') avec lequel il forme *geri almak* ('re-prendre'). Nous n'avons pas rencontré un tel emploi chez nos sujets, en revanche nous l'avons trouvé chez les bilingues des Pays-Bas, dont l'exemple (4.40) illustre le cas. Si par ailleurs, la structure syntaxique des clauses est simple (juxtaposée ou coordonnée) chez les jeunes sujets, les 10 ans ont plutôt utilisé un gérondif, comme dans l'exemple (4.39).

- (4.39) T10;08k 15- 004 sona gurbağasını alıp
 {sona gurbağa+(s)+1+(n)+1 al+1p}
 /après/grenouille-POSS-ACC/prendre-GER/
 « après il prend sa grenouille »
- 004 gidiyor
 {gid+iyor}
 /partir-PROG-3sg/
 « (et) part »

Suivant Bamberg & Marchman (1994) « la découverte ou la redécouverte (de la grenouille) peut être envisagée d'après la perspective des protagonistes (le garçon et le chien) ou de celle de la grenouille » (Bamberg & Marchman, 1994 : 574)⁶. Tous nos sujets sans exception ont exprimé cette composante suivant la perspective du protagoniste principal, le garçon, parfois accompagné de son chien.

Nous représentons dans les tableaux [4.13] et [4.14] le nombre d'enfants ayant encodé cette composante par structure (possessifs ou autres) et par tranche d'âge, d'abord chez nos sujets, ensuite chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas.

Structures	5 ans n=1	6 ans n=1	7 ans n=4	8 ans n=1	9 ans n=1	10 ans n=3
Possessifs	1	1	2	1		3
Autres			2		1	

Tableau [4.13] Les structures pour encoder la composante III en turc.

Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES TURCS (PAYS-BAS)		
	5 ans n=4	7 ans n=5	9 ans n=7	5 ans n=1	7 ans n=1	9 ans n=8
Âge						
Nombre de sujets						
Possessif		2	5		1	3
Autres	4	3	2	1		3

Tableau [4.14] Les structures pour encoder la composante III en turc chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

La catégorie *Autres* qui est fortement présente dans les deux populations turques concerne essentiellement la structure *kurbağayı bulmak* ('grenouille+ACC. trouver'), comme le montre l'exemple (4.40) :

⁶ "the discovery or rediscovery can be viewed from the perspective of the protagonists or of the frog" (Bamberg & Marchman, 1994 : 574)

- (4.40) TM09;01s 15- 048 ihm burda çocuk **kurbağayı bulmuş**
 {ihm bu+(r)+da çocuk kurbağa+(y)+1 bul+muş+ø}
 /euh/ceci-LOC/enfant/grenouille-ACC/trouver-PNT-3sg/
 « euh ici l'enfant a trouvé la grenouille »
- 049 avcuna almış
 {avc+u+(n)+a al+mış+ø}
 /paume-POSS-DIR/prendre-PNT-3sg/
 « il a pris dans sa main »

S'il s'agissait d'une grenouille quelconque, le sujet n'aurait pas eu besoin de se servir de l'accusatif pour marquer le caractère défini de l'animal retrouvé. Contrairement aux monolingues, nous avons observé chez les bilingues des Pays-Bas, pour la catégorie *Autres*, deux structures : la première est *geri almak* ('re-prendre') (ex. 4.41), et la seconde, *götürmek* ('ramener').

- (4.41) TH09;10g 15- 048 sonra onların yavruları var
 {sonra o+(n)+lar+ın yavru+lar+1 var}
 /après/lui-PLU-GEN/petit-PLU-ACC/il y a/
 « après eux (= le couple) ont des petits »
- 049 bir tanesini **alıyorlar geri**
 {bir tanesini alıyorlar geri}
 /un/nombre-POSS-ACC/prendre-PROG.-3pl/à nouveau/
 « ils reprennent une »

4.4.3.2. La composante III en français

Le nombre total de sujets ayant encodé cette composante est de 14/94. On note donc un léger mieux que dans la version turque. Mais comme nous l'avons vu au début du chapitre, cette différence n'est pas significative. Nous pouvons en effet observer sur le tableau [4.15] que les jeunes sujets, de moins de 6 ans, ne mentionnent aucune grenouille à la fin de leur récit ou en mentionnent une sans faire le lien avec la grenouille du départ.

Structures	5 ans n=1	6 ans n=0	7 ans n=4	8 ans n=4	9 ans n=5	10 ans n=4
Possessifs	1		1	3	2	3
re-			2	1	2	1
Autres			1		1	

Tableau [4.15] Les structures pour encoder la composante III en français.

Dans la majorité des cas, c'est grâce au possessif *sa* que nos sujets vont encoder de manière explicite la grenouille comme étant celle que recherche le petit garçon. C'est ce qu'illustre l'exemple (4.42) :

- (4.42) F09;01d 15- 058 le petit garçon a pris *sa* grenouille
 059 et part avec lui avec son chien

Nous rencontrons également l'emploi de verbes contenant le préfixe itératif *re-* comme *reprendre, remporter, récupérer* comme dans l'exemple qui suit :

(4.43) F08;00f 15- 043 après il a **repris** la grenouille
044 il est parti

Un enfant de 7 ans a choisi de faire référence à la grenouille du début en utilisant un pronom relatif, rappelant qu'il s'agit de la grenouille du début de l'histoire :

(4.44) F07;05e 15- 043 et après il a pris un grenouille
044 qui a sorti dans le bocal /

Comme pour la version turque, nous n'avons, pour cette composante, aucune perspective de la grenouille. Toutes les perspectives envisagées concernent le protagoniste seul ou avec son compagnon.

Le tableau ci-dessous donne la distribution des structures relevées chez les monolingues français.

Âge Nb. de sujets Nb. de sujets compo. IV	5 ans N=20 n=1	7 ans N=20 n=10	10 ans N=20 n=13
Possessifs		6	7
re-			2
re+possessif	1	4	4

Tableau [4.16] *Les structures pour encoder la composante III en français chez les monolingues français (Kern, 1997 : 58).*

Nous avons observé, chez les monolingues, l'emploi conjoint du suffixe *re-* avec le possessif, comme dans l'exemple ci-dessous, du seul sujet âgé de 5 ans qui a encodé cette composante :

(4.45) FM05;02c 15- 045 alors après [il retrouva il retrouv= - i i] iZ avaient
retrouvé leur grenouille

Voyons maintenant ce qu'il en est de la dernière composante.

4.4.4 La composante IV : résumé

4.4.4.1 La composante IV en turc

La composante IV n'est encodée véritablement qu'à partir de 8 ans en turc. Jusqu'à cet âge, un seul sujet de 5 et de 7 ans a encodé cette composante. C'est ce que montre le tableau [4.17] avec les différents outils linguistiques employés pour l'encoder.

Âge Nombre de sujets	5 ans n=1	6 ans n=0	7 ans n=1	8 ans n=4	9 ans n=2	10 ans n=3
<i>her yerde</i> ('partout')				1		1
<i>her tarafta</i> ('partout')			1	3	2	2
autres	1					

Tableau [4.17] Les structures pour encoder la composante IV en turc.

Si nous reprenons les productions, dans celle du seul enfant de 5 ans pour qui la composante IV est valide, nous avons un petit dialogue entre le petit garçon et le rat (ex. 4.46) :

- (4.46) T05;01f 5- 025 ben **demin** kurba yakaladım
 {ben demin kurba yakala+dı+m}
 /moi/tout à l'heure/grenouille/attraper-PT-1sg/
 « moi, j'ai attrapé une grenouille tout à l'heure »
- 026 boîte'in içine koydum
 {boîte+ın iç+i+(n)+e koy+du+m}
 /boîte-GEN/intérieur-POSS-DIR/mettre-PT-3sg/
 « je l'ai mise dans la boîte »
- 027 boîte hotladı
 {boîte hotla+dı}
 /boîte/sauter-PT-3sg/
 « la boîte a sauté »

Ici l'enfant fait référence au début de l'histoire, même si le terme *demin* « tout à l'heure » exprime plus un laps de temps réduit, entre le moment de la recherche et le début de l'histoire, nous l'avons comptabilisé.

À partir de 7 ans, nous trouvons chez nos sujets les termes qui, localement, fonctionnent comme des adverbiaux, *her yer* ('partout') et *her taraf* ('partout'). Ils expriment l'aspect itératif et ne sont produits que dans les contextes de l'appel et de la recherche de la grenouille. C'est ainsi que nous trouvons ces adverbes suivis des verbes *çağarmak* ('appeler') et *aramak* ('chercher'), comme dans l'exemple ci-dessous. L'aspect est d'autant plus renforcé ici par la répétition de l'adverbe *hep* ('toujours').

- (4.47) T09;11q 5- 025 hep hep **her tarafta** arıyolar
 {hep hep her taraf+ta ar+ıyor+lar}
 /toujours/toujours/tout/côté-LOC/chercher-PROG-3pl/
 « toujours toujours ils cherchent partout »

Réussir à cette composante nécessitait pour les enfants d'avoir une vue générale de l'action ; les seuls enfants qui l'ont vraiment fait sont ceux qui par ailleurs ont également réussi aux autres composantes. Ainsi, sur les 9 enfants, 6 ont au moins 2 autres composantes valides. C'est aussi le cas des monolingues turcs et des bilingues des Pays-Bas, qui ont de très bas scores et une alternance dans l'emploi des deux adverbiaux. C'est ce qu'illustre le tableau ci-dessous :

Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES TURCS (PAYS-BAS)		
	5 ans	7 ans	9 ans	5 ans	7 ans	9 ans
Âge						
Nombre de sujets	n=2	n=1	n=2	n=0	n=1	n=4
<i>her yerde</i> ('partout')	2	1				2
<i>her tarafta</i> ('partout')			2		1	2

Tableau [4.18] Les structures pour encoder la composante IV en turc chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Chez les monolingues et les bilingues des Pays-Bas comme chez nos sujets, ceux qui ont encodé la composante IV ont au moins deux autres composantes exprimées. Ceci peut être expliqué en partie par le fait que les clauses contenant un résumé ont également été acceptées pour la composante II qui mentionne le thème de la recherche. Passons maintenant à l'étude de la composante IV en français.

4.4.4.2 La composante IV en français

Comme nous l'avions signalé plus haut, cette composante est très faiblement représentée chez nos sujets. Sur les 18 enfants qui ont encodé cette composante, 16 ont au moins deux autres composantes valides. Comme pour la version turque, la grande majorité des sujets qui encodent les autres composantes sont ceux qui le font par ailleurs. Le tableau [4.19] illustre les différentes structures utilisées par nos sujets pour encoder cette dernière composante, et le tableau suivant les résultats obtenus chez les monolingues français.

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	n=2	n=1	n=4	n=5	n=2	n=4
partout	2	1	4	3	2	3
autres				2		1

Tableau [4.19] Les structures pour encoder la composante IV en français.

Âge	5 ans	7 ans	10 ans
Nb. de sujets	N=20	N=20	N=20
Nb. de sujets composante IV	n=1	n=4	n=11
Partout		4	9
Autres	1		2

Tableau [4.20] Les structures pour encoder la composante IV en français chez les monolingues français (Kern, 1997 : 60).

Nous pouvons observer que cette composante est davantage exprimée chez les plus de 7 ans (sauf les 9 ans qui réalisent un score identique à celui des 5 ans). Il en est de même chez les monolingues français, chez qui un seul sujet a encodé cette composante, alors qu'après 7 ans ils sont plus nombreux à le faire, pour atteindre 55% chez les 9 ans.

En ce qui concerne les quelques enfants bilingues turcs ou les monolingues français qui ont exprimé explicitement « un résumé », nous avons relevé la structure syntaxique suivante qui reste commune à tous : *chercher / regarder partout*.

Tous nos sujets emploient les verbes *chercher*, *crier* ou même *appeler* complétés par l'adverbe *partout* comme dans l'exemple ci-dessous :

(4.48) F07;05e 3a- 008 et les bonhommes elle est en train de **chercher partout** / (2")

(4.49) F08;03m 3a- 007 et après il cherche de **tout partout** -

Parmi les *partout*, nous avons observé 4 *tout partout* comme dans l'exemple (4.49), y compris chez un enfant de 9 ans. On peut interpréter cela comme la traduction littérale de *her yerde* ou *her tarafta*. La construction turque demandant deux mots distincts qui traduisent simplement le mot *partout*, nos sujets sentent le besoin d'y ajouter l'adverbe *tout*, pour respecter le mot d'origine turc. Nous pouvons aussi considérer cette forme comme appartenant au français oral. Dans le premier cas, on peut parler d'un transfert du turc en français, et dans le second, le signe d'une pratique davantage orale du français. A notre avis, les deux explications sont plausibles. Dans tous les cas, ces outils linguistiques ont pour fonction de montrer le caractère récurrent des événements décrits.

Nos sujets âgés, comme les monolingues, utilisent ces expressions pour souligner le caractère répétitif de la recherche dans divers endroits, ou pour résumer les aventures qui arrivent au petit garçon pendant cette recherche. En revanche, Kern (1997 : 60) relève chez des adultes monolingues français des formes complexes de type *il leur est arrivé plein d'aventures au cours de cette recherche* (sujet monolingue français de 20 ans). Nous n'avons rencontré aucune structure similaire chez les 10 ans aussi bien bilingues que monolingues.

En résumé pour cette composante, nous pouvons affirmer que nos résultats montrent que nos sujets, davantage en turc qu'en français, n'ont pas tous les outils linguistiques pour organiser leurs narrations à un niveau global ou ne sentent pas le besoin, n'ayant pas l'habitude de ce genre d'activité, de recourir à de tels outils linguistiques. Nous avons regardé s'il s'agissait des mêmes sujets en turc et en français qui avaient encodé cette composante. Parmi les 9 enfants qui l'encodent en turc, 6 le font également en français. Ce qui signifie, qu'en fait, un enfant qui réussit dans une version, réussit aussi dans l'autre.

4.5 CONCLUSION

Nos données révèlent donc un développement important entre 5 ans et 10 ans, ainsi que des différences de traitements entre les deux langues, dans la capacité à encoder la continuité thématique. Notre corpus montre que nos sujets bilingues turcs, issus de

l'immigration, ont de faibles compétences narratives en turc au niveau de l'organisation de la macrostructure par rapport à leurs propres textes en français.

La comparaison par rapport aux monolingues turcs met en évidence une différence significative pour les 5 ans, les sujets monolingues encodent davantage les composantes, en revanche pour les 7 et 9 ans aucune différence n'est relevée. Nous pouvons également considérer le comportement des deux communautés bilingues comme similaire puisque nous n'avons relevé aucune différence entre elles (la seule différence concerne la composante I pour les 9 ans : les bilingues des Pays-Bas marquent plus cette composante).

Pour ce qui est de la comparaison avec les sujets monolingues français, pour les 5 et 7 ans nous n'avons observé aucune différence dans le nombre de composantes à mentionner, en revanche, les 10 ans monolingues français encodent davantage les composantes II et III.

Les 5-6 ans réalisent dans leur version turque des scores très faibles et les améliorent pour les composantes I et II dans leur version française. Au niveau des structures, la juxtaposition, la coordination, et les propositions indépendantes dominent. En revanche, la subordination est quasiment absente. Sur les 14 enfants constituant la tranche d'âge des 5 ans, 3 ont marqué explicitement la découverte de la disparition de la grenouille par le garçon, et seulement un d'entre eux fait une référence explicite à la recherche et un autre mentionne le garçon qui retrouve sa grenouille à la fin de l'histoire. Ces résultats nous conduisent à conclure que les 5-6 ans décrivent les images au lieu de reconstituer les événements autour d'une action générale, et plus spécifiquement autour d'un thème particulier.

L'augmentation des résultats à travers les âges est une variable constante dans les langues pour les 7 ans. En ce qui concerne les nôtres, il faut noter le grand écart qui les sépare des 6 ans, écart que nous ne retrouvons pas chez les monolingues quelle que soit la langue en question. Une grande majorité d'entre eux note le début de l'histoire, moins de la moitié d'entre eux la recherche, et à peu près la même proportion d'enfants note la fin heureuse de l'histoire. Ils sont beaucoup plus proches de leurs aînés. Ce qui les différencie par rapport à leurs aînés concerne l'utilisation massive, dans l'ensemble, de la proposition indépendante (juxtaposition, coordination), et également une moindre diversité au niveau des structures.

Les 8 ans et les 9 ans ont des scores très proches, les 8 ans ayant un meilleur score pour la composante II. Dans cette tranche d'âge, les propositions indépendantes s'équilibrent davantage avec la subordination, et on note une légère amélioration dans l'expression de l'aspect.

Qu'en est-il des 10 ans ? Dans l'ensemble, leurs résultats sont meilleurs que les précédents groupes pour les quatre composantes. Il y a équilibre dans l'utilisation diversifiée des structures linguistiques, aussi bien pour la composante I que la composante II.

Nous pourrions donner au « retard » des 5-6 ans en turc, par rapport aux monolingues turcs du même âge, plusieurs explications qui sont fortement en corrélation :

- le rapport aux activités littéraires n'existe pas au même degré pour ces jeunes bilingues, les seules occasions de lire et d'écrire en turc sont les cours LCO, mais tous ne les suivent pas et ce n'est qu'à partir de 7 ans qu'ils y ont droit.

- les très faibles résultats des 5-6 ans s'expliquent également par le fait qu'ils sont en phase de transition de la langue forte (le turc) vers la langue dominante (le français), ainsi le turc devient leur langue faible. Nous reviendrons sur cette conclusion dans le chapitre suivant.

Il faut noter qu'avec l'âge, nous assistons à une augmentation des mentions explicites pour toutes les composantes narratives, ainsi qu'à la complexification des structures linguistiques utilisées pour les exprimer.

5

DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFÉRENCE AUX PARTICIPANTS

« Une des propriétés essentielles des systèmes linguistiques est leur qualité multifonctionnelle : le langage consiste en de multiples relations entre les formes et les fonctions à différents niveaux ». Hickmann (1995 : 195)¹.

5.1 INTRODUCTION

Toute narration exige que le narrateur rende clair ce dont il parle. Elle nécessite, d'une part, un certain nombre de personnages auxquels on affecte des actions, et, d'autre part, un focus central ou une entité topique (Brown & Yule, 1983), c'est-à-dire un protagoniste qui est présent dans la majorité des clauses, dans un texte. Ainsi, afin de construire une narration cohérente, le narrateur a plusieurs tâches : il doit, dans un premier temps introduire les personnages de son histoire et se référer à eux tout le long de celle-ci, dans le but de maintenir « la continuité thématique » (Givón, 1983 : 8) ou au contraire l'interrompre, lorsqu'un changement de personnage survient. Nous pouvons reprendre Küntay (1992) qui mentionne le travail sur le développement de la référence en disant que « l'une des conditions cruciales pour réaliser une narration cohérente est d'établir les personnages et de maintenir leur continuité à travers les différents lieux, états et événements auxquels ils participent au fur et à mesure que la narration se déroule » (Küntay, 1992 : 2)².

L'objet de ce chapitre est donc de montrer la façon dont nos sujets bilingues turc-français utilisent les formes linguistiques qu'ils ont à leur disposition pour introduire, maintenir et changer la référence aux participants pendant la construction d'une narration, et par là même, d'analyser la relation entre les formes linguistiques, et leurs fonctions. Nous ajoutons également à ces trois principales fonctions celle de la promotion en français. Notre objectif étant d'étudier les productions de ces enfants dans les deux langues, cette étude nous

¹ « An essential property of all linguistic systems is their inherent multifunctionality: language consists of multiple relations among forms and functions at different levels » (Hickmann, 1995 : 195).

² « One crucial requirement of building cohesive narrative is establishing story participants and maintaining their continuity through the various locations/states/events that they take part in as the narration unfolds » (Küntay, 1992 : 2)

donne l'opportunité d'examiner les formes linguistiques utilisées par ces sujets pour ces fonctions dans deux systèmes linguistiques opposés : l'un n'a pas d'article obligatoire (le turc) et l'autre possède un système d'articles (le français) et, de même, l'ordre des constituants diffère d'une langue à l'autre (SVO pour le français et SOV pour le turc).

Pour introduire les participants, les sujets peuvent recourir dans les deux langues aux syntagmes nominaux (définis ou indéfinis) et les placer en position pré- ou post-verbale en français, et en position pré-verbale en turc. Dans le cas où une introduction ou une réintroduction se réalise en position post-verbale en français, les enfants ont la possibilité de la promouvoir au statut de sujet dans la clause suivante grâce notamment au pronom relatif *qui*, ou grâce au pronom personnel. En ce qui concerne les maintiens, les sujets ont la possibilité de choisir les pronoms personnels sujets³, des pronoms relatifs, des anaphores zéro ou ellipses du sujet en français et des pronoms personnels, des anaphores zéro en turc. Les changements peuvent se faire à l'aide de syntagmes nominaux définis, aussi bien en turc qu'en français. Par ailleurs, les formes utilisées pour introduire les personnages principaux et les personnages secondaires peuvent être différentes. La manière dont un narrateur utilise ces différentes formes pour construire une cohérence dans les productions narratives peut être un indicateur de son savoir-faire narratif, communicationnel et linguistique.

Les questions auxquelles nous allons essayer d'apporter des réponses sont les suivantes :

a) les enfants bilingues turc-français sont-ils capables d'introduire aussi bien les personnages principaux que secondaires ? Quelles stratégies utilisent-ils dans les deux systèmes ?

b) quelles sont les formes linguistiques utilisées par ces enfants bilingues en turc et en français aux différents âges pour introduire, promouvoir, maintenir et changer la référence en fonction des participants (personnages principaux et secondaires) ?

c) la typologie de la langue affecte-t-elle le développement de la référence dans les narrations ?

d) quelles sont les différences pour le traitement de ces trois fonctions entre les bilingues et les monolingues ?

A partir de nos résultats dans les deux langues, nous pensons montrer des différences sur la trajectoire développementale de la capacité à introduire, à promouvoir, à maintenir et à changer les références aux personnages principaux et aux personnages secondaires, pour chaque tranche d'âge, et des différences entre nos sujets bilingues et les monolingues.

³ Creissels (1995 : 22-31) propose la notion « d'indice pronominal » à la place de ce que les grammaires françaises appellent « pronom personnel disjoint ». Pour lui, l'indice pronominal est fonctionnellement équivalent aux « désinences personnelles des verbes » ou aux suffixes de personnes des langues comme le latin, l'italien ou le turc. Ainsi, on parlera, d'*anaphore zéro* en français et en turc pour les ellipses du sujet : ex. le garçon monte et \emptyset tombe, en français ; *çocuk çıkıyor ve düşüyor*, en turc.

Tout d'abord, nous ferons un rappel des recherches existantes, dans les quatre domaines de la référence aux participants, et de leurs résultats. Ensuite nous aborderons les formes linguistiques dont disposent nos sujets dans les deux langues, objets de notre étude. Nous verrons, d'après les deux premiers points ci-dessus, les hypothèses que l'on pourrait émettre pour notre étude. Puis nous passerons à l'analyse à proprement parler des quatre fonctions : en commençant par l'étude de la nomination des participants, de leur introduction et de leur promotion, ensuite de leur maintien et de leur changement. Chaque fois que cela sera possible, nous comparerons nos résultats à ceux des monolingues dans les deux langues afin de tracer la trajectoire développementale des thèmes étudiés.

Nous avons par ailleurs jugé utile d'inclure à ce chapitre l'étude de la perspective. Nous entendons par perspective le point de vue que choisit un narrateur dans un récit. Son application à la référence aux participants se traduit d'une part, par la référence aux différents protagonistes comme ils apparaissent dans les événements, ou le maintien de la perspective du personnage principal tout le long du récit ou faire les deux, et d'autre part, par le choix que le narrateur a entre la perspective de l'agent ou celle du patient. Il s'agit ici de différencier la relation entre deux notions : le *rôle sémantique* et le *rôle syntaxique*, c'est-à-dire le rôle grammatical des participants dans un événement. « Le processus de sélection - du locuteur - se manifeste dans le choix du verbe et dans le choix du rôle grammatical attribué aux participants » (Jisa, 1997 : 2).

5.2 LA REFERENCE AUX PARTICIPANTS DANS LES NARRATIONS

Nous commencerons cette partie par un bilan théorique sur le sujet, ensuite nous verrons les formes linguistiques mises à disposition des enfants par le turc et le français.

5.2.1 Le développement de la référence

5.2.1.1 Les diverses études sur le sujet

Depuis une quinzaine d'années, les travaux sur l'acquisition du langage chez l'enfant sont marqués par l'étude du discours ; une attention toute particulière est portée au genre narratif, et par là-même, au développement de la compétence narrative, alors que les premiers travaux se bornaient souvent à l'analyse des phrases hors contexte, donc isolées. Par ailleurs, il faut également rappeler l'hétérogénéité de ces travaux, tant au niveau des procédures que des matériaux d'expérimentation utilisés. Parmi les procédures qui ont été utilisées pour la narration, nous avons relevé : regarder un film (Chafe, 1980 ; Clancy, 1980 ; Du Bois, 1980, etc.), un livret d'images sans texte (Aarssen, 1996, Bamberg, 1987 ; Bamberg & Marchman, 1990 ; De Weck, 1990 ; Idiata, 1998 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Kail & Sanchez y Lopez, 1997 ; Kern, 1997 ; Slobin & Berman, 1994 ; Wigglesworth, 1990) ou une série d'images (Emslie & Stevenson, 1981 ; Hickmann, 1980, 1991, 1995 ; Hickmann, Hendricks, Roland, Liang, 1996 ; Hickmann, Kail & Roland, 1995 ; Hickmann & Liang, 1990 ; Karmiloff-Smith, 1979, 1981, 1985 ; Küntay, 1992 ; McWhinney & Bates, 1978 ; Power & Dal Marteldo,

1986 ; Warden, 1981, etc.) et le raconter ensuite ou en même temps à une tierce personne, le connaissant ou l'ignorant, lire une histoire, puis la raconter, inventer une histoire ou rapporter une histoire vécue (Bennet-Castor, 1983). On peut imaginer l'influence que peuvent avoir ces procédures et méthodes quant aux résultats obtenus.

Wigglesworth (1990) suggère à ce sujet que la tâche et/ou la procédure utilisées peuvent faire changer le résultat, dans la mesure où le rappel d'une histoire connue est un contexte facilitateur alors que « la production d'une narration à partir d'images spécifiques, qui demande une compétence d'organisation plus grande de la part de l'enfant, doit établir des référents linguistiques à partir de sources extra-linguistiques et maintenir une claire référence à eux tout au long de la narration » (Wigglesworth, 1990 : 106)⁴.

Il faut prendre aussi en compte les contextes qui peuvent au moins favoriser les résultats de telle ou telle forme linguistique, suivant par exemple l'importance des personnages dans l'histoire. Il en est de même de la situation : lorsqu'il y a partage des savoirs entre le narrateur et l'interlocuteur, ou que ce dernier connaît l'histoire, les formes utilisées peuvent être définies pour l'introduction des personnages, comme l'ont montré Hickmann (1991) ou Kail & Hickmann (1992).

5.2.1.2 Introduction des personnages selon le statut

Il faut également souligner une autre variable importante dans l'étude de la continuité thématique : les statuts différents des participants auxquels on se réfère. Il est possible de diviser les acteurs d'une histoire en personnages principaux et en personnages secondaires. Dans un récit, le personnage jouant le rôle de meneur est en général le personnage principal autour duquel un certain nombre de personnages secondaires auront une fonction moins importante mais parfois déterminante ; c'est le cas dans notre corpus, dans le déroulement de la trame narrative.

McGann & Schwartz (1988) qui ont travaillé sur des narrations d'enfants anglophones (divisés en quatre tranches d'âge : des non scolarisés, ceux qui vont à la maternelle et ceux qui sont en 2ème et 4ème années de l'école primaire) ont trouvé que leurs sujets ne réfèrent pas de la même manière au personnage principal et au personnage secondaire, et que plus de formes linguistiques implicites ont été utilisées plus intensément pour le premier. Ils donnent du personnage principal les caractéristiques suivantes basées sur différentes études sur le sujet (McGann & Schwartz, 1988 : 216) :

« 1. le personnage principal est habituellement plus agentif ou est plus intimement impliqué dans la production des événements qui constituent les actions du récit ;

⁴ « Tell a story from a specific set of pictures prompts, demanding greater organizational skills on the part of the child who was required to set up linguistics referents from the extralinguistic sources and maintain clear reference to them throughout the length of the narrative » (Wigglesworth, 1990 : 106)

2. il est plus en action que les autres personnages concurrents ;
3. il a habituellement une fonction d'atteindre un but dans le récit ;
4. il est toujours celui qui est nommé si les personnages le sont ;
5. il est celui à qui l'on se réfère le plus fréquemment par rapport aux autres personnages ;
6. il est présent dans plus d'une scène et traverse plus d'un cadre c'est-à-dire qu'il n'est pas dépendant d'un cadre,
7. il est introduit dès le début de la narration »⁵.

Toutes ces caractéristiques concernent les qualités qui sont attribuées au personnage par le narrateur, au moment où il raconte son histoire. Si l'on se base sur ces caractéristiques, il est facile de constater que le garçon peut être classé comme étant le personnage principal du récit de la grenouille auquel d'ailleurs on peut adjoindre le chien et la grenouille du début dans une moindre mesure. Il faut dans ce cas voir comment nos sujets traitent ces trois principaux personnages dans leur production.

Plusieurs études (Hickmann, 1991 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Karmiloff-Smith, 1979, 1981, 1985 ; Wigglesworth, 1990) ont montré que les narrateurs gèrent différemment la référence aux participants suivant leur statut : ils accorderont plus d'importance aux personnages principaux par rapport aux personnages secondaires, établissant également une hiérarchie dans le cas où il y aurait plusieurs personnages principaux et secondaires dans le récit.

Un certain nombre d'études développementales font apparaître des résultats divergents en ce qui concerne l'aptitude, plus ou moins précoce des enfants, à employer des stratégies d'organisation discursive locales ou globales pour les trois fonctions, objet d'étude de notre chapitre. Nous allons passer ces études en revue dans ce qui suit.

5.2.1.3 Le modèle développemental de Karmiloff-Smith

Il est établi que l'enfant, avant d'arriver au modèle adulte pour la référence aux participants, connaît plusieurs étapes développementales. Karmiloff-Smith (1981, 1985) a décrit trois phases développementales à la suite de son étude à partir de quatre types d'histoires composées de 6 images (sous forme d'un petit livret ou d'images indépendantes) auprès de 420 sujets francophones et anglophones natifs, âgés de 4 à 9 ans. Les sujets n'ont pas eu droit aux images avant leur narration et les différents types d'histoires variaient en nombre et sexe des personnages, avec ou sans personnage principal, avec des nombres

⁵ « 1. It is usually more agentive or is more intimately involved in causing the events that constitute the story's actions; 2. It is higher in animacy than any competing character; 3. It usually has a primary function in the story in terms of reaching a goal; 4. It almost always gets named if any character do; 5. It is referred to more frequently than any other character; 6. It occurs in more than one scene and across more than one setting, that is, is not dependent upon a single setting; 7. It is usually introduced in the initial stage of a narrative » (McGann & Schwartz, 1988 : 216).

d'apparitions différents pour les personnages principaux et secondaires, et les événements présentés en séquences ou séparés.

La première phase qui concerne les enfants de moins de 6 ans et qu'elle a appelée *la phase procédurale*, est caractérisée par le fait que le comportement des enfants est majoritairement dirigé par un stimulus et que les événements racontés ne sont pas reliés. Les sujets donnent des descriptions locales des images. Les expressions référentielles (les syntagmes nominaux définis et les pronoms) sont utilisées dans leur fonction déictique, c'est-à-dire comme s'ils étaient démonstratifs, dès la première mention du référent. Elles semblent être liées aux concepts extra-linguistiques comme les gestes. Dans le cas où, en revanche, les personnages sont introduits grâce à un syntagme nominal indéfini, ils sont aussitôt encodés dans les mentions ultérieures par des pronoms qui connaissent un emploi ambigu, dans la mesure où ils peuvent encoder plusieurs référents en même temps. Dans cette phase où la relation entre forme et fonction n'est pas encore clairement définie dans la mémoire des sujets, « le processus cognitif du stimulus détermine l'encodage linguistique » (Karmiloff-Smith, 1985 : 78)⁶.

La deuxième phase, qu'elle a appelée *la phase métaprocedurale* et qui concerne les enfants âgés de 6-7 ans, est caractérisée par un contrôle « *top-down* ». Les sujets de cette phase introduisent les référents avec des syntagmes nominaux indéfinis et commencent à utiliser les pronoms de façon anaphorique, en obéissant de façon rigide à ce que Karmiloff-Smith (1981) appelle la « *contrainte du sujet thématique* » (CST) : l'enfant choisit un personnage principal et décide de toujours le placer en position sujet dans les références ultérieures à l'introduction. Ainsi tout le long du récit, l'enfant va l'encoder à l'aide d'un pronom personnel sujet. Par exemple pour le français, le pronom *il* fera référence, par défaut, au personnage principal, y compris quand il y a un changement du référent. Les enfants de cette phase font très attention à la structure globale de la narration. Par rapport à la phase 1, la phase 2 comporte des analogies entre formes et fonctions.

La troisième phase, qui concerne les enfants de 8/9 ans, représente une interaction dynamique des processus des deux étapes précédentes. Les enfants utilisent les représentations internes, à partir de l'étape 2, pour réexaminer le corpus et mettre à jour leur système représentatif. Cette organisation systématique permet à l'enfant d'utiliser différents termes pour marquer les rôles discursifs des protagonistes. Dans les narrations, cela se traduira par le fait que la référence aux personnages (principaux et secondaires) se fera à l'aide des SN, des pronoms ou anaphores zéro, dépendant de la fonction qu'ils ont, etc. Les enfants vont donc continuer à utiliser la stratégie du sujet thématique, mais vont également commencer à placer des protagonistes secondaires en position initiale en les encodant avec

⁶ « the cognitive processing of the stimulus determines the linguistic encoding » (Karmiloff-Smith, 1985 : 78).

des syntagmes nominaux définis. Karmiloff-Smith (1985) relève en français un nombre assez important de dislocations à gauche pour encoder les personnages secondaires.

Des études à travers diverses langues ont validé le modèle de Karmiloff-Smith. Notons parmi les nombreuses recherches, celles sur des enfants parlant des langues à articles : Bamberg (1987) pour l'allemand ; Hickmann (1991) pour l'anglais et le français, Karmiloff-Smith (1981), Warden (1976), Wigglesworth (1990), Kern (1997) pour le français et celles menées sur des langues sans articles effectuées par Hickmann (1991) pour le chinois, Clancy (1992), Nakamura (1993) pour le japonais ; Smoczynska (1992) pour le polonais, Bavin (1987) pour le warlpiri, Verhoeven (1990), Küntay (1992), Aarssen (1996) pour le turc.

Afin de mesurer les différences qui existent entre une langue à articles et une langue sans articles, McWhinney & Bates (1978) ont effectué une étude translinguistique de la parole spontanée, en faisant décrire à des enfants (3-6 ans) et adultes des images présentant des scènes en italien, anglais et hongrois. Pour l'introduction des référents, les résultats ont montré que les locuteurs anglais et italiens utilisaient l'article indéfini, alors que cela était moins évident pour les Hongrois dans la mesure où un nouveau référent est introduit en hongrois sans aucun article. Par ailleurs, les Italiens et les Hongrois étaient ceux qui avaient davantage recours à une forme définie par rapport aux Anglais. Cela leur permettait d'éviter la confusion des fonctions, puisque l'article indéfini a une fonction additionnelle dans ces deux langues : celle d'exprimer le numéral. Pour ce qui est de l'utilisation des pronoms et des anaphores zéro, l'anglais s'opposait également aux deux autres langues. Là où les locuteurs anglais employaient une forme pronominale en position sujet, les locuteurs des deux autres langues utilisaient l'anaphore zéro, ce qui est impossible pour l'anglais. La personne et le nombre sont clairement marqués dans la morphologie du verbe en italien et en hongrois⁷.

Toutes les recherches citées ci-dessus ont montré que l'enfant utilisait en premier les formes qui présupposent un référent identifiable pour la première mention. Ceci est suivi par une période, vers l'âge de 6-7 ans, dans laquelle les formes utilisées pour la première mention sont liées aux personnages principaux ou à leurs statuts ; dans ce cas, les personnages principaux recevront des formes définies, alors que les autres personnages seront introduits grâce à des formes indéfinies. Le système adulte, dans lequel les formes indéfinies sont utilisées de façon cohérente pour tous les référents non-identifiés préalablement, n'émerge pas avant 8 à 10 ans. Quant aux mentions ultérieures, elles sont effectuées soit par des formes pronominales (maintien de la référence) soit par des formes nominales définies (changement de la référence). Cette tendance générale n'est pas toujours respectée dans toutes les langues. En effet, Bamberg (1987) a trouvé chez des enfants monolingues allemands, âgés de 3 à 10 ans, que les jeunes enfants tendent à se référer au personnage principal par le biais des

⁷ Les auteurs ont également constaté des différences d'accentuation dans ces trois langues. Ne traitant pas ce sujet dans notre corpus, nous renvoyons le lecteur à leurs ouvrages.

pronoms, aussi bien en fonction de changement de référence qu'en fonction de maintien de référence (stratégie du « sujet thématique » de Karmiloff-Smith, 1985). Les enfants plus âgés suivent une stratégie propre aux adultes en utilisant majoritairement des expressions nominales pour se référer aux personnages dans le cas de changement de référence, et des pronoms quand il s'agissait de maintien de référence. Par ailleurs, Hickmann, Kail & Roland (1995) ont analysé l'effet de la structure épisodique de l'histoire sur l'emploi des expressions de référence pour dénoter le garçon, et ont démontré que le maintien était plus précoce à l'intérieur des épisodes qu'à travers les épisodes.

5.2.2 Quelles sont les contraintes pour la référence aux participants ?

« Dans toute opération de référenciation intervient un certain nombre de choix qui contribuent à la cohésion du discours » (Hickmann & Roland, 1990 : 5). Le narrateur n'étant pas libre de ses actes, il doit se plier à un certain nombre de contraintes qui vont influencer sa production. C'est ce que nous allons voir dans ce qui suit. Nous empruntons à Kern (1997) les trois types de contraintes qu'elle distingue :

- *les contraintes communicationnelles ou cognitives* : elles sont liées aux conditions générales de la communication et aux capacités cognitives des interlocuteurs. D'après le « given-new contract » (Clark & Haviland, 1976), elles demandent à ce que les premières mentions soient indéfinies afin que l'interlocuteur puisse identifier le référent en question.

- *les contraintes narratives*: elles sont liées au genre discursif à réaliser : produire un récit. « Elles agissent surtout au niveau de la structure narrative globale, ainsi qu'à celui de la constitution d'épisodes » (Kern, 1997 : 21). Elles demandent l'attribution de rôles grammaticaux ou statuts différents aux personnages en utilisant des formes linguistiques particulières.

- *les contraintes linguistiques* : elles sont liées au code utilisé, ainsi qu'à ses particularités.

À propos d'une étude translinguistique comparant le marquage de la nouvelle information dans les narrations des enfants en anglais, français, allemand et chinois, Hickmann, Hendricks, Roland & Liang (1996) arrivent à la conclusion que trois facteurs déterminent l'acquisition :

« 1) les facteurs discursifs universels gouvernant le déroulement de l'information ;
2) les facteurs cognitifs résultant de la grande complexité fonctionnelle du marquage global ;
3) les facteurs spécifiques aux langues, liés à la manière avec laquelle les différents systèmes expriment les fonctions grammaticales et discursives avec des formes » (Hickmann, Hendricks, Roland & Liang, 1996 : 591)⁸.

⁸ « 1) universal discourse factors governing information flow ; 2) cognitive factors resulting from the greater functional complexity of global markings ; 3) language-specific factors related to how different systems map both grammatical and discourse functions onto forms » (Hickmann, Hendricks, Roland & Liang, 1996 : 591).

Respecter ces contraintes revient à utiliser de manière conforme l'éventail de formes disponibles dans une langue.

5.2.2.1 Les contraintes communicationnelles/cognitives

La fonction première de la langue étant la communication entre personnes, deux interlocuteurs sont à prendre en compte ici : le narrateur et son interlocuteur. Comme dit Clancy (1980) « la tâche du narrateur est orientée vers son auditeur » (Clancy, 1980 : 128)⁹. Le narrateur doit forcément tenir compte de son interlocuteur et s'adapter à l'état de ses connaissances et à sa capacité de mémoire. Küntay rappelle aussi que le locuteur « doit tenir compte des niveaux de connaissance partagée et non partagée » (Küntay, 1992 : 1/2)¹⁰ avec son interlocuteur.

C'est ce que Kail & Hickmann (1992) ont montré, en faisant produire à des enfants le récit de la grenouille en français à deux types d'interlocuteurs. Le premier partageait le savoir avec l'enfant en regardant avec lui les images. Ainsi l'existence et l'identification des référents pouvaient être présupposées, dès lors, il n'était pas nécessaire que l'enfant les introduise grâce à des formes indéfinies. Le second, ayant les yeux bandés, ne partageait pas le savoir avec le narrateur. Dans ce cas, l'enfant employait davantage de formes indéfinies. Ces conclusions étaient confirmées par d'autres études réalisées dans des langues et méthodologies différentes (Hickmann, 1980, 1982 ; Emslie & Stevenson, 1981 ; Warden, 1981 ; Power & Dal Marteldo, 1986 ; Hickmann & Liang, 1990 ; De Weck, 1991).

Levelt (1989) dit que le locuteur marque chaque référent dans le message de trois manières dépendantes de la relation du référent avec le modèle discursif. Pour lui, le marquage peut être plus ou moins accessible, plus ou moins dans le modèle discursif et plus ou moins dans le focus¹¹. Chacun de ces marqueurs, correctement encodé, contribue à diriger l'attention de l'interlocuteur, l'aidant à trouver la correspondance appropriée du référent dans le modèle discursif. De nombreuses langues encodent le marqueur 'accessible' dans la morphologie du syntagme nominal ou du déterminant. L'utilisation des syntagmes nominaux indéfinis rend les référents plus accessibles et vice versa. Le second paramètre est encodé grâce à la prosodie du focus. Un référent dont le locuteur suppose qu'il appartient au modèle discursif de l'interlocuteur ne sera pas accentué. Le troisième est réalisé par une sorte de 'réduction lexicale' : les éléments dans le focus tendent en particulier à être pronominalisés, il peut même y avoir une élision complète. Certaines langues utilisent pour le statut d'accessibilité du référent, l'ordre des mots ou une morphologie spéciale. L'étude d'Osgood

⁹ « The task of the narrator is 'listener-oriented' » (Clancy, 1980 : 128).

¹⁰ « He has to take into account the levels of unshared and shared knowledge » (Küntay, 1992 : 1/2).

¹¹ « The information to which the speaker is attending at a particular moment in time is called his focus » (Levelt, 1989 : 119) « L'information à laquelle le locuteur participe à un moment particulier dans le temps est appelée son focus ».

(1971), a montré qu'un objet introduit pour la première fois, l'était dans 85 % des cas par un article indéfini. L'étude de Sridhar (1980) a montré que les résultats d'Osgood sont aussi valables pour des langues autres que l'anglais. Ce dernier a également trouvé que ses sujets se réfèrent à une nouvelle entité grâce à des syntagmes nominaux indéfinis, mais que dans certaines langues, comme le hongrois et d'une manière générale les langues SOV, le syntagme nominal indéfini n'était pas acceptable en position sujet. Les sujets japonais évitaient de placer une expression indéfinie avant l'expression définie. Il faut noter que le français oral (Lambrecht, 1981, 1984, 1985, 1986), comme l'anglais oral évitent de débiter une phrase avec un indéfini, surtout dans les contextes présentatifs (ex. 5.1a). Pour pallier cela, elles anté-posent le verbe, créant ainsi une forme présentationnelle (5.1b). La même contrainte est également valable pour le turc (Tura, 1986). Nous l'aborderons dans le point 5.3.1.1.

(5.1a) une grenouille est dans un bocal

(5.1b) y a une grenouille dans un bocal

En ce qui concerne la réduction comme moyen pour exprimer qu'un référent est dans le focus, Osgood (1971) a trouvé que la pronominalisation était fréquente lors de la deuxième mention de l'objet. Sridhar (1980) a confirmé cette tendance pour les langues objet de son étude, bien que la tendance ne soit pas significative pour le japonais.

L'une des décisions parmi d'autres que doit prendre le narrateur dans les narrations est le choix de se référer au personnage avec *une forme réduite* (des formes pronominales) ou *une forme non réduite*¹² (des formes nominales). Chafe (1976) essaye de répondre à cette problématique en se référant à la distinction entre une information connue ('given information') et une nouvelle information ('new information'). L'information connue est, pour lui, le fait que le locuteur suppose que, lors de la production du message, l'interlocuteur partage son savoir tandis que, pour la nouvelle information, il présume qu'il est en train de l'activer ou le réactiver dans la conscience de l'interlocuteur. Les principaux effets linguistiques de cette distinction d'après Chafe (1976) sont que « une information connue est transmise d'une manière moins marquée et plus atténuée qu'une information nouvelle (...) et qu'elle est soumise à la pronominalisation » (Chafe, 1976 : 31)¹³. Par ailleurs, il suggère que le savoir n'est plus actif dans la conscience de l'interlocuteur, et qu'il faut le réactiver souvent, après quelques phrases, par le rappel des changements d'épisodes. Allant dans le même sens, d'après Levelt (1989) le narrateur introduit et réintroduit les référents et fait des prédictions à leur sujet. Quand il introduit un nouveau référent, il s'agit d'une nouvelle

¹² Nous empruntons la terminologie à Levelt (1989 : 149).

¹³ « Given information is conveyed in a weaker and more attenuated manner than new information (...) and it is subject to pronominalisation » (Chafe, 1976 : 31).

information qui est effectuée grâce à une expression indéfinie, tandis que, dans le cas où il s'agit de mentions ultérieures, il peut se référer au participant en employant une expression définie, et il s'agira d'une information connue.

C'est donc grâce aux outils linguistiques qu'il a à sa disposition que le narrateur doit différencier et rendre claires les informations connues par rapport aux nouvelles. C'est ainsi qu'il peut respecter ce que Clark & Haviland (1976) ont appelé le « given-new contract ». On peut donner les exemples ci-dessous dont le premier montre que le sujet obéit à ce contrat dans sa production en français et dont le second montre le cas contraire :

(5.2) F09;05h 1- 001 [alors] alors y a **un garçon**, -
 002 **qui** est assis sur une chaise -
 003 et [il a] **il** a un chien -
 004 [il a] **il** a une grenouille

(5.3) F09;05a 1- 001 **le** petit garçon - euh s'assoit,

(5.4) F05;11m 1- 001 **il** regarde le grenouille

Dans l'exemple (5.2) le sujet introduit le personnage principal de l'histoire par un syntagme nominal indéfini (*un garçon*) puis continue à se référer à lui en utilisant le pronom relatif (*qui*), puis continue avec le pronom personnel sujet (*il*). La distinction ici entre information connue et information nouvelle se fait grâce au choix de l'utilisation du pronom personnel ou du syntagme nominal. Nous aborderons dans le point (5.2.2.3) la spécificité de l'emploi du pronom relatif *qui* propre au français. Dans l'exemple (5.3), l'utilisation du syntagme nominal défini (*le petit garçon*) suppose un savoir partagé avec l'interlocuteur, ce qui n'est pas le cas ici puisque le sujet commence tout juste son récit. En revanche dans l'exemple (5.4), l'utilisation du pronom personnel (*il*) pour l'introduction n'est pas appropriée, puisqu'elle n'a point d'antécédent et que l'interlocuteur doit chercher parmi les protagonistes présents dès le début du récit celui à qui il réfère.

Le narrateur se doit donc d'introduire les participants grâce à une forme non réduite, avant de continuer à se référer à eux, grâce à une forme réduite afin que son interlocuteur comprenne sans difficulté le propos du discours. Nous avons schématisé ci-dessous dans le tableau [5.1] les différentes possibilités en français et en turc.

Formes nominales.....<		Formes pronominales.....<	
Indéfinies.....<	Définies.....<	Explicite.....<	Anaphore zéro
Nouvelle information	Ancienne	Ancienne	Ancienne
un garçon	le garçon	il	∅
bir çocuk (S) çocuk (O)	çocuk (S) çocuk+Cas (O)	o	3sg. -∅
Non spécifique Labelling Fonction numérale	Labelling		

Tableau [5.1] *L'existence et l'identité des référents en français et en turc (S : sujet, O : Objet) (Tableau inspiré de Hickmann, Hendricks, Roland & Liang, 1996).*

Pour conclure sur les contraintes communicationnelles, citons Clancy (1980) qui déclare que « l'utilisation de la référence nominale versus pronominale semble être un domaine approprié pour l'étude psycholinguistique, du point de vue des compétences et contraintes cognitives » (Clancy, 1980 : 129)¹⁴.

5.2.2.2 Les contraintes narratives

Dans cette étude, cette contrainte se résume à produire une narration à partir d'une série d'images. Nous avons vu précédemment que toute narration met en action des personnages avec des rôles ou statuts différents. Ces derniers peuvent évoluer tout le long d'une narration. Il faut également observer qu'une narration se compose d'épisodes hiérarchiquement ordonnés.

Le narrateur doit ainsi attribuer des statuts différents aux participants de la narration. Ainsi, dans notre tâche sur « la grenouille », les personnages principaux sont, le petit garçon, le chien et la grenouille, avec des différences de traitement puisque le garçon et le chien apparaissent le même nombre de fois sur les images, alors que la grenouille n'est présente qu'au début et à la fin, au moment du dénouement. On considérera en revanche les autres personnages animés de l'histoire, c'est-à-dire par ordre d'apparition dans l'histoire le rat, les abeilles, le hibou, le cerf et la famille grenouille, comme des personnages secondaires, étant donné qu'ils n'interviennent dans la narration que ponctuellement et toujours en relation avec l'un des personnages principaux.

Nous avons vu précédemment (5.2.1), et de nombreuses études (Bamberg, 1987 ; Hickmann, 1991 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Karmiloff-Smith, 1981, 1985, McGann & Schwartz, 1988 ; Wigglesworth, 1990) l'ont démontré, que le statut des participants joue un rôle sur le choix référentiel fait par le narrateur. Selon ces études, les formes seraient différentes en fonction des statuts des personnages auxquels elles renvoient. Les moyens linguistiques les moins explicites (les formes réduites) seront employés pour le personnage principal (ce qui va même créer une ambiguïté référentielle pour l'interlocuteur), et les formes plus explicites (les formes non réduites), en revanche, seront utilisées pour les personnages

¹⁴ « The use of nominal vs pronominal reference seems to be an appropriate area for psycholinguistic investigation, from the standpoint of cognitive abilities and constraints » (Clancy, 1980 : 129).

secondaires. Ceci rejoint ce que nous disions à propos de la « stratégie du sujet thématique » de Karmiloff-Smith (1981). Cette stratégie consiste à sélectionner dès le début de la narration un « sujet thématique », à le placer en position initiale et à le maintenir dans cette position grâce à la pronominalisation tout le long du récit. Ce qu'illustre la narration extraite d'un sujet de 6 ans en français :

- (5.5) F06;02m 1- 001 **le garçon** regarde la grenouille
 002 **il** dort /
 003 le grenouille sort
 004 **il** regarde / dans la bouteille (4")
 005 **il** regarde dans sa chemise

Ce sujet de 6 ans utilise la stratégie du « sujet thématique ». Il pronominalise *le garçon*, qu'il s'agisse d'un changement de référent ou non, chaque fois qu'il le mentionne. Le référent de *il* sera ici par défaut le personnage principal. En revanche, pour le troisième personnage principal, la grenouille, il revient à un syntagme nominal.

Le second facteur qui peut influencer le choix des moyens référentiels est la structure même du discours narratif, c'est-à-dire sa structuration en épisodes. Plusieurs études (Mandler & Johnson, 1977 ; Mandler, 1978 ; Stein & Nezworski, 1978 ; Bamberg & Marchman, 1990 ; Hickmann, Kail & Roland, 1995) ont montré qu'il s'agit d'une unité particulièrement saillante dans les représentations cognitives des histoires chez les enfants. Les jeunes enfants construisent les représentations cognitives des histoires comme des ensembles épisodiques organisés en séquences (Fayol, 1985 ; Bamberg & Marchman, 1990 ; Hickmann, Kail & Roland, 1995 ; Van der Lely, 1997). Le niveau épisodique a été également montré pour avoir des ramifications dans l'utilisation des formes linguistiques. Bamberg (1987) a mis en relation les différentes formes de la référence personnelle avec le besoin de construire et de marquer les différentes unités du discours. Hickmann, Kail & Roland (1995) ont montré que chez les jeunes enfants, l'utilisation des pronoms pour maintenir la référence à l'intérieur des épisodes est plus fréquente qu'entre les épisodes. Inversement, elles ont montré que le passage d'un épisode à un autre entraîne une augmentation de l'utilisation des formes nominales, au détriment des formes pronominales ou bien des anaphores zéro.

C'est toujours dans un souci de clarté que le narrateur doit agir pour organiser son matériel. Il doit également tenir compte des traits spécifiques et des règles particulières de sa langue auxquels il doit se conformer. Voyons le cas pour les deux langues qui nous concernent.

5.2.2.3 Les contraintes linguistiques

Actuellement il est indéniable que « les traductions d'une langue à une autre ne sont pas totalement équivalentes (...) et si l'on ajoute à cela, le fait que le narrateur peut prendre des options expressives dans la sélection ou l'arrangement des événements, et valoriser ou

dévaloriser les composantes d'un événement, chaque langue exige ou facilite des choix particuliers » (Berman & Slobin, 1994 : 11)¹⁵. Mises à part les variations individuelles que l'on peut rencontrer chez tout sujet dans toute langue, on peut comprendre que les spécificités linguistiques des langues influencent la façon dont les locuteurs vont encoder un événement. Comme nous le verrons après (5.3.), le turc et le français mettent à la disposition de nos sujets un éventail de formes linguistiques auxquelles ils doivent obéir.

Les recherches comme celles de Clancy (1980), de Hickmann (1991) ou encore de Slobin (1985) ont mis à jour les spécificités liées aux langues, objets de notre étude. Clancy (1980) a montré, en opposant l'anglais au japonais, que des formes semblables peuvent avoir des fonctions différentes dans les deux langues : par exemple, pour le maintien de la référence au même personnage, le narrateur utilise en anglais des pronoms et des anaphores zéro, alors qu'en japonais il utilise les syntagmes nominaux. Le narrateur utilise en anglais les syntagmes nominaux, les pronoms personnels (*he, she, they*) ou l'ellipse du sujet, alors qu'en japonais les deux options possibles sont les syntagmes nominaux et les ellipses. Les Japonais n'emploient pas les pronoms personnels, « ce qui suggère que les formes ont des statuts spéciaux qui ne correspondent pas aux rôles qu'ils jouent en anglais » (Clancy, 1980 : 131)¹⁶. Hinds (1979) a montré que ces formes ne sont pas appropriées pour la narration parce qu'elles portent des présuppositions comme l'existence d'une relation personnelle entre le référent et le locuteur. Ce sont en fait les ellipses qui fonctionnent dans les narrations en japonais.

Les langues ayant donc des structures différentes, et chacune d'elles présentant des particularités jouant un rôle sur l'emploi de telle ou telle expression référentielle, cela a amené les chercheurs à opposer dans leurs études des langues très éloignées. Par exemple, Hickmann (1991) a opposé le chinois à l'anglais et au français. Elle a montré que les enfants chinois acquièrent l'utilisation des syntagmes nominaux pour la fonction d'introduction de manière plus tardive que les anglophones. Et elle a conclu que « les aspects de la spécificité des langues sur le développement de la cohésion discursive doivent clairement être pris en compte quand nous voulons faire des affirmations au sujet du langage et du développement cognitif des enfants sur la base de leur organisation du discours » (Hickmann, 1991 : 182)¹⁷. Les déterminants sont obligatoires pour distinguer la nouvelle information de l'ancienne pour les deux langues indo-européennes, alors qu'ils sont facultatifs en chinois ; inversement la

¹⁵ «...translations from one language to another cannot be fully equivalent, (...) and in addition to the fact that narrators can take expressive options in the selection and arrangement of events, and the highlighting or downgrading of event components, each language **requires** or **facilitates** particular choices » (Berman & Slobin, 1994 : 11).

¹⁶ «...which suggests that these forms have a special status not corresponding to the role of pronouns in English » (Clancy, 1980 : 131).

¹⁷ « Language specific aspects of the development of discourse cohesion clearly must be taken into account when making claims about children's language and cognitive development on the basis of their discourse organisation » (Hickmann, 1991 : 182).

position post-verbale est facultative pour l'anglais, tandis qu'elle est obligatoire pour marquer la nouvelle information en chinois.

Pour conclure sur ces trois types de contraintes, on peut dire que le narrateur doit obéir à ces dernières dans son choix des outils référentiels. Dans ce chapitre, nous allons voir, chaque fois que cela est possible, si nos sujets obéissent à ces contraintes et dans quelle mesure. Ainsi nous pouvons rendre compte du développement de leur compétence narrative. Il faut donc ajouter une autre question par rapport à celles qu'on a déjà mentionnées au début :

Les sujets respectent-ils les trois types de contraintes ? Si non, laquelle a le plus d'influence et à quel âge ?

Avant de passer aux différentes formes existant dans les deux langues et aux analyses, nous allons effectuer un rapide état des travaux déjà réalisés dans ce domaine de la référence aux participants. Ces travaux et leurs résultats nous permettront de mieux évaluer nos sujets et d'apprécier la trajectoire développementale qu'ils empruntent en turc et en français.

5.2.3 Relation entre contraintes narratives et contraintes linguistiques

Les études faites sur la référence aux participants sont multiples et hétérogènes dans la mesure où, comme nous l'avions annoncé plus haut, elles concernent des langues diverses et des méthodologies différentes. Ceci a abouti au fait que certaines confirment, d'autres infirment les conclusions auxquelles elles aboutissent. À travers les exemples des études sur les introductions et les maintiens et changements des participants, nous allons tenter, dans ce qui suit, de clarifier la relation entre les contraintes discursives et les contraintes linguistiques.

5.2.3.1 Introduction et promotion des participants

Les premiers travaux sur la narration menés par Labov et ses collègues (Labov & Waletzky, 1967 ; Labov, 1972) ont montré que, dès le début de l'histoire, dans la partie appelée « orientation », les narrateurs orientent l'interlocuteur en l'informant sur le temps, le lieu, les personnes et sur ce qu'elles font. Ainsi, l'une des tâches du narrateur est d'introduire un personnage en le nommant et le situant dans l'espace et le temps. Dans cette perspective, afin d'obéir au « given new contract » (Clark & Haviland, 1976), il doit employer, pour introduire un nouveau participant, des formes nominales indéfinies. Lorsqu'il s'agira de faire référence à lui de nouveau, il doit le réintroduire à l'aide de formes nominales définies.

Du Bois (1980) qui a travaillé sur des narrations à partir d'un bref film (*The pear stories*) auprès de 20 adultes en anglais, a étudié les phénomènes d'introduction et de réintroduction et par la même occasion, la distribution des articles de l'anglais. Il arrive à la conclusion que « dans le modèle commun, une personne ou un objet est introduit dans la narration avec un article indéfini et les mentions ultérieures sont faites avec un article défini »

(Du Bois, 1980 : 206)¹⁸. Du Bois relève deux types de déviations par rapport à ce modèle : des premières mentions qui sont encodées grâce à des formes définies et des deuxièmes mentions qui sont exprimées avec des formes indéfinies. Il donne différentes explications à ces déviations : la plupart des premières mentions définies sont basées sur 'l'identifiabilité' à partir du contexte situationnel ou du cadre. Ainsi, il établit la règle selon laquelle, plus un objet est indépendant, moins il sera exprimé par une forme définie pour la première mention. Ainsi l'on peut supposer, d'après cette règle, que le chien et la grenouille qui appartiennent au petit garçon seront davantage exprimés dans notre corpus par des formes définies, par rapport à leur propriétaire. L'auteur établit également une deuxième règle qui dit qu'en mode descriptif, une entité sera encodée par une forme indéfinie et qu'en mode narratif elle le sera grâce à une forme définie. Du Bois met aussi l'accent sur l'emploi typique, pour la première mention, en anglais d'une forme définie : il s'agit du syntagme nominal défini suivi d'une proposition relative. On constate donc, d'après l'étude de Du Bois, l'importance non seulement des situations communicationnelles mais aussi des contraintes linguistiques qui peuvent influencer l'emploi de telles ou telles formes linguistiques dans une langue donnée.

Clancy (1980), qui a travaillé sur le même film que Du Bois, a étudié la relation entre la structure discursive et le choix des formes référentielles dans des narrations en anglais et en japonais. Aussi bien en anglais qu'en japonais, elle est arrivée aux mêmes conclusions que Du Bois. Elle aussi a noté des déviations par rapport au modèle quant à l'introduction des deuxièmes mentions. Selon elle, il s'agit de la répétition du syntagme nominal, accompagnée de précision ou du « marquage de la transition subtile entre l'introduction et l'action dans le fil de l'histoire » (Clancy, 1980 : 154)¹⁹.

Bamberg (1987), qui a travaillé sur des narrations à partir de l'histoire de la grenouille par des enfants et des adultes monolingues germanophones n'a pas relevé de différence nette pour la mention des trois personnages principaux de l'histoire (le petit garçon, le chien et la grenouille). Rappelons la procédure de son expérimentation. Elle se déroulait en trois phases :

- *première phase* : chaque enfant a raconté l'histoire au chercheur après avoir observé toutes les images du livre,
- *deuxième phase* : elle avait lieu au domicile de l'enfant. Le récit lui est raconté sur deux jours consécutifs par un des parents,
- *troisième phase* : elle a lieu à l'école où l'enfant raconte une deuxième fois le récit au chercheur.

¹⁸ « In one common pattern, a person or an object is introduced into discourse with the indefinite article and subsequent mentions receive the definite article » (Du Bois, 1980 : 206).

¹⁹ « ...was to mark the subtle transition from 'introduction' to 'action' in the story line » (Clancy, 1980 : 154).

Il y a donc une phase de familiarisation avec le récit de la part des enfants, alors que pour toutes les autres expérimentations, celle-ci n'a pas lieu et l'enfant raconte l'histoire une seule fois. Ainsi, Bamberg obtient les résultats suivants : 47 % des sujets adultes de son corpus introduisent les personnages principaux en utilisant un article indéfini. Presque toutes les premières mentions se font en revanche avec des formes nominales (explicites), et seulement 1 % de formes pronominales. Bamberg conclut, s'agissant des adultes, « qu'il n'y a pas une distinction fonctionnelle claire dans l'utilisation des deux moyens différents dans un établissement particulier du discours » (Bamberg, 1987 : 53)²⁰. En revanche les enfants préfèrent introduire les protagonistes principaux de l'histoire au moyen d'un article défini. Ainsi, 75 % des premières mentions concernent cette forme, 9 % un article indéfini accompagné d'un nom et par ailleurs il dénombre 16 % de formes pronominales. Bamberg donne deux interprétations possibles à cette différence de traitement entre les adultes et les enfants : tout d'abord, tout simplement les enfants peuvent marquer le début de leur récit en racontant une action par une forme particulière qui serait Article défini + Nom, ensuite ceci peut également provenir de la phase de familiarisation puisque les enfants connaissent déjà l'histoire et les personnages au moment de la production. Les enfants présupposent donc les référents comme une information partagée et emploient en conséquence la forme nominale définie.

Küntay (1992) a analysé les narrations produites par des enfants et adultes monolingues turcs. Elle a cependant travaillé à partir d'un autre corpus : il s'agit du marchand de ballons (6 images) conformément à la méthodologie de Karmiloff-Smith (1981) : l'enfant ou l'adulte devait raconter l'histoire à une tierce personne après avoir observé une première fois les images. Ses résultats montrent qu'elle n'observe pas non plus de différence fonctionnelle chez les adultes, entre le marquage ou non du statut défini/indéfini pour l'introduction des nouveaux participants : 50 % formes nominales indéfinies (*bir N*, en position sujet, et *bir N+cas* en position objet) contre 46,5 % de formes nominales définies (*N seul* en position sujet, et *N+cas* en position objet) et 3,5 % d'anaphores zéro. Elle conclut que les deux formes sont acceptables pour encoder les premières mentions dans une narration en turc. En revanche, elle observe une différence de traitement entre le personnage principal (le petit garçon) et le personnage secondaire (le marchand de ballons) : pour ce dernier, les introductions se font par une forme indéfinie à 62 %. Elle donne deux explications à cela : la première est que le vendeur étant un personnage secondaire, il est moins censé faire partie du savoir partagé du narrateur et de l'interlocuteur d'où les adultes l'introduisent grâce à une forme nominale indéfinie, la seconde est qu'ils lient l'action de l'enfant, c'est-à-dire du personnage principal, à celui du personnage secondaire. Il en résulte que ce dernier est introduit en position objet avec un marqueur casuel (soit l'un des trois suffixes spatiaux ou

²⁰ «...there is no clear functional distinction in the use of the two different devices in this particular discourse setting » (Bamberg, 1987 : 53).

soit l'accusatif) mais les narrateurs sentent qu'ils introduisent un nouveau personnage et ajoutent en conséquence le numéral *bir* ('un'). Chez les 3/4 ans, elle observe que l'introduction des personnages animés se fait de façon définie alors qu'à 5 ans elle se fait davantage avec des formes indéfinies. Les 7 ans sont également loin du modèle adulte. En revanche, chez les 9 ans, les premières mentions se font indifféremment avec une forme définie ou indéfinie (50 % contre 50 %) pour le garçon tandis qu'encore une fois, comme chez les adultes, le personnage secondaire connaît un traitement différent : il est introduit à 71 % par *bir* + *N* contre 29 % avec une forme définie.

Wigglesworth (1990) a également comparé la production des adultes à celle des enfants. Tous ses sujets étaient des monolingues anglophones. Elle a travaillé à partir de deux livres d'images. Le premier contenait 8 images sans protagoniste principal, donc un récit sans sujet thématique. Le second livre, qui contenait 10 images, possédait un personnage principal (une fille) et un personnage secondaire (une femme). Ce dernier était important pour l'utilisation des pronoms qui auraient été ambigus sans une référence claire. La procédure était identique pour les deux livres : l'expérimentateur demandait à l'enfant, testé seul, en montrant l'image « Qu'est-ce qui se passe ? ». Elle a observé une tendance très nette d'augmentation des formes nominales opposées aux pronoms et aux ellipses avec l'âge, de 5 % chez les 4 ans à 70 % chez les adultes pour le premier livre. Elle note que les formes pronominales sont dues au fait que les sujets introduisent le premier personnage déictiquement, car il ne leur a pas été dit que les images formaient un ensemble pour le premier livre. Pour le deuxième livre, les résultats sont presque les mêmes avec une augmentation des formes nominales versus pronominales ou ellipses de 20 % chez les 4 ans à 80 % chez les adultes. La différence de traitement entre les deux livres réside dans le fait que pour le second livre, dès 6 ans, les formes nominales atteignent 80 % (contre 40 % pour le premier livre). L'utilisation des formes pronominales est d'autant plus importante que le récit comporte un personnage principal (livre 2) pour la fonction d'introduction, alors que les formes nominales dominent quand le récit ne met pas en scène un personnage privilégié. Lorsque Wigglesworth a regardé la nature des formes nominales (indéfinies versus définies) pour les deux livres, comme Küntay pour le turc, elle aussi observe une augmentation des formes nominales indéfinies aux dépens des formes nominales définies avec l'âge pour les deux livres.

Par ailleurs, Kail, Hickmann & Emmennecker (1987), Hickmann (1991), Kail & Hickmann (1992) ont également travaillé sur la référence aux participants avec une particularité : elles ont fait produire le récit de « la grenouille » à 60 enfants répartis en 3 tranches d'âge : 6, 9 et 11 ans, dans deux situations différentes. La moitié dans chaque tranche d'âge a raconté le récit à un auditeur qui regarde et voit les images de l'histoire en même temps que le sujet, tandis que l'autre moitié l'a raconté à un interlocuteur aux yeux bandés. Dans la première situation le narrateur et l'interlocuteur ont un savoir partagé des images

alors que dans la seconde il n'y a pas de savoir partagé de l'histoire. Soulignons également que, pendant une phase préparatoire, chaque sujet a participé à une session de narration collective en classe avec l'enseignante mais avec un autre livre de la même série d'histoire. Une semaine plus tard l'enfant est testé individuellement. Les sujets du premier groupe optent davantage, comme on s'y attendrait, pour exprimer la première mention par une forme définie (51 %) alors que les sujets, dans le second cas, introduisent les personnages à l'aide de formes indéfinies (82 %). Ces études ont relevé une baisse des formes définies aux dépens des indéfinies avec l'âge pour la première mention, sans tenir compte de la différence des deux situations différentes. Par ailleurs, leurs résultats révèlent des différences de traitement en fonction des participants à introduire : les jeunes sujets (6 ans) introduisent davantage les personnages principaux grâce à des formes pronominales (donc non-appropriées pour une première mention) à 70 % tandis que les sujets plus âgés ne le font que très peu.

Kail & Sanchez y Lopez (1997) ont refait la même expérience, avec la même procédure, en espagnol. Leurs résultats, très proches de ceux mentionnés ci-dessus, ont démontré que les sujets commencent à mentionner à plus de 50 % les introductions au moyen des formes indéfinies dans les deux situations à 9 ans. En revanche, la différence entre les introductions définies versus indéfinies est très nette dès 6 ans, en fonction des personnages à mentionner. Les personnages principaux sont introduits avec 16 % de formes indéfinies alors que ce même taux est de 81 % pour les personnages secondaires. La comparaison avec le français a révélé non seulement des similarités mais également des différences, indépendamment des deux situations. Dans les deux langues les premières mentions des référents animés se font plus fréquemment à l'aide de formes indéfinies que définies, et le traitement est différent selon les statuts des référents : les personnages principaux sont introduits en position sujet avec des formes définies et les personnages secondaires en position objet avec une forme indéfinie. La différence entre les deux groupes linguistiques réside chez les 9 ans, chez qui le modèle développemental est différent. La contrainte communicationnelle est beaucoup plus forte pour les sujets français de 9 ans qui font une nette distinction entre les deux situations (savoir partagé vs savoir non partagé), alors que le corpus espagnol des 9 ans révèle une utilisation progressive des formes indéfinies pour la première mention des référents. Par conséquent, Kail & Sanchez y Lopez (1997) concluent que « l'effet des contraintes contextuelles tend à diminuer régulièrement alors que les contraintes linguistiques tendent à être plus décisives avec l'âge » (Kail & Sanchez y Lopez, 1997 : 126)²¹.

Hickmann (1991) a par ailleurs, travaillé sur des narrations provenant d'enfants et d'adultes anglophones monolingues. Les sujets étaient chargés de raconter deux récits à partir de deux séries d'images sans texte à un interlocuteur aux yeux bandés naïf, qui devait à son

²¹ «...the effect of contextual constraints tends to decrease regularly, while the linguistic constraints tend to be more decisive with age » (Kail & Sanchez y Lopez, 1997 : 126).

tour raconter l'histoire. Les résultats sont quelque peu différents des précédents. Ils montrent une nette évolution en fonction de l'âge des sujets : ceux de 4 ans utilisent 48 % d'articles définis ou de pronoms pour la première mention des sujets animés des deux récits et 19 % d'articles indéfinis ; ensuite respectivement dans chacun des deux récits 35 %/38 % contre 59 %/55 % chez les 7 ans, 15 %/12 % contre 82 %/87 % chez les 10 ans. La précocité de l'utilisation des formes indéfinies est due à la situation. Par ailleurs, Hickmann (1991) interprète ces formes indéfinies chez les 4 ans, d'une part, comme étant des déictiques, et d'autre part, comme ayant la fonction de nommer des référents.

Par ailleurs dans deux études récentes, Jisa & Kern (1994 ; à paraître) ont montré les différentes fonctions sémantiques et discursives des relatifs dans les narrations en français. Une fois qu'un nouveau référent est introduit ou réintroduit en position postposée, il a la possibilité d'être promu *sujet* de la clause suivante. Il y a trois options structurelles pour marquer la coréférence des sujets : la répétition du nom, la pronominalisation ou la relativisation.

Voyons maintenant, dans ce qui suit, ce qu'il en est du maintien et du changement des référents.

5.2.3.2 Maintien et changement des participants

Tout d'abord rappelons que la plupart des chercheurs cités précédemment ont également traité la question du maintien et du changement de la référence. Voyons dans le détail les résultats de chacun d'eux.

Bamberg (1987) étudie la façon dont les enfants et des adultes monolingues germanophones maintiennent et changent de référence dans le récit de la grenouille, en se focalisant uniquement sur les deux personnages principaux (le petit garçon et le chien) et sur l'emploi contrasté des formes nominales (Art. défini + N) et des formes pronominales (*er, der, ø*). Il analyse donc les formes linguistiques correspondant aux fonctions de maintien et de changement de la référence. Il arrive à la conclusion que les stratégies des adultes et des enfants ne sont pas identiques. En effet, en ce qui concerne les sujets adultes, il observe une stratégie commune : la stratégie anaphorique qui consiste à employer des formes nominales pour les changements de référence et des formes pronominales pour le maintien. Par ailleurs, il a constaté qu'un faible nombre d'adultes ne suivent pas cette stratégie : ces derniers utilisent une forme pronominale pour la fonction de changement. L'explication qu'il en donne est que ces sujets traitent de manière différente le chien et le petit garçon, ce dernier personnage étant le plus souvent sujet à cette stratégie. Il relève également chez certains une déviation par rapport au modèle pour le maintien : une utilisation nominale là où l'on s'attendrait à une forme pronominale, mais cette fois sans divergence pour les deux protagonistes étudiés. Revenant sur ces déviations, Bamberg (1987) leur attribue la fonction de segmentation textuelle : dans le premier cas, l'utilisation des pronoms signale la continuité

thématique ou une relation de cohérence avec l'information qui vient d'être mentionnée ; dans le deuxième cas, l'utilisation d'une forme nominale signale l'interruption de la continuité thématique ou la fin d'un paragraphe.

En ce qui concerne les résultats des enfants, Bamberg relève aussi des divergences. Tout d'abord, pour ce qui est du changement de référence, le traitement est différent selon qu'il s'agit du chien ou du petit garçon : pour le premier on observe un emploi quasi-unique de formes nominales, alors que pour le second, seuls les sujets âgés (les 9/10 ans) ont une préférence pour de telles formes. Les plus jeunes sujets préfèrent majoritairement (65 %) les formes pronominales pour encoder le petit garçon pour la fonction du changement. En revanche pour ce qui est du maintien, il y a un consensus entre tous les âges et un traitement identique pour les deux personnages principaux : l'utilisation des formes pronominales. La stratégie des jeunes sujets à privilégier un protagoniste (ici le personnage principal, le petit garçon) et à se référer à lui en employant des formes pronominales aussi bien pour le changement que le maintien de la référence, confirme la stratégie du « sujet thématique » de Karmiloff-Smith (1980, 1981) que nous avons vue plus haut. Remarquons que, d'après les résultats, cette stratégie est également utilisée par certains adultes et certains sujets âgés de 7/8 ans. Tandis que Karmiloff-Smith (1981) observait cette stratégie chez des sujets anglophones et francophones âgés de plus de 6 ans, Bamberg l'observe déjà chez les plus jeunes sujets germanophones (3/4 ans). Cette différence peut provenir de la phase de familiarisation chez les sujets de Bamberg, puisque rappelons-le, les enfants devaient raconter l'histoire que les parents leur avaient déjà racontée. Pour Bamberg, vers 5/6 ans, les sujets se concentrent sur le niveau local de l'organisation du discours, afin d'éviter des ambiguïtés dans l'interprétation des pronoms par l'interlocuteur : ainsi ils emploient un syntagme nominal défini pour la réintroduction du petit garçon dans la trame, après interruption de la progression par le deuxième personnage important du récit, le chien, et une forme pronominale pour la fonction du maintien, quel que soit le référent. Bamberg définit cette stratégie par le terme de « local contrast ». Pour lui, les sujets âgés (les 9/10 ans) sont ceux qui se rapprochent le plus du modèle adulte, qui consiste à faire un amalgame des deux stratégies : l'anaphorique et celle du sujet thématique.

Les résultats du turc (Küntay, 1992) confirment ceux de Bamberg. En effet, pour le maintien de la référence, les adultes monolingues turcs utilisent majoritairement (95 %) des anaphores zéro, alors que pour la fonction de changement, ils utilisent des formes nominales (73 %) pour les deux protagonistes. En revanche, les enfants semblent faire une distinction entre le personnage principal et le personnage secondaire : ils encodent le premier avec davantage d'anaphores zéro, et le second grâce à des formes nominales. Les narrateurs distinguent donc le statut des personnages, grâce à un marquage spécifique pour chacun. Pour le changement de la référence, les jeunes sujets (les 3/4 et les 5 ans) emploient plus d'anaphores zéro pour le personnage principal. Leur stratégie est donc celle du « sujet

thématique ». Ainsi, les jeunes sujets tendent à imposer une organisation à leur récit, en réservant la forme la plus attendue au personnage le plus important. Les 7 ans utilisent aussi bien l'anaphore zéro (44 % du total des formes) qu'une forme nominale (44 %), dans le but d'encoder le personnage principal pour la fonction du changement de la référence. Le personnage secondaire est encodé à 75 % grâce à une forme nominale pour cette même fonction. Les 9 ans et les adultes utilisent une forme nominale pour la fonction du changement de la référence pour les deux personnages. En ce qui concerne le maintien, l'anaphore zéro est dominante chez tous les groupes d'âge pour les deux protagonistes, sauf chez les plus âgés et les adultes qui réservent au vendeur de ballons une forme nominale. La raison de cette stratégie mature, pour Küntay (1992), réside dans le fait que le vendeur de ballons apparaît plus en position objet, et reçoit un marqueur casuel montrant ainsi que ce dernier ne fait que participer aux activités du garçon. Küntay introduit par ailleurs la notion de « détopicalisation des participants » selon que le participant est agent ou patient. Détopicaliser le personnage principal revient à se référer à lui par des pronoms marqués par un suffixe de cas ; détopicaliser le personnage secondaire revient à utiliser une forme nominale marquée par un cas.

D'autres études (Chafe, 1972 ; Hinds, 1977, 1979 ; Karmiloff-Smith, 1979, Stenning, 1978) confirment ces conclusions : le statut des participants détermine le choix entre pronom et forme nominale. Les résultats obtenus par Hickmann (1991), qui a fait produire à des enfants des narrations à partir de deux séries d'images, dont l'une contenait un personnage principal et l'autre aucun, à un interlocuteur aux yeux bandés, ont prouvé que les sujets emploient plus de pronoms et d'anaphores dans la première série par opposition à la seconde. Hickmann (1988, 1991) a également analysé les formes nominales disloquées dans les fonctions de maintien et de changement de la référence en français. Ses analyses des narrations des 4/10 ans ont montré une progression développementale dans l'utilisation de telles structures. Les enfants âgés de moins de 10 ans utilisent des dislocations à gauche pour marquer une discontinuité thématique et introduire de nouveaux participants, alors que les adultes s'en servent pour marquer la topicalisation d'un thème.

Les différentes formes linguistiques utilisées pour introduire ou pour maintenir un référent à travers les clauses, créent la cohésion référentielle (Halliday & Hasan, 1976) dans la connexion des clauses. Dasinger & Toupin (1994) ont montré un facteur qui influence l'utilisation des relatifs : le développement de la compétence dans l'expression de l'organisation narrative. Nous nous référons à tous les travaux et résultats cités pour comparer les résultats chez nos sujets et essaierons de tracer leur trajectoire développementale ainsi que leurs stratégies préférées. Après avoir donc vu les principaux travaux sur les quatre fonctions, décrivons maintenant les formes linguistiques mises à la disposition de nos sujets par chacune des deux langues.

5.3 LES FORMES LINGUISTIQUES EN TURC ET EN FRANÇAIS

Les langues fournissent à leurs locuteurs un certain nombre d'outils linguistiques parmi lesquels ces derniers doivent effectuer des choix. Ceci est davantage valable pour l'étude de la référence aux participants, dans la mesure où le locuteur peut utiliser un large éventail de formes référentielles, des plus réduites aux moins réduites, mises à sa disposition par sa langue. Marslen-Wilson, Levy & Tyler (1982) ont établi une échelle mesurant le degré de 'spécificité lexicale'. Pour ces auteurs, « moins une expression est spécifique, plus l'auditeur a besoin d'ajouter de l'information pour rendre l'énoncé interprétable » (Marslen-Wilson, Levy & Tyler, 1982 : 345)²². Ainsi, les formes nominales indéfinies (placées en position postposée en français) sont classées le plus à gauche de cette échelle, ensuite viennent les pronoms et à droite, nous trouvons les anaphores zéro. Les premiers désignent uniquement le participant à qui le narrateur se réfère au moment du discours, alors que les derniers, appelées aussi *pro-formes*, afin d'être interprétables, exigent nécessairement d'autres sources d'informations à l'auditeur dans le contexte discursif.

Dans ce qui suit, nous allons faire une rapide description des formes linguistiques que nous observons dans les corpus de nos sujets dans les deux langues pour encoder les fonctions d'introduction, de promotion, de maintien et de changement de référence aux participants. L'étude des formes linguistiques étant limitée à celles que nous avons rencontrées dans notre corpus pour les fonctions étudiées ici, elles peuvent ne pas paraître exhaustives. Aussi bien pour le turc que pour le français, nous avons distingué les formes employées pour l'introduction et le changement et les formes employées majoritairement pour le maintien de la référence, ainsi que celles qu'on utilise pour la fonction spécifique de promotion pour le français. Nous les avons regroupées en trois grandes catégories : les syntagmes nominaux pleins²³, les pronoms et les anaphores zéro. Le tableau ci-dessous résume l'éventail des formes disponibles selon les deux langues et les quatre fonctions qui font l'objet de notre étude.

Fonctions / Langues	TURC	FRANÇAIS
Introduction	Syntagme nominal indéfini	Syntagme nominal indéfini
Promotion	Syntagme nominal indéfini Pronom	Pronom Pronom relatif Syntagme nominal défini
Maintien	Pronom Anaphore zéro Syntagme nominal défini	Pronom Pronom relatif Anaphore zéro Syntagme nominal défini
Changement	Syntagme nominal défini	Syntagme nominal défini

²² « The less lexically specific a device is, then the more strongly it can be seen to presuppose, for its interpretation, information that has to be supplied by the listener » (Marslen-Wilson, Levy & Tyler, 1982 : 345).

²³ Un syntagme nominal plein se compose d'un nom et d'un article.

Tableau [5.2] Éventail des catégories linguistiques relevées en turc et en français selon les fonctions.

5.3.1 Les formes linguistiques en turc

5.31.1 L'introduction et le changement en turc

Pour l'introduction et le changement de la référence, ce sont les formes nominales qui sont les plus utilisées en turc. Dans cette langue, il n'y a pas d'articles obligatoires qui puissent déterminer le statut défini versus indéfini des syntagmes nominaux, à l'exception de l'objet défini, marqué grâce à l'accusatif $\{-(y)I\}$. Cependant, le numéral *bir* ('un') peut être considéré comme un marqueur de l'indéfini (Dede, 1986 ; Tura, 1986). Le syntagme nominal sujet apparaît en turc dépourvu de marqueur casuel et est interprété dans ce cas comme ayant un statut défini. Les syntagmes nominaux sujets utilisés avec un démonstratif ou un possessif, sont toujours définis. En revanche si *bir* ('un') précède une construction possessive, le nom sujet aura un statut indéfini. Les exemples suivants illustrent un syntagme nominal sujet indéfini avec *bir* ('un') (5.6) et défini, au nominatif avec un marqueur zéro (5.7) :

(5.6) T09;10c 1- 001 **bi çocuk** varmış
/un/enfant/il y a-PNT-3sg/
« il y avait un enfant »

(5.7) T09;01d 1- 001 **köpek** gurbanı almak istiyor
/chien/grenouille-ACC/prendre/vouloir-PROG-3sg/
« le chien veut prendre la grenouille »

La présence du numéral indéfini dans l'exemple (5.6) indique que l'entité qui suit est nouvellement introduite pour l'interlocuteur, tandis que l'absence de *bir*, dans l'exemple (5.7) met en cause le statut indéfini du nom non-marqué. Ainsi dans (5.7), le sujet et l'objet sont définis, le premier apparaît sans marque tandis que le second est à l'accusatif. Le locuteur suppose donc que l'interlocuteur peut identifier les référents exprimés, *köpek* ('le chien') et *kurbağa* ('la grenouille'). C'est ce qui permet à Dede (1986) d'affirmer « qu'un sujet référentiel défini exprime normalement une information connue et vient avant l'objet qui exprime une nouvelle information et porte ainsi l'accent neutre » (Dede, 1986 : 149/150)²⁴.

Pour les noms dans la position objet, les marquages casuels deviennent importants pour l'interprétation du défini. Erguvanlı-Taylan & Zimmer (1994, 1) ont conçu quatre constructions d'objet direct distinctes qui sont différenciées en termes de paramètres de défini et de spécificité :

1. Les objets directs définis où l'objet est marqué avec le suffixe accusatif $\{-(y)I\}$.

²⁴ « a definite-referential subject normally conveys given information and comes before the object which conveys new information and thus carries the neutral stress » (Dede, 1986 : 149-150).

(5.8) T09;03m 5- 014 çocuk euh: **kurbayı** arıyor
/enfant/euh/grenouille-ACC/chercher-PROG-3sg/
« l'enfant euh cherche la grenouille »

2. Les objets directs indéfinis avec le numéral *bir* servant d'article indéfini et le marquage avec le suffixe accusatif. Étant donné qu'il nous a été difficile de trouver un exemple correspondant à ce cas de figure avec un participant animé, nous l'illustrons avec un exemple où l'objet est un inanimé.

(5.9) T10;05b 7- 018 ondan sona **bi ağacı** gördü
/cela-ABL/après/un/arbre-ACC/voir-PT-3sg/
« après ça il a vu un arbre »

3. Les objets directs avec l'article indéfini *bir* et pas de marquage casuel.

(5.10) T08;03m 8- 032 euh: küçük çocuk **bir kuş** gördü
/euh/petit/enfant/un/oiseau/voir-PT-3sg/
« euh: le petit enfant a vu un oiseau »

4. Les objets directs indéfinis sans article indéfini et sans marquage casuel.

(5.11) T08;10a 6a 017 oğlan **kurba** çağarıyor
/garçon/grenouille/appeler-PROG-3sg/
« le garçon appelle une grenouille »

Les exemples (5.8) à (5.11) montrent que l'absence de l'accusatif sur l'objet direct indique que l'argument suivant est indéfini. En revanche la présence de l'accusatif indique le défini.

Les objets marqués par les suffixes spatiaux (ablatif, directif, locatif) sont interprétés comme indéfinis en turc si et seulement si ils sont précédés du numéral indéfini *bir*. Les exemples (5.12) et (5.13) illustrent respectivement les objets défini et indéfini.

(5.12) T09;08i 9a 032 çocuk **güştan** korkuyor
/enfant/oiseau-ABL/avoir peur-PROG-3sg/
« l'enfant a peur de l'oiseau »

(5.13) T08;03m 10a 035 ondan sona euh. küçük çocuk **bi şeye** biniyor
/cela-ABL/après/euh/petit/enfant/un/truc-DIR/monter-PROG-3sg/
« après ça euh le petit enfant monte sur un truc »

Nous pouvons conclure, comme le fait remarquer Creissels (1995 : 256), que « quelle que soit la fonction du nom, en turc il y a un contraste net entre sujet et objet : le sujet dépourvu de toute marque explicite est à comprendre comme défini, alors que le caractère défini de l'objet doit être explicitement marqué ». En résumé nous reproduisons ci-dessous le

système des formes nominales pour exprimer le défini et l'indéfini en fonction des rôles grammaticaux.

Rôle grammatical	DÉFINI	INDÉFINI
Sujet : SOV	démonstratif + nom nom nom+possessif	bir + nom
Objet : (S)OV	nom+cas	bir + nom+cas bir + nom

Tableau [5.3] Les formes nominales pour exprimer le défini et l'indéfini en turc.

Afin d'établir les statuts défini versus indéfini, le turc a aussi recours à des stratégies discursives telles que l'ordre des mots, la modalité, l'accent et le système casuel. Ces moyens peuvent fonctionner seuls ou en combinaison, pour qu'un référent puisse être à la forme définie ou indéfinie.

(5.14a) **çocuk** yerde yatıyordu
/enfant/terre-LOC/dormir-PROG-PNT-3sg/
« l'enfant dormait par terre »

(5.14b) yerde **çocuk** yatıyordu
/terre-LOC/enfant/dormir-PROG-PNT-3sg/
« un enfant dormait par terre »
(« des enfants dormaient par terre ») (Ex. Tura, 1973 : 102, cité par Dede, 1986 : 152)

Dans (5.14a), *çocuk* ('enfant'), en position initiale non accentué exprimant une information connue et par conséquent fonctionnant comme le topique, a un statut défini. En revanche, l'exemple (5.14b) est ambigu pour Dede (1986) parce que l'on peut interpréter *çocuk* ('enfant') comme ayant le statut de non défini, parce qu'il ne réfère pas à un enfant précis, mais plutôt au fait qu'un enfant ou des enfants dort/dorment par terre. On peut également interpréter *çocuk* comme un défini qui introduit une nouvelle information, en contraste avec quelqu'un d'autre ; dans ce cas-là, il portera un accent contrastif. Dans le cas où la qualité de défini est marquée par un démonstratif ou un possessif, l'ordre des mots n'affectera pas le statut du nom sujet. Tura (1986), qui a travaillé sur le statut indéfini vs défini des syntagmes nominaux dans les phrases construites avec un prédicat nominal et un existentiel (appelé aussi un présentationnel)²⁵ a relevé l'importance de l'ordre des mots. Elle donne les exemples ci-dessous :

²⁵ Le système verbal turc possède des prédicats nominaux (correspondant au verbe 'être' en français) et des existentiels (exprimés par les formes *var/yok* 'il y a' / 'il n'y a pas'). Ces formes sont uniquement conjuguées avec le temps et la personne et non avec le mode et l'aspect. (Cf. chapitre 6).

(5.15a) Beşte **otobüs** vardı ama...
/cinq-LOC/autocar/il y a-PT-3sg/mais/
«(il) y avait un autocar à cinq heures mais...»

(5.15b) **Otobüs** beşteydi
/autocar/cinq-LOC-PT-3sg/
« L'autocar était à cinq heures » (Ex. Tura, 1986 : 166)

La différence syntaxique entre les deux exemples est l'inversion de l'expression temporelle *beşte* ('à cinq heures') qui occupe la position initiale dans (5.15a) et la position finale dans (5.15b). Le syntagme nominal *otobüs* ('autocar') est le sujet dans les deux cas. Dans (5.15a) il occupe la pré-position à *var* ('il y a') et a le statut d'indéfini (nouvelle information) tandis que dans (5.15b) il occupe la position initiale de la phrase et a le statut de défini (information connue). Par ailleurs, l'adjonction de *bir* ('un') à la phrase (5.15b) rend celle-ci totalement agrammaticale. Ainsi les syntagmes nominaux indéfinis ne sont pas acceptables comme sujet dans les prédicats nominaux.

La modalité peut également se révéler pertinente dans le choix du statut défini vs indéfini. Le contexte sera déterminant pour ce choix.

(5.16a) **Çocuk** sevmek ister
/enfant/aimer-PASS-INF/vouloir-AOR-3sg/
« Un enfant a besoin d'amour »

(5.16b) **Çocuk** sevmek istedi
/enfant/aimer-PASS-INF/vouloir-PT-3sg/
« L'enfant a demandé à être aimé » (Ex. Dede, 1986 : 154)

L'emploi de l'aoriste dans (5.16a) fait en sorte que l'on ne se réfère pas à un enfant précis mais aux enfants en général. Cette règle est également valable pour l'objet. D'après Dede (1986) si le verbe conjugué est à l'aoriste et même si l'objet porte la marque de l'accusatif, il sera interprété comme un indéfini. Ici le marquage devient d'ailleurs facultatif. C'est ce que montre l'exemple (5.17). En revanche, dans des contextes non modaux, il est clair qu'aussi bien le sujet que l'objet ont le statut défini.

(5.17) **Çocuklar çikolatayı** sever
/enfant-PLU/chocolat-ACC/aimer-AOR-3sg/
« Les enfants aiment le chocolat » (Ex. Dede, 1986 : 157)

Küntay (1992) à la suite de Dede (1986) fait remarquer que la place de l'accent peut influencer l'interprétation, comme dans les exemples suivants qu'elle donne :

(5.18a) **Sonra baloncu** görüyor
/après/vendeur de ballons/voir-PROG-3sg/
« après il voit un vendeur de ballons »

- (5.18b) **Sonra baloncu görüyor**
/après/vendeur de ballons/voir-PROG-3sg/
« après le vendeur de ballons (le) voit » (Ex. Küntay, 1992)

Les mots en gras sont accentués. Dans (5.18a), l'objet est celui introduit nouvellement dans la phrase. Seul l'accent est indicateur de cette information, d'autant plus qu'il n'est pas marqué par un accusatif. Dans (5.18b), c'est le verbe qui reçoit l'accent, le vendeur de ballons peut être considéré comme son sujet. Dede (1986) conclut à juste titre qu'en turc, « l'interprétation des statuts des syntagmes nominaux est dépendant principalement du contexte et du discours » (Dede, 1986 : 162)²⁶. Nous n'avons pas tenu compte de l'accent dans nos transcriptions et dans les très rares situations où nous avons rencontré des cas ambigus, nous avons tranché d'après les images.

5.3.1.2 Le maintien en turc

Les anaphores zéro sont utilisées pour le maintien de la référence. Les pronoms personnels sont très peu utilisés en turc dans la mesure où ils sont employés uniquement en cas d'emphase ou de contraste (Enç, 1986 ; Slobin & Talay, 1985). De plus, l'ordre des mots en turc est un moyen important pour exprimer les relations de topique/focus dans les clauses. Alors que l'ordre des mots est relativement libre tant que la syntaxe le permet, la variation dans l'ordre des mots a des conséquences importantes à un niveau pragmatique. Dans les clauses turques, l'élément initial de la phrase est le topique (information connue), l'élément pré-verbal est le focus (nouvelle information). La position post-verbale est principalement utilisée pour les informations d'arrière-plan (Erguvanli, 1979).

Comme l'italien (Bates et al. 1978) et bien d'autres langues, le turc utilise les pronoms personnels dans les cas d'emphase pour marquer davantage l'importance de la personne, dans la mesure où le verbe est systématiquement marqué par un indice de sujet :

- (5.19a) **Ben** üniversiteden geliyorum
/moi/université-ABL/venir-PROG-1sg/
« moi, je viens de l'université » (moi et pas un autre)
- (5.19b) Üniversiteden geliyorum
/université-ABL/venir-PROG-1sg/
« je viens de l'université »
- (5.20a) **Ben** üniversiteden geliyorum ama **o** sinemaya gidiyor
/moi/université-ABL/venir-PROG-1sg/mais/lui/cinéma-DIR/allen-PROG-3sg/
« moi, je viens de l'université mais lui, il va au cinéma »

²⁶ « The interpretation of the statuses of NPs is mainly context-bound and discourse bound » (Dede, 1986 : 162).

- (5.20b) *Üniversiteden geliyorum ama sinemaya gidiyor
/moi/université-ABL/venir-PROG-1sg/lui/cinéma-DIR/aller-PROG-3sg/
« je viens de l'université mais il va au cinéma »

(5.19a) et (5.19b) sont équivalents et interchangeables. Dans (5.19a), le pronom personnel n'affecte pas la valeur véridique de la phrase, sémantiquement il est redondant. Mettre ou ne pas mettre le pronom personnel dépendra de la volonté du locuteur. C'est pourquoi la phrase (5.19b) est plus fréquente en turc. En revanche (5.20a) et (5.20b) ne sont pas interchangeables car elles ont une valeur contrastive. Les pronoms personnels sont obligatoires lorsqu'ils ont une fonction emphatique ou contrastive.

Les indices de sujet en turc complètent obligatoirement les formes verbales conjuguées et ont des formes particulières en ce qui concerne les formes du parfait testimonial et de l'hypothétique ; quant à l'impératif, il connaît un système de désinences propre. Nous présentons ci-dessous le système des indices de sujet en turc et des pronoms personnels correspondants (la tâche étant la narration non personnelle, les formes des premières et des deuxièmes personnes du singulier et du pluriel ainsi que nous le verrons dans le chapitre suivant, l'hypothétique, ont été rarement ou jamais employées par nos sujets) :

Personnes	Les pronoms personnels	Parfait testimonial Hypothétique	Les autres formes	L'impératif
1sg	ben	-m	-(y)Im	-(y)A(y)Im
2sg	sen	-n	-sIn	-ø
3sg	o	-ø	-ø	-sIn
1pl	biz	-k	-(y)Iz	-(y)Allm
2pl	siz	-nIz ²⁷	-sInIz	-(y)In(Iz)
3pl	onlar	-lAr	-lAr	-sIn(lAr)

Tableau [5.4] Le système des indices de sujets et des pronoms personnels correspondants en turc.

5.3.2 Les formes linguistiques en français

5.3.2.1 Expression de l'introduction et du changement en français

Le syntagme nominal peut être utilisé pour l'introduction et le changement des référents. Ce dernier se compose d'un nom et d'un article et peut être accompagné ou non d'un adjectif. L'article peut être indéfini ou défini et porte les marques du genre et du nombre du nom qu'il précède (ex. *la petite grenouille*). Nous présentons dans les deux tableaux ci-dessous le système des articles définis [5.5] et indéfinis [5.6] en français, que nous empruntons à Riegel, Pellat & Rioul (1994).

²⁷ Il est d'usage d'utiliser ce type de symbole {-nIz}, pour marquer, d'une part, la règle de l'harmonie vocalique, et d'autre part, celle de l'assimilation consonantique. Le symbole I régit par la règle de l'harmonie vocalique des voyelles fermées alterne avec i, ü et u ; le A dans {-lAr} peut alterner d'après la règle d'antérieure/postérieure avec e ou a. Quant aux consonnes, les voisées alternent avec leurs correspondantes non-voisées (par exemple d/t, p/b etc.).

	SINGULIER		PLURIEL	
	devant consonne	devant voyelle	devant consonne	devant voyelle
MASCULIN	le [lʰ]	l' [l]	les [le]	les [lez]
FÉMININ	la [la]		les [le]	les [lez]

Tableau [5.5] Le système des articles définis en français écrit et oral (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 154).

	SINGULIER		PLURIEL			
	devant consonne	devant voyelle	suivi d'un nom		suivi d'un nom	
			devant consonne	devant voyelle	devant consonne	devant voyelle
MASCULIN	un [π\$}	un [π\$ʰ}	des [de]	des [dez]	de [dʰ]	d' [d]
FÉMININ	une [yn]					

Tableau [5.6] Le système des articles indéfinis en français écrit et oral (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 159).

Dans les narrations, les nouveaux référents sont généralement introduits à l'aide de SN indéfinis pleins, tandis que les SN définis sont utilisés pour les mentions ultérieures, caractérisant des référents connus. Les syntagmes nominaux définis et pleins peuvent être disloqués à droite ou à gauche. Ces structures sont typiques du français parlé (Blanche-Benveniste, 1997 ; Hickmann & Roland, 1990 ; Lambrecht, 1985). « Les dislocations contiennent toutes les deux un syntagme nominal et un pronom coréférentiel, le syntagme nominal plein étant soit en position initiale de la proposition (dislocation à gauche : *le chien il aboie*), soit en position finale (dislocation à droite : *il aboie le chien* » (Hickmann, 1988 : 3)²⁸. « Les substantifs sont principalement utilisés en l'absence de coréférence locale, soit pour introduire les référents, soit pour maintenir la référence. Lorsqu'ils sont disloqués, ils sont surtout sujets sinon ils peuvent avoir tous les rôles » (Hickmann & Roland, 1990 : 2).

Les travaux de Lambrecht (1985, 1988) sur les dislocations à droite ont montré que malgré l'ordre des mots SVO du français, on trouve en français oral des syntagmes nominaux indéfinis et pleins en position initiale. La structure typique du français oral est « pronom personnel+verbe (x), (x) étant le focus. Les locuteurs emploient les dislocations à droite ou les formes présentationnelles (y a un x) pour préserver cette structure. Ainsi les nouveaux éléments sont placés en position post-verbale.

Un syntagme nominal indéfini renvoie à un seul référent possible, ainsi l'interlocuteur aura assez d'informations pour l'identifier. Cette forme est utilisée pour introduire de nouveaux référents, alors que les syntagmes nominaux définis sont utilisés pour les mentions ultérieures et essentiellement celles du changement de référent.

²⁸ « Dislocations contain both a nominal and a coreferential pronoun, the full nominal being either in sentence-initial position (with left dislocations : *le chien il aboie*) or in sentence-final position (with right dislocations : *il aboie le chien*) » (Hickmann, 1988 : 3).

5.3.2.2 Expression de la promotion en français

Une fois le personnage principal ou secondaire introduit, il est possible de les promouvoir au statut de sujet de la clause suivante, c'est ce que nous entendons par *promotion*. Parmi les formes disponibles pour cette fonction, ce sont majoritairement les pronoms relatifs qui l'expriment en français. Les pronoms relatifs français ont des formes simples et des formes composées. Les premières ne marquent ni l'opposition du genre ni celle du nombre mais transmettent à leurs attributs ces catégories héritées de leur antécédent. Les secondes s'emploient après la préposition, surtout quand l'antécédent est pronominal et non-animé. Nous avons supprimé du tableau ci-dessous représentant les pronoms ceux qui sont composés car nous n'en avons trouvé aucune occurrence dans les données de nos sujets. Au niveau syntaxique, l'antécédent précède toujours le pronom relatif et, dans le cas du sujet *qui*, l'ordre canonique (SVO) est conservé dans la proposition relative.

FONCTION	PRONOM RELATIF
Sujet	qui
Objet direct	que
Attribut	
Complément prépositionnel	Prép. + qui dont

Tableau [5.7] *Le système des pronoms relatifs en français (formes simples et dont l'antécédent est un animé).* (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 209)

Comme nous venons de le voir dans le point (5.3.2.1) l'une des formes les plus courantes pour introduire de nouveaux référents en français oral, est l'utilisation d'une expression existentielle ou d'un autre prédicat dans la proposition principale, suivie d'une proposition relative qui va promouvoir le nouveau référent à la fonction sujet de la clause suivante. Les exemples ci-dessous, extraits de notre corpus, montrent les deux emplois.

(5.25a) F07;11n 1-	001	y a un chien	<i>Introduction</i>
	002	qui regarde la grenouille -	<i>Promotion - Sujet</i>
(5.25b) F09;04f 5-	027	le garçon il voulait a= attraper des mouches	<i>Introduction</i>
	028	qui étaient vers l'arbre	<i>Promotion - Sujet</i>

Dans (5.25a) la structure présentationnelle (*y a*) introduit un nouveau référent, *le chien*, dans l'histoire. Dans (5.25b) un nouveau référent (*les mouches*) est introduit en position post-verbale dans la proposition principale (027). Ce dernier sert d'antécédent à la proposition relative de la clause suivante (028). Les rôles dans la narration des deux relatifs ici sont identiques : ils promeuvent l'élément qui se trouvait en position post-verbale au statut de sujet. Ces structures, qui servent à introduire des référents, à les étiqueter et à les réintroduire, permettent d'éviter les emplois de formes indéfinies sujets en position initiale.

5.3.2.3 Expression du maintien en français

Le français dispose de formes nominales et de formes pronominales pour faire référence aux personnages, une fois ces derniers introduits. On rencontre également des formes nominales définies pour le cas non-marqué du changement à un autre référent. Le pronom peut être vu comme le codage non-marqué pour le maintien de la référence. Nous pouvons également avoir en français les ellipses du sujet qui indiquent des actions successives, une fois que le référent a été clairement établi dans la clause précédente.

Les pronoms sont des formes réduites, pour lesquelles l'interlocuteur a besoin de se référer à d'autres informations contenues dans le contexte discursif afin de les interpréter. Les pronoms font appel à trois modes différents de référence : la référence déictique, la référence anaphorique et la référence par défaut. Ces pronoms en français obéissent au genre et au nombre et prennent des formes différentes, suivant le rôle grammatical qu'ils jouent dans un énoncé. Dans les narrations, les pronoms sont principalement utilisés, d'une part, lorsqu'il y a coréférence locale, et, d'autre part, dans le rôle de sujet. Par ailleurs, ils « ne peuvent être utilisés que lorsque l'existence et l'identité des référents sont connues, aussi bien du narrateur que de l'interlocuteur » (Hickmann & Roland, 1990 : 5).

Tout d'abord, voyons la catégorie des pronoms personnels. Le tableau suivant que nous empruntons à Riegel, Pellat & Rioul (1994 : 199) présente les pronoms personnels selon l'ordre traditionnel d'apparition dans le paradigme des formes de la conjugaison.

Personne	FORMES CONJOINTES			FORMES DISJOINTES	
	Sujet	Complément Direct	Complément Indirect		
1sg.	je	me		moi	
2sg.	tu	te		toi	
3sg.	il	le, la	lui	y, en	lui, elle
	elle	se		lui, elle (-même)	
	on	se		soi (-même)	
1pl.	nous				
2pl.	vous				
3pl.	ils	les	leur	y, en	eux, elles
	elles	se		eux, elles (-mêmes)	

Tableau [5.8] Le système des pronoms personnels en français. (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 199)

Nous pouvons faire un certain nombre de remarques concernant ces pronoms personnels. Tout d'abord, ils peuvent avoir des fonctions différentes : sujet, COD, COI, complément du nom ou de l'adjectif, complément d'agent et complément circonstanciel. Ensuite, seul le pronom de la 3^{ème} personne présente des oppositions de genre et de nombre. Devant une voyelle ou h muet, *je*, *me*, *te*, *le*, *la*, et *se* s'élide (ex. j'arrive). Les formes terminées par un -s graphique font apparaître une liaison en [-z] devant une initiale vocalique. Le français oral prononce *il* [i] devant une initiale consonantique et [il] devant une initiale vocalique. Pour le pluriel *ils*, [i] ou [il] devant une initiale consonantique et [iz] devant une

initiale vocalique. Il faut noter que certains de ces pronoms, comme par exemple « l » (troisième personne du singulier objet direct) sont ambigus et peuvent renvoyer à un référent aussi bien masculin que féminin.

Les formes conjointes sont généralement antéposées au verbe, dont elles ne peuvent être séparées que par une autre forme conjointe et (si elles sont sujets) par le premier élément de la négation.

(5.26) il ne **les lui** a pas rendus

Les formes disjointes ont un comportement syntaxique analogue à celui d'un groupe nominal séparé du verbe.

Nous pouvons aussi avoir en français l'usage de l'ellipse du sujet, appelée également anaphore zéro, qui est appelée par Halliday & Hasan (1976) « ellipse de l'opérateur » et consiste à omettre le sujet avant un verbe. L'interlocuteur ne dispose d'aucune information et doit entièrement se fier au contexte discursif (la proposition d'avant) pour comprendre le référent auquel il a affaire.

(5.27) F09;01d 9b 037 le petit garçon monte sur la pierre
038 et **crie**

5.4 LES HYPOTHESES

Les résultats que nous avons reproduits précédemment (5.2) nous permettent d'établir quelques hypothèses concernant ce chapitre.

En résumé, pour l'introduction des participants en turc, Küntay (1992) a trouvé une tendance développementale vers une utilisation plus stable de l'article indéfini *bir + N* ('un + N'). Il en est de même pour les autres recherches mentionnées (Bamberg, 1987 ; Hickmann, 1991 ; etc.). Nous pouvons établir ainsi notre première hypothèse :

- l'introduction des participants dans les narrations va se faire aussi bien en turc qu'en français au moyen d'une forme nominale définie chez les jeunes sujets, et il y aura un développement vers l'utilisation des formes nominales indéfinies.

Pour le maintien de la référence, Bamberg (1987) a trouvé une utilisation dominante des formes pronominales chez tous les groupes d'âges d'enfants et chez des adultes germanophones. On peut s'attendre à des résultats similaires en français chez nos sujets. En revanche en turc, il s'agissait de l'anaphore zéro (Küntay, 1992). Ainsi notre seconde hypothèse sera :

- le maintien de la référence aux personnages sera réalisé en turc au moyen de l'anaphore zéro et en français par des formes réduites.

Suivant le modèle des trois phases de Karmiloff-Smith (1985) et les résultats des autres chercheurs (Bamberg, 1987 ; Küntay, 1992 ; Hickmann, 1988, 1991), on peut prédire que les jeunes enfants vont se référer au personnage principal grâce à des pronoms (déictiques en majorité) en traitant chaque image comme des événements séparés, alors que les enfants plus âgés vont avoir une préférence plus marquée pour les formes nominales. D'où notre troisième hypothèse :

- le changement de référent sera réalisé chez les jeunes enfants en turc par l'utilisation de l'anaphore zéro essentiellement pour le petit garçon (stratégie du « sujet thématique »), et par des formes nominales chez les plus grands. En français, les sujets vont d'abord utiliser les pronoms (pour la même stratégie qu'en turc) et les plus âgés des formes nominales.

Nous pensons qu'il n'y aura pas de différences de traitement en turc entre nos sujets bilingues turc-français de France et ceux des Pays-Bas ; si tel était le cas, l'influence du français pour nos sujets et du hollandais pour ceux des Pays-Bas serait significative. En revanche nous attendons des différences entre les bilingues et les monolingues turcs de Turquie, et également en français par rapport aux monolingues français, dans la mesure où, chez les bilingues, des transferts de formes peuvent se produire d'une langue à l'autre. Si le transfert se fait du français en turc, ce qui est somme toute le plus probable étant donné que nos sujets sont dominants en français (cf. chapitre précédent), on peut s'attendre à ce que les bilingues utilisent plus de pronoms que les monolingues turcs puisque le français n'est pas une langue pro-forme. Si d'autre part, il y a transfert d'éléments du turc vers le français, ce qui est moins évident au vu de la raison évoquée ci-dessus, nos sujets vont utiliser davantage d'anaphores zéro par rapport aux monolingues français, ou les utiliser très souvent de façon également non-appropriée.

Selon la phase de la stratégie appelée « bottom up » de Karmiloff-Smith (1981, 1987) pour les jeunes sujets qui vont traiter les images comme des événements séparés, il n'y a pas nécessité de faire une différence de statut entre les personnages. Le statut d'un personnage est déterminé par la suite par chaque image. Les sujets plus âgés qui vont suivre une stratégie du « sujet thématique » qui sera le signe d'un processus d'organisation « top down » et d'un traitement global de l'histoire, vont réserver les formes pronominales, en position initiale de phrase, pour encoder le personnage principal et organiser tout leur récit autour de ce thème. Dans la dernière phase, les enfants vont effectuer un mélange des deux stratégies évoquées ci-dessus, en marquant fonctionnellement la différence entre le personnage principal et les personnages secondaires. D'après le statut le plus proéminent du petit garçon dans l'histoire de la grenouille, ce dernier sera donc encodé par moins de formes nominales, au profit des formes pronominales (pronoms ou anaphores zéro).

Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, nous allons dans un premier temps étudier la façon dont les sujets, en fonction de leur âge et de la langue, évoquent et

introduisent les participants. Nous analyserons les formes observées d'après un certain nombre de critères qui sont :

- la nature de ces formes : syntagmes nominaux (définis ou indéfinis), pronoms ou anaphores zéros ?
- s'agit-il de formes nominales (formes non réduites) ou pronominales (formes réduites) ?
- quelle position (pré- ou post-verbale) tiennent-elles dans la clause en français ?
- est-ce que le rôle grammatical des référents en turc et en français implique des formes spécifiques ?

5.5 PROCEDURE ET CODAGE DES FORMES ET DES FONCTIONS

5.5.1 Procédure

Avant de passer à l'étude et l'analyse chez nos sujets bilingues des fonctions d'introduction, de maintien et de changement de référence aux participants, il faut préciser quelques points méthodologiques.

Tout d'abord, la catégorie des objets inanimés n'est pas analysée dans cette étude, et ceci pour deux raisons. La première est que les études à avoir traité les objets inanimés sont rares et la seconde qui explique également la première, est qu'il n'est pas aisé de tirer des conclusions pertinentes sur le développement de cette catégorie car les narrateurs ne les mentionnent pas tous : le nombre de ces participants varie d'un sujet à un autre.

En revanche, nous avons pris en compte tous les participants animés, répartis en personnages principaux et personnages secondaires :

- le petit garçon, le chien et la grenouille constituent la première catégorie,
- la taupe, les abeilles, le hibou, le cerf, la famille grenouille (couple de grenouilles et/ou bébés grenouilles) et la grenouille de la fin constituent la seconde.

Comme toutes les études utilisant « la grenouille », nous avons, nous aussi, considéré le petit garçon et le chien comme des personnages principaux parce qu'ils apparaissent tout au long de l'histoire dans toutes les images et dans la majorité d'entre elles comme agents. La grenouille peut aussi être considérée comme personnage principal puisqu'elle est le but à atteindre et l'objet de la quête. Elle n'apparaît cependant que dans 3 images dans l'ensemble du livre qui en contient, rappelons-le, 24.

En ce qui concerne les analyses, nous avons dans un premier temps, effectué une analyse quantitative des données c'est-à-dire des formes référentielles utilisées par nos sujets. Pour ce faire nous avons sélectionné toutes les clauses contenant la référence aux

personnages, aussi bien principaux que secondaires. Pour chaque clause codée se référant aux participants, le type de référence a été identifié : la première mention (PM) des personnages a été codée comme étant l'introduction de la référence. Les mentions qui ont suivi, en position sujet, ont été codées comme étant : promotion (PROM) quand le référent (introduit dans un rôle grammatical autre que sujet) est promu au statut sujet dans la clause suivante, changement de référence (C) quand il a été référé à un autre personnage et comme maintien de la référence (M) quand il a été référé au même personnage qu'à celui de la clause précédente, ainsi qu'à la nature de la forme employée pour la fonction en question. Il faut remarquer, comme nous l'avons souligné dans le chapitre sur la méthodologie, que ce matériel permet constamment au narrateur de faire un aller-retour entre les deux protagonistes principaux de l'histoire (le petit garçon et le chien), hormis la grenouille.

Nous avons inclus dans l'analyse des clauses elliptiques, comme dans l'exemple (5.28), la clause 011.

(5.28) F07;02g 2b 010 après le lendemain le petit bonhomme il regarde, -
011 *le chien aussi* [Changement / Art. Déf. N]

La référence aux personnages dans les clauses en turc contenant les gérondifs a également été acceptée.

(5.29) T08;06i 4a 015 sonra çocuk bakarkan
/après/enfant/regarder-AOR-KEN/
« après pendant que l'enfant regardait »
016 camdan köpek şişe düştü [Changement / SN]
/vitre-ABL/chien/bouteille/tomber-PT-3sg/
« le chien la bouteille est tombé de la fenêtre »

De plus, les phrases incomplètes et celles contenant du discours rapporté n'ont pas été étudiées, ainsi que toutes les références aux situations ou événements en dehors de la narration, comme les digressions personnelles ou les demandes de vocabulaire, dans la mesure où elles ne font pas partie de la ligne conductrice du récit. L'exemple (5.30) montre ce cas de figure :

(5.30) F07;04o 12a 035 hmm (2") suya düşüyor [Changement / Ana. ø]
/hmm/eau-DIR/tomber-PROG-3sg/
« hmm il tombe à l'eau »
036 **c'est quoi déjà ça** (8")
037 oğlanna köpek suya düştü (5") [Changement / SN]
/garçon-AVEC/chien/eau-DIR/tomber-PT-ø/
« le garçon et le chien sont tombés à l'eau »

Nous avons décidé de traiter à part la référence au garçon et au chien simultanément, comme le montre l'exemple (5.31), en créant la catégorie du couple petit garçon/chien pour le maintien et le changement de la référence.

(5.31) F07;01i 1- 001 *ils* (=le garçon et le chien) ont trouvé [un] (2") un grenouille

Kern (1997) souligne également un problème de codage spécifique au français ; il s'agit de certaines formes du pronom personnel sujet : à l'oral il est difficile de différencier *il/elle* (3ème personne masculin/féminin singulier) de la forme *ils/elles* (3ème personne masculin/féminin pluriel). Le pronom féminin n'étant employé que pour la grenouille ou les grenouilles de la fin, ou pour les participants animés animaux au féminin (la souris, les abeilles), il pose moins de problème que le masculin *il* ; car il faut trancher pour sa signification : le chien, le petit garçon ou les deux en même temps ? Souvent la terminaison du verbe ne nous vient pas en aide pour résoudre ce dilemme. Le problème se pose également en turc puisque dans les cas d'anaphores zéro, le turc permettant l'économie du sujet (pour la troisième personne du pluriel), l'enfant n'étant pas tenu de marquer la fin du verbe, nous avons eu du mal à décider comme pour les versions françaises, comme le montre l'exemple ci-dessous.

(5.32) T07;11f 2a	003	kurba da onun içinden çıkacak	[changement / SN]
		/grenouille/DE/cela-GEN/intérieur-POSS-ABL/sortir-FUT-3sg/	
		« et la grenouille va sortir de ça »	
	2b	004 kurbaya bakıyo	[changement / Ana. ø]
		/grenouille-DIR/regarder-PROG-3sg/	
		« il regarde la grenouille »	
		005 kurba yok	[changement / SN]
		/grenouille/il n'y a pas/	
		« la grenouille elle n'y est pas »	

Dans l'exemple ci-dessus, il est facile d'attribuer un référent à l'anaphore zéro de la clause (004). Si l'on applique la règle de la stratégie du « sujet thématique », on dira qu'il s'agit du garçon. Par ailleurs, il faut souligner que les informations linguistiques (les classes de verbes, les liaisons) ou extra-linguistiques (par exemple les images, les énoncés qui précèdent ou suivent) ont permis de résoudre des cas ambigus, donc ce phénomène est à relativiser quant à sa fréquence.

5.5.2 Codage des formes et des fonctions

Afin de faciliter la lecture de ce qui suit, nous avons préféré exposer le panorama des formes linguistiques utilisées par nos sujets, en turc et en français, pour se référer aux participants dans leur narration, ainsi que le codage que nous avons adopté pour chacune des fonctions et des langues.

5.5.2.1 Introduction des personnages principaux en turc

Pour la fonction d'introduction des personnages principaux, nos sujets ont utilisé 7 formes linguistiques différentes en turc. Ces formes sont les suivantes :

- les formes indéfinies

1. *Bir Nom (Var) [Un (numéral)+nom] (position sujet)*

(5.33) T07;05e 1- 001 **bi oğlan** var [PM : Bir + N (sujet) (var)]
 /un/garçon/il y a/
 « il y a un garçon »

2. *Nom indéfini (N. Ind.) (position objet)*

(5.34) T08;09k 1- 001 **kurba** yakaladılar [PM : N (objet)]
 /grenouille/attraper-PT-3pl/
 « ils ont attrapé une grenouille »

Dans le premier exemple, le caractère indéfini de la forme est rendu par la présence du numéral *bir* (un) devant le substantif *oğlan* (garçon) alors que, dans le second exemple, elle est rendue par l'absence de marquage casuel sur le C.O.D (cf. 5.3.1 plus haut).

- les formes définies

3. *Nom défini (N Déf.) (position sujet)*

(5.35) T08;02e 1- 001 **çocuk** kurbaya bakıyo [PM : N (sujet)]
 /enfant/grenouille-DIR/regarder-PROG-3psg./
 « l'enfant regarde la grenouille »

Dans l'exemple ci-dessus, le sujet *çocuk* ('enfant') est à la forme nominative et n'est pas précédé du numéral *bir* ('un'), il est donc défini ; en revanche, contrairement à l'exemple (5.34), l'objet *kurbağa* ('grenouille') porte un marquage casuel (en l'occurrence le directif/datif {- (y)A}), la forme est par conséquent définie. Il en est de même dans l'exemple (5.36) ci-dessous, où la marque du cas est l'accusatif {- (y)I}.

4. *Nom+Suffixe de Cas (N+cas) (position objet)*

(5.36) T10;02a 1- 003 euh **gurbayı** gutunun içine koymuşlar [PM : N+ACC (objet)]
 /euh:/grenouille-ACC/boîte-GEN/intérieur-POSS-DIR/
 mettre-PNT-3pl/
 « euh ils ont mis la grenouille dans la boîte »

5. *Démonstratif+Nom (Dém. N)*

(5.36) T08;04g 1- 001 **bu köpek** [PM : Dém + N]
 /ceci/chien/
 « ce chien » (=« c'est le chien »)

6. *Nom+Suffixe Possessif (N+poss.)*

- (5.37) T09;05h 1- 002 **köpeği** var [PM : N+POSS (sujet)]
/chien-POSS/il y a/
« il y a son chien »

7. *Pronom Personnel sujet (Pr. pers. Sujet)*

- (5.38) T06;00p 2- 005 **o** da şeyin içinden **çıkıyo** [PM : Pr. pers. Sujet]
/lui/aussi/truc-GEN/intérieur-POSS-DIR/sortir-PROG-3sg/
« et elle, elle sort du truc »

Ici le pronom personnel *o* « lui/elle » fait référence à la grenouille, le sujet insiste en l'employant devant le verbe. Il peut également s'agir du démonstratif *o* « cela » qui serait ici déictique. Il est difficile en turc de trancher entre les deux emplois de ce morphème et nous avons penché pour la première hypothèse.

8. *Pronom Objet (Pr. Objet)*

- (5.39) T06;00p 2- 005 köpek **onu** yimek istiyo [PM : Pr. Objet]
/chien/lui-ACC/manger/vouloir-PROG-3sg/
« le chien veut la (=la grenouille) manger »

9. *Anaphore zéro*

- (5.40) T10;00c 1- 001 bi kurba **duttu** [PM : Ana. ø]
/un/grenouille/attraper-PT-3sg/
« il a attrapé une grenouille »

5.5.2.2 Introduction des personnages principaux en français

Au total nos sujets ont utilisé 9 formes linguistiques pour introduire les personnages principaux en français. Nous les avons détaillées ci-dessous :

- la forme indéfinie

1. *Article indéfini + nom : (Art.I.+N)*

- (5.41) F09;08n 1- 001 **un garçon et un chien** regardent la grenouille [PM :
Art.I.+N Anté-posé]

- les formes définies

2. *Article défini + nom : (Art.D.+N)*

- (5.42) F09;10c 1- 001 c'est **le garçon et le chien** [PM : Art.D.+N
Post-posé]

3. *Adjectif possessif + nom (Adj. poss.+N)*

- (5.43) F09;08i 1- 001 il était une fois un garçon avec **son chien** [PM : Adj. poss.+N
Post-posé]

4. Article défini + nom disloqué à gauche (DG déf.)

(5.44) F06;11c 1- 001 euh (3") **le grenouille** euh: **elle** est (2") dans le bol
[PM : DG Déf.]

5. Nom sans article (N sans déterminant)

(5.45) F06;03i 1- 001 **chien** (3") **grenouille - garçon** (3") [PM : N seul]

6. Nom sans déterminant disloqué à gauche ou à droite (DG ou DD N seul)

(5.46) F06;00o 1- 002 **chien** il regarde le grenouille. (6") [PM : DG
N sans dét.]

(5.47) F06;01q 1- 004 il s'habille (3") **garçon** (5") [PM : DD
N sans dét.]

7. (Pr. pers. disjoint) + Pronom personnel sujet (Pr. pers. S.)

(5.48) F05;11m 1- 001 **il** regarde (=le garçon) le grenouille [PM : Pr. pers. S.]

(5.49) F06;02d 2a 004 lui (=la grenouille) **il sort** [PM : Pr. pers. disjoint
+ Pr. pers. S.]

5.5.2.3 Introduction des personnages secondaires en turc

Pour l'introduction des personnages secondaires, on constate l'utilisation par nos sujets de 7 formes linguistiques en turc. Nous avons déjà relevé 6 d'entre elles pour l'introduction des personnages principaux, et la forme *Numéral+(tane)+N* est nouvelle ici. Nous ne les avons pas reproduites ci-dessous, mais seulement la nouvelle forme, dont l'exemple suivant illustre son emploi. Suite à Creissels (1995 : 105) la forme *numéral + nom* a été classée parmi les formes *indéfinies*.

Numéral (tane : « nombre ») Nom

(5.50) T10;02a 14a 040 [iki kur] **iki kurba** görüyor [PM : Num. + N (objet)]
/deux/gren=/ deux/grenouille/voir-PROG-3sg/
« il voit [deux gren=] deux grenouilles »

5.5.2.4 Introduction des personnages secondaires en français

Pour l'introduction des personnages secondaires en français, on constate l'utilisation par nos sujets d'un certain nombre de catégories. Certaines de ces catégories sont également utilisées par les enfants pour l'introduction des personnages principaux que nous avons vus dans le précédent point comme, par exemple, le syntagme nominal défini, indéfini, syntagme nominal défini disloqué à gauche et le pronom personnel sujet. En revanche, on constate l'apparition de trois nouvelles catégories. Comme pour les versions turques, la forme *numérale + nom* a été classée parmi les indéfinis²⁹. Voici les trois nouvelles formes

²⁹ La forme « F08;04b 14a 045 il a vu **les deux grenouilles** » (forme définie) qui s'oppose à « il voit *deux grenouilles* » (forme indéfinie) a été comptabilisée parmi les N définis.

linguistiques trouvées pour l'introduction des personnages secondaires chez nos sujets bilingues, avec à chaque fois des exemples :

- les formes indéfinies

1. Numéral + nom (Num.+N)

- (5.51) F06;00j 14a 032 il voit **deux grenouilles** [PM : Num.+N
post-posé]

- les formes définies

2. Article défini + nom disloqué à droite (DD. Déf.)

- (5.52) F07;01i 6b 016 **il** a mordu le nez **le cureuil** (5") [PM : DD. Déf.]

3. Article défini + nom + pronom relatif (Art. D.+N+Pr. rel.)

- (5.53) F06;08l 14a 043 ici **les grenouilles qui** sortit [PM : Art. D.+N+Pr. rel.]

5.5.2.5 Promotion des participants en turc

Nous avons dénombré trois formes linguistiques pour la fonction de la promotion des référents en turc. La troisième n'est pas conforme dans la mesure où nous ne pouvons, sans l'aide des images, trouver le référent de l'anaphore zéro.

1. N (objet) --> N (sujet)

- (5.54) T09;08n 10a 027 euh çocuk bi **geyiğın** üstünde [C. : SN (sujet)]
/euh/enfant/un/cerf-GEN/dessus-POSS-LOC-3sg/
« euh l'enfant est sur un cerf »
- 10b 028 **geyik** çocuğu götürüyor [PROM : SN (sujet)]
/cerf/enfant-ACC/emmener-FUT-3sg/
« le cerf emmène le garçon »

2. N (objet) --> Pronom personnel sujet

- (5.55) T09;10c 11- 040 [ke=] keçi **köpeğınen çocuğu** düşürmüş [M. : SN]
/chèv=/chèvre/chien-AVEC/enfant-ACC/tomber-CAU-PNT-3sg/
« [la chèv=] la chèvre a fait tomber le chien et le garçon »
- 12a 041 **onlar** da suya düşmüşler [PROM : Pro. pers. s.]
/lui-PLU/DE/eau-DIR/tomber-PNT-3pl/
« et eux (= le garçon et le chien) ils sont tombés à l'eau »

3. N (objet) --> Anaphore zéro

- (5.56) T09;05h 4b 018 küçük çocuk euh: aldı **köpeği** [C : SN]
/petit/garçon/euh/prendre-PT-ø /chien-ACC/
« le petit garçon euh a pris le chien »
- 4b 019 kollarında [PROM : Ana. ø]
/bras-PLU-POSS-LOC-3sg/
« il est dans ses bras »

5.5.2.5 Promotion des participants en français

Les pronoms relatifs permettent de promouvoir un référent introduit ou réintroduit au statut de sujet dans la clause suivante. Nous avons établi ci-dessous les contextes d'apparition de ces formes. :

1. N (introduction ou réintroduction) + qui

- y a/c'est + art. + nom + qui

- (5.57) F05;05k 8- 033 et après y a **un hibou** [PM : Art.I.+N]
 034 **qui** est sorti de l'arbre (2") [PROM Pr. relatif (qui)]

- N (rôle grammatical autre que sujet) + qui

- (5.58) F09;04f 5- 027 le garçon il voulait a= attraper **des mouches** [C : Art.D.+N]
 028 **qui** étaient vers l'arbre [PROM Pr. relatif (qui)]

2. N (rôle grammatical autre que sujet) --> N sujet

- (5.59) F10;02i 4b 014 le chien regarde **le garçon** - [C : Art.D.+N]
 015 **et le garçon** est en colère (3") [PROM : N. sujet]

3. N (rôle grammatical autre que sujet) --> Pronom personnel sujet

- (5.60) F09;11q 10a 037 et puis d'un coup y a **un cheval** [C : Art.I.+N]
 10b 038 **il porte** [le le:] le garçon [PROM : PSec]

4. N (rôle grammatical autre que sujet) --> Ellipse du sujet

- (5.61) FM 05;07i 8- 038 et les guêpes suiva **le chien**. -[C : Art.I.+N]
 039 **et coura** à toute vitesse. (2") [PROM : ellipse du sujet]

5.5.2.6 Maintien et changement des participants en turc

Pour le maintien et le changement de la référence en position sujet en turc, à la suite de Küntay (1992) et d'Aarssen (1996), nous avons retenu trois formes différentes que nous illustrons par des exemples extraits des productions de nos sujets.

1. Syntagme nominal (SN)

- (5.62) T07;11h 4a 017 it düştü [Changement / SN]
 /chien/tomber-PT-3sg/
 « le chien est tombé »
 018 **oğlan** ite görüyo [Changement / SN]
 /garçon/chien-DIR/voir-PROG-3sg/
 « le garçon voit le chien »
 4b 019 sona **oğlan** iti duttu [Maintien / SN]
 /après/garçon/chien-ACC/attraper-PT-3sg/
 « après le garçon a attrapé le chien »

Dans cet exemple, nous avons la forme SN en position de maintien à la clause (019), puisque le sujet vient tout juste d'évoquer le garçon dans la clause précédente, également par une forme nominale. Il y a donc surplus d'information pour l'auditeur.

2. *Pronom (Pro.)*

(5.63) T08;03q 8-	031	bu da arılar arkasından geliyo	[Changement / SN] /ceci/DE/abeille-PLU/derrière-POSS-ABL/venir-PROG-3sg/ « et celui-ci (=le chien) les abeilles viennent derrière »
	032	o da gaçıyo	[Changement / Pro.] /lui/DE/fuir-PROG-3sg/ « et lui (=le chien) fuit »
9a	033	[şu da] şu da guşdan gaçıyo	[Changement / Pro.] /celui-là/DE/celui-là/DE/oiseau-ABL/fuir-PROG-3sg/ « [et celui-là] et celui-là (=le garçon) il fuit de l'oiseau »
9b	034	bu da şeye binmiş	[Maintien / Pro.] /celui-ci/DE/truc-DIR/monter-PNT-3sg/ « et celui-ci (=le garçon) il est monté au truc »

Contrairement à l'exemple précédent, nous avons ici quatre exemples de changements et un cas de maintien. Le premier changement (clause 031) est effectué grâce à un syntagme nominal. À la clause (032), nous avons de nouveau un changement ; le sujet se réfère ici au personnage du chien, grâce un pronom personnel (troisième personne du singulier). Nous pouvons également interpréter ce pronom comme étant celui du démonstratif déictique. Nous avons déjà discuté de ce problème précédemment. À la place de ce pronom, conformément aux contraintes, nous aurions dû avoir une forme nominale. Ce sujet, en employant les pronoms démonstratifs également dans les clauses suivantes (033 et 034), n'obéit que partiellement aux contraintes exigées par la tâche. Le sujet insiste donc en employant ces pronoms sur le référent en question. L'emploi est d'autant plus redondant ici qu'il est déictique.

3. *Anaphore zéro (Ana. ø)*

(5.64) T08;071 6a	025	sona bi delik bulmuş oğlan	[Changement / SN] /après/un/trou/trouver-PNT-3sg/garçon/ « après il a trouvé un trou le garçon »
	026	ona da bakıyo	[Maintien / Ana. ø] /cela-DIR/DE/regarder-PROG-3sg/ « et il le regarde »
	027	bağırıyo	[Maintien / Ana. ø] /crier-PROG-3sg/ « il crie »
	028	köpek de goşuyo	[Changement / SN] /chien/DE/courir-PROG-3sg/ « et le chien court »

029	arbre à miel görüyo	[Maintien / Ana. \emptyset]
	/arbre à miel/voir-PROG-3sg/	
	« il voit un arbre à miel »	

Dans cet exemple, nous observons trois anaphores zéro (Ana. \emptyset). Le référent de la troisième personne du singulier (- \emptyset) dans la clause (026), traduit en français par le pronom *il*, n'est repérable qu'à la clause précédente (025). Ceci correspond à une utilisation conforme pour le maintien. Il en est de même des anaphores zéro observées dans les clauses (027) et (029).

5.5.2.6 Maintien et changement des participants en français

Nous présentons ci-dessous les différentes formes linguistiques rencontrées chez nos sujets pour le maintien et le changement de la référence en français.

1. Article + nom (Art.+N)

(5.65)F08;08n 4b	014	le chien lèche le petit bonhomme, (4")	
	015	et le garçon le regarde (5")	[M : Art.D.+N (sujet)]
5-	016	le garçon crie, (2")	[M : Art.D.+N (sujet)]
	017	le chien regarde (3")	[C : Art.D.+N (sujet)]

2. Article + nom disloqué à gauche (Dislocation à gauche (DG))

(5.66) F05;07b 4a	019	et le chien il était tombé (2")	[M : DG]
	020	et le garçon il regardait là-bas (2")	[C : DG]

3. Article + nom disloqué à droite (Dislocation à droite (DD))

(5.67) F06;03i 3a	007	il cherche le garçon (6")	[M : DD]
-------------------	-----	----------------------------------	----------

4. Article + nom + pronom relatif (Art.+N+qui)

(5.68) F09;00j 8-	028	et le chien qui court (8")	[M : Art.D.+N+Pr. Rel.]
	029	l'hibou qui s'envole -	[C : Art.D.+N+Pr. Rel.]

5. Pronom personnel sujet (Pr. pers. S.)

(5.69) F05;05k 9b	040	il est monté	[M : Pr. pers. S.]
10a	041	après il tient le truc	[M : Pr. pers. S.]

6. Ellipse du sujet

(5.70) F10;11l 6a	018	le petit garçon voit un petit trou	[C : Art.D.N]
	019	appelle sa grenouille (2")	[M : Ellipse du sujet]

7. Pronom relatif (Pro. rel.)

(5.71) F10;03e 9b	029	après euh i s'met sur un arbre [le le] l'hibou	[M : DD]
	030	et i regarde le garçon	[M : Pr. pers. S.]
	031	qui est sur une grande pierre	[PROM : Pr. rel. (qui)]
	032	et: qui crie (3")	[M : Pr. rel.]

Ces formes sont utilisées aussi bien dans la fonction du maintien de la référence que dans celle du changement, à l'exception des pronoms relatifs et théoriquement des ellipses du sujet, présents uniquement dans la première. Comme nous allons le voir dans le point 5.7.2.2, certaines de ces formes seront privilégiées dans une des deux fonctions.

La partie qui suit va s'intéresser à la façon dont « la première référence » ou « la première mention » aux personnages principaux et secondaires est faite.

5.6 INTRODUCTION DES PARTICIPANTS EN TURC ET EN FRANÇAIS

Avant d'aborder l'introduction des participants, nous avons voulu savoir de manière comparative la fréquence et le lexique de ces derniers. En effet, ces deux critères peuvent nous révéler le degré de bilinguisme de nos sujets dans un domaine très particulier et limité de la langue : celui qui consiste à nommer des participants dans une narration. Rappelons à ce sujet qu'un des critères pour évaluer avec précision la compétence expressive en langue faible (Schlyter, 1994 : 69) est la pauvreté du vocabulaire. Nous vérifierons, si pour notre langue faible (le turc), ce critère est également valable. Passons donc en revue le nombre et l'identité des participants dans les deux langues.

5.6.1 Nombre et identité des personnages

Quand on regarde de près les sujets qui ont mentionné au moins une fois l'un des personnages principaux, c'est-à-dire le petit garçon, le chien et la grenouille du début, ou secondaires, c'est-à-dire la taupe, les abeilles, le hibou, le cerf, la famille grenouille et la grenouille de la fin, on observe qu'il existe des variations, quant au nombre de personnages principaux ou secondaires évoqués, et également des divergences et des similitudes dans les deux langues.

Tout d'abord, observons que tous les sujets ont parlé des 3 personnages principaux dans leur narration en français, en revanche en turc, un enfant de 5 ans et un de 6 ans n'ont à aucun moment de leur narration, évoqué la grenouille. Ce premier résultat peut être un premier indice de traitement différent dans les deux langues respectives de nos sujets. De même, tous les personnages secondaires ne sont pas traités de la même manière par les sujets : on observe une différence entre les jeunes sujets et les sujets plus âgés. C'est ce que les tableaux [5.1] et [5.2] illustrent.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14		6 ans N=14/15		7 ans N=16		8 ans N=17		9 ans N=17		10 ans N=15	
Langue	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR
0			7,5						6			
1		7	7,5	6,5								
2	7	21,5	14	6,5	6,5	6,5	12				6,5	13,5
3	28	7	14	27				12				
4	35,5	21,5	14	46,5	6,5	25	17,5	12	12	12	13,5	13,5
5	21,5	14	21,5		40	37,5	53	17,5	41	6	33,5	13,5
6	7	29	21,5	13,5	50	31	17,5	58,5	41	82	46,5	60

Tableau [5.1] Pourcentage de sujets bilingues turc-français qui ont mentionné 1, 2, ou + de personnages secondaires par groupe d'âge et par langue.

En ce qui concerne la mention des personnages secondaires de l'histoire, le nombre varie selon les groupes d'âges, en revanche le tableau [5.1] montre un traitement presque identique dans les deux langues : nous avons à peu près un tiers des 5 ans (5/14) et presque la moitié des 6 ans (6/14 en turc et 6/15 en français) qui n'évoquent que la moitié des personnages secondaires tandis que la presque totalité des sujets âgés de plus de 7 ans évoque plus de la moitié des personnages secondaires dans les deux langues. Ces résultats sont également justifiés par le pourcentage de personnages secondaires mentionnés par langue dans le tableau [5.2] ci-dessous.

Âge Nombre de s.	5 ans N=14		6 ans N=14/15		7 ans N=16		8 ans N=17		9 ans N=17		10 ans N=15	
Langue	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR
la taupe	71,5 (10)	64 (9)	50 (7)	33,5 (5)	87,5 (14)	75 (12)	64,5 (11)	82,5 (14)	70,5 (12)	88 (15)	80 (12)	73,5 (11)
les abeilles	14 (2)	37,5 (5)	21,5 (3)	46,5 (7)	69 (11)	81 (13)	70,5 (12)	88 (15)	70,5 (12)	88 (15)	86,5 (13)	73,5 (11)
le hibou	71,5 (10)	85,5 (12)	71,5 (10)	66,5 (10)	75 (12)	62,5 (10)	53 (9)	76,5 (13)	82,5 (14)	100 (17)	60 (9)	80 (12)
le cerf	100 (14)	64 (9)	71,5 (10)	73,5 (11)	94 (15)	87,5 (14)	82,5 (14)	100 (17)	94 (16)	100 (17)	86,5 (13)	93,5 (14)
les grenouilles	78,5 (11)	71,5 (10)	85,5 (12)	86,5 (13)	100 (16)	94 (15)	100 (17)	88 (15)	94 (16)	100 (17)	100 (15)	93,5 (14)
la grenouille	71,5 (10)	78,5 (11)	71,5 (10)	66,5 (10)	100 (16)	87,5 (14)	94 (16)	88 (15)	88 (15)	94 (16)	100 (15)	93,5 (14)
TOTAL	68 (57)	66,5 (56)	62 (52)	62 (56)	87,5 (84)	80 (77)	77,5 (79)	87,5 (89)	83,5 (85)	95 (97)	85,5 (77)	84,5 (76)

Tableau [5.2] Pourcentage (et nombre) de sujets bilingues turc-français mentionnant les six personnages secondaires par groupe d'âge et par langue.

Comme nous pouvons le voir, les résultats sont à un point près identiques pour les 5, 6 et 10 ans, on note un léger avantage en turc pour les 7 ans et une différence d'à peu près 10 % à l'avantage du français pour les 8 et 9 ans. Le traitement identique des 5 et 6 ans (faible pourcentage de personnages secondaires mentionnés) par opposition aux sujets plus âgés (un pourcentage plus élevé) est également justifié par les figures ci-dessus. Nous avons effectué un *test t intra-sujet ou apparié* sur ces résultats. Comme on pourrait s'y attendre, la différence n'est pas significative non seulement pour les 5, 6 et 10 ans, mais également pour les 7 et 10

ans. Ainsi, respectivement, les résultats, pour ces tranches d'âge, sont : pour les 5 ans, $t = 0.12$, $ddl = 13$, NS (bilatéral), les 6 ans, $t = 0.20$, $ddl = 13$, NS (bilatéral), les 7 ans, $t = 1.16$, $ddl = 15$, NS et les 10 ans, $t = 0.16$, $ddl = 14$, NS (bilatéral). Il n'y a donc pas de variation dans les résultats qui serait due aux différences entre les conditions (ici, les deux langues), ni aux différences entre les résultats individuels. En revanche l'opposition est significative pour les 8 et 9 ans : pour les 8 ans, $t = 3.05$, $ddl = 16$, $p < .005$ (bilatéral) ; les 9 ans, $t = 2.81$, $ddl = 16$, $p < .01$ (bilatéral).

Par ailleurs, la fréquence absolue de sujets qui évoquent tous les personnages secondaires n'est pas la même d'une langue à l'autre : 29 enfants/93 en turc et 43/94 en français. Le tableau [5.2] ci-dessus montre le détail, pour tous les groupes d'âge en fonction des deux langues.

Chez les 5 ans, seulement 4 sujets en turc et 5 en français ne mentionnent pas la taupe, et respectivement, 12 et 9 les abeilles, 5 et 2 le hibou, 0 et 5 le cerf, 3 et 4 la famille grenouille et 4 et 3 la grenouille de la fin. Si l'on devait faire une hiérarchie des participants, d'après ce que les sujets ont mentionné, on pourrait faire le classement suivant :

- en turc : le cerf > la famille grenouille > la grenouille de la fin > la taupe > le hibou > les abeilles.

- en français : le hibou > la grenouille de la fin > la famille grenouille > le cerf > la taupe > les abeilles.

Les personnages qui sont le moins mentionné par les petits, aussi bien en turc qu'en français, sont les abeilles, qui, pourtant, sont présentes sur plusieurs images et participent à l'histoire de façon active, en poursuivant par exemple le chien à l'image 8 (dans laquelle, pendant que le garçon tombe par terre sous la sortie surprise du hibou de son trou, le chien qui avait fait tomber l'essaim d'abeilles est poursuivi par celui-ci).

Chez les 6 ans, à peu près la moitié des sujets ne mentionnent pas la taupe, respectivement 7 en turc et 6 en français. Tandis qu'en français, ils parlent en majorité des abeilles (8/15) contrairement aux 5 ans, seulement 3/14 en parlent en turc. Les résultats concernant le hibou, le cerf, la famille grenouille et la grenouille de la fin sont assez semblables.

Pour ce qui est des résultats des 7 ans, en turc les abeilles et le hibou sont ceux qui ne sont pas traités par 5 sujets, tandis qu'en français, ce sont la taupe et le hibou qui sont absents des récits de 4 et de 6 sujets.

En ce qui concerne les 8 ans, en français presque tous les personnages secondaires sont mentionnés à deux sujets près, seul 3 ne font pas état de la taupe et 4 du hibou. Quand on

regarde la version turque des narrations, on observe que la taupe, les abeilles et le hibou sont les personnages qui ne sont pas mentionnés par tous les sujets : 6 pour la taupe, 5 pour les abeilles et 8 pour le hibou. Également 3 sujets n'ont pas mentionné la présence du cerf. Comme notre analyse statistique le prouve, la différence est significative pour cette tranche d'âge entre les deux langues.

Seulement 2 sujets *chez les 9 ans* n'ont pas parlé de la taupe et des abeilles, et un seul de la grenouille de la fin en français, en revanche en turc, un seul sujet n'a parlé d'aucun des 6 personnages secondaires. Ce résultat, très surprenant, prouve l'existence d'une variation individuelle au sein de cette tranche d'âge. En effet, sa narration en turc est proche de celle d'un enfant de 6 ans! A côté de cela, il y a encore 5 sujets qui n'ont pas mentionné la taupe et les abeilles, 3 le hibou et 2 la grenouille de la fin. La différence est également significative pour les 9 ans.

Les résultats *des 10 ans* sont proches de ceux des 9 ans. A savoir qu'en turc, 2 sujets n'ont pas parlé des abeilles et du cerf, 3 de la taupe, 6 du hibou. Un sujet n'a pas mentionné 4 des 6 personnages. Dans le détail, 2 sujets ne mentionnent absolument pas 4 des 6 personnages. Si on les prend par ordre d'importance, 4 sujets n'ont pas parlé de la taupe, 3 des abeilles et du hibou et 1 du cerf, de la famille grenouille et de la grenouille de la fin.

D'après ces premiers résultats, on peut conclure que parmi les deux langues, c'est en turc que les 8 et 9 ans ont le moins mentionné de personnages secondaires. On peut poser ici la question du bénéfice de l'ordre du passage dans les narrations, en faveur du français, pour ces deux tranches d'âge. Ceci est remis en cause par les résultats obtenus par les 10 ans. Il peut également s'agir des signes de la domination du français chez ces groupes par rapport au turc, alors que les 10 ans réaliseraient un équilibre entre les deux langues. La différence peut être due également aux variations individuelles.

Si l'on compare nos résultats à ceux des monolingues, pour le nombre de personnages secondaires mentionnés par sujet, nous obtenons la figure suivante :

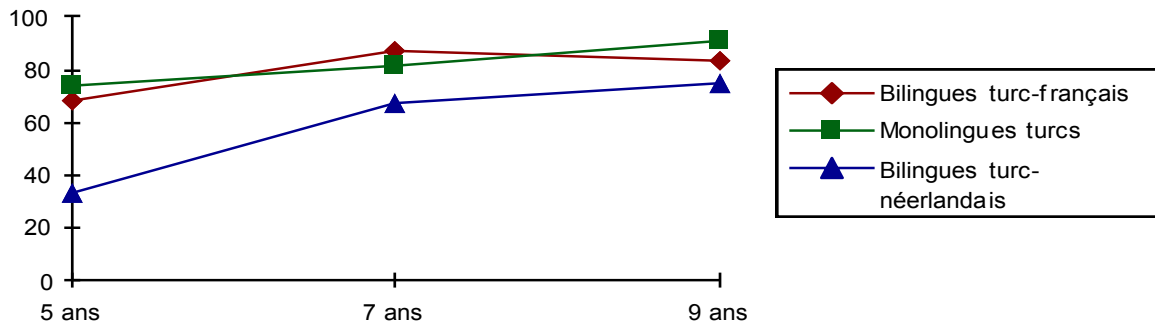


Figure [5.1] Pourcentage de personnages secondaires mentionnés par groupe d'âge et par population en turc.

Nous avons voulu savoir si ces résultats étaient significatifs, aussi, nous avons appliqué un *t-test inter-sujet ou non apparié*. La comparaison de nos sujets avec les monolingues a prouvé que, pour les trois tranches d'âges, les différences ne sont pas significatives (pour les 5 ans, $t = 1.17$, $ddl = 26$, NS (bilatéral) ; pour les 7 ans, $t = 0.97$, $ddl = 30$, NS (bilatéral) et pour les 9 ans $t = 1.22$, $ddl = 32$, NS (bilatéral)). En revanche, lorsque nous avons opposé les résultats de nos sujets à ceux des bilingues turc-néerlandais, le test a prouvé que pour les 5 et 7 ans, la différence était significative. Nous avons ainsi obtenu, pour les 5 ans, $t = 4.80$, $ddl = 32$, $p < .001$ (bilatéral) et pour les 7 ans, $t = 2.89$, $ddl = 34$, $p < .01$ (bilatéral). La comparaison des 9 ans n'est pas significative d'après notre test ($t = 1.20$, $ddl = 35$, NS (bilatéral)).

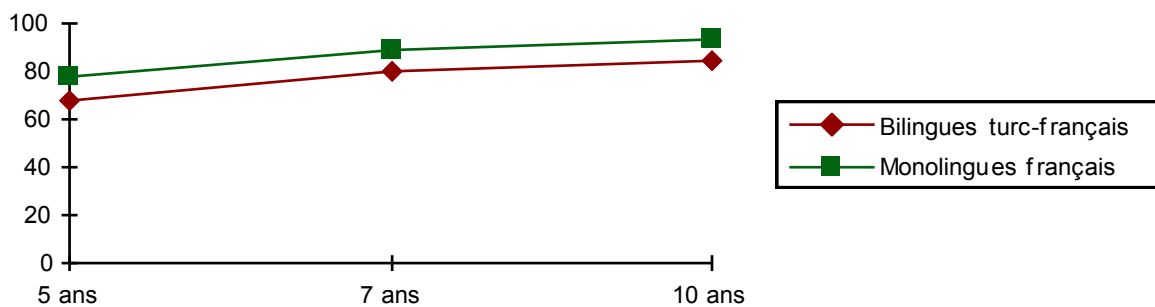


Figure [5.2] Pourcentage de personnages secondaires mentionnés par groupe d'âge et par population en français.

Nous avons également effectué un *t-test* entre les sujets pour les résultats concernant le français. Le test a démontré qu'il n'y avait pas de variation significative entre les deux populations. Les résultats sont pour les 5 ans, $t = 1.15$, $ddl = 32$, NS (bilatéral), pour les 7 ans, $t = 1.59$, $ddl = 34$, NS (bilatéral). La comparaison des 10 ans n'est pas significative non plus : $t = 1.50$, $ddl = 33$, NS (bilatéral).

Tous ces résultats démontrent que les sujets n'attachent pas une pareille importance aux différents personnages et le traitement ne varie pas d'une langue à l'autre, sauf pour nos sujets de 8 et 9 ans, lorsque nous opposons leurs résultats en turc et en français et pour les 5 et 7 ans en turc comparés aux bilingues turc-néerlandais. Même si nos tests statistiques ont

prouvé qu'au niveau des personnages secondaires mentionnés, par nombre de sujets, globalement le traitement est identique, on peut se poser la question de savoir pourquoi il y a une différence de traitement pour les différents participants du récit, puisque certains sont plus ou moins mentionnés ? Il peut y avoir plusieurs raisons à cela, nous en exposons quelques-unes ci-dessous :

- tout d'abord, certains personnages interviennent de façon moins importante dans le déroulement de l'histoire que d'autres et, ils ne sont présents que sur deux ou trois images. Cela peut expliquer, par exemple, le fait que, chez les 5 ans, les abeilles ne soient introduites que par 2 sujets en turc et 5 en français, alors qu'au contraire 14 en turc et 9 en français mentionnent la présence du cerf. Dans la mesure où ce dernier est, d'une part, présent sur 6 images sur 24 et joue, d'autre part, un rôle important dans le développement de l'histoire, et où c'est indirectement grâce à lui que la grenouille est retrouvée à la fin du récit, nos sujets dans les deux langues le mentionnent davantage. Il semble donc que les jeunes sujets évoquent davantage un participant, s'il a un contact réel avec « le sujet thématique » (= le garçon) (Karmiloff-Smith, 1981, 1985) auquel ils restent très attachés, puisque le cerf est lié à l'action du petit garçon, en jouant un rôle agentif, tandis que les abeilles ne sont liées qu'à l'action du petit chien, et non à celle du sujet thématique.

- il peut également s'agir du fait que les enfants, ne sachant pas nommer le personnage en question, préfèrent ne pas en parler. Pour éviter cette stratégie d'ailleurs, quelques enfants ont recours à l'emprunt au français, pour les narrations en turc, et d'autres à des formes génériques (*bi şey* 'un truc', *bir hayvan* 'un animal') ou à d'autres termes aussi bien en turc (*bir geçi* 'une chèvre' ou *bir at* 'un cheval' à la place de *bir geyik* 'un cerf') qu'en français ('une girafe', ou 'un âne' pour le cerf). Les figures [5.3a] et [5.3b] ci-dessous montre, dans le détail, le traitement de la nomination réservé à chaque personnage secondaire par groupe d'âge en turc et en français.

Ainsi, par exemple, sur les 10 enfants dans la tranche des 5 ans qui ont mentionné la taupe en turc *fare* ('la souris'), 4 ont recours au français (la souris, la grenouille), 2 à des termes génériques de type *bi şey* ('un truc') et 1 à un pronom démonstratif (*bu* ('ceci')) et seulement 3 sujets l'ont nommée de façon correcte (dont 2 *fare* 'la souris' et 1 *sıçan* 'rat des champs').

Nos sujets choisissent en général, dans les deux langues, un lexique varié et des formes indéfinies et génériques. Cette remarque est d'autant plus vraie pour les trois animaux suivants : la taupe, le hibou et le cerf.

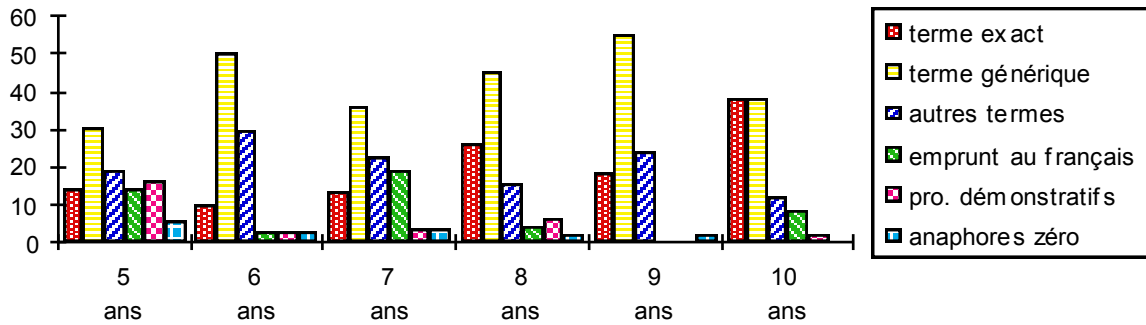


Figure [5.3a] Pourcentage de termes utilisés pour se référer aux 4 personnages secondaires en fonction de l'introduction (la taupe, les abeilles, le hibou et le cerf) par groupe d'âge en turc chez les bilingues turc-français.

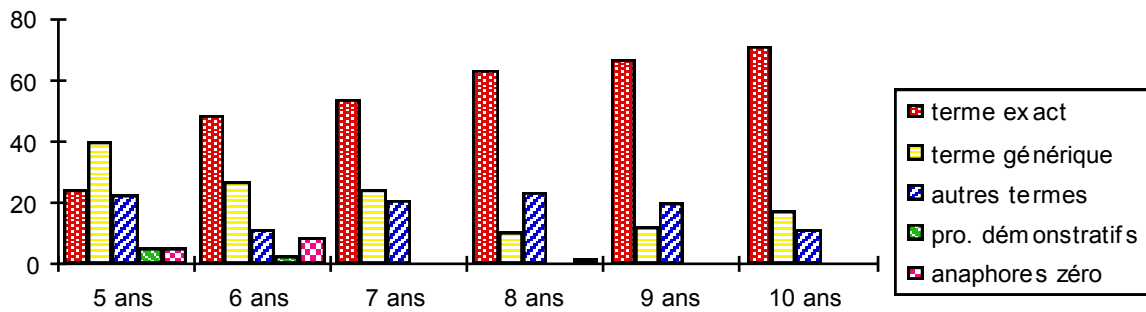


Figure [5.3b] Pourcentage de termes utilisés pour se référer aux 4 personnages secondaires en fonction de l'introduction (la taupe, les abeilles, le hibou et le cerf) par groupe d'âge en français chez les bilingues turc-français.

La lecture de ces figures montre qu'en turc, ce sont les termes génériques qui sont préférés et ce jusqu'à l'âge de 10 ans. Nous avons également une proportion assez importante d'autres termes utilisés à la place des termes exacts. Les 10 ans connaissent un équilibre, puisque nous rencontrons chez eux autant de termes exacts que de termes génériques. En revanche, dans les narrations en français, il est très clair qu'à partir de 6 ans, ce sont les termes exacts qui dominent largement. Le comportement des 5 ans reste cependant identique dans les deux langues, excepté le phénomène d'emprunt qui ne se réalise d'ailleurs que dans un seul sens, du français vers le turc. Comme le montrent les figures ci-dessus, ceci est essentiellement valable pour les jeunes sujets, et également ceux appartenant aux groupes 2 ou 3 de notre typologie familiale, vue dans notre chapitre méthodologique. Ce fait est la preuve de la domination du français chez ces enfants, par rapport au turc qui est devenue leur langue faible.

Nous avons également quelques sujets qui, ne sachant pas le nom exact du participant, s'adressent directement à l'interlocuteur en lui demandant son nom, ou en l'informant de son incompetence à trouver le bon terme. Respectivement 13/93 sujets en turc et 6/94 en français ont recours à cette stratégie. Les deux langues confondues, chez les jeunes, cela représente 3,5 % et chez les plus âgés 6,5 %. En revanche, quand on regarde les deux langues, nous avons en

turc, chez les jeunes 4,5 % et chez les plus grands 9,5 %, et 3 % en français pour les deux tranches d'âge. C'est donc en turc que les sujets ont deux fois plus recours à cette stratégie. En français, le pourcentage est identique entre les jeunes sujets et ceux plus âgés. Contrairement à ce que l'on aurait pu prédire, ce sont en fait les sujets plus âgés qui disent clairement ne pas connaître ou savoir le nom ou demandent directement à l'interlocuteur. Il faut remarquer que cela concerne essentiellement les sujets âgés de 7 et 8 ans, dans la mesure où nous avons un seul sujet de 10 ans en turc qui dit ne pas savoir le nom du participant. La différence entre les 5/6 ans et 7/8 ans vient du fait que d'abord les jeunes sujets n'ont pas mentionné tous les participants animés, alors que les 7/8 ans ont des scores semblables à ceux des 9/10 ans. On pourrait également donner comme explication la volonté chez les sujets de 7/8 ans de vouloir intégrer dans leur récit tous les participants, et dans cette perspective, ils n'hésitent pas à recourir à l'aide de l'interlocuteur. Cette tranche d'âge prend donc en compte la présence de l'interlocuteur pendant le récit, alors que l'absence ou la rareté de dialogues des 5/6 ans confirme les théories les concernant, à savoir que les jeunes sujets ne tiennent pas compte de la présence de l'interlocuteur et ont tendance à effectuer des récits monologiques.

Pour chacune des langues, nous avons étudié le pourcentage d'hésitations lors de l'introduction des personnages principaux et secondaires. La figure ci-dessous montre les résultats obtenus pour chaque tranche d'âge et par langue.

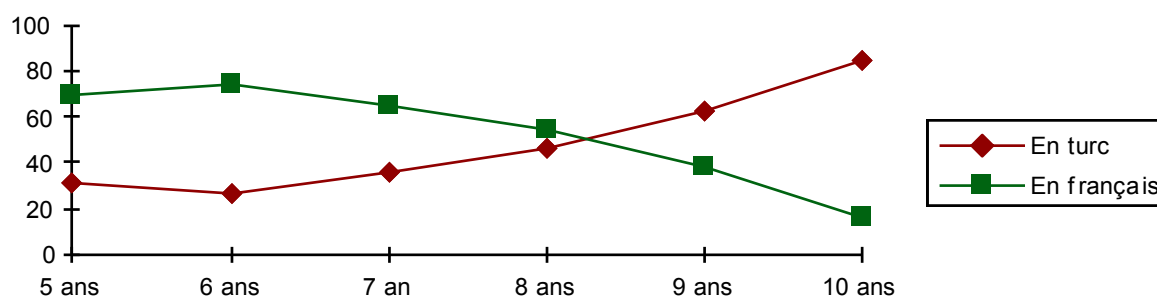


Figure [5.4] Pourcentage d'hésitations pour introduire un participant par groupe d'âge et par langue.

Tout d'abord le nombre total par langue est proche : 87 en turc contre 88 en français (cf. tableau 5.4. en annexe 2). En revanche, nous assistons progressivement à une augmentation des hésitations par âge en turc, alors qu'en français nous obtenons une diminution. Le *test t intra-sujet* sur ces résultats a démontré que seuls ceux des 6 et 10 ans étaient significatifs³⁰. Il faut noter que le fait de trouver moins d'hésitations dans un groupe n'est pas synonyme de meilleure compétence, cela peut tout simplement être le signe que les sujets ne mentionnent pas tous les participants ou qu'ils ont recours à la stratégie du terme

³⁰ Ainsi nous avons obtenu pour les 5 ans, $t = 1.64$, $dl = 13$, NS (bilatéral), les 6 ans, $t = 3.25$, $dl = 13$, $p < .001$ (bilatéral), les 7 ans, $t = 2.18$, $dl = 15$, $p < .02$ (bilatéral), les 8 ans, $t = 0.62$, $dl = 16$, NS (bilatéral), les 9 ans, $t = 1.37$, $dl = 16$, NS (bilatéral) et les 10, $t = 2.85$, $dl = 14$, $p < .01$ (bilatéral).

générique. Les exemples ci-dessous illustrent des cas de figure rencontrés dans les deux langues :

- (5.72) F08;02p 10a 032 et il est monté sur une biche -
 033 c'est ça /
intervention adulte : hmm
 10b 034 et la biche elle court
- (5.73) F07;04o 10a 038 et le garçon il est sur - euh: (2")
 039 c'est quoi déjà ça / sur euh: (5")
 10b 040 le garçon est sur la girafe (3")
- (5.74) T07;00d 1- 001 adı ne /
 /nom-POSS/quoi-3sg/
 « c'est quoi son nom »
 002 bilemiyom
 /savoir-POUV-NÉG.-PROG-1psg./
 « je ne peux pas savoir » (« je ne sais pas »)

Par ailleurs, on relève un nombre assez important d'hésitations qui se manifestent sous la forme de doutes, de pauses, de faux départs chez les plus jeunes (5 à 7 ans) et d'auto-reformulations chez les sujets âgés (8 à 10 ans) :

- (5.75) F09;00j 8- 025 et y avait [un mach= y avait l'écureuil non] - l'hibou

Nous pouvons interpréter ces hésitations, très fréquentes aussi bien en turc qu'en français, et aussi nombreuses chez les jeunes sujets que chez les plus âgés, comme un indice de difficulté lexicale chez nos jeunes sujets et un indice de recherche du terme exact chez les sujets âgés. D'ailleurs, à propos des auto-reformulations, Blanche-Benveniste (1997) et Wigglesworth (1990) entre autres, déclarent que ces dernières montrent le contrôle que le locuteur exerce sur son langage tout en le produisant.

Il existe donc des variations au sein des groupes quant au nombre de participants évoqués et quant aux termes utilisés pour désigner ces participants et ce dans les deux langues. Mais qu'en est-il des formes linguistiques utilisées pour introduire ces participants ? Est-ce que les différences de traitements persistent selon le statut attribué aux différents participants ? Que pouvons-nous dire de la comparaison des résultats de nos sujets par rapport aux monolingues ? C'est ce que nous allons examiner dans ce qui suit : dans une première partie, les formes linguistiques employées pour la fonction d'introduction des personnages principaux, d'abord en turc, ensuite en français et dans une deuxième partie nous verrons, de la même manière, le cas des personnages secondaires.

5.6.2 Introduction des personnages principaux

Nous avons vu à plusieurs reprises que les personnages principaux sont au nombre de trois : le petit garçon, le chien et la grenouille. Certains auteurs comme Bamberg (1987), Aarssen (1996) n'ont pas considéré la grenouille comme personnage principal mais plutôt comme secondaire. Voyons en premier le cas des introductions des personnages principaux et leur introduction en fonction des rôles grammaticaux en turc chez nos sujets, ensuite nous renouvellerons les études pour les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas.

5.6.2.1 Introduction des personnages principaux en turc

5.6.2.1.1 Chez les bilingues turc-français

5.6.2.1.1.1 Introduction des personnages principaux

Nous avons représenté dans la figure [5.5] la répartition de toutes les formes linguistiques pour les trois personnages principaux.

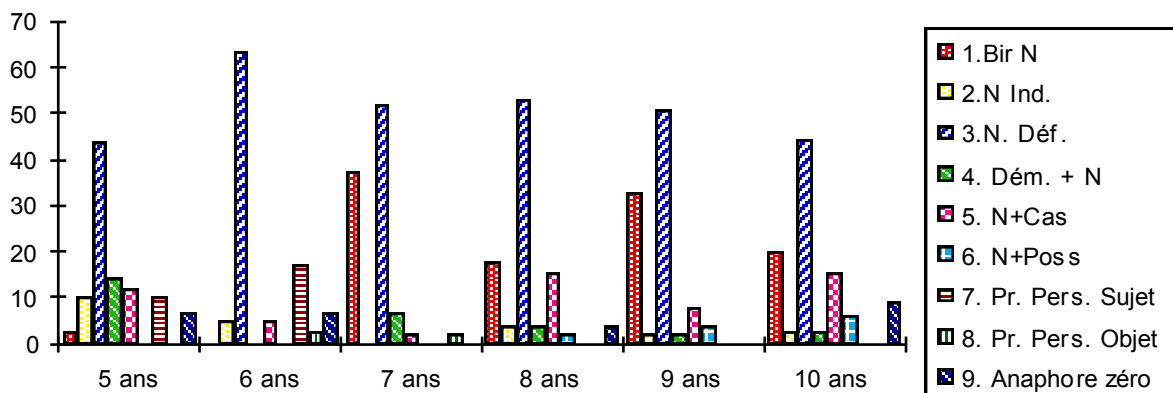


Figure [5.5] Pourcentage des formes linguistiques pour l'introduction des personnages principaux par groupe d'âge en turc.

Si nous considérons les résultats globaux, trois remarques s'imposent après l'observation de cette figure. Premièrement, toutes les tranches d'âge préfèrent une forme nominale définie, en majorité, pour introduire les trois personnages en question. Les résultats sont à peu près équivalents chez tous les sujets, sauf pour les 6 ans, chez qui cette forme est largement dominante aux dépens des autres, avec 63,5 % des occurrences. Deuxièmement, nous observons une diminution des formes pronominales (pronom personnel sujet, pronom objet et anaphore zéro réunis) avec l'âge. En effet, ces formes sont davantage présentes chez les jeunes sujets, (respectivement 17 % et 26,5 % chez les 5 et 6 ans), alors qu'elles deviennent plus rares chez les sujets âgés de plus de 7 ans, avec d'ailleurs une absence totale chez les 9 ans. La troisième remarque à faire ici, concerne le développement vers l'utilisation de *bir+N* 'un + N' entre 5 et 10 ans. Il faut observer que cette forme est totalement absente

chez les 6 ans. Dans le même temps, les résultats des 8 et 10 ans sont, d'une part, proches l'un de l'autre, et d'autre part, inférieurs à ceux des 7 et 9 ans.

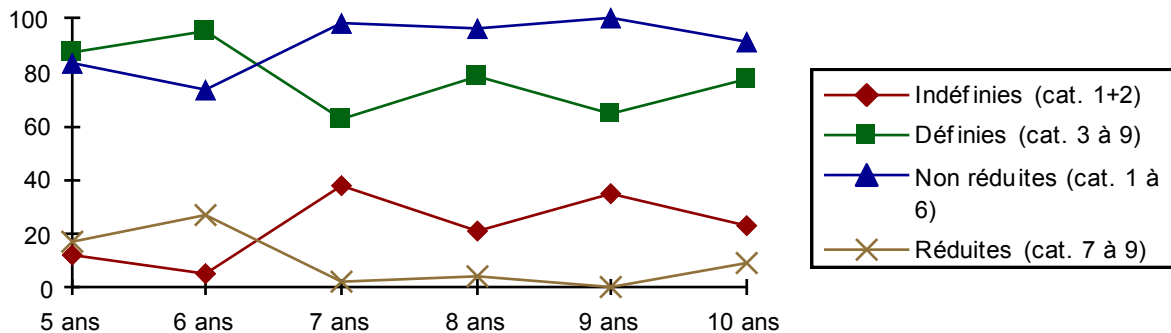


Figure [5.6] Pourcentage de formes indéfinies vs définies et de formes non réduites vs réduites utilisées pour l'introduction des personnages principaux par groupe d'âge en turc.

Bien que la majorité de nos sujets emploient des formes nominales, ils n'obéissent cependant pas aux contraintes communicationnelles dans la mesure où le « given-new contract » (Haviland & Clark, 1976), selon lequel la première mention doit toujours se faire grâce à une forme indéfinie, n'est pas respecté. Ceci est plus vrai pour les 5/6 ans que pour les autres groupes d'âge, même si, chez ces derniers, les formes indéfinies ne sont pas dominantes. En revanche, ils tiennent compte du besoin de l'auditeur dans la mesure où ils emploient majoritairement des formes nominales pour la fonction d'introduction des personnages principaux. En effet, si on rassemble toutes les occurrences de formes nominales, c'est-à-dire les formes non réduites (catégories 1 à 6) et qu'on les oppose aux formes pronominales, c'est-à-dire aux formes réduites (catégories 7 à 9) à savoir celles qui ne nécessitent pas un partage préalable de l'information entre le locuteur et son interlocuteur, et celles qui impliquent un partage, nos résultats montrent clairement que tous les sujets optent pour les premières, même si le pourcentage des introductions grâce à une forme réduite est élevé chez les 5 et 6 ans (respectivement 17 et 26,5 %). Ceci montre la difficulté qu'ont les jeunes sujets à obéir à la contrainte qui exige que l'on introduise un participant en l'encodant avec une forme non réduite.

Voyons maintenant dans le détail le traitement pour chacun des personnages principaux. C'est ce que montre les figures [5.7a, b, c] qui suivent.

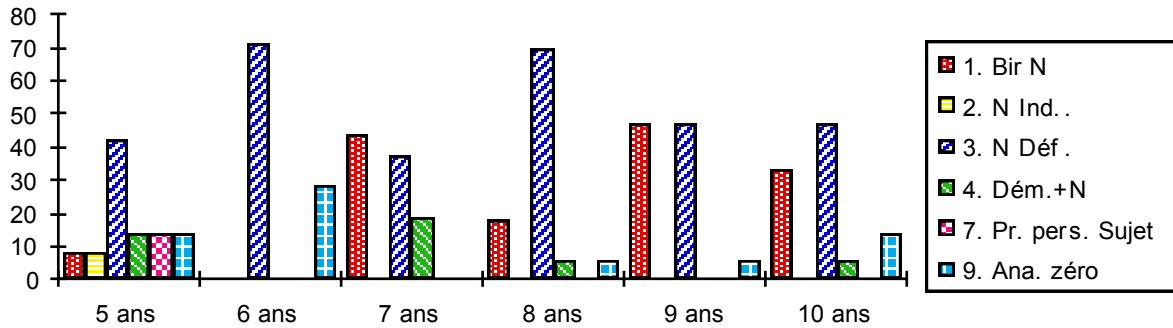


Figure [5.7a] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction du **garçon** par groupe d'âge, en turc.

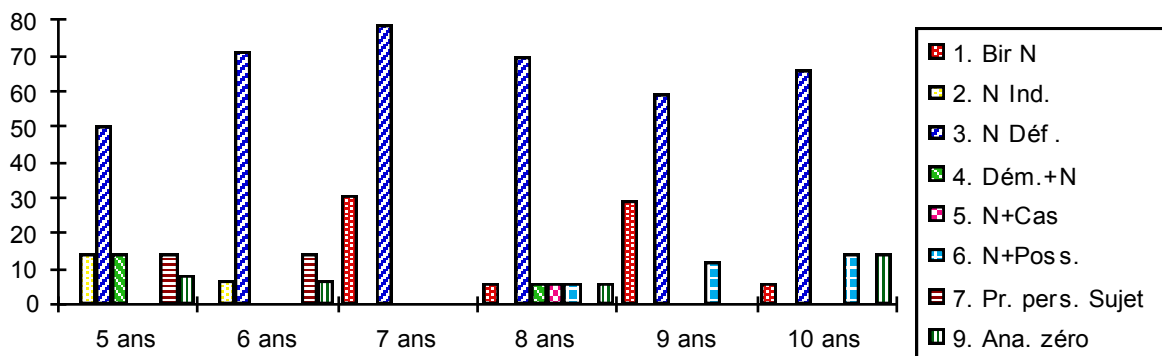


Figure [5.7b] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction du **chien** par groupe d'âge, en turc.

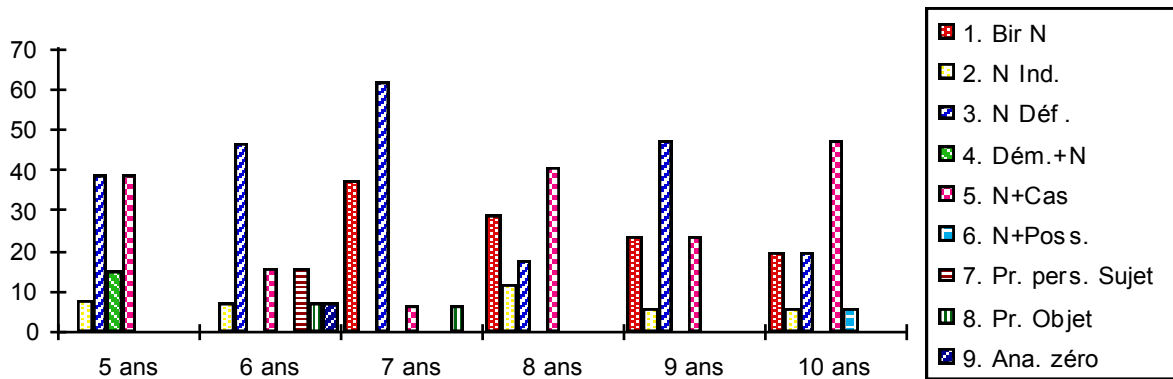


Figure [5.7c] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction de la **grenouille** par groupe d'âge, en turc.

Si l'on analyse séparément les formes pour chacun des trois personnages (figures [5.7a, b, c]), nous pouvons observer que le garçon et le chien connaissent un même traitement. En effet, pour ces deux personnages, les formes dominantes sont les N. définis (catégorie 3) et nous observons une augmentation des formes indéfinies (Bir N + N indéfini) avec l'âge, pour les deux participants chez les sujets âgés de plus de 7 ans. La seule différence entre les deux personnages réside dans le nombre de N+POSS que nous trouvons pour le chien par rapport au garçon. Les résultats démontrent que l'introduction du chien grâce au petit garçon n'existe

que chez les plus grands, c'est-à-dire les sujets de 8, 9 et ceux de 10 ans ; cela signifie clairement que le statut du chien n'est pas exactement le même que celui du garçon.

Si l'on regarde les résultats obtenus pour la grenouille, on peut conclure que les sujets réservent un traitement particulier à ce personnage. D'une part, comme pour le garçon et le chien, les N. définis dominent dans tous les groupes d'âge, sauf chez les 8 et 10 ans et on observe une augmentation des formes définies après l'âge de 7 ans. La différence fondamentale réside dans l'utilisation assez élevée des formes N+cas pour ce protagoniste. Nous ne trouvons aucune forme N+cas pour le garçon et une seule pour le chien, alors que les proportions sont importantes pour la grenouille et deviennent dominantes chez les 5 ans (chez qui il y a égalité avec les N. défini), les 8 et 10 ans. Cela signifie que nous trouvons la grenouille davantage en position objet que sujet. Une autre différence entre le garçon, le chien et la grenouille vient du fait que les sujets ont davantage recours à l'anaphore zéro pour les deux premiers que pour la grenouille. En effet, nous relevons, tous âges confondus, un seul cas d'introduction de la grenouille grâce à cette forme, alors qu'il y en a 15 pour le garçon et le chien rassemblés.

Afin d'étudier comment nos sujets répondent à la contrainte narrative, qui rappelle le, demande à ce que des statuts différents soient attribués aux participants, nous avons analysé les introductions en fonction des rôles grammaticaux de chacun des trois personnages concernés.

5.6.2.1.1.2 Introduction des personnages principaux en fonction des rôles grammaticaux en turc

Dans la mesure où, en turc, nous ne pouvons parler de positions pré-verbales opposées à des positions post-verbales, nous avons choisi de faire l'étude du rôle grammatical utilisé pour introduire les personnages pour cette contrainte. Ci-dessous sont représentées les catégories que nous avons distinguées pour chacun des rôles trouvés.

1. Sujet

- (Bir) N + V ou Dém. + N. ou N. + POSS.

(5.76) T10;03e 1- 001 **bir oğlan** oturuyor
/un/garçon/s'asseoir-PROG-3sg/
« un garçon s'assoit »

- Présentationnelle **var** 'il y a'

(5.77) T07;05e 1- 001 **bi oğlan var**
/un/garçon/il y a/
« il y a un garçon »
002 **bi de köpek var**
/un/aussi/chien/il y a/
« il y a aussi le chien »

- *Prédicat nominal*

(5.78) T06;08m 1- 001 gurba **içinde**
/grenouille/intérieur-POSS-LOC-3sg/
« la grenouille est dedans »

- *Autres*

- *Étiquetage ou Labelling*

(5.79) T08;10a 1- 001 oğlan kurba köpek
/garçon/grenouille/chien/
« le garçon la grenouille le chien »

- *Ellipse*

(5.80) T07;02g 1- 001 bi tane bi kurba var
/un/nombre/un/grenouille/il y a/
« il y a une grenouille »

002 **bi köpek**
/un/chien/
« un chien »

003 bi de **küçük bi oğlan**
/un/aussi/petit/un/garçon /
« et aussi un petit garçon »

2. *Objet*

(5.81) T06;00e 1- 002 it **kurbaya** bakıyor
/chien/grenouille-DIR/regarder-PROG-3sg/
« le chien regarde la grenouille »

Soulignons que nous avons préféré présenter la catégorie du sujet de façon détaillée, afin de mieux saisir que les référents peuvent ne pas être des agents de leur action tout en restant sujets de la phrase grammaticale. Les figures [5.8a, b, c] montre la répartition des formes linguistiques, en fonction du rôle grammatical pour la première mention des participants principaux, le garçon, le chien et la grenouille.

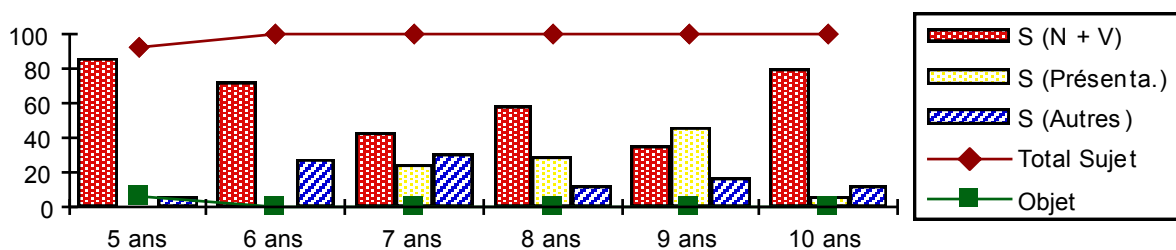


Figure [5.8a] Pourcentage des formes linguistiques en fonction du rôle grammatical du **garçon** par groupe d'âge en turc.

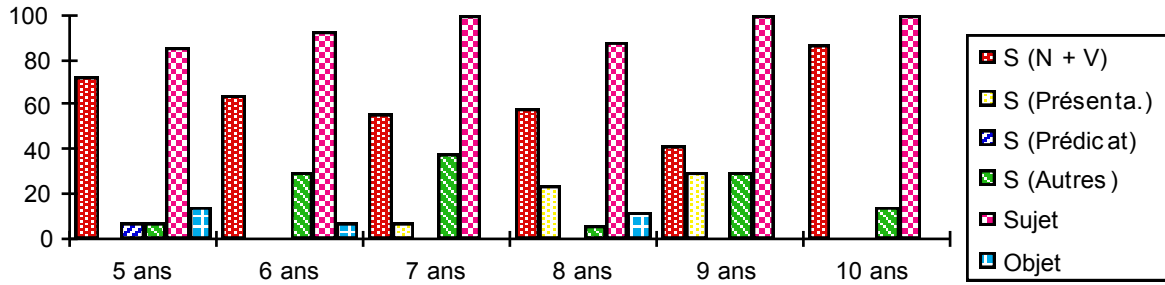


Figure [5.8b] Pourcentage des formes linguistiques en fonction du rôle grammatical du **chien** par groupe d'âge en turc.

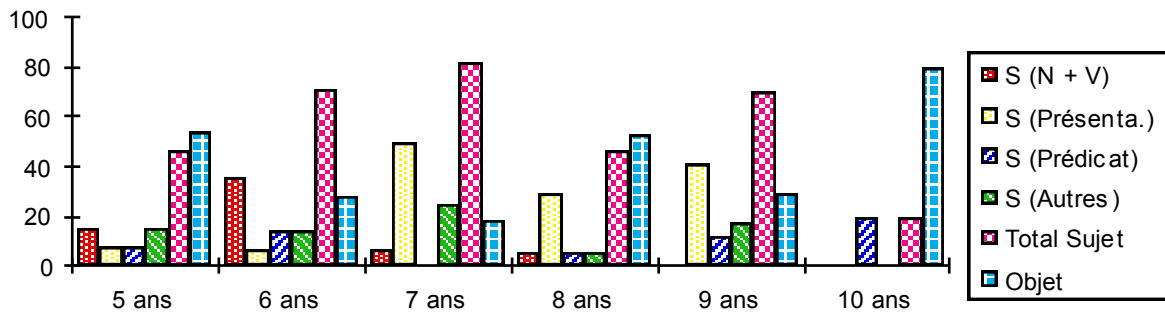


Figure [5.8c] Pourcentage des formes linguistiques en fonction du rôle grammatical de la **grenouille** par groupe d'âge en turc.

Les figures ci-dessus révèlent que nos sujets ont traité de la même manière le garçon et le chien, et ont attribué un traitement différent à la grenouille. Effectivement, on constate qu'en ce qui concerne le sujet thématique (le garçon), on le retrouve en majorité en position d'acteur (N + V) sauf chez les 9 ans, chez qui nous observons une domination de la forme présentationnelle : 8 des 14 occurrences concernent cette forme. Placer le sujet thématique en position acteur permet au narrateur de lier directement l'agent à son action. C'est donc chez tous les sujets que nous retrouvons cette stratégie pour le garçon.

Quant au chien, second personnage principal de l'histoire, il connaît le même traitement que le garçon : la position sujet domine très nettement dans tous les groupes d'âge. Contrairement au personnage du garçon, nos sujets ont utilisé moins de formes présentationnelles pour le chien, car les sujets associent souvent le chien à l'action de 'regarder la grenouille', comme le montre l'exemple ci-dessous.

- (5.82) T09;03m 1- 001 çocuk oturuyor
/enfant/s'asseoir-PROG-3sg/
« l'enfant s'assoit »
- 002 köpek de kurbaya bakıyor -
/chien/aussi/grenouille-DIR/regarder-PROG-3sg/
« et le chien regarde la grenouille »

Dans le cas d'étiquetage ou de labelling, le garçon et le chien sont toujours présentés ensemble avec parfois la grenouille.

Dans le même temps, l'introduction de la grenouille se fait majoritairement en position objet chez les 5, 8 et 10 ans et en position sujet chez les 6, 7 et 9 ans. Les seconds réservent donc à la grenouille le même traitement que pour les deux autres personnages principaux. Il faut cependant nuancer ces propos, car lorsque l'on observe le détail du rôle grammatical sujet attribué à ce personnage, des divergences apparaissent. Si les 6 ans attribuent un rôle d'agent 35,5 % à la grenouille, ils l'encodent soit sous une forme prédicative (14,5 %), soit au moyen de l'étiquetage, tandis que les 7 et 9 ans l'encodent grâce à la forme présentationnelle *var* ('il y a').

Ces résultats montrent que nos sujets accordent une place privilégiée au garçon et au chien, sans véritablement avantager l'un par rapport à l'autre, contrairement à la grenouille, qui comme nous venons de le voir, apparaît souvent en position objet ou grâce à la forme présentationnelle *var* ('il y a'). Par ailleurs, les sujets qui attribuent un rôle agentif au personnage de la grenouille sont ceux qui l'introduisent directement à l'image 2b (où la grenouille est en train de se sauver de son bocal). C'est ce que montre l'exemple suivant d'un sujet âgé de 6 ans :

- (5.83) T06;06a 2b 004 *gaktılar*
 /se lever-PT-3pl/
 « il se sont levés »
- 005 ***gitti***
 /partir-PT-3sg/
 « elle (=la grenouille) est partie »

Une dernière remarque s'impose pour cette étude : elle concerne les verbes employés pour exprimer les actions du chien ou du garçon. Nous avons observé que, dans la majorité des cas, il s'agit du verbe *bakmak* « regarder ». Son emploi est constant à travers les tranches d'âge, nous en trouvons 7 occurrences chez les 5 ans ; 9 chez les 6 ; 8 chez les 7 ; 10 chez les 8 ; 7 et 8 respectivement chez les 9 et 10 ans. Comme les exemples (5.81) et (5.82) le montrent, les enfants préfèrent ce verbe qui, sur l'échelle de l'agentivité, implique davantage son auteur.

En résumé, la trajectoire développementale qui émerge de nos résultats est claire : on constate une augmentation des formes nominales indéfinies pour l'introduction des personnages principaux de l'histoire. Cela est conforme à la norme turque observée par Küntay (1992), puisque les adultes utilisent indifféremment une forme définie ou indéfinie et qu'il y a augmentation avec l'âge des formes indéfinies pour cette fonction. En ce qui concerne l'étude des rôles grammaticaux en fonction des personnages, on observe des différences de traitement : le garçon et le chien sont en position sujet alors que la grenouille

est souvent en position objet. Cela prouve que la grenouille n'a pas le même statut que le garçon et le chien. On peut donc en conclure que nos sujets obéissent aux contraintes narratives, et qu'ils respectent les contraintes linguistiques dans la mesure où leurs productions sont en conformité avec la norme en turc.

5.6.2.1.2. Chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas

Dans la mesure où nous avons déjà vu les différentes formes linguistiques utilisées par nos sujets, nous ne les répétons pas ici pour les monolingues, puisque les catégories sont les mêmes, à part l'adjonction de *N propre*, catégorie absente chez nos sujets. Les figures ci-dessous donnent la distribution des formes linguistiques utilisées, en turc, pour les trois personnages principaux, à partir de la fonction de la première mention³¹, chez les monolingues turcs de Turquie et chez bilingues des Pays-Bas.

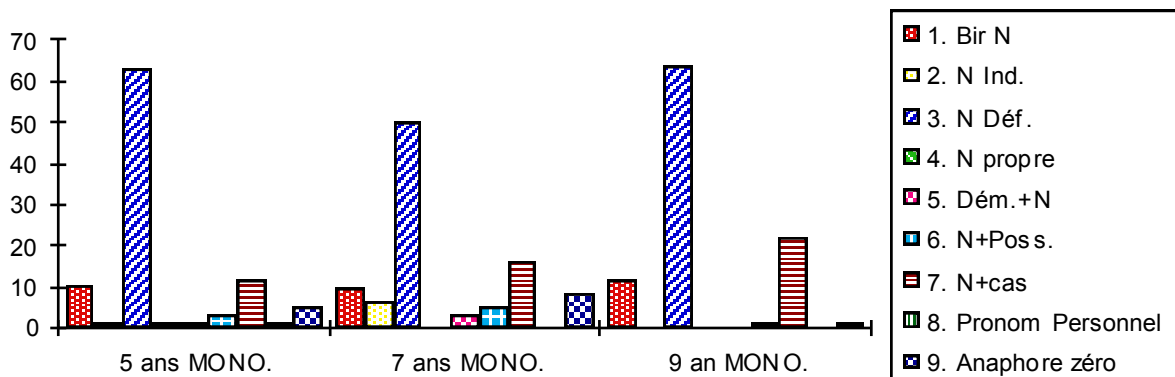


Figure [5.9a] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction des principaux personnages par groupe d'âge, en turc, chez les monolingues de Turquie (Sujets Aarssen, 1996).

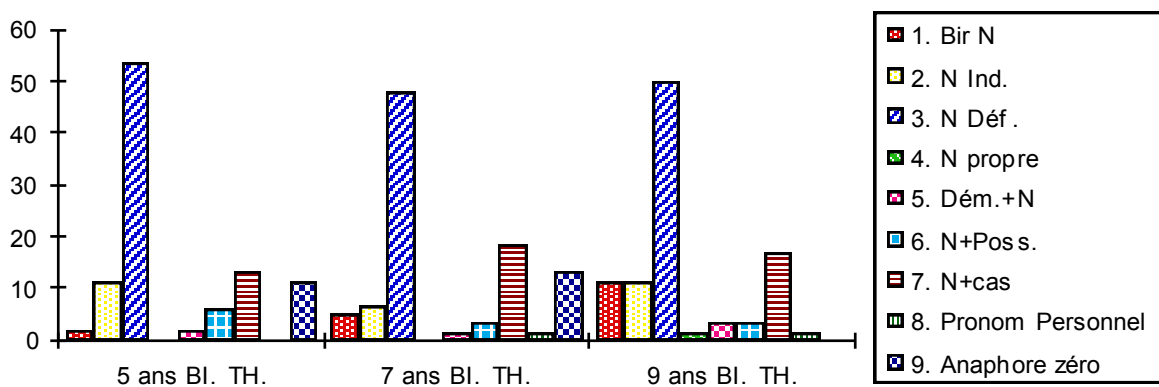


Figure [5.9b] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction des principaux personnages par groupe d'âge, en turc, chez les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Les formes utilisées par les enfants monolingues turcs pour l'introduction des référents, sont presque toutes nominales. Quand on regarde ces formes nominales dans le détail, on constate qu'elles sont en majorité des N définis, avec d'ailleurs un certain équilibre

³¹ Il faut observer qu'un des sujets des 5 ans monolingues turcs n'a pas mentionné la grenouille.

à travers les tranches d'âge, puisque les résultats des 5 et 9 ans sont proches. Le développement vers une utilisation des SN indéfinis n'est pas perceptible, dans la mesure où nous observons une stabilité dans l'emploi de ces formes. Nous pouvons également relever l'augmentation par âge de N+Cas entre 5 et 9 ans puisque nous passons de 12 % à 22 %. L'étude détaillée des formes que nous avons effectuée a montré que cet emploi est exclusivement réservé à la grenouille (en position objet ci-dessous), comme le montre l'exemple suivant d'un sujet de 6;10 ans.

(5.84) TM06;10j 1- 001 köpekle çocuk **kurbayı** seyrediyorlar
/chien-AVEC/enfant/grenouille-ACC/regarder-PROG-3sg/
« le chien et le garçon regardent la grenouille »

À partir de la figure ci-dessus [5.9b], on peut par ailleurs observer quelques différences entre les deux communautés bilingues turques. Tout d'abord, en ce qui concerne l'introduction des personnages principaux, si nous avons relevé un seul sujet chez nos 5 ans qui n'avait pas mentionné la grenouille dans sa narration, ils sont au nombre de 8 (sur 20) chez les bilingues des Pays-Bas. Pour ce qui est de l'utilisation des N+POSS, celle-ci est présente dès un âge précoce chez les sujets des Pays-Bas (6 % chez les 5 ans), alors que cette forme est totalement absente chez les nôtres jusqu'à 8 ans. Le fait de trouver 14,5 % de dém+N, chez nos 5 ans, peut être interprété comme le signe d'un traitement plus déictique de la tâche. Une autre différence de traitement est la présence de l'emploi du nom propre chez un sujet bilingue des Pays-Bas, âgé de 9 ans, alors que cette forme est totalement inconnue chez nos sujets.

Nous avons représenté, dans les figures ci-dessous, les résultats de nos sujets âgés de 5, 7 et 9 ans, que nous comparons aux monolingues et aux bilingues des Pays-Bas, pour ce qui est des formes définies opposées aux indéfinies et des formes non réduites opposées aux réduites.

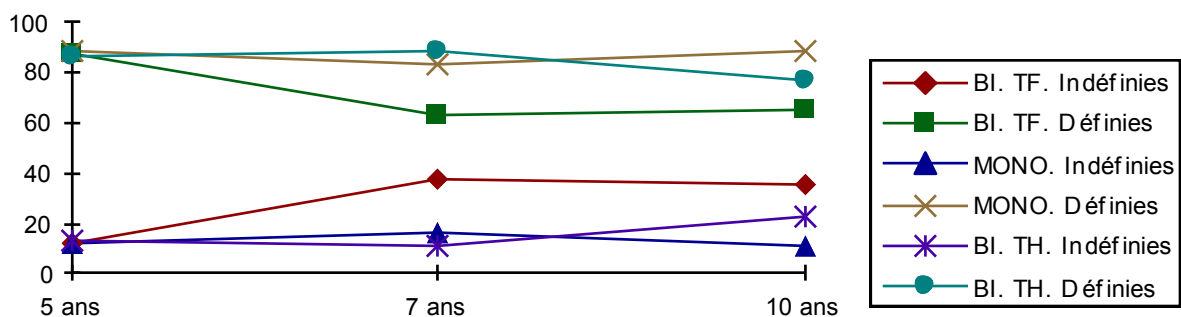


Figure [5.10a] Pourcentage des formes indéfinies vs définies pour l'introduction des personnages principaux, chez nos sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie et aux bilingues des Pays-Bas.

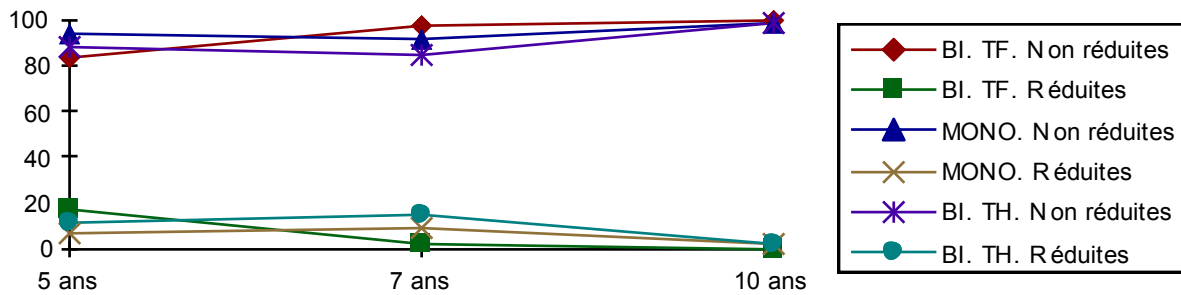


Figure [5.10b] Pourcentage des formes non réduites vs réduites pour l'introduction des personnages principaux, chez nos sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie et aux bilingues des Pays-Bas.

En ce qui concerne la catégorie des formes indéfinies vs définies, nous pouvons voir que les 5 ans réalisent presque le même score, alors qu'il n'en est pas de même pour les sujets âgés. En effet, le développement vers l'utilisation des formes indéfinies, conformément aux contraintes communicationnelles, est plus respecté par nos sujets que par les monolingues. D'ailleurs les résultats des monolingues ne suivent pas ceux de Küntay (1992) que nous avons annoncés dans le point 5.2.3.1 de ce chapitre. Elle avait obtenu chez les 5 ans, respectivement 39 % de formes indéfinies et 61 % de formes définies, chez les 7 ans, 48 % et 52 % et chez les 9 ans 61 % et 39 %. Nos résultats étant proches de ceux de Küntay, nous pouvons nous demander si le français a une influence sur nos sujets. Les enregistrements ayant été effectués d'abord en turc pour la majorité de nos sujets, cette hypothèse semble peu valide. En revanche, dans la mesure où le français est la langue de scolarité de nos sujets et qu'ils ont davantage l'habitude d'écouter ou de lire des histoires dans cette langue, il est possible qu'un transfert au niveau du traitement de l'information ou sa structuration en information connue (forme nominale définie) et nouvelle information (forme nominale indéfinie) se fait du français vers le turc. Afin de vérifier si la comparaison est significative entre les deux populations, nous avons effectué un test chi-deux³². Les résultats sont les suivants : les 5 ans, $X^2 = 0.01$, ddl = 1, NS ; les 7 ans, $X^2 = 11.18$, ddl = 1, $p < .001$ et les 9 ans, $X^2 = 14.83$, ddl = 1, $p < .001$. Si l'opposition entre les bilingues et les monolingues n'est pas significative pour le caractère indéfini vs défini des syntagmes nominaux pour les 5 ans, elle devient significative pour les 7 et 9 ans.

Quand on oppose les formes linguistiques définies aux indéfinies dans les deux communautés bilingues, on constate que le traitement ne se fait pas de manière identique entre les deux populations, sauf chez les jeunes sujets. Même si l'on peut noter un relatif développement vers l'utilisation des formes indéfinies, les résultats des bilingues des Pays-Bas sont plus proches de ceux des monolingues de Turquie. En effet, les résultats sont constants entre 5 et 7 ans, et les 9 ans introduisent davantage les personnages principaux grâce à une forme indéfinie ; alors que chez nos sujets, le changement se fait à 7 ans et les résultats

³² Tous nos tests chi-deux ont été effectués à partir des occurrences et non des pourcentages.

de ces derniers sont proches de ceux des 9 ans. Les différences sont-elles significatives ? Pour répondre à cette question, nous avons appliqué un test chi-deux à ces pourcentages et les résultats obtenus sont les suivants: les 5 ans, $X^2 = 0.04$, ddl =1, NS ; les 7 ans, $X^2 = 18.25$, ddl =1, $p < .001$, et les 9 ans, $X^2 = 3.49$, ddl =1, NS. La différence n'est donc significative que pour les 7 ans. A partir de là, nous pouvons nous interroger sur l'influence du français sur nos sujets et sur celle du hollandais sur les bilingues turcs résidant aux Pays-Bas. Elle semble beaucoup plus importante pour les premiers que pour les seconds. En effet, l'étude d'Aarssen (1996) a montré que les monolingues hollandais introduisent³³ les personnages avec des formes définies. Les formes indéfinies stagnent à travers les âges : 22 % pour les 5 ans, 25 % pour les 7 ans et 24 % pour les 9 ans. Dans le même temps, chez les turcs bilingues, les formes indéfinies augmentent entre 5 et 9 ans, pour cette fonction en hollandais : de 3 % chez les 5 ans à 37,5 % chez les 9 ans, avec 11,5 % de formes indéfinies chez les 7 ans.

Pour ce qui est de l'opposition des formes non réduites vs réduites, nos jeunes sujets (les 5 ans) ont un score trois fois plus élevé que celui des monolingues turcs, tandis que, dans le même temps, ceux des 7 et 9 ans sont proches. Nous avons également fait un test chi-deux dont les résultats sont : les 5 ans, $X^2 = 5.31$, ddl =1, $p < .02$; les 7 ans, $X^2 = 4.24$, ddl =1, $p < .02$ et les 9 ans, $X^2 = 1.51$, ddl =1, NS. Pour cette opposition, contrairement à la précédente, la différence est significative pour les 5 et 7 ans et ne l'est pas pour les 9 ans. L'explication que l'on pourrait donner à la différence de traitement chez les 5 ans, peut provenir d'une faible exposition aux activités littéraires chez nos jeunes sujets. Étant donné qu'à cet âge ils sont, pour la majorité d'entre eux, dominants en turc, ils ont du mal à obéir à la contrainte cognitive générale. En revanche, on peut expliquer la différence des 7 ans par l'influence et le rôle de l'école française, qui les habitue à raconter des histoires.

En ce qui concerne les deux communautés bilingues, on peut dire que le pourcentage de formes non réduites par rapport aux formes réduites est sensiblement le même chez les 5 et les 9 ans dans les deux populations³⁴. Ces sujets ont donc la même réaction face au choix : ils encodent les référents grâce à une forme non réduite, aux dépens d'une forme réduite. Une différence existe cependant chez les 7 ans : elle concerne le traitement des formes pronominales. En effet, nos sujets n'ont presque pas de formes pronominales (2 %) alors que ce taux est de 15 % chez les bilingues turcs des Pays-Bas. Le test de chi-deux, appliqué à ces résultats, a prouvé que la différence est significative pour les 7 ans : $X^2 = 10.86$, ddl =1, $p < .001$. Il en ressort que, pour introduire un personnage principal, nos sujets de 7 ans sont plus proches de la norme en turc que les jeunes turcs des Pays-Bas, qui ont davantage de difficultés à obéir aux contraintes communicationnelles ; en effet celles-ci demandent à ce que

³³ Contrairement à Aarssen (1996) qui n'a pas considéré la grenouille comme personnage principal, notre étude l'intègre parmi les personnages principaux (*le petit garçon et le chien*), pour la fonction d'introduction des participants.

³⁴ Test chi-deux : pour les 5 ans : $X^2 = 1.57$, ddl =1, NS ; pour les 9 ans : $X^2 = 1.51$, ddl =1, NS.

les le statut de l'information soit différent et que les premières mentions soient nominales afin que l'interlocuteur puisse identifier le référent en question plus aisément.

En résumé, on peut conclure que nos sujets, comme les monolingues turcs ou les bilingues des Pays-Bas ont recours, en majorité, à des formes définies pour la fonction d'introduction des personnages principaux. Même si les tests ont prouvé que les oppositions ne sont pas significatives pour les 5 et 9 ans, les résultats de nos 7 ans sont davantage en conformité avec la norme en turc. Si l'on devait appliquer à la lettre les contraintes communicationnelles, on pourrait affirmer qu'aucune des 3 tranches d'âges des 3 populations ne leur obéit et qu'elles ne prennent pas en compte l'auditeur à qui la narration est destinée. Les locuteurs font comme si l'auditeur partageait les mêmes informations qu'eux.

Est-ce que nous retrouvons ces mêmes résultats dans les versions françaises de nos sujets ? Quelles sont par ailleurs les formes linguistiques privilégiées en français pour ces trois personnages principaux ? C'est ce que nous allons voir dans ce qui suit.

5.6.2.2 Introduction des personnages principaux en français

5.6.2.2.1 Chez les bilingues turc-français

5.6.2.2.1.1 Introduction des personnages principaux

La figure ci-dessous représente la distribution des formes linguistiques observées en français pour introduire un personnage principal, en fonction de l'âge.

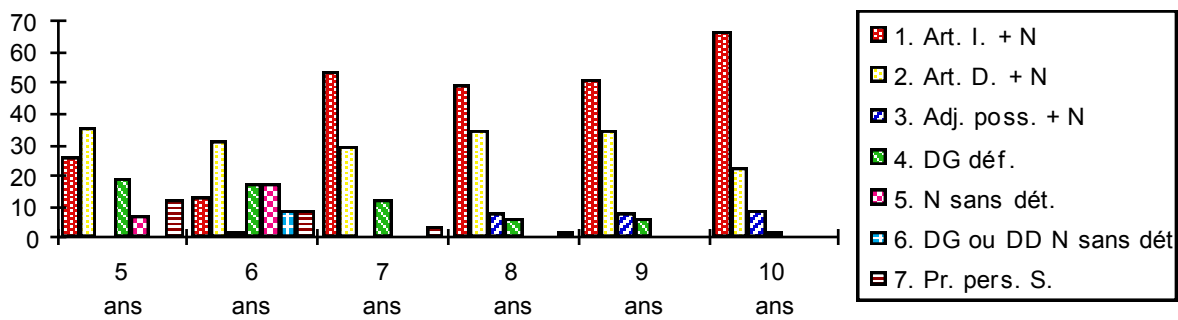


Figure [5.11] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages principaux, par groupe d'âge, en français.

Cette figure nous suggère qu'en français, la forme nominale qui est la plus utilisée pour l'introduction des participants principaux, est le SN indéfini chez les sujets âgés de plus de 7 ans, alors que la forme préférée des plus jeunes, les 5 et 6 ans, est le SN défini, celui-ci présente d'ailleurs un fort taux de dislocation à gauche avec SN défini. Observons également chez quelques jeunes sujets l'utilisation erronée en français du N sans déterminant. Nous pouvons interpréter cette forme déviant de la norme comme étant une influence du turc sur le français. Cela montre, une fois de plus, que les jeunes sujets ne maîtrisent pas encore très bien

le système des déterminants en français et semblent se calquer sur le modèle turc dans lequel il n'existe pas d'articles³⁵. Cependant cette utilisation disparaît totalement des productions des sujets âgés de plus de 7 ans.

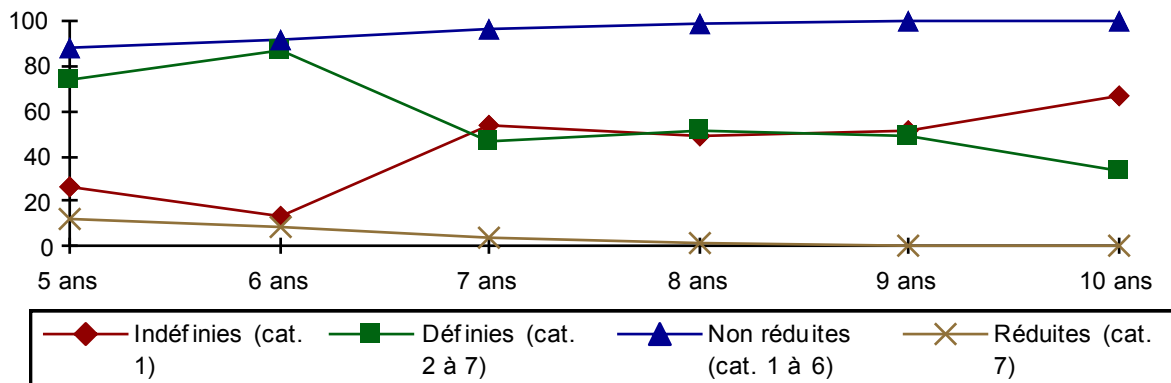


Figure [5.12] Pourcentage de formes indéfinies vs définies, et non réduites vs réduites utilisées, pour introduire les personnages principaux, par groupe d'âge, en français.

Par ailleurs, si l'on analyse les formes définies opposées aux formes indéfinies, on relève trois traitements différents suivant les tranches d'âge. D'abord, sur l'ensemble des introductions, les formes définies dominent chez les plus jeunes (les 5 et 6 ans) : ainsi on retrouve chez les 5 ans, 74 % formes définies (contre 26 % de formes indéfinies), et chez les 6 ans 86,5 % contre 13,5 %. Nous avons effectué un *t-test intra-sujet*, et le résultat est significatif pour les deux tranches d'âge : pour les 5 ans, $t = 2.75$, $ddl = 13$, $p < .02$ (bilatéral), les 6 ans, $t = 5.14$, $ddl = 14$, $p < .001$ (bilatéral). Ensuite, il y a équilibre entre les formes indéfinies et définies, pour les 7, 8 et 9 ans. Le *t-test intra-sujet* a démontré que la différence n'est pas significative pour ces tranches d'âge³⁶. Enfin, chez les sujets plus âgés, les formes indéfinies sont dominantes. En revanche, notre *t-test intra-sujet* a démontré que la différence n'est pas significative pour eux : $t = 1.54$, $ddl = 14$, NS (bilatéral). Il en résulte deux conclusions : nos jeunes sujets utilisent le contexte pour introduire les personnages principaux et n'obéissent pas au « given-new contract », ils espèrent que l'interlocuteur pourra identifier le référent en question, grâce aux images qu'il a sous les yeux. En ce qui concerne nos sujets âgés de plus de 7 ans, l'exigence d'introduire un référent au moyen d'une forme indéfinie n'est pas encore devenue pour eux une règle à laquelle il faut obéir absolument.

³⁵ Les études sur le français (Clark, 1985) ont également observé que ce sont les noms qui apparaissent d'abord seuls sans articles chez les monolingues français qui acquièrent leur langue. Mais que cet emploi erroné disparaît après 3 ans, lorsque l'enfant commence à prendre conscience de l'existence du système des articles de sa langue. Cela correspond donc à une étape dans l'acquisition du français, et on peut se demander si cette étape ne se prolonge pas jusqu'à 6 ans chez les bilingues turc-français.

³⁶ Pour les 7 ans, $t = 0.38$, $ddl = 15$, NS (bilatéral), les 8 ans, $t = 0.08$, $ddl = 16$, NS (bilatéral), les 9 ans, $t = 0.10$, $ddl = 16$, NS (bilatéral).

Pour ce qui est de l'opposition formes non réduites versus formes réduites en français, on observe, de nouveau, une différence de traitement entre les jeunes sujets et les sujets âgés. En revanche, cette différence n'est significative pour aucune des tranches d'âge. La seule remarque pertinente est la proportion légèrement supérieure chez les 5 et 6 ans de formes réduites, respectivement, 12 % et 9 %, aux dépens des formes non réduites.

Il est également intéressant de noter que l'éventail de formes non réduites est plus important chez les jeunes sujets, surtout chez les 6 ans. Les 5 ans préfèrent, par ordre croissant, le syntagme nominal défini (36 %), le syntagme nominal indéfini (26 %), et le syntagme nominal défini disloqué à gauche (19 %) ainsi que 7 % de syntagme nominal sans article. Il en va de même pour les 6 ans, qui ont davantage de dislocations à gauche³⁷ que de syntagmes nominaux indéfinis. Il faut relever chez eux la forte proportion de SN sans déterminant (18 %). A partir des 7 ans, toutes les tranches d'âges présentent à peu près les mêmes caractéristiques, si ce n'est l'absence totale de formes pronominales chez les 9 et 10 ans et l'utilisation plus importante de la forme *adjectif possessif + nom* des 8 aux 10 ans. On peut en conclure que tous nos sujets répondent ainsi à la contrainte cognitive générale, qui est d'introduire de la façon la plus manifeste possible les personnages, afin de rendre leur production compréhensible pour le récepteur.

Les deux aspects qui viennent d'être évoqués montrent que les jeunes enfants (les 5 et 6 ans) ont du mal à se détacher des images qu'ils décrivent, et qu'ils n'utilisent pas encore complètement la langue de façon décontextualisée. Ils semblent plutôt faire un usage déictique des formes qu'ils utilisent, en employant des formes nominales définies, et pour quelques uns des formes réduites, pour introduire les personnages principaux.

Est-ce que nous retrouvons une différence de traitement, en fonction du personnage principal à introduire, pour les formes linguistiques utilisées ? C'est ce que nous avons voulu étudier dans les figures suivantes, qui montrent les différentes formes utilisées pour chacun des trois personnages principaux en français.

³⁷ En français soutenu les dislocations se caractérisent doublement par l'intonation et la présence du pronom clitique (*Jean vient s'oppose à Jean, il vient*) alors qu'en français familier, nous sommes devant un phénomène de grammaticalisation où l'intonation n'est plus marquée et la forme *Jean il vient* se généralise. C'est ce type d'emploi que nous trouvons chez nos sujets et que nous appelons malgré l'absence de dislocation « dislocation à gauche ».

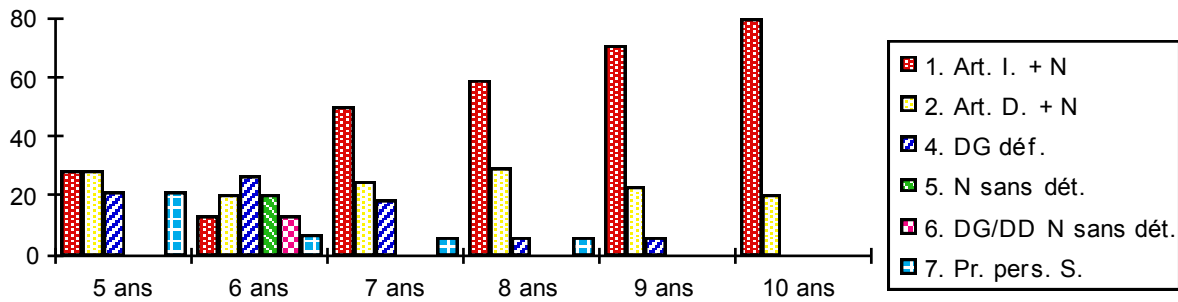


Figure [5.13a] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction du **garçon**, par groupe d'âge, en français.

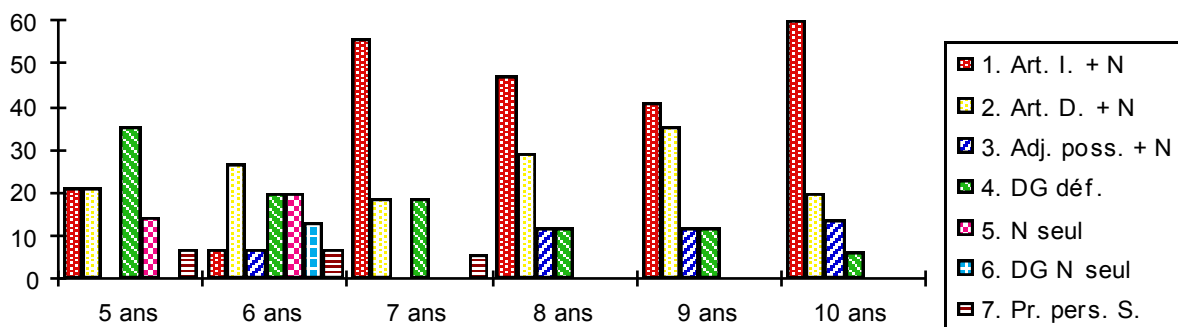


Figure [5.13b] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction du **chien**, par groupe d'âge, en français.

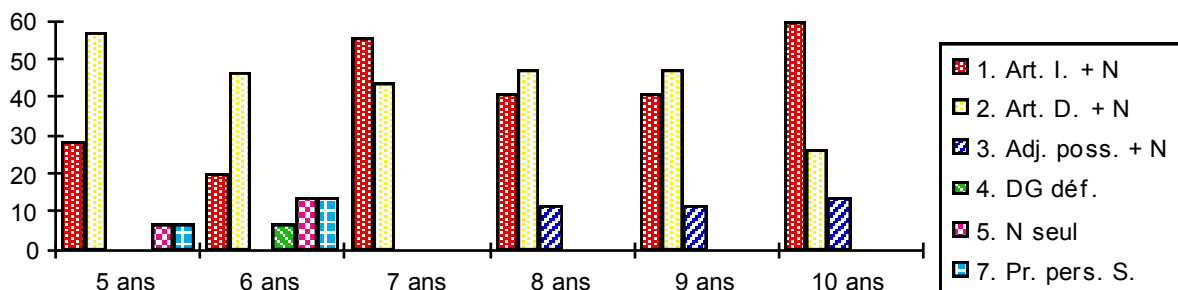


Figure [5.13c] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction de la **grenouille**, par groupe d'âge, en français.

Les figures ci-dessus révèlent, comme pour la version turque, un certain nombre de différences, en ce qui concerne le traitement réservé aux trois personnages principaux. Les résultats ne sont pas aussi clairs qu'en turc, où presque tous les groupes d'âge introduisaient les deux personnages principaux (*le garçon et le chien*) au moyen de la forme N Défini, et la grenouille, indifféremment, grâce à N Déf. ou N + Cas.

En français, le garçon et le chien connaissent le même traitement : les plus jeunes (les 5 et 6 ans) les introduisent au moyen d'un syntagme nominal défini (Art. D.+N et DG déf.), tandis que les plus âgés les encodent majoritairement au moyen d'un syntagme nominal indéfini (Art. I.+N). Il faut également remarquer que, comme dans la version turque, nous

avons relevé pour le chien, chez les sujets âgés (8, 9 et 10 ans) et une seule fois chez un sujet de 6 ans, l'utilisation de la forme *adjectif possessif + N*. Pour la grenouille, nous trouvons également cette forme chez les sujets âgés, alors qu'elle était presque absente en turc. Pour ce qui est de la forme dominante, pour introduire le troisième personnage principal du récit, la tendance que nous avons établie pour l'introduction regroupée des trois personnages se réitère, à savoir, l'introduction se fait majoritairement au moyen de formes définies par les 5 et 6 ans, des deux formes pour les 7, 8 et 9 ans et majoritairement par des formes indéfinies par les 10 ans. Nous avons effectué un test t intra-sujet afin de vérifier si cette différence entre la forme *Art. I.+N* et la forme *Art. D.+N* est significative pour toutes les tranches d'âge. Le résultat a montré une différence significative uniquement pour les 5 ans, $t = 2.50$, $ddl = 13$, $p < .05$ (bilatéral), $p < .025$ (unilatéral), et les 6 ans, $t = 7.50$, $ddl = 14$, $p < .001$ (bilatéral), et une différence non significative pour les 7-10 ans³⁸.

On peut conclure, d'après ces résultats, que nos sujets commencent majoritairement à introduire les deux personnages principaux grâce à des formes nominales indéfinies, et la grenouille indifféremment grâce à la forme *Art. D.+N* ou *Art. I.+N*. Quelques sujets introduisent le chien ou la grenouille par l'intermédiaire du garçon, en employant la forme *adjectif possessif + N*, ceci restant essentiellement valable pour les sujets âgés. Ces résultats démontrent que nos sujets ne traitent pas de la même manière les deux principaux personnages, qui vont être présents tout le long du récit, et la grenouille, présente seulement au début et à la fin de l'histoire, en leur attribuant des statuts différents. Cette différence est-elle également justifiée par la position dans la phrase ?

5.6.2.2.1.2 Introduction des personnages principaux en fonction des positions en français

On peut se demander ce qu'il en est des contraintes liées à la spécificité de la langue que nos sujets sont en train d'acquérir : le français. Le turc étant une langue SOV, une introduction ne peut se faire qu'en position pré-verbale, c'est pourquoi dans le point 5.6.2.1.1.2 plus haut, nous avons étudié l'introduction des personnages principaux en fonction de leur rôle grammatical (sujet ou objet). En revanche, le français offre quatre possibilités d'introduction, il combine la position (post-verbale vs pré-verbale) avec le caractère défini ou indéfini du syntagme nominal. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, les travaux de Lambrecht (1985, 1988), sur le français parlé, mettent en évidence la façon dont les adultes francophones introduisent les participants dans une conversation. Ils montrent que les personnages principaux sont toujours mentionnés pour la première fois de façon post-verbale, et avec une forme indéfinie, à l'aide de formes présentatives. Ainsi on obtient l'échelle ci-dessous :

³⁸ Pour les 7 ans, $t = 0.48$, $ddl = 15$, NS (bilatéral), les 8 ans, $t = 0.71$, $ddl = 16$, NS (bilatéral) et les 9 ans, $t = 0.71$, $ddl = 16$, NS (bilatéral) et les 10 ans $t = 0.76$, $ddl = 14$, NS (bilatéral).

Degré de conformité au français	Position	Caractère indéfini /défini
+ -	Post-verbale	Indéfini
	Pré-verbale	Indéfini
	Post-verbale	Défini
	Pré-verbale	Défini

Tableau [5.8] Spécificité du français pour introduire les personnages.

Nous illustrons ces quatre catégories par des exemples extraits des productions de nos sujets.

1. Post-verbale + syntagme nominal indéfini

(5.85) F07;02g 1- 001 alors y a **un petit chien une petite grenouille et un petit garçon**

(5.86) F07;01i 1- 001 ils ont trouvé [un] (2") **un grenouille**

(5.87) F07;07a 1- 001 [y avait y avait] il était une fois **un petit garçon une grenouille** et [un chi=] **un chien** (3")

2. Pré-verbale + syntagme nominal indéfini

(5.88) F09;03k 1- 001 alors **un petit chien et un garçon** regardaient le beau crapaud (6")

3. Post-verbale + syntagme nominal défini

(5.89) F07;11h 1- 003 y a **le chien**
004 qui regarde dans le pot

(5.90) F06;07b 1- 001 alors l'enfant et chien i regardent **la grenouille**

4. Pré-verbale + syntagme nominal défini

(5.91) F08;10a 1- 001 [le ch=] **le petit chien** regarde la grenouille, (7")

Les figures ci-dessous illustrent le traitement de l'introduction, en fonction du degré de conformité spécifique au français.

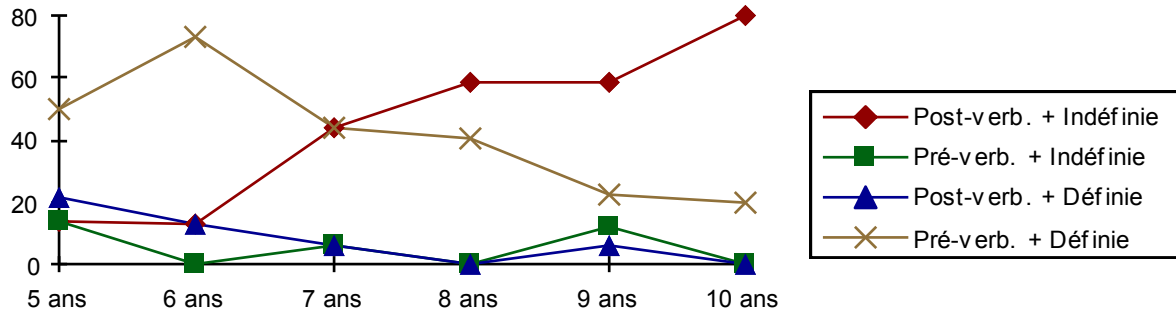


Figure [5.14a] Pourcentage d'introductions du **garçon**, en fonction du degré de conformité spécifique au français, par groupes d'âge.

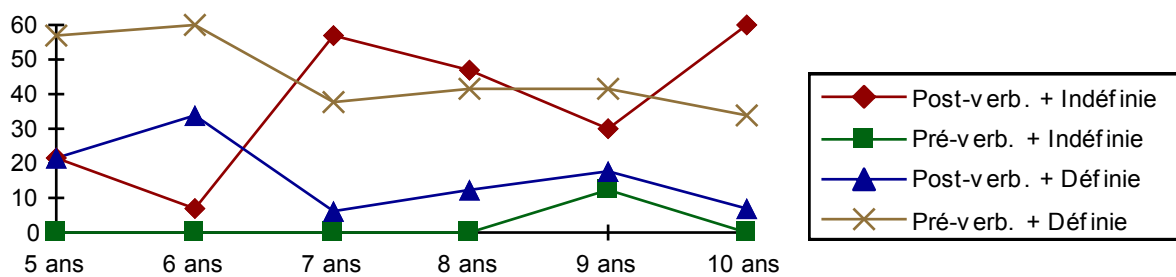


Figure [5.14b] Pourcentage d'introductions du **chien**, en fonction du degré de conformité spécifique au français, par groupes d'âge.

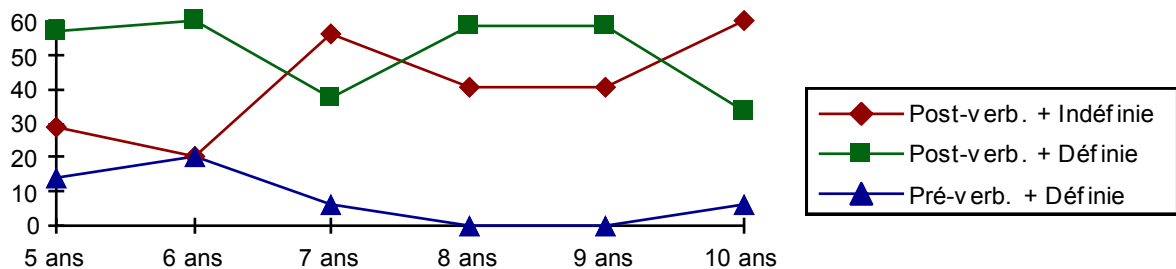


Figure [5.14c] Pourcentage d'introductions de la **grenouille**, en fonction du degré de conformité spécifique au français, par groupes d'âge.

D'après les résultats ci-dessus, nous pouvons dire que nos sujets agissent de manière différente en fonction des personnages à introduire. En ce qui concerne le garçon, c'est à partir de 8 ans que nos sujets commencent à respecter la contrainte du français, à savoir la position post-verbale + forme indéfinie pour une nouvelle information. Pour le chien, les résultats connaissent des variations d'une tranche à l'autre, mais c'est à partir de 7 ans que son introduction se fait de manière post-verbale ; mais les 9 ans ne respectent pas majoritairement cette contrainte, puisqu'ils avantagent légèrement la position pré-verbale. Quant à la grenouille, à part les 7 et 10 ans qui respectent davantage la contrainte du français pour introduire un nouveau référent, les autres tranches introduisent la grenouille, effectivement de façon unanime, en position post-verbale, mais au moyen d'une forme définie.

Au vu de ces résultats, on peut dire que nos sujets attribuent au personnage de la grenouille un statut différent : ils semblent le traiter plutôt comme un personnage secondaire en préférant la placer en position post-verbale et en utilisant une forme définie (comme par exemple le cerf ou le hibou) que comme un personnage principal, bien que ce soit la disparition de la grenouille qui soit à l'origine de la recherche, et donc à la base de la continuité thématique de l'histoire.

Nous pouvons en conclure que les trois personnages principaux ne sont pas traités de la même manière et sont soumis à des encodages linguistiques variés. Ceci est confirmé par l'étude des fonctions grammaticales et sémantiques que ces personnages remplissent, dès leur première mention : le petit garçon et le chien sont introduits comme étant directement impliqués dans les actions dont ils sont agents, alors que pour la grenouille, les sujets ne font que souligner son existence et, dans la majorité des cas, la présentent comme patient de l'action d'un des deux personnages principaux.

En résumé, on peut dire qu'en ce qui concerne l'introduction des personnages principaux en français, les formes nominales définies sont les formes les plus utilisées par les jeunes sujets, tandis qu'à partir de 7 ans, nos sujets bilingues montrent un réel développement vers l'emploi des formes nominales indéfinies. Comme pour le turc, il y a une tendance à utiliser la forme *adjectif possessif* + *N* essentiellement pour le chien et la grenouille chez les plus grands. Ainsi, il y a donc un développement dans la cohésion du discours qui se plie aux contraintes communicationnelles (introduction grâce à des formes nominales indéfinies), aux contraintes narratives (différence de traitement pour les personnages) et aux contraintes liées au code (introduction post-verbale + syntagme nominal indéfini).

Comparons maintenant les résultats obtenus en français, à ceux obtenus par des monolingues français.

5.6.2.2.2 Chez les monolingues français

La figure [5.15] donne l'ensemble des différentes formes linguistiques utilisées par les monolingues français (Kern, 1997 : 169), pour introduire les personnages principaux.

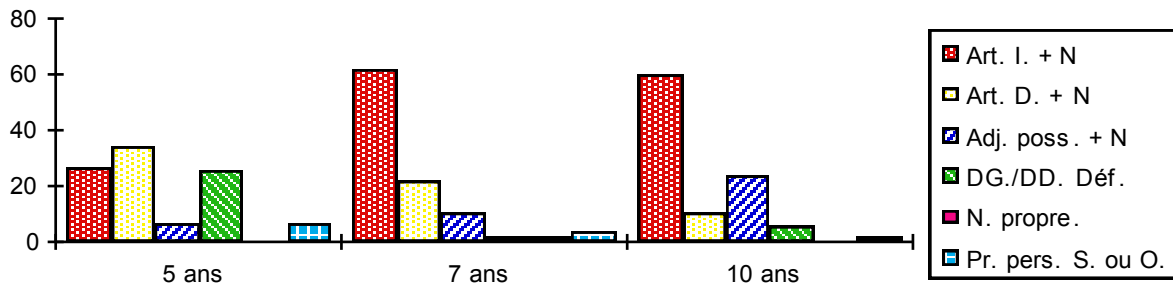


Figure [5.15] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages principaux, par groupe d'âge, chez les monolingues français (Kern, 1997 : 169).

La forme *adjectif possessif + N* est présente chez les monolingues, dès 5 ans et augmente de façon significative avec l'âge (25,5 chez les 10 ans), tandis que chez nos sujets bilingues, comme nous l'avons vu plus haut, cette forme n'est présente que chez les sujets plus âgés (8, 9 et 10 ans) et de façon stable (8 à 9 %), aussi bien dans la version française de leur récit que dans la version turque. Cela peut expliquer une différence de traitement chez nos sujets et les monolingues, dans la mesure où, d'emblée, le chien et la grenouille (les deux participants) pour qui les formes *Adj. poss.+N* sont utilisées, sont attachés à la trame de l'histoire si on les associe au petit garçon. Les bilingues les traitent séparément, comme des personnages secondaires, non liés au petit garçon, le propriétaire. Pour la grenouille, il peut également s'agir d'une différence culturelle, étant donné qu'il ne viendrait à l'idée d'aucun sujet turc de posséder un tel animal chez soi.

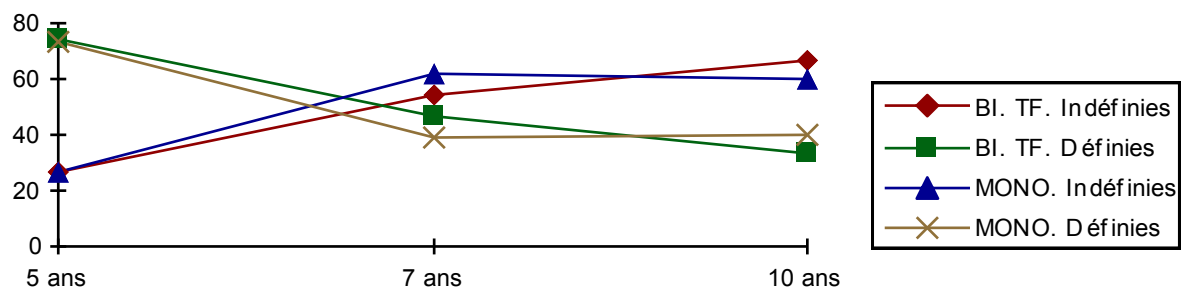


Figure [5.16a] Pourcentage des formes indéfinies vs définies pour introduire les personnages principaux, chez nos sujets bilingues, comparés aux monolingues français.

En ce qui concerne le total des premières mentions définies, les scores sont très proches, entre les 5 ans monolingues (73,5 %) et nos sujets bilingues (71,5 %). Le test chi-deux a démontré que l'opposition n'est, en effet, pas significative : $X^2 = 0.06$, ddl =1, NS. On peut conclure qu'à cet âge, le comportement des deux populations est le même. Quand on regarde les mêmes pourcentages chez les 7 ans monolingues et bilingues, on trouve respectivement 38,5 % et 46 %. Cette fois-ci, il y a donc, en apparence, une différence de traitement entre les deux, mais notre test chi-deux a également prouvé que celle-ci n'est pas significative : $X^2 = 1.15$, ddl =1, NS. À partir de cet âge, les deux populations obéissent donc au « given new contract », en introduisant les personnages principaux, au moyen de formes

indéfinies. Les scores sont également très proches pour les 10 ans monolingues et bilingues. Chez les premiers, les formes linguistiques indéfinies représentent 60 %, alors que, chez les nôtres, elles représentent 66,5 %. Notre test a montré que l'écart entre les deux populations n'est pas significatif : $X^2 = 1.15$, ddl =1, NS. On ne peut donc parler d'aucun retard pour les trois tranches comparées, dans la mesure où les comportements sont identiques pour les deux populations.

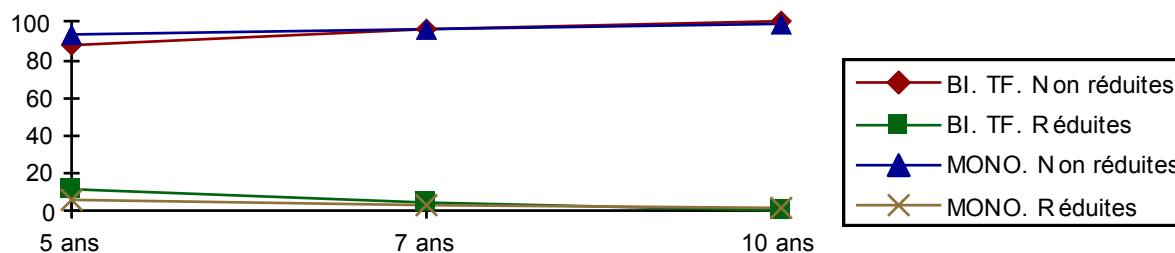


Figure [5.16b] Pourcentage des formes non réduites vs réduites pour introduire les personnages principaux, chez nos sujets bilingues, comparés aux monolingues français.

En revanche, toutes les tranches d'âge des deux communautés introduisent majoritairement les personnages principaux au moyen d'une forme non réduite. Comparés aux monolingues français, nos 5 ans ont cependant deux fois plus de formes pronominales, ce qui peut être le signe d'un traitement davantage déictique ; par la même occasion, nos sujets comptent sur le contexte pour que l'interlocuteur puisse identifier le référent en question. Mais notre test chi-deux démontre que l'opposition n'est pas significative pour les 5 ans ($X^2 = 1.80$, ddl =1, NS).

En résumé, on peut dire que le traitement pour la fonction d'introduction des personnages principaux est le même entre les monolingues et nos sujets bilingues. Les deux populations introduisent les personnages principaux, au moyen d'une forme nominale indéfinie, dès 7 ans. Elles obéissent ainsi aux contraintes communicationnelles. Ces résultats mettent en évidence qu'il n'y a pas d'influence du turc vers le français, dans la mesure où nous ne trouvons pas davantage de formes définies, comme pour les versions turques. De plus, les résultats de nos sujets sont plus proches de ceux des monolingues français que de ceux des monolingues turcs de Turquie. Ceci nous amène à nous poser la question de l'influence du français sur les productions en turc. La réponse à cette question est positive, si l'on s'en tient à l'introduction des personnages principaux. Ces résultats sont-ils confirmés pour l'introduction des personnages secondaires ? C'est ce que nous étudierons dans le point suivant de ce chapitre.

5.6.3 Introduction des personnages secondaires

Nous allons dans un premier temps étudier l'introduction des personnages secondaires en turc, chez les bilingues turc-français, ensuite chez les monolingues et les bilingues des Pays et nous terminerons l'étude par l'introduction des personnages secondaires en français.

5.6.3.1 Introduction des personnages secondaires en turc

5.6.3.1.1 Chez les bilingues turc-français

5.6.3.1.1.1 Introduction des personnages secondaires

La figure [5.17a] donne la distribution des formes linguistiques trouvées pour introduire les personnages secondaires chez nos sujets.

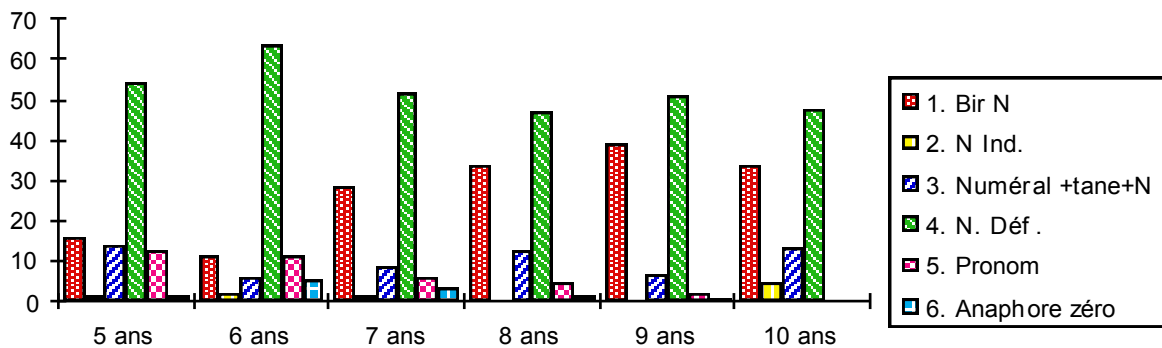


Figure [5.17a] Types, pourcentage de formes linguistique utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

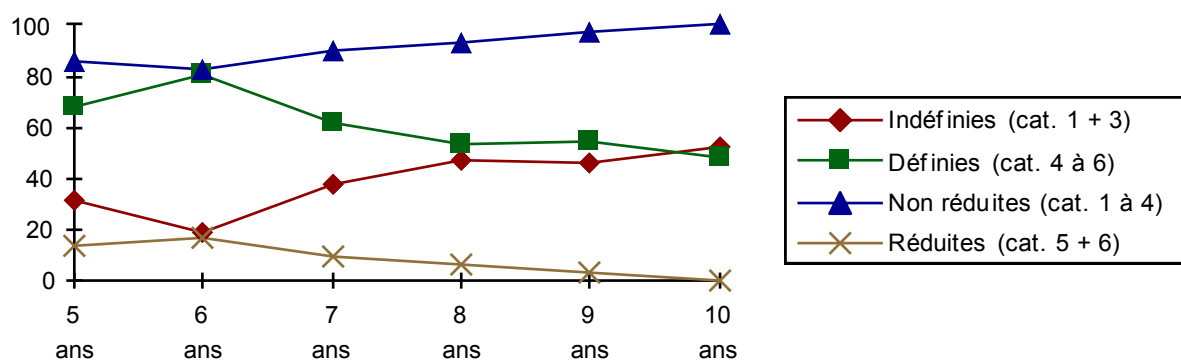


Figure [5.17b] Pourcentage formes indéfinies vs définies ; formes non réduites vs réduites utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

La figure [5.17a] montre deux tendances : tout d'abord l'emploi de la forme *N. défini* stagne avec l'âge, alors que la forme *Bir N* ('un N') augmente des 5 ans aux 10 ans. En effet, nous relevons que la première domine à travers les âges et les deux extrêmes se trouvent chez les 8 ans (47 %) et les 6 ans (63,5 %). En revanche, plus de 28,5 % des formes concernent la seconde forme après l'âge de 7 ans. Parmi les formes définies, nous avons relevé une forte

utilisation de la forme *N+Cas* (forme définie se trouvant en position objet), pour introduire les personnages secondaires de façon homogène entre 5 et 10 ans sauf chez les 6 ans, chez qui nous n'en relevons que 13,5 %. Comme pour l'introduction de la grenouille, comme personnage principal mais de moindre importance par rapport au garçon et au chien, nos sujets ont recours aux mêmes formes pour introduire les personnages secondaires. Il en est de même pour l'utilisation du pronom, qui reste importante chez les jeunes sujets, et qui disparaît totalement chez les plus grands (10 ans). Une fois de plus, ces résultats prouvent que nos jeunes sujets (les 5-6 ans) comptent davantage sur l'image pour l'identification des référents par l'interlocuteur. L'emploi, en outre, de la nouvelle forme (Numéral + tane + N) qui permet de dénombrer le référent en question stagne avec l'âge. Elle est plus utilisée par les 5, 8 et 10 ans que les autres tranches d'âge. La forme *N indéfini* (forme indéfinie se trouvant en position objet) et l'anaphore zéro sont les deux formes les moins préférées. Nous pouvons comprendre l'absence de la seconde, dans la mesure où elle n'est pas appropriée pour une première mention ; en revanche, la première est conforme mais son utilisation est rare, comme c'est le cas pour introduire les personnages principaux.

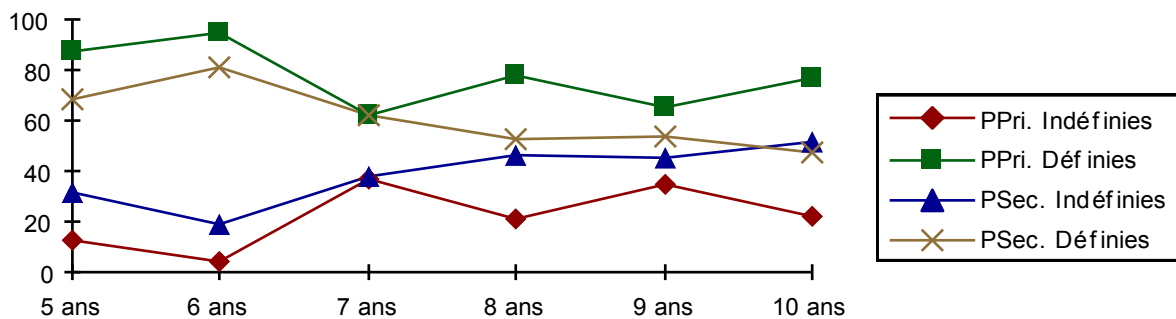


Figure [5.18] Pourcentage de formes définies vs indéfinies pour introduire les personnages principaux vs personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

La comparaison des formes définies opposées aux formes indéfinies pour introduire les personnages principaux et secondaires nous permet d'affirmer que le « given-new contract » n'est pas respecté par nos sujets, même si la tendance développementale vers l'emploi des formes indéfinies y est clairement observable. Cette tendance est plus claire pour les personnages secondaires que pour les personnages principaux, dans la mesure où l'on passe de 19 % chez les 6 ans à 52 % chez les 10 ans. En revanche, nous pouvons justifier la présence des formes définies en rappelant, que selon Du Bois (1980), une information connue peut recevoir le statut d'indéfini et qu'inversement une information nouvelle peut recevoir le statut de défini dans des contextes déterminés, lorsque par exemple le contexte permet de faire des inférences passerelles. Par rapport à l'ensemble des formes indéfinies, la figure [5.19a] a montré un taux assez important de la forme *Numéral+(tane)+N*, variant entre 6 % et 14 % : l'enfant n'a pas plusieurs choix pour introduire la famille des grenouilles. Soit il choisit cette forme en dénombrant les grenouilles présentes sur l'image, soit il les introduit en

position objet, grâce à la forme *N. indéfini*. Il faut observer que l'emploi de *N. indéfini* en position objet est rare en turc, aussi bien chez les monolingues que chez nos sujets. C'est la raison pour laquelle les sujets ont recours à un directif (comme le montre l'exemple ci-dessous) ; lorsqu'il s'agit par exemple d'introduire les abeilles, ils peuvent les intégrer à l'action du chien qui est en train de les observer, en leur attribuant la position d'objet.

(5.92) T10;08j 5- 017 ve köpek **arıllara** bakıyor
/et/chien/abeille-Plu.-DIR/regarder-PROG-3sg/
« et le chien regarde les abeilles »

Si l'on analyse l'ensemble des formes non réduites (les formes lexicalement plus explicites) opposées aux formes réduites (les formes lexicalement moins explicites) pour introduire les personnages secondaires, et qu'on les compare aux résultats relevés pour introduire les personnages principaux, nous obtenons la figure ci-dessous.

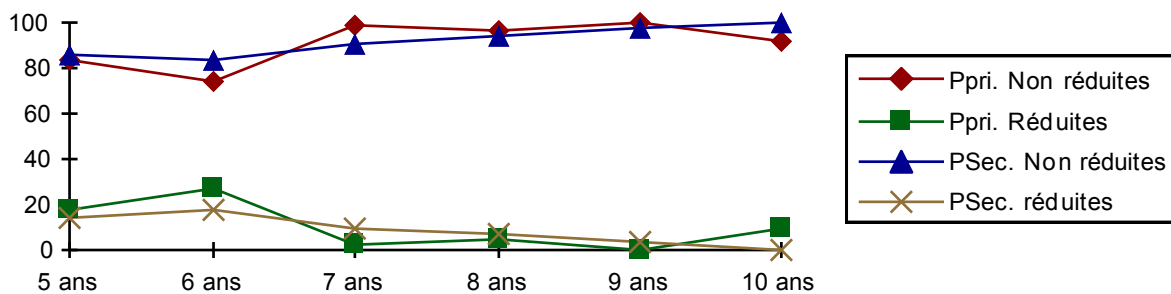


Figure [5.19] Pourcentage de formes non réduites vs réduites pour introduire les personnages principaux vs personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

D'après cette figure, on observe que le traitement est identique par rapport aux personnages principaux : il y a une nette domination des formes non réduites, ce qui est conforme aux contraintes communicationnelles. En effet, on constate que le pourcentage des formes non réduites diminue avec l'âge : ainsi on passe de 17 % chez les 6 ans à 3 % chez les 9 ans, et à une absence totale chez les 10 ans. Notre test chi-deux a prouvé que la différence est significative uniquement pour les 10 ans : $X^2 = 9.42$, ddl = 1, $p < .01$. Il apparaît donc clairement qu'avec l'âge, nos sujets respectent les besoins de la compréhension de l'interlocuteur, en ayant recours à des formes nominales pour les premières mentions. Les résultats des 5 et 6 ans confirment ce que nous affirmions à propos de l'introduction des personnages principaux, à savoir que ces enfants n'ont pas encore la capacité de décontextualiser leurs discours. Nous avons constaté une utilisation déictique des formes pour les premières mentions des personnages principaux. C'est ce que nous constatons chez un sujet de 7 ans, qui ne connaissant apparemment pas le nom du cerf, emploie un pronom démonstratif déictique pour se référer à lui :

(5.93) T07;11h 10b 038 [bu] euh **bu** goşuyo
/ceci/euh/ceci/courir-PROG-3sg/
« ça euh ça il court »

Il arrive aussi, comme nous l'avons vu dans le point (5.6.1) de ce chapitre, que les enfants disent clairement ne pas savoir le nom du référent en question, comme ci-dessous :

(5.94) T08;00f 10a 044 ben **onu** bilmiyom
/moi/lui-ACC/savoir-NEG-PROG-1sg/
« moi je ne le (= le cerf) sais pas »

Si l'emploi des pronoms concerne tous les 6 référents chez les 5 ans, chez les 6, 7 et 8 ans il concerne le cerf (comme le montrent les deux exemples ci-dessus) ou la famille grenouille (5.95).

(5.95) T06;02d 14b 039 **bunlar** da bahıyo
/ceci-PLU/DE/regarder-PROG-3sg/
« et celles-là elles (= les grenouilles) regardent »

Étant donné que la narration a déjà commencé, on aurait pu s'attendre à davantage de formes réduites, or nous observons qu'il n'en est rien. Les introductions, par exemple, grâce à une forme réduite, sont inférieures chez les 5 et 6 ans pour les personnages secondaires.

5.6.3.1.1.2 Introduction des personnages secondaires en fonction du rôle grammatical

Pour ce qui est des rôles grammaticaux des personnages secondaires, pour la fonction de l'introduction en turc, nous avons repris les 4 catégories différentes que nous avons établies pour l'introduction des personnages principaux.

1. *Sujet*

- (Bir) N + V

(5.96) T10;00c 10a 032 **bi ceylan** aldı
/un/biche/prendre-PT-3sg/
« une biche (l')a pris »

- *Présentationnelle*

(5.97) T07;11f 8- 026 burda da bi tane kuş **var**
/ici/DE/un/nombre/oiseau/VAR/
« et ici il y a un oiseau »

- *Labelling*

(5.98) T10;00h 14a 052 iki gurba
/deux/grenouille/
« deux grenouilles »

2. *Objet*

(5.99) T08;02j 14a 061 köpek bakıyor [kurbaya] **kurbalara**
 /chien/regarder-PROG-3sg/grenouille-DIR/grenouille-PLU-DIR/
 « le chien regarde [la grenouille] les grenouilles »

La figure [5.20] montre la répartition de ces formes linguistiques en fonction du rôle grammatical des personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

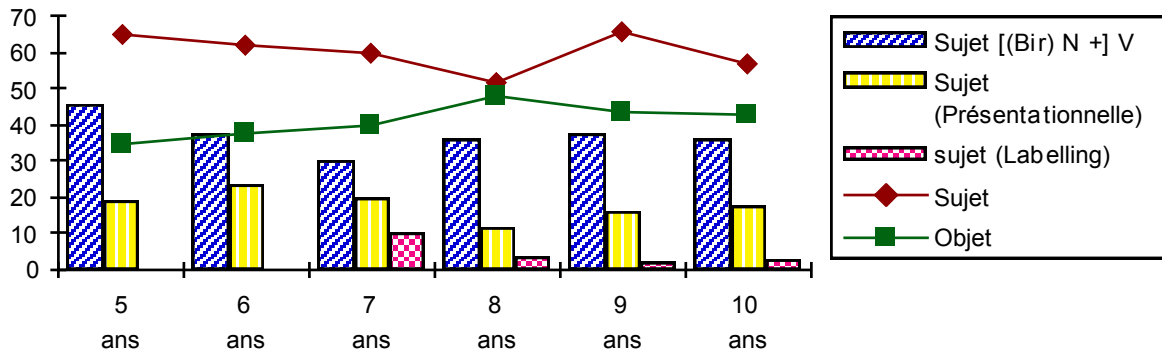


Figure [5.20] Pourcentage des formes linguistiques en fonction du rôle grammatical des personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

Cette figure montre que nos sujets ont opté soit pour le rôle du sujet, soit pour celui de l'objet. Le premier est dominant pour toutes les tranches d'âge, avec des variations allant de 52 % (chez les 8 ans) à 66 % (chez les 9 ans) tandis que, dans le même temps, les résultats stagnent entre 35 % (chez les 5 ans) et 48 % (chez les 8 ans) pour le second, c'est-à-dire, l'introduction des personnages en position objet. C'est également le cas de la forme présentationnelle *var* ('il y a') qui connaît une certaine stabilité dans son usage à travers les tranches d'âges, sans véritablement être une forme préférée. Ce sont les 8 ans qui l'utilisent le moins ; ces derniers compensent cette forme par une nette domination du rôle de patient (position objet). Par ailleurs, nous observons, même si leur pourcentage reste faible, que d'une manière très surprenante les étiquetages (ou labelling) apparaissent surtout chez les sujets âgés de plus de 7 ans, alors que c'est essentiellement le cas des jeunes sujets pour les personnages principaux.

5.6.3.1.2 Chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas

L'étude de l'introduction des personnages secondaires chez les monolingues turcs de Turquie et les bilingues des turc-néerlandais nous a permis d'établir la figure ci-dessous qui montre les types et les pourcentages des formes linguistiques employées pour la fonction.

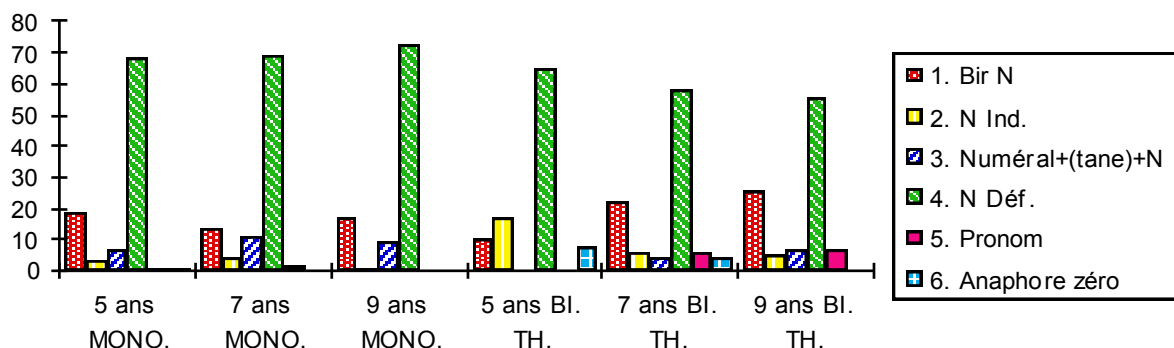


Figure [5.21] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, chez les monolingues turcs de Turquie et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Cette figure montre que pour les trois tranches d'âge, la forme nominale définie domine pour cette fonction. Même si l'on peut observer une légère augmentation avec l'âge, son emploi reste assez stable. Il en est de même de l'emploi de la forme nominale indéfinie. L'utilisation de la forme *Numéral+(tane)+N* est constante à travers les trois tranches. Voyons maintenant la différence par rapport à nos sujets. La figure ci-dessous résume les résultats obtenus pour les deux populations.

Les bilingues des Pays-Bas, comme nos sujets et comme les monolingues, utilisent pour la fonction d'introduction des personnages secondaires, de façon majoritaire, la forme nominale définie (catégorie 3). Il faut également observer la présence d'un fort pourcentage de formes nominales indéfinies pour les 5 ans et notamment celle de *Bir N* ('un + N') chez les 7 et 9 ans. En revanche, la forme *Numéral+(tane)+N* reste peu usitée : absente chez les 5 ans, elle n'est présente que chez les grands. Le pronom et l'anaphore sont également peu utilisés par cette population, ce qui est conforme pour une première mention.

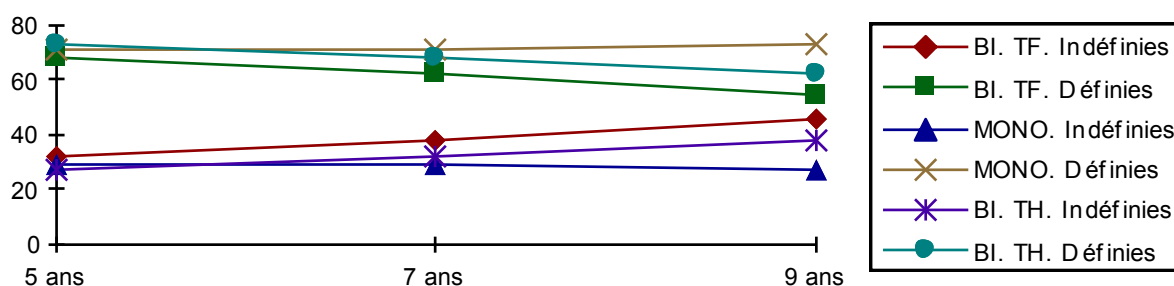


Figure [5.22a] Pourcentage de formes indéfinies vs définies pour introduire les personnages secondaires, chez nos sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie et aux bilingues des Pays-Bas.

La première comparaison qui oppose les formes indéfinies aux formes définies nous révèle que la logique est davantage respectée par nos jeunes sujets bilingues, puisque nous trouvons chez eux davantage d'introductions grâce à une forme indéfinie (31,5 % chez nos sujets contre 29,5 % chez les monolingues). En revanche, la différence est plus nette pour les

sujets âgés, aussi bien pour les 7 ans que pour les 9 ans, et même si cela peut paraître surprenant, ce sont également nos sujets qui ont davantage d'introductions effectuées avec une forme indéfinie. Nous avons appliqué un test chi-deux aux résultats obtenus pour les deux populations : pour les 5 ans : $X^2 = 0.51$, ddl = 1, NS ; les 7 ans : $X^2 = 3.77$, ddl = 1, NS, et pour les 9 ans : $X^2 = 13.83$, ddl = 1, $p < .001$. La différence n'est donc significative que pour les 9 ans. L'explication que l'on pourrait donner à ce résultat est que les monolingues n'ont aucune préférence établie pour une forme, alors que certains des nôtres, obéissant à la contrainte du « given-new contract », encodent les personnages secondaires avec une forme indéfinie pour la fonction d'introduction. Nous pouvons nous poser la question de l'influence du français, comme pour l'introduction des personnages principaux, puisque comme nous l'avons vu plus haut, nos sujets les introduisent davantage à l'aide de formes indéfinies que les monolingues turcophones.

Contrairement aux monolingues, les bilingues des Pays-Bas introduisent, comme nos sujets, davantage les personnages secondaires grâce à une forme indéfinie. Ceci est également valable pour les plus jeunes d'entre eux. En effet, par rapport à nos sujets, les 5 ans ont légèrement moins de formes indéfinies (31,5 % chez les nôtres contre 27,5 % chez les seconds). Si, pour les 5 ans, les résultats sont très proches, pour les 7-9 ans, nos sujets réalisent davantage d'introductions grâce à une forme indéfinie (respectivement 38 % contre 32 % chez les 7 ans et 46 % contre 37,5 % chez les 9 ans). Notre test chi-deux démontre que les différences entre les deux populations ne sont significatives pour aucune des trois tranches d'âges comparées : pour les 5 ans : $X^2 = 1.36$, ddl = 1, NS ; les 7 ans : $X^2 = 0.03$, ddl = 1, NS, et pour les 9 ans : $X^2 = 1.13$, ddl = 1, NS. D'après ces résultats, nous pouvons affirmer que le comportement des trois tranches d'âge est identique. Cela peut être expliqué par une forte exposition à leur langue dominante respective, le français et le hollandais, qui font la différence entre déterminants définis et indéfinis.

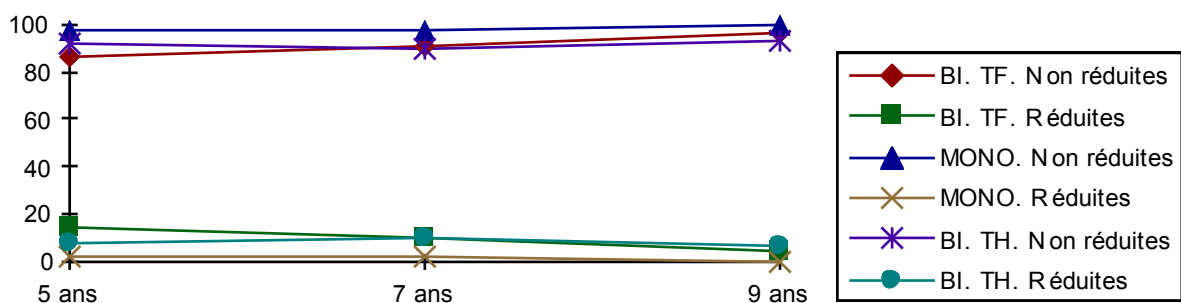


Figure [5.22b] Pourcentage de formes non réduites vs réduites pour introduire les personnages secondaires, chez nos sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie et aux bilingues des Pays-Bas.

Pour ce qui est de l'opposition formes non réduites vs réduites, ce sont les monolingues qui réalisent les meilleurs scores, même si la différence s'amenuise pour les 9

ans. Nos 5 et 7 ans ont davantage recours à une forme réduite que les monolingues du même âge, chez qui l'emploi de cette forme reste mineure. Nous avons également appliqué un test chi-deux aux différents résultats dans les deux populations : pour les 5 ans : $X^2 = 7.8$, ddl = 1, $p < .01$; les 7 ans : $X^2 = 4.78$, ddl = 1, NS, et pour les 9 ans : $X^2 = 3.61$, ddl = 1, NS. La différence étant significative pour les 5 ans, nous pouvons confirmer les difficultés qu'ont nos sujets à réaliser des narrations totalement décontextualisées. La différence peut également provenir de la difficulté qu'éprouvent nos sujets bilingues, comme les exemples (5.92 à 5.94) le montrent plus haut, à trouver le vocabulaire adéquat pour nommer les personnages secondaires : ainsi, ne sachant pas le terme exact de l'animal en question, ils optent pour la stratégie des formes réduites et déictiques.

Chez les bilingues des Pays-Bas, les formes pronominales semblent être constantes entre 5 et 7 ans et connaissent une légère baisse pour les grands. Cependant, notons que cet emploi ne dépasse pas les 10 % dans les trois tranches d'âges et qu'il reste donc trop faible pour que l'on puisse affirmer que cette population n'obéit pas aux contraintes communicationnelles. Ceci est prouvé par notre test chi-deux qui démontre que les différences ne sont pas significatives³⁹.

Après avoir observé les résultats en turc, que peut-on dire de l'introduction des personnages secondaires dans les versions françaises de nos sujets et dans celles des monolingues ? Les résultats observés pour le turc sont-ils confirmés ou infirmés pour le français ?

5.6.3.2 Introduction des personnages secondaires en français

5.6.3.2.1 Chez les bilingues turc-français

5.6.3.2.1.1 Les formes linguistiques pour introduire les personnages secondaires

La figure [5.23a] ci-dessous donne la distribution des formes linguistiques pour introduire les personnages secondaires en français.

³⁹ Pour les 5 ans : $X^2 = 0.97$, ddl = 1, NS ; les 7 ans : $X^2 = 0.00$, ddl = 1, NS, et pour les 9 ans : $X^2 = 0.88$, ddl = 1, NS.

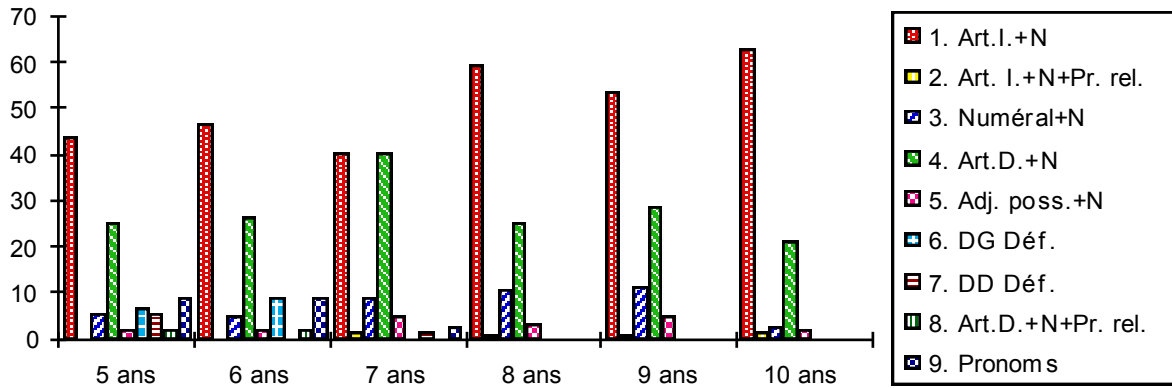


Figure [5.23a] Pourcentage de formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, en français.

On observe d'après cette figure, tout d'abord que la forme *Art.I.+N* domine chez tous nos sujets, sauf chez les 7 ans qui réalisent le même score pour la forme *Art.D.+N*. Cette dernière connaît, par ailleurs, un emploi stagnant pour les autres groupes d'âge, entre 21 % et 29 %.

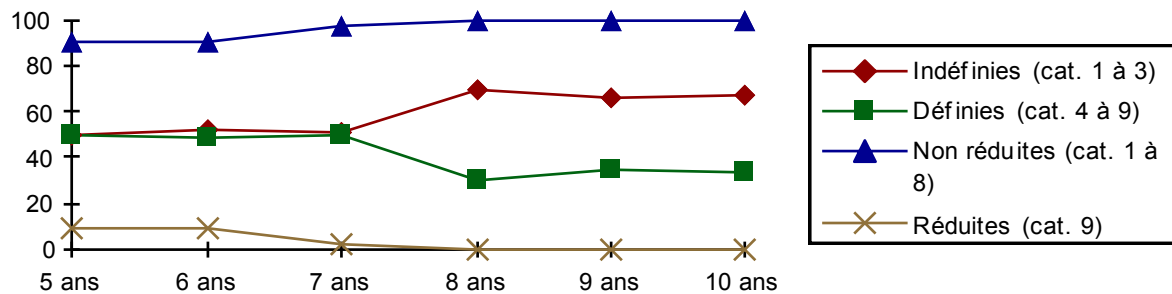


Figure [5.23b] Pourcentage de formes indéfinies vs définies ; formes nominales vs pronominales utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, en français.

En ce qui concerne les formes non réduites opposées aux formes réduites, la différence, déjà observée à plusieurs reprises entre les jeunes sujets (les 5-6 ans) et les sujets âgés (les 7 à 10 ans), est également valable ici. En effet, on remarque que même si les pourcentages sont faibles, ce sont les enfants âgés de 5 et 6 ans, qui ont davantage recours aux formes réduites, pour introduire les personnages secondaires. Ces formes concernent, dans la majorité des cas, le cerf et la famille des grenouilles, comme nous l'avons vu pour la version turque, comme le montrent les deux exemples ci-dessous :

(5.100) F05;07o 11- 024 [le fille] et **il** (= le cerf) fait tomber dans l'eau (4")

(5.101) F06;07b 14a 043 et après **ils** (= les grenouilles) étaient là

Lorsque l'on regarde les mêmes taux chez les plus grands, seuls les 7 ans ont 2,5 % de formes réduites, alors que les 8 à 10 ans n'en ont aucune.

Ces résultats révèlent que nos sujets utilisent majoritairement des formes non réduites, ce qui répond aux exigences d'un discours non-ambigu, adressé à un interlocuteur. La présence de formes pronominales chez les plus petits, contre son absence chez les plus grands, prouve la difficulté des premiers à produire un récit décontextualisé.

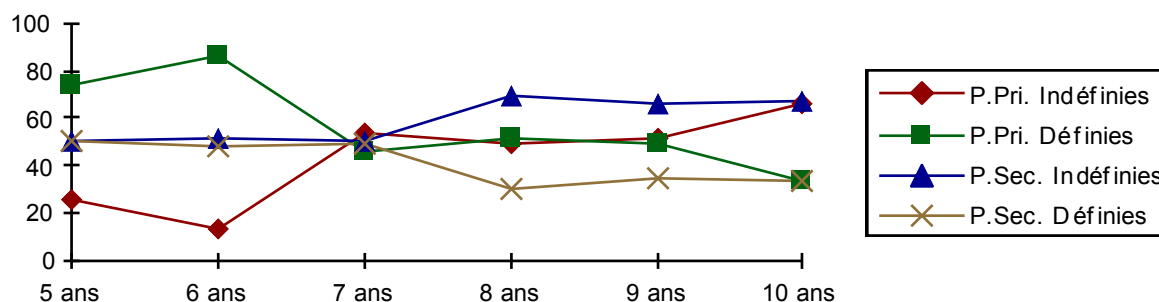


Figure [5.24] Pourcentage de formes définies vs indéfinies pour introduire les personnages principaux et secondaires, par groupe d'âge, en français.

Par ailleurs, pour ce qui est du caractère défini ou indéfini de ces introductions, nous avons observé deux grandes tendances pour les personnages principaux : à savoir l'emploi majoritaire des formes définies par les jeunes sujets, un équilibre entre les deux pour les 7 à 10 ans mais une domination des formes indéfinies chez les 10 ans. La comparaison avec les personnages secondaires, illustrée par la figure [5.26], révèle une très nette différence dans le traitement. Les 5-7 ans préfèrent indifféremment les deux formes, alors que les 8-10 ans emploient majoritairement une forme indéfinie. Le test chi-deux, appliqué aux différents résultats, a démontré que la différence est significative pour les sujets âgés de 5, 6 et 8 ans, alors qu'elle ne l'est pas pour les sujets âgés de 7, 9 et 10 ans⁴⁰. On peut en conclure que l'utilisation des formes indéfinies pour l'introduction est plus précoce pour les personnages secondaires que pour les personnages principaux en français.

5.6.3.2.1.2 Introduction des personnages secondaires en fonction de la position

Nous avons appliqué notre échelle établie pour la spécificité des introductions des personnages secondaires en français (tableau 5.8). Les exemples ci-dessous illustrent les quatre catégories.

1. Post-verbale + Indéfinie

(5.102) F07;01j 7- 037 et y a **un écureuil**, -

⁴⁰ Pour les 5 ans : $X^2 = 5.66$, ddl = 1, $p < .02$; les 6 ans : $X^2 = 16.28$, ddl = 1, $p < .001$; les 7 ans : $X^2 = 0.0016$, ddl = 1, NS ; les 8 ans : $X^2 = 7.43$, ddl = 1, $p < .01$; les 9 ans : $X^2 = 3.99$, ddl = 1, NS et les 10 ans : $X^2 = 0.007$, ddl = 1, NS.

2. Pré-verbale + Indéfinie

(5.103) F07;07a 10a 026 et puis (4") **un chèvre** l'a pris

3. Post-verbale + Définie

(5.104) F08;04b 14a 045 il a vu **les deux grenouilles**

4. Pré-verbale + Définie

(5.105) F09;05a 8- 041 après [le ch= le] (2") **le hibou** est sorti de l'arbre, (2")

La figure [5.25] donne la distribution de ces différentes catégories, par âge, en français.

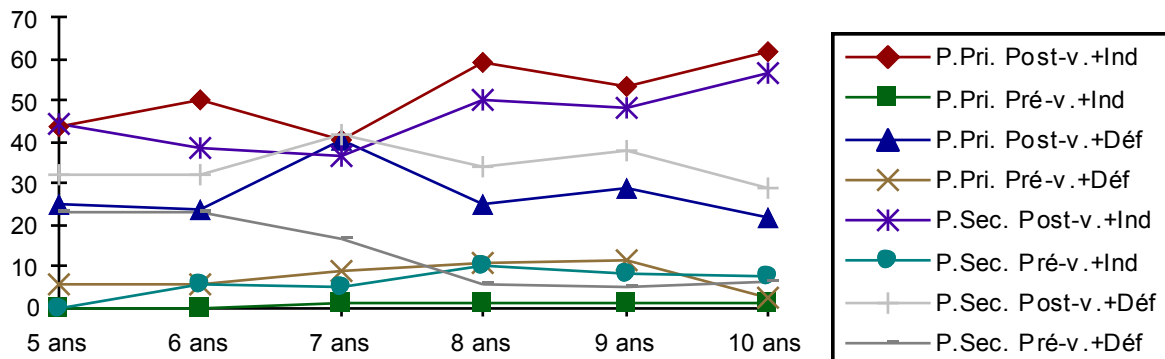


Figure [5.25] Pourcentage de formes linguistiques indéfinies vs définies en position pré-verbales vs post-verbales pour introduire les personnages principaux et secondaires, par groupe d'âge, en français.

Même si la première catégorie domine dans tous les groupes d'âge, sauf chez les 7 ans, la figure ci-dessous montre que celle-ci est plus importante pour l'introduction des personnages principaux. Le test chi-deux appliqué à ces résultats a démontré que la différence n'est significative pour aucune des 6 tranches d'âge⁴¹. Il apparaît donc nettement que pour introduire les personnages, aussi bien principaux que secondaires, nos sujets préfèrent la forme indéfinie en position post-verbale, ce qui est conforme à la contrainte spécifique au français mise en évidence par Lambrecht (1984, 1985, 1988). Rappelons que ce dernier avait montré qu'en français parlé, l'introduction d'un référent se faisait de façon post-verbale, grâce à une forme indéfinie, ce qui correspond, dans la majorité des cas, à une forme présentationnelle de type 'y a un x'.

⁴¹ Pour les 5 ans, $X^2 = 1.36$, ddl = 3, NS, les 6 ans : $X^2 = 0.03$, ddl = 3, NS, les 7 ans : $X^2 = 0.03$, ddl = 3, NS, les 8 ans : $X^2 = 0.03$, ddl = 3, NS, les 9 ans : $X^2 = 1.13$, ddl = 3, NS et les 10 ans : $X^2 = 0.03$, ddl = 3, NS.

Nous essaierons, dans ce qui suit, de comparer nos bilingues aux français monolingues.

5.6.3.2.2 Chez les monolingues français

5.6.3.2.2.1 Les formes linguistiques pour introduire les personnages secondaires

En plus des formes linguistiques présentées dans la section (5.5.2.4, codage de l'introduction des personnages secondaires en français) nous avons relevé deux occurrences de *dislocation à droite* + *N. Indéfini* chez les monolingues français. L'exemple ci-dessous illustre cet emploi. Karmiloff-Smith (1981, 1983) appelle cette forme une correction, étant donné que l'enfant, conscient qu'une information manque pour identifier le pronom placé à l'initiale de phrase, complète son énoncé par un syntagme nominal qui désambiguïse l'emploi du pronom.

(5.106) FM07;02f 8- 034 et **il** y sort dans le trou **un hibou**.

Dans la figure [5.26] ci-dessous, nous trouvons la répartition des différentes formes utilisées par les monolingues français (Kern, 1997 :177)⁴².

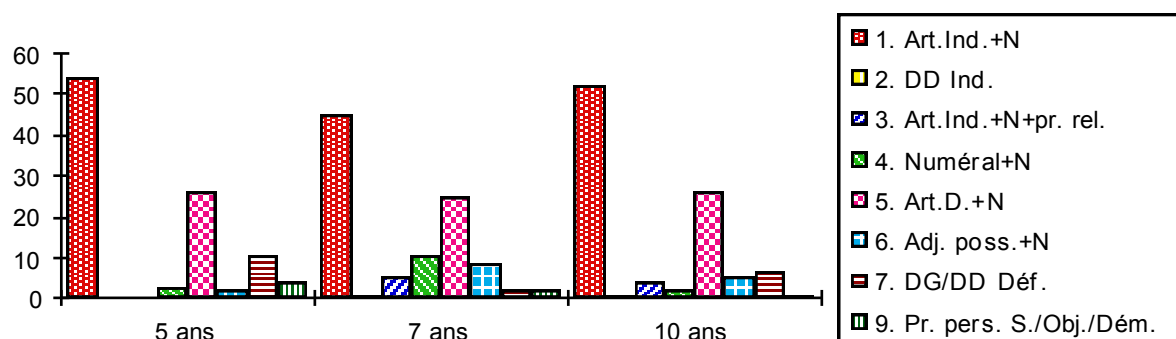


Figure [5.26] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, chez les monolingues français (Kern, 1997 : 177).

La stratégie privilégiée par les monolingues français, pour introduire les personnages secondaires, est l'utilisation des formes nominales indéfinies, et ce dès 5 ans. Si l'emploi des formes pronominales est plutôt rare chez les 7 et 10 ans, il est présent dans 4 % des cas chez les 5 ans. Pour Kern (1997 : 106), c'est la preuve chez eux de « la réalisation encore imparfaite d'un discours décontextualisé ». Il faut observer que ce pourcentage est trois fois plus important chez nos 5 ans (12 %), comme le montre la figure comparative ci-dessous.

⁴² Nous avons intégré Numéral + N dans les formes indéfinies, contrairement à Kern (1997 : 177) qui les avait classées parmi les formes définies.

Mais le test chi-deux a démontré que la différence n'est significative pour aucune des trois tranches d'âge comparées⁴³.

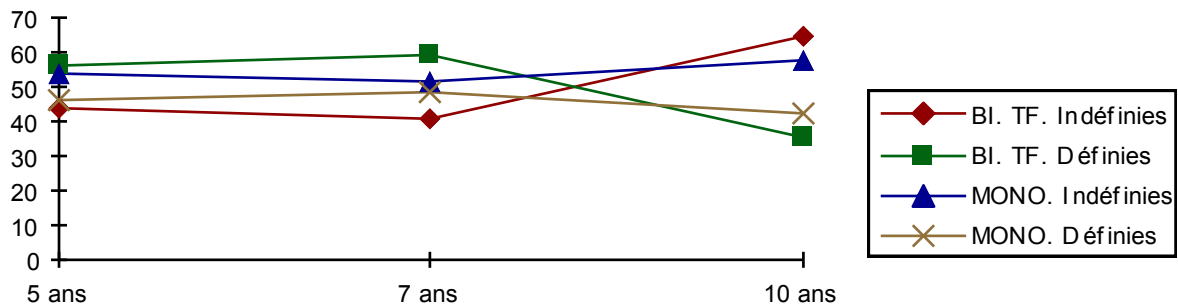


Figure [5.27a] Pourcentage de formes indéfinies vs définies pour introduire les personnages secondaires, chez nos sujets bilingues, comparés aux monolingues français.

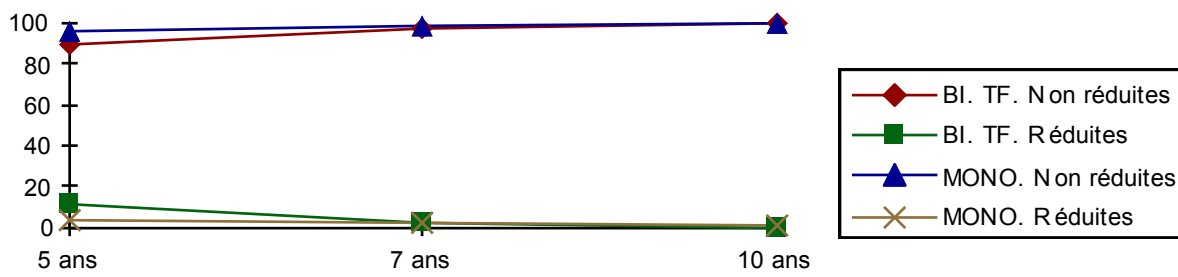


Figure [5.27b] Pourcentage de formes nominales vs pronominales pour introduire les personnages secondaires, chez nos sujets bilingues, comparés aux monolingues français.

Si on compare les résultats concernant les introductions, définies vs indéfinies, il existe des différences entre nos sujets bilingues et monolingues, comme nous pouvons l'observer dans la figure [5.27a]. Le traitement des 5 et 7 ans monolingues et des bilingues est similaire, même si on peut évoquer un certain équilibre entre formes indéfinies et définies. Pour les premiers, ce sont les formes indéfinies qui sont dominantes, alors que pour les seconds (nos sujets) ce sont les formes définies. Cette différence de traitement s'estompe chez les 10 ans, puisque les introductions indéfinies sont dominantes pour les deux populations, avec d'ailleurs un léger avantage pour nos sujets bilingues (64,5 % contre 57,5 chez les monolingues). Le test chi-deux a également démontré une différence non significative pour les tranches d'âge comparées⁴⁴. Nous sommes donc amené à conclure que les deux populations obéissent aux contraintes du « given-new contract » puisqu'elles emploient plus de formes lexicalement explicites. Par ailleurs, rappelons, comme nous l'avions souligné dans le point précédent, que parmi les emplois des formes nominales définies, certaines sont

⁴³ Pour les 5 ans, $X^2 = 2.41$, ddl = 1, $p < .10$, les 7 ans : $X^2 = 0.09$, ddl = 1, $p < .10$, et les 10 ans : $X^2 = 0.42$, ddl = 1, $p < .10$.

⁴⁴ Pour les 5 ans, $X^2 = 1.49$, ddl = 1, NS, les 7 ans : $X^2 = 1.68$, ddl = 1, NS, et les 10 ans : $X^2 = 0.88$, ddl = 1, NS.

appropriées : l'auditeur est capable de reconnaître le référent désigné grâce au contexte linguistique précédent. Ainsi, comme l'avait montré Du Bois (1980), un nouveau référent peut être introduit grâce à une forme indéfinie. Prenons l'exemple de l'épisode *des abeilles* (images 5- à 8-) et celle *du cerf* (images 10a à 11-). Ces deux personnages sont introduits par certains sujets (aussi bien bilingues que monolingues) par des formes nominales définies. Cela n'est pas ambigu pour un interlocuteur qui n'a pas un partage des savoirs, car le narrateur a fait mention pour *les abeilles* de la présence d'*une ruche* et pour *le cerf*, *des cornes*. L'auditeur, par sa connaissance du monde, utilise une forme définie par inférence entre les deux entités. Les exemples ci-dessous montrent de tels cas :

- (5.106) F09;08n 7- 016 le chien fait tomber la ruche d'abeilles, (2")
 017 et **les abeilles** sortent,
- (5.107) FM07;05y 9b 037 mais il: il tient grâce à des bois de cerf.-
 10a 038 **le cerF** prend

5.6.3.2.2 Les formes linguistiques en fonction de la position pour introduire les personnages secondaires

Observons maintenant la comparaison des formes linguistiques indéfinies vs définies en fonction de la position pré-verbale vs post-verbale, pour l'introduction des personnages secondaires. C'est ce que montre la figure suivante.

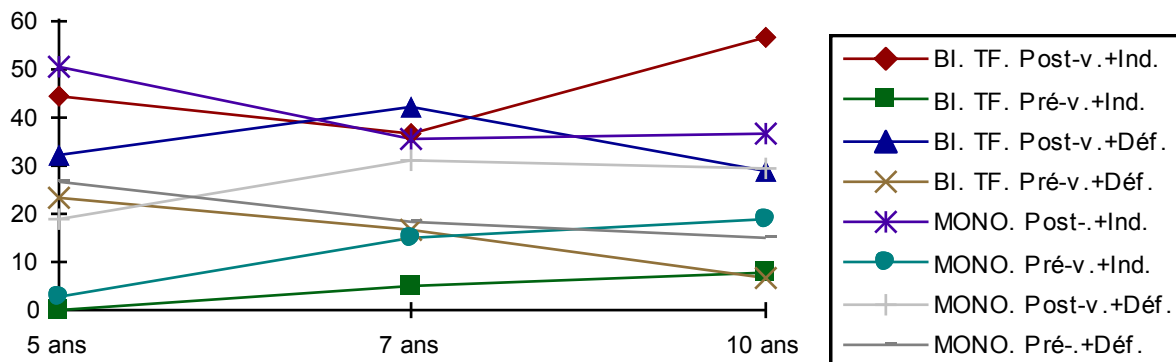


Figure [5.28] Pourcentage de formes linguistiques indéfinies vs définies en position pré-verbale vs post-verbale pour introduire les personnages principaux et secondaires, chez nos sujets bilingues, comparés aux monolingues français.

Le chi-deux test effectué sur ces résultats a montré que la différence entre les deux populations n'est pas significative pour les 5 ans et les 7 ans⁴⁵, en revanche, elle l'est pour les 10 ans ($X^2 = 10.56$, ddl = 3, $p < .02$). Cette différence apparaît également lorsque l'on oppose les positions post-verbales (catégories 1 + 3) vs pré-verbales (catégories 2 + 4) pour ces deux populations. Nous relevons davantage d'introductions pré-verbales chez les monolingues

⁴⁵ Pour les 5 ans, $X^2 = 4.28$, ddl = 3, NS et les 7 ans, $X^2 = 9.08$, ddl = 3, NS.

français par rapport à nos sujets bilingues, c'est-à-dire ceux pour qui le référent introduit se trouve en position de sujet grammatical et d'agent de l'action. Malgré une opposition significative pour les 10 ans, à l'avantage des nôtres, les deux populations suivent les spécificités du français, en introduisant les référents en position post-verbale avec une forme indéfinie. Malgré donc un ordre de passage turc-français, ces résultats nous révèlent, une fois de plus, qu'il n'y a pas d'influence du turc sur le français. Si tel était le cas, nous aurions pu avoir davantage d'introductions pré-verbales définies.

5.6.3.3 Conclusion : introduction des personnages secondaires

Les sujets âgés de 5 et 6 ans privilégient l'utilisation des formes non réduites aussi bien en turc qu'en français avec cependant un pourcentage assez important d'emplois non appropriés d'introductions grâce à des formes réduites. Par ailleurs, les introductions à l'aide de formes définies dominent chez eux, ce qui signifie qu'ils ne font pas encore un usage conforme aux exigences de la tâche. Ils obéissent, en revanche, à la contrainte liée aux spécificités du français, en introduisant, dans la majorité des cas, les personnages secondaires en position post-verbale - indéfinie.

Les 7/8 ans privilégient davantage l'usage de formes non réduites, lexicalement explicites. Les formes réduites sont très peu ou pas du tout utilisées par ces deux tranches. En ce qui concerne les formes définies vs indéfinies, il faut distinguer les deux langues : plus d'introductions par une forme définie en turc qu'en français. Globalement, 1/3 des introductions en français et en turc se font grâce aux formes indéfinies, ce qui paraît peu pour que la contrainte du « given-new contract » puisse être satisfaite. Cependant, d'après ces résultats, nous pouvons affirmer que ces groupes tiennent davantage compte de la présence et du savoir de l'interlocuteur. Pour ce qui est des contraintes liées aux deux langues, en français, ils leur obéissent, puisque dans la majorité des cas, les introductions se font en position post-verbale pour les personnages secondaires ; en revanche en turc, hormis les présentationnelles, il y a équilibre entre le rôle d'agent et de patient.

Chez les 9/10 ans, la presque totalité des introductions se fait grâce à des formes nominales ; en revanche, en ce qui concerne les formes indéfinies vs définies, le traitement diffère d'une langue à l'autre : à peu près 40 % des introductions se font par des formes indéfinies en turc alors qu'en français, il s'agit de l'inverse. Il en est de même pour le traitement de la position en français : les introductions post-verbales dominent, alors qu'en turc il y a équilibre entre les deux formes.

Une fois le personnage principal ou secondaire introduit (point 5.6), les sujets ont la possibilité, dans les deux langues, de les promouvoir au statut de sujet de la clause suivante. Nous allons donc étudier, dans la section qui suit (point 5.7.1), les formes linguistiques utilisées pour la fonction de promotion d'un référent. Ensuite, nous passerons aux fonctions

de maintien du même personnage et de changement des référents, en position sujet (point 5.7.2).

5.7 PROMOTION, MAINTIEN ET CHANGEMENT DE REFERENTS

5.7.1 Promotion des référents

5.7.1.1 Promotion des référents en turc

Le tableau ci-dessous regroupe les différentes possibilités de promotion que nous avons relevées dans les productions en turc de nos sujets.

Formes linguistiques	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
N objet --> N sujet		100 (3)	100 (4)	100 (4)	87 (13)	83,5 (5)
N objet --> Pr. pers.					6,5 (1)	
N objet --> ø sujet					6,5 (1)	16,5 (1)
TOTAL		100 (3)	100 (4)	100 (4)	100 (15)	100 (6)

Tableau [5.9] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques permettant de promouvoir l'objet au statut de sujet, en fonction de l'âge, en turc.

Le phénomène de la promotion est donc très rare en turc chez nos sujets, et la seule forme qui domine est celle d'un N en position objet, qui devient sujet de la clause suivante sous forme également d'un N. En revanche, comme nous le verrons dans la partie suivante (changement de la référence), la forme N objet, qui devient sujet de la clause suivante grâce à une anaphore zéro, dont nous observons une occurrence chez un sujet de 9 ans et un autre de 10 ans, n'est qu'une forme erronée dans une cohérence narrative, étant donné que les changements de référents doivent se faire grâce à une forme non réduite, c'est-à-dire un syntagme nominal. Il faut également observer que ce phénomène est complètement absent des récits des 5 ans. Ce qui prouve, une fois de plus, le caractère descriptif et non narratif des productions des jeunes sujets.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
N objet --> N sujet	91,5 (11)	100 (10)	93 (13)	100 (2)	100 (3)	100 (6)
N objet --> Pr. pers.	8,5 (1)		7 (1)			
TOTAL	100 (12)	100 (10)	100 (14)	100 (2)	100 (3)	100 (6)

Tableau [5.10] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques permettant de promouvoir l'objet au statut de sujet, en fonction de l'âge en turc, chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas.

De même que chez nos sujets, les monolingues et les bilingues des Pays-Bas n'ont recours qu'à la première forme, et cela très faiblement.

Nous sommes donc amenés à conclure que le phénomène de la promotion n'est pas utilisé par les populations turques, malgré l'existence potentielle de celle-ci en turc. Ainsi, la

comparaison avec le français n'a aucun sens pour ce domaine d'étude. Voyons justement ce qui se passe en français, pour ce phénomène.

5.7.1.2 Promotion des référents en français

Contrairement au turc, nous rencontrons davantage de promotion en français, comme le montre le tableau ci-dessous.

Formes linguistiques	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. N +qui	69,5 (9)	61,5 (11)	79 (19)	74,5 (24)	54 (35)	54 (25)
- y a/c'est+art.+nom +qui	69,5 (9)	56 (10)	62,5 (15)	57 (20)	34 (22)	45,5 (21)
- N (objet) +qui		5,5 (1)	16,5 (4)	17,5 (4)	20 (13)	8,5 (4)
2. N (objet) + N. Déf.	7,5 (1)	16,5 (3)	8,5 (2)	25,5 (9)	37 (24)	37 (17)
3. N (objet) + PPriSec.	23 (3)	22 (4)	12,5 (3)		9 (6)	9 (4)
TOTAL	100 (13)	100 (18)	100 (24)	100 (35)	100 (65)	100 (46)

Tableau [5.11] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques pour la promotion des référents, en fonction de l'âge en français.

Il faut d'emblée souligner que nous n'avons représenté que le pronom relatif, dans la fonction de la promotion de la référence, et laissé de côté celui qui se réfère à des entités non animées, comme par exemple *l'arbre* (ex. 5.108), dans la mesure où cette catégorie ne concerne pas cette étude.

(5.108) F05;06h 13b 040 [il veut (5") le chien] (10") la chien il veut sortir par la l'arbre
041 **qui** est tombé

La répartition des formes linguistiques utilisées pour la promotion des référents montre que le pronom relatif *qui* domine dans toutes les tranches d'âge, même si l'on en relève une diminution, au profit d'autres formes servant la même fonction.

Parmi les deux formes du pronom relatif *qui*, celle qui est davantage employée est la forme précédée d'une forme présentationnelle. En revanche, la seconde forme, *N (objet) + qui*, inexistante ou très peu employée par les jeunes sujets, est davantage utilisée par les sujets âgés et notamment les 9 ans. Grâce à ces deux formes, les sujets introduisent ou réintroduisent un référent en lui attribuant une action. Dans la majorité des cas, cette utilisation est plus valable pour les personnages secondaires que pour les principaux : elles concernent donc moins le garçon, et dans une moindre mesure, le chien. En effet, nous avons comptabilisé, sur un total de 132 pronoms relatifs, 14,5 % pour le garçon, 10,5 % pour le chien et 67,5 % pour les personnages secondaires.

La seconde forme, c'est-à-dire *N (objet) + N. Déf* qui est employée en turc augmente avec l'âge et devient la forme complémentaire pour cette fonction chez les sujets âgés. En revanche, la dernière forme est davantage utilisée par les jeunes sujets (5 et 6 ans). Cette forme est ambiguë dans cette position, dans la mesure où, sans l'aide de l'image, le référent

du pronom personnel peut être le sujet de la clause précédente. Voyons maintenant ce que nous observons chez les monolingues français.

Âges Nombre de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
1. N + qui	84 (37)	88 (30)	74,5 (26)
- y a/c'est+art.+nom+qui	84 (37)	76,5 (26)	51,5 (18)
- N (objet) +qui		11,5 (4)	23 (8)
2. N (objet) + N déf.	5 (2)	6 (2)	17 (6)
3. N (objet)+ PPriSec	9 (4)	6 (2)	8,5 (3)
4. N (objet)+ ellipse du s.	2 (1)		
TOTAL	100 (44)	100 (34)	100 (35)

Tableau [5.12] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques pour la promotion des référents, en fonction de l'âge, chez les monolingues français (Sujets Kern, 1997).

La première constatation que l'on peut faire à partir du tableau ci-dessus est le nombre absolu de pronoms relatifs chez les monolingues. En effet, même si les deux chiffres sont très proches pour les 10 ans, chez les 5 et 7 ans l'écart est élevé entre les deux populations. En pourcentage, nous observons l'inverse, un écart plus élevé pour les 10 ans par rapport aux enfants entre 5 et 7 ans.

Le comportement des deux populations est similaire, d'un côté nous assistons à une diminution du pronom relatif *qui*, précédé de la présentationnelle avec l'âge, et de l'autre à une augmentation de N(objet)+*qui*, alors que les deux autres formes employées restent minoritaires.

On peut conclure d'après ces résultats, que nos sujets font une utilisation conforme du pronom relatif *qui* dans leurs narrations en français, en lui attribuant la fonction de promotion du complément d'objet en sujet dans la clause suivante.

Dans une première partie, nous allons présenter les résultats concernant le maintien et le changement en turc chez nos sujets turcs bilingues, ainsi que chez les monolingues turcs et bilingues turc-néerlandais, et dans une deuxième partie l'analyse des versions françaises pour les mêmes fonctions, suivies d'une comparaison avec les monolingues français.

5.7.2 Maintien et changement de référents

5.7.2.1 Maintien et changement de la référence aux participants en turc

Pour commencer, nous avons représenté dans le tableau [5.13] le nombre total, moyen, l'amplitude et l'index de fréquence pour les deux fonctions par tranche d'âge en turc.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14		6 ans N=14/15		7 ans N=16		8 ans N=17		9 ans N=17		10 ans N=15	
Fonctions	M.	Ch.	M.	Ch.	M.	Ch.	M.	Ch.	M.	Ch.	M.	Ch.
Nb. total	273	459	202	364	219	486	278	501	209	533	187	364
Nb. moyen/sujet	19,5	32,5	14,5	26	13,5	30,5	16,5	29,5	12,5	31,5	12,5	24,5
Amplitude	8-42	17-50	5-29	4-44	7-22	10-50	9-26	10-43	7-19	23-42	7-21	8-41
Index de fréquence	28	47	30,5	55	25,5	57	31	56	23,5	60	29	56,5

Tableau [5.13] Nombre total, nombre moyen par sujet, amplitude et index de fréquence des maintiens et changements de la référence en position sujet, en fonction de l'âge, en turc chez nos sujets.

Ce tableau nous permet de faire une première observation globale sur les maintiens et changements. Pour tous les groupes d'âge, l'index de fréquence des changements est supérieur à celui des maintiens. Dans la majorité des cas, les maintiens ne représentent qu'un tiers des formes relevées. La différence entre les tranches d'âge pour le maintien varie de 23,5 % chez les 9 ans à 31 % chez les 8 ans en turc, et pour les changements, elle varie de 60 % chez les 9 ans à 47 % chez les 5 ans.

Cette différence entre les maintiens et les changements est relevée dans plusieurs études traitant du même sujet. Ainsi Bamberg (1987) relève trois fois plus de changements que de maintiens chez ses sujets germanophones. Pour le français, Kern (1997 : 181-182) relève également le même écart.

En ce qui concerne la trajectoire développementale, on peut noter des similitudes. Pour le maintien de la référence, les résultats sont légèrement en dents de scie, augmentant et diminuant ensuite avant d'augmenter à nouveau. Pour le changement de la référence, à part le faible index chez les 5 ans, nous observons une certaine homogénéité entre les 6 et 10 ans.

Nous avons par ailleurs voulu connaître la distribution des fonctions de maintien et de changement, en fonction des personnages : le garçon, le chien, la grenouille, le couple garçon+chien et les autres personnages.

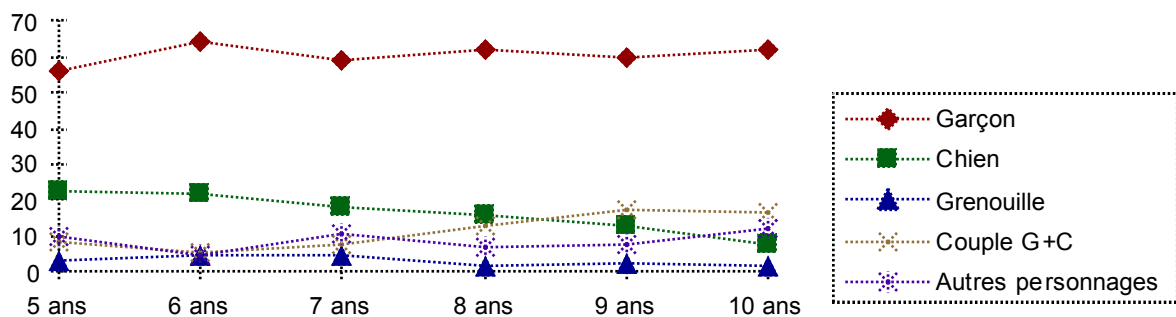


Figure [5.29] Pourcentage de maintien par personnage et groupe d'âge en turc.

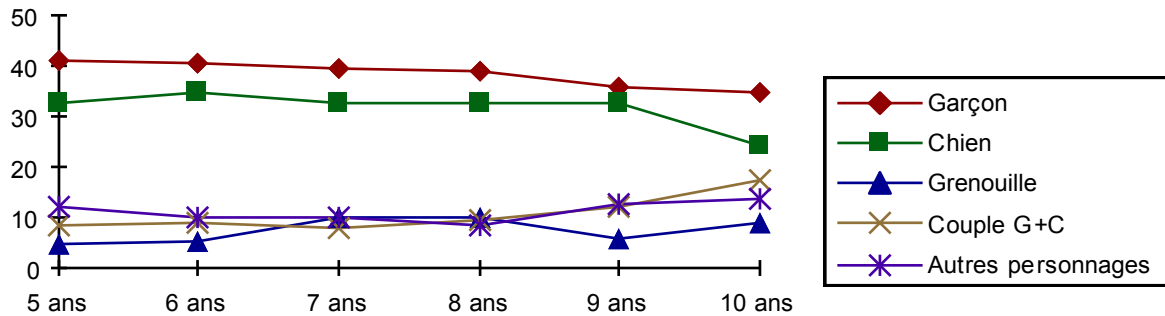


Figure [5.30] Pourcentage de changement par personnage et groupe d'âge en turc.

D'après les figures ci-dessus, nous pouvons affirmer qu'en ce qui concerne le garçon, le maintien et le changement sont constants à travers les tranches d'âge, avec une légère diminution pour la fonction du changement des 5 à 10 ans, puisque nous passons de 41 % à 35 %. Cela peut être le signe que nos sujets attribuent le statut de sujet thématique au personnage du garçon. En revanche, le cas du chien connaît une situation inverse à celle du garçon, puisque ce sont les maintiens qui diminuent (passant de 22,5 % chez les 5 ans à 7,5 chez les 10 ans), alors que les changements stagnent jusqu'à 9 ans et diminuent pour les 10 ans. Ce qui est prouvé par l'augmentation des maintiens et des changements du couple garçon+chien. Étant donné que la grenouille n'apparaît que sur deux ou trois images si l'on se réfère au bocal vide de l'image (2b), les références à ce personnage sont faibles et restent marginales. De plus, nous trouvons plus de changements que de maintiens pour elle, puisque, dans les deux images où elle apparaît, ses actions alternent avec celles du garçon et du chien. Si le maintien stagne pour le couple « garçon+chien », les changements augmentent sensiblement chez les sujets de 5 ans à 10 ans, passant de 8,5 % à 17,5 %. La référence aux autres personnages du récit (la taupe, les abeilles, le hibou, le cerf, la famille grenouille et la grenouille de la fin) connaît une variation d'une tranche à une autre, avec cependant plus de prise en compte de ces personnages par les plus âgés (les 10 ans).

Passons maintenant à l'étude des formes linguistiques observées pour les deux fonctions en turc. Nous comparerons, chaque fois que nous l'avons jugé utile, nos résultats à ceux des monolingues et bilingues turcs, ainsi qu'à ceux d'autres études ayant traité du même sujet.

5.7.2.1.1 Maintien de la référence en turc

La figure [5.31] regroupe la distribution des trois formes pour la fonction de maintien en fonction de l'âge en turc.

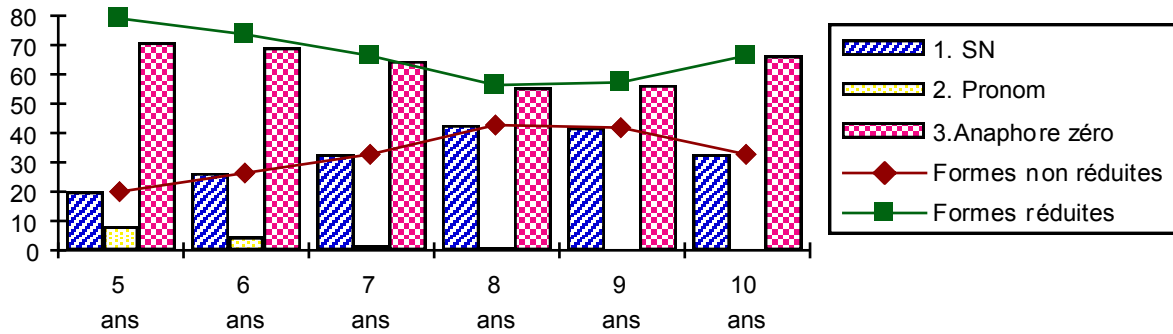


Figure [5.31] Pourcentages de formes linguistiques utilisées pour le maintien de la référence, en position sujet, par groupe d'âge, en turc.

La figure des formes utilisées par nos sujets bilingues montre deux mouvements : d'une part, on note une augmentation des formes nominales jusqu'à l'âge de 9 ans (on passe ainsi de 20,5 chez les 5 ans à 42,5 % chez les 9 ans) et une légère diminution chez les 10 ans (33 %) et d'autre part, la diminution des formes pronominales entre 5 (79,5 %) et 9 ans (57,5 %) et de nouveau une augmentation pour les 10 ans (67 %). Nos résultats diffèrent de ceux d'autres études sur le même sujet : ainsi Bamberg (1987) pour l'allemand, Clancy (1980) pour l'anglais et le japonais, Marslen-Wilson, Levy & Tyler (1982) pour l'anglais et Küntay (1992) pour le turc, arrivent à un résultat inverse de celui que nous observons chez nos sujets : une augmentation des formes pronominales et une diminution des formes nominales avec l'âge. En revanche, cette différence de résultats ne signifie pas que nos sujets ne répondent pas complètement à l'exigence de la tâche, qui demande à ce que les maintiens se réalisent grâce à des formes pronominales, dans la mesure où les formes pronominales, et notamment l'anaphore zéro, restent les structures préférées de toutes les tranches d'âges.

Cette utilisation des formes nominales entraîne un sur-marquage de la référence, dans la mesure où l'auditeur n'a pas besoin d'un éclairage supplémentaire. Si on regarde de plus près ces formes nominales, on constate qu'elles sont utilisées majoritairement pour marquer le changement d'image. C'est ce que résume le tableau [5.14] ci-dessous.

maintien des formes nominales	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. à un changement d'image	58	76	89,5	86,5	87	91
2. à l'intérieur de l'image	42	24	10,5	13,5	13	9

Tableau [5.14] Pourcentage des formes nominales pour le maintien en fonction du changement d'image ou non, par groupe d'âge, en turc.

D'après ce tableau, il apparaît qu'avec l'âge, l'utilisation des formes nominales à un changement d'image augmente progressivement. Tandis que les jeunes sujets utilisent invariablement les formes nominales dans n'importe quelle position, les sujets âgés respectent le découpage des images. L'exemple ci-dessous illustre ce cas :

(5.109) T09;03k 4b	010	köpek düştü /chien/tomber-PT-3sg/ « le chien est tombé »	[Changement / SN]
	011	oğlan gitti /garçon/aller-PT-3sg/ « le garçon est allé »	[Changement / SN]
	012	köpeki aldı /chien-ACC/prendre-PT-3sg/ « il a pris le chien »	[Maintien / Ana. ø]
5-	013	çocuk kıbra kıbra diyordu /enfant/grenouille/grenouille/dire-PROG-PT-3sg/ « l'enfant disait grenouille grenouille »	[Maintien / SN]

Dans cet exemple, lors d'un changement d'image (clause 013), le sujet revient à une forme nominale. Il est également surprenant de constater qu'il change de substantif, passant ainsi du *garçon* (clause 011) à *enfant* (clause 013), alors qu'il s'agit, dans les deux cas, du même référent. Peut-il s'agir d'un effet de style pour éviter la répétition ? La réponse, à notre avis, est négative car la majorité de nos sujets utilisent ces deux substantifs dans leurs narrations, sans véritablement montrer une motivation précise.

On peut donc en déduire que nos sujets bilingues se servent de ces outils pour effectuer un certain découpage, qui reste lié au pré-découpage en images de l'histoire. Le travail des 5 ans, et dans une moindre mesure celui des 6 ans, se situe encore au niveau de la clause, alors qu'à partir de 7 ans, il se situe à un niveau supérieur à celui de la clause, indice d'un travail se situant à un niveau discursif.

5.7.2.1.2 Le maintien en turc en fonction des personnages

Après avoir vu la trajectoire développementale du maintien globalement, regardons si le traitement est différent selon le personnage à maintenir. Le tableau [5.15] montre la répartition des formes en fonction des personnages à maintenir.

Référents	Formes ling.	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
GARÇON	1. SN	20 (31)	22,5 (29)	33,5 (43)	47,5 (82)	46,5 (58)	34,5 (40)
	2. Pronom	11 (17)	4,5 (6)	1,5 (2)	1 (2)		1 (1)
	3. Ana. ø	69 (105)	73 (94)	65 (84)	51,5 (89)	53,5 (67)	64,5 (75)
CHIEN	1. SN	32,5 (20)	45,5 (20)	52,5 (21)	48 (21)	59 (16)	57 (8)
	2. Pronom	6,5 (4)	4,5 (2)	5 (2)		4 (1)	
	3. Ana. ø	63 (37)	50 (22)	42,5 (17)	52 (23)	37 (10)	43 (6)
GRENOUILLE	1. SN			20 (2)		40 (2)	
	2. Pronom						
	3. Ana. ø	100 (8)	100 (9)	80 (8)	100 (5)	60 (3)	100 (4)
Couple G+C	1. SN		9 (1)	6 (1)	33,5 (12)	25 (9)	22,5 (7)
	2. Pronom						
	3. Ana. ø	100 (24)	91 (10)	94 (15)	66,5 (24)	75 (27)	77,5 (24)
PERS. SEC.	1. SN	18,5 (5)	44,5 (4)	25 (6)	25 (5)	25 (4)	32 (7)
	2. Pronom	7,5 (2)	11 (1)		5 (1)		
	3. Ana. ø	74 (20)	44,5 (4)	75 (18)	70 (14)	75 (12)	68 (15)

Tableau [5.15] Type, pourcentage et nombre des formes linguistiques utilisées en fonction du personnage à maintenir en position sujet, par groupe d'âge, en turc.

D'après ce tableau, on peut faire plusieurs remarques concernant les formes utilisées pour le maintien des références. Tout d'abord, pour le garçon, nous voyons que la majorité de nos sujets préfère l'anaphore zéro pour se référer à lui. En revanche, on relève une augmentation des formes nominales avec l'âge et une légère diminution chez les 10 ans. Ce sont les 8 et 9 ans qui réalisent les scores les plus élevés avec respectivement 46,5 % et 46 % des formes. On retrouve, chez les 5 ans, 11 % de formes pronominales, signe d'un traitement déictique. Malgré ces déviations, nous pouvons noter la constante de l'utilisation de l'anaphore zéro qui reste majoritaire, et qui démontre que nos sujets obéissent aux contraintes communicationnelles ainsi qu'à la norme turque.

Inversement, le personnage du chien connaît un suremploi de formes nominales pour la fonction du maintien. Même si l'anaphore zéro reste majoritaire chez les 5 ans, l'augmentation de la forme nominale avec l'âge est très nette. C'est la preuve que les enfants ne voient pas le chien comme un personnage aussi important que le garçon, traité comme le sujet thématique dans le déroulement des événements. On peut également constater que le traitement est identique pour le couple chien+garçon, qui est maintenu à partir de 8 ans par davantage de formes nominales que l'anaphore zéro. Ces deux résultats confirment la stratégie du « sujet thématique » : nos sujets réservent les anaphores zéro au personnage principal et ce dès le jeune âge.

Le maintien du personnage de la grenouille est effectué par des anaphores zéro, alors qu'un tiers de celui des personnages secondaires est effectué par des formes nominales, sauf chez les 6 ans, chez qui nous constatons un équilibre entre les deux formes. Il faut observer que le nombre de maintiens pour la grenouille d'une part et les personnages secondaires est faible, dans la mesure où ces personnages n'apparaissent que dans quelques images seulement.

5.7.2.1.3 Changement de la référence en turc

5.7.2.1.3.1 Les formes linguistiques pour le changement en turc

Pour ce qui est du changement de la référence, on peut noter la distribution des formes suivantes dans la figure [5.32] :

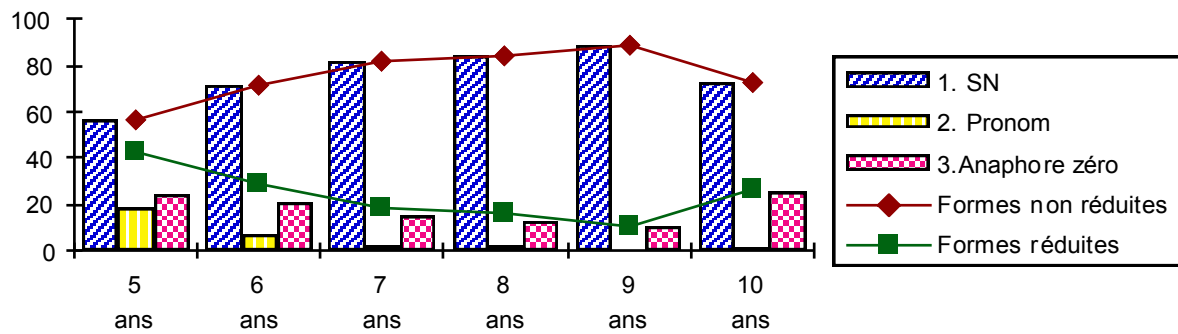


Figure [5.32] Pourcentage de formes linguistiques utilisées pour encoder le changement de la référence, par groupe d'âge, en turc.

En ce qui concerne les formes utilisées pour l'encodage de la fonction de changement de référence, cette figure montre deux phénomènes. D'une part, l'augmentation des formes nominales avec l'âge, et d'autre part, la diminution progressive des formes pronominales. Ainsi, on passe de 57 % de formes nominales chez les 5 ans à 89 % chez les 9 ans. Nous pouvons noter que le résultat des 10 ans est proche de celui des 6 ans, avec respectivement 73 % de formes nominales pour les 10 ans et 72,5 % pour les 6 ans. La trajectoire développementale est tout à fait conforme à notre attente et montre que nos sujets s'adaptent progressivement à la fonction à réaliser en informant au maximum leurs auditeurs.

Le résultat des 5 ans montre une fois de plus un écart et un traitement déictique, par rapport au reste des tranches d'âge. Effectivement, les 5 ans utilisent, pour la fonction du changement, un nombre assez important de formes pronominales : presque autant de pronoms (19 %) que d'anaphores zéro (24 %). Parmi ces formes, nous avons relevé que 47,5 % concernent uniquement le sujet thématique, le garçon, 22 % le chien, 15 % les personnages secondaires et 13,5 % le couple « garçon+chien ». Si on observe que le traitement des 6 ans est proche de celui des 5 ans, les 7, 8 et 9 ans affichent une certaine homogénéité. En revanche, le résultat assez élevé d'anaphores zéro, chez les sujets de 10 ans (25,5 %), peut être expliqué par une utilisation assez importante de cette forme pour le sujet thématique, le garçon et le couple « garçon+chien ». En effet, comme nous le montre le tableau [5.16] ci-dessous, parmi les 25,5 % d'anaphores zéro, 45,5 % concernent le garçon et 41,5 %, le couple « garçon+chien ». C'est à l'interlocuteur de faire des inférences pour retrouver les référents de ces formes.

5.7.2.1.3.2 Le changement en turc en fonction des personnages

Le tableau [5.16] donne la distribution des formes linguistiques pour la fonction du changement de la référence selon les participants en turc.

Référents	Formes ling.	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
GARÇON	1. SN	49,5 (93)	56 (83)	76 (146)	83 (163)	85,5 (165)	64,5 (82)
	2. Pronom	20 (38)	9,5 (14)	4 (8)	3,5 (7)	1 (2)	1,5 (2)
	3. Ana. ø	30,5 (57)	34,5 (51)	20 (39)	13,5 (26)	13,5 (26)	34 (43)
CHIEN	1. SN	70 (107)	93 (118)	97,5 (153)	96 (159)	98,5 (170)	97 (87)
	2. Pronom	18 (27)	4 (5)	0,5 (1)	3 (5)	0,5 (1)	1 (1)
	3. Ana. ø	12 (18)	3 (4)	2 (3)	1 (2)	1 (2)	2 (2)
GREN.	1. SN	83,5 (20)	84 (16)	71,5 (35)	73,5 (36)	97 (32)	76 (25)
	2. Pronom	12,5 (3)		2 (1)			
	3. Ana. ø	4 (1)	16 (3)	26,5 (13)	26,5 (13)	3 (1)	24 (8)
Couple G+C	1. SN	31,5 (12)	51,5 (17)	47,5 (18)	52 (25)	63,5 (44)	35 (22)
	2. Pronom	8 (3)		2,5 (1)			3 (2)
	3. Ana. ø	60,5 (23)	48,5 (16)	50 (19)	48 (23)	36,5 (24)	62 (39)
PERS. SEC.	1. SN	52,5 (30)	73 (27)	88 (43)	90 (38)	95,5 (65)	96 (49)
	2. Pronom	26,5 (15)	16 (6)	8 (5)	5 (2)	1,5 (1)	
	3. Ana. ø	21 (12)	11 (4)	4 (4)	5 (2)	3 (2)	4 (2)

Tableau [5.16] Types et pourcentages (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour la fonction du changement en fonction du personnage, par groupe d'âge, en turc.

Si on considère la répartition des formes par rapport aux différents participants auxquels elles renvoient, on observe des différences de traitements, comme pour le maintien. Si certains de ces résultats reflètent le tableau général de ces formes (tableau [5.27] dans l'annexe 2), d'autres s'en éloignent très nettement. Les personnages du chien, de la grenouille et les personnages secondaires sont traités de la même manière, avec une très nette prédominance de la forme nominale, sauf chez les 5 ans, chez qui l'on rencontre, pour le chien et les personnages secondaires, à peu près un tiers de formes pronominales (pronom et anaphore zéro). L'utilisation des formes nominales pour se référer au garçon connaît un développement avec l'âge. En effet, la part de la forme nominale est de 49,5 % chez les 5 ans et de 85,5 % chez les 9 ans. En revanche, les 10 ans adoptent une stratégie intermédiaire entre les 6 et 7 ans, puisque nous n'avons que 64,5 % de formes nominales. Nous pouvons interpréter la présence des formes pronominales par la stratégie du « sujet thématique » adoptée par les jeunes sujets (5 et 6 ans). Le couple garçon+chien connaît plusieurs traitements : si les sujets de 5 ans semblent se comporter comme ceux de 10 ans, les sujets de 9 ans privilégient la forme SN, et ceux de 6 à 8 ans alternent entre les deux formes (réduites et non réduites). Chaque fois qu'une anaphore zéro est employée pour se référer au couple, l'interlocuteur doit, dans la majorité des cas, deviner qu'il s'agit du couple « garçon+chien ».

Après avoir étudié le maintien et le changement de la référence en turc chez nos sujets, voyons maintenant ce qu'il en est chez les monolingues et bilingues turcs, afin de les comparer avec nos sujets, pour infirmer et/ou confirmer nos résultats.

5.7.2.1.4 Maintien et changement de la référence chez les monolingues turcs

Nous avons représenté dans la figure ci-dessous, la répartition des formes pour le maintien et le changement, chez les monolingues turcs de Turquie. Nous avons relevé, chez un seul sujet monolingue turc de 5 ans, l'emploi du nom propre pour les deux fonctions.

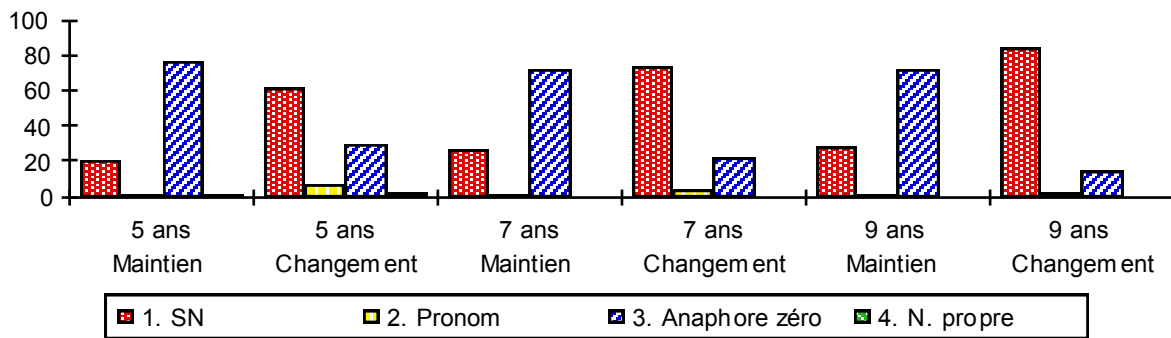


Figure [5.33] Pourcentage de formes linguistiques utilisées pour encoder le maintien et le changement de la référence, en fonction de l'âge des sujets, chez des monolingues turcs (Sujets Aarssen, 1996).

Pour le maintien de la référence, nous observons que les monolingues turcs, comme nos sujets, privilégient les anaphores zéro, avec cependant, soit un quart de formes nominales pour les 5 ans, soit presque un tiers pour les 7 et 9 ans. Ils sont ainsi conformes aux contraintes de la tâche. Aarssen (1996 : 110) a montré que les anaphores étaient essentiellement réservées pour se référer soit au petit garçon, soit au couple « garçon+chien », alors qu'un modèle mixte était choisi pour se référer au chien. Comme nos sujets, les monolingues réservent donc un traitement différent selon les personnages et obéissent ainsi aux contraintes narratives, en attribuant des rôles différents aux protagonistes de l'histoire, et en utilisant des formes différentes pour se référer à eux dans les cas de maintiens.

Pour le changement, les formes nominales augmentent avec l'âge et la proportion des formes réduites (pronoms et anaphore zéro) reste assez importante chez les 5 et 7 ans avec respectivement 36,5 % et 26,5 % des formes. Aarssen (1996 : 106) observe une distinction entre l'utilisation des pronoms par les jeunes sujets et les sujets plus âgés : ils sont déictiques chez les 5 ans alors que les 9 ans utilisent *o* ('lui'), en combinaison avec la particule *de* ('et', 'quant à') ; cela permet au sujet de privilégier le personnage principal, en l'occurrence le petit garçon. D'après notre étude sur les mêmes sujets, la fréquence et le pourcentage d'un tel emploi reste cependant dérisoire (seulement 13 occurrences de pronoms).

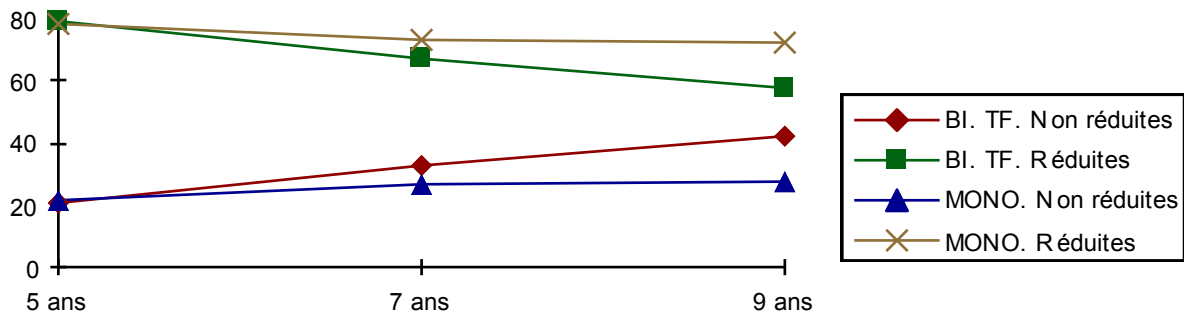


Figure [5.34a] Pourcentage de formes non réduites vs réduites pour le maintien de la références en fonction de la population (nos sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie).

Pour ce qui est des maintiens, nous avons effectué un test de chi-2 sur ces résultats et avons obtenu pour les 5 ans : $X^2 = 0.17$, ddl =1, NS ; pour les 7 ans : $X^2 = 2.74$, ddl =1, NS ; pour les 9 ans : $X^2 = 12.97$, ddl =1, $p < .001$. La comparaison des résultats de nos sujets, par rapport à ceux des monolingues, montre que le traitement est similaire entre les deux populations, pour le maintien de la référence pour les 5 et 7 ans, et différent pour les 9 ans. Effectivement, nous trouvons davantage de formes nominales chez nos sujets, alors que le résultat des sujets de 9 ans monolingues est plus conforme aux contraintes du turc pour cette tâche.

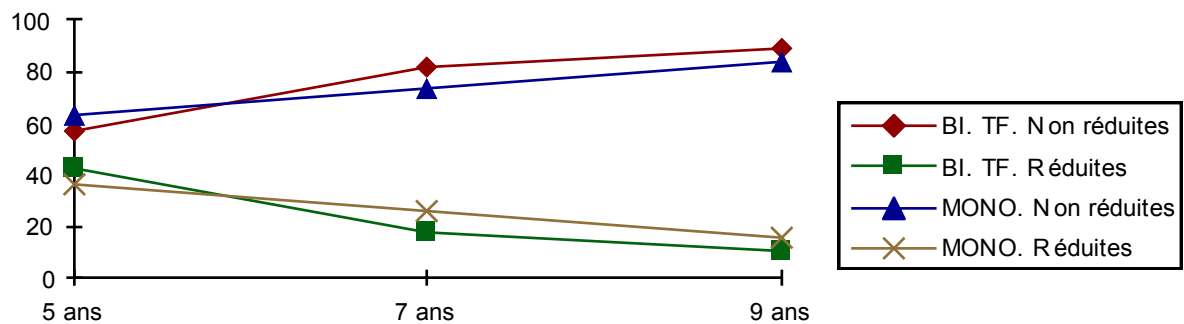


Figure [5.34b] Pourcentage de formes non réduites vs réduites pour le changement de la références en fonction de la population (nos sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie).

En ce qui concerne le changement de référents aux participants, les résultats sont les suivants : pour les sujets de 5 ans : $X^2 = 4.30$, ddl =1, NS ; pour ceux de 7 ans : $X^2 = 9.72$, ddl =1, $p < .01$; pour ceux de 9 ans : $X^2 = 6.52$, ddl =1, $p < .02$. La différence n'est donc significative que pour les 7 et 9 ans. Même si l'utilisation des formes nominales augmente chez les deux populations, nos sujets âgés de 7 et 9 ans font des récits davantage conformes à la contrainte de la tâche, qui exige que les changements se fassent avec des formes nominales.

Lorsqu'on compare nos résultats avec ceux des monolingues turcs, la différence est significative chez les 9 ans, en faveur des monolingues pour le maintien, et en faveur de nos 7 et 9 ans pour le changement. Voyons maintenant le cas des bilingues turcs de Pays-Bas.

5.7.2.1.5 Maintiens et changements chez les bilingues turc-néerlandais

La figure [5.35] donne le pourcentage des formes employées par les bilingues turcs des Pays-Bas.

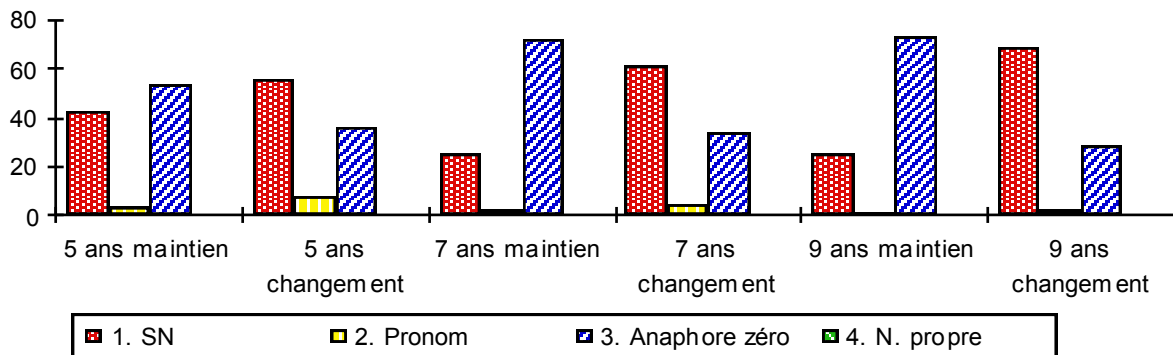


Figure [5.35] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour encoder le maintien et le changement de la référence, en fonction de l'âge, chez des bilingues turc-néerlandais (Sujets Aarssen, 1996).

Comme pour nos sujets bilingues turc-français et monolingues turcs de Turquie, les maintiens se réalisent majoritairement par des anaphores zéro et les changements par des formes nominales chez les bilingues des Pays-Bas. Pour le maintien de la référence, Aarssen (1996) relève que ses sujets emploient majoritairement l'anaphore zéro pour se référer au garçon (le sujet thématique) et que, dans le même temps, un tiers des formes sont nominales pour tous les groupes ; en revanche, la trajectoire développementale est moins claire pour le chien, car les jeunes sujets préfèrent les formes nominales, alors que les 9 ans utilisent davantage d'anaphores zéro. Dans le cas du changement, les formes nominales dominent mais la part des formes réduites (pronoms et anaphores zéro) est très importante chez les bilingues des Pays-Bas. Nous avons observé que les formes réduites sont, dans la majorité des cas, employées pour se référer au petit garçon, dans toutes les tranches d'âges (63 % du total des formes pronominales chez les 5 ans, 46 % chez les 7 ans et 45 % chez les 9 ans), et au couple garçon/chien chez les 7 (33,5 %) et 9 ans (34 %). Ceci prouve une fois de plus que les sujets optent pour la stratégie du sujet thématique, en traitant le garçon comme le personnage principal. Le chien a un traitement plus proche de ceux des personnages secondaires, en tout cas avec un statut qui n'est pas tout fait égal à celui du garçon.

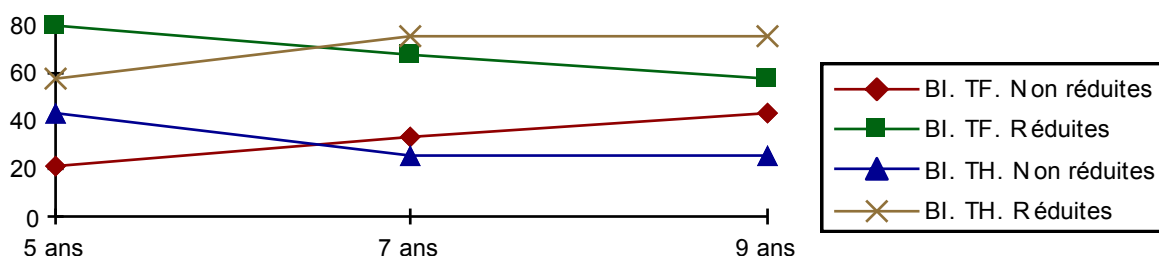


Figure [5.36a] Pourcentage de formes non réduites vs réduites pour le maintien de la référence, en fonction de la population (bilingues turc-français vs bilingues turc-néerlandais).

La figure [5.36a] montre que le traitement du maintien de la référence n'est pas identique pour les deux populations bilingues. En effet, alors que les formes pronominales diminuent avec l'âge chez nos sujets, elles augmentent au contraire pour ceux des Pays-Bas. Le chi-deux, appliqué aux résultats, nous révèle pour les 5 ans : $X^2 = 30.66$, ddl =1, $p < .001$; pour les 7 ans : $X^2 = 4.20$, ddl =1, NS ; pour les 9 ans : $X^2 = 16.28$, ddl =1, $p < .001$. Les résultats des bilingues des Pays-Bas sont plus proches de ceux des monolingues. Si la différence n'est pas significative, elle l'est pour les 5 ans et les 9 ans. Dans un cas, à l'avantage des nôtres, nos 5 ans ayant davantage recours à la stratégie du sujet thématique que les bilingues des Pays-Bas, ils utilisent plus de formes réduites et, dans l'autre, à l'avantage des 9 ans qui ont un score plus conforme à la tâche à réaliser et à ce que l'on pourrait attendre en turc.

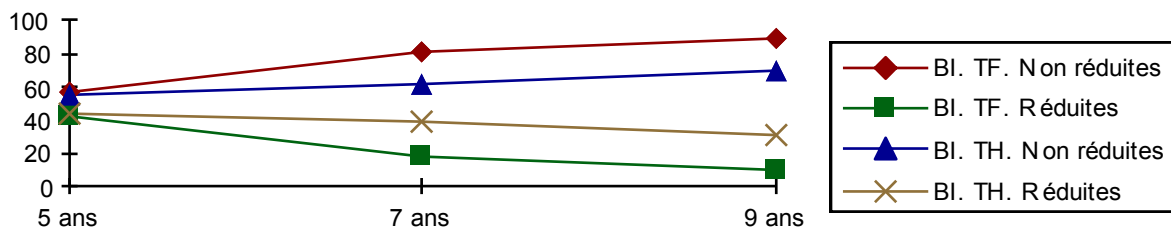


Figure [5.36b] Pourcentage de formes non réduites vs réduites pour le changement de la référence, en fonction de la population (bilingues turc-français vs bilingues turc-néerlandais).

Le test chi-deux appliqué aux résultats obtenus pour le changement de la référence nous donne : pour les 5 ans : $X^2 = 0.13$, ddl =1, NS ; pour les 7 ans : $X^2 = 36.40$, ddl =1, $p < .001$; pour les 9 ans : $X^2 = 57.20$, ddl =1, $p < .001$. Même si l'on assiste à une augmentation des formes nominales dans les deux populations bilingues, la différence étant très largement significative entre les 7 ans d'une part et les 9 ans d'autre part, nos sujets respectent donc davantage les contraintes de la tâche pour le changement. Les résultats des monolingues se situent entre ces deux populations, sauf pour les 5 ans qui réalisent un score très élevé (63,5 % contre 57 % chez les nôtres et 55,5 % chez les bilingues des Pays-Bas).

Si la comparaison des résultats de nos sujets n'est pas significative par rapport aux monolingues, elle l'est par rapport aux bilingues néerlandais : d'un côté ces derniers respectent davantage la tâche de la norme de la langue pour le maintien, en utilisant plus de formes réduites, de l'autre pour le changement, ce sont les nôtres qui sont plus conformes en employant davantage de formes nominales.

Après l'étude du maintien et du changement des participants en turc, voyons maintenant ce qu'il en est en français.

5.7.2.2 Maintien et changement de la référence aux participants en français

Pour la version turque, nous avons représenté dans le tableau ci-dessous le nombre total, moyen, l'amplitude et l'index de fréquence, pour les deux fonctions de l'âge en français.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14		6 ans N=15		7 ans N=16		8 ans N=17		9 ans N=17		10 ans N=15	
	M.	Ch.	M.	Ch.	M.	Ch.	M.	Ch.	M.	Ch.	M.	Ch.
Nb. total	203	371	167	350	171	462	219	459	227	541	209	297
Nb. moyen/sujet	14,5	26,5	11	23,5	10,5	29	13	27	13,5	32	14	20
Amplitude	6-24	18-44	4-17	7-34	5-19	14-46	8-24	12-39	6-27	20-49	6-23	8-42
Index de fréquence	23	42	25,5	53,5	21	56,5	26,5	55,5	24	58	31	44

Tableau [5.17] Nombre total, nombre moyen par sujet, amplitude et index de fréquence des maintiens et des changements de la référence en position sujet, en fonction de l'âge, en français chez nos sujets.

Le tableau [5.17] montre que, pour toutes les tranches d'âge, sauf les 10 ans, le nombre total de maintiens est inférieur au nombre total de changements. Cela est confirmé, non seulement par le nombre moyen par sujet, mais aussi par l'index de fréquence des changements qui est le double des index de fréquence des maintiens. L'écart entre les maintiens et les changements est moins élevé pour les sujets âgés.

Nous avons également regardé la distribution des fonctions de maintien et de changement, en fonction des personnages du récit (le garçon, le chien, la grenouille et le couple garçon+chien et les autres personnages). La première figure [5.37] concerne les maintiens et la seconde [5.38], les changements.

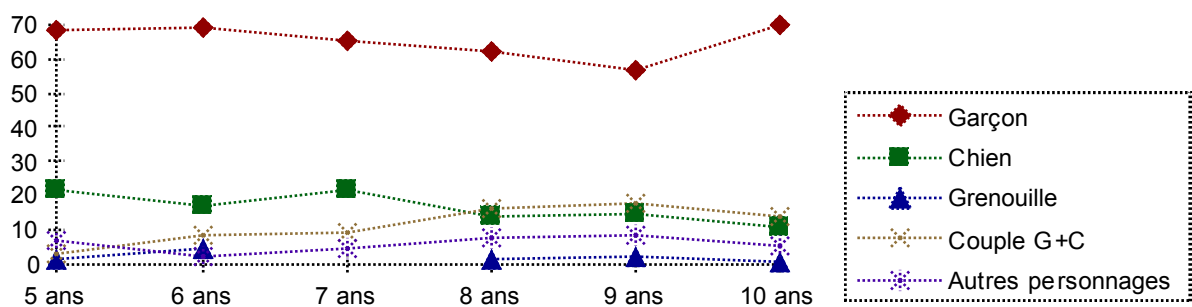


Figure [5.37] Pourcentage de maintien par personnage et groupe d'âge en français.

On peut voir, d'après cette figure, que le protagoniste principal, le garçon, connaît une stagnation pour la fonction du maintien en français. En revanche, le personnage du chien connaît plus de succès auprès des jeunes sujets que chez les plus âgés, étant donné que nous assistons à une diminution des références. En effet, nous passons, chez les 5 ans, de 21,5 % à 10,5 % chez les 10 ans. Dans le même temps, cette diminution est compensée par une augmentation des références au couple garçon/chien des 5 ans aux 10 ans : nos sujets âgés

tiennent davantage compte des actions communes de ces personnages que de l'action solitaire du chien. La grenouille et les personnages secondaires connaissent un traitement identique. Même si les 6 ans ont mentionné autant de personnages secondaires que les 5 ans, le pourcentage du maintien de ces personnages est le plus faible de toutes les tranches d'âge.

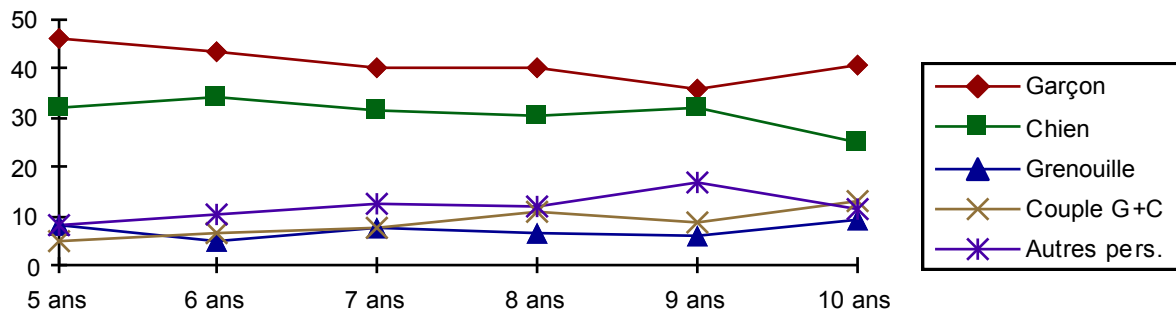


Tableau [5.38] Pourcentage de changement par personnage et groupe d'âge en français.

Pour le changement de la référence, les tendances décrites pour le maintien subsistent. La seule différence est la stagnation pour le chien. Si ce personnage est associé au petit garçon pour le maintien, il l'est moins pour la fonction du changement.

Voyons maintenant en détail les formes linguistiques utilisées pour chacune de ces fonctions par nos sujets. C'est l'objet des deux points suivants.

5.7.2.2.1 Maintien de la référence en français

La figure [5.39a] donne la distribution des différentes formes linguistiques observées chez nos sujets, pour la fonction du maintien en français.

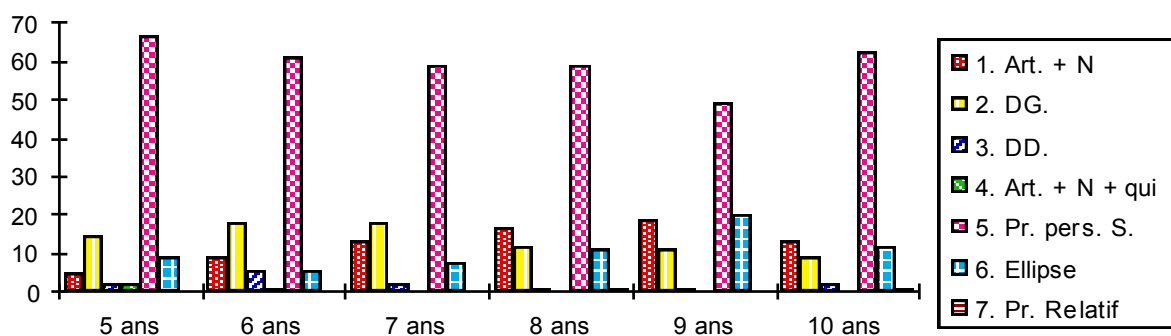


Figure [5.39a] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour encoder le maintien de la référence, en fonction de l'âge des sujets, en français.

D'après cette figure, on constate que les formes préférées pour le maintien de la référence sont pronominales pour tous les groupes. La forme la plus utilisée est le pronom personnel sujet. Nous observons, pour cette forme, un consensus, dans la mesure où les

résultats sont très proches, allant de 58 % à 67 %, sauf pour les 9 ans qui n'en ont que 49,5 %. Les pronoms personnels sujets sont suivis par des ellipses du sujet. Cette forme est utilisée davantage par les sujets âgés, surtout par les 9 ans (20 % des formes totales), même si nous en trouvons également chez les jeunes sujets. Le pronom relatif ayant une fonction de promotion des référents, comme nous l'avons vu dans le point (5.7.1.), il n'est guère employé pour le maintien. Nous n'en avons dénombré que 3 occurrences. Les résultats de nos sujets sont conformes au système cible, dans la mesure où le maintien d'un référent mentionné en position sujet se fait grâce aux formes pronominales, des formes lexicalement réduites. Nos sujets répondent par là-même aux contraintes de la tâche.

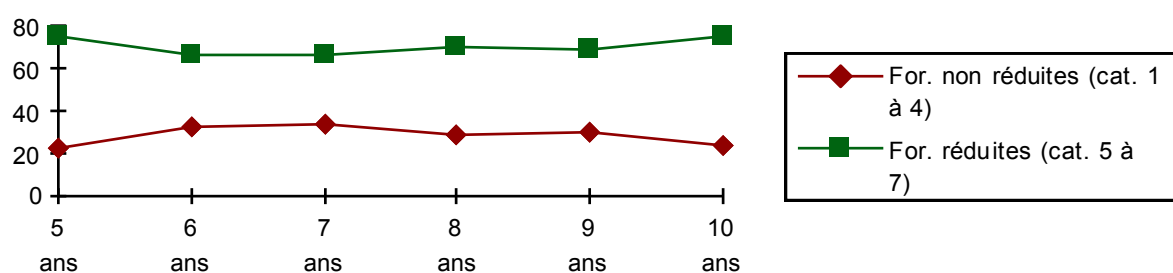


Figure [5.39b] Pourcentage des formes non réduites vs formes réduites utilisées pour encoder le maintien de la référence, en fonction de l'âge des sujets, en français.

Pour ce qui est de l'emploi des formes nominales, il y a deux mouvements qui montrent bien le développement pour cette tâche chez nos sujets : tout d'abord il s'agit de l'utilisation plus importante des formes nominales disloquées à gauche chez les jeunes sujets jusqu'à 7 ans et, ensuite, de l'abandon de ces formes au profit de l'article + Nom par les sujets plus âgés. D'une part, la diminution avec l'âge des dislocations à gauche et, d'autre part, leur présence chez les sujets âgés (les résultats variant entre 9 % et 12 %) peut signifier que nos sujets ont un discours oral. Mais, avec l'âge, ils sont plus conscients que, pour cette tâche, cette forme n'est pas conforme. Nous avons également des cas de dislocations à droite, essentiellement chez les jeunes sujets, mais aussi 5 occurrences chez les 10 ans. D'après, Karmiloff-Smith (1985), cette forme constitue une autocorrection. En effet, l'enfant se rend compte que l'emploi du pronom personnel sujet seul est ambigu et se sent par conséquent obligé de préciser son référent. Mais ceci est redondant puisque le référent se trouve dans la clause précédente dans les maintiens. Dans l'ensemble, les scores des formes nominales lexicalement non réduites, restent assez importants et ce, y compris pour les 10 ans (24,5 %) qui réalisent d'ailleurs presque le même résultat que les 5 ans (23 %). Cette utilisation des formes lexicalement plus explicites entraîne un sur-marquage de la référence dont l'auditeur n'a pas besoin. Mais si l'on regarde de près ces formes, on se rend compte qu'elles interviennent dans la grande majorité des cas aux changements d'images, à l'intérieur de l'histoire. C'est ce qu'illustre l'exemple ci-dessous.

(5.110) F08;08n 3a	009	le garçon regarde dans la botte (3")	
3b	010	le garçon crie	<i>(maintien)</i>
	011	le chien a la tête dans le vase, (8")	(changement)
4a	012	le chien est tombé avec le vase, (4")	<i>(maintien)</i>
	013	le garçon le regarde	(changement)
4b	014	le chien lèche le petit bonhomme, (4")	(changement)
	015	et le garçon le regarde (5")	(changement)
5-	016	le garçon crie, (2")	<i>(maintien)</i>
	017	le chien regarde (3")	

Dans cet exemple le sujet, qui a par ailleurs peu recours aux pronoms personnels sujets, emploie chaque fois qu'il se trouve devant une nouvelle image, une forme nominale (images 3b, 4a, 5-). Le tableau [5.18] montre les résultats obtenus en fonction des tranches d'âge.

Maintien des formes nominales	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. à un changement d'image	81,5	88,5	75	83	77	82
2. à l'intérieur de l'image	18,5	11,5	25	17	33	18

Tableau [5.18] Pourcentage des formes nominales pour le maintien, en fonction du changement d'image ou non, par groupe d'âge, en français.

Ce tableau montre que nos sujets ne sont pas encore capables d'obéir totalement aux contraintes narratives, dans la mesure où ils découpent les images pour faire un récit, y compris les sujets âgés, alors que l'on s'attendrait à un découpage épisodique. Cependant, dans les versions turques (cf. tableau 5.14), les 5 ans utilisent une forme nominale indifféremment du découpage des images alors qu'ici, comme les sujets âgés, le changement d'image est l'endroit où intervient une forme nominale pour la fonction du maintien. Nous pouvons interpréter ce résultat, soit comme une spécialisation plus précoce, soit comme l'avantage de raconter les récits en deuxième position. Nous penchons pour la première explication, étant donné que plusieurs fois, nous avons montré que l'ordre des passages n'avait pas d'influence sur les résultats. Ceci étant, ces pourcentages sont le reflet d'un traitement local de l'image. Bamberg (1987) qui relève également chez ses sujets des emplois nominaux pour le maintien, les interprète comme ayant la fonction de segmentation ou du début de nouvelles unités informationnelles (cf. partie théorique de ce chapitre).

Examinons maintenant de près la répartition des formes et les fonctions plus spécifiques que chacune d'entre elles réalise. N'ayant que trois occurrences de pronoms relatifs pour cette fonction, nous ne les avons pas étudiées.

5.7.2.2.1.1 Études des pronoms personnels sujet en français

L'utilisation des pronoms personnels sujet permet principalement d'encoder des actions qui se succèdent dans le temps. L'exemple d'un enfant âgé de 6 ans illustre cet emploi.

(5.111) F0611n 12a	037	là le garçon il tombe dans l'eau
12b	038	et là il sort
	039	il s'assoie dans l'eau (2")
13a	040	là il dit chut
13b	041	là il monte
	042	et [il veut] il veut partir (2")

Une fois le personnage principal réintroduit, ce sujet utilise pour décrire les différentes actions de celui-ci, le pronom personnel sujet. Ces formes, qui dominent chez tous nos sujets pour le maintien de la référence, sont suivies des ellipses du sujet. L'emploi de ces deux catégories est approprié à la tâche à accomplir puisqu'une fois que le personnage est introduit ou réintroduit, on peut se référer à lui en utilisant des formes référentielles réduites. Nous allons étudier ci-dessous l'utilisation des ellipses du sujet.

5.7.2.2.1.2 Les ellipses du sujet

En ce qui concerne les ellipses, qui sont de natures variées, nous avons réuni les fonctions sémantiques et les formes observées chez nos sujets. Voici la répartition de ces formes avec des exemples.

- *Formes fléchies*

1. anaphore zéro

- avec juxtaposition de deux clauses au moins :

(5.113) F10;11l 6a	018	le petit garçon voit un petit trou
	019	appelle sa grenouille (2")

- avec coordination par *et* :

(5.114) F10;07n 15-	034	alors l'enfant prend [un le grenouille] le petit grenouille
	035	et part

- *Formes non fléchies*

2. Adverbiale de but (pour +infinitif)

(5.115) F09;03m 3b	009	[il crie] il crie
	010	[pour (2") pour] pour chercher la grenouille (2")

3. Adverbiale de manière (préposition + infinitif ; gérondifs ; participiales)

(5.116) F08;08o 10b	033	et le chevreuil part
	034	en courant

Le tableau [5.19] donne la distribution de ces formes en fonction de l'âge.

Les ellipses	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. anaphore zéro	89 (16)	100 (100)	77 (10)	62,5 (15)	73 (35)	52 (13)
- juxtaposition de deux clauses	61 (11)	40 (4)	8 (1)	8,5 (2)	15 (7)	24 (6)
- coordination par <i>et</i>	28 (5)	60 (6)	69 (9)	54 (13)	61 (28)	28 (7)
2. Adverbiale de but	11 (2)		15 (2)	25 (6)	21,5 (10)	48 (12)
3. Adverbiale de manière			8 (1)	12,5 (3)	2 (1)	
TOTAL	100 (18)	100 (10)	100 (13)	100 (24)	100 (46)	100 (25)

Tableau [5.19] Pourcentage par type d'ellipses pour le maintien de la référence, en fonction de l'âge, en français.

Nous constatons que, des 5 ans aux 10 ans, les anaphores zéro diminuent, sauf chez les 9 ans. Parmi les deux formes d'anaphore zéro, la juxtaposition est celle qui est la plus utilisée par les 5 ans (61 % des formes), tandis qu'à partir des 6 ans jusqu'aux 9 ans, les ellipses précédées de la conjonction de coordination *et* sont la forme préférée. Grâce à ces deux formes, nos sujets encodent l'aspect consécutif de l'action. La deuxième catégorie, qui n'est véritablement présente qu'à partir des 8 ans, puisque nous en trouvons deux occurrences chez les 5 et chez les 7 ans, permet aux sujets d'établir une relation entre l'action et son intention. Cette forme devient d'ailleurs dominante chez les 10 ans. Ainsi les sujets commencent à attribuer de façon explicite des motivations aux participants qu'ils évoquent. Il en est de même pour l'adverbiale de manière, qui reste très peu utilisé. Les sujets âgés réalisent ainsi des relations sémantiques plus variées, en utilisant des formes syntaxiques plus complexes.

5.7.2.2.1.3 Le maintien en fonction des participants en français

Nous avons démontré pour la version turque des productions, que l'identité des personnages et leur rôle dans la résolution du problème avait une influence sur les expressions référentielles utilisées. Nous avons voulu savoir si ce résultat était confirmé pour le français. Afin de ne pas surcharger le tableau des formes en fonction du participant à maintenir, nous avons regroupé, d'une part, *les dislocations à gauche* avec celles à droite, la forme *Art. + N* avec *Art. + N + qui* (la dernière n'ayant que 5 occurrences) et d'autre part *l'ellipse du sujet* et *le pronom relatif* (seulement 3 occurrences pour ce dernier). Par ailleurs, nous n'avons pas intégré dans notre tableau le personnage de la grenouille car ses occurrences sont très faibles ou totalement absentes d'une tranche d'âge à l'autre.

Référents	Formes ling.	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
GARÇON	1. SN	6,5 (9)	8,5 (10)	11,5 (13)	20,5 (28)	21,5 (28)	9 (13)
	2. DG + DD	13,5 (19)	18,5 (21)	16 (18)	10,5 (14)	6 (8)	9,5 (14)
	3. Pr. pers. S	69 (95)	68 (78)	65 (73)	56,5 (77)	52,5 (68)	66,5 (97)
	4. Ellipse	11 (15)	5 (6)	7,5 (8)	12,5 (17)	20 (26)	15 (22)
CHIEN	1. SN	7 (3)	21,5 (6)	19 (7)	23,5 (7)	24,5 (8)	36,5 (8)
	2. DG + DD	29,5 (13)	43 (12)	35 (13)	16,5 (5)	33,5 (11)	18 (4)
	3. Pr. pers. S	56,5 (25)	25 (7)	38 (14)	53,5 (16)	27 (9)	36,5 (8)
	4. Ellipse	7 (3)	10,5 (3)	8 (3)	6,5 (2)	15 (5)	9 (2)
PERS. SEC.	1. SN	14,5 (2)		14 (1)	12 (2)	10,5 (2)	16,5 (2)
	2. DG + DD	7 (1)	25 (1)	29 (2)	19 (3)	5,5 (1)	8,5 (1)
	3. Pr. pers. S	78,5 (11)	75 (3)	43 (3)	50 (8)	52,5 (10)	66,5 (8)
	4. Ellipse			14 (1)	19 (3)	31,5 (6)	8,5 (1)
Garçon+chien	1. SN			13,5 (2)	3 (1)	12 (5)	14 (4)
	2. DG + DD	40 (2)	23 (3)	6,5 (1)	14 (5)	12 (5)	18 (5)
	3. Pr. pers. S	60 (3)	69 (9)	73,5 (11)	80 (28)	54 (22)	64,5 (18)
	4. Ellipse		8 (1)	6,5 (1)	3 (1)	22 (9)	3,5 (1)

Tableau [5.20] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées en fonction du personnage à maintenir en position sujet, par groupe d'âge, en français.

Le tableau [5.20] montre que les pronoms personnels sujets dans la fonction du maintien de la référence sont plus largement utilisés lorsqu'il s'agit du garçon et du couple garçon/chien. Dans le même temps, les sujets alternent entre les pronoms personnels et les dislocations pour le chien. Nous pouvons interpréter cette utilisation comme une trace de la stratégie du « sujet thématique » dans laquelle, rappelons-le, les narrateurs choisissent un protagoniste privilégié, qu'ils placent en position sujet et qu'ils pronominalisent, sans tenir compte d'éventuelles interventions d'autres participants animés. Si la majorité des 5 et 6 ans encodent les personnages secondaires grâce au pronom personnel sujet, d'autres formes sont utilisées pour se référer à ces personnages par les sujets âgés, notamment des dislocations et/ou des ellipses du sujet. D'après ce tableau, il est clair que les 5 et 6 ans n'obéissent pas encore aux contraintes narratives, dans la mesure où tous les personnages de l'histoire sont encodés par les mêmes formes. À partir de 7 ans, les enfants obéissent aux contraintes narratives en réservant une forme distincte ou en variant les formes en fonction du personnage à maintenir.

Après avoir étudié les maintiens de la référence en français, voyons ce qu'il en est des cas de changements.

5.7.2.2.2 Changement de la référence en français

Dans un premier temps, nous étudions les différentes formes linguistiques relevées pour cette fonction. Ensuite, nous nous sommes penché sur le détail des formes nominales, pour finir avec le changement en fonction des participants.

5.7.2.2.1 Les formes linguistiques pour le changement en français

La figure [5.40a] ci-dessous illustre les formes linguistiques répertoriées pour encoder le changement de la référence en français.

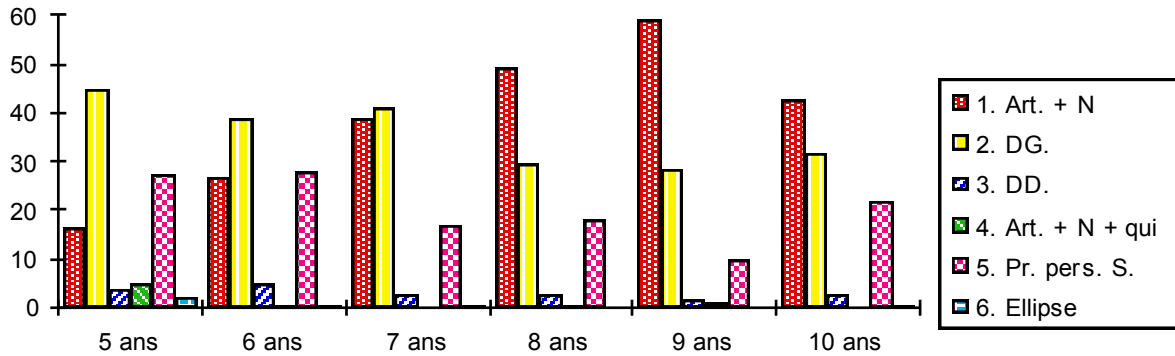


Figure [5.40a] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour encoder le changement de la référence, par groupe d'âge, en français.

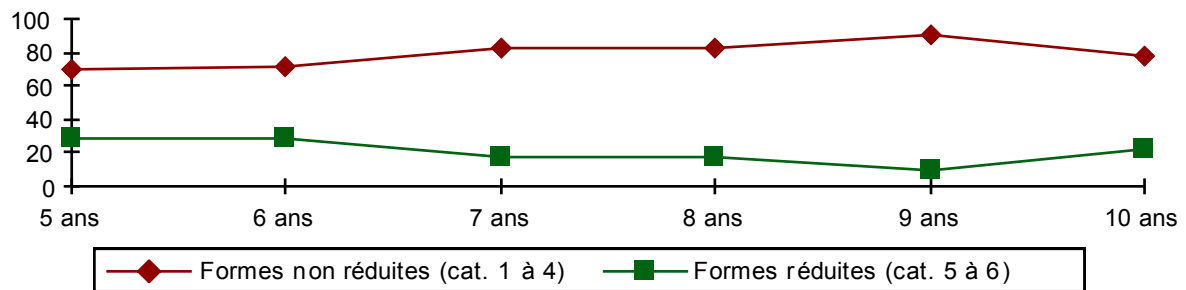


Figure [5.40b] Pourcentage des formes non réduites vs formes réduites utilisées pour encoder le changement de la référence, par groupe d'âge, en français.

Ces figures montrent que nos sujets répondent aux contraintes de la tâche dans leur encodage de la fonction de changement de référence puisque dans la majorité des cas, et dans tous les groupes, ce sont les formes nominales (catégories 1 à 4) qui dominent. Cette stratégie leur permet de construire un discours cohérent dans lequel les référents sont facilement identifiés, et donc de répondre aux attentes de l'auditeur. En revanche, à côté de ces formes nominales, nous trouvons un pourcentage assez important de formes réduites. Cet emploi peut créer une ambiguïté pour l'auditeur. Ce sont très largement les pronoms personnels sujets (catégorie 5) qui arrivent en tête de ces formes, même si leur nombre diminue chez les sujets entre 5 et 9 ans, et même si on obtient un résultat proche de celui des sujets de 7 ans pour les sujets âgés de 10 ans. Par ailleurs, l'utilisation non conforme des ellipses est très marginale à travers les âges.

5.7.2.2.2.2 Étude des formes nominales pour le changement en français

L'étude détaillée des formes nominales, nous permet de faire une première remarque concernant la différence d'emploi entre le syntagme nominal simple et le syntagme nominal disloqué, pour cette fonction. En effet, le traitement est différent suivant l'âge des sujets : le comportement des 5 et 6 ans est identique, par opposition à celui des sujets âgés de plus de 8 ans. Chez les premiers, les dislocations dominent : 49 % chez les 5 ans et 44 % chez les 6 ans des changements de référence se font à l'aide d'une dislocation, contre respectivement 16,5 % et 27 % de syntagme nominal simple. En revanche, les 8, 9 et 10 ans ont majoritairement préféré les syntagmes nominaux simples, avec cependant une certaine stabilité dans l'utilisation des formes disloquées qui constituent à peu près 30 % des formes pour ces trois tranches. Quant aux 7 ans, leur résultat est équilibré, avec un léger avantage pour des formes disloquées. Nous pouvons affirmer que les jeunes sujets sont davantage sous l'emprise du langage oral français, alors que les plus grands prennent conscience de la différence de registre entre les deux formes. Pour ce qui est de la distinction fonctionnelle entre les deux formes (nominales simples vs disloquées à gauche ou à droite), on constate qu'elle n'est basée sur aucun critère, mais qu'elle semble plutôt aller de pair avec des préférences individuelles. Il n'est pas fréquent de trouver dans la production d'un même sujet les deux types de formes. Les exemples ci-dessous illustrent ces deux emplois dominants chez des enfants de 5 et 8 ans.

(5.116) F05;07g 2a	002	<u>mossieur i</u> dort
	003	et [le euh:] (4") <u>le grenouille i</u> sort
	004	<u>le chien et le mossieur i</u> dort -
2b	005	<u>le mossieur et le chien i</u> regardent
	006	que euh: - <u>le grenouille elle</u> est partie (4")
3a	007	<u>le mossieur il</u> regarde [dans] dedans ça
(5.117) F08;04b 7-	026	le chien regarde
	027	le petit garçon regarde
8-	028	le petit garçon est tombé de l'arbre
	029	le chien court
9a	030	le petit garçon monte quelque part
9b	031	le garçon est monté tout en haut
10a	032	le garçon est monté sur quelque chose
10b	033	le chien court (5")

5.7.2.2.2.3 Le changement en fonction des participants en français

De même que pour le maintien, nous avons regardé la distribution des formes en fonction des personnages animés à changer. Le tableau [5.21] montre la répartition des formes linguistiques pour chacun des participants. Nous avons intégré cette fois le personnage de la grenouille, car nous trouvons pour elle plus d'occurrences par rapport au maintien. Les ellipses, qui représentent souvent moins de 1 % des formes (2 % chez les 5 ans), ne figurent pas dans le tableau.

Référents	Formes ling.	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
GARÇON	1. SN	13 (22)	18,5 (28)	35 (65)	45 (82)	56,5 (110)	35,5 (43)
	2. DG + DD	41 (70)	35,5 (54)	40,5 (75)	32 (59)	33,5 (65)	32 (39)
	3. Pr. pers. S	41,5 (71)	44,5 (67)	23 (43)	23 (42)	9 (18)	31,5 (38)
CHIEN	1. SN	19,5 (23)	33 (40)	50 (73)	63 (88)	62,5 (108)	52 (39)
	2. DG + DD	75,5 (90)	57 (69)	48,5 (71)	34 (48)	36,5 (63)	45,5 (34)
	3. Pr. pers. S	5 (6)	10 (12)	1,5 (2)	3 (4)	1 (2)	2,5 (2)
GRENOUILLE	1. SN	38,5 (12)	28 (5)	31,5 (12)	39 (12)	50 (17)	39,5 (11)
	2. DG + DD	29 (9)	61 (11)	42 (16)	39 (12)	38,5 (13)	32 (9)
	3. Pr. pers. S	29 (9)	11 (2)	26,5 (10)	22 (7)	11,5 (4)	25 (7)
PERS. SEC.	1. SN	67,5 (21)	40,5 (15)	42 (24)	68,5 (37)	81,5 (75)	61,5 (21)
	2. DG + DD	13 (4)	30 (11)	51 (29)	28 (15)	13 (12)	38,5 (13)
	3. Pr. pers. S	19,5 (6)	30 (11)	7 (4)	3,5 (2)	5,5 (5)	
Garçon+chien	1. SN	15 (3)	39 (9)	16,5 (6)	17,5 (9)	31,5 (15)	33,5 (13)
	2. DG + DD	40 (8)	35 (8)	30,5 (11)	25,5 (13)	16,5 (8)	18 (7)
	3. Pr. pers. S	45 (9)	26 (6)	53 (19)	57 (29)	52 (25)	48,5 (19)

Tableau [5.21] Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées en fonction du personnage à changer en position sujet, par groupe d'âge, en français.

En ce qui concerne le garçon, nous observons une diminution des pronoms personnels sujets avec l'âge, sauf chez les 10 ans qui contredisent cette tendance. Proportionnellement, ce sont ces formes, qui dominent chez les 5 et 6 ans pour encoder le personnage principal, avec d'ailleurs un équilibre chez les 5 ans avec les dislocations. Les 7 ans préfèrent les dislocations aux deux autres formes, alors qu'à partir de 8 ans, la forme SN domine. Pour ce qui est du chien, le développement général de la fonction de changement est respecté. En effet, les 5 et 6 ans utilisent les dislocations pour se référer à ce personnage, alors que les sujets plus âgés l'encodent grâce à un syntagme nominal. La grenouille connaît un traitement différent des deux précédents parce que le pourcentage de pronoms personnels sujets est beaucoup plus élevé pour elle, y compris chez les sujets âgés. Les personnages secondaires sont majoritairement encodés grâce un syntagme nominal, sauf chez les 7 ans qui utilisent davantage une forme disloquée. Le couple garçon/chien est essentiellement encodé grâce à un pronom personnel, sauf chez les 6 ans qui ont une préférence pour les formes nominales, notamment le syntagme nominal simple.

Une fois de plus, ces résultats montrent que le garçon, et dans une moindre mesure le couple garçon/chien, sont considérés comme les personnages principaux de l'histoire, puisque les sujets ne jugent pas nécessaire de les mentionner par des formes nominales pour les changements. Lorsque d'ailleurs l'auditeur est face à un pronom personnel sujet, par défaut, il lui faut donc l'interpréter comme représentant soit le garçon seul, soit le couple garçon/chien. Il peut éprouver des difficultés dans cette interprétation dans la mesure où les formes de la troisième personne du singulier et du pluriel des verbes du premier groupe en français sont identiques.

Voyons maintenant les résultats des maintiens et des changements chez les monolingues français.

5.7.2.2.3 Maintien et changement chez les monolingues français

La figure ci-dessous donne la distribution des formes linguistiques relevées pour encoder le maintien (figure 5.41) et celle d'après, le changement de la référence (figure 5.42), chez les monolingues français (Kern, 1997 : 183-184).

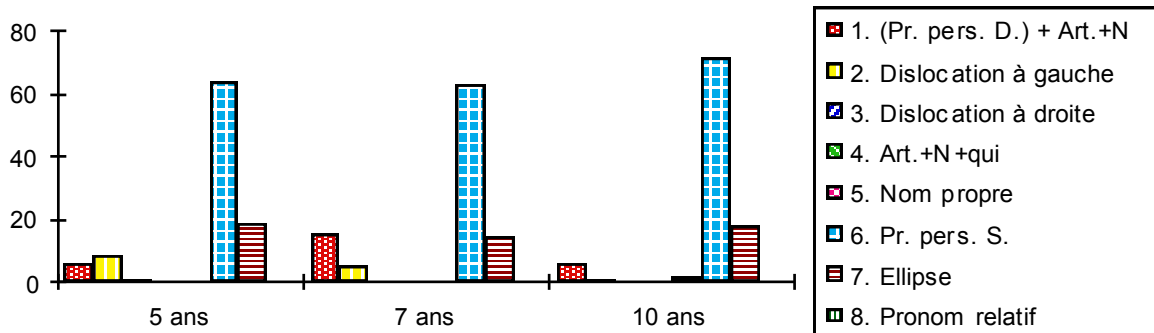


Figure [5.41] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour encoder le maintien de la référence, en fonction de l'âge des sujets, chez des monolingues français (Kern, 1997 : 183).

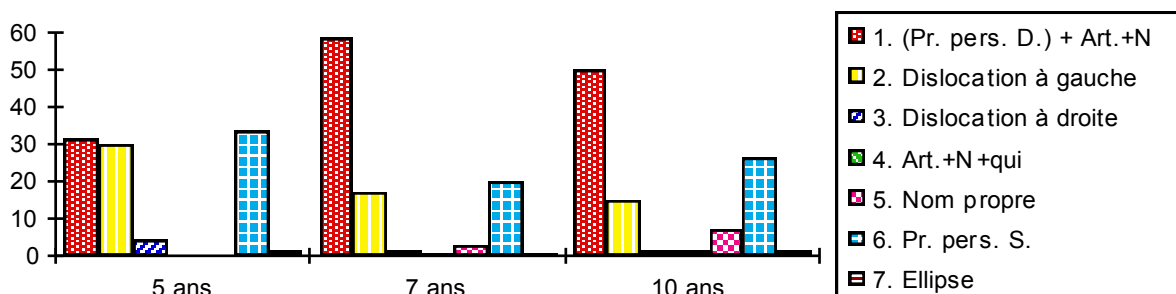


Figure [5.42] Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour encoder le changement de la référence, en fonction de l'âge des sujets, chez des monolingues français (Kern, 1997 : 184).

Les figures ci-dessus montrent que les monolingues français répondent aux contraintes communicationnelles, mais qu'il existe encore un certain flottement dans leur système, puisqu'on trouve encore des formes nominales pour la fonction du maintien de la référence (de 9,75 % chez les 10 ans à 16,75 % chez les 5 ans) et des formes pronominales pour le changement de la référence (35 % chez les 5 ans, 20,5 % chez les 7 ans et 27 % chez les 10 ans). Kern (1997) explique ces déviations par la volonté des sujets de s'adresser de façon non ambiguë à leur auditeur, mais aussi de construire un discours remplissant les caractéristiques d'une narration, c'est-à-dire entre autres, posséder des personnages principaux et être constitué d'épisodes.

La comparaison de la fonction du maintien dans les deux populations (se reporter à la figure 5.41a) montre que les monolingues français expriment cette fonction majoritairement par les pronoms personnels sujets mais aussi par des ellipses (15 à 19 % des formes), tandis que nos sujets bilingues utilisent essentiellement les pronoms personnels sujets et le taux

d'utilisation des ellipses est faible (de 9 à 12 % des formes sauf chez les 9 ans, qui ont 20 % de formes d'ellipses). Ce résultat peut paraître surprenant dans la mesure où le turc exprime les maintiens grâce à des anaphores zéro ; nous aurions pu en effet nous attendre à une utilisation beaucoup plus importante de ces formes. Mais tel n'est pas le cas. Une autre différence réside dans le pourcentage des dislocations à gauche. Il est beaucoup plus important chez nos sujets, 18 % chez nos 7 ans contre 5,5 % chez les 7 ans monolingues et 9 % chez les 10 ans bilingues contre 1 % chez les seconds.

Pour ce qui est de la comparaison des formes linguistiques utilisées pour le changement de la référence, nous relevons également des différences entre les deux populations. Tout d'abord, l'utilisation massive des dislocations à gauche est maintenue chez nos sujets. Même si l'on observe une diminution dans les deux populations de ces formes, le rapport est du simple au double pour les trois tranches d'âge comparées. Par ailleurs, nos sujets bilingues utilisent moins de pronoms personnels sujets que les monolingues. C'est ce qu'illustrent les figures comparatives ci-dessous des formes non réduites vs réduites pour les deux populations.

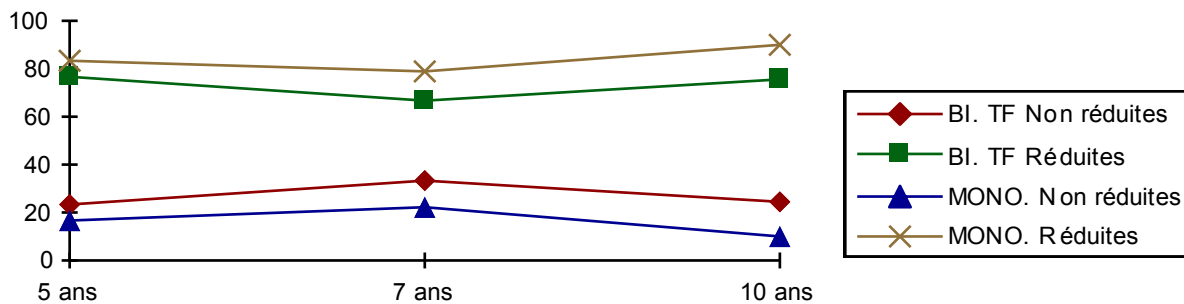


Figure [5.43a] Pourcentage de formes non réduites vs réduites pour le maintien de la référence, en fonction de la population, en français.

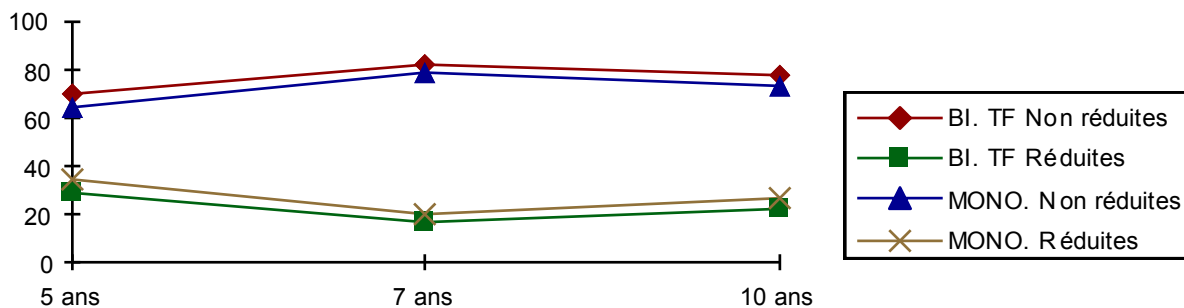


Figure [5.43b] Pourcentage de formes non réduites vs réduites pour le changement de la référence, en fonction de la population, en français.

Les figures [5.43a] et [5.43b] justifient les différences évoquées plus haut entre les deux populations. Les monolingues emploient plus de formes réduites pour le maintien par rapport à nos sujets, tandis que, pour le changement, la tendance s'inverse puisque nos sujets

ont plus de formes nominales que les monolingues. Le test chi-deux appliqué aux résultats obtenus pour le maintien de la référence nous donne : pour les sujets de 5 ans : $X^2 = 4.15$, ddl =1, $p < .05$; pour ceux de 7 ans : $X^2 = 7.59$, ddl =1, $p < .01$ et pour ceux de 10 ans : $X^2 = 23.32$, ddl =1, $p < .001$. La différence est donc significative pour les sujets de 7 et de 10 ans. En ce qui concerne les changements ; le test nous révèle pour les sujets de 5 ans : $X^2 = 2.28$, ddl =1, NS ; pour ceux de 7 ans : $X^2 = 1.26$, ddl =1, NS et pour ceux de 10 ans : $X^2 = 1.81$, ddl =1, NS. En revanche les différences n'étant pas significatives pour le changement entre les deux populations. Ces résultats montrent donc cependant que les sujets des deux populations ont conscience des besoins de l'auditeur, puisqu'ils donnent assez d'informations dans le cas d'un changement de référent, et pas assez, dans le cas d'un maintien de référent, même si, pour ce dernier cas, les sujets monolingues français âgés de 7 et 10 ans le font plus que nos sujets bilingues.

5.7.2.2.4 Conclusion pour le maintien et le changement en français

On observe deux stratégies majeures employées par les 5, 6 et 7 ans : l'utilisation des pronoms personnels sujets pour le maintien, et celle des dislocations à gauche pour le changement. Ces utilisations sont appropriées au français. Il faut cependant noter que ce système n'est pas encore conforme au système cible, dans la mesure où les données montrent également un emploi important de pronoms personnels sujets pour le changement, sauf les 7 ans qui agissent comme les sujets plus âgés, ainsi que des dislocations à gauche dans celle de maintien. Ces remarques vont dans le sens d'une maîtrise incomplète des formes et de leurs fonctions. Cette maîtrise incomplète joue un rôle non négligeable sur la cohérence des productions. N'étant pas encore capables d'obéir aux différentes contraintes, nos jeunes sujets traitent donc la tâche à un niveau plus local.

Les stratégies adoptées par les 8 à 10 ans diffèrent de celles des jeunes sujets. Pour le maintien de la référence, même si les pronoms personnels sujets sont largement dominants, nous observons une part non négligeable des pronoms relatifs et des ellipses. L'utilisation de ces deux dernières formes reste cependant très inférieure à celle des monolingues français. Malgré la stagnation des dislocations à gauche à travers les trois tranches d'âge, les sujets préfèrent la forme Art. + N. C'est également cette forme qui domine pour les changements. Comme pour le maintien, les dislocations sont assez importantes par rapport aux monolingues français. Ce qui prouve que tous nos sujets emploient un français davantage oral. Contrairement au développement normal, on note des pronoms personnels sujets chez les 10 ans. Ces formes utilisées pour encoder le personnage principal et le couple garçon+chien semblent traduire la volonté des sujets de constituer un tout cohérent avec les protagonistes privilégiés.

On peut conclure qu'en général les résultats de nos sujets en français sont conformes aux besoins de l'auditeur, malgré les déviations que l'on a pu observer. Ces déviations sont le signe des difficultés qu'ils rencontrent à obéir aux différentes contraintes de façon simultanée.

Pour terminer l'étude sur le développement de la référence aux participants, nous avons également analysé les différents points de vue que choisit un narrateur dans un récit. Il peut maintenir la perspective du personnage principal tout le long de la narration, ou le faire alterner avec les personnages secondaires. Pour les acteurs, il peut également choisir la perspective de l'agent ou du patient. C'est que traite le point suivant de ce chapitre.

5.8 ÉTUDE DE LA PRISE DE PERSPECTIVE

5.8.1 Introduction

Pour Jisa (1997) « la prise de perspective dépend du point de vue sélectionné par le locuteur afin de mettre en mots sa conceptualisation d'un événement ou d'un état particulier. Cette dernière est à son tour fonction de l'intention communicative du locuteur et du contexte discursif » (Jisa, 1997 : 1). La perspective est donc le point de vue que le narrateur adopte pour présenter une situation donnée. Dans un récit, la perspective se manifeste à travers les choix d'un narrateur pour relater une scène. D'après Jisa (1997 : 5), « ces choix concernent :

- l'attribution de rôles nucléaires
- le degré de transitivité
- le choix du topique,
- le point de vue portant sur la conceptualisation de l'événement ».

Pour Fillmore, le concept de « *perspective on a scene* » sert à clarifier le rôle sémantique et le rôle grammatical des participants dans un événement. Pour lui, la scène - l'événement à exprimer - est une entité complexe, comportant des participants qui sont mis en relation par un prédicat. Pour l'exprimer, le narrateur effectue un certain choix entre les éléments et les moyens linguistiques dont il dispose, tels le lexique, en particulier le choix du verbe et la construction syntaxique. Par ailleurs, il ne faut pas oublier, comme l'avait relevé Fillmore (1977), que « les langues, les items lexicaux, diffèrent... dans les options qu'ils présentent dans le choix de perspectives particulières sur des scènes complexes » (Fillmore, 1977 : 74)⁴⁶. À la suite de Jisa (1997 : 2), prenons l'exemple de l'événement « frapper »⁴⁷. Pour cette scène, il est possible d'envisager plusieurs perspectives. Le locuteur peut adopter :

- **la perspective de l'Agent.** L'agent réfère au rôle sémantique joué par l'argument qui exprime le caractère qui contrôle la situation dénotée par le prédicat (Foley & Van Valin,

⁴ 5 « languages, and lexical items, differ... in the options they present in taking particular perspectives on complex scenes » (Fillmore, 1977 : 74).

⁴ 6 Les exemples de cet événement avec les différentes perspectives (5.123), (5.124) et (5.125) sont de Jisa (1997 : 2).

1984 : 29). L'agent est celui qui se trouve à l'origine de l'action de façon volontaire et intentionnelle et qui affecte un patient (Levelt : 1989 : 92). La perspective de l'agent est donc le fait de décrire l'action du point de vue de l'agent :

(5.118)a) Jeanne a frappé Pierre

b) C'est Jeanne qui a frappé Pierre

Comme le souligne Jisa (1997 : 3), il est important de ne pas confondre ici, le rôle sémantique « l'agent » et le rôle grammatical « *sujet* ». Dans les deux exemples ci-dessus, l'agent est également le sujet du verbe. (b) en est la forme disloquée de (a). Pour Levelt (1989 ; 91), le rôle de l'agent apparaît clairement dans les événements causatifs de type CAUSE (PERSONNE, ÉVÉNEMENT).

- **la perspective du Patient.** D'après Foley & Valin (1984 : 29) ou Levelt (1989 : 92), le patient est le caractère qui est affecté par l'action de l'agent, sans volonté, ni intention de sa part. Levelt définit le patient comme étant celui qui « figure dans une ACTION, il est l'entité animé affecté par l'ACTION » (Levelt, 1989 ; 92)⁴⁷. Prendre la perspective du patient, c'est décrire l'action de son point de vue. Tous les exemples ci-dessous expriment la perspective du patient :

(5.119) a) Pierre a reçu un coup de la part de Jeanne

b) Pierre était frappé par Jeanne

c) C'est Pierre que Jeanne a frappé

d) Pierre, Jeanne l'a frappé

e) Pierre était frappé.

L'exemple (5.119a) ci-dessus constitue un choix de lexique (*frapper vs recevoir (un coup)*) par rapport à l'exemple (5.118a). Ce choix oblige le locuteur à changer de perspective. La (5.119b) utilise une construction passive et la (5.119c) une version clivée. Ces deux éléments permettent, avec (5.18b) de topicaliser un argument (Comrie, 1981 ; Foley & Van Valin, 1984 ; Keenan, 1985).

- **la perspective de l'Acteur.** Cette perspective ne doit pas être confondue avec celle de l'agent. Pour Levelt (1989 : 91), la définition de l'acteur nécessite la notion d'ACTION. Pour lui, l'acteur est l'argument qui fait quelque chose. Les acteurs peuvent être ou ne pas être des agents. Si l'acteur ne cause pas un événement, il n'est pas agent. Il faut distinguer ici le terme *thème* ou *topique* (cf. Creissels, 1995 : 230-232). L'agentivité est déterminée en considérant un ensemble de critères, par exemple, la transitivité de l'événement, le degré de contrôle volontaire de l'agent sur l'activité, son degré d'animacie.

⁴⁷ « A patient can only figure in an ACTION; it is the animate entity (if any) subjected to the ACTION » (Levelt, 1989 : 92).

Hopper & Thompson (1980), partant de la définition traditionnelle de la transitivité (qui implique nécessairement au moins deux participants et une action qui est typiquement réelle), ont essayé d'isoler les parties de la composante de la notion de transitivité et d'étudier la façon dont elles sont encodées dans les langues du monde. Ainsi, ils ont identifié des paramètres pour la transitivité, lesquels suggèrent une échelle suivant les clauses dans lesquelles elles peuvent être rangées. Nous avons représenté ci-dessous leur **échelle de transitivité** :

		TRANSITIVITÉ ÉLEVÉE	FAIBLE TRANSITIVITÉ
1A	LES PARTICIPANTS	2 ou + de participants. A. et P.	1 participant
B	LA DYNAMIQUE	Action	Non action
C	L'ASPECT	Télic	Non télic
D	LA PONCTUALITÉ	Ponctuel	Non ponctuel
E	LA VOLICITÉ	Volontaire	Non volontaire
F	L'AFFIRMATION	Affirmative	Négative
G	LE MODE	Réel	Irréel
H	L'AGENT	Agent contrôle élevé	Agent Faible contrôle
I	PATIENT AFFECTÉ	Patient totalement affecté	Patient pas affecté
J	PATIENT ACTEUR	Patient acteur	Patient non acteur

Tableau [5.22] Échelle de transitivité selon Hopper & Thompson (1980 : 252).

Pris ensemble, ces paramètres permettent aux clauses d'être caractérisées comme plus ou moins transitives. Considérons les exemples ci-dessous :

- (5.120) a) Jean voit Marie
 b) Jean frappe Marie
 c) La dame a ouvert la porte
 d) Le vent a ouvert la porte

Si l'on applique l'échelle de transitivité de Hopper & Thompson (1980), on dira selon Jisa (1997 : 3) que dans (5.120b) « *Jean* est l'agent de l'action : il est un être humain *contrôlant* une action ponctuelle avec volition, provoquant un effet sur *Marie* le patient ». Dans l'exemple (5.120a), *Jean* est l'expérient, sans contrôle volontaire sur son action durative. Le terme de contrôle réfère selon Comrie à un continuum de relations qui peuvent s'établir entre les arguments (agent et patient) et le prédicat (Comrie 1981, cité par Jisa & Kern, 1995 : 180). En (5.120c) *la dame* est un participant animé, instigant une action sous son contrôle. En revanche dans (5.120d) *le vent* est une force.

Par ailleurs, Slobin (1993 : 345) et Croft (1993 : 93) distinguent trois types de perspectives à partir desquelles un locuteur peut exprimer un événement. Ces types qui sont *Cause* (Cause-view), *Devenir* (Become-view) et *État* (State-view) sont définis par Berman & Slobin (1994 : 517-528) de façon suivante :

Cause-view : un événement est représenté avec un agent qui provoque un changement d'état du patient :

(5.121) Le chien a cassé le vase

Become-view : l'état résultatif est souligné sans l'attribution d'une cause au changement de l'état :

(5.122) Le vase s'est cassé

State-view : l'état est simplement décrit.

(5.123) Le vase est cassé

On comprend donc de l'échelle de transitivité de Hopper & Thompson (1980), que la transitivité est conçue comme un ensemble de critères touchant l'agent, le patient et l'action qui les lient. Ainsi, le patient est plus patient, si par exemple il est animé (*Marie vs la porte*) et s'il est affecté totalement (*frapper Marie vs voir Marie*) (Jisa, 1997 : 2). Dans une narration comme l'histoire de la grenouille, le narrateur peut donc prendre la perspective des différents protagonistes comme ils apparaissent dans les événements, ou maintenir la perspective du personnage principal pendant toute l'histoire, ou faire les deux, en ajoutant le premier dans le second. Il peut ainsi adopter l'une des deux perspectives décrites ci-dessus (celle de l'agent ou celle du patient et ce choix se fait en fonction d'une continuité thématique établie localement ou globalement (cf. Berman, 1977 ; Comrie, 1981 ; DeLancey, 1987, entre autres). Il peut aussi choisir de mettre un rôle au premier plan ('foreground') ou en arrière-plan ('background'). Les rôles grammaticaux particulièrement pertinents pour des éléments en premier plan sont les éléments nucléaires : le sujet, l'objet, et peut être l'objet indirect (Levelt, 1989 : 93-100). Le narrateur peut ainsi raconter un récit donné suivant une perspective locale, événement par événement, ou globale, regardant notamment la scène dans le contexte élargi de l'histoire.

Des études (Karmiloff-Smith, 1981; Aksu-Koç, 1994 ; Slobin, 1985 ; Jisa & Kern, 1995 ; Idiata, 1998 ; entre autres) ont montré que le jeune enfant va être en conformité avec une stratégie du sujet thématique, c'est-à-dire qu'il va exprimer l'ensemble des événements d'après la perspective du principal personnage. Les enfants plus âgés vont jongler avec la perspective ; passant d'un personnage à un autre, qu'il soit principal ou secondaire. Avec le développement des compétences narratives, les enfants vont avoir des moyens plus élaborés pour changer de perspective.

Aksu-Koç (1994), dans son étude de la perspective dans les narrations des monolingues turcs, a montré un développement de la perspective d'agent vers celle du patient avec l'âge : les 5 ans adoptent la perspective du personnage principal agent tandis que les sujets âgés et les adultes maintiennent le personnage principal comme topique dans la position du sujet, mais ayant le rôle du patient. Aksu-Koç (1994) a également relevé une diminution de

l'utilisation des formes du causatif, des 3 ans aux adultes et, parallèlement, une augmentation de celles du passif et du réflexif, et dans une moindre mesure, du réciproque.

Dans leur étude sur l'organisation du discours dans des narrations des enfants monolingues français, Jisa & Kern (1995) ont montré que les jeunes sujets ont rapporté les scènes qu'elles ont étudiées à partir de la perspective du personnage principal. Ces sujets avaient plus de difficultés à intégrer les personnages secondaires dans leur récit et à établir ainsi une relation entre les actions des différents personnages. Ils éprouvent également des difficultés à encoder le personnage principal comme patient en position sujet. Les 7 ans racontent leur récit suivant la perspective des personnages principaux ou secondaires et commencent également à utiliser la structure passive afin d'attribuer le statut de patient à l'agent thématique du récit (le personnage principal). Les 10 ans utilisent davantage la construction passive. Ainsi, Jisa & Kern (1995) ont conclu qu'avec l'âge, les enfants montrent un éventail plus large de stratégies grammaticales pour encoder le personnage principal comme patient.

Il faut par ailleurs être prudent envers l'effet que peut produire la tâche car les résultats peuvent ne pas être les mêmes dans une toute autre tâche. En effet, des études (Bowerman 1983 ; Marchman et al. 1991; Idiata 1997, 1998), qui ne se basent pas uniquement sur des images racontant une histoire, mais sur des images vidéo ou des dessins fixes sans contexte avec des questions-réponses, ont montré que la prise de perspective peut varier selon le contexte, selon les questions que l'on pose aux enfants. A ce propos, Jisa & Kern (1995 : 187), ont expliqué l'absence de constructions passives dans les narrations des 5 ans « par le fait qu'ils ne sont pas habitués à utiliser une structure plus complexe, à construire en temps réel un texte monologique cohérent avec plusieurs niveaux et participants »⁴⁹.

Les questions auxquelles nous allons essayer d'apporter une réponse pour cette étude de la prise de perspective, chez nos sujets bilingues, sont :

- 1) quelle perspective est choisie par ces enfants bilingues dans leurs données ? S'agit-il des mêmes perspectives dans les deux langues ?
- 2) quelles sont les formes linguistiques utilisées dans chaque langue ? S'agit-il des mêmes moyens ?
- 3) quelles sont les formes et les stratégies⁵⁰ utilisées par rapport aux monolingues dans les deux langues ?

Les hypothèses que nous formulons à ce sujet sont :

⁴⁸ «...to their inability to use a more complex structure to construct a multilevel, multiparticipant coherent monologue text in real time » Jisa & Kern (1995 : 187).

⁴⁹ Le terme stratégie est considéré ici dans le sens de moyen linguistique utilisé pour réaliser un but communicatif selon les règles pragmatiques et grammaticales (cf. Kern, 1997).

a) les jeunes enfants vont raconter l'histoire suivant la perspective du personnage principal⁵¹ (ou de son compagnon, désormais siglé **PPri**) « stratégie du sujet thématique » (Karmiloff-Smith, 1985) comme acteur dans les deux langues, alors que les plus grands vont prendre en compte également la perspective du personnage secondaire (**PSec**) comme agent, et du personnage principal comme patient, en utilisant des structures linguistiques de plus en plus complexes.

b) le développement de la macrostructure (chapitre 4) nous avait montré un changement de comportement vers l'âge de 5/6 ans, que nous avons interprété comme étant le signe que le turc devenait la langue faible et le français la langue dominante chez nos sujets ; partant de ce résultat, nous pensons que le traitement de la perspective va varier en fonction de l'âge et de la langue.

5.8.2 Le choix des trois scènes

Afin de répondre aux questions ci-dessus et de vérifier les hypothèses, nous avons choisi trois scènes de la « frog story » (cf. annexe 1) : celles de l'image 8- qui présente le petit garçon en train de tomber de l'arbre à la suite de l'envol du hibou (scène 1) alors que dans le même temps, le chien est poursuivi par les abeilles (scène 2) ; et celle de l'image 11- qui présente le cerf en train de précipiter le petit garçon et le chien dans un ravin, au fond duquel il y a une mare. Dans la mesure où notre intérêt concerne la manière dont les enfants ont encodé les différentes relations possibles entre l'agent et le patient, le choix de ces scènes est justifié par le fait :

- que ces deux scènes comportent des personnages animés, les personnages principaux de l'histoire, pris comme un ensemble (le chien et/ou le garçon), sont susceptibles de devenir des patients affectés, ou de subir les actions des personnages secondaires (les abeilles et le cerf).

- qu'elles ont déjà fait l'objet d'études antérieures (Slobin, 1994 ; Aksu-Koç, 1994 ; Jisa & Kern, 1994 ; Aarssen, 1996 ; Idiata, 1997)⁵². Il serait intéressant de comparer nos résultats avec ceux des différents travaux antérieurs, particulièrement ceux sur des enfants bilingues turc-néerlandais (Aarssen, 1996), des monolingues turcs (Aksu-Koç, 1994), et des monolingues français (Jisa & Kern, 1994).

⁵⁰ Jisa & Kern (1995 : 180) parlent d'AGENTS THÉMATIQUES pour les personnages principaux (le garçon ou le chien) et d'AGENTS NON-THÉMATIQUES pour les personnages secondaires (les abeilles, le hibou, le cerf).

⁵¹ Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que ces études n'ont pas toutes choisi exactement les mêmes scènes. Par exemple, Aksu-Koç (1994) et Aarssen (1996) ont choisi les scènes du chien avec le vase (image 4a) et du petit garçon avec le cerf (image 11-), tandis que Jisa & Kern (1995) ont choisi les scènes du garçon avec la taupe (image 6b), et les deux scènes de l'image 8-.

- que les précédentes études citées ont montré que ces deux scènes présentaient une richesse au niveau des structures linguistiques disponibles, pour le traitement de la perspective (par exemple l'emploi du causatif, du passif etc.).

Il faut noter que, dans la scène (2) de l'image 8- du chien avec les abeilles, il s'agit d'une action dans laquelle le personnage du chien, somme toute secondaire par rapport au petit garçon, comme l'ont montré les traitements différents de ce personnages dans les précédentes parties de ce chapitre, est impliqué. La conséquence de ceci peut provenir des jeunes sujets qui risquent de ne pas mentionner la scène, lui préférant le récit du point de vue de la perspective du personnage principal, et donner une vue générale de l'histoire (stratégie du « sujet thématique »). S'ils la mentionnent, ils vont probablement choisir la perspective la plus facile, c'est-à-dire celle où le chien est l'acteur.

La scène du garçon avec le cerf (image 11-) étant capitale pour la suite de l'histoire - chute du garçon qui entraînera la découverte de la cachette des grenouilles - sera mentionnée par la majorité de nos sujets.

5.8.3 Procédures et codage pour les trois scènes

Nous avons adopté puis modifié la procédure et le codage de Jisa & Kern (1995) qui se sont elles-mêmes inspirées de Foley & Van Valin (1984). Nous avons illustré notre propos chaque fois par au moins deux exemples, un en turc et un autre en français, qui sont extraits d'une des trois scènes objets de notre étude.

1. Aucune mention

- | | | |
|--------------------|-----|--|
| (5.124) T10;09n 7- | 014 | sonra bi ağaca biniyo
/après/un/arbre-DIR/monter-PROG-3sg/
« après il monte à un arbre » |
| | 015 | ve de bakıyo
/et/DE/regarder-PROG-3sg/
« et aussi il regarde » |
| | 016 | orda mı
/cela-LOC-INT.-3sg/
« si est-elle là-bas » |
| 8- | | aucune mention |
| 9b | 017 | euh: euh: bağarıyor
/euh/euh/crier-PROG-3sg/
« euh euh il crie » |

- (5.125) F08;05h 8- 016 les abeilles volent derrière le chien (4")

Si le sujet de 10 ans ne mentionne aucune des deux scènes de l'image 8-, le sujet âgé de 8 ans (ex. 5.125) mentionne uniquement la scène 2 de cette même image.

2. Le PPri est Acteur

Il s'agit de mentionner uniquement l'action du personnage principal. Le PPri est également le sujet grammatical et il n'y a pas de mention de la raison de son action.

(5.126) T06;07b 8- 022 oğlan da düştü
/garçon/aussi/tomber-PT-ø /
« et le garçon est tombé »

(5.127) F05;05k 8- 031 après le chien il court

Dans les exemples (5.126) et (5.127), la perspective adoptée par les sujets est celle du personnage principal, le garçon dans l'un, le chien dans l'autre, comme acteur. Suivant la terminologie de Berman & Slobin (1994 : 517-528), le sujet ne fait que décrire simplement l'état (State-view).

3. Le PSec est Acteur

Le personnage secondaire peut également être choisi comme acteur, c'est ce que montre l'exemple ci-dessous. Nous n'avons trouvé aucun exemple dans les narrations en turc, et dans les versions en français, uniquement pour les deux scènes de l'image 8-.

(5.128) F07;00a 8- 020 et puis les abeilles sont parties

(5.129) F10;00c 8- 027 [y a une] y a un hibou
028 qui est sorti

4. Le PPri et le PSec Acteurs

Il s'agit d'une relation de cause-conséquence (4a) ou de conséquence-cause (4b) encodée dans deux clauses successives. Les protagonistes sont de simples acteurs de leurs actions et la relation est implicite entre les deux actions :

4a. Le PSec est Acteur et le PPri Acteur

(5.130) F10;11d 8- 030 euh y a un hibou
031 qui sort de son trou -
032 et le p'tit garçon tombe -

4b. Le PPri est Acteur et le PSec Acteur

(5.131) F09;11p 8- 024 le garçon est tombé
025 y a un: hibou
026 qui est sorti dans un trou là

5. Le PSec est Agent (PPri Patient) et le PPri Acteur (ou Patient (+topique))

Cette catégorie comprend 5 versions que nous classons comme suit :

5a. *Le PSec est Agent (PPri Patient) et le PPri Acteur* : relation de cause-conséquence encodée dans deux clauses successives. L'action du PSec, agent, mentionnée en premier, est la cause de celle du PPri, acteur (en deuxième position). Observons également, dans la première clause, que le PPri peut être présent comme Patient, comme dans les exemples ci-dessous :

- (5.132) T08;03m 8- 029 ondan sona (köpek) arılar köpeği takip ediyor
/cela-ABL/après/le chien/abeille-PLU/chien-ACC/
suivre-PROG-3sg/
« après ça [le chien] les abeilles suivent le chien »
- 030 hem de euh: köpek koşuyor
/même/DE/euh:/chien/courir-PROG-3sg/
« et même euh: le chien court »
- (5.133) F08;08o 11- 034 le chevreuil le jette dans une mare
035 ils tombent

5b. *Le PPri est Acteur et le PSec Agent*. Relation de conséquence-cause établie par la séquentialité des clauses : l'action du PPri, mentionnée dans la première clause, est la conséquence de celle du PSec, mentionnée dans la seconde clause :

- (5.134) T09;05a 8- 041 [arı] köpek koşuyo
/abeille/chien/courir-PROG-3sg/
« [l'abeille] le chien court »
- 042 arıla da köpeğin üstüne varıyo
/abeille-PLU/DE/chien-GEN/sur-POSS-DIR/aller-PROG-3sg/
« et les abeilles vont sur le chien »
- (5.135) F10;08g 8- 041 et il tombe
042 [y a des abeilles qui:] (2") y a le hibou
043 qui a poussé

Dans les exemples (5.134) le chien est l'acteur, puisqu'il est l'objet de l'action de *tomber*, et (5.135) le garçon est l'acteur également, mais contrairement aux précédents exemples, c'est l'ordre qui change : la cause de leur action est exprimée dans la seconde proposition qui contient le personnage secondaire comme agent.

5c. *Le PPri est Acteur et le PSec Agent*. Relation établie par la séquentialité des clauses de conséquence et cause, grâce à la conjonction de subordination « *parce que* » en français et « *çünkü* » en turc. Les exemples ci-dessus (5.134) et (5.135) sont comme ceux ci-dessous (5.136) et (5.137) deux actions simultanées ou successives en deux propositions distinctes, mais dans les premiers nous n'avons pas la conjonction de subordination « *parce que* » alors que dans les seconds, cette dernière est présente. Dans ce dernier cas, nous avons

considéré que le sujet choisissait la même perspective, mais avec une relation de conséquence-cause explicite.

- (5.136) T09;07g 8- 032 köpek de goşuyo
/chien/DE/courir-PROG-3sg/
« et le chien court »
- 033 **çünkü** arkasında arılar geliyo
/parce que/derrière-POSS-ABL/abeille-PLU/venir-PROG-3sg/
« parce que les abeilles viennent derrière »
- (5.137) F06;11c 8- 024 après elle tombe de l'arbre -
025 **parce que** hhm un très méchant oiseau elle est sortie

5d. Le PSec est Agent et le PPri Patient dans une seule clause contenant un verbe transitif. Le PSec est l'agent puisqu'il a un contrôle sur son action, alors que le PPri est affecté par l'action sur laquelle il n'a aucun pouvoir.

- (5.138) T10;08j 11- 041 o= (5") geyik oğlanı düşürdü
/gar=/cerf/garçon-ACC/tomber-CAU-PT-3sg/
« le gar= ce cerf a fait tomber le garçon »
- (5.139) F09;09l 11- 066 le cerf fait tomber le petit garçon et le chien (6")
- (5.140) F05;07o 8- 020 il (=le hibou) a fait tomber la fille

Par rapport à la scène du chien avec les abeilles, les enfants avaient la possibilité d'utiliser la structure causative en français (faire tomber) et en turc (*düşür-*) pour encoder la relation *agent* (le personnage secondaire le cerf)/*patient* (le principal personnage : le garçon). Dans de tels emplois, l'agent devient d'ailleurs un super-agent dans cette utilisation.

5e. Le PSec est Agent et le PPri Patient + Topique : Le PPri est le patient de l'action du PSec dans une construction passive.

- (5.141) F10;03e 8- 026 le chien il est poursuivi par les abeilles

Tandis que dans les exemples (5.138), (5.139) et (5.140), le PSec placé en position de sujet est agent de l'action dont il est instigateur, le PPri devient donc le patient, dans l'exemple (5.141), la construction passive (l'unique exemple de notre corpus) permet au sujet de tropicaliser l'agent thématique en le plaçant en position initiale et dans le rôle du patient.

Nous avons par ailleurs relevé, dans notre corpus deux exemples où les sujets ont préféré la perspective du Patient avec dislocation à gauche :

(5.142) T08;03q 8- 031 bu *da* arılar arkasından geliyo
/ceci/DE/abeille-PLU/derrière-POSS-ABL/venir-PROG-3sg/
« quant à celui-ci, les abeilles viennent derrière [lui] »

(5.143) F07;11f 8- 027 et le chien les abeilles ils essaient de l'attraper

Dans l'exemple turc, le PPri est également acteur dans la seconde clause. Comme le passif, cette structure semble ne pas avoir la préférence de nos sujets. Cette structure est tout à fait possible et est très utilisée en turc grâce à la particule *de* ('quant à, aussi, également'), comme dans l'exemple ci-dessus. Elle est l'un des trois moyens que le turc possède pour la manipulation de la perspective.

5.8.4 Les résultats

Tout d'abord, nous allons voir la distribution des différentes perspectives choisies par nos sujets en turc. Ensuite, nous verrons les résultats des monolingues turcs et des bilingues des Pays-Bas. Les deux parties suivantes aborderont les résultats obtenus en français, dans un premier temps chez les bilingues puis chez les monolingues.

5.8.4.1 Les différentes perspectives utilisées en turc

Le tableau [5.23] montre la répartition des différentes perspectives observées pour les trois scènes des deux images, en fonction de l'âge, en turc.

Tranche d'âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujet	N=14	N=14	N=16	N=17	N=17	N=15
1. aucune mention	5 (2)		6 (3)		2 (1)	6,5 (3)
2. PPri Acteur	52,5 (22)	67 (28)	44,5 (21)	57 (29)	35 (18)	31 (14)
4. PPri et PSec Acteurs	7 (3)	9,5 (4)	16,5 (8)	21,5 (11)	17,5 (9)	9 (4)
5. PSec Agent / PPri Acteur (ou Patient)	35,5 (15)	23,5 (10)	33 (16)	21,5 (11)	45,5 (23)	53,5 (24)
5a. PSec Agent/PPri Acteur	12 (5)	2,5 (1)	8,5 (4)	4 (2)	2 (1)	4,5 (2)
5b. PPri Acteur/PSec Agent	4,5 (2)	4,5 (2)	2 (1)		8 (4)	6,5 (3)
5c. PPri Acteur/PSec Agent avec <i>çünkü</i> 'parce que'			6 (3)		4 (2)	2,5 (1)
5d. PSec Agent/PPri Patient (dont via causatif)	19 (8) 16,5 (7)	16,5 (7) 12 (5)	16,5 (8) 8,5 (4)	17,5 (9) 6 (3)	31,5 (16) 13,5 (7)	40 (18) 11 (5)
TOTAL	100 (42)	100 (42)	100 (48)	100 (51)	100 (51)	100 (45)

Tableau [5.23] Pourcentage (et nombre) d'enfants par perspective pour les trois scènes, par groupe d'âge, en turc (Inspiré de Jisa & Kern, 1994 et de Foley & Van Valin, 1984).

Le tableau ci-dessus montre que les différentes stratégies sont diversement réparties dans les tranches d'âge, avec d'ailleurs l'absence de la stratégie du *PSec Acteur* (stratégie n° 3) et celle du *PSec Agent et PPri Patient + Topique* (stratégie n° 6) pour les trois scènes choisies. En ce qui concerne les résultats obtenus, nous observons que la majorité des sujets âgés de 5 à 8 ans ont décrit les scènes suivant la perspective du *PPri Acteur*, c'est-à-dire qu'ils ont uniquement présenté soit l'enfant en train de tomber ou déjà tombé (image 8-, scène 1), sans tenir compte du rôle joué par le hibou dans cette chute, soit le chien en train de courir

(image 8-, scène 2), sans faire le lien avec la poursuite des abeilles derrière, soit le garçon et le chien en train de tomber ou déjà tombés dans la mare (image 8-, scène 1) en faisant abstraction du rôle joué par le cerf lors de cette chute. L'exemple qui suit montre cette stratégie chez un sujet de 5 ans.

(5.144) T05;02c 11- 029 şimdi [düştü] düşüyo köpeğinen oğlan
/maintenant/tomber-PT-3sg/tomber-PROG-3sg/chien-AVEC/
garçon/
« maintenant [il est tombé] ils tombent le chien et le garçon »

Parallèlement, la perspective du PPri et PSec acteurs en même temps augmente entre 5 et 8 ans et diminue ensuite chez les 9 et 10 ans. L'utilisation de cette perspective est la preuve que les sujets ne font encore aucun lien entre l'action du personnage principal et celle du personnage secondaire. Ils ne font que décrire séparément les péripéties qui leur arrivent en suivant d'ailleurs, dans la majorité des cas, la séquentialité des événements. Nous avons illustré ce cas de figure par un exemple extrait de la production d'un sujet de 8 ans :

(5.145) T08;02g 8- 026 oğlan düştü
/garçon/tomber-PT3sg./
« le garçon est tombé »
027 bi guş çıktı
/un/oiseau/sortir.PT-3sg/
« et un oiseau est sorti »

Les résultats de nos sujets âgés de 5 à 8 ans montrent qu'ils ne font pas de lien entre les actions de l'agent thématique et l'agent non-thématique. Alors que les sujets plus âgés, les 9 et 10 ans, font la liaison et préfèrent la stratégie *P_{Sec} Agent et P_{Pri} Acteur et/ou Patient*, qui met l'agent non-thématique dans la position d'acteur et l'agent thématique dans celle du patient. Cette dernière qui englobe différentes sous-catégories, connaît une variation d'emploi selon les tranches d'âge. En effet, la stratégie du *P_{Sec} Agent / P_{Pri} Acteur* (stratégie a) ou l'inverse (stratégie 5b) diminue avec l'âge soit au profit de la même perspective avec une conjonction de subordination pour lier les deux événements, soit au profit du *P_{Sec} Agent / P_{Pri} Patient* chez les sujets âgés. Ce tableau fait également apparaître qu'en turc, les plus jeunes enfants âgés de 5 à 8 ans préfèrent la mention cause-conséquence (stratégie a) qui est le reflet de l'ordre d'apparition des événements, la cause est l'action du P_{Sec} qui affecte le P_{Pri} qui devient le patient, alors que les plus âgés (9 et 10 ans) optent pour l'ordre conséquence-cause (stratégies 5b, 5c). L'utilisation de la conjonction de subordination reste malgré tout très limitée, la stratégie *P_{Sec} Agent / P_{Pri} Patient* est celle qui domine dans toutes les tranches d'âge.

Si l'emploi d'un verbe causatif est peu probable pour la scène 2 de l'image 8 où les abeilles pourchassent le chien, il devient la forme préférée pour décrire l'image 11- où le cerf fait tomber le garçon et le chien dans la mare. L'exemple ci-dessus illustre cet emploi :

- (5.146) T09;05h 11- 042 euh: (2») hayvan küçük çocuğu düşürüyor
/euh/animal/petit/enfant-ACC/tomber-CAU-PROG-3sg/
« euh l’animal fait tomber le petit enfant »

Étant donné que la structure causative est plus simple que le passif, qui nécessite un changement dans l’ordre des mots, l’ajout d’un suffixe supplémentaire et d’une préposition, tous nos sujets l’ont préférée au passif. Si cette forme verbale est dominante, nos sujets ont également employé le verbe *atmak* (‘jeter’) pour décrire la scène du cerf avec les personnages principaux. Ce verbe transitif leur fait éviter l’emploi du suffixe du causatif qui pose problème (cf. le point sur les erreurs verbales, chapitre 6). Pensant que la forme verbale est déjà au causatif, certains sujets ont soit doublé, soit même triplé le suffixe du causatif. L’exemple ci-dessous donne un aperçu de cette utilisation erronée :

- (5.147) T08;02e 11- 036 ve keçi [düş= hmm] çocuğu [düş=] düşüttürüyo
/et/chèvre/tomber=/hmm/enfant-ACC/tomber=
tomber-CAU-CAU-PROG-3sg/
« et la chèvre [tomber= hmm tomber=] fait tomber l’enfant »

Voyons maintenant ce que les monolingues et bilingues turcs ont choisi comme stratégie, pour décrire les trois scènes.

5.8.4.2 Les différentes perspectives utilisées en turc chez les monolingues et les bilingues des Pays-Bas

Le tableau [5.24] récapitule les différentes perspectives adoptées par les monolingues turcs.

Âge Nombre de sujet	5 ans N=20	7 ans N=20	9 N=20
1. aucune mention	13,5 (8)	5 (3)	1,5 (1)
2. PPri Acteur	35 (21)	38,5 (23)	26,5 (16)
3. PSec Acteur		3,5 (2)	1,5 (1)
4. PPri et PSec Acteurs	16,5 (10)	6,5 (4)	16,5 (10)
5. PSec Agent et PPri Acteur (et/ou Patient (+Topique))	35 (21)	46,5 (28)	53,5 (32)
a. PSec Agent et PPri Acteur (et/ou Patient)	6,5 (4)	6,5 (4)	13,5 (8)
b. PPri Acteur et PSec Agent (2 clauses)	1,5 (1)	3,5 (2)	3,5 (2)
d. PSec Agent / PPri Patient (dont causatif)	26,5 (16) 10 (6)	36,5 (22) 20 (12)	36,5 (22) 8,5 (5)
TOTAL	100 (60)	100 (60)	100 (60)

Tableau [5.24] Pourcentages (et nombre) d’enfants par perspective pour les trois scènes, par groupe d’âge en turc, chez les monolingues turcs de Turquie (Sujets Aarssen, 1996).

La comparaison de ces résultats avec ceux de nos sujets en turc nous révèle des différences de traitement entre les deux populations.

Tout d’abord, même si davantage de sujets monolingues de 5 ans, n’ont fait aucune mention des trois scènes, le pourcentage entre le *PPri Acteur* (catégorie 2) et *PSec Agent et*

PPri Acteur (et/ou Patient (+ Topique)) (catégorie 5) est équilibré (35 % pour les deux), tandis que chez nos sujets la première (52,5 %) l'emporte largement sur la seconde (35,5 %). Les résultats sont donc presque identiques s'agissant de la stratégie 5, avec d'ailleurs des pourcentages proches pour les sous-catégories. Nos sujets tiennent plus compte de la stratégie du sujet thématique en choisissant le personnage principal comme étant privilégié, et ce, d'autant plus, dans le rôle d'acteur de ses actions et sans mentionner la présence du personnage secondaire. Quant aux 5 ans monolingues, ils préfèrent la stratégie des deux types de personnages acteurs, comme alternative aux deux perspectives de nos sujets. Nous avons effectué un test chi-deux sur ces différentes stratégies adoptées par ces communautés. Le résultat de ce test n'est pas significatif.

En ce qui concerne les sujets de 7 ans, nous assistons à deux traitements proches. Si la catégorie 2 est préférée par nos sujets et la catégorie 5 par les monolingues, le chi-2 obtenu pour cette tranche d'âge révèle une différence non significative : $X^2 = 5.43$, ddl =4, NS. Pour ce qui est des résultats des 9 ans, le traitement semble identique, dans la mesure où la catégorie 5 est dominante pour les deux populations. Notre test confirme cette conclusion : $X^2 = 2.41$, ddl = 4, $p < .10$. Si la catégorie 5c (*PPri Acteur et PSec Agent avec çünkü 'parce que'*) est absente chez les 7 et 9 ans monolingues turcs, la catégorie 5d (*Psec Agent / PPri Patient*) est fortement représentée chez eux. Nos sujets ont donc une préférence pour les clauses successives, avec ou sans conjonction de subordination, avec le *PPri Acteur*, alors que les monolingues adoptent la stratégie du *PPri Patient*, en l'exprimant dans une seule clause dans laquelle le PSec est Agent.

Comparons maintenant les résultats des bilingues des Pays-Bas à ceux des nôtres. Le tableau ci-dessous donne la répartition des différentes stratégies observées chez cette population.

Âge Nombre de sujet	5 ans N=20	7 ans N=20	9 N=20
1. aucune mention	30 (18)	18,5 (11)	6,5 (4)
2. <i>PPri Acteur</i>	53,5 (32)	36,5 (22)	48,5 (29)
3. <i>Psec Acteur</i>	3,5 (2)	6,5 (4)	6,5 (4)
4. <i>PPri et Psec Acteurs</i>	1,5 (1)	15 (9)	8,5 (5)
5. <i>Psec Agent et PPri Acteur (et/ou Patient (+Topique))</i>	11,5 (7)	23,5 (14)	30 (18)
a. <i>Psec Agent et PPri Acteur (et/ou Patient)</i>	1,5 (1)	3,5 (2)	
d. <i>Psec Agent / PPri Patient (dont causatif)</i>	10 (6) 5 (3)	20 (12) 8,5 (5)	30 (18) 5 (3)
TOTAL	100 (60)	100 (60)	100 (60)

Tableau [5.25] Pourcentages (et nombre) d'enfants par perspective pour les trois scènes, par groupe d'âge, en turc, chez les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Les résultats des bilingues, comme nous pouvons l'observer dans ce tableau, sont proches de ceux de nos sujets. En effet, la catégorie 2 (*PPri Acteur*) domine chez les 5 et 7

ans comme chez nos sujets bilingues. La différence, pour ces deux tranches d'âge, réside dans le pourcentage de la première catégorie : 5 % pour nos sujets contre 30 % pour les 5 ans des Pays-Bas, et respectivement 6 % contre 18,5 % pour les 7 ans. Par ailleurs, ces deux tranches d'âge des Pays-Bas ont aussi opté pour la stratégie 3 qui consiste à présenter uniquement le point de vue du PSec acteur de sa propre action, tandis que cette perspective est absente chez nos sujets. L'exemple, ci-dessous montre le cas chez un sujet de 7 ans bilingue des Pays-Bas :

(5.149) TH07;06m 8- 028 ondan sonra [burda] ih burdan ih kuş çıkmış
 /cela-ABL/après/ceci-LOC/euh/ceci-ABL/oiseau/
 sortir-PNT-3sg/
 « après ça ici euh un oiseau sort euh d'ici »

Nous constatons ici que le sujet ne décrit que le résultat de la sortie du hibou de son trou, alors que la chute du personnage principal n'est pas évoquée. Nous avons également relevé un éventail de catégories plus riche pour nos 5 et 7 ans. En effet, on constate que seules les perspectives 5a et 5d sont présentes chez les bilingues turc-néerlandais. Dans le même temps, nos sujets optent en plus pour 5b et 5c, cette dernière n'étant observée que chez les 7 ans. Nous avons effectué un test chi-deux afin de vérifier si ces résultats étaient significatifs. La réponse est positive pour les 5 ans ($X^2 = 17.94$, ddl =4, $p < .01$) et négative pour les 7 ans : $X^2 = 7.54$, ddl =4, NS.

La comparaison des tranches d'âge des 9 ans bilingues montre que les narrations de nos sujets sont plus variées que celles des Pays-Bas du point de vue de la perspective choisie. En effet, la majorité des 9 ans des bilingues hollandais continue à préférer la perspective du PPri Acteur (48,5 %), au détriment du PSec Agent et PPri Acteur (et/ou Patient). Ceci est encore visible lorsque nous regardons le détail des sous-catégories 5. Nos sujets ont diversement opté pour les 4 variantes (5a, 5b, 5c et 5d) alors que les 9 ans n'ont exprimé les trois scènes que grâce à la dernière. Comme pour les 5 et 7 ans, si la part de la catégorie PPri et PSec Acteurs est davantage utilisée chez nos 9 ans, les bilingues des Pays-Bas ont eux aussi exprimé uniquement le point de vue du PSec Acteur. Le test chi-deux effectué sur les résultats des deux communautés migrantes nous révèle que la différence n'est pas significative : $X^2 = 9.46$, ddl =4, NS.

En résumé, nous pouvons conclure que, d'après les fréquences, les 5 ans bilingues se comportent de la même manière lorsqu'il s'agit du choix de la perspective. Ils préfèrent majoritairement le PPri Acteur. Cela confirme la stratégie du « sujet thématique », puisque les sujets ne font que décrire les scènes selon la perspective du personnage principal. En revanche, les 5 ans monolingues se distinguent d'eux, dans la mesure où le choix s'équilibre entre celui du PPri Acteur et celui du PSec Agent / PPri Acteur et/ou Patient. D'après le chi-2, la différence entre les bilingues est significative alors qu'elle ne l'est pas entre nos sujets et les monolingues. Pour les 7 ans, si en apparence les monolingues turcs ont une préférence nette pour la catégorie 5 par rapport aux sujets bilingues, notre test chi-2 a prouvé que les

différences ne sont pas significatives pour les trois communautés. Pour les 9 ans, si d'après les occurrences nos sujets semblent plus proches des monolingues que les bilingues des Pays-Bas, comme pour les 7 ans les différences ne sont pas significatives pour les trois populations turques.

Nous venons d'étudier les différentes stratégies choisies en turc par nos sujets, les monolingues et les bilingues des Pays-Bas ; il est aussi important d'analyser celles qui sont choisies en français, par nos sujets et les monolingues. C'est ce que nous proposons dans ce qui suit.

5.8.4.2 Les différentes perspectives utilisées en français

Afin de décrire les trois scènes étudiées, les différentes tranches d'âges ont eu recours à 8 stratégies. Le tableau [5.26] présente le pourcentage et le nombre d'utilisations de ces stratégies selon les tranches d'âge en français.

Tranche d'âge Nombre de sujet	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. Aucune mention	7 (3)	2,25 (1)		2 (1)	2 (1)	6,5 (3)
2. PPri Acteur	48 (20)	55,5 (25)	50 (24)	29,5 (15)	13,5 (7)	31 (14)
3. PSec Acteur		4,5 (2)	2 (1)	4 (2)	2 (1)	4,5 (2)
4. PPri et PSec Acteurs	14 (6)	13,25 (6)	12,5 (6)	19,5 (10)	23,5 (12)	6,5 (3)
5. PSec Agent et PPri Acteur (et/ou Patient (+Topique))	31 (13)	24,5 (11)	35,5 (17)	45 (23)	59 (30)	51,5 (23)
5a. PSec Agent (PPri Patient)/PPri Acteur	2,5 (1)	2,25 (1)	4 (2)	7,75 (4)	4 (2)	6,5 (3)
5b. PPri Acteur/PSec Agent	9,5 (4)	2,25 (1)	8,5 (4)	7,75 (4)	6 (3)	4,5 (2)
5c. PPri Acteur et PSec Agent avec <i>parce que</i>	2,5 (1)	2,25 (1)	4 (2)	4 (2)	6 (3)	2,25 (1)
5d. PSec Agent/PPri Patient (dont causatif)	16,5 (7) 14 (6)	17,75 (8) 4,5 (2)	19 (9) 6,5 (3)	25,5 (13) 8 (4)	43 (22) 19,5 (10)	36 (16) 22 (10)
5e. PSec Agent et PPri Patient + Topique						2,25 (1)
TOTAL	100 (42)	100 (45)	100 (48)	100 (51)	100 (51)	100 (45)

Tableau [5.26] Pourcentages (et nombre) d'enfants par perspective pour les trois scènes, par groupe d'âge, en français.

Contrairement aux résultats en turc, la différence de changement de perspective se fait à 7 ans en français. En effet, nous observons, dans le tableau ci-dessus que jusqu'à cet âge, la stratégie dominante des trois tranches d'âge est la perspective du PPri Acteur. En revanche entre 8 et 10 ans, les sujets préfèrent en majorité la perspective du PSec Agent. Il faut cependant remarquer que le traitement semble être équilibré si l'on oppose les stratégies 2, 3 et 4 à la stratégie 5 pour ces trois groupes.

Analysons de près l'utilisation de chacune de ces stratégies. D'abord, le nombre de stratégie 1 (*Aucune mention*) est exactement égal à celui observé en turc. En effet, nous avons relevé 9 sujets pour le turc, il en est de même pour le français. Si l'on répartit cette stratégie d'évitement par scènes, il en ressort que, pour la scène du petit garçon avec le hibou

(image 8-, scène 1), nous en avons 8 ; pour la scène 2 de la même image 10, en revanche, tous nos sujets ont mentionné l'image 11-. Cette remarque rejoint d'ailleurs ce que nous faisons à propos des personnages secondaires mentionnés dans le point 5.5 de ce chapitre : les abeilles et le hibou sont moins mentionnés que le cerf. Quand on regarde par tranche d'âge, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, ce ne sont pas uniquement les très jeunes sujets (5 chez les 5 ans dans les deux langues) qui ont omis ces scènes, mais aussi les 10 ans (6 sujets pour les deux langues). Il faut cependant être méfiant à l'égard de ces résultats car un même sujet n'a mentionné ni la scène 1, ni la scène 2 de l'image 8, aussi bien en turc qu'en français, tandis que chez les 5 ans, il s'agit de sujets différents.

En ce qui concerne la perspective du PPri Acteur, nous assistons à une diminution entre 5 (48 %) et 9 ans (13,5 % et de nouveau à un pourcentage élevé pour les 10 ans (31 %). Ce résultat des 10 ans qui va à l'encontre d'une trajectoire développementale, s'explique par un fort taux d'utilisation de cette perspective à l'image 11. Nous avons en effet observé, pour cette image, seulement deux perspectives chez les 10 ans : celle du *PPri Acteur* (6 cas sur 15) (ex. 5.149) et celle *PSec Agent / PPri Patient via le causatif* (stratégie 5d) 9 cas sur 15 (ex. 5.150). Les deux exemples ci-dessous montrent ces deux cas chez deux sujets :

(5.149) F10;05b 11- 039 après le garçon il tombe dans l'eau. (3")

(5.150) F10;11o 11- 038 l'animal fait tomber l'enfant et le chien

Contrairement au turc où nous n'avions pas rencontré la perspective du PSec Acteur, celle-ci est présente chez quelques sujets en français. Nos observations révèlent qu'à un cas près, cette stratégie est uniquement valable pour la scène 1 de l'image 8 où seule la présence du hibou (PSec) est mentionnée, comme le montre l'exemple ci-dessous :

(5.151) F08;02c 8- 023 y a une chouette
024 qui sort (2")

Même si cette perspective reste très peu utilisée, elle montre que les sujets ne font pas forcément un récit cohérent en suivant à la lettre la perspective du personnage principal, en le privilégiant à toutes les séquences de chacune des images.

Pour ce qui est des deux personnages acteurs (stratégie 4), on relève une certaine stabilité à travers les tranches d'âge, même si les 8 et 9 ans ont davantage recours à celle-ci, comme le montre l'exemple suivant, extrait de la production d'un sujet de 9 ans :

- (5.152) 09;11p 8- 024 le garçon est tombé
025 y a un: hibou
026 qui est sorti dans un trou là

Ici, le sujet ne fait que décrire l'état résultatif des deux actions des deux protagonistes présents à l'image, sans lier les deux. D'après les définitions de Slobin (1993 : 345) et Berman & Slobin (1994 : 517-528), il s'agit d'un devenir (Become-view).

Contrairement aux précédentes perspectives, nous avons relevé une augmentation avec l'âge de la perspective du *PSec Agent et PPri Acteur (et/ou Patient (+Topique))*. Si un tiers des cas concerne cette stratégie chez les sujets âgés de 5 à 7 ans, les sujets âgés la préfèrent avec cependant des variations, puisque nous avons distingué 5 perspectives différentes au sein de celle-ci. C'est ce que montre la deuxième partie du tableau [5.35] ci-dessus. En terme de fréquence, il y a consensus pour les trois premières perspectives adoptées (5a, 5b et 5c). Dans le cas de (5a) et (5b+5c), l'ordre varie : dans le premier cas nous avons cause-conséquence (ex. 5.153), tandis que dans le second, nous trouvons la conséquence-cause sans conjonction de subordination '*parce que*' (ex. 5.154) ou avec (ex. 5.155).

- (5.153) F09;03k 8- 023 alors les abeilles poursuivirent le petit chien
024 le chien courut
025 courut (4")
- (5.154) F09;11q 11- 041 et puis il (=le garçon) tombe dans l'eau
042 [le] il le fait courir [le: le:] le cheval / -
043 et puis il les fait tomber [dans l'eau] dans une rivière
- (5.155) F10;00h 8- 031 après le garçon il est tombé
032 **parce que** l'hibou il l'a fait tomber

Dans ces trois exemples, on voit que le PPri est toujours Patient, d'où le lien entre l'événement et sa cause. La double perspective (PPri Acteur et PSec Agent / PPri Patient, ex. 5.154) peut ne pas être indispensable, dans la mesure où, avec le causatif, le résultat est inféré. C'est pourquoi les sujets avaient la possibilité de ne mentionner cette relation que dans une seule clause. C'est ce que la majorité a fait (stratégie 5d). Si, pour décrire la scène de l'image 11-, la plupart des sujets ont recours à cette perspective, ils le font via l'utilisation du causatif. Dans le cas contraire, ils emploient le verbe transitif '*jeter*', comme dans l'exemple suivant :

- (5.156) F09;04f 11- 049 après la reine elle a jeté par terre le chien et l'garçon

Si tel était le cas également de la première scène de l'image 8- du petit garçon avec le hibou, seulement trois sujets sur l'ensemble des tranches d'âge l'ont fait. A la place de cela, les sujets se sont contentés de décrire l'action des deux personnages, comme nous l'avions signalé plus haut.

Essayons maintenant de voir les différentes perspectives choisies par les monolingues français. Y a-t-il convergences ou divergences entre les deux populations ?

5.8.4.4 Les différentes perspectives utilisées par les monolingues français

Le tableau [5.27] présente les pourcentages et les occurrences d'utilisation des différentes stratégies adoptées par les Français monolingues en fonction de l'âge.

Âge Nombre de sujet	5 ans N=20	7 ans N=20	10 N=20
1. aucune mention	5 (3)		6,5 (4)
2. PPri Acteur	37 (22)	21,5 (13)	18,5 (11)
3. PSec Acteur	6,5 (4)	1,5 (1)	11,5 (7)
4. PPri et PSec Acteurs	6,5 (4)	13,5 (8)	10 (6)
5. PSec Agent et PPri Acteur (et/ou Patient (+Topique))	45 (27)	63,5 (38)	53,5 (32)
5a. PSec Agent et PPri Acteur (et/ou Patient)	1,5 (1)	13,5 (8)	10 (6)
5b. PPri Acteur et PSec Agent (2 clauses)	5 (3)	3,5 (2)	3,5 (2)
5c. PPri Acteur et PSec Agent avec <i>parce que</i>	8,5 (5)	10 (6)	6,5 (4)
5d. PSec Agent / PPri Patient (dont causatif)	30 (18) 20 (12)	30 (18) 23,5 (14)	18,5 (11) 10 (6)
5e. PSec Agent et PPri Patient + Topique		6,5 (4)	15 (9)
TOTAL	100 (60)	100 (60)	100 (60)

Tableau [5.27] Pourcentages (et nombre) d'enfants par perspective pour les trois scènes, par groupe d'âge, chez les monolingues français (Sujets Kern, 1997, Tableau Jisa & Kern, 1995).

D'après ce tableau, on constate que toutes les tranches d'âge des monolingues français ont majoritairement choisi la catégorie 5. À côté de cette perspective, celle du PPri Acteur diminue entre 5 (37 %) et 10 ans (18,5 %) tandis que celle-ci est plus élevée chez nos sujets. Cela signifie que nos sujets adoptent, comme dans la version turque, davantage la stratégie du PPri Acteur que celle des PSec. Les résultats concernant le PSec Acteur et le PPri / PSec Acteurs changent d'une tranche à une autre pour les monolingues. La première, très peu présente chez nos sujets, est une alternative à la seconde perspective, pour les 5 et 10 ans monolingues, qui réalisent respectivement 6,5 % et 11,5 %. Dans le même temps, pour la perspective du PPri / PSec Acteurs, les résultats sont proches pour les deux populations. La grande différence entre elles réside dans l'utilisation de la stratégie (5). En effet, celle-ci est dominante chez les monolingues français, alors qu'elle l'est uniquement pour nos sujets âgés de plus de 8 ans. Pour les 5 ans, si les catégories (5a) et (5b) sont proches, les monolingues lient la relation PPri/PSec en utilisant la conjonction de subordination '*parce que*'. Il en est de même pour la catégorie (5d) dont nous observons deux fois plus d'occurrences chez les monolingues français. Le chi-deux effectué sur ces résultats nous donne : $X^2 = 6.41$, ddl = 4, $p < .10$. La différence n'est donc pas significative entre les deux populations.

En ce qui concerne les 7 ans, les différentes sous-catégories de la stratégie (5) sont utilisées de manière plus équitable alors que, chez nos sujets, domine la perspective (5d). La relation de conséquence-cause est également plus explicite chez les monolingues et nous

voyons apparaître l'utilisation du passif ou de la voix moyenne qui permettent d'obtenir la perspective du *PPri Patient+ Topique* tout en gardant le PSec Agent. C'est ce qu'illustrent les deux exemples extraits des productions de 7 ans monolingues.

(5.157) FM07;01b 8- 042 le chien était attaqué par les abeilles. (3")

(5.158) FM07;02f 8- 036 et puis le chien se fait poursuivre par les abeilles. (8")

Ces formes sont également très présentes chez les 10 ans monolingues, puisque nous en relevons 15 % chez eux, tandis que chez nos sujets, nous n'en avons qu'une seule occurrence. En revanche, lorsque l'on rassemble les stratégies (5), nous obtenons un résultat proche pour les deux communautés : 53,5 % pour les monolingues contre 51,5 % pour les nôtres. Nos sujets ont en majorité opté pour la catégorie (5d) alors que les 10 ans monolingues font un emploi équitable des différentes possibilités qu'ils ont à leur disposition. Le chi-deux appliqué à ces résultats révèle, comme nous pouvions le prévoir, que la différence n'est pas significative : $X^2 = 3.68$, ddl = 4, NS.

En résumé, nous voyons que les monolingues privilégient la perspective du PSec Agent au profit du *PPri Acteur*. Ceci est la preuve que leurs narrations ne sont pas uniquement centrées sur le personnage principal, mais aussi sur les personnages secondaires. Privilégier le personnage secondaire ne signifie pas oublier le *PPri* puisque, grâce aux différentes possibilités qui leur sont offertes, ils lui donnent le rôle du Patient. D'ailleurs ce dernier n'occupe pas la place de l'objet, comme c'est le cas chez nos sujets, mais il devient également le topique la phrase, grâce au passif ou à la voix moyenne.

5.8.5 Conclusion

En ce qui concerne les trois scènes choisies, nos hypothèses sont vérifiées, puisqu'il y a un changement développemental qui se réalise dans le traitement de la perspective chez nos sujets : nous passons d'une perspective du personnage principal comme seul acteur (stratégie 2) à celle du personnage secondaire qui devient à son tour agent, en plaçant le premier dans la position d'acteur et/ou de patient (stratégie 5). Ce changement s'effectue à l'âge de 8 ans en turc et à 7 ans en français. L'explication que l'on pourrait donner à cette différence de traitement, justifiée par nos trois scènes, vient, d'une part, du rôle que joue l'école française, que nos sujets fréquentent tous et qui leur permet d'avoir des compétences plus développées en français, même si cela est tardif (7 ans). D'autre part, pour le turc, le manque d'activités littéraires, aussi bien dans un cadre scolaire qu'au domicile, peut expliquer le simple choix du *PPri* comme Acteur jusqu'à 8 ans.

Nous n'avons rencontré qu'un seul enfant (de 10 ans), qui, utilisant la voix passive, a maintenu le *PPri* (agent thématique) comme le thème dans la position du sujet et dans le rôle du patient. Ce phénomène est beaucoup plus fréquent chez les monolingues aussi bien turcs

(Aksu-Koç, 1994) que français (Jisa & Kern, 1994). Par rapport à notre propre étude, celle-ci est également absente chez les monolingues turcs de classe sociale identique à celle des nôtres.

Chez les jeunes sujets, qui procèdent image par image, le sujet de la clause est l'acteur mais il passe d'un personnage à un autre (le garçon, le chien, les abeilles, le hibou, le cerf) dans des clauses successives décrivant la même scène, sans faire attention ni à la relation que peuvent entretenir ces personnages, ni au maintien du topique. Pour les enfants plus âgés, le choix du personnage principal ou du personnage secondaire devient clair puisqu'ils font un parallélisme entre la position *sujet* et le rôle d'*agent*. Mais pour les monolingues, il n'est pas nécessaire que la position sujet soit occupée par un agent.

Nos sujets savent maintenir le même protagoniste comme topique, mais rencontrent des difficultés pour jongler avec les rôles sémantiques, la transitivité, ainsi que la voix pour présenter les événements de différentes perspectives. D'où la pauvreté des stratégies choisies par nos sujets : domination de la stratégie 2. Mais les comparaisons avec les monolingues turcs ou français ont montré que malgré l'existence de différences, ces dernières ne sont pas significatives.

La tendance observée chez nos sujets, aussi bien en français qu'en turc, pour l'utilisation de la stratégie de la perspective du PSec Agent / PPri Patient via le causatif, est également observée chez Idiata (1998) qui a travaillé auprès d'enfants Masangu (langue isangu ; langue bantoue du Gabon) avec les mêmes images de la grenouille. La perspective de l'Acteur est abandonnée par ses sujets âgés de 7-8 ans, tandis que celle-ci domine chez les jeunes sujets (4 à 6 ans). Les différentes stratégies sont elles aussi diversement utilisées selon les scènes à décrire. Par exemple, « l'image 11 semble présenter pour les sujets une plus grande clarté au niveau du lien entre agent et patient » (Idiata, 1998 : 307).

Comme nous l'annoncions dans l'introduction de cette partie, la tâche peut influencer les résultats. Par exemple, Marchman et al. (1991), Idiata (1997, 1998) ont montré que les enfants sont capables de choisir la structure passive pour topicaliser le patient dès le jeune âge et que les stratégies 2 et 5 ne sont pas du tout préférées. « On peut facilement déclencher l'utilisation du passif chez un enfant en le mettant dans un contexte approprié » (Idiata, 1998 : 292) en utilisant par exemple, comme l'ont fait Marchman et al. (1991), une tâche basée sur des images vidéo, et les questions posées aux enfants orientées vers le patient.

5.9 CONCLUSION

Les différentes parties de ce chapitre ont montré des modèles développementaux et des stratégies différentes, selon d'une part les fonctions et d'autre part l'âge et la langue de nos sujets. Dans ce qui suit, nous allons essayer de faire une synthèse en récapitulant les

résultats obtenus et les stratégies particulières utilisées par nos sujets bilingues pour choisir une forme linguistique pour encoder une fonction précise.

5.9.1 Nombre et identité des participants

Tous les sujets bilingues dans toutes les tranches d'âge et dans les deux langues ont mentionné les trois personnages principaux (le petit garçon, le chien et la grenouille) à l'exception d'un sujet de 5 ans et un autre de 6 ans qui n'ont pas fait état de la présence de la grenouille en turc. Quant aux personnages secondaires (la taupe, les abeilles, le hibou, le cerf, la famille grenouille et la grenouille de la fin), un tiers des 5 ans et la moitié des 6 ans n'ont mentionné que seulement la moitié, alors qu'à partir de 7 ans plus de la moitié des personnages secondaires le sont.

La comparaison de nos résultats en turc et en français aux monolingues respectifs dans les deux langues n'a révélé aucune différence de traitement. En revanche, il s'est avéré que les 5 et 7 ans bilingues des Pays-Bas mentionnent moins de personnages secondaires que nos sujets bilingues turc-français en turc.

Quant aux termes utilisés pour nommer les personnages secondaires, nous avons relevé une différence assez significative entre les jeunes sujets (5-6 ans) et les sujets âgés (7-10 ans). Les premiers emploient plus de termes génériques (par exemple *hayvan* 'un animal' au lieu de *geyik* pour le cerf, ou *kuş* ('oiseau') à la place de *baykuş* (pour le hibou) en turc et le terme approprié en français (sauf les 6 ans qui se distinguent des 5 ans en français et se rapprochent des sujets âgés en optant majoritairement pour le terme exact en français).

Dans son étude de la perte de la langue I (le turc) chez les adultes bilingues turc-anglais d'Australie, Yağmur (1997 : 74-79) arrive également à la même conclusion pour la dénomination des personnages animés et de certaines notions inanimées (telles le vase, la ruche, la mare, la bûche) dans l'histoire de la grenouille : les bilingues utilisent majoritairement des termes génériques ou préfèrent même la stratégie d'évitement qui consiste à ne pas mentionner le terme en question par rapport aux monolingues de Turquie.

La différence de traitement des participants apparaît donc dans les mentions ou les dénominations, d'une part entre les jeunes sujets et les sujets âgés, et d'autre part, entre les deux langues.

5.9.2 Introduction des personnages principaux

5.9.2.1 Introduction des personnages principaux en turc

Les résultats en turc pour cette fonction ont révélé une certaine homogénéité entre deux groupes distincts : d'une part les 5-6 ans et d'autre part les 7-10 ans. Tout d'abord les 5-6 ans introduisent les personnages principaux grâce à des formes nominales définies, en ayant recours à la forme Dém. + N. Cet emploi du démonstratif est la preuve que les jeunes sujets

ont des difficultés à se détacher des images et qu'au lieu de raconter une histoire, ils se contentent de décrire le contenu des images. Ces deux tranches ont par ailleurs utilisé respectivement 7 et 17 % de pronoms personnels sujets, forme totalement absente chez les sujets plus âgés. Ces résultats confirment ceux de la phase 1 de Karmiloff-Smith (1985) qui, rappelons-le, a caractérisé cette étape comme celle d'une incompétence à interpréter deux ou plusieurs images en une suite combinée. En effet, certains enfants parmi les plus jeunes ont traité les images séparément. L'exemple d'un enfant de 5 ans illustre ce fait. Ce sujet a traité le personnage de la première image comme étant différent de celui de la seconde, en évoquant une fois *un garçon* et la deuxième fois *une fille* alors que ces deux personnages ne font qu'un seul et unique personnage (au moins dans l'intention de l'auteur de l'histoire).

(5.159) F05;01p 1- 002 et le garçon [il est] elle est assis sur une chaise
 (...)

 2a 009 [cette le fille (3") elle fait elle fait] le fille elle est dormi

Cela peut tout simplement être le signe d'une difficulté à décoder les images et à les interpréter de façon correcte de la part des jeunes sujets.

Les résultats des sujets plus âgés (les 7 à 10 ans) montrent une utilisation plus importante des formes indéfinies aux dépens d'une part des formes nominales définies, et d'autre part des pronoms personnels sujets. Nous observons par ailleurs une utilisation croissante de la forme *N+poss.* chez eux.

La comparaison de nos sujets aux monolingues turcs et aux bilingues des Pays-Bas n'a pas été significative. Il y a peu d'écart entre ces populations. En revanche, à la différence des monolingues turcs et les bilingues turc-néerlandais, les introductions à l'aide de formes indéfinies sont plus nombreuses chez nos sujets âgés (7-9 ans). Les 9 ans bilingues des Pays-Bas se démarquent des monolingues et ont des résultats proches de ceux des nôtres. Nous pouvons émettre l'hypothèse de l'influence du français pour les bilingues turc-français et du hollandais pour les bilingues turc-néerlandais. Cette hypothèse est en partie valide, puisque Küntay (1992) constate également un développement avec l'âge chez les monolingues de classe sociale élevée d'Istanbul. La forme canonique pour introduire les personnages (forme nominale indéfinie) est plus précoce chez les bilingues.

5.9.2.2 Introduction des personnages principaux en turc

On constate également que, comme dans les versions turques des narrations, pour l'introduction des personnages principaux en français certaines formes apparaissent tardivement, tandis que d'autres disparaissent avec l'âge. Ce qui est conforme à la formulation de Slobin (1973) qui affirme que « les nouvelles formes expriment d'abord d'anciennes fonctions, et les nouvelles fonctions sont exprimées par d'anciennes formes »

(Slobin, 1973 : 184)⁵³. Si l'on regarde dans le détail les formes linguistiques, le comportement des 5, 6 et 7 ans est proche, par opposition, de celui des 8 à 10 ans. Les premiers utilisent plus de dislocations à gauche et de pronoms personnels sujets qui, après 8 ans, soit disparaissent totalement, soit sont nettement peu employés. Ainsi nous pouvons affirmer qu'avec l'âge les sujets s'écartent du français oral qui utilise les dislocations. Nous pouvons interpréter la diminution de ces formes comme un signe du passage vers une version plus scolaire du français. C'est également ce que l'on observe chez les monolingues français. Nous avons également rencontré, chez les jeunes sujets, l'emploi des formes pronominales qui confirme le caractère déictique d'un discours décontextualisé. En revanche, ce sont les sujets âgés qui utilisent la forme *adjectif possessif* + *N* même si nous avons rencontré une seule occurrence chez les 6 ans. Cette utilisation tardive peut être vue comme le signe d'une complexification des formes nominales. Elle est cependant plus précoce chez les monolingues français, avec une augmentation entre 5 et 10 ans.

Nos résultats sont conformes à ceux de De Weck (1991) qui a étudié les narrations orales en français, puisqu'elle aussi a constaté l'utilisation des pronoms personnels sujets et des formes nominales définies accompagnées de déictiques, pour les introductions, chez les 5 à 7 ans. Les études de Wigglesworth (1990) sur l'anglais et, dans une moindre mesure, celles de Bamberg (1987) sur l'allemand révèlent un emploi plus important des pronoms entre 4 et 8 ans. Nous avons déjà évoqué la différence de traitement entre ces auteurs tout au début de ce chapitre.

Nous avons par ailleurs montré que les sujets introduisent davantage le personnage principal (le petit garçon) grâce à des formes pronominales, par rapport aux autres personnages principaux (le chien et la grenouille). Cette remarque, valable uniquement pour les 5 ans, est le reflet de la stratégie du « sujet thématique » chez eux. Plusieurs autres études (Bamberg, 1987 ; De Weck, 1991 ; Hickmann, 1980, 1982 ; Karmiloff-Smith, 1981 ; Küntay, 1992 ; Wigglesworth, 1990, entre autres) ont démontré que le statut des référents affecte leur introduction et que les personnages principaux sont, dans la majorité des cas, introduits grâce à des formes pronominales. Dans ce cas, l'auditeur doit interpréter une forme pronominale comme se référant au garçon et parfois au chien. Ainsi les jeunes sujets obéissent à la contrainte discursive qui consiste à choisir un protagoniste privilégié et à l'encoder de manière différenciée.

Les résultats *des formes définies vs indéfinies* révèlent trois stratégies : les 5 et 6 ans, qui n'obéissent pas à la contrainte du « given-new contract » dans la mesure où ils introduisent les personnages principaux majoritairement avec une forme définie, les 7 à 9 ans qui ont des résultats équilibrés entre les deux formes, et les 10 ans qui ont une majorité de

⁵³ « New forms first express old functions, and new functions are first expressed by old forms » (Slobin, 1973 : 184).

formes indéfinies. En revanche, Kail, Hickmann et Emmennecker (1987), qui ont travaillé sur des sujets francophones âgés de 6, 9 et 11 ans, ont observé pour l'introduction des personnages principaux 56 % de formes indéfinies contre 44 % de définies chez les 6 ans et une augmentation entre 9 et 11 ans. Les 9 ans ont 63 % de formes indéfinies contre 37 % de formes définies et les 11 ans respectivement 78 % et 22 %. Si Bamberg (1987) a observé un équilibre comme Küntay (1992) dans l'emploi des deux formes chez les adultes, le premier a relevé une augmentation des formes indéfinies avec l'âge. La comparaison de nos sujets aux monolingues a montré un traitement identique pour les trois tranches d'âge comparées. Ainsi, avec l'âge, aussi bien les monolingues français que nos sujets bilingues, prennent en compte l'auditeur, en respectant progressivement le « given-new contract ».

Nous pouvons donc conclure qu'avec l'âge les sujets apprennent davantage à obéir aux contraintes du « given-new contract », en tenant de plus en plus compte des besoins de l'auditeur, tout en respectant la spécificité liée aux deux langues, qui permet en turc d'introduire indifféremment les personnages par une forme définie ou indéfinie contrairement au français où les introductions sont postposées indéfinies.

5.9.2 Introduction des personnages secondaires

5.9.2.1 Introduction des personnages secondaires en turc

Deux remarques émanent de l'étude de l'introduction des personnages secondaires en turc. Tout d'abord, on note la diminution avec l'âge des formes pronominales qui disparaissent totalement chez les 10 ans. Nous observons cependant chez les monolingues turcs une quasi absence de ces formes, y compris chez les jeunes sujets (deux occurrences chez les 5 ans). Par ailleurs, nos sujets bilingues turc-français introduisent les personnages principaux davantage à l'aide de pronoms personnels sujets par rapport aux personnages secondaires. Cela prouve une fois de plus l'influence du statut des personnages sur ces formes. Ensuite nous observons une augmentation des formes nominales avec l'âge et proportionnellement une diminution des formes nominales définies. Dans le même temps, les formes nominales indéfinies stagnent chez les monolingues turcs, variant entre 22 % chez les 5 ans et 18,5 % chez les 9 ans. Il en est de même des résultats des bilingues turcs des Pays-Bas dont les scores cependant sont très proches des nôtres. Comme pour introduire les personnages principaux, les monolingues turcs se démarquent des deux populations bilingues en ayant moins recours aux formes indéfinies pour introduire les personnages secondaires.

5.9.2.2 Introduction des personnages secondaires en français

Les observations que nous venons d'évoquer sont également valables pour le français. En effet, les formes définies dominent jusqu'à 7 ans. À partir de 8 ans, les sujets préfèrent encoder la première fois les personnages secondaires grâce à des formes indéfinies. La comparaison de l'introduction des personnages principaux à celle des personnages secondaires souligne une différence de traitement essentiellement chez les jeunes sujets, qui

introduisent les seconds avec davantage de formes indéfinies. Si davantage d'introductions se font avec des formes indéfinies chez nos sujets, l'écart chez les français monolingues est faible entre les deux formes.

En ce qui concerne *les introductions pré-verbales et post-verbales*, nous observons une augmentation des secondes, au détriment des premières. La majorité de nos sujets préfèrent introduire les personnages secondaires en position post-verbale. Les résultats sont supérieurs par rapport à l'introduction des personnages principaux. Ainsi, nous pouvons dire que le garçon et le chien, et dans une moindre mesure la grenouille, se voient attribuer un caractère plus agentif. La comparaison de nos sujets bilingues avec les monolingues français révèle que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce sont nos sujets qui réalisent plus d'introductions post-verbales. Les résultats de nos sujets sont donc conformes aux hypothèses de Lambrecht (1988) sur le français oral puisque, de plus en plus, nos sujets introduisent les nouveaux référents en position post-verbale.

D'une part l'augmentation des formes indéfinies et d'autre part la diminution des formes pronominales avec l'âge, aussi bien en turc qu'en français, démontrent que nos sujets bilingues apprennent petit à petit à répondre aux exigences de l'auditeur.

5.9.3 Promotion des référents

Nous avons remarqué que le turc ne connaissait pas particulièrement cette fonction et qu'en français, le pronom relatif *qui* permet à un participant en position objet d'être promu au statut de sujet dans la clause suivante. Aussi bien chez les bilingues que chez les monolingues français, et ce à tous les âges, la forme *N + qui* domine largement avec plus de trois quarts des occurrences relevées pour cette fonction.

5.9.3 Le développement du maintien et du changement

Voyons maintenant, dans une perspective développementale et comparative, le cas des maintiens et des changements des référents.

5.9.3.1 Développement du maintien

L'étude du maintien dans les deux langues a montré, d'une part, une diminution des formes nominales et, d'autre part, l'augmentation des formes pronominales. Nous pouvons expliquer la forte présence des formes nominales (entre 20,5 et 43 % des formes totales en turc contre 22,5 et 33 % en français) par un traitement local et non global des récits : en effet, dans la majorité des cas, les sujets font un sur-marquage pour les maintiens par des formes nominales, au passage d'une image à l'autre. C'est ce qui est également relevé chez les monolingues français par Kern (1997) et les monolingues germanophones par Bamberg (1987), qui attribue à cette déviation la fonction de segmentation, de début de nouvelles unités informationnelles.

Pour ce qui est de l'éventail des formes linguistiques, par rapport aux monolingues, nous n'observons aucune utilisation du nom propre chez nos sujets, alors que nous avons l'inverse chez les monolingues, du moins chez les sujets âgés de plus de 7 ans. C'est également ce qu'observe Aarssen (1996) chez les monolingues turcs. Une fois de plus, les habitudes liées aux activités littéraires créent chez nos sujets bilingues turc-français une lacune puisque donner des prénoms aux personnages principaux donne une impression de pratique courante de ce type d'activités chez les monolingues. De plus, si l'on peut observer une utilisation restreinte des formes disloquées chez les monolingues français, ces formes persistent chez les nôtres, même si nous assistons à une nette diminution avec l'âge chez les 9 et 10 ans. Il faut noter que la présence de telles formes est le signe d'une utilisation orale de la langue.

5.9.3.2 Développement du changement

Nous observons que la majorité des changements se font grâce à des formes nominales, ce qui est tout à fait conforme à la fonction à réaliser, puisque le narrateur doit être aussi informatif que possible. Les formes nominales simples augmentent avec l'âge alors que les dislocations à gauche faiblement représentées diminuent. Cette diminution est le signe, une fois de plus, chez nos sujets, du développement lent d'un discours oral vers un discours plus proche du français scolaire.

Nous relevons également l'utilisation constante à travers les âges des formes pronominales, qui d'ailleurs concernent davantage le garçon et le couple garçon/chien chez les sujets plus âgés, ce qui est le signe d'un traitement différent des participants en fonction de leur statut. Nous observons le même comportement chez les monolingues français. Bamberg (1987) et Karmiloff-Smith (1981) observent aussi une préférence de leurs sujets pour des formes pronominales référant au personnage principal, qu'il s'agisse de son maintien ou de son changement.

Pour conclure cette partie, on peut dire que nous assistons à un développement progressif des compétences narratives de nos sujets bilingues, en ce qui concerne la référence aux participants : ils mentionnent plus de personnages (aussi bien principaux que secondaires) et de manière conforme aux exigences de la tâche, dans la mesure où ils obéissent de plus en plus aux contraintes du « given-new contract » en prenant en compte les besoins de l'auditeur, ils apprennent à construire un discours cohérent avec des personnages dont les rôles spécifiés sont exprimés par les différentes formes linguistiques qui les encodent et obéissent par là-même progressivement aux contraintes narratives. C'est également avec l'âge qu'ils apprennent à respecter les contraintes liées aux spécificités des deux langues qu'ils possèdent.

Cependant, il faut mettre un bémol à ces conclusions étant donné que, quand nous comparons nos sujets aux monolingues, il apparaît que nos sujets bilingues suivent les monolingues avec un temps de retard. Les résultats des 5 et 6 ans correspondant à ceux des 4

ans monolingues, et par la suite ce retard est rattrapé aussi bien en turc qu'en français. Ainsi avec l'âge, le discours de nos sujets devient de plus en plus scolaire, même si les sujets âgés de 10 ans monolingues sont proches des adultes.

6

DÉVELOPPEMENT DE LA TEMPORALITÉ

« Créer de la cohérence implique l'utilisation des marqueurs temporels servant à encoder les événements de telle sorte qu'ils puissent être interprétés comme ayant lieu dans un cadre temporel et/ou causal avec un sens ». Bamberg (1987 : 105)¹.

6.1 INTRODUCTION

D'après Berman & Slobin (1994) « l'histoire de la grenouille est riche en opportunités pour l'encodage des distinctions temporelles telles que la séquentialité, la simultanéité, la prospection, la rétrospection, les événements en cours et accomplis » (Berman & Slobin, 1994 : 3)² et Stephany (1994) ajoute que, de ce fait, elle est « particulièrement bien faite pour aussi bien étudier le développement du temps et de l'aspect que l'introduction et le maintien des référents » (Stephany, 1994 : 2)³. Le second aspect vient d'être traité dans le chapitre précédent et l'objet même de celui-ci est donc d'étudier le développement aspecto-temporel dans les narrations de nos sujets.

Dans tout récit, la tâche des narrateurs est d'établir une trame générale et de la suivre à travers leur narration afin de réaliser un ensemble cohérent. Dans un texte multipositionnel, le narrateur a donc, parmi d'autres, deux tâches : mentionner des événements c'est-à-dire des états ainsi que des actions réalisées ou subies par les protagonistes de l'histoire et les relier entre eux de façon cohérente. Et pour cela, les narrateurs, qui disposent d'un ensemble de moyens linguistiques variés, sont libres dans leur choix dans la mesure où il leur revient d'agencer les différents événements en fonction de la perception qu'ils en ont

¹ « Creating coherence involves the use of temporal markers for ordering events so that they can be interpreted as taking place in some meaningful temporal and/or causal framework » (Bamberg, 1987 : 105).

² « The frog story is rich in opportunities for the encoding of temporal distinctions, such as sequence, simultaneity, prospection, retrospection, ongoing and completed events » (Berman & Slobin, 1994 : 3).

³ « ...especially well suited for studying the development of tense and aspect as well as referent introduction and maintenance » (Stephany, 1994 : 2).

et/ou de l'interprétation qu'ils en font, de choisir de mettre certains événements au premier plan et d'en laisser certains autres en arrière-plan.

Nos sujets bilingues qui acquièrent simultanément deux langues avec deux systèmes verbaux différents sont confrontés dans notre tâche à choisir le bon système dans la bonne langue. D'une part, que se passe-t-il pour le développement aspecto-temporel chez nos sujets ? D'autre part, quel est leur comportement par rapport aux monolingues dans les deux langues ? Peut-on supposer, comme Schlyter (1985), que dans la langue dominante (le français) le développement va se dérouler comme chez les enfants monolingues, et que leur langue faible (le turc) va poser problème ? Outre ces questions, celles auxquelles nous essaierons d'apporter des réponses plus précisément sont les suivantes :

1) Quel est le temps d'ancrage, appelé également temps dominant ou temps de base, utilisé par nos sujets dans leur production dans leur deux langues ?

2) Quelle est la distribution des différentes formes temporelles en turc et en français ?

3) Quelles sont les alternances temporelles, et les fonctions qu'elles jouent dans l'établissement d'un texte cohérent en turc et en français ?

Pour répondre à ces questions, comme dans les précédents chapitres, nous allons comparer nos résultats à ceux obtenus en turc, chez les monolingues turcs de Turquie, les bilingues turc-néerlandais, et en français, à ceux des monolingues. Le développement de la temporalité ayant fait l'objet de plusieurs études dans plusieurs langues, nous allons également comparer nos résultats par rapport à ces derniers : en allemand (Bamberg, 1987), en français, allemand, anglais (Hickmann & Roland, 1992), en turc (monolingues de classe sociale élevée, Aksu-Koç, 1994), en hébreu (Berman, 1988, 1994), en espagnol (Sebastián & Slobin, 1994), en grec moderne (Stephany, 1994).

Ce chapitre est organisé en six parties. La première concerne les repères théoriques utilisés. Nous y définissons les notions de temps, d'aspect et de modalité. La seconde partie traite des étapes d'acquisition du système aspecto-temporel à travers un état des lieux des recherches actuelles. Ensuite nous présentons les systèmes aspecto-temporels du turc et du français. Les hypothèses et le codage particulier utilisé pour ce chapitre feront l'objet de la quatrième partie. Enfin les deux dernières parties concernent les résultats et analyses dans les deux langues. Les analyses se déroulent suivant cet ordre : en ce qui concerne les temps, nous étudions d'abord les temps d'ancrage, ensuite les temps verbaux relevés, puis nous examinons les alternances temporelles, nous interrogeant sur leur nature mais également sur leurs fonctions, tant au point de vue phrastique qu'interphrastique, pour finir nous faisons part des erreurs relatives aux formes verbales. Pour ce qui est de l'aspect lexical, nous l'abordons à travers les verbes et les adverbes aspectuels.

6.2 REPERES THEORIQUES

La relation entre le temps et l'aspect, comme deux catégories, est indéniable dans les langues (Comrie, 1985 ; Foley & Van Valin, 1984 ; Klein, 1988 ; Lyons, 1977, entres autres). Il faut également ajouter à cette paire, la notion de modalité. Nous trouvons des définitions aussi nombreuses que diverses dans la littérature pour ces trois notions. Creissels (1995 : 171) exprime le délicat problème des définitions du temps et de l'aspect en disant qu'elles donnent lieu à beaucoup de confusions. Notre propos ici n'est pas de faire l'inventaire de tous les travaux sur ces notions mais de proposer des définitions qui vont aider la motivation d'une part, et la compréhension, d'autre part, de ce chapitre. Voyons d'abord le cas du temps.

6.2.1 Le temps

La chronologie traditionnelle distingue trois époques : le passé, le présent et l'avenir. Le temps était ainsi localisé par rapport au moment de l'énonciation. L'événement ou le procès est situé soit avant, soit après ce moment. Aujourd'hui cette tripartition est dépassée depuis notamment Reichenbach (1947), qui a défini le temps en fonction de trois points ou moments d'orientation :

1) Le moment de la parole (The time of speaking = S) : il correspond au moment où le locuteur produit l'énoncé en question.

2) Le moment de la référence (The time of reference = R) : il s'agit de l'intervalle créé par le locuteur, à partir duquel il veut situer l'événement. Il s'agit du moment à partir duquel l'événement est observé, imaginé.

3) Le moment de l'événement (The time of the event = E) : il correspond au moment où l'événement ou la situation prend place.

À partir de cette approche, on peut définir le temps verbal⁴ en disant qu'il s'agit « d'une catégorie déictique grammaticalisée » (Comrie, 1985 : 9)⁵ « qui relate le moment de la situation à laquelle on se réfère à d'autres moments, habituellement au moment de la parole » (Comrie, 1985 : 1/2)⁶. En d'autres termes, comme le font remarquer Hickmann & Roland (1992 : 1), « le marquage du temps établit des relations temporelles entre la situation présentée et un point de référence : par exemple, les temps du passé indiquent que la situation

⁴ Le terme *temps* est très ambigu en français car il peut désigner le concept de temps ou la forme grammaticale qui l'exprime ; les langues comme l'anglais ou l'allemand distinguent ces deux sens à l'aide de deux termes différents : *time* et *tense* en anglais, *Zeit* et *Tempus* en allemand. Pour ce référer aux « temps des verbes », les grammairiens français utilisent la notion de « tiroirs verbaux » (Cf. Creissels, 1995 : 165-171 à ce sujet).

⁵ « tense is grammaticalized expression of location in time » (Comrie, 1985 : 9).

⁶ « Tense relates the time of the situation referred to some other time, usually to the moment of speaking » (Comrie, 1985 : 1-2).

représentée est antérieure au moment de la parole et/ou à d'autres situations représentées dans le discours ».

La distinction connue entre le moment de la parole et celui de l'événement permet de distinguer le passé, le présent et le futur, mais elle ne suffit pas pour expliquer la diversité des temps simples (par exemple les temps du passé) et les particularités des temps composés pour le français par exemple. Le système à trois points d'orientation de Reichenbach permet de situer tous les temps verbaux par rapport au moment de la parole et d'expliquer la fonctionnement des temps composés du verbe d'un point de vue temporel.

Les principales formes linguistiques, qui permettent d'exprimer les relations entre les trois orientations, sont le temps verbal et les adverbess temporels. Si on prend l'exemple ci-dessous :

(6.1) maintenant que Marie a mangé, elle va au lit

Le moment de l'événement (E) exprimé est au passé composé (a mangé). Il est antérieur au moment de la parole (S) (le fait est passé) mais le moment de la référence (R) coïncide avec le moment de la parole (le fait est envisagé de la perspective du moment de la parole). On peut schématiser les relations obtenues ainsi : E-R,S.

Si la définition du temps faite par Comrie (1985) est proche du système établi par Reichenbach, certaines nouvelles approches limitent le temps à la relation entre le moment de la parole et le moment de la référence. La définition du temps donnée par Lyons (1977) est : « le temps fait partie du cadre de référence déictique : il grammaticalise la relation qui existe entre le moment de l'événement décrit et le point temporel zéro ou contexte déictique » (Lyons, 1977 : 687)⁷. Pour lui, la relation entre le moment de l'événement et le point de référence doit être réservée à l'aspect, tandis que, celle entre le moment de référence et le moment de la parole relève du temps.

Par rapport à ces travaux, il faut également faire part de ceux de Benveniste (1966) et de Weinrich (1964/1973), qui donnent plus d'importance aux propriétés communicationnelles des temps des verbes, plutôt qu'à leurs propriétés référentielles. Pour Weinrich, « ce n'est pas le fait qu'un moment est situé avant le temps présent, mais la façon dont le locuteur le regarde » qui est important (Weinrich, 1970 : 36)⁸. Weinrich distingue ainsi deux modes discursifs (« Sprechhaltung ») qui permettent au locuteur d'informer son interlocuteur de la manière dont son message doit être compris. Pour cela il a le choix entre le *mode narratif*, qui

⁷ « tense is a part of the deictic frame of reference : it grammaticalizes the relationship which holds between the time of the situation being described and the temporal zero or the deictic context » (Lyons, 1977 : 687).

⁸ « whether a fact is situated in a moment previous to present time, but in the way the speaker looks back to it » (Weinrich, 1970 : 36).

est signalé selon Weinrich, par l'utilisation des temps verbaux, tels le passé simple, plus que parfait, conditionnel ; et *le mode rapport*, qui est signalé à travers l'utilisation du présent, du passé composé et du futur. Dans le premier cas, le locuteur prend de la distance par rapport à ce qu'il annonce, alors que dans le second, il est lui-même concerné. Ainsi, le locuteur peut établir des distinctions grâce à l'utilisation des temps et leurs alternances entre ce qui relève de la trame (ou premier plan) de la narration et les informations secondaires (arrière-plan). Benveniste (1966 : 242) distingue deux « plans d'énonciation » ou deux types de textes : *le discours* et *l'histoire*. Dans le premier, le locuteur assume la responsabilité de son énoncé s'impliquant par l'utilisation des temps verbaux tels le présent, le passé composé, l'imparfait et le futur ; pour le second, les temps utilisés sont le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait. Ces verbes ne sont là que pour marquer l'antériorité ou la postériorité des événements les uns par rapport aux autres et le locuteur ne s'implique pas dans sa production.

Ces deux systèmes partagent les mêmes caractéristiques linguistiques. Ils reposent sur un emploi différencié des temps du verbe français selon le type ou mode de texte, et permettent ainsi de dépasser la division chronologique traditionnelle.

6.2.2 L'aspect

6.2.2.1 L'aspect grammatical

Dans son acception la plus large, l'aspect donne des informations sur la structure interne des événements en termes de caractéristiques temporelles, telles la durée, la ponctualité etc. Aksu-Koç (1988) qui reprend d'ailleurs la définition de Comrie (1976) dit que « le marquage aspectuel impose une perspective sur différentes portions d'un événement à l'intérieur de son propre déroulement temporel, en le parcellisant en début ou fin, le présentant comme un point dans le temps ou dans son déroulement » (Aksu-Koç, 1988 : 12)⁹. Dans le même sens, Hickmann & Roland (1992 : 1) disent que « le marquage de l'aspect indique des perspectives différents par rapport à la situation temporelle de la situation ».

On comprend donc d'après ces définitions que l'aspect recouvre les caractéristiques des événements évoqués. La distinction la plus ancienne concerne le caractère perfectif et imperfectif d'un événement. Pour Hickmann & Roland (1992 : 1/2) « l'aspect imperfectif marque une perspective interne permettant au locuteur de se placer à l'intérieur de la situation et de prendre en compte sa structure temporelle. L'aspect imperfectif est neutre mais réfère typologiquement à une situation incomplète. Par contre l'aspect perfectif permet au locuteur d'adopter une perspective externe et de présenter la situation comme un point, une fois que celle-ci s'est terminée et sans en prendre en compte sa structure temporelle ». Un événement exprimé par un verbe peut être considéré par le locuteur de l'extérieur comme achevé (aspect

⁹ « Aspectual markings impose a perspective on different portions of an event within its own temporal flow, by parceling it up to beginnings or ends, presenting it as a point in time or its ongoingness » (Aksu-Koç, 1988 : 12).

perfectif) ou de l'intérieur, inachevé (aspect imperfectif). En français parlé l'aspect grammatical est marqué par l'opposition entre le passé composé (aspect perfectif) et l'imparfait (aspect imperfectif)¹⁰. L'exemple (6.2) que nous empruntons à Hickmann & Roland (1992 : 2) illustre ces définitions.

(6.2) Jean-Paul mangeait quand Françoise est arrivée

Dans cet exemple l'imparfait *mangeait* indique que l'activité se situe à un moment antérieur au moment de la parole (il s'agit du temps passé). Il indique également une perspective interne (aspect imperfectif), qui permet au locuteur de situer un deuxième événement pendant le déroulement de cette activité. Ce deuxième événement correspond à un point (aspect perfectif) qui est situé, d'une part, avant le moment de la parole (temps passé), et d'autre part, pendant un intervalle compris entre le début et la fin de l'activité de Jean-Paul.

A la suite de Weinrich, plusieurs études dont celles de Hopper (1979, 1982) ont montré que dans plusieurs langues, l'aspect perfectif dans les narrations fonctionne pour exprimer la trame de la narration (ou premier plan), c'est-à-dire les événements principaux de leurs séquences chronologiques ; tandis que, l'aspect imperfectif est essentiellement utilisé pour exprimer l'arrière-plan, c'est-à-dire les circonstances concomitantes (les descriptions par exemple) des événements principaux.

6.2.2.2 L'aspect lexical

Creissels (1995 : 177) propose de distinguer « l'aspect en tant que relation entre le déroulement du procès et un repère temporel qui lui est extérieur ; de l'aspect en tant que distinction entre procès conçus comme impliquant un seuil à franchir et procès dépourvus d'une telle implication ». Pour lui, la première définition correspond à l'aspect grammatical et la seconde à l'aspect lexical. L'aspect lexical est donc lié au sens même du verbe. Pour Leeman-Bouix, (1994 : 51), « il a une incidence sur l'interprétation de l'aspect grammatical et sa plus ou moins bonne compatibilité avec les verbes ». Par exemple, en français, si nous prenons les verbes *trouver* et *chercher*, que l'on observe abondamment dans l'histoire de la grenouille puisque son thème est la recherche et l'objectif du petit garçon est de trouver sa grenouille. « Le premier indique par lui-même que le résultat est atteint, on parlera d'aspect perfectif ; tandis que *chercher* ne comporte pas l'implication d'une fin, on parle d'aspect imperfectif » (Leeman-Bouix, (1994 : 51). D'après elle, on peut vérifier le caractère perfectif ou imperfectif d'un verbe en français grâce aux compléments du temps *en + numéral + nom*

¹⁰ Creissels (1995 : 175) note que « beaucoup de confusions découlent de l'habitude qu'ont pris de nombreux linguistes de caractériser les tiroirs verbaux en utilisant les termes "de perfectif" et "d'imperfectif", empruntés à la linguistique slave et dont la valeur d'origine relève du domaine de l'aspect lexical ». L'emploi de perfectif/imperfectif est différent dans ce paragraphe de celui que nous évoquons dans le point suivant.

de temps et pendant ou *longtemps*. On peut utiliser le premier avec les verbes perfectifs et les seconds avec les verbes imperfectifs. Ainsi, les deux exemples ci-dessous illustrent ces cas :

(6.3) Le petit garçon *a trouvé* la grenouille *en deux heures*.

(6.4) Le petit garçon *a cherché* la grenouille *pendant deux heures*.

Selon Leeman-Bouix, on peut distinguer quatre phases¹¹ dans un événement :

- la première, appelée *aspect inchoatif*, concerne le début d'un événement ou procès. Il s'obtient au moyen de périphrases de type en français *commencer à*, en turc *directif + başlamak* ('commencer à'), *directif + koyulmak* ('se mettre à')¹².

- la deuxième phase, appelée *aspect progressif* ou *duratif*, permet de décrire le déroulement d'un événement. Le français dispose pour exprimer cet aspect de la périphrase *être en train de*, tandis que le turc a *le présent progressif*, qui permet l'utilisation de cet aspect avec tout type de verbes.

- Lorsqu'on insiste sur la continuation, voire même le développement de l'événement, on parle d'aspect continuatif. Le français a à sa disposition la périphrase *continuer à*. Il l'exprime aussi grâce aux adverbes *encore, toujours*. En turc, nous pouvons avoir le verbe composé *devam etmek* ('continuer') ou les adverbes *daha/hâlâ* ('encore'), *yine* ('de nouveau'). Berman & Slobin (1994) montrent que l'aspect continuatif d'un événement est exprimé par les jeunes enfants grâce à la répétition du verbe dans deux clauses successives.

- Enfin la dernière concerne l'aspect terminatif, qui indique le terme d'un événement. En français, nous disposons des périphrases *finir de, cesser de*.

6.2.3 La modalité

Si l'on reprend la définition d'Aksu-Koç (1988), on dira que « la modalité réfère à l'expression dans le langage aux attitudes subjectives du locuteur en relation à un événement dont il est en train de parler » (Aksu-Koç, 1988 : 14)¹³. Les langues expriment la modalité à travers la catégorie lexicale des verbes modaux (ex. *pouvoir*) et la catégorie flexionnelle du mode (ex. impératif, optatif, etc.). Comme une catégorie sémantique, la modalité implique les

¹¹ Ce découpage des phases d'un événement peut davantage être affiné, cf. Kern 1997 : 197-198, qui détaille les phases observées par Cosériu, 1976.

¹² « Aspectual verbs occur as the main verbs of infinitival complements of the form V+INF(+CASE) » (« Les verbes aspectuels se produisent comme les verbes principaux des compléments infinitifs de la forme V+INF.(+CAS) », Aksu-Koç, 1994 : 343).

¹³ « Modality refers to the expression in language of the subjective attitudes of the speaker in relation to an event he or she is talking about » (Aksu-Koç, 1988 : 14).

notions telles que la possibilité, la nécessité, l'obligation, la permission, l'intention, la volonté, la potentialité.

Si le système morphologique verbal français est moins marqué par cette notion¹⁴, le turc, lui l'est davantage, à travers notamment l'existence de catégories flexionnelles. Parmi elles, la plus importante concerne le testimonial (« evidential »). La fonction essentielle de celui-ci est de donner la source de l'information. En l'utilisant le locuteur atteste ou n'atteste pas la véracité de son information. Nous verrons en détail, dans le point suivant, les différents emplois de ce mode.

6.3 LES ETAPES D'ACQUISITION DU SYSTEME ASPECTO-TEMPOREL

Dans les années 70, les recherches en psycholinguistique portant sur l'évolution de la compréhension et de la production des temps des verbes, ont majoritairement été réalisées dans le cadre d'une perspective phrastique, avec la question de savoir *quand* les formes verbales apparaissent chez l'enfant. Depuis la fin des années 80, nous sommes passés à des études portant sur des textes ou des narrations, avec la question de savoir *où* les formes verbales apparaissent et *les fonctions* qu'elles jouent dans l'établissement des divers discours et contextes communicatifs.

6.3.1 Les hypothèses développementales

Les premières études sur le développement des temps chez les enfants ont abouti à la conclusion que l'aspect apparaît chez l'enfant avant le temps. Parmi ces études, nous donnons les plus significatives :

Bronckart & Sinclair (1973) ont demandé à des enfants âgés de 2;11 à 8;07 de décrire différentes actions et séquences d'actions en français. Ces auteurs ont trouvé que les enfants utilisent le passé composé pour décrire les événements qui ont un résultat clair, alors que le présent, à cet âge, est réservé pour décrire les événements imperfectifs. Ils concluent que les enfants utilisent un contraste entre le présent et le passé composé pour distinguer les points de vue aspectuels des résultats, de fréquence et de durée au lieu d'indiquer la succession ou l'organisation temporelle que marque ce contraste en français standard. Antinucci & Miller (1976) sont arrivés à des observations similaires dans leur analyse longitudinale de 7 enfants italiens âgés de 1;06 à 2;06 ans.

L'étude longitudinale menée par Aksu-Koç (1978) sur trois enfants monolingues turcs à partir de l'âge de 1;09, a montré qu'à 21 mois il y a deux marquages verbaux utilisés pour

¹⁴ « Si on définit le mode comme la manière d'appréhender ou de présenter le procès, le conditionnel est un mode marquant une certaine distance du locuteur, qui peut même présenter l'événement comme irréel alors que ce dernier est en train de se dérouler. » (Leeman-Bouix, 1994 : 35). Comme le conditionnel, d'autres tiroirs verbaux comme *le futur* ou *l'imparfait* connaissent aussi des valeurs modales en français (cf. Leeman-Bouix, 1994 : 37).

exprimer ce qui relève plus de l'aspect que de la référence temporelle : le parfait testimonial utilisé pour marquer un changement d'état ponctuel (aspect résultatif) et le progressif pour exprimer un événement durable. Quand l'enfant devient cognitivement conscient du fait qu'un état courant est le résultat d'un fait passé, le parfait testimonial est utilisé pour marquer un passé général. L'étape suivante dans le développement du parfait turc est la distinction modale entre attesté (le parfait testimonial) et non attesté (le parfait non-testimonial). Le parfait non-testimonial est employé dans le langage adulte pour référer à des événements non vécus alors que le parfait testimonial réfère à des événements vécus. Dans le langage de l'enfant, le parfait non-testimonial émerge après s'être limité à la simple description d'images ou aux contes (c'est l'un de ses emplois standards) et pour marquer les états avec des verbes d'état. Les premières utilisations de parfait non-testimonial réfèrent simplement à des événements statiques sans porter aucune connotation de déduction. Les deux parfaits réfèrent progressivement à des événements non immédiats du passé et la différenciation n'est jamais stable avant 4 ans. La dernière phase d'acquisition de ces formes est l'émergence de la fonction du oui-dire du parfait non-testimonial.

D'après ces études, les enfants sélectionnent les flexions verbales de type passé perfectif exclusivement avec des verbes résultatifs c'est-à-dire des verbes représentant des situations bornées par un résultat. Les auteurs expliquent ce phénomène cognitivement par le fait que l'enfant n'est pas encore suffisamment mature pour produire les relations complexes entre deux ou trois points de temps, ou les temps que ces relations impliquent. Cette relation entre les flexions et la sémantique des verbes a conduit ces auteurs à faire l'hypothèse que *le temps est déficient* chez l'enfant. D'après cette hypothèse, l'emploi des flexions par l'enfant ne servirait pas tant pour marquer le temps mais plutôt l'aspect (perfectif) et/ou le type de situation représentée (résultats).

D'autres études (Berman, 1986, 1988 ; Berman & Slobin, 1994 ; Slobin & Bocaz, 1989, Stephany, 1981 ; Weist, 1986 ; Weist *et al.* 1984, 1991, entre autres) basées sur des travaux translinguistiques ont montré que l'acquisition par l'enfant des distinctions de temps et de l'aspect peut varier selon les spécificités de la langue. Ainsi Weist *et al.* (1984) montrent que les enfants polonais marquent le temps avec tous les types de verbe. Stephany (1981) a trouvé que les enfants, apprenant le grec moderne, n'utilisent jamais les formes imperfectives du passé. Szagun (1979) a trouvé que lorsque les enfants allemands commencent à utiliser les flexions des temps du passé vers 2;3, aucune de leurs phrases ne réfère au passé immédiat. Ces résultats prouvent que l'hypothèse du temps déficient n'est pas valable dans toutes les langues.

Weist *et al.* (1984) proposent un modèle intermédiaire : *l'hypothèse des systèmes temporels* (« The Temporal Systems Hypothesis »). D'après ce modèle, basé sur des études translinguistiques (l'anglais, le finlandais et le polonais) des systèmes de l'aspect et du temps, l'enfant parle au début à propos des événements et les marque linguistiquement dans le ici et

le maintenant. Plus tard, l'enfant est progressivement capable d'utiliser les formes pour se référer également à un événement se produisant à un autre moment et place. Ce modèle est formulé dans la perspective de Reichenbach. L'étude menée par Schlyter (1990) sur l'acquisition du temps et de l'aspect chez les enfants bilingues (suédois-français) confirme également cette hypothèse. Elle décrit trois stades par lesquels passent les enfants :

- Pendant le premier stade, appelé « The speech time system », les enfants ne différencient pas les trois moments (S, E et R), ce qui sous-entend qu'ils se réfèrent au ici-maintenant. Bien que leur communication soit basée sur le ici-maintenant, les enfants font aussi bien une référence aux objets absents que raconter des expériences antérieures et anticiper les situations à venir. Schlyter (1990) observe pour son corpus en français, qu'à ce stade, les infinitifs et les participes passés sont difficiles à distinguer. Dans les narrations, ceci se traduit par une utilisation dominante du présent (Bamberg, 1987 ; Berman & Slobin, 1994, entres autres).

- Le deuxième stade, appelé « The event time system », constitue la phase intermédiaire pendant laquelle les enfants sont capables de situer le moment de l'événement par rapport au moment de la parole, mais le moment de référence n'est pas encore discerné. Il a été montré que dans de nombreuses langues, les enfants expriment entre 1;6 et 2;6 les relations déictiques entre le temps de l'événement (E) et le moment de la parole (S), comme le passé vs non passé (Weist, 1986). Pendant la même phase, l'enfant exprime la distinction aspectuelle de base entre une perspective externe et une perspective interne (Weist *et al.*, 1984). Ils effectuent également des distinctions déictiques, modales (Stephany, 1986).

- Dans la dernière phase, appelée « The reference time system », les trois moments (S, E et R) sont utilisés indépendamment, rejoignant le langage adulte. Les enfants, qui ont entre 2;6 et 3;0, utilisent des adverbes temporels et des clauses adverbiales pour établir la location de la référence temporelle (R).

Certaines études développementales, concernant les productions narratives montrent que les jeunes enfants ont des difficultés à établir le cadre personnel et spatio-temporel du discours, en particulier en début du récit (Peterson & McCabe, 1983 ; Fayol, 1985 ; Hickmann, 1982, 1991 ; Hickmann & Liang, 1990 ; Kail & Hickmann, 1992, entre autres). Bamberg (1987) observe des progressions développementales dans l'emploi des flexions temporelles dans les récits produits par des enfants allemands. Ceux de 3 ans emploient le Perfekt (le passé perfectif) pour marquer le caractère accompli d'un événement ou d'une succession d'événements, tandis que les enfants plus âgés et les adultes l'emploient pour différencier la perspective de types prospectif et rétrospectif, ainsi que pour marquer la distinction entre arrière-plan et premier plan.

6.3.2 Temps d'ancrage

Développementalement les enfants passent d'une description image par image à une organisation thématique globale. Cette dernière peut se réaliser de différentes manières. L'un de ces moyens est l'établissement et le maintien d'un "temps d'ancrage" ou "temps de base". Citons Aksu-Koç (1994) qui dit « qu'un des critères essentiels à la construction d'une narration bien formée est la sélection d'un temps dominant » (Aksu-Koç, 1994 : 333)¹⁵. Conformément à Berman (1988), nous définissons le temps dominant pour chaque narration « comme 75 % ou plus d'occurrences de formes verbales fléchies soit au présent, soit au passé parmi tous les verbes fléchis du texte » (Berman, 1988 : 484)¹⁶. Dans le cas contraire, lorsque les récits contiennent les deux types de temps, on parle de système mixte.

Les études que nous détaillons ci-dessous, portant sur les temps d'ancrage dans différentes langues, montrent une préférence générale pour le présent ; ceci est certainement lié aux caractéristiques de la tâche et de la procédure : une histoire basée sur des images fixes que le locuteur garde sous les yeux au moment de la production. Néanmoins ces différents travaux montrent des variations quant aux pourcentages de productions ancrées dans le présent ou dans le passé en fonction des langues.

Pour l'hébreu (Berman, 1988), les enfants (4, 5, 7 et 9 ans) préfèrent le passé comme temps d'ancrage, alors que chez les adultes, la répartition entre le présent et le passé est plus équilibrée (44 % pour le présent contre 50 % pour le passé). De même, pour le grec (Stephany, 1994), les enfants (5, 7 et 9 ans) ont majoritairement le passé comme temps d'ancrage (avec respectivement 100 %, 90 % et 80 % des sujets pour chaque tranche d'âge) et quelques uns ont le système mixte. Les adultes grecs racontent leur récit aussi bien au présent (30 %) qu'au passé (50 %).

En revanche pour l'allemand (Bamberg, 1987), le temps d'ancrage est le présent aussi bien pour les sujets enfants qu'adultes. Hickmann et Roland (1992) ont montré que chez les enfants (4, 7 et 10 ans) allemands et français ainsi que chez les adultes anglais, le temps d'ancrage est le présent dans leur récit, en revanche, les enfants anglais utilisent aussi bien le passé que le présent. En espagnol (Sebastián & Slobin, 1994), il y a une différence entre les jeunes enfants (les 4 et 5 ans) et les enfants âgés (9 ans) avec les adultes. Alors que les premiers ont le passé comme temps d'ancrage, les seconds préfèrent le présent. Chez les monolingues turcs étudiés par Aksu-Koç (1994), le temps d'ancrage observé est le présent à tous les âges. Il est donc intéressant d'étudier le choix fait par nos sujets quant au temps d'ancrage dans leur deux langues.

¹⁵ « one of the criteria for wellformedness of a narrative is the choice of a consistently favored tense » (Aksu-Koç, 1994 : 333).

¹⁶ « ... as 75 % or more occurrences of either present or past tense verb forms out of the total finite verbs in the text » (Berman, 1988 : 484).

Par ailleurs, ces mêmes études montrent que les plus jeunes enfants (souvent les moins de 5 ans) ont une tendance à ancrer leurs narrations dans le *ici-maintenant*, signe des problèmes de décontextualisation qu'ils rencontrent. Cette tendance a pour conséquence un emploi massif du présent. Nous allons vérifier si cette tendance générale se retrouve dans les données de nos sujets.

Enfin, ces mêmes travaux ont mis en évidence une diminution des systèmes mixtes en fonction de l'âge, signe de la constitution progressive d'une narration bien formée. Nous vérifierons aussi cette troisième tendance.

6.3.3 Les alternances temporelles

Ce sont les changements de temps verbaux qui permettent au narrateur d'indiquer à son auditoire ce qu'il considère comme faisant partie du « premier plan » de ce qu'il considère comme faisant partie de « l'arrière-plan » (Givón, 1984). Pour ces deux notions, nous reprenons les définitions que donne Givón (1984) « dans un discours multi-propositionnel, certains aspects de la description - codés dans des phrases/clauses - sont considérés comme essentiel, le pivot, la ligne principale de l'épisode/de la description/de la communication. C'est le premier plan du discours. D'autres aspects sont considérés comme des satellites, des séquences latérales de la description/de l'épisode/de la communication. Ce sont les parties placées en arrière-plan du discours » (Givón, 1984 : 287-288)¹⁷. Nous retrouvons également ces mêmes notions dans la définition des fonctions des alternances temporelles qu'Aksu-Koç (1994) donne : « les alternances temporelles dans la narration ont pour fonctions essentielles d'indiquer les changements dans la perspective temporelle et de parler dans « différentes voies ». L'alternance temporelle permet au locuteur de marquer des distinctions fondamentales entre les événements et de faire un va-et-vient entre le temps de la narration et du discours pour des digressions, des apartés et des évaluations » (Aksu-Koç, 1994 : 336)¹⁸.

Selon Givón (1984) et Aksu-Koç (1994), ce qui distingue entre autres ces deux plans du discours est un emploi différencié des temps des verbes : le passé pour le premier plan contre le présent et le futur pour l'arrière-plan. Mais, il est utile de souligner que ces emplois différenciés des temps sont fortement liés au type de discours dans lequel ils apparaissent. Comparant récit et narration produits par des élèves de 11-12 ans en français, Bronckart

¹⁷ « In connected discourse, some aspects of the description - coded in some sentences/clauses - are considered the gist, backbone, main line of the episode/description/communication. They are the foreground of the discourse. Others are considered satellites, side-trips, supportive portions of the description / episode / communication. Those are the background portions of the discourse » (Givón, 1984 : 287-288).

¹⁸ « The major functions of tense shifting in narrative are to indicate changes in temporal perspective and to speak in « different voices ». Tense shifting allows the speaker to make grounding distinctions between events, and to move between narrative and discourse time for digressions, asides, and evaluations » (Aksu-Koç, 1994 : 336).

(1985) a mis en évidence que l'alternance imparfait/passé simple dans la narration a une fonction de marquage différentiel des parties du texte : l'origine à l'imparfait, la résolution au passé simple, l'exposition soit au passé simple soit à l'imparfait selon que le sujet est agentif ou non. Dans le récit, l'alternance passé composé/imparfait marque l'opposition arrière-plan vs premier plan. C'est également à ce même résultat qu'aboutissent Esperet & Gaonac'h (1985), qui analysent la distribution des temps des verbes dans des récits oraux produits par des enfants de 4-8 ans, en français, ainsi que De Weck (1991), qui a travaillé sur des narrations orales en français.

Dolz *et al.* (1987) constatent une différence significative du taux d'apparition de quatre temps en fonction du type de texte en français : dans le conte (raconter un conte à un enfant plus jeune que soi qui ne le connaît pas), le passé simple domine (54 %) suivi de loin par l'imparfait (17 %). « Lorsque le temps d'ancrage de la narration est le passé simple, ce temps alterne avec l'imparfait et quelques plus-que-parfait. Le texte adopte alors une forme se rapprochant de la forme canonique de la narration où les alternances de temps façonnent le relief du texte » (Dolz et al., 1987 : 23). Lorsque le temps d'ancrage est le présent, l'absence d'alternance de temps a tendance à aplatir le texte, mais le recours systématique à ce temps permet d'actualiser les faits relatés.

À un niveau local, la rupture temporelle remplit encore d'autres fonctions et des plus diverses, comme par exemple le passage à du style direct, des évaluations ou commentaires du narrateur, la clôture du texte. Les ruptures permettent donc la focalisation sur certains événements par rapport à d'autres, mais elles permettent également de marquer les différents épisodes constitutifs du discours produit. En effet, une grande partie de ces ruptures a comme fonction de structurer le texte. Ces ruptures réalisent une démarcation des différents épisodes dont les contenus sont contrastés, hiérarchisés.

6.3.4 L'aspect lexical

Dans son étude de l'aspect chez les monolingues turcs de Turquie (classe sociale élevée d'Istanbul) Aksu-Koç (1994 : 342) a relevé que la proportion des verbes aspectuels augmente avec l'âge. Cependant, ce sont les adverbes aspectuels qui continuent de dominer le marquage de l'aspect lexical jusqu'à 9 ans. Dans le même temps, les répétitions apparaissent comme une spécificité propre aux jeunes sujets (les 3 et 5 ans), tandis que les *verbes de séries*¹⁹ n'apparaissent que chez les adultes. Aksu-Koç donne deux explications au fait que les enfants privilégient davantage les adverbes aspectuels plutôt que les verbes aspectuels : tout

¹⁹ Nous appelons verbes de séries ('serial verbs' Aksu-Koç, 1994 : 342) les verbes composés qui sont formés de deux verbes. La liste des verbes qui s'ajoutent au radical du premier est limitée. Les verbes formés avec *bilmek* ('savoir') expriment la capacité (ex. *yüz-mek* 'nager' / *yüz-e-bilmek* 'pouvoir nager/savoir nager'), ceux formés à l'aide de *vermek* ('donner') la rapidité (ex. *yüz-ü-vermek* 'nager facilement et rapidement'), avec *yazmak* ('écrire') la proximité (ex. *düs-mek* 'tomber' / *düs-e-yazmak* 'être sur le point de tomber'), et *kalmak* ('rester') la continuité (ex. *bak-mak* 'regarder' / *bak-a-kalmak* 'rester bouche bée').

d'abord, les jeunes sujets préfèrent les adverbes parce que ces derniers peuvent être utilisés pour modifier un ou deux constituant(s) de la proposition alors que les verbes ont l'ensemble de la proposition sous l'effet de la modification, ensuite la seconde explication se fonde sur les fonctions du discours qui sont typiquement exprimées par ces formes dans les récits : les adverbes aspectuels ont une fonction locale (uniquement sur le verbe de la clause), tandis que les verbes aspectuels encodent le thème de la recherche de la narration (fonction thématique).

Avant d'aborder les analyses, nous présentons brièvement les principales propriétés des systèmes aspecto-temporels des deux langues qui nous intéressent.

6.4 LE SYSTEME ASPECTO-TEMPOREL DU TURC ET DU FRANÇAIS

6.4.1 Le système aspecto-temporel du turc

6.4.1.1 L'organisation générale du système verbal turc

Sur le plan morphologique, le turc exprime les catégories du temps, de l'aspect et de la modalité, d'une part, en adjoignant le suffixe adéquat à la racine verbale qui est toujours invariable, et d'autre part, par la sémantique des verbes et des adverbes. La règle fondamentale pour la formation des verbes est donc l'adjonction d'une série d'affixes à la racine tout en tenant compte des règles de l'harmonie vocalique et de l'assimilation consonantique. Le verbe conjugué peut ainsi être plus ou moins long, comme le montre le schéma qui suit :

racine verbale + négation + suffixe de voix + suffixe aspecto-temporel + suffixe de personne
dans lequel les suffixes intermédiaires indiquent la valence, la voix (le causatif, le réciproque, le réflexif et le passif) la négation, la modalité (la possibilité, le déontique, l'hypothétique et l'optatif) ainsi que la force illocutoire.

Le système verbal turc peut être caractérisé par deux catégories : une temporelle (passé/non passé) et une modale (expérience directe/expérience indirecte). La modalité de l'expérience indirecte inclut en même temps déduction, surprise et oui-dire. Le choix d'une des deux formes modales est obligatoire quand on rapporte un événement passé. Le suffixe qui indique l'expérience directe est {-DI}²⁰ (parfait testimonial). Celui qui exprime l'expérience indirecte ou non-attestée est {-mİş} (parfait non-testimonial)²¹. Pour illustrer cela, nous pouvons donner les exemples suivants :

²⁰ Nous rappelons au lecteur qu'en turc il est d'usage d'utiliser ce symbole, pour marquer, d'une part, la règle de l'harmonie vocalique, et d'autre part, celle de l'assimilation consonantique. Le symbole I régi par la règle de l'harmonie vocalique des voyelles fermées alterne avec i, ı, ü et u ; le E dans le suffixe {-EcEK} alterne d'après la règle d'antérieure/postérieure avec e ou a. Le symbole D, alterne lui avec sa correspondante non-voisée t et le K avec ğ dans {-EcEK}.

²¹ Pottier (1987) utilise la même terminologie, alors que certains linguistes utilisent d'autres termes pour dénommer ces deux parfaits. Par exemple, Dor (cours à l'INALCO) parle de « constatif » et de « non-constatif », Guentchéva (1994) de « médiatif » et de « non médiatif » alors que Bazin (1987) parle lui de « parfait de constatation » et de « parfait de non constatation ». Pour une étude détaillée cf. Kibar, (1997) ou encore Aksu-

- (6.5) Hasan geldi
/Hasan/arriver-PT-3sg/
« Hasan est arrivé »
- (6.6) Hasan gelmiş
/Hasan/arriver-PT-3sg/
« (il paraît que/on dit que/le bruit court que) Hasan est arrivé »

Si le locuteur a assisté à la venue de Hasan, il est obligé d'employer la forme {-DI} ; mais si au contraire, il se réfère au fait que Hasan est par exemple à la maison et que par évidence il est venu (déduction), ou qu'on lui a raconté qu'il est venu (ouï-dire), alors il est obligé de l'exprimer par la forme {-mİş}, du fait que l'utilisation référentielle du PNT rapporte un procès passé, terminé en se basant sur le résultat.

Dans le domaine de l'aspect, le morphème {-Iyor} qui est traditionnellement traduit comme le progressif est plus un imperfectif servant comme le présent défini pour les états aussi bien que les procès. Il s'oppose généralement au présent aoristique ou générique²² dont le suffixe est {-Ir/Er}. Les suffixes {-Iyor} et {-Ir/Er} ont été respectivement notés PROG pour le progressif et AOR pour l'aoriste. Pour exprimer le temps du futur, le turc a le suffixe (EcEK). Ce dernier a également une utilisation modale.

Dans les temps passés en revanche, le progressif se combine aussi bien avec le parfait testimonial que le parfait non-testimonial pour produire le parfait progressif. Dans le domaine temporel, le suffixe {-DI} est suffixé à {-mİş} historiquement un participe, pour produire une expérience directe au passé. Nous pouvons également avoir le participe {-mİş} adjoint à sa propre utilisation modale et temporelle.

Contrairement aux descriptions classiques du système verbal turc (Lewis, 1967 ; Underhill, 1976 ; Banguoglu, 1974 ; Gencan, 1979 ; Ediskun, 1985 ; Ergin, 1986 ; Koç, 1990, entres autres) Yavaş (1980) propose une autre analyse. D'après lui le {-DI} est le seul marqueur temporel en turc, alors que les fonctions non-temporelles qui pourraient être attribuées à {-DI} sont considérées comme des extensions de fonction de base. Par ailleurs, les autres marqueurs verbaux, ({-mİfl}, {Iyor}, {EcEK}, {Ir/Er}) ont leur sens de base non pas dans le temps mais dans l'aspect, la modalité. Il propose en fait un système binaire : passé vs non-passé.

Koç, (1998 : 21) qui dit « it is probably due to its rather complex semantic and pragmatic functions that so many different terms have been used to denote the particle miÖ in the grammars of Turkish » (« cela est probablement dû plutôt aux fonctions sémantiques et pragmatiques complexes que la particule miş a été dénotée par de si nombreux termes dans les grammaires turques »).

²² L'aoriste qui exprime pour Bazin (1987 : 75) « l'action dans sa généralité, sans actualisation ni limitation de durée » est également appelé « l'atemporel » par le linguiste turc Koç (1990) ou « le générique » par Gencan (1989).

Regardons dans ce qui suit les formations et les fonctions de ces marqueurs. Nous limitons notre étude uniquement aux trois temps dominants observés dans les productions de nos sujets.

6.4.1.2 Étude de la formation et de la fonction des temps en turc

6.4.1.2.1 Le présent progressif

La désinence est **{-Iyor}**. Le progressif « exprime une action présente dont on perçoit le déroulement dans la réalité (ou dans la fiction littéraire) » (Bazin, 1987 : 76). Il peut également indiquer une activité habituelle ou marquer une référence future suivant son contexte d'apparition. Ainsi, « ce temps exprime des actions aussi bien en cours qu'envisagées » (Lewis, 1967 : 109)²³.

(6.7) Hasan sinemaya gidiyor
/Hasan/cinéma-DIR/aller-PROG-3sg/
« Hasan va au cinéma »

(6.8) **on dakika sonra** Hasan sinemaya gidiyor
/dix/minute/après/Hasan/cinéma-DIR/aller-PROG-3sg/
« dans dix minutes Hasan va au cinéma »

6.4.1.2.2 Les temps du passé

6.4.1.2.1.1 Le parfait testimonial

La désinence est : **{-DI}**. Il indique de façon certaine que l'événement s'est passé avant *le moment de la parole* d'une part, et d'autre part que le déroulement de l'action a été vu, constaté par le locuteur qui le rapporte et s'en porte garant. Le locuteur a été lui-même témoin de l'action.

(6.9) Hasan sinemaya gitti
/Hasan/cinéma-DIR/aller-PT-3sg/
« Hasan est allé au cinéma »

6.4.1.2.1.2 Le parfait non-testimonial

La désinence est **{-mİş}**. Il indique :

- comme le précédent que l'action est rétrospective,
- que le locuteur n'a ni vu, ni constaté, ni entendu le déroulement de l'action,
- que le locuteur n'atteste pas que l'action se soit déroulée.

(6.10) Hasan sinemaya gitmiş
/Hasan/cinéma-DIR/aller-PNT-3sg/

²³ « This tense is used for actions either in progress or envisaged » (Lewis, 1967 : 109).

« (il paraît que/on dit que/le bruit court que) Hasan est allé au cinéma »

C'est aussi le parfait testimonial qui est le temps des contes et histoires traditionnelles en turc, mais seulement pour « les événements qui n'ont pas de base dans la réalité et qui sont très distants de l'expérience normale » (Aksu-Koç, 1988 : 25)²⁴.

L'opposition entre ces deux parfaits est moins aspectuelle que modale : l'énonciateur choisit l'un ou l'autre selon qu'il est témoin ou non de l'action qu'il rapporte. Le parfait testimonial en *{-DI}* est employé quand le locuteur veut rendre compte d'un événement attesté, constaté par lui-même. Le non-testimonial en *{-mIş}* est utilisé dans les cas où le locuteur n'atteste pas la validité de l'action qu'il exprime. Si on reprend l'exemple (6.6), le parfait non-testimonial est rencontré dans les situations telles :

(6.11) Hasan gelmiş
/Hasan/venir-PNT-3sg/
« (il paraît que/on dit que/le bruit court que) Hasan est arrivé »

a) déduction : le locuteur voit le manteau de Hasan dans le vestibule, mais il ne l'a pas vu lui-même.

b) ouï-dire : le locuteur a entendu dire que Hasan est arrivé, mais ne l'a pas encore vu.

c) surprise : le locuteur entend quelqu'un approcher, ouvre la porte et voit Hasan - un visiteur tout à fait inattendu - mais il n'a pas été témoin de son arrivée.

6.4.2 Le système temporel du français

Après avoir vu les principales caractéristiques du système temporel du turc, voyons maintenant celui du français. Nous allons nous limiter dans cette présentation aux principales fonctions des temps verbaux à partir des grammaires du français (oral) (Grévisse & Goosse, 1989 ; Wagner & Pinchon 1962 ; Hagège, 1985 ; Leeman-Bouix, 1994 ; Riegel, Pellat & Rioul, 1994 ; entre autres).

6.4.2.1 Le présent

C'est le temps grammatical dont la formation est la plus variée selon les types de verbes. Outre le fait que certains verbes possèdent plus d'un radical, les désinences à l'oral pour les trois personnes du singulier et la troisième personne du pluriel sont les mêmes. Lorsque nous sommes dans le cas d'un verbe du premier groupe, par exemple, je/tu/il/ils [SerS].

²⁴ « ... events which have no basis in reality and are far distant from normal experience » (Aksu-Koç, 1988 : 25).

« Le présent possède une valeur nulle qui le rend apte à s'employer dans un énoncé situant un procès à n'importe quelle époque » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 298). Les principales fonctions, que ces mêmes auteurs attribuent au présent du français, sont les suivantes :

- en l'absence d'indication contextuelle, il est interprété par défaut, comme dénotant un événement contemporain au moment de la parole. Il occupe ainsi un espace de temps plus ou moins large en fonction du sens lexical du verbe, du procès dénoté ou des indicateurs temporels ;

- il peut également exprimer une action ou une activité habituelle ;

- un temps historique dans un contexte narratif ;

- une vérité éternelle, qui correspond au présent des définitions, des vérités générales ou valables à toutes les époques ;

- il sert à évoquer des faits à venir, dans le cas de prédictions ou de prévisions (présent prophétique).

6.4.2.2 Les temps du passé

6.4.2.2.1 L'imparfait

Pour sa formation, il possède un radical unique, qui correspond à la base de la première personne du pluriel du présent (ex. nous voul-ons – → je voul-ais), sauf pour le verbe *être*. À l'oral, les trois personnes du singulier et la troisième personne du pluriel se terminent par [E].

En l'absence d'indications contraires découlant du contexte, l'imparfait du français indique que l'événement décrit se situe à un moment antérieur au moment de la parole. Il indique également « une perspective interne (aspect imperfectif) permettant au locuteur de situer un deuxième événement pendant le déroulement d'une autre activité » (Hickmann & Roland, 1992 : 2). L'imparfait présente les actions en cours d'accomplissement, les états qui se prolongent. C'est également lui qui permet d'instaurer un cadre dans un récit, d'évoquer son arrière-plan.

6.4.2.2.2 Le passé composé

Il est présenté comme la forme composée du verbe correspondant au présent. Pour Riegel, Pellat & Rioul (1994 : 301) le passé composé exprime l'aspect accompli et marque l'antériorité par rapport au présent. « Mais cette valeur d'antériorité s'oriente nettement vers le passé, quand le passé composé prend dans l'énonciation du discours une valeur qui correspond à celle du passé simple dans l'énonciation historique » (dans le sens de Benveniste, voir plus haut). Pour Benveniste (1966 : 244), le passé composé « établit un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son évocation trouve place. C'est le temps qui

relate en témoin, en participant, c'est donc aussi le temps que choisira quiconque veut faire retentir jusqu'à nous l'événement rapporté et le rattacher à notre présent ».

6.4.2.2.3 Le passé simple

Il est caractérisé par la présence d'une voyelle spécifique variant selon le type de verbe et souvent fondue dans le radical : *a*, *è* (chercha/èrent), *i* (finit), et *u* (courut). Outre les désinences de personnes au pluriel (-mes, tes), au singulier, les verbes en *a* prennent les désinences -*i*, -*s* et - \emptyset , les autres verbes se terminent par -*s*, -*s* et -*t*.

Le passé simple, s'accorde parfaitement avec les verbes perfectifs qui comportent en eux-mêmes une limitation du procès ; tandis qu'avec les mêmes verbes, l'imparfait n'est concevable que dans une vision ralentie du procès, qui annule le caractère ponctuel, ou dans une interprétation itérative. Par rapport au passé composé, le passé simple n'est pas mis en relation avec le moment de la parole. Il est ainsi plus apte à rapporter des faits passés, coupés du présent de l'énonciation.

Le choix entre le passé composé et le passé simple dépend du type de discours que l'on réalise : le premier est réservé pour l'oral et le second pour des registres plus formels, tel que le récit. Comme l'a noté Grevisse (1993 : 1293) « le passé simple a presque totalement disparu de la langue parlée... Dans la langue écrite, il reste de plein usage ; tant dans les journaux... que dans la littérature ». Nous pouvons donc en comprendre que le passé simple a été remplacé par le passé composé à l'oral. La formation beaucoup plus simple du passé composé par rapport à celle du passé simple contribue sans doute beaucoup à cela.

6.4.2.2.3 Le plus-que-parfait

Le plus-que-parfait qui est la forme composée correspondant à l'imparfait, indique qu'un événement passé s'est déroulé antérieurement à un autre événement, lui-même passé.

Après avoir « survolé » les systèmes verbaux du turc et du français, nous présentons ci-dessous nos hypothèses par rapport à la théorie, les travaux effectués dans ce domaine et les systèmes verbaux des deux langues, ainsi que le codage spécifique que nous avons adopté pour les différentes parties de cette étude des temps et de l'aspect.

6.5 HYPOTHESES ET CODAGE

6.5.1 Hypothèses

Conformément à ce que nous venons de voir ci-dessus, voici les hypothèses que l'on peut faire au sujet des productions de nos sujets en turc et en français :

1) dans la tâche qui nous concerne ici (récit à l'oral à partir d'images sans texte), le temps d'ancrage devrait être les temps du parfait en turc et le passé composé en français. Mais d'après les recherches antérieures, Aksu-Koç (1994) pour le turc et Hickmann & Roland

(1992) pour le français, le temps dominant devrait être le présent dans les récits oraux dans ces deux langues. En revanche :

- Étant donné que les jeunes enfants (5 et 6 ans) ont des difficultés à maintenir une perspective particulière, nous devrions davantage trouver le système mixte chez eux.

- Partant du constat que les 7-8 ans exploitent le moins possible les images comme des entités séparées, nous attendons que leurs productions soient majoritairement ancrées dans le présent.

- Ensuite avec la scolarisation et l'entraînement aux activités littéraires, les productions des 9-10 ans devraient comprendre plus de formes verbales au passé.

2) Suivant la prédiction que les formes temporelles ont des valeurs discursives particulières, il est donc utile d'étudier quelle forme est utilisée à telle place. Nous attendons qu'avec l'âge, les alternances temporelles acquièrent une fonction. Grâce à elles, les sujets devraient organiser les événements avec les arrières plans et premiers plans.

3) Pour ce qui est de l'étude de l'aspect, notre hypothèse est qu'avec l'âge nous allons assister à une diversification et à une augmentation des formes linguistiques, notamment des adverbes et des verbes aspectuels.

6.5.2 Codage

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons relevé toutes les formes verbales en turc et en français.

6.5.2.1 Codage des temps d'ancrage

Dans un premier temps, nous avons réparti les formes verbales suivant leur temps. Ne traitant pas des formes complexes turques dans ce chapitre, nous avons laissé leurs analyses pour le chapitre sur le développement de la connectivité (chapitre suivant). Soit les extraits des productions de T06;11n en turc et de F07;07a en français :

(6.12) T06;11n 2a	003	burda oğlan uyuyo	[PROG]
		/ceci-LOC/garçon/dormir-PROG-3sg/ « ici le garçon dort »	
	004	burda kurba gaçacak	[FUT] (alt. PROG/FUT)
		/ceci-LOC/grenouille/s'enfuir-FUT-3sg/ « ici la grenouille va s'enfuir »	
2b	005	burda oğlan bakıyo ki	[PROG] (alt. FUT/PROG)
		/ceci-LOC/garçon/regarder-PROG-3sg/que/ « ici le garçon regarde (que) »	

	006	gaşmış /s'enfuir-PNT-3sg/ « elle s'est enfuie »	[PNT] (alt. PROG/PNT)
	007	burda köpek ba= bakıyo /ceci-LOC/chien/regâ/regarder-PROG-3sg/ « ici le chien regâ= regarde »	[PROG] (alt. PNT/PROG)
3a	008	burda ođlan gaflmıya çalışıyo /ceci-LOC/garçon/fuir-ME-DIR/essayer -PROG-3sg/ « ici le garçon essaie de fuir »	[PROG]
	009	burda köpek bidonun içine girdi /ceci-LOC/chien/bidon-GEN/intérieur-POSS-DIR/ entrer-PT-3sg/ « ici le chien est entré dans le bidon »	[PT] (alt. PROG/PT)

Dans cet exemple, nous relevons 7 formes verbales fléchies (une par clause) ainsi que 5 alternances temporelles. Parmi les formes verbales, nous relevons 4 présent progressif (PROG), un futur (FUT), un parfait non testimonial (PNT) et un parfait testimonial (PT). Pour ce qui est des alternances temporelles, nous passons du présent progressif au futur de la clause 003 à 004 (alt. PROG/FUT), du futur au présent progressif (alt. FUT/PROG) de 004 à 005, du présent progressif au parfait non testimonial de 005 à 006 (alt. PROG/PNT), du parfait non testimonial au présent progressif (alt. PNT/PROG) de 006 à 007 et présent progressif au parfait testimonial de la clause 008 à 009 (alt. PROG/PT).

(6.13) F07;07a 1-	001	y avait y avait] il était une fois un petit garçon une grenouille et [un chien=] un chien	[IMP]
2a	002	et le petit garçon et le chien dormaient	[IMP]
	003	et la grenouille sorta 030	[PS] (alt. IMP/PS)
2b	004	et ils se sont réveillés	[PC] (alt. PS/PC)
	005	et [ils sont plus vu la pe=] ils ont pas vu la petite grenouille	[PC]
3a	006	ils ont cherché de pArtout	[PC]
3b	007	[ils ont ils ont] ils ont appelé	[PC]
	008	et puis [il ét=] il était pas	[IMP] (alt. PC/IMP)
4a	009	et puis le chien il est tombé	[PC] (alt. IMP/PC)

Dans cet exemple en français, nous relevons 9 formes verbales fléchies (une par clause) ainsi que 4 alternances temporelles. Nous passons de l'imparfait au passé simple de la clause 002 à 003 (alt. IMP/PS), du passé simple au passé composé (alt. PS/PC) de 003 à 004 et du passé composé à l'imparfait de 007 à 008 (alt. PC/IMP) et de l'imparfait au passé composé de la clause 008 à 009 (alt. IMP/PC).

Pour le temps d'ancrage, si un temps donné est égal ou supérieur à 75 % de l'ensemble des formes verbales totales, nous l'avons considéré comme temps d'ancrage. Dans le cas contraire, nous avons classé la production du sujet comme étant ancrée dans le système mixte. Mais dans les systèmes mixtes eux-mêmes, un temps verbal arrive en tête (en terme de

pourcentages) du total des formes verbales ; dans ce cas, nous avons un système mixte à dominance présent ou passé.

6.5.2.2 Codage des alternances temporelles

Ensuite, une fois les alternances temporelles relevées et comptabilisées, sur le modèle ci-dessus, nous avons établi un classement des différents types d'alternances par âge et par cohorte, c'est-à-dire en fonction du temps d'ancrage relevé dans la production. En ce qui concerne les motivations fonctionnelles, nous empruntons à Kern (1997 : 206) les critères suivants :

1) Y a-t-il un lien entre le statut des événements (placés en exposition ou dans le corps du développement ; premier plan versus arrière-plan) et le type d'alternances ? Dans l'exemple ci-dessous en turc le parfait testimonial est choisi par le sujet comme temps d'ancrage. Ce dernier alterne avec la forme composée de ce temps PROG+DI (clause 026). Dans ce cas, le premier plan est encodé au parfait testimonial et l'arrière-plan au parfait progressif.

(6.14) T10;05b 8-	023	ondan bi guş çık ti /cela-ABL/un/oiseau/sortir-PT-3sg/ “de ça un oiseau est sorti”
	024	gork tu /avoir peur-PT-3sg/ “il (=le garçon) a eu peur”
	025	yere düş ü /terre-DIR/tomber-PT-3sg/ “il (=le garçon) est tombé par terre”
	026	köpek de gaç ıyodu /chien/aussi/fuir-PROG-PT-3sg/ “et le chien fuyait”

2) Existe-t-il un lien entre une alternance temporelle et la relation sémantique des deux événements au cœur de cette alternance ? Ces relations peuvent être temporelles ou logiques.

a) Dans le premier cas, nous distinguons la relation d'antériorité, de celle de postériorité ou encore de celle de simultanéité.

- *Fonction « résultative »* : successivité des événements au présent (A précède B au passé) et focalisation sur le résultat de l'événement B. La séquentialité des deux événements est à inférer dans la mesure où l'ordre de présentation suit l'ordre d'apparition.

(6.15) F07;01i 7-	018	le garçon regarde [dans les] dans les arbres
	019	il est tombé

Dans l'exemple en français (6.15), le premier plan est au présent, le passé composé exprime le résultat de l'action de l'événement A. En turc, le premier événement est exprimé au présent

progressif alors que le résultat de l'action est encodé soit au parfait testimonial (ex. 6.16) soit au parfait non testimonial (ex. 6.17).

- (6.16) T06;00e 8- 020 ve çocuk deliğe bakıyor
/et/enfant/trou-DIR/regarder-PROG-3sg/
“et l'enfant regarde le trou”
- 020 çocuk düştü
/enfant/tomber-PT-3sg/
“l'enfant est tombé”

- *Rétrospection* :

- (6.17) F05;07g 2a 003 et le (5") euh: (5") le grenouille **i sort**
004 le chien et le mossieu **i dort**
- 2b 005 le mossieu et le chien **i regardent**
006 que euh: le grenouille elle **est partie**

Dans l'exemple (6.17), le sujet insiste sur le caractère résultatif de l'événement décrit. L'opposition présent/passé composé possède un rayonnement portant sur un niveau supérieur (plusieurs clauses). En effet, l'événement est présenté comme achevé (clause 006), mais il s'oppose de manière explicite à un stade antérieur pendant lequel l'événement est en progression (clause 003). Ainsi, le passé composé en contraste avec le présent prend une valeur rétrospective.

- (6.18) T07;05k 2b- 020 arılar köpeğin arkasından gidiyor
/abeille-PLU/chien-GEN/derrière-POSS-ABL/aller-PROG-3sg/
« les abeilles vont derrière le chien »
- 020 küçük oğlan ağacın üstüne çıktı
/petit/garçon/arbre-GEN/dessus-POSS-DIR/monter-PT-3sg/
« le petit garçon est monté à l'arbre »

Dans cet exemple en turc où le présent progressif est alterné avec le parfait testimonial, ce dernier sert d'arrière-plan temporel dans la rétrospective (exemple 6.18).

- *Simultanéité* :

- (6.19) F09;03k 7- 020 la niche d'abeilles **tomba**
021 le chien **regarda** la niche d'abeilles
022 pendant que le petit garçon **regardait** dans le trou (2")

Dans cet exemple, l'action du chien se passe en même temps que celle du petit garçon. Mais le contraste PS/IMP permet de placer l'action du premier personnage au premier plan et celle du second à l'arrière-plan. L'exemple (6.14) montre la même fonction pour le turc, où nous observons l'alternance entre parfait testimonial et le parfait progressif.

6.6.1.1 Temps d'ancrage en turc chez les bilingues turc-français

Dans les récits en turc, les temps d'ancrage peuvent aussi bien être le présent progressif, le parfait testimonial ou le parfait non-testimonial. Chez les enfants turcs monolingues de couches sociales élevées, étudiés par Aksu-Koç (1994), à 3 ans les trois formes peuvent être observées dans les narrations, mais elles ne sont pas utilisées dans une perspective d'organisation avec des fonctions discursives nettes. Ceci est souvent vrai pour les enfants qui n'ont pas un temps d'ancrage. À 5 ans, plus de la moitié d'entre eux ont un temps d'ancrage et produisent un discours cohérent en utilisant les marqueurs aspecto-temporels. À 9 ans et plus, les locuteurs ont un temps d'ancrage et utilisent les alternances temporelles conformément à la définition (cf. plus haut), pour exprimer les différentes perspectives possibles dans une narration.

Nous avons voulu savoir ce qu'il en était pour nos sujets. Le tableau [6.1] présente les temps d'ancrage dans les récits de nos sujets bilingues turc-français et le tableau [6.2] ceux des sujets monolingues turcs et des bilingues des Pays-Bas. Les chiffres correspondent aux pourcentages suivis, entre parenthèses, du nombre d'enfants pour chaque catégorie.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Présent	28,5 (4)	28,5 (4)	44 (7)	47 (8)	53 (9)	47 (7)
Parfait testimonial					12 (2)	20 (3)
Parfait non-testimonial					6 (1)	
Mixte	71,5 (10)	71,5 (10)	56 (9)	53 (9)	29 (5)	33 (5)
- Présent	(6)	(8)	(6)	(9)	(4)	(5)
- Passé	(4)	(2)	(3)		(1)	

Tableau [6.1] Pourcentage (et nombre) de sujets en fonction du temps d'ancrage, chez nos sujets bilingues, en turc.

D'après ce tableau, nous pouvons dire que nos sujets bilingues commencent leurs narrations avec le système mixte, qui consiste à faire un mélange des temps verbaux. La majorité des enfants âgés de 5 et 6 ans utilisent ce système et le présent n'est choisi comme temps d'ancrage que seulement par 28,5 % des sujets. Chez les 7-8 ans, même si la majorité des enfants préfèrent le système mixte, le présent devient leur temps d'ancrage pour, respectivement, plus de 44 % et 47 % des sujets. En revanche, nous observons des temps d'ancrage au passé chez les sujets de 9 et 10 ans. En effet, 3 sujets dans chaque tranche d'âge ont fait le choix de raconter le récit de la grenouille au parfait testimonial (deux et trois sujets respectivement chez les 9 et 10 ans) ou au parfait non-testimonial (un seul sujet chez les 9 ans). Ainsi le système mixte devient minoritaire pour ne représenter que 29 % des sujets âgés de 9 ans et 33 % des 10 ans.

Une autre remarque à faire concerne le système mixte lui-même. En effet, à l'intérieur de ce système, le présent domine largement à travers les âges. Le passé, minoritaire, est cependant présent essentiellement chez les jeunes sujets (les 5, 6 et 7 ans), alors que chez les

sujets âgés, nous observons son absence²⁵. Cela est dû au pourcentage élevé d'existentiels relevés chez les jeunes sujets, comme nous verrons dans le point (6.6.2).

6.6.1.2 Temps d'ancrage en turc chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas

Nous donnons dans le tableau ci-dessous la répartition des temps d'ancrage dans les productions monolingues turcs de classe sociale défavorisée et des bilingues turc-néerlandais.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
Présent	30 (6)	35 (7)	70 (14)	60 (12)	45 (9)	60 (12)
PT.	10 (2)	5 (1)			15 (3)	15 (3)
PNT.	15 (3)	20 (4)			15 (3)	10 (2)
Mixte	45 (9)	40 (8)	30 (6)	40 (8)	25 (5)	15 (3)
- Présent	(6)	(7)	(5)	(7)	(3)	(2)
- Passé	(3)	(1)	(1)	(1)	(2)	(1)

Tableau [6.2] Pourcentage (et nombre) de sujets en fonction du temps d'ancrage chez les monolingues de Turquie et chez les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

L'étude des temps d'ancrage, chez les enfants monolingues turcs, ne suit pas véritablement une trajectoire développementale conforme à celle observée par Aksu-Koç (1994) chez les monolingues turcs de la classe sociale favorisée d'Istanbul, dans la mesure où, d'une part il n'y a aucune évolution entre les 5 et 7 ans, et d'autre part le système mixte persiste encore à 7 ans. En effet, le comportement de ces deux tranches est proche : la part du système mixte domine légèrement (45 % et 40 % des sujets respectivement pour les deux tranches d'âge). Nous avons également des sujets qui ont choisi d'ancrer leur récit dans le passé, soit avec le parfait testimonial, soit le parfait non-testimonial, davantage avec le second qu'avec le premier d'ailleurs. C'est également le cas chez les 9 ans. Pour ces derniers, si le présent est devenu le temps d'ancrage de la majorité et que le système mixte a nettement diminué, nous n'avons observé aucun temps d'ancrage dans le passé. À l'intérieur du système mixte, le présent domine pour les trois tranches d'âge. Ces résultats confirment, en fait, en partie ceux obtenus par Aksu-Koç (1994). D'une part, elle observe la disparition du système mixte à 9 ans au profit du présent, et d'autre part, elle note l'augmentation avec l'âge des temps d'ancrage au passé, y compris celui avec le parfait testimonial. Ces scores sont-ils synonymes de compétences narratives peu élevées chez les monolingues turcs de Turquie de couche sociale défavorisée ?

Chez les enfants bilingues turcs des Pays-Bas, le présent est majoritaire comme temps d'ancrage pour les trois groupes. Contrairement aux monolingues et comme chez les nôtres, les temps du passé sont absents chez eux à 5 ans. En revanche, à côté de la prédominance du

²⁵ Cela ne signifie pas que les temps du passé sont totalement absents des productions des sujets âgés, mais que les temps du présent sont majoritaires par rapport à ceux du passé dans un système mixte.

présent, nous constatons des temps d’ancrage au passé dès 7 ans, aussi bien du parfait testimonial que du parfait non-testimonial. Nous observons également que le mixte diminue de façon significative entre 5 et 9 ans, passant de 40 % à 15 %.

Dans l’ensemble, pour les trois populations turques, la préférence pour le système mixte diminue avec l’âge. Ce dernier domine largement les récits des sujets bilingues turc-français jusqu’à 8 ans, et ensuite, la tendance s’inverse au profit du présent et des temps du passé, même si cette inversion est assez faible par rapport aux bilingues turcs des Pays-Bas. D’après Aksu-Koç (1994), la non-utilisation du parfait non-testimonial comme modalité narrative prouve la difficulté des enfants à créer une histoire cohérente. C’est majoritairement le cas, chez nos 5 et 6 ans, ainsi que chez les 5 ans bilingues turc-néerlandais. L’absence du parfait non testimonial chez les 9 ans monolingues turcs peut s’expliquer par un traitement davantage déictique de la tâche. Cet état de fait est confirmé par un nombre assez important de connecteurs déictiques chez eux (cf. chapitre suivant).

Le présent comme temps de base peut également être lié à la tâche à réaliser puisqu’il faut raconter l’histoire en même temps que l’on regarde les images. Dans une étude, Erguvanlı-Taylan (1987) a prouvé la véracité de ce dire. Il s’agissait d’adultes qui devaient raconter une partie d’un film turc immédiatement après l’avoir visionné. Il s’est avéré que 80 % des narrateurs ont utilisé le présent comme temps d’ancrage (dont 70 % le progressif et 10 % l’aoriste) et 20 % le parfait testimonial. La seule différence entre les deux tâches, est que nos sujets avaient les images sous les yeux, alors que ceux d’Erguvanlı-Taylan, non.

Voyons maintenant ce qui se passe dans les productions françaises. Passons à l’examen des temps d’ancrage en français.

6.6.1.2 Temps d’ancrage en français

Le tableau [6.3] montre la répartition des temps d’ancrage chez nos sujets bilingues :

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Présent	21,5 (3)	46,5 (7)	37,5 (6)	65 (11)	70,5 (12)	80 (12)
Passé	7 (1)		6 (1)	17,5 (3)	17,5 (3)	
Mixte	71,5 (10)	53,5 (8)	56,5 (9)	17,5 (3)	12 (2)	20 (3)
(Présent)	(7)	(4)	(9)	(1)	(1)	(3)
(Passé)	(3)	(4)		(2)	(1)	

Tableau [6.3] Pourcentage (et nombre) de sujets en fonction du temps d’ancrage chez nos sujets en français.

Nous pouvons observer que chez nos sujets bilingues, le système mixte domine chez les jeunes sujets âgés de 5 à 7 ans. En effet, le pourcentage de sujets ayant comme temps d’ancrage le système mixte est très majoritaire malgré une légère diminution des 5 ans à 7 ans (79 % à 63 %), alors qu’au delà des 8 ans, c’est le présent qui devient le temps dominant des narrations de nos sujets bilingues. Chez les jeunes sujets, le passé est choisi comme temps

d’ancrage uniquement par deux enfants, un de 5 ans et un autre de 7 ans. En revanche, 3 sujets, dans chacune des tranches de 8 et 9 ans, ont comme temps de base, le passé, temps qui n’est choisi par aucun des sujets âgés de 10 ans. Notons de plus, que même chez les sujets qui ont un système mixte, le présent l’emporte sur les temps du passé.

Le tableau ci-dessous donne la répartition des temps d’ancrage observés chez les trois tranches d’âge monolingues français (Kern, 1997 : 265).

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
Présent	50 (10)	60 (12)	55 (11)
Passé	15 (3)	35 (7)	25 (5)
Mixte	35 (7)	5 (1)	20 (4)
(Présent)	(2)	(1)	(2)
(Passé)	(5)		(2)

Tableau [6.4] *Pourcentage (et nombre) de sujets en fonction du temps d’ancrage chez les français monolingues (Kern, 1997 : 265).*

Les enfants francophones monolingues choisissent majoritairement le présent comme temps d’ancrage. Ce sont les 7 ans qui optent davantage pour le passé. Ce qui différencie les 5 ans des 10 ans est, d’une part, la présence d’un nombre non négligeable de systèmes mixtes chez les premiers contre quatre chez les seconds, et d’autre part, le pourcentage plus élevé de temps d’ancrage au passé pour les 10 ans.

Si l’on compare les deux communautés, nous pouvons dire que le système mixte persiste jusqu’à 7 ans chez les sujets bilingues alors que chez les monolingues français nous observons sa nette diminution chez les 7 ans (un seul sujet) et de nouveau, une augmentation chez les 10 ans (4 sujets). Nous pouvons en déduire que l’expression de l’ancrage temporel est moins bien formée chez les jeunes sujets bilingues (les 5, 6 et 7 ans), qui ne sont pas capables d’établir et de maintenir un même temps d’un bout à l’autre de leur narration. La seconde différence importante est le fait qu’il y ait beaucoup plus de temps d’ancrage passé chez les monolingues, plus particulièrement chez les plus de 7 ans, tandis qu’à partir de cet âge, les bilingues commencent à ancrer leur récit davantage dans le présent. La différence, d’ailleurs, entre les 10 ans des deux communautés, réside dans ce choix, puisque nos sujets bilingues préfèrent le présent, alors que les monolingues ont aussi des récits plus ancrés dans le passé.

En résumé, l’absence d’un temps d’ancrage, aussi bien en turc qu’en français, chez les petits (les 5 et 6 ans) montre qu’ils n’ont pas encore établi une structure narrative unie dans laquelle le temps grammatical sert à établir la cohésion et la cohérence du texte procurant une dominance temporelle qui est distincte du temps de la parole. Contrairement aux jeunes, les 7 et 8 ans montrent des signes clairs d’une organisation temporelle et leurs structures sont temporelles puisque un peu moins de la majorité (à peu près 40 %), comme les plus grands,

ont un temps d’ancrage, le présent en l’occurrence. Le pourcentage des systèmes mixtes reste élevé dans les deux langues pour les 7 ans, et en turc pour les 8 ans, qui en français ont des résultats similaires à ceux des sujets âgés. En effet, les systèmes mixtes sont minoritaires chez les 9, 10 ans au profit des temps du passé en turc et en français pour les 9 ans, et du passé en turc et du présent en français pour les 10 ans. Cela montre qu’avec l’âge, les bilingues sont capables de rapporter des événements décollés des images vers un monde fictif qui n’est pas concurrent avec le temps de la parole.

Nous venons d’observer le développement du temps d’ancrage choisi en fonction de l’âge, de la langue et du type de populations. Nous allons étudier à présent dans le point suivant les différents temps utilisés dans les productions.

6.6.2 Temps des verbes

Le choix d’un temps d’ancrage a une influence sur le choix des différents temps utilisés dans les productions. C’est cette influence que nous constatons dans la partie suivante, qui donne les différents temps dans les productions, d’abord en turc, ensuite en français.

6.6.2.1 Temps des verbes en turc

6.6.2.1.1 Chez les bilingues turc-français

Nous avons reproduit dans la figure [6.1] la répartition des différents temps de verbes en turc chez nos sujets bilingues.

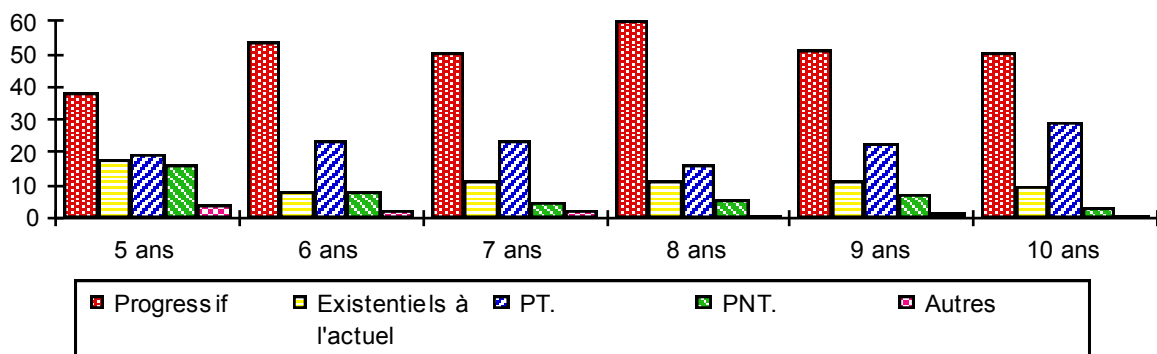


Figure [6.1] Pourcentage des temps des verbes, en fonction de l’âge, en turc, chez les bilingues turc-français.

Cette figure montre que du point de vue trajectoire développementale, le progressif domine toutes les tranches d’âge avec, les deux extrêmes, qui se situent entre 5 et 8 ans. En ce qui concerne les temps du passé, le parfait non-testimonial est le temps qui est le moins employé par tous nos sujets bilingues turc-français, sauf les 5 ans, alors que pour le parfait testimonial il semble y avoir consensus d’emploi. Les temps regroupés sous la catégorie « autres » concernent le futur et l’aoriste, qui sont très faiblement présent dans les productions de nos sujets.

- (6.28) T10;08k 6a 017 sona euh (5") [oğlan] (5") oğlan bi şey bakıyor delikte
/après/euh/garçon/garçon/un/truc/regarder-PROG-3sg/
trou-LOC/
« après euh [le garçon] le garçon regarde un truc dans le trou »
- 018 bi sürü sinek vardı (")
/un/multitude/mouche/il y a-PT-3sg/
« il y avait plein de mouches »

Si donc les états sont provoqués par la perception des images à tous les âges, leurs fonctions changent avec l'âge dans la narration discursive.

Observons maintenant les différents temps des verbes relevés chez les monolingues turcs et les bilingues turc-néerlandais.

6.6.2.1.3 Chez les monolingues et les bilingues turc-néerlandais

La figure [6.2] donne la répartition des différents temps des verbes en turc chez les monolingues de Turquie et les bilingues des Pays-Bas.

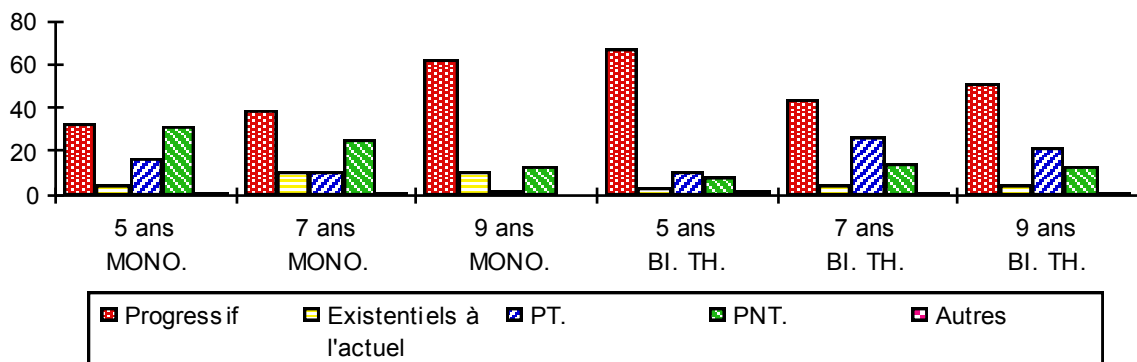


Figure [6.2] Pourcentage des temps des verbes, en fonction de l'âge, en turc, chez les monolingues de Turquie et chez les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Deux remarques s'imposent concernant les résultats des monolingues turcs. D'une part, l'utilisation du présent progressif augmente et d'autre part parallèlement, l'emploi des deux parfaits diminue entre 5 et 9 ans.

La différence, par rapport aux bilingues turc-français, réside dans l'utilisation des temps du passé. En effet si le parfait testimonial est employé de manière égale à 5 ans, à 7 et à 9 ans les monolingues utilisent très peu ce temps. Nous en relevons deux fois plus chez nos sujets à 7 ans et 15 fois plus à 9 ans. Inversement, même si l'utilisation du parfait non-testimonial diminue avec l'âge chez les deux populations, les monolingues en ont, à tous les âges, deux fois plus (cinq fois plus à 7 ans). Il y a donc une préférence chez les deux populations (le PT est choisi par les bilingues, et le PNT par les monolingues). Pour ce qui est

des existentiels, si nos 5 ans en ont quatre fois plus, les pourcentages sont presque les mêmes pour les deux autres tranches d'âge comparées.

Les résultats des bilingues turc-néerlandais montrent également que le présent progressif domine les trois tranches d'âge. Nous avons vu plus haut que 60 % des 5 ans bilingues turc-néerlandais avaient le présent comme temps d'ancrage. Ce phénomène se reflète dans la figure ci-dessus dans la mesure où le présent progressif domine très nettement les autres temps des verbes. Le second phénomène qui va à l'encontre des résultats observés chez les monolingues, mais qui, sur ce point, rejoint nos sujets bilingues, concerne l'utilisation des deux parfaits. En effet, nous notons une augmentation avec l'âge de ces temps et plus particulièrement du parfait testimonial. L'emploi des existentiels chez les bilingues des Pays-Bas est constant avec l'âge, et par ailleurs moins élevé que chez les monolingues.

En résumé, tous ces résultats suggèrent que le présent est le temps approprié pour la narration vivante en turc. Aksu-Koç (1994 : 335) suggère que ce temps peut être préféré pour raconter des événements vécus de l'intérieur, c'est-à-dire vus comme appartenant psychologiquement à soi, et le narratif, le parfait non-testimonial, peut être préféré dans les cas où une perspective de distanciation psychologique est choisie. La différence entre les deux populations bilingues turques et les monolingues réside dans l'emploi des deux parfaits turcs : tandis que les premières ont une préférence pour le parfait testimonial, les seconds emploient très majoritairement le parfait non testimonial. Ce fait est-il le signe d'une généralisation des deux parfaits sous le parfait en {-DI} ou s'agit-il d'une différence de registre, le parfait testimonial étant réservé à l'oral et le parfait testimonial à l'écrit sur le modèle de l'opposition passé composé, passé simple français ? Nous penchons pour la deuxième explication, dans la mesure où le parfait non-testimonial est par excellence le temps des contes, et pour notre tâche, les monolingues qui ont l'habitude de ce genre d'activités l'ont plus utilisé que les bilingues, qui ont peu ou pas d'expériences littéraires en turc.

Étudions à présent dans le point suivant le cas des temps des verbes en français.

6.6.1.2 Temps des verbes en français

Les deux figures suivantes présentent la répartition des temps des verbes en français. La figure [6.3] donne les résultats des bilingues turc-français, alors que la figure [6.4] ceux observés chez les monolingues français. La catégorie « autres » concerne dans les deux figures les temps non étudiés ici, il s'agit principalement de formes du futur, et tout particulièrement du futur périphrastique.

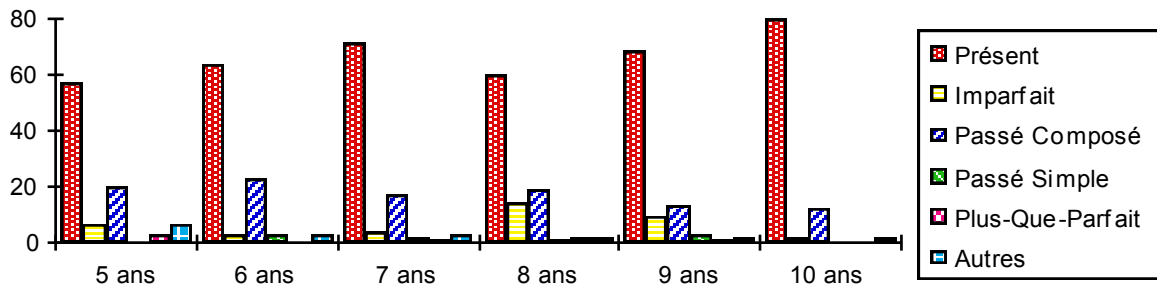


Figure [6.3] Pourcentage des temps des verbes en fonction de l'âge, en français, chez les bilingues turc-français.

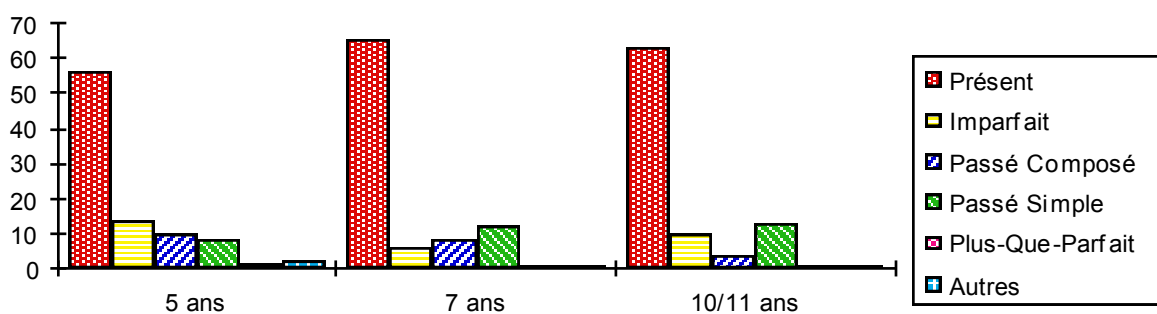


Figure [6.4] Pourcentage des temps des verbes en fonction de l'âge, chez les français monolingues (Kern, 1997 : 269).

Les résultats obtenus dans les figures ci-dessus permettent de faire un certain nombre de remarques sur la trajectoire développementale des temps verbaux de nos sujets bilingues et de les comparer aux monolingues français. On peut observer une assez nette augmentation des formes du présent entre 5 et 10 ans aux dépens des formes du passé, augmentation qui va de pair avec l'avancée en âge. En revanche, lorsque l'on regarde de près, les 8-9 ans présentent une légère différence, puisque nous observons un fort pourcentage d'imparfait par rapport aux autres tranches d'âge. Nous assistons donc, chez eux, à une augmentation des temps du passé, et dans le même temps, les formes du présent sont moins fréquentes par rapport aux 7 et 10 ans. Chez les enfants monolingues français, les chiffres concernant le présent et le passé suivent des trajectoires presque diamétralement opposées : l'utilisation des formes verbales au passé diminue aux dépens du présent dont les occurrences augmentent des 5 aux 7 ans.

En ce qui concerne les temps du passé, ils connaissent un développement qui leur est propre. Le pourcentage de l'imparfait connaît une utilisation en dents de scie chez les monolingues : il diminue entre 5 et 7 ans et augmente des 7 aux 10 ans. Chez nos sujets, son emploi reste très limité sauf chez les 8 et 9 ans. Ceci s'explique par les trois sujets, dans chaque tranche, qui ont choisi le passé comme temps d'ancrage, signe de la nécessité de raconter le récit au passé. Le taux élevé d'imparfait chez les 5 ans par rapport aux 6, 7 et 10 ans est explicable par une utilisation plus importante des verbes d'états (formes présentatives,

être et avoir) qui ont tendance à attirer le temps de l'imparfait, comme le montre l'exemple ci-dessous d'un enfant âgé de 5 ans :

- (6.29) F05;07b 1- 001 un fois y **avait** un petit enfant (2")
 002 y **avait** un gros truc
 003 et dedans y **avait** un gronouille
 004 y **avait** un petit chien

Le passé composé et le passé simple connaissent un développement diamétralement opposé chez les monolingues, à savoir une très nette diminution du premier, alors que le second augmente avec l'âge. L'évolution n'est pas la même pour nos sujets puisque nous ne rencontrons qu'un très faible taux de passé simple, qui ne varie pas à travers les tranches d'âge, et inversement qu'une forte utilisation du passé composé chez les 5 ans et chez les 10 ans.

Ces résultats peuvent être le reflet de l'influence du type de français auquel les sujets sont exposés. De manière générale, le passé simple est le temps réservé à des discours écrits et aux contes alors que le passé composé est un temps utilisé à l'oral, qui vient de plus en plus remplacer le passé simple même à l'écrit. Étant donné que, d'une part, nos sujets bilingues sont davantage exposés au français oral (en dehors de l'école) et que d'autre part, il n'est pas de coutume que leurs parents leur racontent des histoires, ils utilisent plus le passé composé que le passé simple ou remplacent ce dernier par l'imparfait qui devient un temps de récit. Quant aux monolingues, l'utilisation plus importante du passé simple peut s'expliquer par une exposition fréquente à des récits à la fois dans leur entourage familial et dans le milieu scolaire.

Le plus-que-parfait est peu représenté dans les deux communautés et son pourcentage a tendance à rester le même avec l'âge.

Mais il est encore bien plus intéressant de voir comment les temps se combinent au sein d'une même production plutôt que de les observer de manière individuelle. Aussi, dans ce qui suit nous allons comparer le nombre, la nature et les fonctions des principales alternances temporelles relevées dans nos données en turc et en français.

6.6.3 Alternances temporelles

6.6.3.1 Alternances temporelles en turc

6.6.3.1.1 Nombre total d'alternances temporelles

Dans le système de codage, nous avons fait part de l'utilisation des cohortes afin de mieux cerner les différentes fonctions des alternances temporelles à l'intérieur de chacune des productions ayant un temps d'ancrage. Ainsi, la cohorte A, représente l'ensemble des sujets dont les récits sont ancrés au présent, la cohorte B au passé (en turc B1 pour le parfait

testimonial et B2 pour le parfait non-testimonial) et cohorte C pour le système mixte. Nous avons, dans un premier temps, dénombré les nombres moyens d'alternances temporelles au sein de chaque cohorte. Par définition, les cohortes A et B doivent contenir moins d'alternances temporelles que la cohorte C, dans la mesure où les premières ont au moins 75 % des temps identiques, alors que dans la seconde, il s'agit d'un mélange des temps. Les tableaux [6.5] et [6.6] résument les résultats obtenus chez les trois populations turques (bilingues turc-français, monolingues et bilingues turc-néerlandais).

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14/15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Cohorte A : Présent	20	13	16	12,5	15	13
Cohorte B1 : PT					14,5	17,5
Cohorte B2 : PNT					21*	
Cohorte C : Mixte	35,5	21,5	32	24	26	18

Tableau [6.5] Nombre moyen des alternances temporelles par cohorte et par âge en turc (* un seul sujet).

Si l'on regarde la répartition des changements par cohorte, on se rend compte que les cohortes ancrées dans le présent ont un nombre moyen d'alternances temporelles moins élevé que celles ancrées dans le système mixte, et ce, indépendamment de l'âge. Lorsqu'un sujet choisit le présent comme temps d'ancrage, Kern (1997 : 270) conclue qu'il « réalise beaucoup moins d'alternances temporelles et par là même, insiste sur le caractère successif des événements. Le texte produit peut avoir ainsi peu de relief, les éléments qui le composent seront peu hiérarchisés ».

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
Cohorte A : Présent	10	18	8	5	8	6,5
Cohorte B1 : PT	51,5	22*			18,5	18,5
Cohorte B2 : PNT	17,5	17			11,5	13
Cohorte C : Mixte	20	20	18	9,5	12	18

Tableau [6.6] Nombre moyen des alternances temporelles par cohorte et par âge chez les monolingues de Turquie et chez les bilingues des Pays-Bas. (* un seul sujet) (Sujets Aarssen, 1996).

Chez les monolingues et les bilingues turc-néerlandais, qui ont davantage de temps d'ancrage au présent par rapport à nos sujets, la cohorte (A) a le nombre moyen d'alternances temporelles le moins élevé que les deux autres cohortes. Dans l'ensemble, la cohorte mixte est celle qui connaît un nombre moyen supérieur, et ce, à tous les âges dans les deux communautés.

La comparaison des bilingues turc-français aux deux autres communautés turques révèle que les nombres moyens chez nos sujets sont plus élevés pour toutes les cohortes. Ceci peut provenir du fait que les alternances temporelles sont plus nombreuses chez nos sujets.

Examinons dans le point suivant s'il y a également des différences dans les fonctions des alternances temporelles.

6.6.3.1.2 Les fonctions des alternances temporelles

6.6.3.1.2.1 Les fonctions des alternances temporelles chez les bilingues turc-français

Comme nous l'avons vu, la majorité des jeunes enfants bilingues turc-français utilise un temps mixte et leurs récits présentent de nombreuses alternances temporelles. Ces alternances sont motivées par la nature des activités présentes sur l'image et sont ainsi aspectuelles. La tendance est ainsi un va-et-vient entre les modes narration et description d'images. La motivation des alternances va être dominée par l'aspect résultatif de l'action constatée chez les sujets, qui ont comme temps d'ancrage le présent progressif, et qui le font alterner avec le parfait testimonial. C'est d'ailleurs ce que montre le tableau [6.7] dans lequel nous avons reproduit les principales alternances temporelles en fonction du type de cohorte et de l'âge en turc.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Cohorte A : Présent	<u>PROG/PT.</u> résultatif		<u>PROG/PT.</u> - résultatif - consé./cause	<u>PROG/PT.</u> résultatif	<u>PROG/PT.</u> - résultatif - consé./cause	<u>PROG/PT.</u> résultatif
Cohorte B1 : Parfait Testimonial					<u>PT./Iyordu</u> - résultatif - cause/consé. - simultanété	<u>PT./Iyordu</u> - cause/consé. - simultanété
Cohorte B2 : Parfait Non Testimonial					<u>PNT/Iyormuş</u> - cause/cons. - simultanété	
Cohorte C1 : Mixte Présent	<u>PROG/PT.</u> résultatif					
Cohorte C2 : Mixte Passé	<u>PROG/PT.</u> résultatif					

Tableau [6.7] *Alternances temporelles dominantes et leurs fonctions principales en fonction de la cohorte et de l'âge, en turc, chez les bilingues turc-français. (Les temps soulignés encodent les événements du premier plan) (Tableau inspiré de Akinçi & Kern, 1998 : 253).*

Ce tableau reflète en quelque sorte celui sur les temps d'ancrage puisque les différences relevées dépendent justement du temps dominant choisi par les sujets. Il faut également tenir compte des variations individuelles, car si ce tableau montre les alternances dominantes, certains n'ont pas choisi ces alternances et étant minoritaires, ils n'apparaissent pas sur ce tableau. Jusqu'à 9 ans, la fonction essentielle est d'exprimer le résultat de l'action qui suit, par le parfait testimonial, ou l'inverse dans le cas de la cohorte mixte au passé. En revanche, on voit que chez les sujets âgés, les alternances permettent de créer des contrastes interphrastiques locaux du type cause-conséquence ou conséquence-cause. Elles peuvent également exprimer une relation temporelle de simultanété.

Analysons dans ce qui suit le cas chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas.

6.6.3.1.2.2 Les fonctions des alternances temporelles chez les monolingues et les bilingues turc-néerlandais

Le tableau ci-dessous donne la répartition des principales alternances temporelles observées chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
Cohorte A : Présent	<u>PROG/PNT.</u> résultatif	<u>PROG/PNT.</u> résultatif	<u>PROG/PNT.</u> résultatif	<u>PROG/PT.</u> résultatif	<u>PROG/PT.</u> résultatif	<u>PROG/PT.</u> résultatif
Cohorte B1 : Parfait Testimonial	<u>PT/Iyordu</u> résultatif simultanéité	<u>PT./PROG</u> non motivée		<u>PT/Iyordu</u> résultatif simultanéité		<u>PT/Iyordu</u> simultanéité
Cohorte B2 : Parfait Non Testimonial	<u>PNT/Iyormuş</u> résultatif simultanéité	<u>PNT/Iyormuş</u> résultatif simultanéité		<u>PNT/Iyormuş</u> résultatif simultanéité		<u>PNT/Iyormuş</u> résultatif simultanéité
Cohorte C1 : Mixte Présent	<u>PROG/PNT.</u> résultatif			<u>PROG/PT.</u> résultatif	<u>PROG/PT.</u> résultatif	<u>PROG/PT.</u> résultatif simultanéité cause-consé.
Cohorte C2 : Mixte Passé	<u>PROG/PNT.</u> résultatif	<u>PROG/PNT.</u> non motivée	<u>PROG/PNT.</u> résultatif	<u>PROG/PNT.</u> non motivée	<u>PROG/PT.</u> résultatif	<u>PROG/PT.</u> résultatif

Tableau [6.8] Alternances temporelles dominantes et leurs fonctions principales en fonction de la cohorte et de l'âge, en turc, chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas. (Les temps soulignés encodent les événements du premier plan) (Sujets Aarssen, 1996).

Dans la mesure où les monolingues turcs et les bilingues turc-néerlandais n'avaient pas un nombre moyen d'alternances temporelles élevé pour la cohorte A (temps d'ancrage présent), la seule fonction que nous avons relevée, à tous les âges, est la fonction résultative. La différence entre ces deux communautés réside dans le choix du deuxième temps qui alterne avec le temps d'ancrage : pour les monolingues, il s'agit du parfait non testimonial, tandis que pour les bilingues des Pays-Bas, il s'agit du parfait testimonial. En ce qui concerne la cohorte B1, uniquement chez les 5 et 9 ans bilingues turc-néerlandais, l'alternance principale, comme chez nos sujets, a pour fonction d'encoder soit le résultat de l'événement, soit la simultanéité entre deux événements. Dans ce deuxième cas, très souvent le parfait progressif, {-Iyordu}, est utilisé avec les verbes duratifs, tels *aramak* ('chercher'), *çağarmak* ('crier'). Il en est de même pour la cohorte B2. Pour ce qui est de la cohorte C1, nous retrouvons les mêmes emplois que la cohorte A dans les deux groupes à tous les âges, sauf chez les 9 ans bilingues des Pays-Bas, chez qui nous avons également relevé la relation cause-conséquence et la simultanéité. Pour la cohorte C2, chez les monolingues, il s'agit de l'alternance entre le présent progressif et le parfait non-testimonial, alors que pour les bilingues, le présent progressif alterne avec le parfait testimonial. Il faut noter que pour cette cohorte, nous avons observé deux cas (un dans le groupe des 7 ans monolingues turcs et un

autre dans celui des 5 ans bilingues des Pays-Bas) où les alternances ne sont pas motivées : ces deux sujets commencent leurs narrations avec le présent progressif, et quelques images après, continuent subitement leurs récits au parfait non testimonial.

Si pour la cohorte C, les trois communautés turques se comportent de la même manière, nous pouvons dire que pour la cohorte A, nos sujets bilingues turc-français, font alterner le présent progressif avec le parfait testimonial comme ceux des Pays-Bas, tandis que les monolingues turcs l'alternent avec le parfait non-testimonial. Quant aux fonctions principales de ces alternances, elles ne varient véritablement pas dans les trois groupes, et ce à tous les âges. Pour ce qui est des cohortes B1 et B2, les alternances temporelles sont les mêmes, par contre, si, chez les monolingues et les bilingues des Pays-Bas elles ont l'unique fonction d'encoder la relation de simultanéité, chez nos sujets, elles encodent par ailleurs la relation de cause-conséquence et le résultat.

Après avoir étudié le nombre moyen d'alternances temporelles et leurs fonctions principales en turc, nous traitons dans le point suivant le cas des alternances en français.

6.6.3.2 Les alternances temporelles en français

6.6.3.2.1 Nombre moyen d'alternances temporelles

Observons tout d'abord le nombre moyen d'alternances temporelles par cohorte et par âge en français. Le tableau [6.9] donne les résultats des bilingues turc-français et le tableau suivant ceux des monolingues français.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14/15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Cohorte A : Présent	18,5	11	16	14	12	9
Cohorte B : Passé	31*		19*	34,5	31	
Cohorte C : Mixte	32	23,5	20,5	25	24,5	23

Tableau [6.9] Nombre moyen des alternances temporelles, par cohorte et par âge, en français, chez les bilingues turc-français (* un seul sujet).

D'après le tableau ci-dessous, le nombre moyen d'alternances par cohorte et par âge montre qu'en français, la cohorte B (temps d'ancrage au passé) est celle qui présente un nombre supérieur aux deux autres cohortes. Cependant, les nombres moyens de la cohorte C sont également élevés contrairement à ceux de la cohorte A. Dans la mesure où dans les systèmes mixtes, les temps sont en concurrences, même si l'un domine le reste, il apparaît normal d'en trouver autant. Dans les cas contraires, ceci peut avoir deux significations : dans le cas où le texte a peu d'alternances temporelles, comme pour la cohorte A, le sujet insiste sur le caractère successif des événements sans véritablement varier les perspectives, ou bien il se focalise sur une fonction précise et la suit tout le long de son récit.

Les résultats des monolingues français (Kern, 1997 : 270), que l'on peut observer sur le tableau ci-dessous, sont proches de ceux des nôtres, sauf chez les 10 ans, où il semble y avoir consensus pour les cohortes B et C, puisque les nombres moyens sont très proches.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
Cohorte A : Présent	7,5	12	10
Cohorte B : Passé	22	18	14,5
Cohorte C : Mixte	17	22,5	14

Tableau [6.10] Nombre moyen des alternances temporelles, par cohorte et par âge, chez les sujets monolingues français (Kern, 1997 : 270).

Si donc au niveau du nombre moyen d'alternances temporelles, les différences ne sont pas très visibles entre les deux communautés, analysons dans ce qui suit, les principales alternances et leurs fonctions principales.

6.6.3.2.2 Les principales alternances temporelles et leurs fonctions principales

Les rares différences relevées quant à l'alternance dominante dépendent en fait du temps dominant choisi par les sujets. Il faut également tenir compte des variations individuelles au sein même d'une cohorte. Il en va de même pour les variations concernant les fonctions des alternances et le rôle attribué à chaque temps du verbe à l'intérieur du système. De grandes tendances apparaissent néanmoins de façon assez claire, comme le montre le tableau ci-dessous.

Cohorte	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
A : Présent	<u>PR/PC</u> - résultatif - consé./cause - rétrospection	<u>PR/PC</u> - résultatif	<u>PR/PC</u> - résultatif - consé./cause	<u>PR/PC</u> - résultatif - consé./cause - cause/consé	<u>PR/PC</u> - résultatif - consé./cause - cause/consé	<u>PR/PC</u> - résultatif - consé./cause - cause/consé - rétrospection
B : Passé	<u>IMP/PQP</u> IMP : ponctuels et/ou statifs PQP : duratifs et/ou dynamiques.		<u>PS/PC</u> PS : <i>appeler</i> PC : autres	<u>IMP/PQP</u> IMP : duratifs PQP : ponctuels <u>IMP/PC</u> IMP : statifs PC : autres <u>IMP/PS</u> IMP : duratifs PS : ponctuels	<u>IMP/PC</u> IMP : ponctuels et/ou statifs PC : duratifs et/ou dynamiques. <u>IMP/PS*</u> - simul. - cause-cons.	
C1 : Mixte Présent	<u>PR/PC</u> résultatif	<u>PR/PC</u> - résultatif - consé./cause	<u>PR/PC</u> - résultatif - consé./cause	<u>PR/PC</u> - résultatif - consé./cause	<u>PR/PC</u> résultatif	<u>PR/PC</u> - résultatif - simultanéité
C2 : Mixte Passé	<u>PR/PC</u> résultatif					

Tableau [6.11] Alternances temporelles dominantes et leurs fonctions principales en fonction de la cohorte et de l'âge, chez les bilingues turc-français, en français. (Les temps soulignés encodent les événements du premier plan).

D'après ce tableau, on peut noter que le nombre de fonctions (3 fonctions) est constant à travers les tranches d'âge sans véritablement connaître de diversification. C'est la fonction résultative qui domine dans les alternances temporelles chez eux. Effectivement, à tous les âges, les sujets se focalisent sur l'aspect résultatif de l'événement et dans une moindre mesure sur la relation entre deux événements (cause-conséquence et rétrospection). Le tableau suivant montre les fonctions des principales alternances temporelles relevées chez les monolingues français.

Cohorte	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
A : Présent	<u>PR/PC</u> - résultatif - cause-consé. - consé.-cause	<u>PR/PC</u> - résultatif - cause-consé. - rétrospection	<u>PR/PC</u> - résultatif - consé.-cause - cause-consé. - rétrospection
B : Passé	<u>PS/IMP</u> PS : ponctuels et/ou statifs IMP : duratifs et/ou dynamiques - structuration (IMP)	<u>PS/IMP</u> - structuration (IMP) - simultanéité	<u>PS/IMP</u> - simultanéité - consé.-cause - description (vb. d'état)
C1 : Mixte Présent	<u>PR/PC</u> idem cohorte A		
C2 : Mixte Passé	<u>PS/IMP</u> idem cohorte B		<u>PS/IMP</u> idem cohorte B

Tableau [6.12] Alternances temporelles dominantes et leurs fonctions principales en fonction de la cohorte et de l'âge chez les français monolingues. (Les temps soulignés encodent les événements du premier plan) (Tableau reproduit de Akinci & Kern, 1998 : 253).

Trois tendances se dégagent des résultats des monolingues français. D'une part, plus les enfants avancent en âge, plus les alternances ont de réelles motivations fonctionnelles. D'autre part, les 5 ans n'attribuent pas encore une fonction précise à un temps du verbe. Les événements de premier plan peuvent par exemple être encodés au présent ou au passé composé ou encore à l'imparfait au sein d'une seule et même production narrative. Cette tendance est plus nette dans les productions ancrées dans le passé ou à système mixte que dans celles ancrées au présent. Enfin, les changements temporels ont une portée de plus en plus large en fonction de l'âge des sujets. Les caractéristiques temporelles inhérentes aux verbes sont à l'origine des alternances temporelles chez les plus jeunes. Dans un deuxième temps, elles permettent de créer des contrastes interphrastiques locaux du type cause-conséquence. De plus, plus les enfants avancent en âge, plus ils utilisent les alternances temporelles à des fins discursives, comme pour structurer le texte en parties distinctes (introduction ou cadre versus développement) ou pour hiérarchiser les événements (premier plan versus arrière-plan).

En résumé, nos données révèlent très peu de variations pour les types d'alternances dominants dans les deux communautés. Mais elles révèlent en revanche des diversités fonctionnelles importantes : chez les bilingues nous observons peu de diversités, avec la fonction résultative qui domine toutes les tranches d'âge et la présence des relations interphrastiques de type cause/conséquence, tandis que chez les monolingues à côté de ces fonctions, nous relevons également des fonctions narratives qui structurent le récit.

Nous procédons dans le point suivant à une comparaison du nombre et des types d'erreurs relevés sur les formes verbales fléchies à travers les tranches d'âges, en fonction des langues et populations.

6.6.4 Étude des erreurs sur le verbe

Ochs (1985) définit l'erreur comme « (a) une déviation soit d'une variable sociale, soit d'une norme catégorielle et (b) qui produit un retour négatif » (Ochs, 1985 : 785)²⁶. Une étude quantitative mais aussi qualitative des erreurs peut contribuer à apporter un certain éclairage sur le processus développemental de la maîtrise de la langue chez les enfants (Ochs, 1985). Pour Kern (1997 : 262) « les erreurs sont les indices d'une connaissance incomplète du domaine considéré, leur analyse, un moyen de connaître les parties du système qui ne sont pas encore complètement automatisées ».

¹ « a) a deviation from either a socially variable or a categorial norm and b) warrant negative feed-back » (Ochs, 1985 : 785).

Mais au cas où ce verbe est déjà transitif, en lui adjoignant le causatif on obtient :

type 2 : kır-mak : ‘casser’ ---> kır-**dir**-mak : ‘faire casser (par qqn)’

Par ailleurs le suffixe peut, dans les verbes du 1er type, être doublé par le deuxième suffixe causatif {-t} pour lui donner le sens de ceux du 2ème type.

En jonglant avec tout ceci, les enfants créent des formulations assez amusantes, où le suffixe causatif est doublé, comme dans l'exemple ci-dessous. Dans cet exemple, le verbe ainsi formulé donne l'impression que *la chèvre* est le commanditaire de l'action et non l'acteur.

(6.32) T08;02e 11- 040 ve keçi [düş=] hım çocuğu [düş=] **düşüttürüyo**
/et/chèvre/tomber=/hım/enfant-ACC/tomber=
tomber-CAU-CAU-PROG-3sg/
“et la chèvre [tomber=] hım [tomber=] fait tomber l'enfant”

Il en résulte que les enfants ont des difficultés pour déterminer les verbes qui sont lexicalement causatifs et ceux qui nécessitent le suffixe du causatif.

Nous ne pouvons faire état des erreurs relevées dans les productions des monolingues turcs et des bilingues turc-néerlandais dans la mesure où les transcriptions effectuées par Aarssen (1996) ont été corrigées. Les seules notées concernent les prononciations de certains sons ou mots, particulièrement chez les jeunes sujets.

Est-ce que nos sujets commettent davantage d'erreurs en français ? Étant donné que contrairement au système verbal turc, le système verbal français présente une complexité et de nombreuses irrégularités, la réponse à la question semble aller de soi. Regardons dans le détail et comparons nos résultats aux français monolingues.

6.6.4.2 Étude des erreurs sur le verbe en français

Les principaux types d'erreurs que nous avons répertoriés²⁸ sur le verbe pour nos sujets en français sont les suivants :

- Accord de nombre entre le verbe et son sujet

- *Sujet pluriel / verbe singulier*

(6.33) F07;01i 7- 017 **les abeilles sort**

- *Sujet singulier / verbe pluriel*

²⁸ Cette liste a été élaborée par Akinci & Kern (1998 : 241-242) à partir des erreurs relevées par Kern (1997) chez les monolingues français. Cf. Akinci, 1998, pour l'étude complète de tous types d'erreurs relevées en français chez les sujets bilingues turc-français .

(6.34) F07;02g 2a 009 **le petit chien ils dorment** dessus sa couverture

- Choix de l'auxiliaire

(6.35) F06;02d 12a 038 il **a** tombé dans l'eau

- Présentatif *il a* ou *elle est* (il y a)

(6.36) F05;10d 4b 027 après **elle est** une pierre

5- 028 après **elle est** une maison

- Formes du Présent

(6.37) F08;02j 9b 046 après le chien [il] il **s'assit**

- Pronom réfléchi

(6.38) F07;05e 2a 018 la grenouille est en train de **sauver**

- Surgénéralisation du participe passé dans le passé composé

(6.39) F07;11h 6b 018 et après une souris **a mordé** son nez -

- Surgénéralisation imparfait

(6.40) F07;06b 14a 063 ils **sontaient** là (3")

- Surgénéralisation passé simple

(6.41) F07;07a 2a 003 et la grenouille **sorta** (6")

- *Infinitif*

(6.42) F05;08n 3a 008 la petite **prendre** une chapeau

- Omission copule

(6.43) F05;08n 2b 006 la petite fille [il] **il debout**

- Omission participe passé

(6.44) F05;07b 6a 026 et le petit garçon il **avait** un petit trou (*manque « trouvé »*)

Le tableau [6.13] est un tableau récapitulatif concernant le nombre et les différents types d'erreurs rencontrés dans nos données.

Âge Nb. de sujets	5 ans N= 14	6 ans N= 15	7 ans N=16	8 ans N= 17	9 ans N = 17	10 ans N = 15
Index de fréquence	13,5	12	4,5	3	1,5	2
- Accord de nombre entre le verbe et son sujet	16,5 (20)	41 (32)	32,5 (12)	71 (17)	31 (4)	64 (9)
- Auxiliaire P.C.	19 (23)	28 (22)	30 (11)	8,5 (2)	7,5 (1)	14,5 (2)
- Formes du présent	1,5 (2)	1,5 (1)	8 (3)	16,5 (4)	23,5 (3)	7 (1)
- <i>il a</i> (il y a)	11 (13)		5,5 (2)	4 (1)		
- Pronom réfléchi	9 (11)	7,5 (6)	13,5 (5)		7,5 (1)	14,5 (2)
- Surgénéralisation part. passé dans le P.C.	8,5 (10)	16,5 (13)	5,5 (2)		7,5 (1)	
- Surgénéralisation Imparfait			2,5 (1)		15,5 (2)	
- Surgénéralisation P.S.		1,5 (1)	2,5 (1)			
- Pb. sur l'infinitif	5 (6)	2,5 (2)				
- Omission copule	24 (29)					
- Omission participe passé	1,5 (2)					
- Autres	4 (5)	1,5 (1)			7,5 (1)	
TOTAL	100 (121)	100 (78)	100 (37)	100 (24)	100 (13)	100 (14)

Tableau [6.13] Index de fréquence, pourcentage (et nombre) d'erreurs par type sur les verbes fléchis, par tranches d'âge, en français, chez les bilingues.

D'après le tableau ci-dessus, nous pouvons une fois de plus remarquer la coupure qui s'est effectuée entre les 5, 6 ans et les 7 à 10 ans. En effet, l'index de fréquence des erreurs des jeunes sujets est deux à trois fois supérieur à celui des autres tranches d'âges. Ceci est le signe d'une maîtrise encore très imparfaite du système verbal français. Ce fait est également justifié par le nombre de type d'erreurs recensé chez eux : 10 chez les 5 ans contre 4 chez les 10 ans.

Si l'on regarde le détail de ces erreurs chez les 5 ans, les erreurs sur la copule absente dominant (24,5 % du total des erreurs) comme le montre l'exemple (6.42), viennent ensuite les erreurs sur le choix de l'auxiliaire dans la conjugaison du passé composé (19,5 %). En effet, nos sujets hésitent énormément entre l'auxiliaire *avoir* ou *être*, dans la majorité des cas, c'est le verbe *être* qui est choisi comme auxiliaire neutralisateur du passé composé. Ils hésitent également sur la forme du participe passé à choisir (7,5 % pour ce dernier cas) ou encore omettent le participe passé comme dans l'exemple (6.43). En troisième position nous trouvons les problèmes d'accord de nombre entre le verbe et son sujet (14 %), exemples (6.32) et (6.33). Nous trouvons par ailleurs 11 % d'erreurs concernant la forme présentationnelle *il y a*. Même si sur l'ensemble des sujets âgés de 5 ans, seulement 3 sujets ont commis cette erreur, ces derniers lui substituent soit la forme *il a*, soit la forme *elle est* comme dans l'exemple (6.35). L'erreur avec *il a* peut s'expliquer par la difficulté à discerner [ilja] de [ila] qui sont très proches à l'oral, par contre l'explication à donner pour la deuxième forme montre une maîtrise incomplète à cet âge-là du genre en français.

Quant aux six ans, même si l'index d'erreur est proche des 5 ans, le nombre d'erreurs par sujet est plus faible (5,2 par sujet contre 8,5 chez les 5 ans). Il en est de même du nombre de types d'erreurs rencontrés chez ces derniers (8 contre 10). Les deux points qui posent

réellement problème aux 6 ans sont l'accord du nombre entre le verbe et son sujet (41 % du total du nombre d'erreurs) et la conjugaison du passé composé (45 %). Pour le premier cas, on relève surtout des erreurs concernant le sujet pluriel et le verbe au singulier. Pour le second cas, le choix de l'auxiliaire *avoir* ou *être* ainsi que la forme du participe passé qu'ils surgénéralisent sont des erreurs qui, au lieu de diminuer d'une tranche d'âge à l'autre, augmentent chez eux. Il y a cependant développement puisque nous ne retrouvons plus les erreurs sur les absences de copules et de manque de participe passé. Cela démontre que les 6 ans contrairement aux 5 ans ont davantage de maîtrise de ces phénomènes mais que cette maîtrise n'est pas totalement complète. Par ailleurs on note un certain nombre d'autres erreurs dont la fréquence d'occurrence est moindre, notamment sur le pronom réfléchi, un cas sur la forme du présent et un de surgénéralisation du passé simple. On ne relève plus d'erreur sur la forme présentationnelle *il y a*.

Les 7 ans font trois fois moins d'erreurs que les 5 ans, et ces erreurs concernent, comme les 6 ans, l'accord en nombre du verbe avec son sujet (36 %) et le passé composé (33 %). Ces deux types d'erreurs forment les 2/3 du total et le tiers restant concerne des erreurs diverses, plus particulièrement le pronom réfléchi, les formes du présent (autre que l'accord). On relève chez cette tranche d'âge deux erreurs sur la forme du présent et une surgénéralisation de l'imparfait et du passé simple. Ces résultats démontrent les progrès effectués entre les 6 ans et les 7 ans. La cause ne peut être que l'école : le travail effectué sur la langue dès la maternelle et poursuivi à l'école primaire, fait que les enfants progressent assez rapidement en français.

Pour ce qui est des sujets âgés de 8 à 10 ans, sur l'ensemble des verbes fléchis, seulement 3 % chez les 8 ans, 1,4 % chez les 9 ans et 2 % chez les 10 ans, ne sont pas conformes au système cible. Plus de la moitié de ces erreurs concernent encore chez les 8 ans (exactement 65 %), les accords en nombre entre le verbe et son sujet. Le passé composé semble ne plus poser de problème à partir de cet âge, par contre ce qui est constant jusqu'à l'âge de 10 ans, ce sont les erreurs sur les formes du présent. Chez les 9 ans, les erreurs sont à peu près identiques à celles des 8 ans, mais en occurrences, elles sont moins nombreuses. Relevons la présence de deux surgénéralisations de l'imparfait. En ce qui concerne les 10 ans, on peut s'apercevoir qu'à part les erreurs d'accord en nombre (64 % du total), les problèmes du passé composé et du pronom réfléchi (deux occurrences pour chacun) subsistent.

Nous avons regardé de près les erreurs relatives aux formes du présent, dans la mesure où elles persistent jusqu'à 10 ans. Sur les 14 occurrences, toutes celles rencontrées chez nos sujets âgés de plus de 7 ans concernent la conjugaison du verbe *s'asseoir* (11/14). Il apparaît que nos sujets éprouvent des difficultés à conjuguer correctement ce verbe au présent de l'indicatif comme le montre l'exemple (6.37) plus haut. Les 3 autres occurrences rencontrées chez les 5 et 6 ans montrent que ces sujets ne sont pas certains de la conjugaison du présent de l'indicatif. Notons que le pourcentage est relativement faible.

Voyons maintenant la comparaison de nos sujets bilingues avec les monolingues français (Kern, 1997 : 262 ; Akinci & Kern, 1998 : 242). Font-ils les mêmes types d'erreurs ? Y a-t-il des spécificités propres aux deux populations ? C'est à ces questions que nous allons répondre dans ce qui suit.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
Index de fréquence	6,5	2,5	2
- Surgénéralisation PS.	46 (28)	41,5 (10)	70 (16)
- Sujet pl./vb. sg.	10 (6)	8,5 (2)	10 (5)
- Auxiliaire PC.	16,5 (10)	16,5 (4)	
- <i>il a</i> (il y a)	18 (11)	4 (1)	
- Autres	10 (6)	29 (7)	20 (2)
TOTAL	100 (61)	100 (24)	100 (23)

Tableau [6.18] Index de fréquence, pourcentage (et nombre) d'erreurs, par type sur les verbes fléchis, en fonction de l'âge, chez les français monolingues (Kern, 1997 : 262 ; Akinci & Kern, 1998 : 242).

Les résultats montrent que du point de vue quantitatif, l'index de fréquence d'erreurs sur les verbes fléchis suit une trajectoire développementale normale, puisqu'il diminue entre 5 et 10 ans de 6,5 à 2. Cela est également justifié par la diminution de l'éventail des types d'erreurs en fonction de l'âge des sujets : il est plus restreint chez les 10 ans (3 contre 5 chez les 5 et 7 ans). Ces résultats sont la preuve d'une plus grande maîtrise d'au moins certains aspects du système verbal. A 10 ans les enfants n'hésitent plus quant au choix de l'auxiliaire à utiliser pour le passé composé ou encore ne commettent plus d'erreurs sur la forme présentative *il y a*. Il faut par ailleurs noter la présence de la surgénéralisation du passé simple chez les plus grands (70 % du total des erreurs chez les 10 ans). La conjugaison de ce temps, très peu utilisé à l'oral, n'est pas encore complètement automatisée et les enfants surgénéralisent les formes des verbes du premier groupe aux verbes du deuxième et du troisième groupe.

En ce qui concerne nos sujets bilingues, le passé simple n'étant que très peu utilisé, nous n'avons trouvé que deux cas de surgénéralisation, chez un sujet de 6 et un de 7 ans. En revanche, les erreurs d'accord (sujet pluriel et verbe au singulier ou l'inverse) sont trois fois plus nombreux chez les bilingues que les monolingues. Ce nombre diminue légèrement à travers les 3 tranches d'âge : on peut expliquer ce phénomène par une influence de la langue turque dans laquelle il n'est pas nécessaire de mettre le verbe au pluriel, quand ce dernier a un sujet pluriel.

(6.45) T10;11o 2a 003 ondan sona köpeknen oğlan yatıyor
/ça-ABL/après/chien-AVEC/garçon/dormir-PROG-3sg/
« après ça le chien et le garçon dorment »

Il en va de même pour les erreurs portant sur l'auxiliaire du passé composé : la non existence des auxiliaires *être* et *avoir* en turc peut rendre plus difficile ce choix.

(6.46) T08;08n 4a 012 köpek düştü
/chien/tomber-PT-3sg/
“le chien est tombé”

Il est difficile de dire s’il y a influence réelle du turc sur la production des bilingues dans la mesure où nous relevons le même type d’erreurs chez les monolingues, que le français est leur langue dominante, et que par ailleurs, nous avons observé très peu d’influence du turc sur le français (lexique et quelques constructions seulement).

En résumé, nous pouvons dire que la comparaison des sujets bilingues par rapport aux monolingues justifient les résultats déjà observés à plusieurs reprises : si les 5 ans bilingues ont un index de fréquence d’erreurs deux fois plus grand que celui des monolingues, la différence diminue pour les 7 ans, tandis que les 10 ans ont le même index de fréquence. En outre, nos sujets bilingues offrent un éventail plus large d’erreurs (12 types contre 5), néanmoins, l’écart entre les deux populations diminue aussi avec l’âge. Mais il faut savoir que chez les bilingues nous observons beaucoup plus d’hésitations, de faux départs et d’autocorrections que chez les monolingues (Akinci, 1998a). Il faut par ailleurs noter que l’absence d’erreurs, aussi bien pour les bilingues que pour les monolingues, ne signifie pas toujours une maîtrise des formes, mais elle peut également être explicable par une non-utilisation des formes considérées.

Après avoir analysé la catégorie du temps, passons à celle de l’aspect. C’est l’objet du point suivant.

6.7 DEVELOPPEMENT DE L’ASPECT LEXICAL

Dans ce qui suit, nous allons examiner le développement de l’encodage des différentes phases d’un événement chez nos sujets dans un premier temps en turc, puis en français. Étudions d’abord le cas en turc.

6.7.1 Développement de l’aspect lexical en turc

Partant des résultats obtenus par Aksu-Koç (1994 : 342-345) concernant le développement des verbes et adverbes aspectuels en turc, chez les monolingues turcs d’Istanbul, nous avons relevé tous les verbes et adverbes aspectuels, ainsi que les verbes de séries et les répétitions présents dans les productions en turc de nos sujets bilingues et celles des monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas. Rappelons-nous qu’Aksu-Koç (1994) a observé une diminution des verbes aspectuels entre 5 et 9 ans et une augmentation chez les adultes par rapport aux 9 ans. Dans le même temps, les adverbes aspectuels augmentent jusqu’à l’âge de 9 ans, puis diminuent chez les adultes. Et que par ailleurs, les verbes de séries n’apparaissent que chez les adultes, tandis que les répétitions des verbes sont propres aux productions des jeunes sujets (3-5 ans). Dans un premier temps, nous allons présenter la courbe générale de ces différentes expressions linguistiques qui servent les diverses phases

d'un événement. Ensuite, nous analyserons le détail des verbes et adverbes présents dans les corpus.

6.7.1.1 L'aspect lexical chez les bilingues turc-français

La figure [6.5] présente la courbe des différents outils linguistiques encodant l'aspect lexical en turc, chez nos sujets bilingues.

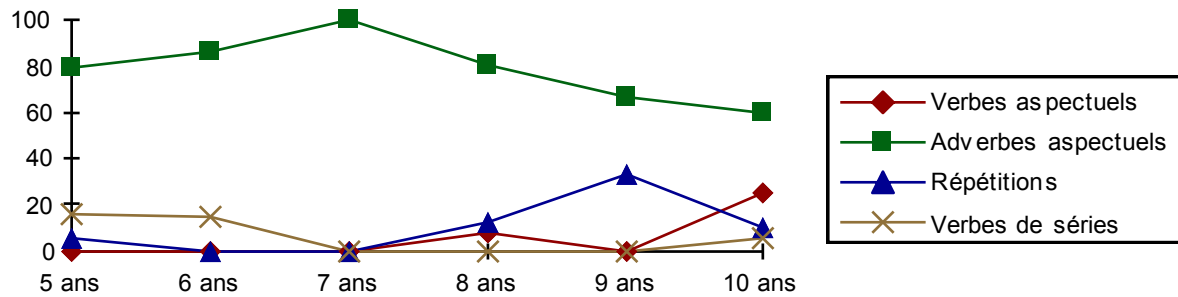


Figure [6.5] Pourcentage des marques aspectuelles en fonction de l'âge, chez nos sujets, en turc.

Plusieurs remarques émergent de l'observation de la figure ci-dessus. Pour ce qui est des différents types, nous relevons deux tendances pour les verbes et les adverbes aspectuels. Tout d'abord, une augmentation progressive des adverbes aspectuels entre 5 et 8 ans et ensuite une diminution entre 7 et 10 ans. Les verbes aspectuels quasi absents chez les premiers, se trouvent uniquement chez les 10 ans. Il est également à noter que l'utilisation des répétitions se fait essentiellement chez les sujets âgés de plus de 8 ans, et que les verbes de séries sont très peu présents dans les productions de nos sujets (trois occurrences chez les 5 ans et une occurrence chez les 6 et 10 ans).

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nb. de sujets	N=14	N=14	N=16	N=17	N=17	N=15
başlamak ('commencer')				100 (2)		20 (1)
çıkma ('sortir')						40 (2)
TOTAL				100 (2)		100 (5)

Tableau [6.15] Pourcentage (et nombre) des verbes aspectuels en fonction de l'âge, chez nos sujets, en turc (Tableau inspiré d'Aksu-Koç, 1994 : 342).

En ce qui concerne les verbes aspectuels, le tableau [6.15] montre que nos sujets ont très peu recours aux verbes aspectuels. Les deux verbes aspectuels relevés sont *başlamak* ('commencer') ou *çıkma* ('sortir'), qui ont pour fonction d'exprimer le début d'un événement. Ces verbes sont employés uniquement par nos sujets âgés (8 et 10 ans), pour indiquer le début de la recherche (ex. 6.47 et 6.48). Il n'est pas du tout surprenant de ne pas retrouver ces formes linguistiques chez les petits puisque leur narration procède image par image. Par ailleurs, le verbe *devam etmek* ('continuer') qui est un verbe courant en turc et qui exprime la continuation de l'action, n'est apparu chez aucun de nos sujets.

- (6.47) T08;07o 5- 017 ondan sonra **aramaya başlıyorlar**
 /cela-ABL/après/chercher-ME+DIR./commencer-PROG3pl./
 “après ça ils commencent à chercher”
- (6.48) T10;08f 5- 010 köpeğilen beraber ormana **çıktılar aramaya**
 /chien-AVEC/ensemble/forêt-DIR/sortir-PT-3pl/
 chercher-ME-DIR/
 “avec le chien ils sont sortis ensemble dans la forêt pour chercher”

Étudions à présent la distribution des différents types d’adverbes aspectuels chez les bilingues turc-français en turc. C’est ce qu’illustre le tableau ci-dessous.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
yine/gene nouveau’)	(‘de 33,5 (5)	33 (2)	62 (13)	35 (7)	25 (1)	16,5 (2)
geri (‘re-’)	6 (1)	50 (3)	14 (3)	30 (6)	50 (2)	9 (1)
daha / hâlâ (‘encore’)	33,5 (5)	17 (1)	19 (4)			25 (3)
hemen (‘tout de suite’)	13,5 (2)			5 (1)		16,5 (2)
hep (‘toujours’)			5 (1)	5 (1)	125 (1)	16,5 (2)
her yer (‘par tout’)	13,5 (2)			25 (5)		16,5 (2)
TOTAL	100 (15)	100 (6)	100 (21)	100 (20)	100 (4)	100 (12)

Tableau [6.16] Pourcentage (et nombre) des verbes aspectuels en fonction de l’âge, chez nos sujets, en turc.

Nous voyons dans la figure [6.5] que les adverbes aspectuels augmentent avec l’âge en fréquence jusqu’à 8 ans, puis diminuent chez les 9 et 10 ans. Cependant, ce sont les 10 ans qui ont une plus grande diversité de types. Ceux que nous avons rencontrés dans notre corpus sont les itératifs (*daha/hâlâ* ‘encore’) et le récurrent (*yine/gene* ‘de nouveau/encore’, *geri* ‘re-’). Ces adverbes sont davantage utilisés par les jeunes enfants pour se référer à une activité qui est présente une fois et localement, alors qu’ils servent à indiquer la continuation du thème de la recherche chez les plus grands, comme le montrent les deux exemples suivants :

- (6.49) T07;02g 9b 047 sona **yine** onu arıyo kurbasını
 /après/de nouveau/lui-ACC/chercher -PROG3sg./
 grenouille-POSS-ACC/
 “après il la cherche encore sa grenouille”
- (6.50) T10;00c 9b 030 o da orda **hâlâ** arıyordu
 /lui/aussi/cela-LOC/encore/chercher-PROG-PT-3sg/
 “et lui il cherchait encore là-bas”

L’aspect itératif est également exprimé avec les locatifs fonctionnant comme des adverbes, tel *heryer* (‘partout’). Ils apparaissent toujours dans le contexte de l’appel ou la recherche de la grenouille et assument un rôle thématique.

- (6.51) T08;03q 011 heryerinde (=heryerde) arıyolar
 /partout/chercher -PROG3pl./

« ils cherchent partout »

Observons maintenant ce qu'il en est dans les productions des deux autres groupes turcs.

6.7.1.2 L'aspect lexical chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas

La figure [6.6a] donne la répartition des différents outils linguistiques encodant l'aspect lexical en turc, chez les monolingues turcs.

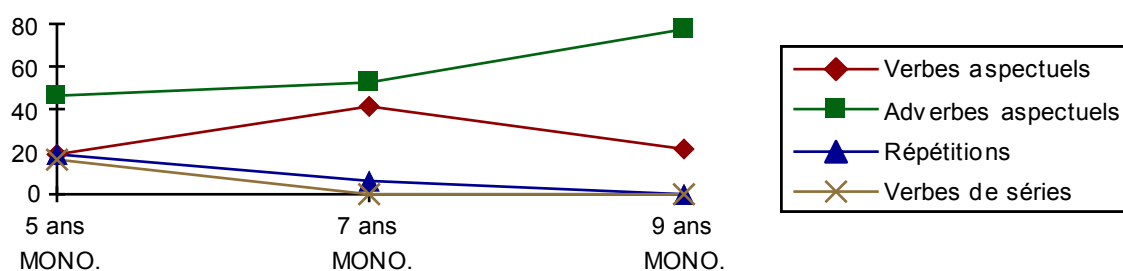


Figure [6.6a] Pourcentage des marques aspectuelles en fonction de l'âge, en turc, chez les monolingues turcs (Sujets Aarssen, 1996).

Les résultats des monolingues turcs de Turquie sont conformes à ceux des monolingues turcs d'Istanbul étudiés par Aksu-Koç (1994 : 342 et pages suivantes). En effet les verbes aspectuels, qui augmentent chez les 7 ans, diminuent ensuite chez les 9 ans, et les adverbes aspectuels augmentent très nettement entre 5 et 9 ans. En outre, les adverbes aspectuels dominent très largement les verbes aspectuels. Ce résultat est également conforme à celui des monolingues de couche sociale favorisée. Le pourcentage des répétitions baisse entre 5 et 7 ans pour disparaître chez les 9 ans, ce qui est par ailleurs conforme aux résultats obtenus par Berman & Slobin (1994). Nous avons aussi comparé les verbes de séries observés par Aksu-Koç (1994) chez les adultes monolingues à ceux relevés chez les sujets de 5 ans. Ces verbes de séries, dont 5 ont été relevés chez un seul sujet de 5 ans, et qui sont formés par l'adjonction à la racine verbale, la particule {-I} et le verbe *vermek* ('donner') sont les suivants : *bağırvermek* ('crier rapidement'), *bakıvermek* ('regarder rapidement'), *saklanıvermek* ('se cacher rapidement'), *düşüvermek* (2) ('tomber rapidement = chuter'), *inivermek* ('descendre rapidement') et *çıkıvermek* ('monter rapidement'). Ces verbes expriment tous la rapidité de l'événement en question. L'exemple ci-dessous illustre l'emploi de ce type de verbe chez un monolingue de 5 ans :

(6.52) T05;05a 11- 034 burda da yere **düşüvermiş** ikisi birden
 /ceci-LOC/DE/terre-DIR/tomber-donner-PNT-3sg/deux-POSS/
 coup/
 "et ici ils sont brusquement tombés les deux en même temps"

La figure [6b] montre la distribution des mêmes outils linguistiques encodant l'aspect lexical en turc, chez les bilingues turc-néerlandais.

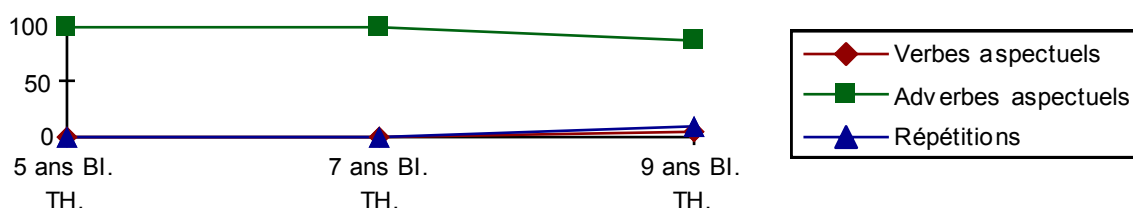


Figure [6.6b] Pourcentage des marques aspectuelles en fonction de l'âge, en turc, chez les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Pour ce qui est des résultats des bilingues turc-néerlandais, nous observons, d'après la figure ci-dessus, que ce sont les adverbes aspectuels qui dominent largement l'ensemble des formes linguistiques comptabilisées pour l'aspect lexical dans les trois groupes des bilingues des Pays-Bas.

Âge	5 ans	7 ans	9 ans	5 ans	7 ans	9 ans
Nb. de sujets	N=20	N=20	N=20	N=20	N=20	N=20
Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
başlamak ('commencer')	87,5 (7)	75 (3)	50 (1)			100 (1)
çıkma ('sortir')	12,5 (1)	125 (1)	50 (1)			
TOTAL	100 (8)	100 (7)	100 (2)			100 (1)

Tableau [6.17] Index de fréquence, pourcentage (et nombre) des verbes aspectuels en fonction de l'âge, en turc, chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Le tableau ci-dessus montre que les verbes aspectuels relevés chez les monolingues sont également *başlamak* ('commencer'), majoritairement observé chez les 5-7 ans, et *çıkma* ('sortir') employé dans le sens de *se mettre à*. Il est très surprenant de ne rencontrer que deux occurrences de verbes aspectuels chez les 9 ans monolingues, qui ne se différencie guère des deux populations bilingues. Chez les bilingues des Pays-Bas, on remarque la quasi absence des verbes aspectuels.

Âge	5 ans	7 ans	9 ans	5 ans	7 ans	9 ans
Nb. de sujets	N=20	N=20	N=20	N=20	N=20	N=20
Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
yine/gene ('de nouveau')	20 (4)	22 (2)	85,5 (6)	63,5 (7)	20 (1)	37 (7)
geri ('re-')	15 (3)	11 (1)		27 (3)	20 (1)	5,5 (1)
daha / hâlâ ('encore')	20 (4)	34 (3)	14,5 (1)			15,5 (3)
hemen ('tout de suite')	40 (8)	11 (1)		9,5 (1)	40 (2)	21 (4)
hep ('toujours')	5 (1)	11 (1)				10,5 (2)
her yer ('par tout')		11 (1)			20 (1)	10,5 (2)
TOTAL	100 (20)	100 (9)	100 (7)	100 (11)	100 (5)	100 (19)

Tableau [6.18] Index de fréquence, pourcentage (et nombre) des adverbes aspectuels en fonction de l'âge, en turc, chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Si chez les 9 ans, nous observons la présence uniquement des deux adverbes les plus utilisés (*yine/gene* ‘de nouveau’ et *daha/hâlâ* ‘encore’), les 5 et 7 ans ont une palette d’autres formes linguistiques pour encoder les différentes phases des événements. Pour les adverbes aspectuels chez les bilingues turc-néerlandais, nous constatons, une augmentation avec l’âge des variétés, passant de 3 et 2 types chez les 5 et 7 ans à 6 types chez les 9 ans.

Pour résumer, les sujets bilingues ont davantage recours aux adverbes aspectuels (sauf les 9 et 10 ans bilingues turc-français), qui sont faciles d’emploi par rapport aux verbes aspectuels qui, cependant, arrivent en tête dans les deux groupes des monolingues. Les jeunes bilingues n’utilisent que faiblement l’aspect verbal, et s’ils le font, c’est uniquement en référence à des activités locales, alors que les plus grands les utilisent pour encoder le début de l’activité de recherche de la grenouille. Comme nous l’avons dit, les verbes aspectuels apparaissent avec les compléments infinitifs. Il est difficile pour les petits qui n’ont pas l’habitude de concevoir un procès complexe de l’exprimer dans sa totalité en le reliant aux différents événements ou sous-procès, sauf avec les deux verbes les plus courants en turc, *istemek* (‘vouloir’) et *çalışmak* (‘essayer’). C’est la raison pour laquelle ces deux types dominant dans tous les groupes à tous les âges.

Après avoir vu le développement de l’aspect lexical en turc, regardons ce qu’il en est en français.

6.7.2 Développement de l’aspect en français

6.7.2.1 Aspect lexical en français chez les bilingues

Nous avons représenté dans la figure [6.7] les marques aspectuelles employées par nos sujets dans leurs productions en français.

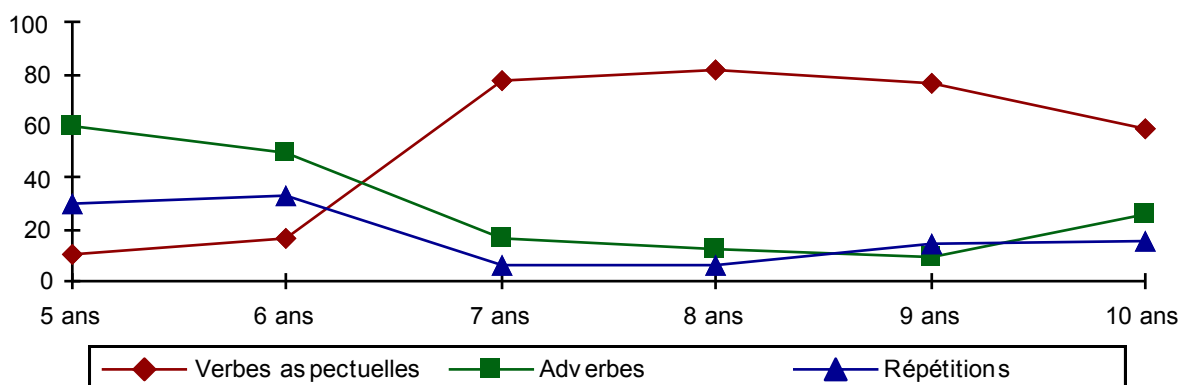


Figure [6.8] Pourcentage des marques aspectuelles en fonction de l’âge, chez nos sujets, en français.

La figure ci-dessus révèle deux tendances : les adverbes aspectuels et les répétitions dominant chez les 5 et 6 ans, alors que chez les plus grands (les 7 à 10 ans) ce sont les verbes aspectuels qui sont majoritaires. Lorsque l’on regarde la diversité de ces types, on remarque

que ce sont les 9 ans qui ont plus de variétés que les autres tranches d'âge, comme le montre le tableau [6.19] ci-dessous.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
être en train de aller	100 (1)		96 (22) 4 (1)	84,5 (11) 15,5 (2)	56 (9) 12,5 (2)	91 (10)
commencer à continuer à se mettre à		100 (1)			25 (4) 6,5 (1)	9 (1)
Total Verbes aspectuels	100 (1)	100 (1)	100 (23)	100 (13)	100 (16)	100 (11)
encore toujours	66,5 (4) 33,5 (2)	100 (3)	100 (5)	100 (2)	100 (2)	100 (5)
Total Adverbes	100 (6)	100 (3)	100 (5)	100 (2)	100 (2)	100 (5)

Tableau [6.19] Pourcentage (et nombre) des verbes et adverbess aspectuels en fonction de l'âge, chez nos sujets, en français (Tableau inspiré de Kern, 1997 : 272).

En ce qui concerne les différents aspects des actions que nos sujets âgés de 5 et 6 ans encodent, nous pouvons établir la hiérarchie suivante : la continuation de l'action > action en cours / début. Pour arriver à ce but, les 5 ans ont deux adverbess à leur disposition (*toujours* et *encore*) et les 6 ans un seul (*encore*), ainsi que la répétition du même verbe dans deux clauses consécutives comme ci-dessous :

(6.53) F05;05k 10b 043 après **il court**
044 **il court**

Nous pouvons de même observer comme autres valeurs aspectuelles chez eux, l'action en cours encodée par *être en train de +infinitif* chez un sujet de 5 ans et le début de l'action exprimée par *commencer à* chez un de 6 ans. C'est ce que illustre dans l'exemple (6.54) :

(6.54) F06;07b 2a 005 et la grenouille elle elle **commence à s'enfuir**

Pour ce qui est des sujets plus âgés les 7 à 10 ans, les différents aspects des actions qu'ils encodent peuvent être hiérarchisés ainsi :

- l'action en cours (*être en train de +inf.*) : 60,5 %

(6.55) F07;05e 3a 008 et les bonhommes **elle est en train de chercher** partout / (2")
009 même **elle est en train de** surtout **regarder** le [bord=] boTTes/
010 et le chien **il est en train de regarder** au bocal /

- continuation de l'action (*continuer à + inf.* ; répétitions, *encore*) : 31,5 %

(6.56) F09;09l 5- 029 alors le petit garçon et le chien **continuent à chercher**

(6.57) F10;07n 6b 017 le chien (5") aboie **encore** une fois

- imminence de l'action (*aller + inf.*) : 6 %

(6.58) F08;02e 10b 044 [et avait] et **il allait faire tomber**

- le début de l'action (*commencer à + inf, se mettre à + inf.*) : 2 %

(6.59) F09;091 8- 053 et les abeilles qui se sont mises en colère
054 **se mettent à attraper** le petit chien (7")

Ces résultats démontrent que nos sujets âgés préfèrent de loin marquer l'action en cours en utilisant de façon massive la forme *être en train de + inf.* On peut ici poser le problème de l'influence du turc, puisque le présent progressif exprime par définition l'action en cours et que les français monolingues préfèrent largement l'aspect continuatif (94,5 % des formes chez les 7 ans et 80 % chez les 10 ans). Ceci peut également être le produit d'une attribution à ces outils une fonction au niveau de la narration dans sa globalité tandis que nos sujets, malgré des débuts dans ce sens, continuent un traitement local. Ceci vient conforter la différence des résultats que nous avons observée entre les jeunes sujets et les sujets âgés plus haut dans ce chapitre au niveau de l'utilisation des différents temps et celle des fonctions des alternances temporelles.

6.7.2.2 Aspect lexical chez les monolingues français

La figure [6.8] montre les différents types d'expressions aspectuelles, et le tableau [6.20] la répartition des différents types de verbes et d'adverbes aspectuels observés chez des monolingues français (Kern, 1997 : 272).

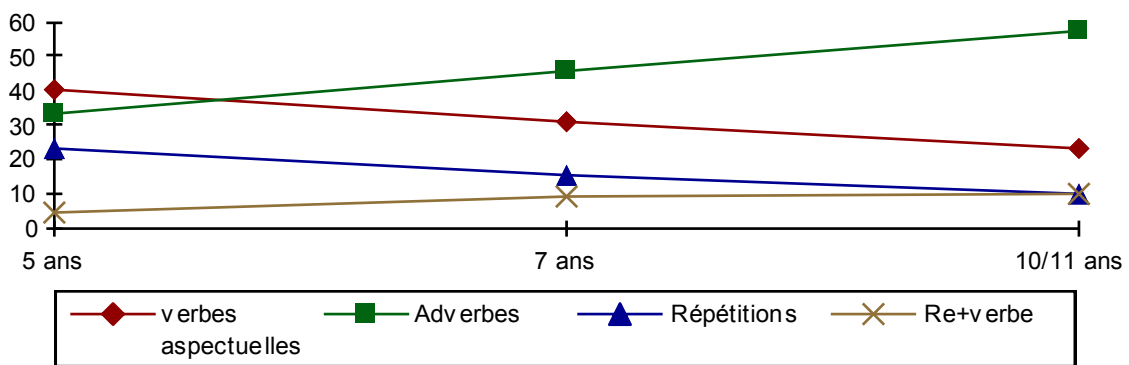


Figure [6.8] Pourcentage (et nombre) des différents types d'expressions aspectuelles en fonction de l'âge, chez les français monolingues (Kern, 1997 : 272).

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
être en train de	66 (8)	20 (2)	14 (1)
aller		10 (1)	14 (1)
commencer à	17 (2)	10 (1)	
continuer à		60 (6)	58 (4)
se mettre à	17 (2)		14 (1)
Total verbes aspectuels	100 (12)	100 (10)	100 (7)
encore	60 (6)	46,5 (7)	17,5 (3)
toujours	40 (4)	53,5 (8)	76,5 (13)
bientôt			6 (1)
Total adverbess aspectuels	100 (10)	100 (15)	100 (17)

Tableau [6.20] Pourcentage (et nombre) des verbes et adverbess en fonction de l'âge, chez les français monolingues (Kern, 1997 : 272).

La comparaison des résultats obtenus par nos sujets à ceux des monolingues français montre à nouveau « le retard » des bilingues de 5 ans dans ce domaine en terme d'occurrence, dans la mesure où nous relevons davantage de verbes et de verbes aspectuels chez les sujets monolingues. Les 7 et 10 ans bilingues et monolingues ont des résultats proches. En revanche, les 7 ans et les 10 ans monolingues ont un éventail de verbes et d'adverbess aspectuels plus large que nos sujets. Nous n'avons par exemple relevé aucune occurrence de la forme *re-verbe* chez les bilingues. Nous assistons également à une tendance opposée entre les deux populations : l'augmentation des adverbess aspectuels et parallèlement, la diminution des verbes aspectuels chez les monolingues, alors que chez nos sujets bilingues, les premiers diminuent aux dépens des seconds entre 5 et 10 ans.

En résumé, les résultats d'Aksu-Koç (1994) pour le turc et de Sebastián & Slobin (1994) pour l'espagnol confortent ceux de nos sujets bilingues en français quant à la trajectoire développementale des différents types d'outils lexicaux pour exprimer l'aspect, puisque, comme nous venons de le voir, les jeunes sujets utilisent davantage d'adverbess aspectuels et des répétitions alors que les plus grands utilisent des verbes aspectuels. Aksu-Koç (1994) explique cela par une portée plus limitée des adverbess, opposée à une portée plus large des verbes aspectuels. On peut, de même, noter une utilisation plus mature de la part de quelques sujets âgés de ces formes motivées par le thème de la recherche (au niveau global), alors que dans le même temps, l'utilisation de l'aspect est motivée par les relations interphrastiques (au niveau local) chez beaucoup d'entre eux. Il n'en est pas de même des résultats des monolingues français dans la mesure où la trajectoire développementale est contraire à ceux des études citées.

6.8 CONCLUSION

Les résultats de cette étude comparative du développement de la temporalité en turc et en français nous permettent d'arriver aux conclusions suivantes.

6.8.1 Le développement du temps d'ancrage

En turc, le système mixte domine les récits de nos sujets, et ce jusqu'à l'âge de 8 ans aux dépens du présent qui devient progressivement le temps d'ancrage préféré des sujets, notamment des 9-10 ans. C'est aussi chez ces derniers groupes d'âge que nous observons des narrations dont le temps est ancré dans le passé. Si le système mixte est également majoritaire chez les 5 et 7 ans monolingues turcs, certains d'entre eux choisissent cependant les temps du passé et plus particulièrement le parfait non-testimonial. En revanche, contrairement à ce que l'on pourrait attendre chez les 9 ans monolingues, les temps du passé ne sont choisis par aucun sujet, tandis que le présent est largement préféré à un système mixte. Chez les bilingues des Pays-Bas, si l'on assiste à une diminution du système mixte et à la nette domination du présent comme temps d'ancrage dès 5 ans, les sujets âgés optent aussi pour les temps du passé. Des différences de comportement apparaissent donc entre les trois communautés turques. D'une manière générale, le système mixte diminue avec l'âge aux dépens, soit du présent, soit des temps du passé chez les sujets âgés. On peut en déduire que les plus jeunes sujets bilingues turc-français n'ont pas encore établi une structure narrative unie dans laquelle le temps grammatical sert à établir la cohésion et la cohérence du texte.

En revanche, nos sujets bilingues ont moins recours au système mixte en français par rapport à leur récit en turc. Si le système mixte domine les récits jusqu'à 7 ans, à partir de 8 ans, le présent devient le temps d'ancrage pour la majorité d'entre eux, avec d'ailleurs, des récits ancrés au passé. Ce qui différencie les bilingues des monolingues français est donc, d'une part, le nombre important des systèmes mixtes chez les premiers, alors que chez les seconds, dès 5 ans, le présent est le temps d'ancrage de la majorité, et d'autre part, l'utilisation plus fréquente chez les monolingues du passé comme temps d'ancrage.

Nous pensons que la différence de comportement entre les deux populations bilingues - retard chez les bilingues turc-français par rapport aux bilingues turc-néerlandais - peut provenir de la politique d'intégration intensive de la France et des moyens mobilisés dans cet objectif : scolarisation des enfants dès le plus jeune âge, quasi absence de politique de développement des langues et des cultures d'origine, alors que les Pays-Bas, qui s'intéressent depuis quelques temps au modèle français ont favorisé l'apprentissage des langues et des cultures d'origine (Aarssen, 1996). C'est la raison pour laquelle les récits des enfants bilingues turc-néerlandais ont davantage le présent comme temps d'ancrage, et ce, dès 5 ans. Si des différences existent entre les monolingues français et les bilingues turc-français particulièrement chez les 5 ans, en ce qui concerne le temps d'ancrage, leurs résultats sont meilleurs en français par rapport au turc.

6.8.2 Le développement des temps des verbes

Pour ce qui est de l'utilisation des différents temps des verbes, les monolingues turcs montrent clairement une préférence pour le parfait non-testimonial dans toutes les tranches d'âge, tandis que les deux populations bilingues lui préfèrent le parfait testimonial. Si le

pourcentage du présent progressif augmente chez les monolingues turcs, il est constant entre 6 et 10 ans pour nos sujets, en revanche il diminue nettement aux dépens des deux temps du passé, et plus particulièrement du parfait testimonial, chez les bilingues turc-néerlandais. Nos sujets jeunes bilingues turc-français (5-6 ans) compensent ces temps en utilisant davantage les existentiels, signe d'une focalisation plus forte sur la description des images plutôt que sur celle du déroulement des événements constituant une narration.

La préférence du parfait non-testimonial par les monolingues est due à notre avis aux pratiques d'activités littéraires en Turquie. En effet, comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, tous les contes turcs utilisent comme unique temps le parfait non-testimonial et commencent par la rituelle « *evvel zaman içinde kalbur saman içinde, bir varmış bir yokmuş...* » ('il était une fois...'). La pratique plus courante, particulièrement à l'école primaire, fait que le parfait non-testimonial est le temps préféré des monolingues turcs de Turquie pour ce type de tâche.

Si en français, le présent est le temps qui est majoritairement choisi par tous les groupes des bilingues et des monolingues, il n'en est pas de même des temps du passé. En effet, les bilingues ont davantage recours au passé composé tandis que les Français monolingues lui préfèrent le passé simple et dans une moindre mesure l'imparfait. Cette différence est le reflet de l'influence du français auquel sont exposés les sujets. Nos sujets étant plus exposés au français oral (sauf dans le cadre scolaire), ils emploient le passé composé, le temps passé du français oral par excellence, qui a supplanté le passé simple, qui reste lui, réservé à un usage plus écrit, notamment celui des récits et des contes. Ainsi, les enfants monolingues français ayant une exposition qualitative et quantitative plus importante aux activités littéraires (non seulement dans cadre scolaire mais aussi en milieu familial) utilisent davantage le passé simple.

6.8.3 Le développement des alternances temporelles

Nous avons observé que dans les textes ancrés au présent, aussi bien en turc qu'en français, le nombre moyen d'alternances temporelles est inférieur aux nombres moyens pour les récits ancrés dans le passé ou utilisant un système mixte, et ce, dans tous les groupes de toutes les populations étudiées. Dans ce cas, les sujets ont tendance à insister sur le caractère successif des événements, c'est particulièrement le cas chez les 5 ans bilingues turc-néerlandais qui ont un pourcentage élevé de récit ancré au présent. Comme l'avait défini Dolz *et al.* (1987) cela tend, cependant, à aplatir le texte.

Pour ce qui est des fonctions des alternances temporelles, nous avons observé très peu de variations entre les différentes communautés turques. Dans la majorité des cas, les sujets se focalisent sur le caractère apparent de l'événement qu'ils encodent au moyen, soit du parfait non-testimonial (valable surtout pour les monolingues turcs), soit du parfait testimonial (surtout par les bilingues turc-français ou turc-néerlandais). En revanche, chez les sujets âgés

(9-10 ans), d'autres fonctions apparaissent avec des narrations ancrées dans le passé. Ces alternances créent majoritairement des contrastes interphrastiques locaux de type cause-conséquence ou conséquence-cause, ou la simultanéité entre deux événements, alors que ces mêmes alternances pourraient servir pour structurer le texte ou hiérarchiser les événements.

En français, pour les sujets dont les récits sont ancrés dans le présent (cohorte A), nous n'observons pas de différences significatives entre les bilingues turc-français et les monolingues français, ces derniers ayant également des récits ancrés dans le passé utilisent les alternances à des fins discursives, comme pour différencier le cadre du développement.

6.8.4 Le développement des erreurs sur le verbe

Les quelques erreurs observées dans les productions en turc concernent la morphologie du causatif. L'enfant, qui semble ne pas discerner encore les verbes qui sont lexicalement causatifs de ceux qui ne le sont pas, fait des erreurs de surgénéralisation. En revanche, la comparaison des bilingues aux monolingues français révèle quelques tendances significatives. La première concerne l'éventail de types d'erreurs : le nombre de type d'erreurs est trois fois plus important chez les 5 ans bilingues et à partir de 8 ans, ce nombre diminue. Cela est également vérifié par la proximité de l'index de fréquence chez les 7 et 10 ans dans les deux populations. L'écart reste uniquement important pour les jeunes sujets. Par ailleurs, comme nous l'avons dit plus haut, les monolingues utilisant davantage le passé simple font des surgénéralisations de ce temps tandis que les bilingues hésitent sur le participe passé du passé composé et sur les accords sujets/verbes. Ces erreurs ne sont pas spécifiques à nos sujets, puisqu'elles sont courantes en français oral et nous en trouvons aussi chez les sujets monolingues âgés.

6.8.5 Le développement de l'aspect lexical

Notre étude de l'aspect a montré qu'en turc, ce sont les adverbes aspectuels qui sont davantage utilisés, même si les sujets plus âgés commencent à avoir des préférences pour les verbes aspectuels. Le comportement des bilingues des Pays-Bas est exactement identique à celui des bilingues turc-français : prédominance des adverbes aspectuels aux dépens des verbes aspectuels. En revanche, si l'augmentation de l'utilisation des verbes aspectuels avec l'âge est nette entre 5 et 7 ans chez les monolingues turcs, les résultats des 9 ans monolingues sont identiques à ceux des deux populations bilingues : quasi absence des verbes aspectuels. Conformément aux travaux d'Aksu-Koç (1994) et de Berman & Slobin (1994), ce sont les jeunes sujets qui ont davantage recours aux répétitions des verbes dans deux clauses successives afin de marquer le caractère itératif de l'événement.

Enfin, en ce qui concerne les productions en français, on peut dire que si les 5 ans ont un index de fréquence inférieur à celui des monolingues français du même âge, les 7 et 10 ans ont le même index. Ce qui différencie les deux communautés concerne la trajectoire

développementale opposée. Contrairement aux précédentes recherches (Aksu-Koç, 1994 ; Sebastián & Slobin, 1994 ; Berman & Slobin, 1994, entre autres) chez les monolingues, les adverbes augmentent avec l'âge aux dépens des verbes aspectuels, nous relevons la tendance inverse chez nos sujets. En outre, dans l'expression des phases des événements, nos sujets bilingues encodent davantage l'action en cours, alors que les monolingues français expriment majoritairement l'aspect continuatif des actions, ce qui rejoint d'ailleurs la première différence, puisque l'action en cours oblige à employer plus de verbes (tel *être en train de + inf.*), tandis que la continuation oblige à employer plus d'adverbes (*encore, toujours*).

7

DÉVELOPPEMENT DE LA CONNECTIVITÉ

« La compétence à lier les phrases ensemble dans le discours à travers l'utilisation des termes explicites de connexion semble constituer une part importante de l'apprentissage pour créer un texte oral cohérent ». Jisa (1987 : 607)¹.

7.1 INTRODUCTION

L'un des aspects linguistiques les plus importants pour l'organisation générale d'un récit concerne les formes linguistiques utilisées pour lier les événements entre eux. Ainsi, « raconter un récit nécessite non seulement la construction d'un monologue étendu à travers l'établissement de relations locales entre les propositions (c'est-à-dire la cohésion), mais aussi à travers l'organisation de l'information à propos des personnages et des événements dans des unités définies globales (c'est-à-dire la cohérence) » (Bamberg & Marchman, 1990 : 60)². Deux processus interagissent donc, d'une part, localement par le fait que le narrateur met les mots ensemble dans les phrases afin de former des unités plus larges ; et d'autre part, globalement, en établissant des liens entre les principaux épisodes afin de créer un ensemble cohérent. Berman & Slobin (1994 : 538) proposent le terme de « empaquetage syntaxique »³ pour ce processus. Les auteurs déterminent trois fonctions pour cela :

- la subordination des composantes d'un événement en un thème général,

¹ « The ability to weave sentences together across discourse through the use of explicit connecting terms seems, then an important part of learning to create a coherent oral text ». (Jisa, 1987 : 607).

² « To produce a narrative requires constructing an extended monologue through establishing local relationships between propositions (i.e. cohesion), as well as through organising information about characters and events into globally defined unit (i.e. coherence) ». (Bamberg & Marchmann, 1990 : 60).

³ « We use the term 'packaging' as a kind of visual metaphor for the various ways in which situations can be analyzed into components and encoded in multiclausal constructions ». ('Nous utilisons le terme de 'packaging' comme une sorte de métaphore visuelle pour les différentes manières avec lesquelles les situations peuvent être analysées en composantes et encodées dans des constructions multi-clausales', Berman & Slobin, 1994 : 538). Comme nous verrons dans le point 7.1.2 Schneuwly et al. (1989) proposaient également le terme « d'empaquetage » pour ce processus.

- la condensation des différentes phases d'un événement en un événement unique complexe,
- permettre au narrateur d'éviter l'ensemble des séquences et en omettre par la même occasion certaines composantes.

Afin d'exprimer un événement « empaqueté », du point de vue cognitif il est nécessaire pour le narrateur d'avoir analysé au préalable l'événement en deux ou plusieurs composantes et de bien saisir que deux situations peuvent être construites comme faisant partie d'un seul événement. C'est pourquoi l'acquisition des compétences consistant à combiner des propositions afin de réaliser des récits cohérents est un signe de développement qui s'étend bien au-delà de la simple enfance.

En parlant et en écrivant, nous nous voyons constamment obligés de « joindre », de combiner, par des procédés syntaxiques, les représentations linguistiques de deux - ou plusieurs - états de choses extra-linguistiques : en somme d'effectuer une opération langagière fondamentale qu'est la linéarisation (Riegel, Pellat & Rioul 1994 : 623). Les clauses adjacentes peuvent être combinées de différentes manières pour encoder un certain nombre de relations sémantiques, comme la succession temporelle, la simultanéité, la cause et la conséquence ou la concession. Pour Koch (1995 : 15) qui cite Raible (1992), « tous les procédés de jonction se situent sur un continuum défini par deux principes fondamentaux : la *juxtaposition* de deux phrases et l'*intégration* d'une séquence dans une autre ». Ce continuum est universel en tant que tel, mais chaque langue l'organise évidemment selon les besoins et les contraintes de son propre système. C'est pourquoi nous pensons que dans un récit narratif comme le nôtre, l'étude de la connectivité en turc et en français chez les enfants bilingues peut montrer le développement de ce continuum dans chacune des deux langues.

L'objectif de ce chapitre est donc de s'intéresser aux mécanismes qui permettent de lier deux propositions dans le discours narratif en turc et en français. Les questions auxquelles nous allons tenter d'apporter des réponses sont les suivantes :

- (1) Quels sont les procédés syntaxiques utilisés pour lier les clauses en turc et en français chez nos sujets bilingues ?
- (2) Quelles sont les formes linguistiques qui contiennent les différents types de catégories et les fonctions sémantiques qu'elles expriment ?
- (3) Les moyens syntaxiques et les formes linguistiques utilisés pour lier deux clauses sont-ils les mêmes chez les bilingues turc-français que chez les monolingues turcs de Turquie, chez les bilingues turc-néerlandais et les monolingues français ?

Nous organisons ce chapitre en trois parties. La première partie concerne le résumé des études précédentes sur la connectivité. Nous ferons part de l'historique de ces études et des résultats obtenus plus récemment par des chercheurs travaillant dans le domaine de la

narration. Dans la seconde partie, il s'agira de faire une description détaillée des formes linguistiques rencontrées dans nos corpus, ainsi que leur classement selon le codage de Foley & Van Valin (1984) et Van Valin (1993). C'est dans la troisième partie que nous aborderons les analyses. Dans un premier temps, nous étudierons les résultats obtenus en turc et leurs analyses détaillées par population et par type de relation syntaxique utilisée. Ensuite nous passerons aux résultats obtenus en français et leur analyse, faite sur le même modèle que le point précédent.

7.2 RELEVÉ DES TRAVAUX ANTERIEURS ET DEFINITION

7.2.1 Historique de quelques études sur la connectivité en français

Les connecteurs ou encore « les organisateurs textuels » (Bronckart & Schneuwly, 1984) ont peu intéressé les structuralistes. Chez les générativistes, les connecteurs ont servi de « critères privilégiés » pour la validation d'hypothèses de description syntaxique. C'est dans les années 70, à la suite des travaux de logiciens et philosophes sur les caractéristiques du langage ordinaire, que les connecteurs ont fait l'objet de nombreuses analyses linguistiques. Dans une perspective pragmatique, Ducrot et al. (1980) ont analysé les conditions d'emploi des connecteurs (ex. *mais*, *eh bien* etc.) en français et ont démontré que le fonctionnement de ces unités dépendait des caractéristiques de la situation d'énonciation. Dans le cadre de l'élaboration d'une linguistique textuelle Van Dijk (1979) et Biasci (1982) ont proposé de distinguer le fonctionnement « sémantique » et le fonctionnement « pragmatique » des connecteurs de l'anglais, de l'allemand et de l'italien. Gülich (1970) a montré que ces unités (« les signaux de segmentation ») servaient à marquer le changement de thème ou le changement de locuteur, alors que dans les narrations, elles contribuaient à structurer les unités épisodiques. Elle a également montré que la distribution des unités variait avec le type de texte. Les travaux de Quasthoff (1979) et ceux d'Auchlin (1981) ont également souligné une plurifonctionnalité des organisateurs textuels. Cette perspective pragmatique a été adoptée par les psycholinguistes qui, à leur tour, se sont penchés sur le fonctionnement des connecteurs : Caron (1983), Fayol (1981) entre autres et, chez les enfants, Kail (1979), Bates (1976), Bloom et al. (1980), Jisa (1984/85, 1987) etc. Ces travaux ont mis en évidence une utilisation précoce du *et*, ensuite celle de *mais*, *parce que* et *sinon*, tandis que les autres connecteurs seraient plus tardifs et serviraient d'organisateur temporels avant d'indiquer les relations causales. Kernan (1977) et Fayol (1981) analysant des narrations d'enfants ont indiqué la précocité et la plurifonctionnalité du *et* (du *and*, *then*, *and then* pour Kernan).

7.2.1 Définition

Dans l'enchaînement linéaire du récit, les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions : ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations logico-sémantiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. On peut établir une liste restreinte et une liste ouverte des

connecteurs. Au sens restreint, les connecteurs sont les termes qui assurent la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe : les conjonctions de coordination et de subordination. Dans ce cas, on s'intéresse aux micro-enchaînements syntaxiques qu'ils assurent et aux relations sémantiques qu'ils expriment. Au sens large, les connecteurs sont tous les termes qui assurent l'organisation d'un texte : en plus des conjonctions, il faut intégrer des adverbes (*alors, puis, ensuite*), des groupes prépositionnels (*d'une part, etc.*) des présentatifs (*voilà, etc.*).

Si l'on dépasse l'enchaînement local des propositions, d'après Schneuwly et al. (1989) on analyse les connecteurs comme des « organisateurs textuels » qui assurent l'enchaînement entre les propositions (« liage ») et la structuration hiérarchisée du texte en ensemble de propositions (« emballage »). La fonction énonciative des connecteurs est de marquer les stratégies d'organisation du discours mis en œuvre par le locuteur.

L'étude des connecteurs est intéressante car, comme le souligne De Weck (1991 : 107) à la suite de Bronckart (1985 : 55), « les opérations de connexion permettent l'intégration des structures propositionnelles dans une structure englobante, tout en marquant les points de jonctions (connexion) : elles lient autant qu'elles segmentent, et cela au moyen d'unités linguistiques qui ont une fonction interpropositionnelle, comme les conjonctions (de coordination et de subordination), certains syntagmes prépositionnels généralement placés en début de proposition, diverses locutions et adverbes (...) ».

En résumé, nous pouvons dire que les connecteurs jouent un rôle très important dans la cohésion des textes. Berman (1988) affirme d'ailleurs à ce sujet « qu'un dernier point important pour l'organisation narrative générale est l'utilisation des formes linguistiques marquant la transition d'une situation à une autre dans le discours en cours » (Berman, 1988 : 481)⁴ et que les différents types de connectivité sont caractéristiques des niveaux des différents âges.

7.2.2 Résultats des études précédentes et implications

La plupart des études effectuées par des linguistes (Chafe, 1979 ; Halliday & Hasan, 1976 ; Roulet, 1981 ; Zénone, 1981a,b, 1983) portant sur les connecteurs ont montré que les connecteurs avaient des fonctions autres que celle de lier des propositions. Ces linguistes ont ainsi accordé non seulement une fonction sémantique, mais aussi pragmatique aux connecteurs. Ils ont également souligné que les connecteurs ne pouvaient pas être obligatoirement considérés dans un sens strictement sémantique ou syntaxique, mais qu'ils jouent un rôle important dans le discours afin de le rendre plus cohérent dans son ensemble. À la suite de ces travaux, certains linguistes travaillant sur l'acquisition du langage (Peterson & McCabe, 1983 ; Jisa, 1984/85, 1987 ; Berman, 1988, 1990a, 1990b ; Ragnarsdottir, 1992 ;

⁴ «A final source of evidence for overall narrative organisation was use of linguistic forms marking the transition from one situation to another in the ongoing discourse » (Berman, 1988 : 481)

Berman & Slobin 1994 ; Kern 1997) se sont intéressés au développement des connecteurs chez les enfants dans différentes langues. Ces recherches ont mis en évidence la plurifonctionnalité des expressions de la connectivité. Par exemple pour Berman (1990b), la conjonction de coordination *et* a pour fonction de « réunir deux propositions dans un type de lien qui présente une relation d'équivalence d'un ensemble à un autre entre les deux propositions indépendantes » (Berman, 1990b : 1)⁵. Mais ce n'est pas l'unique fonction du *et*. Les études faites par Jisa (1984/85, 1987) et Peterson & McCabe (1983) ont indiqué que les expressions telles que *et*, *et puis* avaient six fonctions principales et encodent de larges éventails de relations logico-sémantiques chez les enfants. Nous reviendrons par la suite sur ces fonctions dans l'analyse de la coordination en français (point 7.4.3).

Chez les monolingues turcs de classe sociale aisée, Aksu-Koç (1994) a souligné que les enfants âgés de 5 ans remplacent les déictiques spatiaux et les adverbes temporels et travaillent en établissant une connexion grammaticalisée avec des structures coordonnées et subordonnées sur le plan de la proposition. Ainsi leurs relations s'effectuent à un niveau local. Alors que les enfants de 9 ans, pour qui les histoires sont beaucoup plus organisées autour d'une structure épisodique, ajoutent quelques autres expressions formelles à celles déjà utilisées. Il y a progression vers une utilisation des formes complexes, telles les formes nominalisées ou certains gérondifs. C'est ce que confirment Berman & Slobin, pour qui « entre les âges de 5 et 9 ans, les enfants turcs sont particulièrement impliqués dans l'élaboration des constructions non-finies. Celles-ci constituent en turc le principal moyen d'empaquetage » (Berman & Slobin, 1994 : 543)⁶.

Par ailleurs, Verhoeven (1989) a étudié la connexion des clauses dans les narrations des enfants bilingues turc-néerlandais âgés de 6 à 8 ans aux Pays-Bas et les a comparés aux monolingues de Turquie. Ses résultats ont souligné un développement à travers les groupes d'âge pour lier les clauses indépendantes, mais aucun développement lorsqu'il s'agissait des clauses enchâssées. Pour compenser cela, les bilingues emploient la juxtaposition ou ils surgénéralisent les conjonctions comme *ama/fakat* ('mais'). Les monolingues avaient rarement recours à ce genre de moyens.

A la suite de ces résultats, nos hypothèses concernant le développement de la connectivité pour nos sujets bilingues issus de l'immigration sont les suivantes :

- Les jeunes sujets (5 et 6 ans) vont davantage employer la juxtaposition et les expressions déictiques puisqu'ils traitent chaque image comme un cadre isolé, dépourvu de

⁵ « ...join two propositions in a type of clause linkage or nexus which represents a whole-whole equivalence relation between two independent clauses » (Berman, 1990 : 1).

⁶ « Between the ages of 5 and 9, (...) Turkish children are especially involved in the elaboration of nonfinite constructions. In Turkish, this is the major means of packaging » (Berman & Slobin, 1994 : 543).

lien avec les événements qui s'y déroulent. S'ils font des liaisons entre les différentes clauses, ils le feront de façon locale en utilisant en turc la particule *de* ('et, aussi, quant à') ou les adverbes temporels et en français grâce à la plurifonctionnalité de la conjonction de coordination *et*.

- Les 7 et 8 ans vont lier les événements entre eux dans leur narration de façon presque mécanique, en ayant recours à la coordination. Nous verrons également l'apparition de l'utilisation de la subordination aussi bien en turc qu'en français. La différence par rapport aux jeunes résidera dans la séquentialité des événements exprimée par les mêmes connecteurs.

- Enfin les sujets de 9 et 10 ans, avec des narrations davantage basées sur les événements et le fil de l'histoire, vont préférer des clauses enchâssées, et plus particulièrement la co-subordination et la subordination.

- La comparaison de nos sujets aux monolingues doit montrer que le développement de la connectivité suit la même progression.

Mais avant de passer aux analyses elles-mêmes et de vérifier les hypothèses ci-dessus, examinons d'abord le codage des formes obtenues dans nos différents corpus avec leur classement.

7.3 EXPRESSION DE LA CONNECTIVITE EN TURC ET EN FRANÇAIS

7.3.1 Classement des formes de la connectivité

La théorie grammaticale sur laquelle nous nous basons, dans une conception formelle-fonctionnaliste, postule deux niveaux d'analyses :

a) une structure sémantique logique où le prédicat de la clause et ses arguments sont représentés,

b) la forme morpho-syntaxique de l'énoncé (Foley & Van Valin, 1984 : 15).

Pour Foley & Van Valin (1984) et Van Valin (1993), la forme morpho-syntaxique d'une clause a une structure hiérarchisée avec des couches externes, lesquelles englobent des couches internes. Cette structure est basée sur deux oppositions fondamentales, d'une part entre le prédicat et ses arguments et, d'autre part, entre les arguments et les non-arguments. Chaque couche a ses propres séries de constituants et ses propres opérateurs. La plus interne des couches de la clause est *le nucleus* qui est le centre absolu et qui contient le prédicat. Puis vient *le noyau* ('core') qui contient le nucleus et les arguments du prédicat. La couche la plus externe de la clause est *la périphérie* qui comprend tous les autres constituants de la proposition : les circonstants et les participants secondaires. C'est ce qu'illustre le schéma de la figure [7.1] et l'exemple suivant :

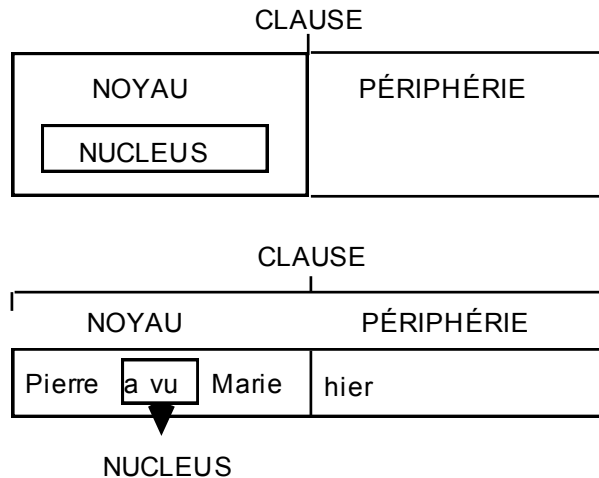


Figure [7.1] La structure hiérarchisée d'une clause (Van Valin, 1993 : 5)

Pour Foley & Van Valin (1984), la distinction entre le nucleus, le noyau et la périphérie existe dans toutes les langues, et ces couches peuvent en principe se produire dans n'importe quel ordre, si la langue donnée le permet. Aux trois couches de la clause correspond également une série d'opérateurs. Chacun de ces opérateurs se produit au sein de chaque couche. Ce sont la force illocutoire, l'évidentiel, le temps, le statut, la modalité et l'aspect. Ils vont de la couche la plus externe vers la plus interne. Chacun de ces opérateurs a une portée sur chaque couche. D'après cette théorie, la relation entre deux clauses est analysée sous deux paramètres indépendants :

- a) la jonction : la couche dans laquelle la relation prend place,
- b) le nexus : le type de liaison syntaxique entre deux clauses.

La relation entre les clauses peut se faire dans les trois couches décrites ci-dessus. Pour le travail entrepris ici, nous ne tenons pas compte des couches de la structure hiérarchisée et de leurs opérateurs et nous nous sommes limité uniquement au nexus.

Traditionnellement, les trois façons de lier une proposition sont la juxtaposition, la coordination et la subordination. En ce qui concerne la coordination, les deux propositions ne sont pas enchâssées l'une à l'autre mais elles sont dans une relation d'équivalence. Pour ce qui est de la subordination, tout d'abord, l'une des propositions est enchâssée dans l'autre et deuxièmement, elles sont en relation de dépendance. Dans ces deux types de nexus, on observe deux oppositions : *enchâssée* vs *non enchâssée* et *dépendante* vs *indépendante*. Foley et Van Valin (1984) affirment que ces corrélations ne sont pas les seules possibles ; selon eux, il existe une troisième possibilité : des propositions qui ne sont pas enchâssées, mais

dépendantes l'une de l'autre par la flexion temporelle. Et ce troisième type, à la suite d'Olson (1981), est appelé la *co-subordination*⁷.

Mais, dans une perspective développementale, il nous faut également évoquer le cas de la juxtaposition. Nous pourrions définir la juxtaposition comme une clause complexe, formée d'une suite de deux ou plusieurs propositions qui pourraient être considérées chacune comme une clause autonome - elles sont généralement séparées à l'oral par une pause et à l'écrit par un signe de ponctuation - mais dont le rapport n'est pas explicitement marqué par un mot de relation (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 469).

Notre choix de nous référer à cette théorie est motivé par le fait que l'on ne peut pas comparer les formes linguistiques qui servent à lier deux clauses en turc et en français. En effet, dans l'une, nous avons plusieurs gérondifs, des nominalisations, et dans la seconde, apparaît ce que les grammaires appellent la subordination. Afin de rapprocher syntaxiquement les formes et de pouvoir les comparer dans nos deux langues, cette théorie permet de faire abstraction des classifications traditionnelles. Elle en propose une nouvelle qui, en outre, fait correspondre les relations syntaxiques à des relations sémantiques (cf. Van Valin, 1993 : 111 et suivantes pour le détail). Plusieurs recherches ont été réalisées en turc à partir de cette classification, notamment par les auteurs eux-mêmes (1993), par Watters (1987, 1993), Aksu-Koç (1988) et Erguvanlı-Taylan (1988). Jusqu'à ce jour, il n'y a à notre connaissance aucune tentative exhaustive pour le français ; cependant, nous pouvons faire état des articles de Koch (1995) et d'Andersen (1995) qui s'en inspirent.

Dans le développement qui suit, nous définissons et schématisons les types de nexus sur lequel notre étude est basée, tout en tenant compte des cas de la juxtaposition et des formes déictiques.

7.3.2 La juxtaposition

Elle est également appelée *parataxe asyndétique* par Koch (1995 : 15). Nous avons classé sous cette catégorie les cas de deux clauses successives jointes sans aucune marque de nexus (ex. 7.1). Nous y avons également intégré les anaphores zéro en turc (7.2) et les ellipses de sujet en français (7.4). Nous pourrions schématiser cette catégorie comme suit :



⁷ Par contre, les travaux de Watters, (1987, 1993) et de Erguvanlı-Taylan (1988) ont mis en évidence l'existence d'une quatrième possibilité en turc [+ enchâssé, - dépendant], tandis que Foley & Van Valin avaient déclaré que ce dernier n'était pas attesté à leur connaissance. Erguvanlı-Taylan (1988) propose le terme de *subcoordination* pour ce dernier type.

(7.1) T08;08n 2a	003	gurba çıkıyo /grenouille/sortir-PROG-3sg/ « la grenouille sort »
	004	köpek yatıyo /chien/dormir-PROG-3sg/ « le chien dort »
	005	adam yatıyo /homme/dormir-PROG-3sg/ « l'homme dort »
	2b 006	gurba gitmiş /grenouille/partir-PNT-3sg/ « la grenouille est partie »
	(7.2) T09;10c 4b	016
017		köpeği kucağna almış /chien-ACC/sein-DIR/prendre-PNT-3sg/ « il a pris le chien dans ses bras »

Comme nous l'avons déjà signalé à maintes reprises, la langue turque étant une langue « pro-drop » caractérisée par un marquage systématique de la personne et du nombre sur le verbe, l'ellipse du sujet est utilisée de manière extensive. Les mêmes critères ont été appliqués aux productions en français, comme le montrent les deux exemples ci-dessous.

(7.3) F07;01i 3b	008	le garçon crie (7")
	009	le chien est coincé
	010	il va tomber (6")
	4a 011	il tombe le chien
	012	le garçon regarde
(7.4) F09;03k 8-	024	le chien courut
	025	courut (4")

Aussi bien dans les exemples en turc qu'en français, il n'y a aucun lien syntaxique explicite entre la première clause et la deuxième. Elles constituent deux clauses juxtaposées.

7.3.3 Les déictiques et autres repérages spatio-temporels

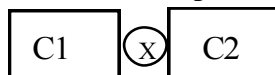
Il s'agit, dans cette catégorie, des déictiques qui sont utilisés le plus souvent dans la description d'images (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 619). Elle compte en turc et en français, d'une part, *les déictiques spatiaux* formés des adverbes tels *burda* ('ici'), *şurda* ('là'), *orda* ('là-bas'), et d'autre part, *des marqueurs spatio-temporels* comme *şimdi* ('maintenant'), et, dans une moindre mesure, *işte* ('voici') car nous ne le rencontrons que très rarement dans notre corpus.

- (7.5) T05:01p 2a 004 **şimdik burda** bi gız var
/maintenant/ceci-LOC/un/fille/il y a/
« maintenant ici il y a une fille »
- 005 **burda** da köpek va
/ceci-LOC/DE/chien/il y a/
« et ici il y a le chien »
- 006 **şurda** da grenouille çıkıyo (1") ga
/ceci-LOC/DE/grenouille/sortir-PROG-3sg/xxx/
« et là la grenouille sort xxx »
- (7.6) F07;06b 7- 040 **İà** le chien il part / -
 041 **İà** il rentre dans un trou

7.3.4 La coordination

La coordination correspond aux cas où deux clauses sont liées par une conjonction de coordination ou d'autres connecteurs. Cette catégorie est appelée *parataxe syndétique* par Koch (1995 : 16). Dans le schéma ci-dessous, l'élément x est celui qui opère la liaison entre les deux clauses (C1 et C2).

[– enchâssée, – dépendante]



On a affaire, aussi bien en turc qu'en français, à des conjonctions reliant deux propositions indépendantes ; nous incluons dans cette catégorie les expressions telles que *ve* ('et'), *ama* ('mais'), *sonra* ('après'), *ondan sonra* ('et après = après ça'), la particule *de* qui peut avoir un double sens : ('aussi, et, quant à') avec laquelle on peut former *bir de* ('et puis, littéralement 'un+ aussi').

- (7.7) T08;02e 3b 015 çocuk pencereyi açıyo
/enfant/fenêtre-ACC/ouvrir-PROG-3sg/
« l'enfant ouvre la fenêtre »
- 016 **ve** çağarıyo
/et/appeller-PROG-3sg/
« et il appelle »

Nous avons classé dans cette catégorie en français, les expressions linguistiques suivantes, que l'on peut clairement diviser en deux groupes distincts :

a) La conjonction de coordination *et*, accompagnée ou non d'adverbes temporels comme *après*, *puis*, *alors*.

(7.8) F06;07b 4a	013	et [la boîte] le chien i descend avec la boîte
	014	et l'enfant (2") euh: [i] i regarde
4b	015	et après [l'en=] le chien i lèche l'enfant
5-	016	et après l'enfant [i] i l'appelle
	017	et le chien i sent les abeilles

b) Les adverbes temporels qui marquent la séquentialité tels que *après*, *puis alors*, *ensuite*, etc. Les « organisateurs narratifs » (Schneuwly et al. 1989) : un introducteur : *il était une fois* ; des modulateurs du récit : *tout à coup*, *soudain* ; des restituteurs appelés également « indicateurs anaphoriques » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 619) : *le lendemain matin*. Ces organisateurs narratifs « servent à la structuration du discours et permettent de situer les événements de l'histoire les uns par rapport aux autres, mais aussi par rapport à l'origine temporelle déterminée en début de texte » (Kern, 1997 : 281). C'est la raison pour laquelle nous avons intégré ces éléments parmi des éléments de nexus.

(7.9) F09;09l 1-	001	il était une fois un petit garçon
	002	qui s'asseyait sur une chaise
	(...)	
2b	016	le lendemain le petit garçon se réveille avec son chien

D'ailleurs Riegel, Pellat & Rioul (1994) dans leur *Grammaire méthodique du français* regroupent les connecteurs en deux grandes classes : « ceux qui ordonnent la réalité référentielle (connecteurs temporels et spatiaux) et ceux qui marquent les articulations du raisonnement (connecteurs argumentatifs, énumératifs et de reformulation) » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 618). Pour ces auteurs, les premiers sont surtout spécialisés dans le récit (narration et description), les seconds dans l'exposé d'idées.

7.3.5 La co-subordination

Deux clauses sont liées par une relation de dépendance. La clause dépendante n'est pas enchâssée dans l'autre. En turc cela concerne les gérondifs (Aksu-Koç, 1994 : 367) et en français les verbes fléchis dans la clause dépendante (les conjonctions de subordination, ainsi que les clauses relatives non-restrictives, etc. (Koch, 1995). Dans ce type de relation, en français, l'élément x s'incorpore dans la clause 2 qui est elle-même intégrée dans la syntaxe de la clause 1. Cette catégorie est appelée *subordination à verbe conjugué* par Koch (1995 : 17). Andersen (1995), qui propose le terme de *subordonnée emboîtée* en donne la définition suivante : « une proposition emboîtée peut être définie comme une proposition qui fonctionne comme constituant dans la valence d'un verbe constructeur ou qui fait partie d'un syntagme nominal » (Andersen, 1995 : 43).

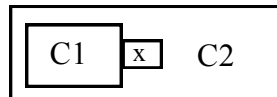
que, pendant que, dès lors, lorsque, puisque, comme, pour que), les relatifs (*qui, que*), les interrogatives indirectes (*si, ce que*), la subordonnée (*que*) introduisant une complétive.

- (7.18) F08;02j 11- 052 après le chien et le petit garçon ils tombent
 053 **parce que** le cerf il s'arrête
- (7.19) F07;11h 10b 025 y a le chèvre
 026 **qui** court
- (7.20) F08;08o 13b 044 alors il regarde
 045 **ce qu'**il y a derrière [le] l'arbre
- (7.21) F09;04f 3a 014 et après ils ont vu
 015 **que** y avait pas la grenouille

7.3.6 La subordination

Deux clauses sont reliées à travers une relation de dépendance et la clause subordonnée est enchâssée. Koch (1995 : 17) appelle cette catégorie *subordination à verbe non conjugué*. Nous classons dans cette catégorie, en turc, les noms d'actions verbales, et en français, les verbes non-fléchis dans la clause dépendante (les infinitifs, les gérondifs et les participes). Koch (1995) dit de cette catégorie qu'il s'agit du type de jonction le plus intégré.

[+ enchâssée, + dépendante]



7.3.6.1 La subordination en turc

Nous rangeons sous cette catégorie essentiellement les noms verbaux d'actions¹⁷ (+postpositions), fonctionnant également comme propositions adverbiales. Le turc fait une utilisation massive des formes nominalisées, comme le nom verbal d'action *radical du verbe+ infinitif {-mEK}*, la particule nominale *{-mE}*. Les compléments *verbe+mE* prennent uniquement le marquage casuel, étant donné que le sujet du complément verbal est en coréférence avec le sujet du verbe principal. « Le complément -mEk apparaît avec des verbes modaux ou aspectuels et forme une unité très étroitement liée, presque une proposition unique, exprimant une relation non pas entre des situations discrètes mais plutôt entre le focus sur une phase d'une situation unique » (Aksu-Koç, 1994 : 373)¹⁸.

¹⁷ Nous empruntons le terme à Bazin (1987 : 144 et suivantes), ainsi que la terminologie proposée aux différentes formes composant cette catégorie. Ainsi, *{-mEK}* est *l'infinitif*, *{-mE}* *le nom d'action général* et *{-DIK}* *le nom verbal complexe de réalité*.

¹⁸ «The *-mek* complementizer occurs with modal or aspectual verbs and forms a very tightly linked unit, almost a single clause, expressing a relation not between discrete situations but rather a focus on a phase of single situation » (Aksu-Koç, 1994 : 373).

Le {-DİĞİ} zaman est un nom verbal suivi d'un nom à fonction adverbiale. Ce dernier est toujours au cas absolu. Le nom verbal {-DİK} employé dans cette locution reste au cas absolu, ne subissant d'autre variation que celle des suffixes de personne ; son sujet est toujours au cas absolu. Le verbe de la subordonnée indique le moment où s'accomplit l'action principale. Le mot zaman ('temps') peut être remplacé par des mots ayant le même sens, c'est-à-dire un sens temporel.

- (7.25) T09;03m 2b 006 çocukunan köpek **uyandıği zaman**
/enfant-AVEC/chien/se réveiller-NAV-3sg/temps/
"quand l'enfant et le chien se réveillent"
- 007 kurba euh: şişenin içinde yoktu
/grenouille /euh/la bouteille-GEN/intérieur-POSS-LOC/
il n'y a pas-PT-3sg/
"la grenouille euh n'était pas dans la bouteille"

7.3.6.2 La subordination en français

Nous avons observé trois types différents de subordination en français dans notre corpus. Il s'agit des propositions infinitives (avec ou sans introducteur), gérondives et participiales. Ces cas sont illustrés dans les exemples ci-dessous.

- (7.26) F08;10a5- 011 il va dans la forêt
012 **pour voir**
013 si [le] la grenouille est là-bas (6")
- (7.27) F09;07g 13a 049 et - l'enfant il dit au chien
050 **de** ne pas **faire** de bruit
- (7.28) F09;08n 6b 014 le garçon voit un campagnol
015 **sortir** du trou, -

Dans ces séquences, on voit que la seconde clause a une forme non conjuguée du verbe qui, dépourvu de marques temporelles et personnelles, s'appuie entièrement sur le verbe conjugué de la clause 1. Par ailleurs, Koch (1995 : 17) dit que, dans la majorité des cas, « il y a "coalescence" entre les deux clauses dans la mesure où l'actant de la clause 2 est commun à la clause 1 (en tant qu'objet direct) ».

- (7.29) F08;08o 10b 033 et le chevreuil part
034 **en courant**
- (7.30) F06;00j 9a 020 le hibou vient sur le garçon (3")
9b 021 **grimpé** sur le caillou
022 et il crie (4")

À titre de synthèse, nous avons résumé dans le tableau suivant les formes qui existent dans les deux systèmes linguistiques pour lier deux clauses entre elles.

7.3.7 Résumé des formes relevées dans nos corpus

Le tableau ci-dessous donne un aperçu global de toutes les expressions de la connectivité que nous avons pu relever dans nos corpus.

Types	TURC	FRANÇAIS
Déictiques spatiaux	burda / şurda / orda işte	ici, là, là-bas voici
Déictiques temporels	şimdi, sabah, akşam	maintenant, le matin, le soir
Coordination	ve ('et') ; ama ('mais') sonra ('après') ondan sonra ('et après') de ('et, quant à, aussi')	et, mais, après, alors, puis et alors, et après, et puis
Co-subordination	{-INCE}, {-(er)KEN}, {-IP}, {-EREK} diye, ki	quand, pendant que, dès que lorsque, pour que, parce que comme, le complétif (que), pronoms relatifs (qui, où, que), interrogatives indirectes (si, ce que)
Subordination	{-MEK} + için, {-ME} {-DIĞİNDE}, {-DIĞI} + zaman	pour / de + Infinitif Gérondifs, Participiales

Tableau [7.1] Les expressions de la connectivité en turc et en français.

Passons maintenant à l'analyse détaillée de chacune de ces catégories dans les deux langues. Tout d'abord, le point suivant (7.4) traite du développement de la connectivité en turc. Nous passerons, ensuite à la connectivité dans les productions en français (point 7.5).

7.4 LA CONNECTIVITE EN TURC

Nous allons, dans un premier temps, étudier le nombre total de nexus en turc chez nos sujets bilingues, et le comparer à celui des monolingues turcs de Turquie et des bilingues des Pays-Bas. Dans un deuxième temps, nous présentons les différents types de nexus observés, et pour finir, nous effectuons, une analyse détaillée des formes et des fonctions par type de fonctions chez les trois populations turques.

7.4.1 Le nombre total de nexus

Le tableau [7.2] donne le nombre total et le nombre moyen de nexus par sujet, ainsi que l'amplitude et son étendue en turc chez les bilingues turc-français. Le nombre total de nexus comprend toutes les formes que nous avons considérées comme appartenant à la connectivité dans le point précédent. Dans la mesure où une clause peut, dans certains cas, contenir deux connecteurs, le nombre total de nexus peut lui être supérieur.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Nb. total de clauses	1012	786	825	862	858	602
Nb. total de nexus	1047	702	844	817	668	579
Nb. moyen/sujet	75	50	53	48	39	39
Amplitude	32-224	30-87	23-83	27-91	28-57	20-61
Étendue	192	57	60	64	29	41

Tableau [7.2] La connectivité en turc par tranche d'âge chez les bilingues turc-français.

Le tableau ci-dessus montre une trajectoire développementale contraire à ce que l'on pourrait attendre, dans la mesure où nous assistons à une diminution du nombre total d'expression de la connectivité entre 5 et 10 ans. Ceci est également vérifié par le nombre moyen de connecteurs par sujet : en effet, nous passons de 75 chez les 5 ans à 39 chez les 9 et 10 ans. D'ailleurs le test ANOVA appliqué à partir du ratio connectivité²⁰ révèle que les différences par âge sont significatives ($F_{(5,87)} = 8.71, p < .0001$). Pour ce qui est de l'étendue, nous observons également une diminution avec l'âge, sauf chez les 10 ans, chez qui elle augmente légèrement. Ce qui est tout à fait conforme à ce que l'on devrait trouver par âge dans la mesure où les différences individuelles diminuent avec l'âge.

Nous avons présenté ci-dessous dans le tableau [7.3] les résultats obtenus chez les monolingues turcs de Turquie et les bilingues turcs des Pays-Bas :

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
Nb. total de clauses	1343	1347	1199	582	791	844
Nb. total de nexus	1261	1283	1212	620	875	878
Nb. moyen /sujet	63	64	61	31	44	44
Amplitude	32-125	36-103	32-97	21-44	24-77	23-74
Étendue	93	67	65	23	53	51

Tableau [7.3] La connectivité en turc par tranche d'âge chez les monolingues turcs et bilingues turc-néerlandais (sujets Aarssen, 1996).

Contrairement à nos sujets, la tendance développementale reste stable chez les monolingues turcs de Turquie. Le facteur âge n'est pas significatif pour cette population ($F_{(2,57)} = 0.40, NS$). Ce résultat est également reflété non seulement par le nombre moyen par sujet mais aussi par l'étendue observée pour chaque tranche d'âge, même si cette dernière est légèrement supérieure chez les 5 ans.

Pour ce qui est des bilingues des Pays-Bas, la première remarque concerne le faible nombre de connecteurs par rapport aux deux autres populations, même si l'on constate une augmentation entre 5 et 7 ans. Ces faibles nombres sont également visibles sur les étendues, puisque celle des 5 ans est inférieure à celle des 7 et 9 ans. La comparaison de ces trois tranches d'âge n'est pas significative non plus ($F_{(2,57)} = 1.38, NS$).

²⁰ Le ratio connectivité est obtenu par la formule : nombre total de nexus X 100 / nombre total de clauses.

La comparaison des trois populations révèle, à partir du nombre total de nexus, que la différence n'est pas significative pour les 5 ans ($F_{(2,51)} = 1.53$, NS) dans les trois populations, mais qu'elle l'est pour les sujets âgés de 7 ans ($F_{(2,53)} = 4.18$, $p < .02$) et ceux de 9 ans ($F_{(2,54)} = 20.30$, $p < .0001$). Dans le détail, nous observons qu'entre les monolingues de Turquie et nos sujets, la différence n'est pas significative, alors que la comparaison des 7 ans bilingues turc-néerlandais avec les deux autres populations l'est. Les 7 ans des Pays-Bas ont un nombre total de nexus inférieur. Cependant pour les 9 ans, ce sont nos sujets bilingues qui ont un nombre inférieur par rapport aux deux autres populations.

Ces analyses du nombre total de nexus donnent peu d'informations quant aux différentes catégories de relation syntaxique utilisées par chaque groupe d'âge et par chacune des trois populations. C'est ce que nous allons étudier dans le point suivant.

7.4.2 Les différents types de nexus

Le tableau suivant donne le pourcentage des différents types de nexus chez les bilingues turc-français.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Juxtaposition	37	42,5	46	56	59	45
Déictiques	12,5	9,25	4,5	3,5	2,5	5,5
Coordination	48,5	47,25	47	37,5	35,5	45,5
Co-subordination	1,5	0,5	2	2	2,5	2,5
Subordination	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1,5
TOTAL ²¹	100	100	100	100	100	100

Tableau [7.4] Pourcentage des différents types de nexus en turc chez les bilingues turc-français.

Il ressort, d'après ce tableau, que la coordination est le type de nexus qui domine chez les jeunes sujets (les 5 et 6 ans). Nous assistons à un équilibre presque parfait entre la juxtaposition et la coordination pour les 7 et 10 ans, tandis que chez les 8 et 9 ans la juxtaposition constitue la catégorie dominante. Ces résultats confirment en grande partie notre hypothèse au sujet de la juxtaposition, dans la mesure où nous assistons à une augmentation de ce moyen de nexus jusqu'à 9 ans, même si les 10 ans ne suivent pas cette règle. Malgré l'augmentation avec l'âge de la juxtaposition, le test ANOVA²² a montré que l'effet âge n'est pas significatif pour cette catégorie ($F_{(5,87)} = 1.63$, NS), mais qu'en revanche, les comparaisons des extrêmes sont significatives: les 5 et 8 ans ($F_{(1,29)} = 4.75$, $p < .03$) et les 5 et

²¹ Les pourcentages ont été obtenus par la formule : nombre total de nexusX100÷nombre total de connecteurs. Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait qu'une clause peut contenir plus d'une catégorie, ainsi dans l'exemple *et ici le chien tombe*, le premier élément 'et' est codé pour la coordination, tandis que le second 'ici' comme un élément déictique.

²² Tous les tests ANOVA ont été effectués à partir des ratios suivant la formule catégorie de nexusX100÷nombre total de connecteurs.

9 ans ($F_{(1,29)} = 5.40$, $p < .02$). Ainsi, la progression est indéniable pour cette catégorie avec l'âge en turc.

Pour ce qui est des déictiques, nous avons constaté une diminution avec l'âge. Les enfants progressant d'une description image par image vers des récits de plus en plus structurés. Notre hypothèse relative aux expressions déictiques est également vérifiée, puisque nous observons une nette diminution de ces formes en faveur des jonctions juxtaposées et/ou co-subordonnées ou subordonnées (ces deux dernières catégories constituant des structures syntaxiques plus sophistiquées). Le pourcentage des déictiques passe de 12,5 % et 9,25 % respectivement chez les 5 et 6 ans à 2,5 % chez les 9 ans (différence significative entre les 5 et 9 ans : $F_{(1,29)} = 5.59$, $p < .02$). Nous pouvons expliquer la remontée du recours aux déictiques chez les 10 ans (5,5 %) par la variation individuelle. En effet, un sujet âgé de 10 ans réalise à lui seul 21 des 39 formes recensées pour cette catégorie. En revanche, l'effet âge n'est pas non plus significatif pour cette catégorie ($F_{(5,87)} = 1.31$, NS).

La coordination connaît une certaine stabilité à travers les groupes, sauf évidemment chez les 8 et 9 ans qui, comme nous venons de le voir, utilisent davantage la juxtaposition. Cependant, la différence n'est significative pour aucune des tranches d'âge comparées.

Même si nous observons une augmentation de la co-subordination entre 5 et 10 ans, cette catégorie connaît une certaine régularité d'emploi avec l'âge, sauf chez les 6 ans. La comparaison de leur résultat à celui des 10 ans est d'ailleurs très significative ($F_{(1,27)} = 11.85$, $p < .001$). Comme la précédente catégorie, la subordination connaît, elle aussi, une tendance développementale avec l'âge. En effet, le test ANOVA a prouvé que la comparaison du résultat réalisé par les 10 ans à ceux des 6 et 7 ans est significative, respectivement $F_{(1,27)} = 4.82$, $p < .03$ et $F_{(1,29)} = 5.75$, $p < .02$.

En résumé, malgré la forte utilisation de la juxtaposition qui ne diminue véritablement que chez les 9 et 10 ans, le nombre de déictiques diminue et la coordination ainsi que la co-subordination connaissent une stabilité, avec une très faible proportion d'emploi pour la dernière. C'est également le cas pour la subordination qui est peu utilisée, même si les 10 ans se démarquent légèrement des autres groupes. Voyons à présent avec les figures ci-dessous ce qu'il en est des scores réalisés par les monolingues et les bilingues des Pays-Bas.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
Juxtaposition	40	47	20
Déictiques	15,5	14,5	20
Coordination	37,5	32	41
Co-subordination	4	3,5	6
Subordination	3	3	5
TOTAL	100	100	100

Tableau [7.5] Pourcentage des différents types de nexus en turc chez les monolingues turcs (Sujets Aarssen, 1996).

Les résultats des monolingues turcs connaissent des divergences selon les différentes catégories. En effet, les scores sont en dents de scie pour la juxtaposition et la coordination. Parmi ces deux types, la juxtaposition augmente des 5 ans aux 7 ans, passant de 40 % à 47 % pour diminuer par la suite chez les 9 ans, alors que la coordination connaît l'effet inverse, puisque ce sont les 7 ans qui l'utilisent le moins par rapport aux deux autres tranches d'âge. Il apparaît donc que là où les 5 et 9 ans utilisent soit des clauses juxtaposées, soit la coordination, la tranche des 7 ans préfère la juxtaposition. L'effet âge mesuré grâce au test d'ANOVA est significatif uniquement pour la juxtaposition ($F_{(2,57)} = 3.90$, $p < .02$), et ne l'est pas pour les autres types. Même si la co-subordination et la subordination augmentent avec l'âge, les différences pour les trois tranches d'âge s'avèrent non significatives pour les deux catégories.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
Juxtaposition	53	34	50
Déictiques	15	25	7,5
Coordination	35	47	37,5
Co-subordination	0,5	4	4,5
Subordination	1,5		0,5
TOTAL	100	100	100

Tableau [7.6] Pourcentage des différents types de nexus en turc chez bilingues turc-néerlandais (Sujets Aarssen, 1996).

Chez les bilingues des Pays-Bas, nous observons également des résultats en dents de scie. Effectivement, la juxtaposition est le type de nexus préféré des 5 et 9 ans, avec respectivement 53 % et 50 %. L'âge est significatif pour cette catégorie ($F_{(2,57)} = 3.65$, $p < .03$). Pour ce qui est des déictiques, ce sont les 7 ans qui l'utilisent le plus : 25 % des clauses en contiennent au moins un. L'effet âge est aussi significatif ($F_{(2,57)} = 3.55$, $p < .03$), mais seulement entre les 7 et 9 ans. La faible proportion de la juxtaposition chez les 7 ans est compensée par une utilisation plus importante de la coordination par rapport aux deux autres groupes d'âge. Cependant l'âge n'est pas un critère significatif. La co-subordination suit une trajectoire normale des 5 aux 9 ans, avec respectivement 0,5 % et 4,5 % de clauses liées au moyen de cette catégorie syntaxique. Les différences sont d'ailleurs significatives ($F_{(2,57)} = 5.86$, $p < .004$), ce qui prouve que les 5 ans en produisent nettement moins. Quant à la subordination, absente chez les 7 ans, elle connaît un développement inverse avec de très faibles proportions. C'est pourquoi l'effet de l'âge n'est pas significatif pour cette catégorie.

En résumé, chez les monolingues turcs, les 7 ans utilisent plus de juxtapositions, tandis que pour les 5 et 9 ans, la coordination est la catégorie préférée. Chez les bilingues des Pays-Bas, nous observons l'inverse. La co-subordination et la subordination connaissent un développement normal chez les premiers, tandis que chez les bilingues la co-subordination est présente, notamment après 7 ans, alors que la subordination est presque absente.

Nous avons comparé dans ce qui suit les différentes catégories en fonction de l'âge et de la population. Regardons d'abord les résultats des 5 ans.

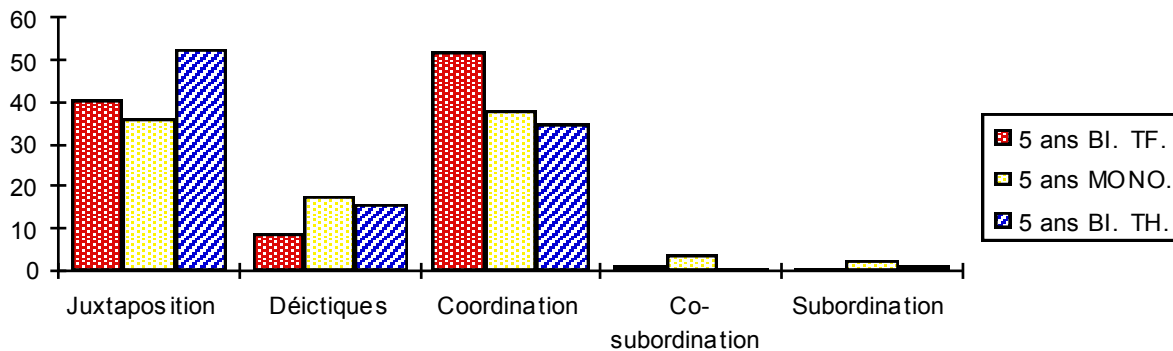


Figure [7.2a] Les différents types de nexus comparés chez les trois populations turques de 5 ans.

D'après cette figure, nous observons que ce sont les bilingues des Pays-Bas qui ont le plus recours à la juxtaposition. L'effet de la population est d'ailleurs significatif pour la juxtaposition ($F_{(2,51)} = 3.63$, $p < 03$). En revanche, la seule différence significative pour cette catégorie concerne l'opposition des monolingues turcs aux bilingues turc-néerlandais, comme le montre le tableau [7.2bis] en annexe 2. Pour ce qui est des déictiques, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, ce sont les monolingues qui en font un usage plus fréquent ; cependant le tableau des statistiques²³ montre que la différence n'est significative pour aucune des trois populations concernées. Il en est de même pour la coordination, même si l'écart entre les deux populations bilingues semble être considérable, avec respectivement 52 % et 35 % des clauses jointes grâce à cette catégorie. En ce qui concerne la co-subordination, dont l'effet de la population est significatif ($F_{(2,51)} = 6.01$, $p < 004$), les monolingues turcs ont davantage recours à ce type de nexus, que les bilingues pour lesquels la différence n'est pas significative. Pour la subordination, les monolingues se distinguent également des deux populations immigrées bilingues, mais les différences sont non significatives.

²³ Ce tableau se trouve en annexe 2 (tableau 7.2bis).

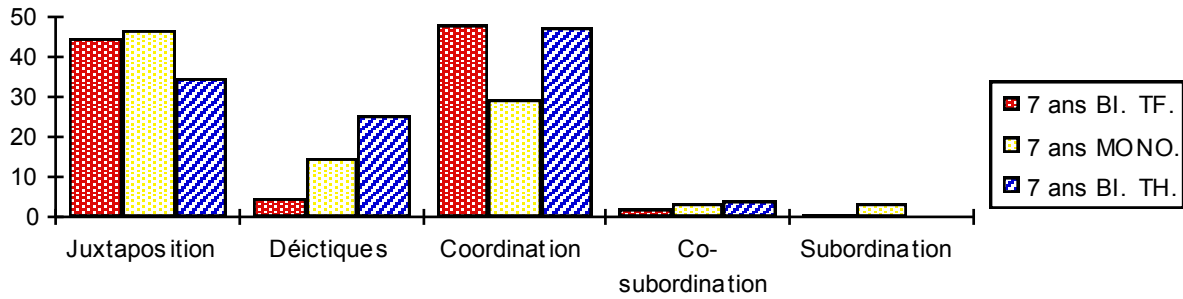


Figure [7.2b] Les différents types de nexus comparés chez les trois populations turques de 7 ans.

Tout d'abord, la comparaison des trois populations est significative ($F_{(2,51)} = 4.18$, $p < 02$). Contrairement aux résultats des 5 ans, ce sont les monolingues turcs qui ont plus de clauses juxtaposées, et les bilingues des Pays-Bas réalisent le score le plus bas. En revanche pour aucune des trois populations la comparaison n'est significative (tableau 7.3bis en annexe 2). Les déictiques augmentent des bilingues turc-français aux bilingues turc-néerlandais. Entre ces deux populations, la différence est d'ailleurs significative ($F_{(1,34)} = 8.22$, $p < 007$). L'utilisation de la coordination comme moyen de nexus est également significative entre les trois populations ($F_{(2,53)} = 4.03$, $p < 02$). Les deux populations bilingues réalisent à peu près les mêmes scores tandis que les monolingues turcs ont moins recours à ce type. La comparaison de ces derniers par rapport aux bilingues est significative dans les deux cas. Pour les deux dernières catégories, l'effet de la population n'est pas significatif pour la co-subordination, tandis qu'il l'est pour la subordination ($F_{(2,53)} = 11.91$, $p < 0001$). Dans les deux cas, les monolingues se démarquent totalement des communautés bilingues immigrées. Cependant la comparaison des monolingues aux bilingues des Pays-Bas reste non significative pour la subordination.

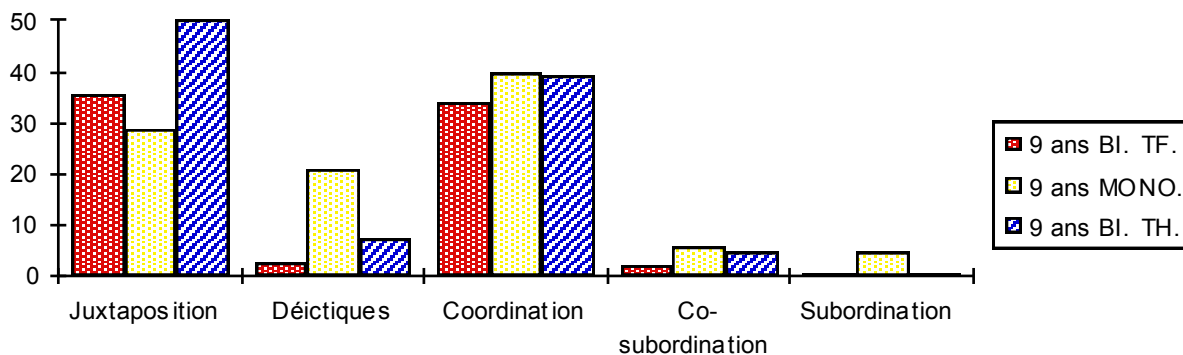


Figure [7.2c] Les différents types de nexus comparés chez les trois populations turques de 9 ans.

Les résultats sont également très variés pour les 9 ans. Pour la juxtaposition, les bilingues ont le même comportement : ils en font un usage beaucoup plus important que les monolingues du même âge. L'effet de la population est significatif ($F_{(2,54)} = 5.95$, $p < 004$), ainsi que la comparaison des monolingues avec les bilingues turc-néerlandais ($F_{(1,38)} = 13.58$, $p < 0007$). Cette faible utilisation de la juxtaposition est compensée par celle des déictiques,

que l'on trouve sept fois plus souvent que chez les bilingues turc-français et trois fois plus que chez les bilingues turc-néerlandais. Comme le montre le tableau [7.3bis] en annexe 2, les comparaisons entre différentes populations sont significatives. L'emploi de la coordination est équilibré pour les trois communautés, puisque nous passons de 34 % chez les bilingues de France à 40 % chez les monolingues. Les différences sont par conséquent non significatives. Pour ce qui est de la co-subordination, ce sont nos sujets qui en ont le moins par rapport aux deux populations témoins. L'effet population n'est pas pertinent mais la comparaison avec les monolingues donne un résultat significatif. Enfin pour la subordination, une fois de plus, les monolingues se distinguent de l'ensemble des bilingues en l'utilisant davantage.

En résumé, si l'utilisation de la juxtaposition n'est pas significative entre nos sujets bilingues et les monolingues, ces derniers utilisent plus de déictiques à 9 ans. Nos 7 ans ont une préférence pour la coordination, alors que, dans le même temps, les monolingues se différencient assez aisément des bilingues à tous les âges. Si en fréquence, des différences apparaissent, pour la subordination, seule la comparaison avec les 9 ans donne un résultat significatif.

Les différences entre les deux populations bilingues résident uniquement dans l'emploi de la juxtaposition chez les 9 ans et des déictiques à 7 ans. Dans les deux cas, les 9 ans bilingues turc-français évitent la juxtaposition, et les 7 ans les déictiques.

L'opposition des monolingues aux bilingues des Pays-Bas révèle que les 5 et 9 ans bilingues turc-néerlandais se servent plus de la juxtaposition. Pour les déictiques, ce sont les 9 ans monolingues qui l'utilisent davantage. Si les 7 ans bilingues ont une préférence pour la coordination, les monolingues compensent ce type par la co-subordination à 5 et à 7 ans et par la subordination à 9 ans.

Considérons maintenant dans le détail, les différentes formes linguistiques pour chacun des types de nexus employé en turc, et leurs fonctions chez nos sujets et chez les deux autres populations. Puisque la juxtaposition ne nécessite pas l'emploi de formes linguistiques, nous passons directement aux déictiques.

7.4.3 Les déictiques et autres repérages spatio-temporels en turc

7.4.3.1 Les déictiques et autres repérages spatio-temporels en turc chez les bilingues turc-français

Le tableau [7.7] montre le détail des déictiques relevés chez nos sujets.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
burda ('ici') şurda ('là') orda ('là-bas')	74 (96)	69,5 (46)	85 (34)	73,5 (25)	65 (15)	72 (28)
şimdi ('maintenant')	21,5 (28)	12,5 (8)	5 (2)	20,5 (7)	13 (3)	18 (7)
sabahleyin ('le matin')			10 (4)	6 (2)	-	
akşam ('le soir')						
o zaman ('à ce moment')	4,5 (6)	15 (10)			22 (5)	
autres		3 (2)				10 (4)
TOTAL	100 (130)	100 (66)	100 (40)	100 (34)	100 (23)	100 (39)

Tableau [7.7] Pourcentage (et nombre) des types de déictiques par tranche d'âge en turc.

D'après ces résultats, nous remarquons une utilisation quasi systématique des adverbes locatifs déictiques *burda* ('ici'), *şurda* ('là'), *orda* ('là-bas'). Ceci est valable pour les narrations de toutes les tranches d'âge, et se trouve confirmé par l'utilisation des déictiques temporels *şimdi* ('maintenant') et *sabahleyin* ('le matin') et *akşam* ('le soir'). Du point de vue de la variation, il y a donc une certaine similarité entre tous les sujets, même si l'on s'attendait à voir plus d'adverbes temporels, ancrant ainsi le récit dans un repère temporel fixe chez les très jeunes sujets.

Dans les enchaînements déictiques, la fonction des déictiques spatiaux, qui apparaissent en début de clause, est de marquer la progression d'une image à la suivante. Les jeunes sujets qui utilisent ces formes avec une fréquence élevée rendent les productions plus séquentielles, au lieu de lier des événements sur le plan temporel. L'exemple (7.31) illustre de tels enchaînements déictiques *burda* ('ici').

- (7.31) T06;11n 2a 003 **burda** oğlan uyuyo
/ceci-LOC/garçon/dormir-PROG-3sg/
« ici le garçon dort »
- 004 **burda** kurba kaçacak
/ceci-LOC/grenouille/fuir-FUT.-3sg/
« ici la grenouille va fuir »

Un indicateur explicite du faible degré de connectivité, caractéristique de la production des 5 et 6 ans, est l'utilisation systématique de ces adverbes spatiaux : ceux-ci permettent une énumération des personnages sans véritablement rapporter les événements, comme dans l'exemple qui suit. En revanche, la distinction entre les trois adverbes se fait aux changements d'images.

moment') chez les bilingues des Pays-Bas (ex. 7.34), et dans le même temps, une utilisation presque exclusive des déictiques spatiaux par les monolingues turcs, comme dans l'extrait ci-dessous.

- (7.33) TM08;11j 2b 011 ihm **burda** ihm sandalye var
/ihm/ceci-LOC/ihm/chaise/il y a/
« ihm ici ihm il y a la chaise »
- 3a 012 ihm **burda** da çocukla köpek suyun içine bakıyor
/ihm/ceci-LOC/DE/enfant-AVEC/chien/eau-GEN/
intérieur-POSS-DIR/regarder-PROG-3sg/
« ihm et ici l'enfant et le chien regardent dans l'eau »
- 013 bur= **burda** [ayak=] çizmeler var
/ceci=)/ceci-LOC/chaus=/botte-PLU/il y a/
« ic= ici il y a [les chaus=] les bottes »

Dans cet exemple, le sujet de 8;11 ans utilise le déictique spatial *burda* ('ici'), non seulement pour décrire et par conséquent donner l'existence des choses (par exemple la chaise, les bottes), mais aussi pour le déroulement des événements. Dans ce cas-là, le récit ressemble davantage à celui de l'exemple (7.32) d'un sujet bilingue âgé de 5 ans. Ce type d'utilisation montre que les monolingues, peu soucieux de la relation des événements entre eux, ne font qu'un traitement local en énumérant le contenu même des images. Mais ceci peut être également motivé par le matériel lui-même, comme le rappellent Aksu-Koç & von Stutterheim (1994) « le type de texte obtenu par ce matériel produit un hybride de description et de narration. Les narrateurs peuvent aussi bien choisir une approche dans laquelle ils produisent un certain nombre de descriptions suivant le cadre des images, ou ils peuvent transformer ces images statiques en un récit continu, dans lequel les images ne sont plus que des indices pour faire avancer le thème général » (Aksu-Koç & von Stutterheim, 1994 : 402)²⁴.

- (7.34) TH07;00o 4a 009 **o zaman** köpek te yere düştü
/cela/temps/chien/DE/terre-DIR/tomber-PT-3sg/
« à ce moment et le chien est tombé par terre »
- 010 **o zaman** o da bakıyor
/cela/temps/lui/DE/regarder-PROG-3sg/
« à ce moment et lui il regarde »
- 4b 011 **o zaman** köpeği de aldı
/cela/temps/chien-ACC/DE/prendre-PT-3sg/
« à ce moment et il a pris le chien »

²⁴ « The text type elicited by this procedure yields a hybrid of description and narration. Speakers can either choose an approach by which they produce a number of descriptions following the picture frames, or they can transform the static pictures into a continuous story, in which the pictures are no more than the clues for an advancing plotline » (Aksu-Koç & von Stutterheim, 1994 : 402).

Cet exemple, extrait de la production d'un sujet bilingue turc-néerlandais, montre que le déictique *o zaman* ('à ce moment') est employé de la même façon que les spatiaux : en début des clauses systématiquement. Son sens temporel reste identique à celui de *şimdi* ('maintenant'), et sa fonction également, puisqu'il permet d'articuler la narration sur l'axe des images. Il peut s'agir d'un régionalisme car cet emploi très massif chez certains sujets est totalement absent chez d'autres - chez la grande majorité de nos sujets et chez tous les monolingues de Turquie.

Qu'en est-il des coordinateurs ? C'est ce que nous analysons dans le point suivant.

7.4.4 La coordination en turc

Comme nous l'avons vu dans le point 7.2.4, le turc utilise une variété de moyens à cet effet comme la particule *de* ('aussi, quant à, et'), la conjonction de coordination *ve* ('et'), la conjonction adversative *ama* ('mais'). Les adverbes temporels *ondan sonra* ('et après, après ça') et *sonra* ('après') servent également à lier des clauses entre elles. Il faut noter que toutes les formes existantes en turc n'apparaissent pas dans les productions de nos sujets, ni d'ailleurs dans celles des deux populations turques. Analysons d'abord la coordination chez les bilingues turc-français.

7.4.4.1 La coordination en turc chez les bilingues turc-français

Nous avons représenté dans le tableau suivant la distribution des différentes formes de coordinateurs que nous avons relevées chez nos sujets bilingues.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
de ('et')	61,5 (312)	54,5 (184)	50,5 (206)	40,5 (139)	55 (173)	36,5 (115)
sonra ('après')	30 (151)	35 (118)	35 (143)	30,5 (105)	13 (40)	40,5 (128)
ondan sonra ('et après')						
bir de ('et puis')	3,5 (18)	4 (13)	4,5 (18)	13 (44)	15 (47)	7 (22)
de ('aussi')	4 (19)	4,5 (15)	6,5 (27)	10 (34)	8 (25)	3 (9)
ve ('et')	0,5 (3)	2 (8)	2 (7)	5 (17)	6,5 (21)	12 (38)
çünkü ('parce que')			1 (5)	0,25 (1)	1,5 (5)	0,5 (1)
ama ('mais')	0,5 (3)		0,5 (2)	0,25 (1)	0,5 (1)	0,5 (1)
hem de ('et même')				0,5 (2)	0,5 (2)	
TOTAL	100 (506)	100 (338)	100 (408)	100 (343)	100 (314)	100 (314)

Tableau [7.9] Pourcentage (et nombre) des types des différentes formes de coordinateurs par tranche d'âge en turc.

Comme nous pouvons le voir d'après ce tableau, le marqueur le plus utilisé par tous les groupes d'âge est la particule *de* ('et') que l'on peut également traduire en français par 'quant à', sauf chez les 10 ans. Par ailleurs, ce dernier connaît une diminution très nette entre 5 et 10 ans, même si les 9 ans en font un usage très élevé, proche du résultat réalisé par les 6 ans. La variante *bir de* ('et puis') de cette particule augmente sensiblement jusqu'à 9 ans et, à l'exception des 10 ans, avec 7 % du total des formes. Dans le même temps l'utilisation de *de*

(‘aussi’) stagne autour de 5 %. On voit apparaître chez les 8 et 9 ans une autre variante qui est *hem de* (‘et même’). L’utilisation des adverbes temporels *ondan sonra* (‘et après’) et de *sonra* (‘après’) ne varie pas avec l’âge, sauf chez les 9 ans, chez qui ces adverbes sont remplacés soit par la particule *de* (‘et’) soit par sa variante *bir de* (‘et puis’).

Pour ce qui concerne les conjonctions, nous observons une progression constante pour la conjonction de coordination *ve* (‘et’), puisque nous passons de 0,5 %, chez les sujets âgés de 5 ans, à 12 % chez les 10 ans. Berman & Slobin (1994) disent que son utilisation est rare et demande une maturité en turc, parce que la typologie du verbe en position finale favorise l’utilisation des gérondifs pour lier les clauses » (Berman & Slobin, 1994 : 553)²⁵.

Les emplois de *çünkü* (‘parce que’) et de *ama* (‘mais’) restent très marginaux, presque absents chez les 5 et 6 ans, et très faiblement présents à partir de 7 ans.

7.4.4.2 La coordination chez les monolingues turcs et les bilingues turc-néerlandais

Le tableau [7.10] donne la distribution des différentes formes linguistiques classées dans la catégorie de la coordination chez les deux populations témoins en turc.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
de (‘et’)	48 (225)	57,5 (238)	55,5 (277)	62 (127)	52 (199)	47,5 (175)
sonra (‘après’)	46 (217)	31 (127)	35,5 (177)	31,5 (65)	37 (143)	44 (161)
ondan sonra (‘et après’)						
bir de (‘et puis’)	1 (5)	1 (4)	0,5 (2)	3,5 (7)	4,5 (17)	1 (4)
de (‘aussi’)	1 (5)	2 (8)	2 (8)	1 (2)	3 (11)	3 (12)
ve (‘et’)	2 (10)	6 (24)	6 (30)	2 (4)	2,5 (10)	4 (15)
ama (‘mais’)	2 (9)	0,5 (3)	0,5 (3)		0,33 (1)	0,5 (1)
çünkü (‘parce que’)		0,5 (2)			0,33 (1)	
autres		1,5 (6)			0,33 (1)	
TOTAL	100 (471)	100 (412)	100 (497)	100 (205)	100 (383)	100 (368)

Tableau [7.10] Pourcentage (et nombre) des types des différents formes de coordinateurs par tranche d’âge chez des monolingues et bilingues turcs (Sujets Aarssen, 1996).

Ce tableau montre que tous les résultats sont proches des nôtres. En effet, chez les deux populations, la particule *de* domine la catégorie des coordinateurs ; d’autre part, tous les sujets préfèrent *sonra* (‘après’) ou *ondan sonra* (‘et après’), et plus particulièrement chez les 5 ans monolingues et les 9 ans bilingues des Pays-Bas qui sont proches des résultats de nos 10 ans. Si la conjonction de coordination *ve* (‘et’) augmente avec l’âge, son emploi reste cependant dérisoire, comme chez nos sujets. Il en est de même de l’emploi de *ama* (‘mais’) et de la locution adverbiale de cause *çünkü* (‘parce que’), presque inexistante.

²⁵ « this is a rare and mature form in Turkish, because the verb-final typology favors the use of converbs for clause linkage » (Berman & Slobin, 1994 : 553).

- (7.36) T06;06a 2a 002 oğlan da yati
/garçon/aussi/dormir-PROG-3sg/
« et le garçon dort »
- 003 köpek **de**
/chien/aussi/
« le chien aussi »

En l'absence de repère temporel dans de telles constructions avec différents participants, *de* implique une relation de simultanéité entre deux situations (Aksu-Koç & Von Stutterheim, 1994).

La majorité des 5 à 8 ans utilisent cette particule après des déictiques spatiaux ou temporels pour la continuité du discours, pour modifier un participant engagé dans une même situation et pour mettre en valeur la récurrence d'une situation donnée, comme dans l'exemple (7.37) :

- (7.37)T07;11f 8- 023 **burda da** küçük oğlan düşmüş ağaçtan
/ceci-LOC/DE/petit/garçon/tomber-PNT-3sg/arbre-ABL/
« et ici le petit garçon est tombé de l'arbre »
- 024 **burda da** bi tane kuş var
/ceci-LOC/DE/un/nombre/oiseau/il y a/
« et ici il y a un oiseau »
- 025 köpek **de** kaçıyor
/chien/DE/se sauve-PROG-3sg/
« et le chien se sauve »

Nous avons, en outre, relevé chez nos sujets, l'emploi de cette particule précédée du numéral *bir* ('un'). Il permet d'introduire une nouvelle séquence, comme dans l'exemple (7.38). Son utilisation augmente avec l'âge jusqu'à 9 ans et ensuite diminue chez les 10 ans.

- (7.38) T09;04f 9a 035 **bi de** oğlan bi dene daşın üstüne ayağını goyu
/un/DE/garçon/un/nombre/dessus-POSS-DIR/pied-POSS-ACC/
mettre-PT-3sg/
« et puis le garçon met son pied sur une pierre »
- 036 **bi de** kuş da gidiyo
/un/DE/oiseau/DE/partir-PROG-3sg/
« et puis l'oiseau aussi il part »

Aksu-Koç (1994) résume ainsi la progression développementale de cette particule : « *de* commence à être employé comme une particule plurifonctionnelle qui prend son sens du contexte, et pour marquer les relations sémantiques comme la simultanéité ou l'émergence séquentielle. Elle devient de plus en plus un opérateur discursif pour marquer le topique/focus

contrastif et pour agir sur l’empaquetage des événements » (Aksu-Koç, 1994:371)²⁸. A part les deux premiers emplois, nous n’en avons rencontré aucun chez nos sujets.

7.4.4.3.2 Les adverbes temporels en turc

Les connecteurs les plus utilisés ensuite sont les coordinateurs temporels *sonra* (‘après’), *ondan sonra* (‘et après’) qui connaissent une utilisation stagnante jusqu’à 8 ans, puis diminuent chez les 9 ans, mais sont en nette augmentation à l’âge de 10 ans. La faible proportion observée chez les 9 ans peut être expliquée par un suremploi de la particule *de* avec 55 % des coordinateurs. En revanche, l’utilisation stagnante entre 5 et 8 ans de ces marqueurs est la preuve que nos sujets connaissent le mode narratif en organisant leur narration des événements du point de vue séquentiel. Mais cette remarque n’est valable que pour ceux qui les ont utilisés. Nous avons relevé dans notre corpus par exemple des clauses marquées par la séquence *ondan sonra* (‘et après’) (ex. 7.39), se référant à la fois à la même image, appréhendée à un moment simple de la perception, et aux événements successifs dans le temps - mais non aux articulations dans le discours. Dans la majorité des cas, parmi ceux qui ont eu recours à ce connecteur, la deuxième fonction est dominante.

- (7.39) T06;00o 11- 044 **ondan sona** da deve de atmış köpeğnen
/cela-ABL/après/aussi/chameau/aussi/jeter-PNT-3sg/
chien-AVEC/
« et après ça et le chameau a jeté avec le chien »
- 12a 045 **ondan sona** da düşmüş suyun içine
/cela-ABL/après/aussi/tomber-PNT-3sg/eau-GEN/
intérieur-POSS-DIR/
« et après ça il est tombé dans l’eau »
- 12b 046 **ondan sona** da oturmuş
/cela-ABL/après/aussi/s’asseoir-PNT-3sg/
« et après ça il s’est assis »

Certains utilisent donc des adverbes de séquences comme *ondan sonra* ‘et après’ pour faire précéder les ensembles de propositions qui réfèrent à une série d’événements constituant un seul épisode. Un seul sujet de 8 ans a utilisé *daha sonra* (‘ensuite, plus tard, par la suite’). Mais dans cet exemple *daha sonra* fonctionne comme *ondan sonra*, il n’a qu’une portée locale et non une portée sur plusieurs événements :

- (7.40) T08;02p 13a 035 köpek **daha sonra** suyun içinde
/chien/ensuite/eau-GEN/intérieur-POSS-LOC-3sg/
« ensuite le chien est dans l’eau »

²⁸ «...*de* starts off as a multifunctional particle which takes its meaning from context, and as other explicit devices for marking semantic relations such as simultaneity or sequence emerge, it becomes more and more of a discourse operator, to mark contrastive topic/focus, and to effect event packaging » (Aksu-Koç, 1994:371).

- (7.42) T07;00d 3b 012 köpek de var ya böyle kafasını içine soktu
 /chien/DE/il y a/et/ceci-AVEC/tête-POSS-ACC/
 intérieur-POSS-DIR/mettre -PT-3sg/
 « et tu sais le chien il a mis sa tête comme ça dedans »
- 013 gaçıyodu
 /fuir-PROG-PROG-ø/
 « il fuyait »
- 014 **ama** içinde yokutu var ya bi grenouille
 /mais/intérieur-POSS-LOC/EXI.NEG-PT-3sg/il y a/un/
 grenouille/
 « mais elle n’y était pas dedans tu sais une grenouille »

La fonction de base de *ama* est d’exprimer l’opposition, mais cette utilisation peut paraître simple lorsque celle-ci est basée, comme ci-dessus, sur le contenu apparent de l’image, et non pas sur une relation temporelle ou causale entre deux événements. Dans l’exemple (7.43), *ama* exprime l’interprétation que le narrateur fait de l’image, en niant l’implication de la première clause :

- (7.43) T08;09k 7- 031 so= sona küç= küçük çocuk da bulmuş gibi gözüküyo
 /après/petit/enfant/DE/trouver-PNT-3sg/comme/
 se montrer-PROG-3sg/
 « et le petit enfant a l’air d’avoir trouvé »
- 032 **ama** bulmadı
 /mais/trouver-NEG-PT-3sg/
 « mais il n’a pas trouvé »

En résumé, les productions de nos sujets montrent que la connexion du discours se fait essentiellement de façon déictique, avec *burda* (‘ici’), ou séquentielle, au moyen de *sonra* (‘après’) ou même de *ondan sonra* (‘et après’). Ces formes placées en début de la proposition servent à informer l’interlocuteur qu’il y a une suite et que le récit comporte plus d’une image ou plus d’une phrase. La particule *de* joue un rôle important dans l’établissement de la connexion entre les propositions successives. Les résultats des monolingues turcs de couche sociale identique, ceux des nôtres et ceux des bilingues turcs des Pays-Bas confirment un comportement similaire.

7.4.5 La co-subordination en turc

Comme nous l’avons vu, la co-subordination en turc est réalisée avec les gérondifs. Le tableau [7.11] présente la répartition des différents gérondifs à travers les âges chez nos sujets.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
diye ('pour que')	26,5 (4)	50 (2)	33,5 (6)	6 (1)	10 (2)	39 (7)
ki	47 (7)	25 (1)	11 (2)	6 (1)	30 (6)	5,5 (1)
{-(Er)ken} ('pendant que')			5,5 (1)	64,5 (11)	30 (6)	22 (4)
{-IncE} ('quand')	26,5 (4)		44,5 (8)		25 (5)	11 (2)
{-Ip} ('et')		25 (1)	5,5 (1)	17,5 (3)	5 (1)	17 (3)
{-ErEk} ('n + ant')				6 (1)		
{-mEdEn} ('sans + inf.')						5,5 (1)
TOTAL	100 (15)	100 (4)	100 (18)	100 (17)	100 (20)	100 (18)

Tableau [7.11] Pourcentage (et nombre) des types de co-subordinateurs par tranche d'âge en turc.

Deux remarques s'imposent au vu des résultats observés dans le tableau ci-dessus. Tout d'abord, du point de vue de la variation des formes, on constate une diversification avec l'âge puisque nous passons de 3 types chez les 5 et 6 ans à 6 types chez les 10 ans. Ensuite, dans l'ensemble, parmi ces formes, quatre dominent : il s'agit de *diye* ('pour que'), de {-(Er)ken} ('pendant que'), de {-IncE} ('quand, dès que') et de *ki* (complétif). Si l'on constate une diminution de *diye* et de *ki* avec l'âge (sauf chez les 10 ans pour la première et les 9 ans pour la deuxième), les deux autres formes ({-(Er)ken} et {-IncE}) ne sont véritablement employées qu'à partir des 7 ans. Il est très surprenant de constater que le gérondif {-Ip} est employé très faiblement, sauf chez les 8 et 10 ans, car c'est la forme qui présente le moins de difficulté d'emploi et de fréquence dans le langage écrit et oral. Les deux dernières n'ont qu'une seule occurrence.

Ces deux tendances sont-elles vérifiées chez les monolingues turcs de Turquie et chez les bilingues des Pays-Bas ? Le tableau ci-dessous donne la distribution de ces formes chez ces deux populations.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
diye ('pour que')	55,5 (30)	26 (11)	18 (13)	50 (2)	59,5 (19)	21 (8)
ki	9,25 (5)		4 (3)		12,5 (4)	16 (6)
V+{-INCE}	9,25 (5)	14,5 (6)	18 (13)		3 (1)	13 (5)
V+{-(er)KEN}	13 (7)	9,5 (4)	20,5 (15)	50 (2)	9,5 (3)	23,5 (9)
V+{-IP}	11 (6)	26 (11)	35,5 (26)		12,5 (4)	26,5 (10)
V+{-EREK}		21,5 (9)	4 (3)			
-e -e	2 (1)	2,5 (1)			3 (1)	
Total	100 (54)	100 (42)	100 (73)	100 (4)	100 (32)	100 (38)

Tableau [7.12] Pourcentage (et nombre) des types de co-subordinateurs par tranche d'âge chez les monolingues turcs et bilingues turc-néerlandais (Sujets Aarssen, 1996).

Nous avons vu plus haut que l'effet de la population était significatif pour la co-subordination et que les enfants monolingues turcs se démarquaient très nettement des enfants issus des deux populations immigrées. L'explication se trouve ici : non seulement ils ont un nombre d'occurrences supérieur mais aussi un éventail de formes variées, et ceci dès 5 ans. Il est visible que dès leur jeune âge, les monolingues ont une palette de co-subordinateurs plus

variée que les sujets issus de l'immigration. Quant aux formes préférées chez les monolingues turcs, le tableau montre une très nette diminution de la forme *diye* avec l'âge, au profit notamment des autres gérondifs. Dans le même temps, le *ki* est peu utilisé. Nous constatons la pauvreté de la co-subordination chez les bilingues turc-néerlandais, notamment à 5 ans. Même si le taux de *diye* est particulièrement élevé chez les 7 ans des Pays-Bas, avec 59,5 % des formes, à partir de cet âge, leurs résultats sont proches de ceux des nôtres.

Après avoir observé les différences quantitatives des divers types de co-subordinateurs, essayons d'analyser les fonctions qu'ils jouent dans les narrations de nos sujets.

7.4.5.1 Utilisation des différentes formes de la co-subordination en turc

7.4.5.1.1 Les emplois du *diye* et du *ki*

Regardons de près les fonctions de ces deux formes dans les narrations de nos sujets. Nous avons vu que quand *diye* est précédé d'un impératif, il équivaut en français à une subordonnée introduite par *pour que*, comme le montre l'exemple ci-dessous :

- (7.44) T07;11h 8- 030 it de goşuyo
/chien/DE/courir-PROG-3sg/
« et le chien court »
- 031 batırmaşın **diye**
/piquer-NEG-IMPE3sg./DIYE/
« pour qu'elles (=les abeilles) ne piquent pas »

Dans ce cas donc *diye* exprime le but, mais ce n'est pas sa seule fonction, comme le démontre l'exemple (7.45) où *diye* permet de faire le lien entre le discours au style direct et la narration :

- (7.45) T08;02j 3b 013 bak= ünnüyor gurba **diye**
/regar=/appeler-PROG-3sg/grenouille/DIYE/
« il regar' il appelle en disant grenouille »

Pour ce qui concerne l'emploi complétif de *ki*, nous avons retenu uniquement les cas où il est précédé des verbes de perception, tels que *bakmak* ('regarder') ou *görmek* ('voir'), comme dans l'exemple ci-dessous :

- (7.46) T09;03m 14a 042 sona köpeğinen çocuk gördü **ki**
/après/chien-AVEC/enfant/voir-PT-3sg/ki/
« après le chien et l'enfant ont vu que »
- 043 euh: bi kızını sevmiş
/euh/un/fille-ACC/aimer-PNT-3sg/
« il a aimé une fille »

7.4.5.1.2 L'emploi du gérondif {-IncE}

L'emploi du gérondif {-IncE} est instable, dans la mesure où il est très fortement présent dès 5 ans, et totalement absent des narrations des 6 et 8 ans. Par ailleurs, il ne connaît pas une utilisation variée chez nos sujets, étant donné que, dans tous les cas, il marque la simultanéité entre les séquences, comme dans l'exemple (7.47) :

- (7.47) T07;05e 4a/b 013 köpek düşü**ünce**
/chien/tomber-GER/
« quand le chien est tombé »
- 014 oğ= oğlan da pencereden düşmüş
/garç=/garçon/DE/fenêtre-ABL/tomber-PNT-3sg/
« [le garç=] et le garçon est tombé de la fenêtre »

Bien que {-IncE} présente le premier événement comme subsidiaire par rapport au second, il n'est pas nécessairement en arrière-plan narratif. Les deux événements dans chaque proposition font avancer l'action, comme dans l'exemple ci-dessus. Le sens temporel de base de {-IncE} ne pose donc pas de problème à nos sujets dès 5 ans. Slobin (1989), avait constaté une utilisation abondante des 2 ans.

Nous avons observé la même fonction chez les monolingues turcs de Turquie et les bilingues turcs des Pays-Bas. Cependant, Aksu-Koç (1994 : 374) note également le marquage de la simultanéité/causalité entre un état perceptif et affectif, comme l'indique l'exemple extrait de la production d'un sujet âgé de 5 ans :

- (7.48) köpek de şaşır**mış**
/chien/DE/s'étonner-PNT-3sg/
« et le chien s'est étonné »
- onu görü**ünce**
/lui-ACC/voir-INCE/
« quand il l'a vu » (Ex. Aksu-Koç, sujet 05;00 ans)

7.4.5.1.3 L'emploi du gérondif {-(Er)ken}

Le gérondif {-(Er)ken} a la même fonction chez tous les sujets. Il présente un événement comme un état avancé ou un procès simultané en train de se dérouler avec l'événement qui se réfère à la proposition principale. Ainsi il a une fonction d'arrière-plan comme l'illustre l'exemple ci-dessous :

- (7.49) T08;00i 4a 004 sonra çocuk bak**arkan**
/après/enfant/regarder-AOR.-KEN/
« après, pendant que l'enfant regardait »
- 005 camdan köpek dü**ştü**
/fenêtre-ABL/chien/tomber-PT-3sg/
« le chien est tombé par la fenêtre »

Ici le petit garçon est en train de regarder par la fenêtre, et au même moment, le chien embarrassé par le pot sur sa tête tombe. Dans l'exemple (7.50), le sujet exprime l'idée qu'au moment où le petit garçon et le chien s'en vont, les grenouilles les regardent. La fonction reste la même.

- (7.50) T07;00p 15- 065 hepisi de bakıyo onnara
/tous/aussi/regarder-PROG3sg./lui-Plu-DIR/
« et toutes les regardent »
- 066 giderken
/partir-AOR.-GER/
« en partant »

7.4.5.1.4 L'emploi du gérondif {-Ip}

Dans notre corpus, {-Ip} n'apparaît qu'à partir de six ans, ce qui va dans le sens de ce qu'affirme Slobin (1988), puisqu'il dit « {-Ip} apparaît majoritairement après, à l'âge de cinq ans, quand les enfants commencent à lier deux propositions entre elles dans les unités narratives, plutôt que dans les juxtapositions temporelles simples » (Slobin, 1988 : 8)³⁰. Son apparition tardive suggère que sa fonction est bien plus complexe que celle d'une conjonction et qu'il n'est plus au service d'une fonction narrative.

- (7.51) T07;11f 9b 029 küçük oğlan da çıkıp
/petit/garçon/DE/monter-IP/
« et le petit garçon monte »
- 030 bağıriyo
/crier-PROG-3sg/
« (et il) crie »

7.4.5.1.5 L'emploi du gérondif {-ErEk}

À première vue {-ErEk} semble avoir la même fonction que {-Ip}, mais il est très tardif en turc. Nous présentons ci-dessous le seul exemple de notre corpus, rencontré chez un sujet de 8 ans :

- (7.60) T08;09k 9a 037 euh: daşa çıkıyo küçük çocuk
/euh/pierre-DIR/monter-PROG-3sg/petit/enfant/
« euh: il monte sur une pierre le petit enfant »
- 038 guştan kaçarak
/oiseau-ABL/fuir-EREK/
« en se sauvant de l'oiseau »

³⁰ « *ip* makes its major appearance at age 5, when children beginning to link clauses together in narrative units, rather than mere temporal juxtaposition » (Slobin, 1988 : 8).

Malgré son absence totale dans les narrations des bilingues des Pays-Bas et la présence d'une seule occurrence chez nos sujets, il est utilisé à six reprises par un sujet âgé de 6 ans chez les monolingues turcs :

- (7.61) TM06;08d 12a 051 **ve gülümseyerek**
 /et/sourire-EREK/
 « et en souriant »
- 052 **suyun üstünden çıkmış**
 /eau-GEN/dessus-POSS;-ABL/sortir-PNT-3sg/
 « il est sorti de l'eau »

Dans toutes les occurrences rencontrées, on constate que le gérondif {-ErEk} contribue à la connexion du discours en présentant deux situations d'une manière très intégrée, faisant partie d'un seul événement.

7.4.6 La subordination en turc

Le tableau [7.13] donne la distribution des formes linguistiques pour la subordination en turc des bilingues turc-français.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
ma	66,5 (6)	100 (3)	25 (1)	70 (7)	17 (1)	50 (6)
mak + için	11,5 (1)		50 (2)	30 (3)	50 (3)	25 (3)
dik	22 (2)		25 (1)		33 (2)	25 (3)
TOTAL	100 (9)	100 (3)	100 (4)	100 (10)	100 (6)	100 (12)

Tableau [7.13] Pourcentage (et nombre) des types de subordinateurs, par tranche d'âge, en turc.

D'après ce tableau, nous pouvons faire deux remarques. D'une part, la pauvreté au niveau des variétés relevées pour cette catégorie. En effet, nous ne relevons que trois variétés, dont la première, le nom verbal d'action {-mE}, domine les deux autres : le nom verbal d'action en {-mEk} et le nom verbal complexe de réalité {-DIK}. Chez les monolingues de couches sociales élevées, Aksu-Koç (1994 : 376) a noté que ces formes sont totalement absentes des productions des trois ans et rares chez les 5 ans, mais qu'elles augmentent avec l'âge, et particulièrement chez les 9 ans et les adultes. Les résultats donnés dans le tableau ci-dessous des monolingues turcs et bilingues turcs confirment cette conclusion.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
ma	75 (30)	77,5 (31)	51,5 (30)	44,5 (4)		25 (1)
mak + için	10 (4)	7,5 (3)	3,5 (2)			25 (1)
dik	15 (6)	15 (6)	45 (26)	55,5 (5)		50 (2)
TOTAL	100 (40)	100 (40)	100 (58)	100 (9)		100 (4)

Tableau [7.14] Pourcentage (et nombre) des types de subordinateurs par tranche d'âge chez les monolingues et bilingues turcs (Sujets Aarssen, 1996).

Nous observons que le comportement des 5 et 7 ans est identique chez les monolingues turcs avec la domination du nom verbal d'action {-mE} et la stagnation des deux formes suivantes. En revanche chez les 9 ans, l'utilisation du {-mE} diminue aux dépens du nom verbal complexe {-DIK} qui connaît un développement réel à cet âge. L'emploi de ces formes chez les bilingues des Pays-Bas reste dérisoire comme chez les nôtres, avec une absence totale chez les 7 ans.

Analysons les fonctions de chacune de ces formes.

7.4.6.1 Les noms d'action en {mE} et {-mEk}

Pour ce qui est du nom d'action V+{-mE}, dans la majorité des cas, il est suivi du directif. L'exemple (7.35) illustre cet emploi. À propos de cette utilisation, Bazin (1987 : 115) dit « que la langue actuelle tend à remplacer l'infinif par le nom d'action en {-mE} ».

(7.62) T05;05q 7- 053 [son=] sona köpek de buraya çıkmaya çalışıyo
/apr=/après/chien/DE/intérieur-DIR/monter-ME-DIR/
essayer-PROG-3sg/
« [apr=] après et le chien essaie de monter ici »

Nous pouvons interpréter cette utilisation comme dans l'exemple : *le chien travaille (pour) monter*. Cet emploi domine également chez les monolingues de Turquie. Cependant, nous avons deux occurrences de l'emploi complexe V+{-mE}+{POSS.}+{ACC.} chez les 9 ans monolingues, une seule dans la même tranche d'âge des bilingues et aucune chez les nôtres. Voici un exemple d'un monolingue de 9 ans :

(7.63) TM09;01s 13a 037 ihm burda köpeğin susmasını öneriyor
/ceci-LOC/chien-GEN/taire-ME-POSS-ACC/
conseiller-PROG-3sg/
« ici il conseille au chien de se taire »

Aksu-Koç (1994) dit de ces constructions que « ce qui est difficile pour les enfants est probablement cette sorte d'abstraction et de condensation conceptuelles plutôt que la complexité syntaxique par exemple, alors qu'il est évident dans les corpus non narratifs qu'il y a une utilisation de ces noms d'action bien avant cet âge » (Aksu-Koç, 1994 : 380)³¹ - c'est-à-dire avant l'âge de 9 ans.

Quant au nom d'action {-mEk}, nous avons relevé uniquement les cas où il est suivi de la postposition *için* ('pour'). Il exprime une relation de but comme la version française *pour* + *inf*. L'exemple ci-dessous constitue l'un des cas observés.

³¹ « What is difficult for children is probably this sort of conceptual abstraction and condensation, rather than syntactic complexity per se, since there is evidence from non-narrative data for the use of complements earlier than this age » (Aksu-Koç, 1992b, cité dans Aksu-Koç, 1994 : 380).

- (7.64) T09;03m 9b 027 çocuk bağıyor
/enfant/crier-PROG-3sg/
« l'enfant crie »
- 028 kurbayı aramak için
/grenouille-ACC/chercher/pour/
« pour chercher la grenouille »

7.4.6.3 Le nom d'action complexe {-DIK}

Dans le tableau ci-dessus [7.13], nous avons rassemblé les deux formes de {-DIK}, c'est-à-dire le $V+{-DIK}+{-POSS}+{-LOC}$ (exemple 7.65) et $V+{-DIK}+{-POSS}+ zaman$ (exemple 7.66). La première est utilisée pour joindre les verbes de changement d'état, pour présenter une situation comme arrière-plan d'un événement qui fait avancer l'action. Chez nos sujets, parmi les 8 occurrences, seulement deux concernent le deuxième emploi, tous deux chez un même sujet de 10 ans.

- (7.65) T05;08n 14a 045 [köpeğini] bu köpeğine bakıyo
/chien-POSS-ACC/ceci/chien-POSS-DIR/
regarder-PROG-3sg/
« celui-ci il regarde son chien »
- 046 indiğini
/descendre-DIK-POSS-ACC/
« descendre »
- (7.66) T10;02e 12a/b 031 so:ra düştüğü zaman
/après/ tomber-DIK-POSS/
“après quand il est tombé”
- 031 köpek gafasının üstüne biniyor
/chien/tête-POSS-GEN/dessus-POSS-DIR/monter-PROG-3sg/
“le chien monte sur sa tête”

Un sujet de 5 ans (ex. 7.67) et un de 9 ans ont essayé de former une phrase avec cette forme, mais ont échoué dans leur tentative. Nous ne les avons pas comptabilisées comme valides.

- (7.67) T05;10d 12a 054 ondan sonra dedisine tutmadı
/ça-ABL/après/dire-DIK-POSS-DIR/tenir-NEG-PT-3sg./
« après ça il n'a pas tenu ce qu'il avait dit (= sa promesse) »

Dans cet exemple, l'enfant de 5 ans essaie d'utiliser la forme {-DIK}. La forme correcte ici est *dediğini* que nous pouvons décomposer ainsi de *dik-i-(n)-i* (dire-DIK-POSS3sg-ACC). Étant donné que cette forme prend le marquage casuel, ainsi que celui de la personne et du nombre pour être en accord avec le sujet, elle devient difficile pour les jeunes sujets.

Mais chez les monolingues turcs de Turquie, cette construction subordonnée commence à être utilisée dès 5 ans et son emploi devient fréquent chez les 9 ans. Parmi les

occurrences réalisées par les monolingues, à côté des deux formes mentionnées ci-dessus, nous en avons relevé une troisième : *dik+ABL*. suivi de l’adverbe temporel *sonra* (‘après’). Cette tournure que l’on peut traduire en français par (‘après avoir/être V-passé’) est utilisée pour des événements successifs, intégrés dans une relation séquentielle fermée. Nous en observons respectivement quatre et trois chez les 5 et 9 ans. À titre d’exemple, voici un extrait de la production d’un enfant de 5 ans :

- (7.68) TM05;01c 12a 124 [sonra] sonra sudan çıktıktan sonra
/après/après/eau-ABL/sortir-DIK-ABL/après/
« [après] après être sorti de l’eau »
- 125 köpek su= suyun içinde geziyordu
/chien/eau=/eau-GEN/intérieur-POSS-LOC/
promener-PROG-PT-3sg/
« le chien se promenait dans l’eau »

Nous en avons trouvé également trois chez les 5 ans bilingues turcs des Pays Bas. Les occurrences peu nombreuses rencontrées chez eux concernent les deux formes déjà observées chez nos sujets.

Il est également possible d’obtenir la forme V+DIK+POSS suivie de la postposition *için* (‘pour’). Aksu-Koç en dénombre davantage chez les adultes que chez les enfants. Nous n’en avons trouvée aucune.

En résumé, les narrateurs changent dans leurs choix des connecteurs avec l’âge, puisque nous assistons à une augmentation des variétés. Il en est de même des fréquences d’utilisation. Cependant, les difficultés cognitive et morphologique de certaines constructions, telles DIK+POSS+CAS, montrent que leur utilisation est très limitée, et restreinte à quelques sujets seulement. Mais les monolingues, comme nous l’avons déjà fait remarquer, se distinguent très nettement des deux populations bilingues.

Après avoir étudié le développement de la connectivité en turc, nous l’étudions dans les narrations françaises.

7.5 LA CONNECTIVITE EN FRANÇAIS

7.5.1 Le nombre total de nexus en français

Le tableau [7.15] ci-dessous nous donne le nombre total, le nombre moyen de nexus par sujet, ainsi que l’amplitude, avec son étendue chez nos sujets bilingues en français.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Nombre total de clauses	885	653	817	825	937	679
Nombre total de nexus	863	629	334	843	925	671
Nb. moyen/sujet	62	42	52	50	55	45
Amplitude	31-175	24-57	25-92	28-70	38-88	17-74
Étendue	144	33	67	44	50	60

Tableau [7.15] La connectivité en français par tranche d'âge chez les bilingues turc-français.

Ce tableau nous permet de faire plusieurs remarques concernant le développement du système de la connectivité en français chez nos sujets. Pour commencer, on peut dire que les jeunes sujets âgés de 5 ans utilisent un nombre total de nexus très important, puisque c'est dans cette tranche d'âge que nous trouvons le nombre moyen par sujet le plus élevé (62). Ensuite, nous observons une certaine stabilité dans les résultats entre 7 et 10 ans. Ce sont les 6 ans qui ont le nombre moyen par sujet le plus faible (42 par sujet). Malgré ces différences, le test ANOVA révèle un résultat non significatif pour l'effet âge concernant le nombre total de nexus par groupe d'âge ($F_{(5,87)} = 0.52$, NS). Les différences ne sont pas non plus significatives entre chaque tranche d'âge. Si l'on regarde les amplitudes et les étendues, on constate que ce sont également les 5 ans qui réalisent la plus grande étendue (144), alors que, dans le même temps, ce nombre chez les 6 ans est de 33. À côté de ces deux étendues extrêmes, au sein de chaque groupe d'âge, d'énormes variations individuelles existent.

Dans le tableau ci-dessous, nous proposons le nombre total de nexus chez des monolingues français (Kern, 1997)³².

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
Nombre total de clauses	1026	975	1062
Nombre total de nexus	1066	968	1040
Nb. moyen/sujet	53	48	52
Amplitude	35-85	26-64	25-92
Étendue	50	38	67

Tableau [7.16] La connectivité par tranche d'âge chez les français monolingues (Kern, 1997 : 275)

Le nombre total de nexus par groupe d'âge est très proche chez les monolingues français. Cela est confirmé par le nombre moyen de nexus par sujet : il varie entre 48 chez les 7 ans et 53 chez les 5 ans, et le test ANOVA donne un résultat non significatif pour l'effet de l'âge ($F_{(2,57)} = 1.79$, NS). Pour ce qui relève des étendues, la plus grande variation se trouve chez les 10 ans, et la plus petite chez les 7 ans, avec respectivement 67 et 38.

En ce qui concerne la comparaison du nombre total de nexus réalisés par les bilingues et les monolingues, les tests ANOVA ont souligné que les différences n'étaient significatives

³² À la différence de nous, Kern (1997 : 275) n'a pas intégré la juxtaposition dans son étude des connecteurs chez les monolingues français.

pour aucune des trois tranches (pour les 5 ans : $F_{(1,32)} = 3.72$, NS ; pour les sujets de 7 ans : $F_{(1,34)} = 0.85$, NS ; et pour les 10 ans : $F_{(1,33)} = 0.43$, NS).

Il faut donc être extrêmement prudent dans l'analyse de la connectivité prise dans sa généralité, puisque les tests prouvent que, pour les deux populations, les différences ne sont significatives ni intra-groupes ni inter-groupes. Il est donc indispensable d'examiner le détail des catégories de nexus réalisées par chacune des deux populations. C'est ce que traite le point suivant.

7.5.2 Les différentes catégories de nexus en français

Nous représentons dans les tableaux [7.17] et [7.18] les différents types de nexus rencontrés en langue forte (le français) chez les bilingues turc-français et les monolingues français. Analysons d'abord les résultats des bilingues turc-français.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Juxtaposition	41,5	46,5	48,5	47,5	48	42
Déictiques	11,5	5	1,5	4	1	3,5
Coordination	43	45	44,5	38,5	43	42,5
Co-subordination	4	3,5	5	9,25	7	9,5
Subordination	0,1	0,1	0,5	1,25	1	2,5
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Tableau [7.17] Pourcentage des différents types de nexus en français chez les bilingues.

Plusieurs tendances se dégagent de la lecture de ce tableau. D'une part, la juxtaposition et la coordination sont les deux catégories qui dominent largement les trois autres. On constate en outre un avantage pour la première chez les 7, 8 et 9 ans et une égalité presque parfaite pour les trois autres tranches d'âge. La différence au profit de la juxtaposition est de 9 % pour les 8 ans. Comme pour la version turque des narrations, conformément à nos attentes, la juxtaposition augmente avec l'âge, même si l'on peut observer un recul chez les 10 ans. L'effet de l'âge n'est pas significatif pour cette catégorie ($F_{(5,87)} = 0.15$, NS), comme d'ailleurs pour la coordination ($F_{(5,87)} = 0.40$, NS). D'autre part, notre hypothèse au sujet des déictiques se vérifie en partie ici, puisque ces formes diminuent avec l'âge jusqu'à 9 ans, mais les 8 et 10 ans dérogent à cette règle en réalisant des scores proches des 6 ans. Comme pour la version turque, la variation individuelle est la cause des résultats des 8 et 10 ans. En effet, chez les 8 ans un seul enfant réalise 19 des 32 formes pour cette catégorie, et chez les 10 ans, un sujet en produit 15 sur les 25. Malgré ces écarts, l'effet âge n'est pas non plus significatif pour cette catégorie ($F_{(5,87)} = 0.79$, NS). En revanche, le test d'ANOVA donne un score significatif pour la co-subordination ($F_{(5,87)} = 2.59$, $p < .03$). Le tableau montre qu'il y a effectivement une augmentation entre les 5 et les 10 ans, ces derniers réalisant deux fois plus de co-subordonnées que les jeunes sujets (les 5 et 6 ans). Enfin pour la subordination, nous assistons également à une trajectoire développementale très nette entre les 5 et les 10 ans. Les

résultats varient entre 0,1 % et 2,5 %. Ce qui est par ailleurs vérifié par le test ANOVA : $F_{(5,87)} = 3.24$, $p < .009$.

En résumé, si l'effet de l'âge pour le total des trois premières catégories s'avère non pertinent, il l'est pour la co-subordination et la subordination. Les sujets plus âgés (8 à 10 ans) ont des proportions supérieures à celles des jeunes sujets (les 5, 6 et 7 ans).

Observons maintenant la distribution des différentes catégories de nexus réalisées par les monolingues français. C'est ce que montre le tableau suivant.

Âge	5 ans	7 ans	10 ans
Nb. de sujets	N=20	N=20	N=20
Juxtaposition	21,5	42	48
Déictiques	7	1,5	1,5
Coordination	60,5	49	38,5
Co-subordination	9	6,5	9,5
Subordination	2	1	2,5
TOTAL	100	100	100

Tableau [18] Pourcentage des différents types de nexus chez les monolingues français (Kern, 1997 : 277).

Les tendances que nous avons observées chez les sujets bilingues sont également valables pour les monolingues français, puisque d'une part les déictiques diminuent avec l'âge ($F_{(2,57)} = 3.86$, $p < .032$), et d'autre part, la catégorie de la juxtaposition qui, au contraire, augmente. L'effet de l'âge est très significatif pour cette catégorie : $F_{(2,57)} = 14.17$, $p < .0001$. Les 7 et 10 ans produisent beaucoup plus de clauses juxtaposées que les jeunes sujets. Ces derniers préfèrent la coordination à la juxtaposition. Si c'est encore le cas des 7 ans, les 10 ans réalisent presque deux fois moins de clauses coordonnées que les 5 ans. Les différences sont également très nettes pour l'effet de l'âge : $F_{(2,57)} = 10.16$, $p < .0002$. La diminution des clauses coordonnées et proportionnellement l'augmentation des juxtaposées s'explique par le fait que les sujets âgés abandonnent la combinaison '*et puis / et après*' (Kern, 1997 : 282). C'est également ce qu'ont démontré Peterson & McCabe (1983). Quant aux co-subordonnées, les proportions étant proches, l'effet âge est non significatif : $F_{(2,57)} = 1.18$, NS. Enfin pour la subordination, même si les résultats semblent proches, la seule différence significative concerne les 7 et 10 ans monolingues français ($F_{(1,38)} = 8.61$, $p < .005$).

Les figures ci-dessous reprennent les résultats des deux communautés et les comparent par tranches d'âge et par catégorie. Observons ceux des 5 ans.

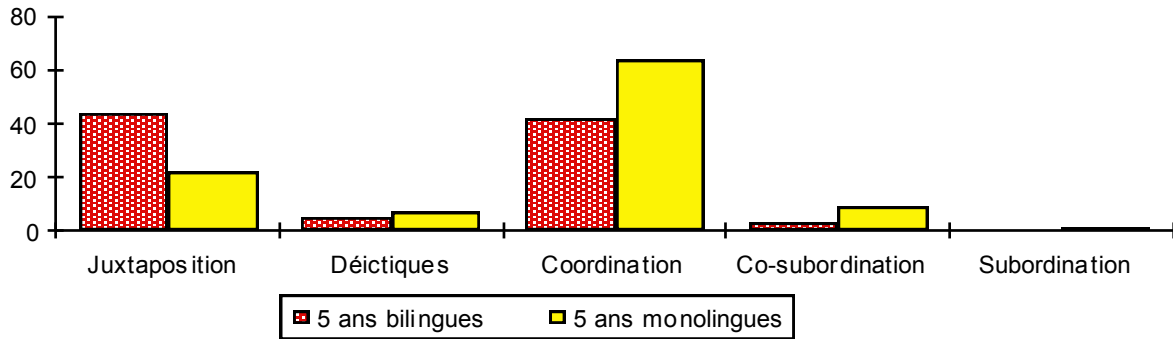


Figure [7.3a] Les différents types de nexus comparés chez les 5 ans en français.

Catégorie de nexus	Juxtaposition	Déictiques	Coordination	Co-subordination	Subordination
Test ANOVA ddl : 1,32	CM = 4015,41 F = 14,60 p < .0006	CM = 31,41 F = 0,16 NS	CM = 3734,44 F = 11,34 p < .002	CM = 278,99 F = 13,48 p < .0009	CM = 24,11 F = 12,11 p < .0015

Tableau [7.19] Résultats des tests ANOVA pour les différentes catégories de nexus en français chez les 5 ans bilingues, comparés aux monolingues du même âge (CM : Carré Moyen).

Comme le tableau ci-dessus le prouve, les différences sont donc significatives entre les 5 ans pour toutes les catégories sauf les déictiques. Pour la juxtaposition, nos sujets produisent deux fois plus de clauses juxtaposées que les monolingues, avec respectivement 44,5 % et 22,5 %. Pour les trois dernières catégories, les scores des monolingues sont supérieurs à ceux des nôtres. Nos 5 ans, qui juxtaposent plus que les 5 ans monolingues, ont donc un retard dans l'utilisation des diverses catégories explicites qui servent à lier deux clauses entre elles. Ce retard peut être dû au fait que nos sujets n'ont commencé l'apprentissage effectif du français qu'à partir de la maternelle et qu'ils n'ont pas encore totalement acquis tout l'éventail de formes qui permettent de faire des liaisons en français.

La figure ci-dessous donne les résultats des 7 ans.

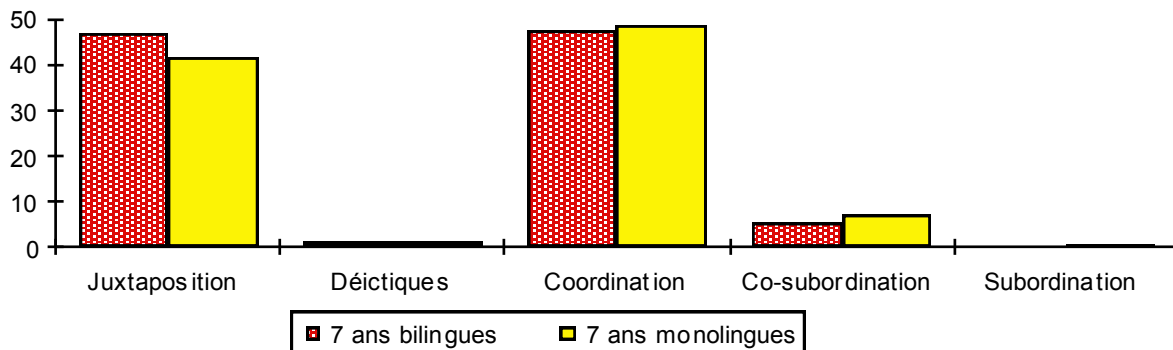


Figure [7.3b] Les différents types de nexus comparés chez les 7 ans en français.

Contrairement aux 5 ans, les différences ne sont notables pour aucune des cinq catégories pour les 7 ans³³. À part une petite différence dans les occurrences des juxtaposées - plus chez les nôtres que chez les monolingues (48,5 % contre 42 %) - comme nous pouvons le constater à partir des tableaux [7.17] et [7.18] les résultats sont très proches pour les autres catégories.

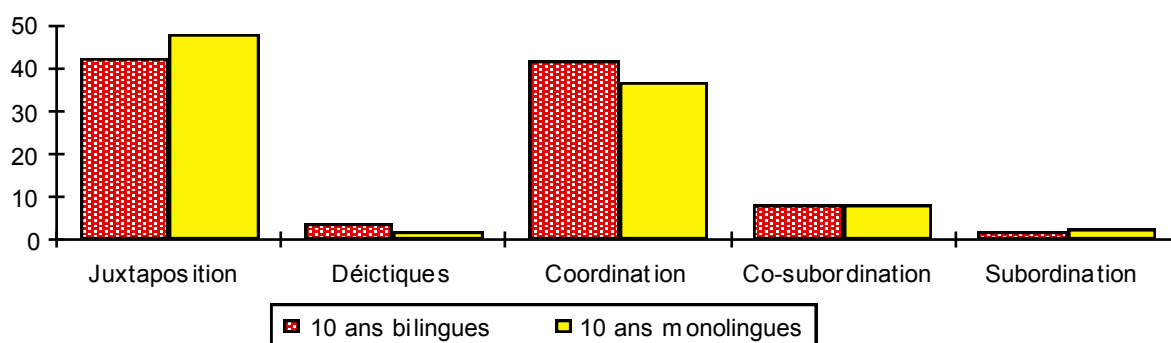


Figure [7.3c] Les différents types de nexus comparés chez les 10 ans en français.

Les tests ANOVA montrent également que les différences ne sont pas significatives pour les 10 ans³⁴. À l'inverse des 7 ans, ce sont les 10 ans monolingues qui ont utilisé un peu plus de clauses juxtaposées que les bilingues (42,5 % contre 48 %).

En résumé, à travers tous les âges, aussi bien chez nos sujets que chez les monolingues, la juxtaposition et la coordination sont les deux catégories les plus utilisées pour effectuer la jonction entre les clauses. Par ailleurs, nous assistons chez les deux populations à une diminution des déictiques des plus jeunes aux plus âgés et à une augmentation des co-subordonnées et des subordonnées. Lorsque nous comparons les deux populations, les différences sont seulement significatives pour les 5 ans (sauf pour la catégorie déictiques) : les 5 ans monolingues produisent plus de coordination, de co-subordination et de subordination, tandis que nos 5 ans compensent ces catégories par un recours à la juxtaposition.

Du point de vue quantitatif, il en résulte donc que le retard est comblé dès 7 ans, puisque aussi bien chez les 7 ans que les 10 ans, toutes les différences sont non significatives pour les deux tranches d'âge. Nous pouvons cependant nous poser la question de la différence qualitative. La réponse à cette question ne peut être fournie que par l'étude et l'analyse des

³³ Juxtaposition : $F(1,34) = 0.65$, NS ; Déictiques : $F(1,34) = 0.002$, NS ; Coordination : $F(1,34) = 0.04$, NS ; Co-subordination : $F(1,34) = 0.28$, NS ; Subordination : $F(1,34) = 0.04$, NS.

³⁴ Juxtaposition : $F(1,33) = 1.17$, NS ; Déictiques : $F(1,33) = 1.06$, NS ; Coordination : $F(1,33) = 1.02$, NS ; Co-subordination : $F(1,33) = 0.001$, NS ; Subordination : $F(1,33) = 0.19$, NS.

différentes formes linguistiques que comprennent les diverses catégories de nexus chez les deux populations, ainsi que les fonctions qu'elles expriment. Ce sera l'objet du point suivant.

7.5.3 Les déictiques et autres repérages spatio-temporels en français

Nous venons de voir que le pourcentage des déictiques diminuait entre les 5 et les 10 ans et que les 5 et 6 ans étaient ceux qui les employaient le plus. Dans le tableau ci-dessous, nous avons représenté les divers types de ce que nous avons appelé les « déictiques et autres repérages spatio-temporels ».

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
là, là-bas, ici	90 (88)	97 (30)	85 (11)	75 (24)	62,5 (5)	12 (3)
maintenant		3 (1)	7,5 (1)	9,5 (3)	25 (2)	
un soir, un jour			7,5 (1)	12,5 (4)	12,5 (1)	24 (6)
Autres	10 (10)			3 (1)		64 (16)
TOTAL	100 (98)	100 (31)	100 (13)	100 (32)	100 (8)	100 (25)

Tableau [7.20] Pourcentage (et nombre) des types de déictiques par tranche d'âge, en français.

Il apparaît, d'après ce tableau, une diversification dans l'emploi des déictiques des 5 aux 10 ans : en effet, à côté des déictiques spatiaux (là, là-bas, ici) qui diminuent d'ailleurs avec l'âge, nous observons l'emploi des déictiques temporels. La catégorie *autres* contient chez les 5 ans le déictique *à la fin* (à 7 reprises chez un sujet) et *en plus* ; chez les 8 ans, une seule occurrence de *à ce moment* et chez les 10 ans, 14 occurrences de *voici* chez un seul sujet et 2 de *un moment* chez un autre.

La fonction des déictiques spatiaux est de mettre en relation des descriptions locales. Au lieu de construire sa narration autour d'un thème, l'enfant se fixe sur des détails qui n'ont aucun intérêt pour le thème de la recherche de la grenouille, comme le montre l'exemple ci-dessous d'un sujet âgé de 5 ans, chez qui nous en avons relevé 76. Il faut, par ailleurs, noter qu'une fois sur deux - et ceci est valable pour tous les groupes d'âge qui ont recours à *là* - ce dernier est précédé de la conjonction de coordination *et*, comme le montre également le même exemple.

- (7.69) F05;06a 3a 035 **là** des chaussettes dans le lit, -
 036 et **là** il y a un pull
 037 **là** il a des petites barres
 038 et **là** une lumière
- 3b 039 et **là** y a la fenêtre (3")
 040 **là** le chien il met [le:] - le verre
 041 et **là** le garçon il appelle tout le monde

À partir de 6 et 7 ans, nous voyons apparaître les connecteurs déictiques temporels, tels que *maintenant*, *un soir*, *un jour*. Nous pouvons interpréter ce passage des déictiques spatiaux aux déictiques temporels comme une évolution vers une fonction davantage

discursive, puisque ces derniers permettent de situer l'action, non plus dans l'espace, mais dans le temps. Ils peuvent par la même occasion faciliter à l'auditeur la prise de repères temporels du récit. Les deux exemples soulignent que ces déictiques temporels sont utilisés pour marquer la transition entre les actions, par exemple, pour signaler le passage de la nuit au jour, comme dans l'exemple (7.71), ou le passage de l'intérieur de la maison vers l'extérieur.

(7.70) F06;08l 9a 026 garçon est ici
 027 chien regarde ici
 038 **maintenant** il est ressorti

(7.71) F08;04b 2b 006 **le matin** le petit garçon se réveille

Le tableau [7.21] donne la distribution des différentes formes observées pour la catégorie des déictiques chez les monolingues français (Kern, 1997 : 278).

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
là, là-bas, ici	91,5 (67)	80 (12)	33,5 (6)
maintenant	3 (2)		28 (5)
un soir, un jour	4 (3)	20 (3)	33,5 (6)
Autres (voilà / voici)	1,5 (1)		5 (1)
TOTAL	100 (72)	100 (15)	100 (18)

Tableau [7.21] Pourcentage (et nombre) des types de déictiques par tranche d'âge, chez les français monolingues (Kern, 1997).

Comme chez nos sujets, le nombre de déictiques spatiaux diminue aux dépens des déictiques temporels. Contrairement aux nôtres, les déictiques temporels sont employés dès 5 ans. On observe également des variations individuelles chez les 5 ans monolingues : sur les 67 occurrences des déictiques spatiaux relevées, 56 appartiennent à seulement 4 sujets.

Aussi bien chez les 5 ans monolingues que chez nos 5 et 6 ans bilingues, le nombre très élevé des déictiques est le signe de leur difficulté à produire un récit décontextualisé. Ces derniers s'appuient sur les images pour raconter l'histoire, en obligeant l'auditeur, par la même occasion, à se baser également sur elles pour comprendre les productions. Si chez les 7 et 10 ans les déictiques ne disparaissent pas totalement, ils se diversifient à partir de 8 ans chez les bilingues et de 10 ans chez les monolingues. Nous voyons apparaître chez eux, à travers des repères temporels, la notion de séquentialité entre les événements.

En résumé, aussi bien chez les bilingues que chez les monolingues, le nombre de déictiques diminue avec l'âge et un changement dans l'emploi s'effectue avec une fonction plus motivée chez les sujets âgés. D'autres recherches sur d'autres langues (Berman, 1988 ; Berman & Slobin, 1994 ; De Weck, 1991 ; Ragnarsdottir, 1992) aboutissent aux mêmes conclusions.

7.5.4 La coordination en français

7.5.4.1 Les différents types de coordinateurs en français

Le tableau ci-dessous donne le pourcentage et le nombre des différents types de coordinateurs relevés dans les productions de nos sujets :

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
et	40,5 (152)	29,5 (84)	56 (205)	50 (161)	71 (286)	58,5 (166)
après	32,5 (121)	52 (148)	21,5 (80)	19 (62)	7,5 (30)	21,5 (61)
et après	9 (33)	6,5 (19)	4 (15)	8,5 (27)	5 (20)	1,5 (5)
et puis	7 (26)	6,5 (19)	5 (19)	9 (30)	4 (17)	5,5 (16)
puis	1 (3)	1 (2)	5,5 (20)	1 (3)	1 (5)	7,5 (22)
alors	6 (22)		1 (3)	2,5 (9)	3 (11)	1 (3)
le lendemain matin			0,5 (1)	0,5 (1)	0,5 (3)	0,5 (1)
il était une fois			0,5 (2)	0,5 (2)	0,5 (2)	0,5 (1)
tout à coup					0,5 (3)	0,5 (1)
et alors						0,5 (1)
ensuite						1,5 (5)
aussi	0,5 (2)	3 (9)	1,5 (6)	5,5 (18)	5 (19)	0,5 (1)
même	2 (8)	1 (2)	4,5 (17)	1,5 (4)	2 (8)	
mais	1,5 (5)	0,5 (1)		2 (6)		0,5 (2)
TOTAL	100 (372)	100 (284)	100 (368)	100 (323)	100 (404)	100 (285)

Tableau [7.22] Pourcentage (et nombre) des types de coordinateurs par tranche d'âge, en français.

Nous observons d'après le tableau [7.22] que seulement deux formes constituent à peu près 75 % des formes chez tous les groupes d'âges. Il s'agit de la conjonction de coordination *et* qui est dominante pour toutes les tranches d'âge, sauf chez les 6 ans, ainsi que l'adverbe temporel *après*, qui est le coordinateur préféré des 6 ans (avec 52 % des occurrences). La première forme augmente par ailleurs avec l'âge, tandis que la seconde diminue sensiblement entre 5 et 9 ans. Les 10 ans réalisent le même score que les 7 ans. Dans le même temps, les formes combinées (« *et* + un connecteur ») diminuent de 16 % (chez les 5 ans) à 7,5 % (chez les 10 ans). Les 8 ans sont une exception, puisque ces formes concernent 17,5 % du total. Peterson & McCabe (1983) observent également, chez leurs sujets anglophones âgés de 4 à 9 ans, une augmentation de l'emploi de la conjonction de coordination *and* en fonction de l'âge, mais une nette stabilité dans celui des formes combinées qui ne varient qu'entre 2 % et 5 %. À côté de celles-ci, nous trouvons une palette de formes diverses qui ne sont que très faiblement représentées dans les productions de nos sujets. À ce propos, nous observons très clairement sur le tableau une augmentation du nombre des formes linguistiques utilisées avec l'âge. En effet, si l'on dénombre 9 et 8 formes respectivement chez les 5 et 6 ans, nous en dénombrons 13 chez les 10 ans. Les « organisateurs textuels » (Schneuwly et al. 1989) (*le lendemain matin, il était une fois et tout à coup*) ne font leur apparition qu'à partir des 7 ans. Pour ce qui concerne les coordinateurs logiques (*aussi, même, mais*), nous constatons une augmentation entre 5 et 9 ans, mais un faible score chez les 10 ans.

Le changement de comportement qui s'effectue à 7 ans, et que nous avons déjà observé à plusieurs reprises dans nos chapitres, s'applique également à l'utilisation de la coordination. Tournons nous à présent du côté des monolingues français (Kern, 1997 : 282). Le tableau [7.23] donne la distribution des formes linguistiques observées chez eux.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
et	43 (279)	46,5 (220)	57 (227)
après	17 (109)	20 (96)	9,5 (38)
puis	4,5 (28)	10,5 (50)	6 (24)
alors	7 (44)	4 (18)	9 (35)
et après	9,5 (62)	2,5 (12)	0,5 (3)
et puis	13 (85)	5,5 (27)	6,5 (26)
et alors	0,25 (2)	0,25 (1)	
ensuite	1 (7)	1,5 (7)	
le lendemain matin	0,5 (3)	1 (4)	2,5 (10)
il était une fois		1 (4)	0,5 (2)
tout à coup			0,75 (3)
soudain			0,5 (2)
aussitôt	1 (5)		
mais	2,5 (15)	4,5 (22)	5 (21)
aussi	0,25 (2)	2,5 (11)	1,5 (6)
même	1 (5)	0,25 (1)	0,25 (1)
car			0,5 (2)
TOTAL	100 (646)	100 (473)	100 (400)

Tableau [7.23] Pourcentage (et nombre) des types de coordinateurs par tranche d'âge chez les monolingues français (Kern, 1997 : 282).

La première remarque concerne la diversité des formes. En effet, nous n'observons pas une augmentation des formes comme c'était le cas chez nos sujets, puisque nous dénombrons à peu près autant de formes chez les 5 ans que chez les 10 ans. Cependant, les deux formes qui dominent sont les mêmes chez les deux populations. En effet, la conjonction de coordination *et* et l'adverbe temporel *après* représentent 60 % à 66,5 % du total des formes dans les trois tranches d'âge. La conjonction de coordination *et* augmente avec l'âge puisque nous passons de 43 % (chez les 5 ans) à 57 % (chez les 10 ans). Les sujets âgés effectuent davantage leur jonction grâce à ce connecteur. Dans le même temps, la combinaison *et* + autre connecteur diminue avec l'âge (22,75 % contre 7 %, respectivement chez les 5 et 10 ans). Si l'introducteur *il était une fois* apparaît dès 5 ans, il n'en est pas de même des autres organisateurs textuels qui, comme chez nos sujets, sont employés par les sujets âgés. Enfin, pour les coordinateurs logiques, tandis que les 5 ans en font un usage limité (3,25 % du total des coordinateurs) les 7 et 10 ans réalisent le même score (7,25 %).

En résumé, la différence qui était significative pour le nombre total de coordination (chez les 5 ans monolingues français et les 5 ans bilingues) est justifiée ici par la variété des formes utilisées. Certains des coordinateurs sont totalement absents chez les 5 ans bilingues. Chez les 7 et 10 ans, les mêmes formes sont employées par les deux populations.

Nous analysons dans ce qui suit les fonctions des coordinateurs. Nous les avons séparées en deux sous-catégories : les aspecto-temporels et les logiques.

7.5.4.2 Les coordinateurs aspecto-temporels

7.5.4.2.1 La conjonction de coordination *et*

Berman (1990 : 02) fait l'hypothèse que les jeunes enfants vont utiliser le *ve* hébreu comme un « empty discourse fillers », jouant la fonction de colle narrative (« narrative glue », Peterson & McCabe, 1983), alors que les sujets plus âgés vont marquer la séquentialité entre les événements par le biais de ce connecteur. Nous ne retrouvons la première phase que chez quelques sujets âgés de 5 ans, comme le montre l'exemple 7.69, (cf. supra), avec la conjonction de coordination *et* qui est également suivie du déictique *là*. Cette même fonction est également remplie par les connecteurs combinés *et après*, *et puis*. Il s'agit ici d'une énumération des états de choses.

C'est la seconde phase qui domine dans les productions de nos sujets en français. L'exemple suivant, extrait de la narration d'un sujet âgé de 9 ans, le montre assez clairement :

- (7.72) F09;01d 1- 001 le petit garçon regarde sa grenouille
 002 **et** le chien regarde aussi
 2a 003 le petit garçon dort dans son lit -
 004 **et** le chien dessus le garçon
 005 **et** la grenouille essaie de sortir de sa vase

Nous avons, par ailleurs, relevé des fonctions limitées de ces connecteurs, telles que la temporalité (impliquant la séquentialité des événements dans le temps), la causalité (le premier événement entraîne le second) ou l'adversité (impliquant un contraste entre le premier événement et le second) (Jisa 1984/85, 1987 ; Peterson & McCabe, 1983). Ces fonctions sont davantage présentes chez nos sujets âgés et totalement absentes chez les jeunes sujets.

7.5.4.2.1 Les adverbes temporels

En ce qui concerne les adverbes temporels, précédés ou non de la conjonction de coordination *et*, nous avons noté la fonction de la relation de séquentialité. Ceci explique son emploi massif chez les jeunes, comme le prouve l'exemple d'un sujet de 6 ans :

- (7.73) F06;11c 5- 015 **après** il fait oh:
 016 **après** le chien elle regarde des papillons
 6a 017 **après** elle cherche dans le trou -
 018 **après** elle cherche là-bas le chien -
 6b 019 **après** et il a fait comme ça (2")
 020 **après** le chien elle cherche là-bas (2")
 7- 021 **après** elle cherche là (4")

Quant à l'alternance entre la conjonction *et*, suivie de l'adverbe temporel *après* et la conjonction de coordination *et* seule, elle peut être motivée par un découpage des rôles : *et après* sert à lier les événements découpés en séquences, tandis que le *et* garde sa fonction primitive qui est de lier deux entités, en l'occurrence dans l'exemple ci-dessous : les deux protagonistes principaux de l'histoire (le garçon et le chien) :

(7.74) F06;07b	2b	006	et après l'enfant et le chien i se réveillent
	3a	007	et après i regardent la boîte
		008	i sont plus
		009	et après i cherche sous des bottes
		010	<u>et</u> le chien i sent la botte
	3b	011	et après le garçon i l'appelle
		012	<u>et</u> le chien [i] i met sa tête dedans la boîte

Nous avons également relevé une dizaine d'occurrences d'adverbes aspecto-temporels dont la fonction est, comme pour les versions turques, d'introduire des repères tout au long des récits. Comme le tableau [7.23] l'a montré, ils sont davantage présents après 7 ans chez nos sujets bilingues, alors que les monolingues dès 5 ans utilisent déjà des adverbes temporels tels que : *le lendemain matin, tout à coup, ensuite*.

(7.75) F10;08j	14a	049	ils ont vu deux grenouilles (4")
	14b	008	ensuite - on a vu [les enfants] - les bébés grenouilles (13")

Qu'en est-il des coordinateurs logiques chez nos sujets bilingues ?

7.5.4.3 Les coordinateurs logiques

Nous avons repéré deux types de coordinateurs logiques dans notre corpus : les copulatifs (*aussi, même*) et l'adversatif (*mais*). Nous avons remarqué que le nombre de coordinateurs logiques était peu élevé dans les narrations de nos sujets ; nous avons en outre noté que le copulatif *aussi* est le plus employé ; il a pour fonction de lier deux événements réalisés par les deux protagonistes principaux du récit. Dans ce cas, *aussi* rejoint l'une des fonctions de la particule *de* ('et, aussi') turque. Les emplois sont pertinents, puisque la recherche est effectuée par les deux protagonistes, le chien et le garçon, en même temps. Afin d'éviter de répéter le verbe de la première proposition, nos sujets réalisent une ellipse du verbe et emploient à sa place *aussi* (ex. 7.76). Il en est de même pour le copulatif *même* (ex. 7.77).

(7.76) F10;03e	3b	011	et après i crie par la fenêtre
		012	euh et euh le chien aussi

(7.77) F06;00o	11	030	après - le garçon il tombait,
		031	même chien. (4")

Il faut cependant noter que ce dernier est, dans la majorité des cas, précédé par la conjonction de coordination *et.*, comme le montre l'exemple ci-dessous :

(7.78) F07;08d 14b 042 euh: après - euh: (3") le chien elle regarde dans les grenouilles
043 **et même** le garçon

Dans ce cas, la relation entre les deux propositions est double, puisqu'elles sont liées par ces deux types de connecteurs. Le sujet donne l'impression d'insister sur la réalisation de la même action par les deux protagonistes.

En ce qui concerne l'emploi de l'adversatif, les jeunes sujets ne l'emploient pas toujours dans une relation d'opposition, mais dans une relation de surprise, d'étonnement (ex.7.79) par rapport au déroulement des événements (il a la même fonction que l'adversatif *ama* 'mais' turc) ou encore dans une relation de simultanéité (ex. 7.81). Dans l'exemple (7.80), il peut même être remplacé par le copulatif *même*. Mais cet emploi reste rare.

(7.79) F05;02c 6b 027 et le chien il regarde
028 oh là là **mais** ça c'est quoi /

(7.80) F05;06a 2b 021 là [le:] le garçon il s'est réveillé
022 **mais** le chien il s'est réveillé

(7.81) F08;10a 3b 007 [il l'appelle] il l'appelle dehors
008 **mais** il ne trouve plus (5")

Aussi bien chez nos sujets (ex. 7.81) que chez les monolingues français, on remarque des occurrences de *mais* qui expriment la séquentialité, et non l'opposition. Sur l'ensemble des occurrences chez les monolingues, 50 % des 5 ans, 35 % des 7 ans et 36 % des 10 ans sont concernés par cette utilisation.

En résumé, dans les productions de nos sujets bilingues, certains coordinateurs, comme la conjonction de coordination *et*, les formes combinées *et après*, *et puis* sont plurifonctionnels, exprimant les relations de temporalité et de causalité. Dans leur grande majorité, les adverbes temporels marquent la séquentialité. Chez les jeunes sujets, ces fonctions sont exprimées seulement par quelques coordinateurs, alors que chez les plus de 7 ans (et plus particulièrement chez les 10 ans), nous voyons l'apparition d'autres formes (les organisateurs textuels) qui marquent d'autres fonctions que la séquentialité, la simultanéité par exemple. En outre, les jeunes sujets utilisent ces éléments pour des jonctions locales (interphrastiques), tandis que chez les sujets âgés, ils servent des fonctions de plus en plus globales (structures épisodiques). Les mêmes remarques sont valables pour les monolingues, mais avec des occurrences moins importantes, dans la mesure où les fonctions réalisées par les simples coordinateurs sont remplies chez eux par la co-subordination (par exemple la simultanéité avec les conjonctions *quand*, *lorsque*, *pendant que*, *tandis que*). Considérons à

présent les fréquences et les fonctions de ces formes chez les bilingues et les monolingues en français.

7.5.5 La co-subordination

Comme nous l'avons signalé dans le point 7.2.3, nous avons intégré dans cette catégorie ce que Koch (1995) appelle la « subordination à verbe conjugué » (Koch, 1995). Elle comprend non seulement les conjonctions de subordination, mais aussi les pronoms interrogatifs (*si, ce que, comment*) suivis de subordonnées interrogatives indirectes, la conjonction de subordination *que*, introduisant des complétives, et les pronoms relatifs (*qui, où, que*) qui débutent des propositions relatives.

7.5.5.1 La répartition des différents types de co-subordination

Le tableau ci-dessous donne la répartition des différentes formes observées dans la catégorie de la co-subordination en français, chez nos sujets et par tranche d'âge.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
qui, où, que (relatifs)	42,5 (14)	76 (16)	49 (21)	41 (32)	62,5 (40)	47,5 (30)
que (complétives)	21,25 (7)	9 (2)	2,5 (1)	11,5 (9)	11 (7)	8 (5)
ce que / si (interrogatives)	3 (1)	5 (1)	9 (4)	10 (8)	4,5 (3)	24 (15)
quand		5 (1)	11,5 (5)	22 (17)	4,5 (3)	14,5 (9)
parce que	21,25 (7)	5 (1)	14 (6)	7,5 (6)	6,5 (4)	3 (2)
comme	3 (1)		14 (6)	1,5 (1)		
pour que				2,5 (2)	1,5 (1)	1,5 (1)
dès que				1,5 (1)		
pendant que				2,5 (2)	8 (5)	
sauf que					1,5 (1)	
lorsque						1,5 (1)
puisque	9 (3)					
TOTAL	100 (33)	100 (21)	100 (43)	100 (78)	100 (64)	100 (63)

Tableau [7.24] Pourcentage (et nombre) de co-subordinateurs, par tranche d'âge, en français chez les bilingues.

Du point de vue quantitatif, nous voyons que la trajectoire développementale est respectée, puisque nous assistons non seulement à une augmentation des variétés de formes, mais aussi à celle des occurrences. Cette catégorie est dominée par les relatifs avec des pourcentages variant entre 41 % (chez les 8 ans) et 76 % (chez les 6 ans). Ensuite, les formes les plus utilisées diffèrent selon l'âge. Par ailleurs, pour ce que la grammaire traditionnelle appelle les conjonctions de subordination, nous en constatons 9 types différents. Parmi ces formes, les plus fréquentes sont au nombre de 4, il s'agit de *quand, parce que, comme* et *pour que*. Si pour la première on arrive à 36 occurrences, pour la seconde on n'en compte que 24 et seulement 8 et 4 pour les deux dernières.

Le tableau ci-dessous donne la répartition de ces formes chez les monolingues français (Kern, 1997 : 295).

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
qui, où, que (relatifs)	41,5 (41)	58,5 (37)	40 (39)
que (complétive)	10 (10)	9,5 (6)	18,5 (18)
ce que / si	16,25 (16)	1,5 (1)	4,25 (4)
parce que	13 (13)	17,5 (11)	11,5 (11)
quand	11,25 (11)	5 (3)	10,5 (10)
pendant que	3 (3)	6,5 (4)	6,25 (6)
pour que	1 (1)	1,5 (1)	
comme	3 (3)		1 (1)
jusqu'à ce que	1 (1)		1 (1)
alors que			1 (1)
lorsque			2 (2)
tandis que			3 (3)
ainsi que			1 (1)
TOTAL	100 (99)	100 (63)	100 (97)

Tableau [7.25] Pourcentage (et nombre) de co-subordonateurs, par tranche d'âge, chez les monolingues français (Kern, 1997 : 295).

Comme chez nos sujets, les relatifs arrivent en tête des types de co-subordination relevés en français. La subordonnée *que* introduisant une complétive augmente chez les 10 ans, tandis que les interrogatives diminuent avec l'âge. Si l'on regarde les deux extrêmes chez nos sujets, nous observons le mouvement inverse. Pour les autres formes, trois sont largement préférées par les monolingues français : *parce que* (35 occurrences), *quand* (24) et *pendant que* (11). Nous remarquons également une diversification au niveau qualitatif, puisque cette dernière augmente entre 5 et 10 ans.

Quelles sont les différentes fonctions remplies par chacune de ces formes ?

7.5.5.2 Les emplois des relatifs, des interrogatives et de la complétive

En tête de la catégorie de la co-subordination, arrivent donc les relatifs. Parmi ces relatifs, le *qui* domine, comme le montre le tableau ci-dessous :

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
qui	100 (14)	81 (13)	95 (20)	94 (30)	92,5 (37)	90 (27)
où		19 (3)	5 (1)	6 (2)	5 (2)	10 (3)
que					2,5 (1)	
TOTAL	100 (14)	100 (16)	100 (21)	100 (32)	100 (40)	100 (30)

Tableau [7.26] Pourcentage (et nombre) de types de relatifs par tranche d'âge en français.

Chez les monolingues, nous avons également relevé la suprématie du pronom relatif *qui* à travers les trois tranches d'âge : 97,5 % chez les 5 ans, 88,5 % chez les 7 et 10 ans. Les 4 autres occurrences, pour cette tranche d'âge, concernent le pronom relatif *dont*, relevé chez un seul sujet, et totalement absent chez les bilingues.

Les deux exemples qui suivent montrent l'emploi des deux pronoms relatifs introduisant une co-subordonnée :

(7.82) F09;08i 1- 001 il était une fois un garçon avec son chien
002 **qui** regardaient une grenouille
003 **qui** était dans un bocal (2")

(7.83) F10;07n 7- 019 l'enfant monte sur un arbre
020 **où** il y a un trou

Parmi les co-subordonnées introduites par une interrogative, nous dénombrons au total 34 occurrences, dont 26 concernent *si*, et seulement 8, *ce que*. Nous avons comptabilisé aussi pour cette dernière, la forme orale « *qu'est-ce que* »³⁵, comme le montre l'exemple ci-dessous.

(7.84) F10;05b 13b 042 après il regarde derrière la branche
043 **qu'est-ce qu'**il y a. -

(7.85) F08;06i 7- 028 il regarde [dans le trou] dans le trou
029 **pour** voir
030 **si** sa grenouille elle est là

Les complétives introduites par *que*, que l'on appelle aussi conjonctives, remplissent majoritairement la fonction de C.O.D. du verbe de perception *voir*, comme dans l'exemple ci-dessous :

(7.86) F09;04f 3a 007 et après ils ont **vu**
008 **que** y avait pas la grenouille

7.5.5.1 Utilisation des autres co-subordonnées

La seule subordonnée *quand*, présente chez un sujet de 6 ans, exprime la relation de simultanéité entre deux événements, comme c'est habituellement le cas.

(7.87) F06;06a 2b 004 **quand** ils se lèvent
005 ils regardent
006 i y est plus (5")

Cependant dans l'exemple (7.88) la fonction de simultanéité est renforcée par l'aspect progressif (*être en train de*) employé par le sujet :

(7.88) F07;05e 2a 003 et: (4") **quand** l'enfant est en train de dormir /
004 [et:] et le grenouille elle est en train de sauver /

³⁵ À ce sujet Blanche-Benveniste (1997 : 41) affirme : « l'emploi de *qu'est-ce que*, dans l'interrogation indirecte, au lieu de *ce que*, est une faute qui agace beaucoup certains puristes (...) on la trouve partout, y compris chez les notables, les écrivains, les professeurs ».

- 005 et l'enfant [elle a] elle est en train de réveiller /
 006 **quand** elle est en train de regarder /
 007 [le grenouille] il avait pas de grenouille hein /

La seule occurrence de *dès que* que nous ayons relevée dans notre corpus, exprime aussi la relation de simultanéité :

- (7.89) F08;02c 2b 005 euh **dès que** le garçon i s'éveille. -
 006 y a plus la grenouille dans l'pot

Il en est de même pour tous les *pendant que*, comme cet extrait d'un sujet de 9 ans :

- (7.90) F09;03k 5- 011 alors le garçon criait encore
 012 crapaud crapaud où es-tu
 013 **pendant que** le chien reniflait quelque chose (3")
 014 le petit garçon regarda dans un petit terrier
 015 **pendant que** le chien voulait manger un peu de miel -

Quant aux autres formes adverbiales, nous constatons que celles qui expriment la cause sont dominantes chez les 5 et 7 ans, alors que pour nos sujets plus âgés, il s'agit de celles exprimant le but. Dans l'ensemble de notre corpus, nous n'avons relevé qu'une seule occurrence de *puisque* chez un sujet de 5 ans, nous en dénombrons 8 de *comme*, et surtout 26 de *parce que* comme dans l'extrait de la narration d'un sujet de 7 ans (ex. 7.91). Le fait que *puisque* soit généralement antéposé, peut être source de difficulté supplémentaire pour nos sujets.

- (7.91) F07;02g 13a 059 après il dit chut à son petit chien
 060 **parce qu'**il cherche encore

Pour que exprime « le but positif » d'après Riegel, Pellat & Rioul, (1994 : 511), comme ci-dessous.

- (7.92) F08;02b 5- 014 euh i z'appellent
 015 [pour] **pour qu'**il entende (4")

Il faut également observer l'apparition, à partir de 6 ans, des expressions de la manière, mais cette fonction n'est pas très fréquente chez nos sujets.

En résumé, bien que l'utilisation des pronoms relatifs domine dans toutes les tranches d'âge nous assistons à une augmentation des occurrences ainsi qu'à une diversification des emplois des co-subordonnées en français.

7.5.6 La subordination en français

A côté des co-subordonnées, nous avons relevé d'autres subordonateurs que nous avons classés dans la catégorie subordination, qui comprend la « subordination à verbe non

conjugué » (Koch, 1995). Dans le tableau ci-dessous on trouvera la répartition des formes classées sous cette catégorie, au travers des six groupes d'âge :

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
<i>pour</i> + infinitif	100 (1)		60 (3)	60 (6)	75 (9)	86,5 (13)
<i>de</i> + infinitif				10 (1)	8,33 (1)	13,5 (2)
infinitif			20 (1)	10 (1)	8,33 (1)	
gérondif			20 (1)	10 (1)	8,33 (1)	
participiales		100 (1)		10 (1)		
TOTAL	100 (1)	100 (1)	100 (5)	100 (10)	100 (12)	100 (15)

Tableau [7.27] Pourcentage (et nombre) de types de subordination, par tranche d'âge, en français.

On constate une nette augmentation en nombre et en variété des subordonateurs chez nos sujets bilingues. C'est la forme *pour* + *infinitif* qui prévaut largement sur les 4 autres. On notera par ailleurs la quasi-absence de ces subordonateurs chez nos jeunes sujets (les 5-6 ans).

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
<i>pour</i> + infinitif	58 (11)	66,5 (6)	27 (7)
infinitif	31,5 (6)	22 (2)	38,5 (10)
gérondif		11,5 (1)	30,5 (8)
participiales	10,5 (2)		4 (1)
TOTAL	100 (19)	100 (9)	100 (26)

Tableau [7.28] Pourcentage (et nombre) de types de subordination par tranche d'âge chez les français monolingues (Kern, 1997 : 295).

Contrairement à nos jeunes sujets, les 5 ans monolingues français produisent davantage de ces formes, dépassant en fréquence celle de leurs aînés de 7 ans. Si la subordonnée *pour* + *que* domine chez les 5 et 7 ans, l'emploi de ces formes est très équilibré chez les 10 ans monolingues particulièrement dans l'utilisation du gérondif et de l'infinitif.

Aussi bien chez nos sujets que chez les monolingues, la subordonnée *pour* exprime le but, le gérondif la simultanéité, comme nous pouvons le constater au travers des exemples suivants :

(7.93) F08;02e 7- 029 le petit chien il essayait de monter dans l'arbre
030 **pour manger** les araignées

(7.94) F09;09l 15- 081 le petit garçon reprend sa grenouille
082 et s'en va
083 **en disant** au revoir aux autres

La différence réside, pour cette catégorie, dans la fréquence d'utilisation des formes. Les 5 ans monolingues se distinguent facilement par l'usage plus fréquent des subordonnées, alors que nos sujets n'en ont pas encore une pratique courante. Mais, si en nombre absolu les différences ne sont pas significatives pour les 7 et 10 ans (bilingues et monolingues), les 10

ans monolingues intègrent dans leurs narrations des subordinées non fléchies plus diversifiées, là où chez nos sujets âgés, domine la subordinée *pour + inf.*

7.6 CONCLUSION

7.6.1 Développement de la connectivité en turc

En turc, les 5 et 6 ans présentent un nombre de connecteurs supérieur à celui des autres tranches d'âges. Si la part des déictiques est importante dans ces deux groupes, la coordination et la juxtaposition représentent plus de 90 % du total des nexus. Ces tranches d'âge ont peu recours aux formes complexes (la co-subordination et la subordination). Dans le même temps, chez les 5 ans monolingues le nombre de nexus reste supérieur à celui de nos sujets, mais les bilingues turc-néerlandais du même âge développent deux fois moins de nexus par sujet. Si la juxtaposition et la coordination connaissent des proportions égales chez les 5 ans monolingues turcs, celle des déictiques reste très élevée. Les 5 ans bilingues des Pays-Bas ont un comportement proche de celui des monolingues. Mais les jeunes monolingues se distinguent dans l'utilisation des deux dernières catégories, qui posent problème aux deux populations bilingues immigrées.

Là où, chez nos 7 et 8 ans, le nombre de nexus par sujet diminue par rapport aux 5 ans, ce n'est pas le cas des monolingues turcs. Ceux des Pays-Bas du même âge se situent dans une moyenne inférieure à celle des deux populations. Chez les bilingues immigrés, la coordination domine alors que, paradoxalement, les monolingues turcs témoignent d'une forte préférence pour la juxtaposition. Pour cette tranche d'âge, les monolingues se distinguent des deux communautés bilingues par l'utilisation de la co-subordination et de la subordination.

Enfin, pour nos sujets âgés (les 9 et 10 ans) qui produisent nettement moins de nexus par sujet, la diminution des déictiques est très nette, (ainsi que de la juxtaposition pour les 10 ans) - au profit notamment des formes complexes. Même si la proportion des juxtapositions est très élevée chez les bilingues des Pays-Bas, pour les autres catégories leur corpus est similaire au nôtre. Cependant, si les 9 ans monolingues présentent deux fois plus de formes complexes que les deux populations immigrées, ils posent le problème de l'utilisation des déictiques, avec une proportion égale à 21 % pour cette catégorie. Peut-on interpréter cela comme le signe d'un niveau plus faible concernant les compétences narratives ou le symptôme d'une difficulté à réaliser l'empaquetage syntaxique des événements du récit, avec les formes complexes dont ils disposent ?

À notre avis, on ne peut pas conclure que nos sujets bilingues aient des retards dans les compétences narratives ou dans l'organisation conceptuelle : en effet, ils sont tous capables de raconter l'histoire en utilisant les moyens syntaxiques de base, comme la juxtaposition ou la coordination, pour encoder des relations de temporalité, de cause etc. En revanche, ils semblent témoigner d'un retard considérable dans l'utilisation de tout l'éventail de formes

indispensables à l’empaquetage syntaxique lorsqu’ils cherchent à transposer le contenu de l’histoire. Akinci & Jisa (1998b) ont montré que ce retard est encore plus important, lorsque l’on compare les bilingues, issus de l’immigration, aux monolingues turcs appartenant aux classes sociales élevées d’Istanbul.

7.6.2 Développement de la connectivité en français

En français, les jeunes sujets produisent également un nombre assez important de connecteurs dans leurs narrations. Mais dans cette langue, c’est la tranche des 6 ans qui les utilise le moins³⁶. Ils présentent, par ailleurs, deux fois moins de déictiques en français par rapport à leurs récits en turc. Grâce à ces formes, ils ne font que juxtaposer les événements les uns aux autres, sans véritablement marquer de relations entre eux. Cela montre clairement leur difficulté à se démarquer des images pour créer un texte plus cohérent. Par ailleurs, la faible proportion des co-subordonnées, ou la quasi absence des subordonnées, sont les indices d’une structuration syntaxique simple, et, par conséquent, d’une absence de hiérarchisation entre les événements. Dans le même temps, grâce aux deux catégories plus difficiles à construire syntaxiquement, comme l’a noté Kern (1997 :298) « les 5 ans monolingues français commencent à établir des liens plus clairs et plus variés entre les événements », puisqu’ils se différencient, de façon significative, des 5 ans bilingues.

Les 7 et 8 ans utilisent un nombre égal de juxtapositions et de coordinations. Mais cela est moins vrai pour les 8 ans qui se montrent plus proches des 9-10 ans, par leur utilisation plus importante de la co-subordination et de la subordination. Dans les deux groupes d’âges, les formes employées expriment de plus en plus la séquentialité entre les événements. Ils utilisent également d’autres fonctions (comme la simultanéité) par le biais de formes plus complexes. Le retard qu’avaient les 5 ans disparaît chez les 7 ans comparativement aux monolingues.

Pour finir, les productions des sujets âgés (les 9 et 10 ans) commencent à présenter des structurations plus globales des événements, notamment dans des structures épisodiques. Si la juxtaposition et la coordination restent importantes en proportion, la co-subordination et la subordination sont de plus en plus utilisées. Ce qui les différencie des monolingues français ne réside pas dans les fréquences d’emploi, mais plutôt dans les variétés de formes que produisent les deux dernières catégories. Pour les monolingues français, Kern (1997 : 299) conclut ainsi : « les connecteurs qu’ils utilisent permettent de produire des histoires cohérentes à tous les niveaux d’analyse. Ils ont à leur disposition un éventail de formes dont ils maîtrisent les différentes fonctions ». Dans le même temps, nos sujets bilingues expriment les mêmes fonctions, mais par le biais des formes moins nombreuses dont ils disposent.

³⁶ Pour les deux groupes, il s’agit principalement de la juxtaposition et des coordinateurs aspecto-temporels.

8

CONCLUSION GÉNÉRALE

« La comparaison des résultats [des enfants bilingues turc-néerlandais] à ceux des locuteurs monolingues turcs et néerlandais montre qu'apprendre deux langues simultanément peut être bénéfique à la fin : les enfants bilingues ont un démarrage lent mais à l'arrivée ils ne sont pas les derniers par rapport aux monolingues » Aarssen, (1996 : 170)¹.

Pour terminer cette étude sur le développement des compétences narratives chez les enfants bilingues turc-français et notamment des trois thèmes abordés (développements de la macrostructure, de la référence aux participants et de la référence aux événements - temporalité et connectivité -), nous consacrons cette dernière partie à un rappel des principaux résultats auxquels nous avons abouti, ainsi qu'aux conséquences théoriques qui en découlent.

Cette ultime partie va donc résumer le développement des relations entre formes et fonctions chez les bilingues turc-français. Rappelons que selon Berman & Slobin (1994) « devenir un locuteur compétent signifie être capable d'utiliser les formes linguistiques pour faire face aux besoins discursifs spécifiques » (Berman & Slobin, 1994 : 569)². Pour arriver à cette fin, tout locuteur doit prendre en considération trois facteurs ou contraintes qui sont :

- les facteurs cognitifs liés aux conditions générales de la communication et aux capacités cognitives des interlocuteurs : ainsi, les jeunes enfants n'ont pas ou ne maîtrisent pas encore l'éventail des formes linguistiques qui leur permettrait de construire un récit plus cohérent. Nous avons pu montrer par exemple pour la macrostructure, que les jeunes sujets

¹ « Comparison of the results [of the bilingual Turkish-Dutch children] with those of the monolingual speakers of Turkish and Dutch shows that learning two languages more or less simultaneously may be beneficial in the end: bilingual children have a late start, but they are not later finishers than monolingual children » (Aarssen, 1996 : 170).

² « Becoming a proficient speaker means being able to use linguistic forms to meet specific discourse needs » (Berman & Slobin, 1994 : 596).

Conclusion générale

n'encodent pas toutes les composantes, et dans l'étude de la prise de perspective (chapitre 5), seule la perspective du principal personnage comme acteur est prise en considération.

- les facteurs discursifs universels liés au genre discursif à réaliser : les jeunes narrateurs ne pouvant pas encore mesurer les besoins de l'interlocuteur, utilisent par exemple pour introduire les personnages dans la narration soit une forme pronominale, soit une forme nominale définie en français, formes qui ne sont pas opaques pour la compréhension de l'interlocuteur.

- les facteurs spécifiques liés à la particularité des langues utilisées ; nous avons pu montrer par exemple que certaines formes linguistiques n'apparaissent que dans les textes des jeunes sujets dans une langue donnée, alors que d'autres apparaissent seulement chez les sujets âgés : l'emploi des dislocations est un exemple concret pour le français.

Revenons donc à présent aux conclusions des différents chapitres.

8.1 DEVELOPPEMENT DE LA MACROSTRUCTURE

8.1.1 Développement de la macrostructure chez les 5-6 ans

Les jeunes sujets ont des scores très bas en ce qui concerne le maintien de la continuité thématique en turc. Aucun sujet ne le fait du début à la fin de l'histoire. Ils se concentrent plus sur le début du récit : ceci est prouvé par le nombre important de sujets qui encodent la composante I marquant explicitement que le personnage principal réalise que sa grenouille a disparu. Pour encoder cette composante, ils ont recours essentiellement à des clauses juxtaposées.

Si pour les composantes III (le garçon reprend sa grenouille ou une autre à la place de la sienne) et IV (résumé du thème de la recherche pendant la narration), nous ne relevons aucune différence entre les résultats en turc et ceux en français, les 5-6 ans sont plus nombreux à encoder la composante II (le sujet encode explicitement au moins à trois reprises le thème de la recherche pendant le récit) en français. Les structures linguistiques restent en revanche peu complexes et peu diversifiées dans les deux langues.

Si par rapport aux monolingues turcs de Turquie, les différences sont significatives à 5 ans, ces derniers ayant davantage de composantes que les sujets bilingues turc-français, nous n'observons aucune différence entre les deux communautés bilingues (turc-français et turc-néerlandais). Pour ce qui est de la comparaison des résultats avec ceux des 5 ans monolingues français, nous n'avons pas non plus observé de différences de comportement.

D'après ces résultats, on peut conclure que les 5-6 ans ne conçoivent pas encore les images comme formant un ensemble racontant une histoire continue. Au contraire, ils traitent la tâche comme une description, avec cependant le marquage du début de l'histoire, puisque

quelques-uns des sujets encodent la découverte de la disparition de la grenouille. Ces derniers se concentrent en fait sur le début du récit, concentration qui se dissipe rapidement au bout de quelques images.

Le « retard » des 5-6 ans par rapport aux monolingues turcs du même âge peut s'expliquer par une différence d'input et de pratiques d'activités littéraciées. Le rôle de l'input est très important en bilinguisme. C'est aussi ce qu'affirme De Houwer (1995) à la suite de plusieurs recherches : « quand on étudie les enfants bilingues, il est toujours inévitable de ne pas penser que la nature de l'input joue un rôle très important dans le processus d'acquisition bilingue » (De Houwer, 1995 : 221)³. Par ailleurs, ces tranches d'âge constituent pour nous, la transition de la langue faible (le turc) vers la langue forte (le français). Ce qui explique d'ailleurs que leurs résultats en français soient meilleurs que ce qu'ils réalisent en turc. Cela peut être dû aussi à l'abondance d'exposition au français (école, quartier, etc.) par rapport au turc où seul le cadre familial constitue le lieu de pratique pour la majorité d'entre eux. Pour Kessler (1984) « les enfants se développent plus rapidement dans la langue qui est la plus utilisée dans leur environnement » (Kessler, 1984 : 35)⁴, ce qui a été justifié par de nombreuses études de cas d'enfants bilingues (Hakuta, 1981, Jisa, 1989, 1995, Schlyter, 1989, 1995, entre autres).

8.1.2 Développement de la macrostructure chez les sujets âgés

La progression est très nette entre les jeunes sujets et les 7 ans, ce qui est également le cas pour les bilingues des Pays-Bas, qui cependant ont des scores plus faibles par rapport à nos sujets bilingues pour les deux dernières composantes. En même temps, nous ne relevons aucune progression entre les 5 et 7 ans monolingues turcs et dans une moindre mesure chez les français monolingues (augmentation uniquement de la composante I entre 5 et 7 ans).

En revanche, ce qui sépare nos 7 ans des sujets âgés de 8-10 ans, ce sont les structures et leurs diversités. Les 7 ans préfèrent encore les clauses juxtaposées ou coordonnées, tandis que chez les sujets âgés, les clauses indépendantes ou coordonnées s'équilibrent avec les clauses subordonnées, particulièrement en français. Les 10 ans encodent la majorité des composantes, ce qui souligne leur considération des images comme formant une unité thématique dont il faut maintenir le thème du début jusqu'à la fin.

Aucune différence n'est observée par rapport aux monolingues turcs, alors que les monolingues français réalisent de meilleurs scores pour les composantes II et III.

³ « When one studies bilingual children it is almost inevitable to come to the insight that the nature of the input plays a very important role in the bilingual acquisition process » (De Houwer, 1995 : 221).

⁴ « Children develop faster in the language which is used most in their environment » (Kessler, 1984 : 35).

Conclusion générale

8.2 DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AUX PARTICIPANTS

8.2.1 Nombre et identité des participants

Les trois personnages principaux (le petit garçon, le chien et la grenouille) sont mentionnés par tous les sujets à tous les âges dans les deux langues (seul un sujet de 5 ans et un autre de 6 ans n'ont pas mentionné la grenouille en turc). En ce qui concerne les personnages secondaires (la taupe, les abeilles, le hibou, le cerf, la famille grenouille et la grenouille de la fin, par ordre d'apparition dans le livre), un tiers des 5 ans et la moitié des 6 ans n'en évoquent que la moitié, alors qu'à partir de 7 ans, la totalité des sujets mentionnent plus de la moitié de ces personnages secondaires.

Nos résultats en turc et en français n'ont témoigné d'aucune différence de traitement par rapport aux monolingues turcs et français. En revanche, les 5 et 7 ans bilingues des Pays-Bas mentionnent moins de personnages secondaires que nos sujets bilingues turc-français.

Pour ce qui est de la dénomination des personnages secondaires, nous avons observé une différence significative, confirmant d'ailleurs ce que nous annoncions dans le point précédent au sujet de la langue faible/langue forte, tous les sujets, et ce à tous les âges, emploient plus de termes génériques (par exemple *hayvan* 'un animal' au lieu de *geyik* pour le cerf) en turc et le terme approprié en français (sauf les 5 ans qui emploient également en français majoritairement les termes génériques).

Dans son étude de la perte de la langue I (le turc) chez les adultes bilingues turc-anglais d'Australie, Yağmur (1997 : 74-79) arrive également à la même conclusion pour la dénomination des personnages animés et de certaines notions inanimées de l'histoire de la grenouille (telles le vase, la ruche, la mare, la bûche) : les bilingues utilisent majoritairement des termes génériques ou préfèrent ne pas mentionner le terme en question.

La différence de traitement des participants apparaît donc dans les mentions ou les dénominations d'une part entre les jeunes sujets et les sujets âgés, et d'autre part, entre les deux langues.

8.2.2 Introduction des personnages principaux

En turc, l'introduction des personnages principaux se fait à l'aide de formes nominales définies, avec une préférence pour la forme Dém. + N chez les 5 ans et des formes réduites (pronominales) chez les jeunes sujets (5-6 ans), alors que ces formes sont peu ou pas du tout utilisées par les plus de 7 ans. Parallèlement, nous observons une augmentation des formes nominales indéfinies avec l'âge.

D'une manière homogène, les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas introduisent également les personnages principaux à l'aide de formes nominales définies. En revanche, les 7-9 ans bilingues turc-français et les 9 ans bilingues turc-néerlandais se

distinguent des monolingues turcs par une utilisation plus importante des formes nominales indéfinies. Ce qui est d'ailleurs conforme aux résultats obtenus par Küntay (1992) auprès des monolingues turcs de classe sociale favorisée. Nous pouvons également émettre l'hypothèse de l'influence du français sur nos sujets et du hollandais sur les bilingues des Pays-Bas pour cette fonction.

Pour ce qui est de l'introduction des personnages principaux en français, nous avons relevé trois stratégies : les 5-6 ans les introduisent à l'aide de formes définies avec un emploi important des dislocations à gauche ou de pronoms personnels sujets. Les 7, 8 et 9 ans les introduisent aussi bien avec des formes définies qu'indéfinies, avec cependant une préférence pour les formes indéfinies et les 10 ans ont une préférence plus marquée pour les formes indéfinies. Pour cette fonction, les 7 ans utilisent encore des dislocations à gauche, alors que ces formes diminuent nettement entre 8-10 ans. La comparaison de nos résultats à ceux des monolingues français révèle qu'il n'y a pas de différence de traitement entre les deux populations. La différence réside dans l'emploi du possessif, plus précoce chez les monolingues, tandis que cette forme est plus tardive chez les bilingues turc-français (à partir de 8 ans).

Ces résultats confirment d'une part les difficultés qu'ont les 5-6 ans à obéir au « given-new contract » (Clark & Haviland, 1976), et d'autre part, le caractère déictique de leur discours. Par contre, les 7-10 ans obéissent à cette contrainte en introduisant les personnages principaux à l'aide de formes nominales indéfinies, et par là même, obéissent aussi à la spécificité du français qui demande à ce que les premières mentions soient effectuées à l'aide de formes indéfinies.

En ce qui concerne la contrainte narrative d'encoder de manières différentes le protagoniste privilégié, les jeunes sujets utilisent les formes pronominales pour introduire le petit garçon par rapport aux deux autres personnages principaux (le chien et la grenouille). Ainsi leur stratégie est conforme à celle du « sujet thématique » (Karmiloff-Smith, 1981). C'est également ce qui a été justifié dans de nombreuses études sur différentes langues (Bamberg, 1987 ; Küntay, 1992 ; De Weck, 1991 ; Hickmann, 1980, 1982 ; Karmiloff-Smith, 1981 ; Wigglesworth, 1990, entre autres). Les récits des sujets âgés sont également conformes à cette exigence, mais à la différence des jeunes sujets, ils réservent les formes pronominales au couple garçon+chien. Ils témoignent ainsi d'une plus grande intégration des actions.

8.2.2 Introduction des personnages secondaires

En turc, les personnages secondaires sont majoritairement introduits avec la forme *N + cas* à tous les âges. Comme pour les personnages principaux, nous observons une diminution jusqu'à la disparition totale des formes pronominales entre 5 et 10 ans. Le comportement des monolingues turcs et celui des bilingues des Pays-Bas sont identiques à celui de nos sujets.

Conclusion générale

Les monolingues turcs se différencient en revanche des deux populations bilingues par leur faible recours aux formes pronominales pour introduire les personnages secondaires.

La comparaison de l'introduction des personnages principaux à celle des personnages secondaires révèle des différences surtout chez les jeunes sujets. En effet ces derniers introduisent les personnages secondaires davantage avec des formes indéfinies et des formes non réduites (nominales).

En français, la forme nominale indéfinie est celle qui est utilisée pour introduire les personnages secondaires. En revanche, lorsque l'on oppose le total des formes définies à celui des formes indéfinies, on observe que les 5-7 ans introduisent à l'aide des premières, alors que les 8-10 ans obéissent à la contrainte du « given-new contract » en effectuant les premières mentions aux personnages secondaires grâce à des formes nominales indéfinies. Pour cette fonction, nous n'avons pas non plus relevé de différences significatives entre les sujets bilingues turc-français et les monolingues français.

Pour ce qui est de la contrainte spécifique du français qui exige l'introduction des personnages avec des formes indéfinies en position post-verbale (Lambrecht, 1988), la majorité des résultats de nos sujets sont conformes à ce facteur pour introduire les personnages secondaires. Par rapport aux monolingues français, les résultats soulignent peu d'écart entre les deux populations, sauf chez les 10 ans : nos sujets bilingues introduisent davantage les personnages secondaires en position post-verbale.

8.2.3 Promotion des référents

Si le turc ne connaît pas particulièrement cette fonction, le français grâce au pronom relatif *qui* permet à un participant en position objet d'être promu au statut de sujet dans la clause suivante. Aussi bien chez les bilingues que chez les monolingues français, et ce à tous les âges, la forme *N + qui* domine largement avec plus de trois quarts des occurrences relevées pour cette fonction.

8.2.4 Développement du maintien

La fonction du maintien d'un référent connaît un traitement similaire dans les deux langues, avec d'une part, la diminution des formes nominales, et d'autre part, l'augmentation des formes pronominales. Le fort taux de formes nominales s'explique par un sur-marquage pour les maintiens aux passages d'une image à l'autre. C'est également le résultat auquel aboutissent Kern (1997) pour le français et Bamberg (1987) pour l'allemand.

Pour ce qui est des différentes formes utilisées, notons qu'aussi bien les monolingues turcs ont recours à des noms propres pour se référer aux personnages principaux, tandis que ce type de maintien est totalement absent des productions des bilingues turc-français.

Conclusion générale

La différence par rapport aux monolingues turcs réside chez les 9 ans ; les monolingues turcs utilisent plus de formes réduites pour la fonction du maintien de la référence, alors que pour les 5 et 7 ans, les comportements sont identiques. La comparaison de nos sujets aux bilingues turc-néerlandais révèle une différence de traitement entre les deux communautés immigrées bilingues : d'un côté, nos sujets âgés de 5 ans utilisent plus de formes réduites, et de l'autre, les 9 ans bilingues turc-néerlandais en font un usage plus important. Pour les jeunes sujets, les bilingues turc-français sont conformes par rapport à la fonction à réaliser, alors que pour les sujets âgés, ce sont les bilingues des Pays-Bas.

Par ailleurs, malgré la diminution avec l'âge des formes disloquées chez les bilingues turc-français, les monolingues français ont peu recours à ce type de formes. Nous pouvons interpréter la présence de telles formes comme un signe de discours proche de la langue orale.

8.2.5 Développement du changement

À une très forte majorité, la forme SN est préférée pour la fonction du changement des référents en turc, ce qui est tout à fait conforme à la fonction, puisque que le narrateur doit être aussi informatif que possible pour l'interlocuteur. En revanche, ce sont les 5-6 ans et dans une moindre mesure, contre toute attente, les 10 ans, qui ont recours à des formes pronominales pour cette fonction. Mais, comme pour l'introduction des personnages, ces formes sont réservées au personnage principal chez les jeunes sujets ou au couple garçon+chien chez les sujets âgés. Ce qui constitue en fait un traitement différent selon le statut du personnage à réintroduire et rend par conséquent le récit conforme à la contrainte narrative.

La comparaison aux monolingues turcs souligne un traitement similaire avec un pourcentage élevé de formes pronominales, particulièrement chez les 5-7 ans. Même si l'utilisation des formes nominales augmente chez les deux populations, nos sujets bilingues turc-français âgés de 7-9 ans font des récits plus conformes à la contrainte de la tâche. Les résultats des bilingues turc-néerlandais réservent des différences par rapport à ceux de nos sujets, notamment à 7 et 9 ans : ces derniers emploient plus de formes nominales (formes non réduites) que les bilingues des Pays-Bas. Ce qui est le signe d'une plus grande conformité à la contrainte de la tâche à réaliser de la part des bilingues de France.

Pour la fonction du changement en français, nous avons observé deux tendances : l'emploi des dislocations à gauche par les 5-7 ans, et de la forme *article + N* par les 8-10 ans. Ce changement est synonyme pour nous du développement avec l'âge des bilingues turc-français d'un discours plus proche de l'écrit. Nous relevons également l'utilisation constante à travers les âges des formes pronominales (sauf les 9 ans qui réalisent le plus faible pourcentage). Ces formes pronominales sont réservées, comme pour les fonctions d'introduction et du maintien, au personnage principal (le garçon) chez les jeunes sujets, et au

Conclusion générale

couple garçon+chien chez les sujets âgés. Ce qui constitue des traitements particuliers selon le statut des personnages.

Si chez les 5 ans monolingues français, les formes disloquées représentent un fort taux par rapport aux formes non disloquées, la diminution est très nette chez les 7-10 ans. Il s'agit de la seule différence relevée entre les sujets bilingues et les monolingues français.

8.2.6 Développement de la prise de perspective

Notre étude a montré un développement dans le traitement de la perspective chez nos sujets avec l'âge : si les jeunes sujets préfèrent la perspective du personnage principal comme seul acteur, les enfants plus âgés attribuent également ce statut aux personnages secondaires. Le changement entre ces deux tendances s'effectue à 8 ans en turc et à 7 ans en français.

Quant aux résultats des monolingues turcs, nous avons pu mettre en évidence que contrairement à nos sujets, les 5 ans n'ont pas de préférence marquée entre les deux perspectives, tandis que le choix des 7-9 ans s'avère plus décisif : le développement est plus clair avec l'âge. Si les résultats des bilingues des Pays-Bas sont similaires à ceux de nos sujets bilingues, les trois tranches d'âge optent majoritairement pour le personnage principal comme seul acteur. Il est donc surprenant de ne pas relever le même développement par rapport aux deux autres populations turques chez les bilingues turc-néerlandais.

En ce qui concerne la comparaison aux monolingues français, la distinction dans le traitement est nette dès le plus jeune âge. En effet, aussi bien à 5 ans qu'à 7 ans, les monolingues français préfèrent la perspective des personnages secondaires. Cette différence de traitement prouve que les narrations des monolingues français ne sont pas centrées sur le personnage principal mais aussi sur le personnage secondaire. Privilégier les seconds, n'est pas synonyme de leur part d'oubli du personnage principal, puisque grâce aux différentes formes linguistiques (le passif par exemple), ils lui donnent le rôle du patient en le maintenant en position de topique.

8.3 DEVELOPPEMENT DE LA TEMPORALITE

8.3.1 Développement du temps d'ancrage

En turc, le présent est le temps d'ancrage préféré des 9-10 ans, alors que le système mixte (mélange du présent et des temps du passé) domine chez les plus jeunes. C'est avec l'âge que nous voyons les temps du passé (le parfait testimonial et le parfait non testimonial) devenir également temps d'ancrage chez les 9-10 ans. Si le système mixte domine les récits des jeunes sujets monolingues turcs, à l'inverse de nos sujets bilingues, certains d'entre eux ont le passé comme temps d'ancrage. Le présent comme temps d'ancrage domine les récits des 9 ans monolingues turcs, confirmant ainsi que ce temps est celui conforme pour les narrations en turc (Aksu-Koç, 1994, Erguvanli-Taylan, 1988). Le mixte diminue également

Conclusion générale

avec l'âge chez les bilingues des Pays-Bas au profit du présent qui domine dès 5 ans. Cela souligne que du point de vue temporel, les récits des jeunes monolingues turcs et ceux des bilingues turc-néerlandais sont plus élaborés que ceux de nos sujets bilingues turc-français. Cette différence peut s'expliquer par la politique linguistique prônée par les deux pays concernés. On peut également attribuer ce comportement divergeant entre les deux communautés bilingues à une différence de procédure : le matériel étant le même, on peut se demander si le chercheur a insisté auprès des jeunes sujets afin qu'ils décrivent les événements qu'ils voient sur les images, puisque du point de vue du développement de la macrostructure et des participants, le comportement des bilingues est identique ; d'ailleurs dans certains cas à l'avantage de nos jeunes sujets (des récits plus longs, avec plus de personnages secondaires mentionnés par exemple).

En ce qui concerne les productions en français, nos sujets bilingues ont moins recours au système mixte par rapport aux versions turques des récits ; ce dernier domine cependant jusqu'à 7 ans. À partir de 8 ans, le présent devient le temps d'ancrage pour la majorité d'entre eux. Pour les sujets âgés, la différence entre les récits des bilingues et ceux des monolingues français réside dans le nombre de sujets ayant un temps d'ancrage au passé. Pour les 5 ans, il s'agit du choix du présent comme temps d'ancrage chez les monolingues français, qui réalisent ainsi de meilleurs résultats en ce qui concerne le temps d'ancrage.

8.3.2 Développement des temps des verbes

L'utilisation des temps des verbes entre les monolingues turcs et les deux populations bilingues provient de la préférence pour les premiers du parfait non-testimonial au parfait testimonial. Le présent progressif est constant chez nos sujets, tandis qu'il augmente considérablement chez les monolingues turcs, et diminue chez les bilingues turcs des Pays-Bas au profit des temps du passé. La présence importante des existentiels chez nos 5 ans peut être interprétée comme le signe d'une focalisation sur la description des images plutôt que sur le déroulement des événements.

C'est aussi le présent qui est choisi en français, aussi bien par les bilingues que par les monolingues français. Il n'en est pas de même pour les temps du passé : le passé composé est le temps préféré des bilingues contre le passé simple chez les monolingues. Nous interprétons cette différence par l'influence du français auquel sont exposés les sujets des deux populations : exposition plus importante au français oral pour nos sujets par rapport aux monolingues de même âge.

8.3.3 Développement des alternances temporelles

La comparaison des bilingues turc-français aux monolingues turcs et aux bilingues des Pays-Bas révèle peu de variations pour les différentes fonctions des alternances temporelles. Généralement les sujets se focalisent sur le résultat de l'événement de l'action. En revanche

Conclusion générale

avec le développement des récits ancrés dans le passé, nous voyons apparaître d'autres fonctions comme la simultanéité, la structuration du récit en distinguant l'arrière-plan du premier plan.

Il en est de même des récits en français où les sujets monolingues âgés ont des fonctions davantage discursives pour la structuration du texte (différentiation du cadre du développement par exemple).

8.3.4 Développement des erreurs sur les verbes

Si peu d'erreurs sont relevées en turc, en français, nos sujets bilingues âgés de 5 ans font trois fois plus d'erreurs que les monolingues français. Par ailleurs, les monolingues français utilisant davantage le passé simple surgénéralisent ce temps, alors que nos sujets font des erreurs sur les participes passés ou sur les accords sujets/verbes, ce qui une fois de plus, confirme la proximité de nos sujets avec le français oral et des monolingues avec le français écrit.

8.3.5 Développement de l'aspect lexical

Conformément aux résultats des recherches précédentes sur ce domaine (Aksu-Koç 1994 ; Sebastián & Slobin, 1994 ; Berman & Slobin, 1994), notre étude a montré qu'aussi bien en turc qu'en français, pour encoder les différentes phases d'un événement, les jeunes sujets emploient les adverbes aspectuels, alors que les sujets âgés commencent à avoir des préférences pour l'aspect verbal.

Si l'augmentation de l'utilisation des verbes aspectuels avec l'âge est nette entre les 5 et 7 ans chez les monolingues turcs, les résultats des 9 ans sont identiques à ceux des deux populations bilingues qui se comportent de la même manière à tous les âges : quasi absence des verbes aspectuels aux dépens des adverbes aspectuels.

Si les 5 ans ont un « retard » dans ce domaine par rapport aux monolingues français du même âge, les 7-10 ans ont les mêmes résultats. La différence entre les deux populations réside dans l'augmentation des adverbes aspectuels aux dépens des verbes aspectuels chez les monolingues, ce qui est tout à fait contraire aux résultats des précédentes recherches. Les deux populations se différencient également par leur choix d'encoder les événements en cours, pour les bilingues et l'aspect continuatif des actions pour les monolingues.

8.4 DEVELOPPEMENT DE LA CONNECTIVITE

8.4.1 Développement de la connectivité en turc

Chez les 5-6 ans 90 % de la connectivité se fait grâce à la juxtaposition et à la coordination. Par conséquent, les formes complexes (la co-subordination et la subordination) sont quasiment absentes dans les récits de ces deux tranches d'âge. Si le nombre de nexus est

Conclusion générale

élevé chez les monolingues turcs du même âge par rapport à celui de nos sujets, celui des bilingues des Pays-Bas est très faible. Les déictiques sont, par contre, davantage utilisés par nos sujets bilingues par rapport aux deux populations turques de référence. En revanche, dès cet âge, les monolingues se distinguent des deux populations bilingues par leur utilisation plus importante des formes complexes.

Pour ce qui est des récits des 7 ans, chez les bilingues immigrés, la coordination domine. Les monolingues se distinguent des deux communautés immigrées, d'une part par une préférence marquée pour la juxtaposition, ce qui peut paraître surprenant au vu de la trajectoire développementale, et d'autre part, comme chez les jeunes sujets par le nombre plus élevé de co-subordination et de subordination.

Chez nos 9-10 ans bilingues, la diminution des déictiques et de la juxtaposition est très claire au profit des formes complexes. À part la juxtaposition qui persiste chez les bilingues des Pays-Bas, leur comportement est similaire à celui des bilingues de France. En revanche, si les 9 ans monolingues turcs possèdent deux fois plus de formes complexes, le fort pourcentage des déictiques (21 %) est très surprenant dans leur récit. Nous pouvons interpréter cela, en affirmant que les monolingues turcs ont à leur disposition l'éventail de formes linguistiques nécessaires pour la connectivité, mais qu'ils ont des difficultés au niveau de l'empaquetage syntaxique des événements du récit.

Les bilingues semblent témoigner d'un retard dans l'utilisation des formes complexes indispensables à l'empaquetage syntaxique. Akinci & Jisa (1998b) ont montré que ce retard est encore plus important, lorsque l'on compare les bilingues, issus de l'immigration, aux monolingues turcs appartenant aux classes sociales élevées d'Istanbul.

8.4.2 Développement de la connectivité en français

Nous relevons, en français, chez les 5-6 ans, deux fois moins de déictiques qu'en turc. La domination des clauses juxtaposées peut être interprétée comme la difficulté à se démarquer des images pour créer un texte plus cohérent, ce qui est également prouvé par le faible taux des co-subordonnées, ou la quasi absence des subordonnées. Les 5 ans monolingues français se distinguent justement des bilingues turc-français par une utilisation plus importante des deux dernières catégories (co-subordination et subordination).

La juxtaposition et la coordination sont équilibrées chez les 7-8 ans, mais les 8 ans se démarquent et se rapprochent des 9-10 ans, par un emploi plus important de la co-subordination et de la subordination. Le retard observé chez les 5 ans bilingues par rapport aux monolingues français, disparaît dès 7 ans.

Si les pourcentages de la juxtaposition et de la coordination restent élevés, la co-subordination et la subordination sont de plus en plus utilisées par les 9-10 ans. Les

Conclusion générale

monolingues français se distinguent des bilingues par la variété des formes observées dans les deux dernières catégories et les fonctions qu'elles encodent (structuration des événements par exemple), alors que ces mêmes fonctions sont exprimées par le biais des formes disponibles chez les bilingues turc-français.

8.5 DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES BILINGUES

Il ressort de cette étude qu'avec l'âge, le développement des compétences narratives de nos sujets bilingues turc-français est indéniable. Non seulement ils obéissent aux contraintes universelles (cognitives et narratives) mais aussi aux contraintes liées aux spécificités des deux langues qu'ils ont à leur disposition. Ainsi, ils tiennent compte des exigences de la tâche, du given-new contract, des besoins de l'auditeur et apprennent à construire un récit cohérent.

Si l'interaction entre formes et fonctions se développe très clairement entre 5 et 10 ans, notre corpus a pu démontrer que les compétences narratives et à travers elles, les compétences linguistiques des bilingues ne sont pas du tout en deçà de celles des monolingues. Il s'est avéré que les jeunes sujets (5-6 ans) présentent « des retards » par rapport aux enfants monolingues du même âge dans les deux langues, mais n'oublions pas que les enfants bilingues sont face à deux systèmes linguistiques différents qu'ils sont en train d'acquérir et que plusieurs facteurs sont en leur défaveur. Pour le turc, l'absence d'un environnement propice au développement de leur langue maternelle (enseignement valorisé du turc par exemple), le niveau éducatif des parents et la pauvreté de l'input linguistique sont autant de facteurs qui contribuent à une maîtrise incomplète de toutes les formes linguistiques en turc. Même si ils ont toujours été au contact de la langue française, ne serait-ce que par la télévision, l'environnement, les frères et sœurs aînés, ils n'ont véritablement commencé leur apprentissage des activités liées à la narration en français qu'à l'école maternelle. Dans beaucoup de familles immigrées, pratiquant uniquement la langue d'origine au domicile, comme c'est le cas des familles turques (cf. résultats du questionnaire en annexe 4), l'enfant débute la maternelle comme un nouveau-né, avec comme seul bagage sa langue maternelle. Tous les enfants de la tranche d'âge des 5 ans et certains parmi les 6 ans étaient à la maternelle lors des enregistrements. Il est donc tout à fait normal qu'ils aient un retard en français pour une tâche narrative par rapport au monolingues français du même âge.

Mais ce retard est en partie comblé à 7 ans. Tous les enfants ont commencé l'école primaire en français, et 37 % suivent les cours de turc. Par rapport aux enfants monolingues turcs, ils n'ont pas encore par exemple la maîtrise des formes complexes (gérondifs, nominalisations) appropriées pour la narration. La comparaison avec les monolingues français ne révèle qu'une différence de registre : en fait, le français de nos sujets est proche du français oral, tandis que celui des monolingues est, pour notre tâche, proche d'un français écrit (l'emploi du passé composé vs passé simple, erreurs sur les verbes typiques du français oral,

etc.). Nous avons expliqué cela par la différence d'exposition des deux populations aussi bien quantitative que qualitative au français.

À 9 ans en turc, et à 10 ans en français, puisque ce sont ces deux tranches que nous avons comparées dans les deux langues, non seulement au niveau des formes linguistiques, mais aussi au niveau des compétences narratives, les bilingues et les monolingues ont très peu de divergences. Les seules différences qui persistent encore concernent les formes complexes en turc et les récits ancrés au passé chez les monolingues.

En tout état de cause, la politique d'intégration intensive de la France et les moyens mis en œuvre pour sa réussite (scolarisation précoce des enfants, absence de politique réelle de développement des langues et cultures d'origine) font que les enfants turcs issus de l'immigration deviennent de parfaits francophones dès la fin du primaire. C'est également à ce constat qu'aboutit Laparra (1990 : 48) qui déclare : « le petit étranger scolarisé très précocement en France ne présente à son entrée au collège que peu de différences - voire aucune - au plan de sa compétence linguistique en français avec l'enfant francophone de même milieu que lui ».

Il reste, à notre avis, à convaincre, bon nombre d'acteurs de cette réussite - les professeurs des écoles - qui voient en la pratique de la langue maternelle chez l'enfant de parents étrangers un obstacle à l'acquisition du français (Lüdi & Py, 1986 ; Billiez, 1990 ; Varro, 1990 ; Deprez-de Heredia, 1994, entre autres) mais aussi le parent étranger lui-même, qui, ignorant les avantages d'une éducation bilingue - précoce - est souvent réticent quant à l'apprentissage par son enfant de sa langue maternelle. À partir d'une étude relative à l'apprentissage du français-arabe au cours préparatoire par les enfants d'origine maghrébine, Billiez (1990 : 45) conclut que « le double apprentissage des deux langues ne peut constituer un enrichissement pour l'enfant que si les conditions institutionnelles et administratives sont réunies, afin de promouvoir une véritable pédagogie du bilinguisme et non la simple adjonction de quelques heures erratiques assurées par un étranger de passage »⁵. Pour notre part, nous espérons que cette étude a pu démontrer aux uns et aux autres qu'à l'arrivée, comme l'avait conclu Aarssen (1996) (cf. la citation en exergue de ce chapitre), les enfants bilingues ne sont absolument pas les derniers.

8.6 PERSPECTIVES

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 3 concernant la méthodologie, la tâche de la grenouille a ses avantages et ses inconvénients. En effet, si elles nous ont permis de rendre compte du développement des compétences narratives chez les bilingues turc-français,

⁵ Le lecteur aura compris que « l'étranger de passage » est ici l'enseignant LCO qui se trouve sous la tutelle de l'attaché d'éducation du consulat ou de l'ambassade de son pays d'origine et de l'inspection académique du rectorat du lieu d'enseignement.

Conclusion générale

ses domaines de recherches restent limités. Même si cela n'était pas parmi nos objectifs, nous n'avons pas pu, par exemple, étudier le code-switching ou le mélange des deux langues, le taux de perte de la langue turque, la compréhension orale et écrite et la production écrite des deux langues. Ces domaines d'investigation peuvent non seulement mettre à jour d'autres spécificités propres à leur situation de bilingue, mais permettre également une application directe dans le domaine de l'éducation en turc et en français.

Partant du constat des limites de la « frog story », un nouveau projet international a débuté : *l'étude de la littéracie dans différents contextes et différentes langues*⁶. La littéracie est selon Berman (1996) « la capacité à acquérir les techniques du langage écrit dans une société donnée » (Berman, 1996 : 1)⁷. La suite à donner à notre étude pourrait donc s'inspirer de ce projet, et à partir des mêmes sujets bilingues turc-français, dont les plus âgés sont maintenant au lycée, nous pourrions approfondir les spécificités du bilinguisme de ces enfants et adolescents en y intégrant plusieurs variables qui seraient : types de langue (turc vs français), types de texte (narratif vs expositif), type de production (oral vs écrit) et type de sujet (bilingue vs monolingue).

⁶ Ce projet, sous la responsabilité de R. Berman (Université de Tel-Aviv), concerne l'Espagne, les États-Unis, la France, l'Israël, les Pays-Bas et la Suède. Il a pour objectif principal d'étudier les contrastes et les similitudes translinguistiques des différentes productions orales et écrites dans deux types de textes : le texte narratif et le texte expositif. L'équipe française, sous la direction de Mme Harriet JISA (Université Lumière Lyon 2), a également intégré le paramètre classe sociale (pour le détail, cf. Gayraud, Jisa & Viguié, 1998).

⁷ « Literacy means gaining access to a range of written materials in the language of a given society » (Berman, 1996 : 1).

BIBLIOGRAPHIE

- AARSEN, J. (1996). *Relating events in two languages : Acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch bilingual children at school age*. Studies in Multilingualism 2. Tilburg : Tilburg University Press.
- ADAM, J.M. (1976). Langue et texte : imparfait et passé simple. *Pratiques*, 10, pp.49-68.
- AKINCI, M.-A. (1995). Le relevé des erreurs en turc des enfants bilingues turc-français en France. Communication présentée à la 1ère rencontre des jeunes linguistes, Université du Littoral, Dunkerque, 17-18 mars 1995.
- AKINCI, M.-A. (1996a). Développement des gérondifs chez des enfants bilingues turc-français en France. Communication présentée au 2ème Colloque des Jeunes Doctorants en Linguistique de Paris. Université Paris VII, 23-24 février 1996.
- AKINCI, M.-A. (1996b). Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France. *Écarts d'Identité*, 76, pp. 14-17.
- AKINCI, M.-A. (1996c). The linguistic capacities of Turkish-French bilingual children in France. Communication présentée au 7ème Congrès International de l'Étude du Langage chez l'Enfant. Université de Bogaziçi, Istanbul, 14-19 juillet 1996.
- AKINCI, M.-A. (1996d). Développement de la macrostructure en turc chez des enfants bilingues (turc-français) en France. Communication présentée au 11ème Congrès Mondial de la Linguistique Appliquée (AILA), Jyväskylä, Finlande, 4-9 août 1996.
- AKINCI, M.-A. (1997a). Perspectives en turc et en français chez des enfants bilingues. Communication présentée au Séminaire de recherche GdR 0113, La Baume-Lès-Aix, 14-17 mars 1997.
- AKINCI, M.-A. (1997b). Introduction, maintien et changement de référents dans les narrations en turc et en français des enfants bilingues. Communication présentée au 1er Colloque des Jeunes Linguistes en Sciences du Langage, Université Lyon 2, 29-31 mai 1997.
- AKINCI, M.-A. (1998). "Développement de la temporalité en turc chez les enfants bilingues turc-français en France". *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)* n°38, pp. 19-34.
- AKINCI, M.-A. (2000). "Erreurs, autocorrections et autoreformulations en français chez des enfants bilingues (turc-français) issus de l'immigration en France". In: *Actes du Colloque Bilinguisme : Enrichissements et Conflits*. Presses Universitaires de la Faculté des Lettres de Toulon et du Var, collection Babeliana n°2, pp. 275-301.
- AKINCI, M.-A. & JISA H. (1996). Influences of L1 Turkish on L2 French. Communication présentée au 7ème Congrès International de l'Étude du Langage chez l'Enfant. Université de Bogaziçi, Istanbul, 14-19 juillet 1996.
- AKINCI, M.-A. & JISA, H. (1998). Attaining narrative competence in two languages. Communication présentée au 6 ième Congrès International de Pragmatique, Reims 19-24 juillet 1998.
- AKINCI, M.-A. & H. JISA (2000). "Development of Turkish Clause Linkage in the Narrative texts of Turkish-French bilingual children in France". In Asli Göksel & Celia Kerslake (eds) *Studies on Turkish and Turkic Languages*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag, pp 317-324.
- AKINCI, M.-A. & H. JISA (2001). "Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs". *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)* n°14, pp. 87-110.

Bibliographie

- AKINCI, M.-A. & KERN, S. (1998). "Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues". In : S. Vogeler et al. (eds), *Temps et Discours. BCILL 99*, Louvain-La-Neuve : Peeters, pp. 237-255.
- AKINCI, M.-A., JISA H. & KERN, S. (à paraître). "Influence of L1 Turkish on L2 French narratives". In L. Verhoeven & S. Strömquist (eds), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- AKSU-KOÇ, A.A. & ERGUVANLI-TAYLAN, E. (1986). *Proceedings of the Turkish Linguistics Conference*. Istanbul : Presse Universitaire de Bogaziçi n° 400.
- AKSU-KOÇ, A.A. & SLOBIN, D.I. (1985). The acquisition of Turkish. In : D.I. Slobin (ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1 : *The data*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates, pp. 839-878.
- AKSU-KOÇ, A.A. & STUTTERHEIM, C. Von (1994). Temporal relations in narrative: Simultaneity. In R.A. Berman & D.I. Slobin (eds), *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates, pp. 393-455.
- AKSU-KOÇ, A.A. (1978). The acquisition of causal connectives in Turkish. *Papers and Reports on Child Language Development*, 15, pp. 129-139.
- AKSU-KOÇ, A.A. (1986). The acquisition of past reference in Turkish. In D.I. Slobin & K. Zimmer (eds), *Studies in Turkish linguistics*, Amsterdam : John Benjamins, pp. 247-264.
- AKSU-KOÇ, A.A. (1988). *The acquisition of aspect and modality : the case of past reference in Turkish*, New-York : Cambridge University Press.
- AKSU-KOÇ, A.A. (1994). Development of linguistic forms : Turkish. In : R.A. Berman & D.I. Slobin (eds), *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey : L. Erlbaum Associates. pp. 329-385.
- ANDERSEN, H.L. (1995). Dépendance entre propositions. In H.L. Andersen & G. Skytte (eds), *La subordination dans les langues romanes*, Etudes Romanes, 34, Copenhague : Museum Tusulanum Press, pp 43-56.
- ANTINUCCI, F. & MILLER, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, 3, pp. 169-189.
- BACKUS, A. (1996). *Two in one, Bilingual Speech of Turkish Immigrants in The Netherlands*. Studies in Multilingualism 1. Tilburg : Tilburg University Press.
- BAETENS-BEARDSMORE, H. (1986). *Bilingualism : Basic principles*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd. (2nd ed.).
- BAMBERG, M. & DAMRAD-FRYE, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments, further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, pp. 689-710.
- BAMBERG, M. & MARCHMAN, V. (1990). What holds a narrative together? The linguistic encoding of episodic boundaries. *IPrA Papers in Pragmatics*, 4, n° 1/2, pp. 58-121.
- BAMBERG, M. & MARCHMAN, V. (1994). Foreshadowing and wrapping up in narrative. In : R.A. Berman & D.I. Slobin (eds), *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates, pp. 555-590.
- BAMBERG, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, pp. 227-184.
- BAMBERG, M. (1987). *The acquisition of Narratives : Learning to use language*. Berlin : Walter de Gruyter & Co.

- BAMBERG, M. (1990). The German perfekt : Form and function of tense alternations. *Studies in Language*, 14, 253-290.
- BANGE, P. & KERN, S. (1996). La régulation du discours en L1 et L2. In : M.B.M. Hansen & G. Skytte (eds), *Le discours : Cohérence et cohésion, Etudes Romanes*, 35, Copenhagen : Museum Tusculanum Press.
- BANGUOGLU, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları n° 528.
- BARTHES, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, pp. 1-27.
- BATES, E. & McWHINNEY, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. In : E. Wanner & L. Gleitman (eds), *Language acquisition : The state of the art*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 173-218.
- BATES, E., BRETHERTON, I. & SNYDER, L. (1988). *From First Words to Grammar : Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BAVIN, E.L. & SHOPEN, T. (1985). *The development of narrative by Walpiri children*. Communication présentée au Berkeley Linguistic Society.
- BAVIN, E.L. (1987). Anaphora in children's Warlpiri. *Australian Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 1-11.
- BAYLON, Ch. & FABRE, P. (1995). *Grammaire systématique de la langue française*. Paris : Nathan.
- BAZIN, L. (1987). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. Paris. Maisonneuve.
- BEAMAN, K. (1984). Coordination and Subordination Revisited : Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse. In : D. Tannen (ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse*, Norwood, NJ : Ablex, pp. 45-80.
- BENNETT-KASTOR, T. (1983). Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language*, 10, pp. 135-149.
- BENSALAH, Nouzha (Éd.), 1994, *Familles turques et maghrébines aujourd'hui, évolution dans les espaces d'origine et d'immigration*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- BERMAN, R.A. & KATZENBERG, I. (1996). Cognitive and Linguistic factors in the development of picture-series narration. In : A. Giacolone Ramat & M. Chini (eds), *SILTA on the Organization of Information in Learners' Texts*, Université Degli Studi di Pavia.
- BERMAN, R.A. & SLOBIN, D.I. (1986). *Frog story procedures in coding manual : Temporality in discourse*. Institute of Human Development, University of California at Berkeley.
- BERMAN, R.A. & SLOBIN, D.I. (1994). *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates.
- BERMAN, R.A. (1990a). Subordination as a Developmental Yardstick, Paper presented at 5th International Congress for the Study of Child language. Budapest, Hongrie, 15-20 juillet 1990.
- BERMAN, R.A. (1990b). The role of "and" in developing narrative skills. Paper presented at the International Pragmatics Conference, Barcelone.
- BERMAN, R.A. (1986). A crosslinguistic perspective : morphology and syntax. In : P. Flechter & M. Garman (eds), *Language acquisition : Studies in first language development* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 429-447.
- BERMAN, R.A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Process*, 11, pp. 469-497.

Bibliographie

- BERMAN, R.A. (1994). Form and function in developing narrative abilities. In : D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (eds), *Social interaction, social context, and language : Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- BERMAN, R.A. (1994). The many facets of narrative development. Paper presented at First Lisbon Meeting on Child Language, Lisbonne, Portugal, Juin 14-18, 1994.
- BERMAN, R.A. (1996). Bilingual Proficiency / Proficient Bilingualism : insights from Hebrew-English Narrative Texts. Paper presented at The International Symposium on Processes of Languages Change in An Immigrant Context, Tilburg University, 31.01/02.02.1996.
- BERNARDO, R. (1980). Subjecthood and consciousness. In : W.L. Chafe (ed.), *The pear stories : Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ : Ablex, pp. 275-299.
- BEZIERS, M. & VAN OBERBEKE M. (1968). *Le bilinguisme, Essai de définition et guide bibliographique*. Louvain : Cahiers de l'Institut des Langues Vivantes.
- BILLIEZ, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 1, n° 2.
- BILLIEZ, J. (1990). Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire. *LIDIL*, 2, pp.17-50.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BLOOMFIELD, L. (1935). *Language*. Londres : Allen & Unwin.
- BOESCHOTEN, H.E. & VERHOEVEN, L.T. (eds) (1987). *Studies on modern Turkish : Proceedings of the 3rd conference on Turkish Linguistics*. Tilburg : Tilburg University Press.
- BOESCHOTEN, H.E. (1987). The acquisition of modality in Turkish. In : H.E. Boescheten & L.T. Verhoeven (eds), *Studies on modern Turkish : Proceedings of the 3rd conference on Turkish Linguistics*. Tilburg : Tilburg University Press, pp. 231-341.
- BOESCHOTEN, H.E. (1990). *Acquisition of Turkish by Immigrant children. A multiple case study of Turkish Children in the Netherlands aged 4 to 6*. Wiesbaden : Otto Harrassowitz.
- BOESCHOTEN, H.E. (1994). Second language influence on first language acquisition : Turkish children in Germany. In : G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam : North Holland, pp. 253-263.
- BONNOTTE, I. & FAYOL, M. (1997). Cognitive representations of predicates and the use of past tenses in French : A developmental approach. *First Language*, 17, pp. 75-101.
- BOTVIN, G.J. & SUTTON-SMITH, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13, pp. 377-388.
- BOWERMAN, M. (1983). Hidden meanings: The role of the covert and conceptual structures in children's development of language, In : D.R. Rogers & J.A. Sloboda (eds), *The acquisition of symbolic skills*. New York : Plenum.
- BOYD, S. (à paraître). Language maintenance and language shift among four immigrant minorities in the Nordic region. A re-evaluation of Fishman's domain theory ? In L. Verhoeven & S. Strömqvist (eds), *Narrative Development in a Multilingual Context*.
- BREDART, S. & RONDAL, J.-A. 1982, *L'analyse du langage chez l'enfant, Les activités métalinguistiques*, Bruxelles : Pierre Mandaga.
- BRONCKART et al. (1985). *Le fonctionnement du discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux & Niestlé.

- BRONCKART, J.-P. & SINCLAIR, H. (1973). Time, tense, and aspect. *Cognition*, 2, pp. 107-130.
- BRONCKART, J.-P. (1985). Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfants. *Bulletin de Psychologie*, 38, pp. 653-666.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CARON, J. (1983). *Précis de Psycholinguistique*. Paris : PUF.
- CHAFE, W.L. (1972). Discourse structure and human knowledge. In J.B. Carroll & R.O. Freedle (eds), *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington : Wiley.
- CHAFE, W.L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In : C.N. Li (ed.), *Subject and Topic*, New York : Academic Press, pp. 26-55.
- CHAFE, W.L. (1979). The flow of thought and the flow of language. In : T. Givón (ed.), *Syntax and Semantics, Vol. 12. Discourse and Syntax*, New York : Academic Press, pp. 159-181.
- CHAFE, W.L. (1980). The deployment of consciousness in the production of a narrative. In : W.L. Chafe (ed.), *The pear stories : Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ : Ablex, pp. 9-50.
- CHAFE, W.L. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. In : B.K. Britton & A.D. Pellegrini (eds), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 79-98.
- CHAFE, W.L. (1994). *Discourse, consciousness, and time : The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago & Londres : The University of Chicago Press.
- CHAVILLAT, A. & KAIL, M. (1991). The status of 'canonical SVO sentences' in French : a developmental study of the on-line processing of dislocated sentences. *Journal of Child Language*, 18, pp. 591-608.
- CHESTERMAN, A. (1991). *On definiteness: A study with special reference to English and Finnish*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CLANCY, P.M. (1980). Referential choice in English and Japanese. In : W.L. Chafe (ed.), *The pear stories : Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, New Jersey : Ablex, pp. 127-199.
- CLANCY, P.M. (1982). *Referential strategies in the narratives of Japanese children*. Paper presented at 7th Boston University Conference on Child Language Development, Boston.
- CLANCY, P.M. (1992). Referential strategies in the narratives of Japanese children. *Discourse Processes*, 15, pp. 441-467.
- CLANCY, P.M. et al. (1976). The acquisition of conjunction : a cross-linguistic study. *Papers and Reports on Child Language Development*, 12, 71-80.
- CLARK, E.V. & HAVILAND, S.E. (1976). Comprehension and the given-new contrast. In : R.O. Freedle (ed.), *Discourse Production and Comprehension*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum, pp. 1-40.
- CLARK, E.V. & SUAIB, T.A. (1977). Speaker perspective and reference in young children, *First Language*, 17, pp. 57-74.
- CLARK, E.V. (1985). The Acquisition of Romance, with Special Reference to French. In : D.I. Slobin (ed.) *The cross-linguistic study of child language, Vol. 1 : The Data*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum, pp. 687-782.
- CLARK, E.V. (1990). Speaker perspective in language acquisition. *Linguistics*, 28, pp. 1201-1220.
- CLARK, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. New York : Cambridge University Press.

Bibliographie

- COMRIE, B. (1976). *Aspect*. Cambridge : Cambridge University Press.
- COMRIE, B. (1981). *Language universals and linguistic typology*. Oxford : Basil Blackwell.
- COMRIE, B. (1985). *Tense*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CONFAIS, J.P. (1990). *Temps, mode, aspect. Les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes à l'exemple du français et de l'allemand*. Toulouse le Mirail : Presses Universitaires du Mirail.
- CREISSELS, D. (1995). *Eléments de syntaxe générale*, Paris : PUF.
- CUMMINS, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In : E. Bialystok, (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 70-89.
- DABÈNE, L. & BILLIEZ, J. (1987). Le parler des jeunes issus de l'immigration. In : Vermes & Boutet (eds), *France, pays multilingue*. T. 1 : *Les langages en France, un enjeu historique et social*. T. 2 : *Pratiques des langues en France*, Paris : L'Harmattan, pp. 62-77.
- DABÈNE, L. (1988). De quelques obstacles culturels et linguistiques à la communication interethnique, *Bulletin de la Commission Interuniversitaire suisse de Linguistique Appliquée*, Neuchâtel.
- DASINGER, L. & KÜNTAY, A. (1996). Introducing referents in elicited discourse : Finnish vs Turkish. Paper presented at 7th International Congress for the Study of Child language. Bogaziçi University, Istanbul, Turkey, 14-19 juillet 1996.
- DASINGER, L. & TOUPIN, C. (1994). The development of Relative Clause Functions in Narrative. In : R.A. Berman & D.I. Slobin (ed.), *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey : L. Erlbaum Associates, pp. 457-515.
- DE BEAUGRANDE, R. & COLBY, B. (1979). Narrative Models of Action and Interaction. *Cognitive Science*, 3, pp. 43-66.
- DE BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London : Longman.
- DE HOUWER, A. (1990). *The acquisition of two languages : A case study*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DE HOUWER, A. (1995). Bilingual language acquisition. In : P. Fletcher & B. McWhinney (eds), *The handbook of child language*, Oxford : Basil Blackwell, pp. 219-250.
- DE VILLIERS, P.A. & DE VILLIERS, J.G. (1979). *Early Language*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- DEDE, M. (1986). Definiteness and referentiality in Turkish verbal sentences. In : D.I. Slobin & K. Zimmer (eds), *Studies in Turkish linguistics*, Amsterdam : John Benjamins, pp. 147-163.
- DeLANCEY, S. (1987), Transitivity in grammar and cognition. In : S. Tomlin (ed.) *Coherence and grounding in discourse, typological studies in language*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 53-68.
- DENY, J. (1921). *Grammaire de la langue turque (Dialecte Osmanli)*. Paris : PUF.
- DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : CREDIF Essais - Didier.
- DEPREZ-DE HEREDIA, C. de, & VARRO, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, T. 45, n° 4, pp. 297-304.

- DEPREZ-DE HEREDIA, C. de, (1989). Le plurilinguisme des enfants à Paris. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 5/2, pp. 95-126.
- DOLZ, J. et al. (1987). Les temps du verbe dans un conte et un fait divers en cinq langues. Communication présentée au Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Aix-en-Provence.
- DROMI, E. & BERMAN, R.A. (1986). Language-specific and language-general in developing syntax. *Journal of Child Language*, 13, pp. 371-387.
- DU BOIS, J. W. (1980). Beyond definiteness: The trace of identity in discourse. In : W. L. Chafe (ed.), *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*, Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, pp. 203-274.
- DURMUSOGLU, G. (1987). Cohesion in Turkish : a comparative analysis of cohesive markers in Turkish and English texts. In : H.E. Boeschoten & L.T. Verhoeven (eds), *Studies on modern Turkish*. Tilburg : Tilburg University Press, pp. 189-202.
- EDISKUN, H. (1985). *Türk Dilbilgisi*. Istanbul : Remzi Kitabevi (4. Basım).
- EISENBERG, A.R. (1980). A syntactic, semantic and pragmatic analysis of conjunction. *Papers and Reports on Child Language Development*, 19, pp. 70-78.
- EKMEKÇI, F.O. (1986). The significance of word order in the acquisition of Turkish. In : D.I. Slobin & K. Zimmer (eds), *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 265-272.
- EI AISATTI, A. (1997). *Language loss among native speakers of Moroccan Arabic in the Netherlands*. Studies in Multilingualism 6. Tilburg : Tilburg University Press.
- EMSLIE, H.C. & STEVENSON, R.J. (1981). Pre-school children's use of articles in definite and indefinite referring expressions. *Journal of Child Language*, 8, pp. 313-328.
- ENÇ, M. (1986). Topic switching and pronominal subjects in Turkish. In : D.I. Slobin & K. Zimmer (eds), *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 195-208.
- ENÇ, M. (1987). Anchoring conditions for tense. *Linguistic Inquiry*, 18, pp. 633-657.
- ERGIN, M. (1986). *Türk Dil Bilgisi*. Istanbul : Boğaziçi Yayınları (14. Baskı).
- ERGUVANLI, E.E. (1984) *The fonction of word order in Turkish grammer*. Berkeley : University of California Press.
- ERGUVANLI-TAYLAN, E. & ZIMMER, K. (1994). Case-marking in Turkish indefinite object constructions. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 20, pp. 547-552.
- ERGUVANLI-TAYLAN, E. (1986). Pronominal versus zero representation of anaphora in Turkish. In : D.I. Slobin & K. Zimmer (eds), *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 209-232.
- ERGUVANLI-TAYLAN, E. (1987). Tense variation in Turkish narratives. In : H.E. Boeschoten & L.T. Verhoeven (eds), *Studies on modern Turkish..* Tilburg : Tilburg University Press, pp. 177-188.
- ERGUVANLI-TAYLAN, E. (1988). The expression of temporal reference in embedded sentences in Turkish. In *Studies on Turkish Linguistics*. Ankara : Middle East technical University, pp. 333-350.
- ERVIN-TRIPP, S. & KÜNTAY, A. (1997). The Occasioning and Structure of Conversational Stories. In : T. Givón (ed.), *Conversation: cognitive, communicative and social perspective*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, pp. 133-166.
- ERVIN-TRIPP, S. & MITCHELL-KERNAN, C. (1977). Introduction. In : S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds), *Child Discourse*. New-York : Academic Press, pp. 1-23.

Bibliographie

- ESPERET, E. & GAONACH, D. (1985). Fonctions des temps verbaux dans la production de récits libres. Évolution génétique entre 4 et 8 ans. *Bulletin de psychologie*, 38, pp. 705-716.
- ESPERET, E. (1984). Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite du récit. In : M. Moscato & G. Pieraut-Le-Bonniec (eds), *Le langage : construction et actualisation*. Rouen : PUR.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction, une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- FILLMORE, C. (1977). Scenes-and-frames semantics : Linguistic structures procesing, *Fundamental studies in computer science*, 5, pp. 55-81.
- FITOURI, C. (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Neuchâtel : Delachaux et Niestle.
- FLEISCHMAN, S. (1990). *Tense and narrativity : from medieval performance to modern fiction*. Austin : University of Texas Press.
- FLETCHER, P. & McWHINNEY, B. (eds) (1995). *The handbook of Child Language*. Oxford : Basil Blackwell.
- FOLEY, W.A. & VAN VALIN, R.D. (1984). *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- FRENCH, L.A. & NELSON, K. (1985). *Children's acquisition of relational terms: some, is, ors and buts*. New York : Springer Verlag.
- GAYRAUD, F., JISA, H. & VIGUIÉ, A. (1998). The development of syntactic packaging in French children's written and spoken texts. Communication présentée au 6 ième Congrès International de Pragmatique, Reims 19-24 juillet 1998 (version française à paraître dans *AILE*, 12, 1999).
- GENCAN, T.N. (1989). *Dilbilgisi*. Istanbul : Kanaat yayınları.
- GIVÓN, T. (1979). *On understanding grammar*. New-York, Academic Press.
- GIVÓN, T. (1982). Tense-aspect-modality : The creole prototype and beyond. In : P. Hopper (ed.), *Tense-aspect*. New-York, Plenum Press, pp. 115-163.
- GIVÓN, T. (1983). Topic continuity in discourse : the functional domain of switch reference. In : J. Haiman & P. Munro (eds), *Typological studies in language, Vol 2 : Switch reference and Universal Grammar*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 150-280.
- GIVÓN, T. (1984). *Syntax : A functional-typological approach. Vol. 1*. Amsterdam : John Benjamins.
- GIVÓN, T. (1985). Function, structure, and language acquisition, In : D.I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol 2*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum, pp. 1005-1028.
- GIVÓN, T. (1987). Universals of discourse structure and second language acquisition, In : W.E. Rutherford (Éd.), *Typological Studies in Language 5. Language Universals and second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- GLENN, C.G. & STEIN, N. (1980). *Syntactic structures and real world themes in stories generated by children*. Technical report, Urbana : University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- GÖKALP, A. (1986a). *L'immigration turque en Europe occidentale : repères et tendances*. Travaux de l'Institut de Géographie de Reims.
- GÖKALP, A. (1986b). *La Turquie en transition*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- GÖKALP, A. (1984). *La Turquie et l'émigration turque*, Paris : ADRI.

- GREENE, J. & D'OLIVEIRA, M. (1982). *Learning to use statistical test in psychology*. Buckingham : Open University Press.
- GREIMAS, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- GREVISSE, M. & GOOSSE, A. (1989). *Nouvelle Grammaire française*. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot, 2ème édition revue.
- GREVISSE, M. (1993). *Le bon usage : grammaire française*. Paris-Gembloux : Duculot.
- GRIMES, J. E. (1978). *The thread of discourse*. La Haye : Mouton.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass. : Cambridge University Press.
- HAIMAN, J. & THOMPSON, S.A. (eds) (1988), *Clause combining in grammar and discourse*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres : Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. & McINTOSH & STREVEN, P. (1970) The users and the uses of language. In J.A. Fishman (ed.), *Readings in the Sociology of the Language*. La Haye : Mouton. pp. 139-169.
- HAMERS, J-F. & BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles : Pierre Mardaga.
- HAUGAN, E. (1953). *The Norwegian Language in America*. Pennsylvania : Uni. of Pennsylvania Press.
- HICKMANN, M. & ROLAND, F. (1992). Déterminants sémantiques et pragmatiques dans l'acquisition du temps et de l'aspect : étude comparative du français, de l'allemand et de l'anglais. Communication présentée au Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Lyon, Septembre-Octobre 1992.
- HICKMANN, M. & SCHNEIDER, P. (1993). Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, 13, pp. 169-202.
- HICKMANN, M. (1980). Creating referents in discourse : a developmental analysis of linguistic cohesion. In : J. Kreiman & E. Odeja (eds), *Papers from the Parasession on pronouns and Anaphora* (Chicago Linguistic Society), pp. 192-203.
- HICKMANN, M. (1982). *The development of narrative skills : Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion*. Thèse de doctorat non publiée, University of Chicago.
- HICKMANN, M. (1985). The Implications of Discourse Skills in Vygotsky's Developmental theory. In : J.V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HICKMANN, M. (1986). Psychosocial aspects of language acquisition. In P. Flechter & M. Garman (eds), *Language acquisition : Studies in first language development* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 9-29.
- HICKMANN, M. (1988). *Topics and subjects in discourse : an analysis of french children's narratives*. Paper presented at Syntax and discourse interface in language development symposium, 3rd European Conference on Developmental Psychology, Budapest, Hongrie.
- HICKMANN, M. (1991). The Development of Discourse Cohesion : Some Functional and Cross-linguistic issues. In : G. Piérait-Le-Bonnec & M. Dolitsky (eds), *Language bases... discourse bases : Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 157-185.

Bibliographie

- HICKMANN, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. In : P. Fletcher & B. McWhinney (eds), *The handbook of Child Language*. Oxford : Basil Blackwell, pp. 194-219.
- HICKMANN, M., & HENDRICKS, H. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 26/02.
- HICKMANN, M., & LIANG, J. (1990). Clause-structure variation in Chinese narrative discourse : A developmental analysis. *Linguistics*, 28, pp. 1167-1200.
- HICKMANN, M., HENDRICKS, H., ROLAND, F. & LIANG, J., (1996). The marking of next information in children's narratives : A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 23, pp. 591-619.
- HICKMANN, M., KAIL, M., & ROLAND, F. (1989). *The referential organization of children's narrative discourse as a function of mutual knowledge*. Communication presented at 10th Biennial Meeting, International Society for the Study of Behavioural Development, Jyväskylä, Finlande.
- HICKMANN, M., KAIL, M., & ROLAND, F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narrations as a function of mutual knowledge. *Child Language*, 15/03, pp. 277-300.
- HICKMANN, M., LIANG, J., HENDRICKS, H. & ROLAND, F. (1990). *The development of discourse cohesion : coding manual*. Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nimègue, Pays-Bas.
- HINDS, J. (1977). Paragraph structure and pronominalization. *Papers in Linguistics*, 10, pp. 77-99.
- HINDS, J. (1979). Organizational patterns in discourse. In : T. Givon (ed.), *Syntax and semantics : Vol. 12*. New York : Academic Press.
- HOPPER, P.J. & THOMPSON, S.A. (1980). Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, 56(2), pp. 251-299.
- HOPPER, P.J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. In : T. Givon (ed.), *Syntax and semantics : Vol. 12*. New York : Academic Press, pp. 213-242.
- HUDELOT, C. (1980). Qu'est-ce que la complexité syntaxique ? L'exemple de la relative. *La linguistique*, vol. 16, fasc 2.
- HYLTENSTAM, K. & VIBERG, A. (1993). Linguistic progression and regression: An introduction. In : K. Hyltenstam & A. Viberg (eds), *Progression and regression in language: sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 3-36.
- IDIATA, F. (1997). Relation agent patient et prise de perspective en Isangu. Communication présentée au Séminaire de recherche GdR 0113. Beaune-lès-Aix, 14/17 mars 97.
- IDIATA, F. (1998). Quelques aspects de l'acquisition de la langue isangu par les enfants. Thèse de Doctorat, Université Lumière - Lyon 2.
- INSEE, 1994, *Les étrangers en France - Portrait Social*, Paris.
- JISA, H & KERN, S. (1994). Discourse organisation in French children's narratives. In : E. Clark, (ed.), *Proceedings of the 26th Annual Child Language Research Forum*. Stanford : Stanford University Press ; CSLI Publications, pp. 177-188.
- JISA, H & KERN, S. (1994). Relative clauses in French Children's Narratives. Paper presented at 1st Lisbon Meeting on Child Language, Lisbonne, Portugal.
- JISA, H. & RICHAUD, F. (1994). Quelques sources de variations chez les enfants. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 4, pp. 7-51.

- JISA, H. (1987). Sentence connectors in French children's Monologue Performance. *Journal of Pragmatics*, 11, pp. 607-621.
- JISA, H. (1989). Étude sur l'acquisition du langage chez les enfants monolingues et bilingues. Thèse de Doctorat, Université Lumière - Lyon 2.
- JISA, H. (1995). L'utilisation du morphème *be* en anglais langue faible. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 6, pp. 101-127.
- JISA, H. (1996). Subject ellipsis in French narrative discourse. Paper presented at 7th International Congress for the Study of Child language. Boğaziçi University, Istanbul, Turkey, 14-19 juillet 1996.
- JISA, H. (1984/85). French preschoolers use of "et pis". *First Language*, 5, pp. 169-184.
- JOHANSON, L. (1993). Code-copying in immigrant Turkish. In : G. Extra & L. Verhoeven (eds) : *Immigrant languages in Euope*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 197-221.
- JOHNSTON J.R. & SLOBIN, D.I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language*, 6, pp. 529-545.
- JØRGENSEN, J.N. & HOLMEN, A. (1997). The development of successive bilingualism in school-age children. *Copenhagen Studies in Bilingualism*, 27 : Royal Danish School of Educational Studies.
- JUND, A., DUMONT, P. & de TAPIA, S. (1995). *Enjeux de l'immigration turque en Europe, Les Turcs en France et en Europe*, Paris : Ciemi / L'Harmattan.
- KAIL, M. & HICKMANN, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, pp. 73-94.
- KAIL, M. & SANCHEZ Y LOPEZ, I. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of textual constrains : A crosslinguistic prespective, *First Language*, 17/01, pp. 103-130.
- KAIL, M. (1983a/b). L'acquisition du langage repensée : Les recherches interlangues, pp. 225-258 ; Spécificité méthodologiques et recherches empiriques, pp.561-596. *L'année psychologique*, 83.
- KAIL, M. (1989b). De la phrase simple à la phrase complexe : une perspective developpementale et comparative interlangues. In : J. Vivier (ed.), *Acquisition du langage et développement cognitif*, État des recherches, CUF de Caen et SCURIFF de Rouen, pp. 141-172.
- KAIL, M. (1997). L'acquisition du langage : comparer pour généraliser. In C. Martinot (Coordonné par) : *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté n° 631, pp. 107-134.
- KAIL, M., HICKMANN, M. & EMMENECKER, N. (1987). Introduction des référents dans le récit : étude développementale des contraintes contextuelles. Communication présentée au Réseau Européen des laboratoires sur l'acquisition des langues, Aix-en-Provence.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979). *A functional approach to child language : A study of determiners and reference*. Cambridge : Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981). The grammatical marking of thematic status in the development of language production. In : W. Deutsch (ed.), *The Child's construction of Language*. Londres : Academic Press, pp. 121-147.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). Language and cognitive process from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, pp. 61-85.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From meta-process to conscious access : Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, pp. 95-147.

Bibliographie

- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In : P. Flechter & M. Garman (eds), *Language acquisition : Studies in first language development* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 455-474. (1st ed. 1979).
- KARMILOFF-SMITH, A. et al. (1993). From sentential to discourse functions : Detection and explanation of Speech Repairs by Children and Adults. *Discourse Processes*, 16, pp. 565-589.
- KASTORYANO, R. (1986). *Être turc en France, Réflexions sur famille et communauté*, Paris : Ciemi / L'Harmattan.
- KEENAN, E. (1985). Passives in the world's languages, In : T. Shopen (ed.), *Language typology and syntactic description*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KEMPER, S. (1984). The developement of narrative skills : Explanations and entertainements. In S.A. Kuczaj (ed.), *Discourse development. Progress in cognitive research*. New-York : Springer.
- KERN, S. (1997). Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration. Thèse de Doctorat de l'Université Lumière Lyon 2.
- KERNAN, K. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. In : S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds), *Child discourse*. New York : Academic Press.
- KESSLER, C. (1984). Lnguage Acquisition in bilingual chldren. In N. Miller (ed.), *Bilingualism and language disability : Assessment and remediation*. Londres : Croom-Helm, pp. 26-54.
- KIBAR, H. (1997) La sémantique des morphèmes verbaux opposés -DI et -MIS en turc au passé accompli. *Turcica, Revue d'études Turques*, Tome n° 29, pp 245-267.
- KIELHÖFER, B. & JONEKEIT, S. (1985). *Éducation bilingue*, Tübingen : Stauffenburg verlag.
- KINTSCH, W. (1977). On comprehending stories. In : M.A. Just & P.A. Carpenter (eds), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum.
- KNECHT, L. (1986). Lexical causatives in Turkish. In : D.I. Slobin & K. Zimmer (eds), *Studies in Turkish linguistics*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 93-121.
- KOÇ, N. (1990). *Yeni Türk Dilbilgisi*. Istanbul : İnkilâp Kitabevi.
- KOCH, P. (1995). Subordination, intégration syntaxique et «oralité». In : H.L. Andersen & G. Skytte (eds), *La subordination dans les langues romanes, Etudes Romanes*, 34, Copenhague : Museum Tusculanum Press, pp 13-42.
- KÜNTAY, A. (1992). *Developping referential cohesion in elicited Turkish narratives*. Paper presented at 6th International Conference on Turkish Linguistics, Anadolu University, Eskişehir, Turquie.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. (1967). Narrative analysis : oral versions of personal experience. In : J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle : University of Washington Press, pp. 12-44.
- LABOV, W. (1972). *Language in the inner city : Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- LAFONTAINE, D. (1983), L'adaptation des enfants à leur interlocuteur lors de la communication. *L'année psychologique*, 83, pp. 199-224.
- LAMBERT, W.E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In : F.E. Aboud & R.D. Meade (eds), *Cultural factors in learning*. Bellingam : Western Washington State College.
- LAMBRECHT, K. (1980). Topic, French Style : Remarks about a basic sentence type of modern nonstandard French. *Berkeley Linguistics Society*, 6, pp. 337-60.

- LAMBRECHT, K. (1981). *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-Standard French*. Amsterdam : John Benjamins.
- LAMBRECHT, K. (1984). A pragmatic constraint on lexical subjects in spoken French. *Chicago Linguistic Society*, 20, pp. 239-256.
- LAMBRECHT, K. (1985). On the status of SVO sentences in French discourse. In : R. Tomlin (ed.), *Coherence and Grounding in discourse, Proceedings of the Symposium on Discourse Relations and Cognitive Units*. University of Oregon, Eugene, Juin 1984 & Amsterdam : John Benjamins.
- LAMBRECHT, K. (1988). Presentational cleft constructions in spoken French. In : J. Haiman & S.A. Thompson (eds), *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, pp. 135-179.
- LAPARRA, M. (1990). Question sur le bilinguisme des enfants issus de l'immigration. *Migrants-Formation*, 83, pp. 40-53.
- LAURY, R. (1991). On the development of the definite article *se* in spoken Finnish. SKY (Suomen kielitieteellinen yhdistys), pp. 93-121.
- LEEMAN-BOUIX, D. (1994). *Grammaire du verbe français : des formes au sens*. Paris : Nathan.
- LEHMANN, C. (1988). Towards a typology of clause linkage. In : J. Haiman & S.A. Thompson (eds) : *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, pp. 181-225.
- LEVELT, W.J.M. (1989). *Speaking : From intention to articulation*. London : MIT Press.
- LEVELT, W.J.M.(1983). Monitoring and self-repair in speech, *Cognition*, 14, pp. 41-104.
- LEWIS, G. (1984). *Turkish Grammar*. Oxford : Oxford University Press. (1ère éd. 1967)
- LIDIL (1990). Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française, n° 2, déc. 1989, Grenoble : PUG.
- LIDIL (1992). Autour du multilinguisme, n° 6, juin 1992, Grenoble : PUG.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- LYONS, L. (1977). *Semantics*. Cambridge/London/New York : Cambridge University Press.
- MANDLER, J. & DeFOREST, M. (1979). Is there more than one way to recall a story ? *Child Development*, 50, pp. 886-889.
- MANDLER, J. & JOHNSON, N. (1977). Remembrance of things parsed : Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, pp. 111-151.
- MANDLER, J. & JOHNSON, N. (1984). A la recherche du conte perdu : structure de récit et rappel. In G. Denhière (Éd.), *Il était une fois*. Lille : PUL.
- MANDLER, J. (1978). A code in the node : The use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, pp. 14-35.
- MARCHMAN, V.A. (1989). *Episodic structure and the linguistic encoding of events in narrative : A Study of Language Acquisition Performance*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- MARCHMAN, V.A., BATES, E., BURKARDT A. & GOOD A. B. (1991). Functional constraints of the acquisition of the passive : toward a model of the competence to perform. *First Language*, 11, pp. 65-92.

Bibliographie

- MARSLÉN-WILSON, W., LEVY, E. & TYLER, L.K. (1982). Producing interpretable discourse : The establishment and maintenance of reference. In : R.J. Jarvella & W. Klein (eds), *Speech, place and action*. New-York : Wiley, pp. 339-378.
- MARTIN, R. (1971). *Temps et aspect. Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*. Paris : Klincksieck.
- MATTHIESSEN, C. & THOMPSON, S.A. (1988). The structure of discourse and 'subordination'. In : J. Haiman & S.A. Thompson (eds), *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, pp. 275-329.
- MAYER, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Books for Young Readers. New York.
- McGANN, W. & SCHWARTZ, A. (1988). Main character in children's narratives. *Linguistics*, 26, pp. 215-233.
- McKEOUGH, A. & CASE, R. (1985). Developmental stages in narrative composition. A neo-piagetian interpretation. Paper presented at 8th. ISSBD, Biennial meetings, Tours.
- McKEY, W.F. (1983). La mentalité des langues et le bilinguisme des peuples, In *Anthropologie et Société* vol. 7 n° 3, Quebec, Département d'Anthropologie, Université de Laval.
- McWHINNEY, B. & BATES, E. (eds) (1989). *The Cross-linguistic study of sentence processing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- McWHINNEY, B. & BATES, E. (1978). Sentential devices form conveying givenness and newness : A cross-cultural developmental study. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, pp. 539-558.
- MESMIN, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école : réussite, échec*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Migrants-Formation, (1990). Un bilinguisme particulier, n° 83, juin, Paris : CNDP.
- MINAMI, M. (1996). Japanese preschool children's narrative development. *First Language*, 16, pp. 339-363.
- MOESCHLER, J. (1993). Aspects pragmatiques de la référence temporelle. *Langages*, 112. Larousse.
- MOESCHLER, J. (1994). Ordre temporel, narration et analyse du discours. *Cahiers de Linguistique Française*, 18, pp. 299-328.
- MOESCHLER, J. et al. (1994). *Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy : PUN.
- MOREAU, M.L. & RICHELLE, M. (1981). *L'acquisition du Langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- MYHILL, J. & HIBIA, J. (1988). The discourse function of clause changing. In : J. Haiman & S.A. Thompson (eds), *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, pp. 361-398.
- NAKAMURA, K. (1993). Referential structure in Japanese children's narratives : The acquisition of *wa* and *ga*. In : S. Choi (ed.), *Japanese/Korean linguistics : Vol. 3*. Stanford: Stanford University Center for the Study of Language and Information, pp. 84-99.
- NELSON, K. & GRUENDEL, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. In : A.L. Brown & M.E. Lamb (eds), *Advances in developmental psychology*, vol. 1. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates, pp. 131-158.
- NINIO, A. & BRUNER, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, pp. 1-15.

- NISTOV, I. (sous presse). "Reference continuation in L2 narratives of Turkish adolescents in Norway". In L. Verhoeven & S. Stromqvost (eds), *Narrative Development in a Multilingual Context*.
- NISTOV, I. (1994). "Reference tracking in narratives. A preliminary analysis of texts written by Turkish immigrant pupils learning Norwegian". Communication présentée à : 4th EUROSLA, Aix-en-Provence, September 8-10 1994.
- NISTOV, I. (1998). "Zero anaphora in Turkish learners' Norwegian L2 narratives". In B. Brendemoen, E. Lanza & E. Ryen (Éds.), *Language Encounters accross Time and Space*. Oslo : Novus Forlag.
- NOYAU, C. (1986). *L'Acquisition du français dans le milieu social par des adultes hispanophones : La Temporalité*. Thèse d'Etat, Paris-Sorbonne.
- OCHS, E. (1985). Variation and Error : A sociolinguistic approach to language acquisition in samoa. In : D.I. Slobin (ed.) *The cross-linguistic study of child language, Vol. 1 : The Data*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum, pp. 783-838.
- OCHS, E., TAYLOR, C., RUDOLPH, D. & SMITH, R. (1992). Storytelling as a theory building activity. *Discourse Processes*, 15, pp. 37-72.
- OLYNYK, M., d'ANGLEJAN, A. & SANKOFF, D. (1990). A quantitative and qualitative analysis of speech markers in the native and second language speech of bilinguals. In : R.C. Scarcella, E.S. Andersen & S.D. Krashen (eds), *Developping Communicative Competence in a Second language*, New York : Newbury House Publishers, pp. 139-155.
- ORSOLINO, M., ROSSI, F. & PONTECORVO, C. (1996). Re-introduction of referents in Italian children's narraives. *Journal of Child Language*, 23, pp. 465-486.
- ÖZSOY, S. (1987). Null subject parameter and Turkish. In : H. Boescheten & L. Verhoeven (eds), *Studies on modern Turkish : Proceedings of the 3rd conference on Turkish Linguistics*. Tilburg : Tilburg University Press, pp. 82-90.
- PARODI, T. (1990). The acquisition of word order regularities and case morphology. In : J.M. Meisel (ed.), *Two first languages*. Dordrecht : Foris, pp. 157-192.
- PETEK SALOM, S. (1988). Le turc une langue en ghetto. In : G. Vermes, G. (ed.) : *Vingt cinq communautés linguistiques en France, Tome 2 : Les langues immigrées*, Paris : L'Harmattan, pp. 301-316.
- PETERSON, C. & McCABE, A. (1983). *Developmental psycholinguistics : three ways of looking at a child's narrative*. New-York, Plenum Press.
- PETERSON, C. & McCABE, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. In : A. McCabe & C. Petersen (eds), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates, pp. 29-53.
- PFAFF, C. (1984). Early bilingual development of Turkish Children in Berlin. In : G. Extra & L. Verhoeven (eds), *The cross-linguistic study of bilingual development*. Amsterdam : North Holland, pp. 75-97.
- POWER, R.J. & DAL MARTELDO, M.F. (1986). The use of the définitive and indéfinitive articles by Italian preschool children. *Journal of Child Language*, 13, pp. 145-154.
- PREECE, A. (1992). Rview of M. Bamberg *The Acquisition of narratives : learning to use language*. *Journal of Child Language*, 19, pp. 481-486.
- PROPP, V. (1970). *Morphologie du conte* (trad. française). Paris : Seuil.
- RAGNARSDOTTIR, H. (1987). The development of narrative structure and its relation to the use of tenses and aspects in Icelandic children's stories. Paper presented at Icelandic Linguistic Society in honor of the 200th anniversary of Christian Rask, Reykjavik.

Bibliographie

- RAGNARSDOTTIR, H. (1992). Episodic structure and interclausal connectives in Icelandic children's narratives. *Child Language Research Institute Paper n° 8*, Lund University, Dept. of Linguistics, Suède, pp. 33-45.
- REICHENBACH, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. New-York : Macmillon.
- RENNER, T. (1988). *Development of temporality in children's narratives*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.C. & RIOUX, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Linguistique Nouvelle, Paris : PUF.
- ROMAINE, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford : Blackwell (2nd ed., 1995).
- ROULET, E. (1981). Échanges, intervention et actes de langage dans la structure de la conversation. *Études de Linguistique Appliquée*, 44, pp. 7-39.
- RUMELHART, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In : D.G. Bobrow & A. Collins (eds), *Representation and understanding : Studies in cognitive Science*. New-York : Academic Press.
- RUTTER, P. & RABAN, B. (1982). The development of cohesion in children's writing. *First Language*, 3, pp. 63-75.
- SALOM, G. (1988). *La communauté turque en France*, Paris : ADRI.
- SCHLYTER, S. (1990). The acquisition of tense and aspect. In : J. Meisel (ed.), *Two first languages : Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht : Foris, pp. 87-121.
- SCHLYTER, S. (1993). The weaker language in bilingual Swedish-French children. K. Hyltenstam & A. Viberg (eds), *Progression and regression in language: sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, pp 289-308.
- SCHLYTER, S. (1995). Formes verbales du passé dans des interactions en langue forte et en langue faible. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 6, pp. 128-140.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.C. & DOLZ, J. (1989). Les organisateurs textuels dans 4 types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue Française*, 87, pp. 52-69.
- SEBASTIÁN, E. & SLOBIN, D.I. (1994). Development of Linguistic Forms : Spanish. In : R.A. Berman & D.I. Slobin (ed.), *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates, pp. 239-284.
- SELIGER, H. (1989). Deterioration and creativity in childhood bilingualism. In K. Hyltenstam & L.K. Obler (eds), *Bilingualism across the lifespan : aspects of acquisition, maturity and loss*, Cambridge : Cambridge University Press. pp. 173-184.
- SIGUAN, M. & McKEY, W.F. (1987). *Éducation et bilinguisme*. Paris, UNESCO : Delachaux et Niestlé.
- SILVERSTEIN, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. In J.V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SILVERSTEIN, M. (1987). The three faces of 'function' : Preliminaries to a psychology of language. In : M. Hickmann (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. London : Academic Press, 125-164.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki : Finnish National Commission for UNESCO.

- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984). *Bilingualism or not : The education of minorities*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- SLOBIN, D.I. & AKSU-KOÇ, A.A. (1982). Tense, aspect and modality in the use of the Turkish evidential. In P. Hopper (Éd.), *Tense-aspect. Between semantics and pragmatics*. Amsterdam : John Benjamins.
- SLOBIN, D.I. & BOCAZ, A. (1988). Learning to talk about movement through time and space : the development of narrative abilities in Spanish and English. *Lenguas Modernas*, 15, pp. 5-24.
- SLOBIN, D.I. & TALAY, A. (1986). Development of pragmatic use of subject pronouns in Turkish child language. In : A.A. Aksu-Koç & E Erguvanlı-Taylan (eds), *Proceedings of the Turkish Linguistics Conference*. Istanbul : Presse Universitaire de Bogaziçi n° 400, pp. 207-228.
- SLOBIN, D.I. & ZIMMER, K. (1986). *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam : John Benjamins.
- SLOBIN, D.I. (in-press). From “thought and language” to “thinking for speaking”. In : J.J. Gumperz & S.C. Levinson (eds), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SLOBIN, D.I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In : C.A. Ferguson & D.I. Slobin (eds), *Studies of child language development*. New-York, Holt, Reinhart & Winston, 175-208
- SLOBIN, D.I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume I : Data. Volume II : Theoretical issues*. Hillsdale, New Jersey, London : L. Erlbaum.
- SLOBIN, D.I. (1986). The acquisition of relatives clauses in Turkic and Indo-European languages. In : D.I. Slobin & K. Zimmer (eds), *Studies in Turkish linguistics*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 271-294.
- SLOBIN, D.I. (1987). Thinking for speaking. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, pp. 435-444.
- SLOBIN, D.I. (1988). The development of clause chaining in Turkish child language, Paper presented at 4th International Conference on Turkish Linguistics, Middle East Technical University, Ankara, 17-18 Août 1988.
- SLOBIN, D.I. (1990) Passives and alternatives in children's narratives in English, Spanish, German and Turkish, Paper presented at Voice Symposium, University of California at Santa Barbara, 8-11 mars 1990.
- SLOBIN, D.I. (1990). The development from child speaker to native speaker. In : J.W. Stigler, G. Herdt, & R.A. Shweder (eds), *Cultural psychology : Essays on comparative human development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 233-256.
- SMOCZYNSKA, M. (1992). Developing narrative skills: Learning to introduce referents in Polish. *Polish Psychological Bulletin*, 23, pp. 103-120.
- SNOW, D.E. & HOEFNAGEL-HOHLE, M. (1978). The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49, pp. 1114-1128.
- SRIDHAR, S.N. (1989). Cognitive structures in language production : a cross-linguistic study. In : B. McWhinney & E. Bates (eds), *The Cross-linguistic study of sentence processing*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 209-225.
- STEIN, N.L. & GLENN, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In : R. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing*. Hillsdale, New Jersey : Ablex.
- STEIN, N.L. & GLENN, C.G. (1982). Children's concept of time : The development of a story schema. In W.J. Friedman (ed.), *The developmental psychology of time*. New York : Academic Press.
- STEIN, N.L. & TRABASSO, T. (1981). What's in a story : critical issues in story comprehension. In : R. Glaser (ed.), *Advances in the Psychology in Instruction*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 213-267.

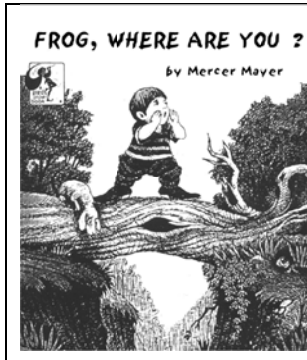
Bibliographie

- STEIN, N.L. (1982). The definition of a story. *Journal of Pragmatics*, 6, pp. 487-507.
- STENNING, K. (1978). Anaphora as an approach to pragmatics. In : M. Halle, J. Bresnan & G. A. Miller (eds), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge : Mass, M.I.T. Press.
- STEPHANY, U. (1981). Verbal grammar in modern Greek early child language. In : PS. Dale & D. Ingram (eds), *Child language: An international perspective*. Baltimore, MD : University Park Press.
- STEPHANY, U. (1986). Modality. In : P. Flechter & M. Garman (eds), *Language acquisition : Studies in first language development* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 375-400.
- STEPHANY, U. (1994). Tense and Aspect in Narrative Child Discourse, A comparison of Greek and French. Paper presented at 1st Lisbon Meeting on Child Language, Lisbonne, Portugal, Juin 14-18.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1982). *Evaluation Bilangual Education : a Canadian Case Study*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- THORNDYKE, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, pp. 77-110.
- TITONE, A. (1972). *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles : Ch. Dessart.
- TOURATIER, C. (1996). *Le système verbal français*. Paris : Armand Collin.
- TURA, S.S. (1986). Definiteness and referentiality in Turkish nonverbal sentences. In : D.I. Slobin & K. Zimmer (eds), *Studies in Turkish linguistics*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 165-194.
- UMIKER-SEBEOK, D.J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6, pp. 91-109.
- VAN DER LELY, H.K.J. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children : a modular deficit? *Journal of Child Language*, 24, pp. 221-256.
- VAN DIJK, T.A. (1977). Contexte and cognition : Knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics*, 1, pp. 211-232.
- VAN VALIN, R.D. (ed.) (1993). *Advances in Role and Reference Grammar*. Amsterdam : John Benjamins.
- VAN VALIN, R.D. (1991). Functionalist linguistic theory and language acquisition. *First Language*, 11, pp. 7-40.
- VARRO, G. (1984). *La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain et le bilinguisme des enfants*. Lille : Presses Universitaires de Lille. (existe aussi en anglais).
- VASSAF, G. (1983). *Daha sesimizi duyurmadık - Avrupa'da türk işçi çocukları*, Istanbul : Belge yayınları.
- VERHOEVEN, L. & BOESCHOTEN, H. (1986). First language acquisition in a second language environment. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 7, pp. 241-256.
- VERHOEVEN, L. (1989). Acquisition of clause linking in Turkish. In : A. van Kemenade & H. Bennis (eds), *Linguistics in the Netherlands*, Dordrecht : Foris, pp. 153-162.
- VERHOEVEN, L. (1993). Acquisition of narrative skills in a bilingual contexte. In : B. Kettemann & W. Wieden (eds), *Current issues in European second language acquisition research* . Tübingen : Gunter Narr, pp. 307-332.
- VERHOEVEN, L. (1994). Linguistic diversity and literacy development. In : L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical issues and educational implications*, Studies in Written Languages and Literacy n° 1, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

- VERHOEVEN, L. (1996). Acquisition of Turkish in a Dutch language environment. Paper presented at 7th International Congress for the Study of Child language. Bogaziçi University, Istanbul, Turkey, 14-19 juillet 1996.
- VET, C. (1985). Univers du discours et univers d'énonciation : les temps du passé et du futur. *Langue Française*, 67, pp. 38-52.
- VET, C. (1994). Petite grammaire de l'Aksionart et de l'aspect. *Cahiers de Grammaire*, 19, pp. 1-17.
- VOLTERRA, V. & TAESCHNER, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, pp. 311-326.
- WAGNER, R.L. & PINCHON, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris, Hachette.
- WANNER, E. & GLEITMAN, R; (eds) (1982). *Language acquisition : The state of the art*. Cambridge : Cambridge University Press.
- WARDEN, D.A. (1976). The influence of context on children's use of identifying expressions and references. *British Journal of Psychology*, 67, no. 1, pp. 101-112.
- WATTERS, J.K. (1993). An Investigation of Turkish Clause Linkage. In : R.D. Van Valin (ed.), *Advances in Role and Reference Grammar*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 535-560.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact*. La Haye : Mouton.
- WEINRICH, H. (1973). *Le temps*. Paris : du Seuil.
- WEIST, R.M. (1986). Tense and aspect. In : P. Flechter & M. Garman (eds), *Language acquisition : Studies in first language development* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, pp. 356-374.
- WEIST, R.M. et al. (1984). The defective tense hypothesis : On the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language*, 11, pp. 347-374.
- WEIST, R.M., WYSOCKA, H. & LYTTINEN, P. (1991). A cross-linguistic perspective on the development of temporal systems. *Journal of Child Language*, 18, pp. 67-92.
- WEXLER, K. (1982). A principle theory for language acquisition. In : E. Wanner & R. Gleitman (eds), *Language acquisition : The state of the art*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 303-318.
- WIGGLESWORTH, G. (1990). Children's narrative acquisition: A study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*, 10, pp. 105-125.
- YAGMUR, K. (1997). *First language attrition among Turkish speakers in Sidney*. Studies in Multilingualism 7. Tilburg : Tilburg University Press.
- YAVAS, Z. (1980). On the meaning of the tense and aspect markers in Turkish. Thèse de doctorat, University of Kansas.
- YUILL, N. & OAKHILL, J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension : an Experimental Investigation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ZIMMER, K. (1987). Turkish relativization revisited. In : H. Boescheten & L. Verhoeven (eds), *Studies on modern Turkish : Proceedings of the 3rd conference on Turkish Linguistics*. Tilburg : Tilburg University Press, pp. 57-61.



ANNEXE 1 FROG STORY



Couverture



1



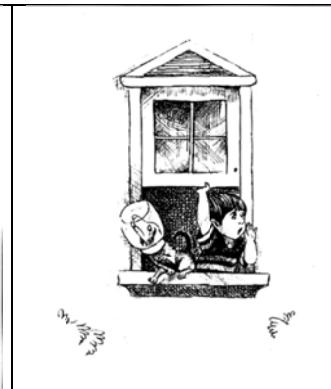
2a



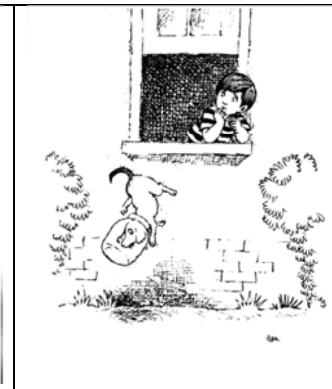
2b



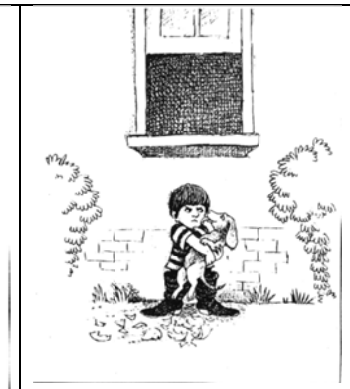
3a



3b



4a



4b



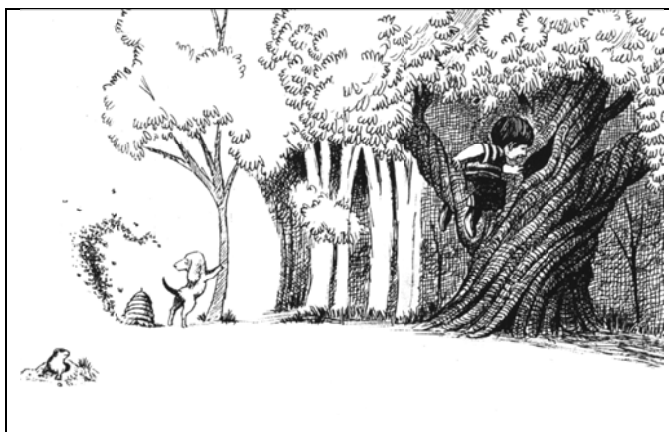
5



6a



6b



7



8



9a



9b



10a



10b



11



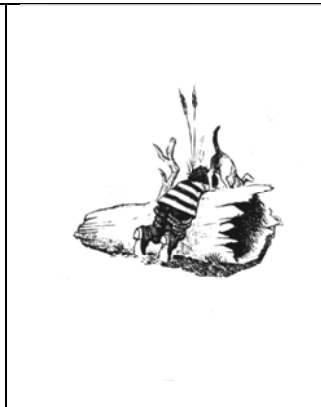
12a



12b



13a



13b



14a



14b



15

ANNEXE 2 : LES TABLEAUX

Les numéros des tableaux ci-dessous correspondent à ceux des figures dans les chapitres concernés.

1. LES TABLEAUX DU CHAPITRE 4

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14		6 ans N=14/15		7 ans N=16		8 ans N=17		9 ans N=17		10 ans N=15	
	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR
Composante I	22	57	29	54	81	81	59	88	65	88	93	93
Composante II	7*	29	7*	34	25	44	41	41	35	41	54	66
Composante III	7*	7*	7*	-	25	25	12	24	12	30	34	27
Composante IV	7*	14	-	7*	6*	25	24	29	12	12	20	27

Tableau [4.1] Pourcentage de sujets faisant une référence explicite aux quatre composantes par âge et par langue (* : un seul sujet).

Population Âge Nombre de sujets	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES TURCS (PAYS-BAS)		
	5 ans n=20	7 ans n=20	9 ans n=20	5 ans n=20	7 ans n=20	9 ans n=20
Composante I	65	75	90	5*	85	90
Composante II	30	20	45	0	55	45
Composante III	20	25	35	5*	5*	40
Composante IV	10	5*	10	0	5*	20

Tableau [4.2] Pourcentage de sujets monolingues turcs et bilingues turc-néerlandais faisant une référence explicite aux quatre composantes par âge en turc (* : un seul sujet) (Sujets Aarssen, 1996).

Population Âge Nombre de sujets	MONOLINGUES FRANÇAIS			Berman et Slobin (1994)	
	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20	4/5 ans N=58	9 ans N=58
Composante I	57	75	90	78	94
Composante II	29	65	95	52	98
Composante III	7*	50	65	41	62
Composante IV	7*	20	55	Non étudiée	Non étudiée

Tableau [4.3] Pourcentage de sujets français monolingues (Kern, 1997 : 43) et ceux des 5 langues Berman & Slobin (1994 : 48) faisant une référence explicite aux quatre composantes par âge (* : un seul sujet).

Âge Nombre de sujets Nombre d'occurrences	5 ans N=14 n=3	6 ans N=14 n=4	7 ans N=16 n=13	8 ans N=17 n=10	9 ans N=17 n=11	10 ans N=15 n=14
État	28,5 (2)	11 (1)	38 (11)	32 (7)	26 (6)	40 (12)
Perception		11 (1)		4,5 (1)	4 (1)	3,5 (1)
Action	71,5 (5)	78 (7)	62 (18)	59 (13)	70 (16)	56,5 (17)
État interne				4,5 (1)		
TOTAL	100 (7)	100 (9)	100 (29)	100 (22)	100 (23)	100 (30)

Tableau [4.4] Pourcentage (et nombre) de verbes par type et par âge pour encoder la composante I en turc, chez les bilingues turc-français.

Annexe 2 : Les tableaux

Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES TURCS (PAYS-BAS)		
	5 ans n=13	7 ans n=15	9 ans n=18	5 ans n=1	7 ans n=17	9 ans n=18
État	19,5 (6)	25 (8)	17 (7)	50 (1)	26,5 (12)	30 (14)
Perception	3 (1)	6 (2)	12 (5)			
Action	77,5 (24)	69 (22)	63,5 (26)	50 (1)	73,5 (32)	70 (33)
État interne			7,5 (3)			
TOTAL	100 (31)	100 (32)	100 (41)	100 (2)	100 (45)	100 (47)

Tableau [4.5] Pourcentage (et nombre) de verbes par type et par âge, pour encoder la composante I en turc, chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

n°	type de paire ou de triplet	exemples	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
1	verbe d'action verbe d'état	"sona euh küçük çocuk bakıyo kurba yok" (T08;09k) (‘après euh le petit garçon regarde la grenouille, elle n'y est pas’)	2		8	5	6	9
2	verbe d'action verbe d'action	"çocuk bakıyor (l'enfant regarde kurba gitmiş" la grenouille est partie') (T06;00e)		3	2	1	3	1
3	verbe d'action verbe de perception	"çocuğunan köpek uyanınca kurbayı görememişler" (T09;10c) (‘quand l'enfant et le chien se sont réveillés ils n'ont pas pu voir la grenouille’)					1	
4	verbe de perception verbe d'action	"görüyor ki (il voit que kurba gitmiş" la grenouille est partie') (T08;02e)				1		
5	verbe d'action état interne	"kurbağa gitti ondan sona euh şaşırıyor" (T08;03m) (‘la grenouille est partie / après ça euh il est étonné’)				1		
6	verbe d'action verbe d'action verbe d'état	"sona da oğlan uyuyunca köpek de bakıyormuş hayvan yok" (T07;05em) (‘et après quand le garçon a dormi et le chien regardait / l'animal, il n'y est pas’)			2	1		1
7	verbe d'action verbe d'état verbe d'action	"bakıyolar (ils regardent gurba yok la grenouille, elle n'y est pas kaçmış" elle s'est enfuie') (T08;03m)			1	1		1
8	verbe d'action verbe d'action verbe d'action	"köpekden oğlan uyandı mı bakıyoralar ki kurba gitmiş" (T09;07g) (‘quand le chien et le garçon sont réveillés ils voient que / la grenouille est partie’)	1				1	
9	verbe de perception verbe d'état verbe d'action	"oğlan görüyo (l'enfant voit şey yok le truc, il n'y est pas kaçmış" (T06;07b) elle s'est enfuie’)		1				
10	verbe d'action verbe de perception verbe d'état	"uyandığı zaman / (lorsqu'il s'est réveillé gördü ki il a vu que / kurbağa yok" la grenouille n'y est pas') (T10;03e)						1
Total séquences à deux clauses			2	3	10	8	10	10
Total séquences à trois clauses			1	1	3	2	1	3

Tableau [4.6] Les types de paires et de triplets de verbes dans l'encodage de la composante I avec des exemples en turc (Tableau inspiré de Kern, 1997 : 51).

Age	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	n=3	n=4	n=13	n=10	n=11	n=14
Juxtaposition	75 (3)	60 (3)	94 (15)	77 (10)	58 (7)	69 (11)
Coordination		20 (1)		8 (1)		12,5 (2)
Subordination	25 (1)	20 (1)	6 (1)	15 (2)	42 (5)	18,5 (3)
TOTAL	100 (4)	100 (4)	100 (16)	100 (13)	100 (12)	100 (16)

Tableau [4.7] Pourcentage (et nombre) de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge, en turc, chez les bilingues turc-français.

Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES TURCS (PAYS-BAS)		
Âge	5 ans	7 ans	9 ans	5 ans	7 ans	9 ans
Nombre de sujets	n=13	n=15	n=18	n=1	n=17	n=18
Juxtaposition	76,5 (13)	86 (18)	79 (19)	100 (1)*	74 (20)	62 (18)
Coordination	6 (1)	4,5 (1)			18,5 (5)	17 (5)
Subordination	17,5 (3)	9,5 (2)	21 (5)		7,5 (2)	21 (6)
TOTAL	100 (17)	100 (21)	100 (24)	100 (1)	100 (27)	100 (29)

Tableau [4.8] Pourcentage (et nombre) de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge, en turc, chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas, (* : un seul sujet) (Sujets Aarssen, 1996).

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	n=8	n=8	n=13	n=15	n=15	n=14
État	22,5 (4)	35 (6)	36 (10)	24 (8)	23 (8)	24,5 (9)
Perception	5,5 (1)	6 (1)	11 (3)	9,5 (3)	20 (7)	8 (3)
Action	72 (13)	59 (10)	53 (15)	66,5 (22)	57 (20)	67,5 (25)
TOTAL	100 (18)	100 (17)	100 (28)	100 (33)	100 (35)	100 (37)

Tableau [4.9] Pourcentage (et nombre) de verbes par type et par âge, pour encoder la composante I, en français, chez les bilingues turc-français.

Âge	5 ans	7 ans	10/11 ans
Nombre de sujets	N=20	N=20	N=20
Nb. sujets composante I	n=11	n=15	n=18
État	23,5 (4)	20,5 (6)	14,5 (5)
Perception	53 (9)	31 (9)	26,5 (9)
Action	17,5 (3)	38 (11)	47 (16)
État interne	6 (1)	10,5 (3)	12 (4)
TOTAL	100 (17)	100 (29)	100 (34)

Tableau [4.10] Pourcentage (et nombre) de verbes par type et par âge pour encoder la composante I en français chez les monolingues français (Kern, 1997 : 50).

Annexe 2 : Les tableaux

n°	type de paire ou de triplet	exemples	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
1	verbe d'action verbe d'état	"après le petit garçon il regarde après y a plus le grenouille" (F05;02c)	2	4	6	5	2	4
2	verbe d'action verbe d'action	"et le garçon il regarde et le grenouille elle est partie" (F06;00g)	2	2	1	6	1	3
3	verbe d'action verbe de perception	et le garçon et le chien regardent et voient plus la grenouille" (F07;04o)			2		5	
4	verbe de perception verbe d'action	"il voit il est parti" (F05;11m)	1					
5	verbe de perception verbe d'état	"et après le petit garçon i i voit que y a plus la grenouille dans le bocal" (F08;03m)			1	1		
6	verbe d'action verbe d'action verbe d'état	"le garçon il se réveille avec le chien et il regarde y a plus la grenouille dans le seau" (F09;05h)	1	1	3		3	3
7	verbe d'action verbe de perception verbe d'état	"le petit garçon se réveille il voit que le grenouille il est plus là" (F06;00j)		1		2	2	
8	verbe d'action verbe d'état verbe d'action	"ils regardent dans le pot y a plus de grenouille il s'est enfui" (09;07g)					1	
9	verbe d'action verbe d'action verbe d'action	"le matin le petit garçon se réveille regarde la grenouille est partie" (F08;04b)				1		
10	verbe d'action verbe de perception verbe d'action	"après quand le garçon i se réveille avec le chien i voyent que la grenouille euh s'est échappée" (F10;03e)						2

Tableau [4.11] Les types de paires et de triplets de verbes dans l'encodage de la composante I avec des exemples en français (Tableau inspiré de Kern, 1997 : 51).

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	n=8	n=8	n=13	n=15	n=15	n=14
Juxtaposition	55,5 (5)	70 (7)	56 (9)	61 (11)	63 (12)	52 (11)
Coordination	33,5 (3)	10 (1)	37,5 (6)	22 (4)	26,5 (5)	24 (5)
Subordination	11 (1)	20 (2)	6,5 (1)	17 (3)	10,5 (2)	24 (5)
TOTAL	100 (9)	100 (10)	(16)	100 (18)	100 (19)	100 (21)

Tableau [4.12] Pourcentage (et nombre) de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge en français.

Âge	5 ans	7 ans	10 ans
Nombre de sujets	N=20	N=20	N=20
Nb. sujets composante I	n=11	n=15	n=18
Juxtaposition	54 (7)	46 (7)	45 (9)
Coordination	31 (4)	20 (3)	20 (4)
Subordination	15 (2)	34 (3)	35 (7)
TOTAL	100 (13)	100 (15)	100 (20)

Tableau [4.13] Pourcentage (et nombre) de juxtapositions, coordinations et subordinations en fonction de l'âge en français chez les monolingues français (Kern, 1997 : 53).

2. LES TABLEAUX DU CHAPITRE 5

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14		6 ans N=14/15		7 ans N=16		8 ans N=17		9 ans N=17		10 ans N=15	
	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR
0			7,5 (1)							6 (1)		
1		7 (1)	7,5 (1)	6,5 (1)								
2	7 (1)	21,5 (3)	14 (2)	6,5 (1)	6,5 (1)	6,5 (1)	12 (2)				6,5 (1)	13,5 (2)
3	28 (4)	7 (1)	14 (2)	27 (4)				12 (2)				
4	35,5 (5)	21,5 (3)	14 (2)	46,5 (7)	6,5 (1)	25 (4)	17,5 (3)	12 (2)	12 (2)	12 (2)	13,5 (2)	13,5 (2)
5	21,5 (3)	14 (2)	21,5 (3)		40 (6)	37,5 (6)	53 (9)	17,5 (3)	41 (7)	6 (1)	33,5 (5)	13,5 (2)
6	7 (1)	29 (4)	21,5 (3)	13,5 (2)	50 (8)	31 (5)	17,5 (3)	58,5 (10)	41 (7)	82 (14)	46,5 (7)	60 (9)

Tableau [5.1] Pourcentage (et nombre) de sujets bilingues turc-français qui ont mentionné 1, 2, ou + de personnages secondaires par groupe d'âge et par langue.

Âge Nombre de s.	5 ans N=14		6 ans N=14/15		7 ans N=16		8 ans N=17		9 ans N=17		10 ans N=15	
	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR
la taupe	71,5 (10)	64 (9)	50 (7)	33,5 (5)	87,5 (14)	75 (12)	64,5 (11)	82,5 (14)	70,5 (12)	88 (15)	80 (12)	73,5 (11)
les abeilles	14 (2)	37,5 (5)	21,5 (3)	46,5 (7)	69 (11)	81 (13)	70,5 (12)	88 (15)	70,5 (12)	88 (15)	86,5 (13)	73,5 (11)
le hibou	71,5 (10)	85,5 (12)	71,5 (10)	66,5 (10)	75 (12)	62,5 (10)	53 (9)	76,5 (13)	82,5 (14)	100 (17)	60 (9)	80 (12)
le cerf	100 (14)	64 (9)	71,5 (10)	73,5 (11)	94 (15)	87,5 (14)	82,5 (14)	100 (17)	94 (16)	100 (17)	86,5 (13)	93,5 (14)
les grenouilles	78,5 (11)	71,5 (10)	85,5 (12)	86,5 (13)	100 (16)	94 (15)	100 (17)	88 (15)	94 (16)	100 (17)	100 (15)	93,5 (14)
la grenouille	71,5 (10)	78,5 (11)	71,5 (10)	66,5 (10)	100 (16)	87,5 (14)	94 (16)	88 (15)	88 (15)	94 (16)	100 (15)	93,5 (14)
TOTAL	68 (57)	66,5 (56)	62 (52)	62 (56)	87,5 (84)	80 (77)	77,5 (79)	87,5 (89)	83,5 (85)	95 (97)	85,5 (77)	84,5 (76)

Tableau [5.2] Pourcentage (et nombre) de sujets bilingues turc-français mentionnant les six personnages secondaires par groupe d'âge et par langue.

Tranches d'âge	5 ans	7 ans	9 ans
Bilingues turc-français	68	87,5	83,5
Monolingues turcs	74	81	91
Bilingues turc-néerlandais	33,5	67,5	75

Tableau [5.3] Pourcentage de personnages secondaires mentionnés par groupe d'âge et par population en turc.

Annexe 2 : Les tableaux

Tranches d'âge	5 ans	7 ans	10 ans
Bilingues turc-français	68	80	84,5
Monolingues français	77,5	89	93,5

Tableau [5.4] Pourcentage de personnages secondaires mentionnés par groupe d'âge et par population en français.

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	N=14	N=14/15	N=16	N=17	N=17	N=15
Nb. d'occurrence	n=36	n=30/33	n=52	n=46	n=54	n=47
EN TURC						
terme exact	14 (5)	10 (3)	13,5 (7)	26 (12)	18,5 (10)	38,5 (18)
terme générique	30,5 (11)	50 (15)	36,5 (19)	45,5 (21)	55,5 (30)	38,5 (18)
autres termes	19,5 (7)	30 (9)	23 (12)	15,5 (7)	24 (13)	12,5 (6)
emprunt au français	14 (5)	3,3 (1)	19 (10)	4,5 (2)		8,5 (4)
pro. démonstratifs	16,5 (6)	3,3 (1)	4 (2)	6,5 (3)		2 (1)
anaphores zéro	5,5 (2)	3,3 (1)	4 (2)	2 (1)	2 (1)	
EN FRANÇAIS						
terme exact	25 (9)	48,5 (16)	54 (26)	63,5 (39)	67 (43)	71 (32)
terme générique	40 (14)	27 (9)	25 (12)	11 (6)	12,5 (8)	17,5 (8)
autres termes	23 (8)	12 (4)	21 (10)	23,5 (13)	20,5 (13)	11,5 (5)
pro. démonstratifs	6 (2)	3 (1)				
anaphores zéro	6 (26)	9,5 (3)		2 (1)		

Tableau [5.5] Pourcentage (et nombre) de termes utilisés pour se référer aux 4 personnages secondaires en fonction de l'introduction (la taupe, les abeilles, le hibou et le cerf) par groupe d'âge en turc et en français.

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre	N=14	N=14/15	N=16	N=17	N=17	N=15
EN TURC	31 (5)	26 (7)	35,5 (11)	46 (16)	62 (21)	84,5 (27)
EN FRANÇAIS	69 (11)	74 (20)	64,5 (20)	54 (19)	38 (13)	15,5 (5)
TOTAL	100 (16)	100 (27)	100 (31)	100 (35)	100 (34)	100 (32)

Tableau [5.6] Pourcentage (et nombre) d'hésitations pour introduire un participant par groupe d'âge et par langue.

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	N=14	N=14	N=16	N=17	N=17	N=15
1. Bir N	2,5 (1)		37,5 (18)	17,5 (9)	33 (17)	20 (9)
2. N Ind.	10 (4)	5 (2)		4 (2)	2 (1)	2,5 (1)
3. N. Déf.	44 (18)	63,5 (26)	52 (25)	53 (27)	51 (26)	44,5 (20)
4. Dém. + N	14,5 (6)		6,5 (3)	4 (2)	2 (1)	2,5 (1)
5. N+Cas	12 (5)	5 (2)	2 (1)	15,5 (8)	8 (4)	15,5 (7)
6. N+Poss				2 (1)	4 (2)	6 (3)
7. Pr. Pers. Sujet	10 (4)	17 (7)				
8. Pr. Pers. Objet		2,5 (1)	2 (1)			
9. Anaphore zéro	7 (3)	7 (3)		4 (2)		9 (4)
TOTAL	100 (41)	100 (41)	100 (48)	100 (51)	100 (51)	100 (45)

Tableau [5.7] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques pour l'introduction des personnages principaux par groupe d'âge en turc.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Indéfinies (cat. 1+2)	12,5 (5)	5 (2)	37,5 (18)	21,5 (11)	35 (18)	22,5 (10)
Définies (cat. 3 à 9)	87,5 (36)	95 (39)	62,5 (30)	78,5 (40)	65 (33)	77,5 (35)
Non réduites (cat. 1 à 6)	83 (34)	73,5 (30)	98 (47)	96 (49)	100 (51)	91 (41)
Réduites (cat. 7 à 9)	17 (7)	26,5 (11)	2 (1)	4 (2)		9 (4)

Tableau [5.8] Pourcentage de formes indéfinies vs définies et de formes non réduites vs réduites utilisées pour l'introduction des personnages principaux par groupe d'âge en turc.

Référents	Formes	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
GARÇON	1. Bir N	8 (1)		44 (7)	18 (3)	47 (8)	33 (5)
	2. N Ind..	8 (1)					
	3. N Déf.	42 (6)	71,5 (10)	37,5 (6)	70 (12)	47 (8)	47 (7)
	4. Dém.+N	14 (2)		18,5 (3)	6 (1)		6 (1)
	7. Pr. pers. Sujet	14 (2)					
	9. Ana. zéro	14 (2)	28,5 (4)		6 (1)	6 (1)	14 (2)
CHIEN	1. Bir N			31 (5)	6 (1)	29 (5)	6 (1)
	2. N Ind.	14 (2)	7 (1)				
	3. N Déf.	50 (7)	71,5 (10)	79 (11)	70 (12)	59 (10)	66 (10)
	4. Dém.+N	14 (2)			6 (1)		
	5. N+Cas				6 (1)		
	6. N+Poss.				6 (1)	12 (2)	14 (2)
	7. Pr. pers. Sujet	14 (2)	14,5 (2)				
	9. Ana. zéro	8 (1)	7 (1)		6 (1)		14 (2)
	GRENOUILLE	1. Bir N			37,5 (6)	29 (5)	23,5 (4)
2. N Ind.		8 (1)	7,5 (1)		12 (2)	6 (1)	6 (1)
3. N Déf.		38,5 (5)	46,5 (6)	62 (8)	18 (3)	47 (8)	20 (3)
4. Dém.+N		15 (2)					
5. N+Cas		38,5 (5)	15,5 (2)	6,5 (1)	41 (7)	23,5 (4)	47 (7)
6. N+Poss.							6 (1)
7. Pr. pers. Sujet			15,5 (2)				
8. Pr. Objet			7,5 (1)	6,5 (1)			
9. Ana. zéro			7,5 (1)				

Tableau [5.9] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour l'introduction de chacun des trois personnages principaux, par groupe d'âge, en turc.

Annexe 2 : Les tableaux

Référents	Rôles	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
GARÇON	Sujet	93 (13)	100 (14)	100 (16)	100 (17)	100 (17)	100 (15)
	- N + V	86 (12)	72 (10)	44 (7)	58,5 (10)	35,5 (6)	80 (12)
	- Présenta.			25 (4)	29,5 (5)	47 (8)	6,5 (1)
	- Prédicat						
	- Autres	7 (1)	28 (4)	31 (5)	12 (2)	17,5 (3)	13,5 (2)
	Objet	7 (1)					
CHIEN	Sujet	86 (12)	93 (13)	100 (16)	88 (15)	100 (17)	100 (15)
	- N + V	72 (10)	64 (9)	56 (9)	58,5 (10)	41 (7)	86,5 (13)
	- Présenta.			6,5 (1)	23,5 (4)	29,5 (5)	
	- Prédicat	7 (1)					
	- Autres	7 (1)	29 (4)	37,5 (6)	6 (1)	29,5 (5)	13,5 (2)
	Objet	14 (2)	7 (1)		12 (2)		
GRENOUILLE	Sujet	46 (6)	71,5 (10)	81,5 (13)	47 (8)	70,5 (12)	20 (3)
	- N + V	15,5 (2)	35,5 (5)	6,5 (1)	6 (1)		
	- Présenta.	7,5 (1)	7 (1)	50 (8)	29 (5)	41 (7)	
	- Prédicat	7,5 (1)	14,5 (2)		6 (1)	12 (2)	20 (3)
	- Autres	15,5 (2)	14,5 (2)	25 (4)	6 (1)	17,5 (3)	
	Objet	54 (7)	28,5 (4)	18,5 (3)	53 (9)	29,5 (5)	80 (12)

Tableau [5.10] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques en fonction du rôle grammatical et du personnage principal par groupe d'âge en turc.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
1. Bir N	10,5 (6)	10 (6)	11,5 (7)	2 (1)	5 (3)	11,5 (7)
2. N Ind.	1,5 (1)	6,5 (4)		11,5 (6)	6,5 (4)	11,5 (7)
3. N Déf.	63 (37)	50 (30)	63,5 (38)	53,5 (28)	48 (29)	50 (30)
4. N propre	1,5 (1)					1,5 (1)
5. Dém.+N	1,5 (1)	3,5 (2)		2 (1)	1,5 (1)	3,5 (2)
6. N+Poss.	3,5 (2)	5 (3)	1,5 (1)	6 (3)	3,5 (2)	3,5 (2)
7. N+cas	12 (7)	16,5 (10)	22 (13)	13,5 (7)	18,5 (11)	17 (10)
8. Pronom Personnel	1,5 (1)				1,5 (1)	1,5 (1)
9. Anaphore zéro	5 (3)	8,5 (5)	1,5 (1)	11,5 (6)	13,5 (8)	
TOTAL	100 (59)	100 (60)	100 (60)	100 (52)	100 (60)	100 (60)

Tableau [5.11] Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées pour l'introduction des principaux personnages par groupe d'âge, en turc, chez les monolingues de Turquie et chez les bilingues des Pays-Bas.

Âge	Population	Indéfinies	Définies	Non réduites	Réduites
5 ANS	bilingues TF.	12,5	87,5	83	17
	monolingues turcs	12	88	93,5	6,5
	bilingues TH.	13,5	86,5	88,5	11,5
7 ANS	bilingues TF.	37,5	62,5	98	2
	monolingues turcs	16,5	83,5	91,5	8,5
	bilingues TH.	11,5	88,5	85	15
9 ANS	bilingues TF.	35	65	100	0
	monolingues turcs	11,5	88,5	98,5	1,5
	bilingues TH.	23	77	98,5	1,5

Tableau [5.12] Pourcentage des formes indéfinies vs définies et formes non réduites vs réduites pour l'introduction des personnages principaux, chez nos sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie et aux bilingues des Pays-Bas.

Formes linguistiques	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. Art. I. + N	26 (11)	13,5 (6)	54 (26)	49 (25)	51 (26)	66,5 (30)
2. Art. D. + N	36 (15)	31 (14)	29,5 (14)	35 (18)	35 (18)	22,5 (10)
3. Adj. poss. + N		2 (1)		8 (4)	8 (4)	9 (4)
4. DG déf.	19 (8)	17,75 (8)	12,5 (6)	6 (3)	6 (3)	2 (1)
5. N sans dét.	7 (3)	17,75 (8)				
6. DG ou DD N sans dét.		9 (4)				
7. Pr. pers. S.	12 (5)	9 (4)	4 (2)	2 (1)		
TOTAL	100 (42)	100 (45)	100 (48)	100 (51)	100 (51)	100 (45)

Tableau [5.13] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages principaux par groupe d'âge en français.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Indéfinies (cat. 1)	26 (11)	13,5 (6)	54 (26)	49 (25)	51 (26)	66,5 (30)
Définies (cat. 2 à 7)	74 (31)	86,5 (39)	46 (22)	51 (26)	49 (25)	33,5 (15)
Non réduites (cat. 1 à 6)	88 (37)	91 (41)	96 (46)	98 (50)	100 (51)	100 (45)
Réduites (cat. 7)	12 (5)	9 (4)	4 (2)	2 (1)		

Tableau [5.14] Pourcentage (et nombre) de formes indéfinies vs définies, et non réduites vs réduites utilisées, pour introduire les personnages principaux, par groupe d'âge, en français.

Référents	Formes linguistiques	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Garçon	1. Art. I. + N	28,5 (4)	13,5 (2)	50 (8)	59 (10)	70,5 (12)	80 (12)
	2. Art. D. + N	28,5 (4)	20 (3)	25 (4)	29,5 (5)	23,5 (4)	20 (3)
	4. DG déf.	21,5 (3)	26,5 (4)	19 (3)	5,75 (1)	6 (1)	
	5. N sans dét.		20 (3)				
	6. DG/DD N sans dét.		13,5 (2)				
	7. Pr. pers. S.	21,5 (3)	6,5 (1)	6 (1)	5,75 (1)		
	Chien	1. Art. I. + N	21,5 (3)	6,75 (1)	56 (9)	47 (8)	41 (7)
2. Art. D. + N		21,5 (3)	26,5 (4)	19 (3)	29,5 (5)	35,5 (6)	20 (3)
3. Adj. poss. + N			6,75 (1)		11,75 (2)	11,75 (2)	13,5 (2)
4. DG déf.		35,5 (5)	20 (3)	19 (3)	11,75 (2)	11,75 (2)	6,5 (1)
5. N seul		14,5 (2)	20 (3)				
6. DG N seul			13,25 (2)				
7. Pr. pers. S.		7 (1)	6,75 (1)	6 (1)			
Grenouille	1. Art. I. + N	28,5 (4)	20 (3)	56 (9)	41 (7)	41 (7)	60 (9)
	2. Art. D. + N	57 (8)	46,5 (7)	44 (7)	47 (8)	47 (8)	26,5 (4)
	3. Adj. poss. + N				12 (2)	12 (2)	13,5 (2)
	4. DG déf.		6,5 (1)				
	5. N seul	7 (1)	13,5 (2)				
	7. Pr. pers. S.	7 (1)	13,5 (2)				

Tableau [5.15] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour l'introduction des personnages principaux, par groupe d'âge, en français.

Annexe 2 : Les tableaux

Référents	Positions/Formes	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
GARÇON	Post-verb. + Indéfinie	14,25 (2)	13,5 (2)	44 (7)	59 (10)	59 (10)	80 (12)
	Pré-verb. + Indéfinie	14,25 (2)		6 (1)		12 (2)	
	Post-verb. + Définie	21,5 (3)	13,5,5 (2)	6 (1)		6 (1)	
	Pré-verb. + Définie	50 (7)	73 (11)	44 (7)	41 (7)	23 (4)	20 (3)
CHIEN	Post-verb. + Indéfinie	21,5 (3)	6,5 (1)	56,5 (9)	47 (8)	29,5 (5)	60 (9)
	Pré-verb. + Indéfinie					12 (2)	
	Post-verb. + Définie	21,5 (3)	33,5 (5)	6 (1)	12 (2)	17,5 (3)	6,5 (1)
	Pré-verb. + Définie	57 (8)	60 (9)	37,5 (6)	41 (7)	41 (7)	33,5 (5)
Grenouille	Post-verb. + Indéfinie	29 (4)	20 (3)	56,5 (9)	41 (7)	41 (7)	60 (9)
	Pré-verb. + Indéfinie						
	Post-verb. + Définie	57 (8)	60 (9)	37,5 (6)	59 (10)	59 (10)	33,5 (5)
	Pré-verb. + Définie	14 (2)	20 (3)	6 (1)			6,5 (1)

Tableau [5.16] Pourcentage (et nombre) d'introductions des personnages principaux, en fonction du degré de conformité spécifique au français, par groupes d'âge.

Âge Nombre de sujet	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
Art. I. + N	26,5 (16)	61,5 (37)	60 (36)
Art. D. + N	34,5 (21)	22 (13)	10 (6)
Adj. poss. + N	6,5 (4)	10 (6)	23,5 (14)
DG./DD. Déf.	25 (15)	1,5 (1)	5 (3)
N. propre.		1,5 (1)	
Pr. pers. S. ou O.	6,5 (4)	3,5 (2)	1,5 (1)
TOTAL	100 (60)	100 (60)	100 (60)

Tableau [5.17] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages principaux, par groupe d'âge, chez les monolingues français (Kern, 1997 : 169).

Âge	5 ans		7 ans		10 ans	
	FR. BIL.	FR. MONO	FR. BIL.	FR. MONO	FR. BIL.	FR. MONO
Indéfinies	26	26,5	54	61,5	66,5	60
Définies	74	73,5	46	38,5	33,5	40
Non réduites	88	93,5	96	96,5	100	98,5
Réduites	12	6,5	4	3,5		1,5

Tableau [5.18] Pourcentage de formes indéfinies vs définies et formes nominales vs pronominales pour introduire les personnages principaux, chez nos sujets bilingues, comparés aux monolingues français.

Âges Nombre de sujet	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. Bir N	16 (9)	11,5 (6)	28,5 (24)	34 (27)	39 (33)	34 (26)
2. N Ind.	1,5 (1)	2 (1)	1,5 (1)			5 (4)
3. Numéral +tane+N	14 (8)	6 (3)	8,5 (7)	12,5 (10)	7 (6)	13 (10)
4. N. Déf.	54,5 (31)	63,5 (33)	52 (44)	47 (37)	51 (43)	48 (37)
5. Pronom	12,5 (7)	11,5 (6)	6 (5)	5 (4)	2 (2)	
6. Anaphore zéro	1,5 (1)	5,5 (3)	3,5 (3)	1,5 (1)	1 (1)	
TOTAL	100 (57)	100 (52)	100 (84)	100 (79)	100 (85)	100 (77)
Indéfinies (cat. 1 + 3)	31,5 (18)	19 (10)	38 (32)	47 (37)	46 (39)	52 (40)
Définies (cat. 4 à 6)	68,5 (39)	81 (42)	62 (52)	53 (42)	54 (46)	48 (37)
Non réduites (cat. 1 à 4)	86 (49)	83 (43)	90,5 (76)	93,5 (74)	97 (82)	100 (77)
Réduites (cat. 5 + 6)	14 (8)	17 (9)	9,5 (8)	6,5 (5)	3 (3)	

Tableau [5.19] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques, (formes indéfinies vs définies ; formes non réduites vs réduites) utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

Personnages	Formes	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Principaux	Indéfinies	12,5 (5)	5 (2)	37,5 (18)	21,5 (11)	35 (18)	22,5 (10)
	Définies	87,5 (36)	95 (39)	62,5 (30)	78,5 (40)	65 (33)	77,5 (35)
Secondaires	Indéfinies	31,5 (18)	19 (10)	38 (32)	47 (37)	46 (39)	52 (40)
	Définies	68,5 (39)	81 (42)	62 (52)	53 (42)	54 (46)	48 (37)

Tableau [5.20] Pourcentage (et nombre) de formes définies vs indéfinies pour introduire les personnages principaux vs personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

Personnages	Formes	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Principaux	Non réduites	83 (34)	73,5 (30)	98 (47)	96 (49)	100 (51)	91 (41)
	Réduites	17 (7)	26,5 (11)	2 (1)	4 (2)		9 (4)
Secondaires	Non réduites	86 (49)	83 (43)	90,5 (76)	93,5 (74)	97 (82)	100 (77)
	Réduites	14 (8)	17 (9)	9,5 (8)	6,5 (5)	3 (3)	

Tableau [5.21] Pourcentage de formes non réduites vs réduites pour introduire les personnages principaux vs personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

Âge Nombre de sujet	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. Sujet	65 (37)	62 (33)	60 (50)	52 (41)	66 (48)	57 (44)
- [(Bir) N +] V	46 (26)	38 (21)	30 (25)	36,5 (29)	37,5 (32)	36 (28)
- Présentationnelle	19 (11)	24 (12)	20 (17)	11,5 (9)	16,5 (14)	18 (14)
- Labelling			10 (8)	4 (3)	2 (2)	3 (2)
2. Objet	35 (20)	38 (19)	40 (34)	48 (38)	44 (37)	43 (33)
TOTAL	100 (57)	100 (52)	100 (84)	100 (79)	100 (85)	100 (77)

Tableau [5.22] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques en fonction du rôle grammatical des personnages secondaires, par groupe d'âge, en turc.

Annexe 2 : Les tableaux

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
1. Bir N	19 (17)	13,5 (13)	17,5 (19)	10 (4)	22 (18)	25,5 (23)
2. N Ind.	3,5 (3)	4 (4)	1 (1)	17,5 (7)	6 (5)	5,5 (5)
3. Numéral+(tane)+N	7 (6)	11,5 (11)	9 (10)		4 (3)	6,5 (6)
4. N Déf.	68,5 (61)	69 (67)	72,5 (79)	65 (26)	58 (47)	56 (50)
5. Pronom	1 (1)	2 (2)			6 (5)	6,5 (6)
6. Anaphore zéro	1 (1)			7,5 (3)	4 (3)	
TOTAL	100 (89)	100 (97)	100 (109)	100 (40)	100 (81)	100 (90)

Tableau [5.23] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, chez les monolingues turcs de Turquie et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Âge	Population	Indéfinies	Définies	Non réduites	Réduites
5 ANS	Bilingues France	31,5	68,5	86	14
	Monolingues	29,5	70,5	98	2
	Bilingues Pays-Bas	27,5	72,5	92,5	7,5
7 ANS	Bilingues France	38	62	90,5	9,5
	Monolingues	29	71	98	2
	Bilingues Pays-Bas	32	68	90	10
9 ANS	Bilingues France	46	54	96,5	3,5
	Monolingues	27,5	72,5	100	0
	Bilingues Pays-Bas	37,5	62,5	93,5	6,5

Tableau [5.24] Pourcentage de formes indéfinies vs définies et formes non réduites vs réduites pour introduire les personnages secondaires, chez nos sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie et aux bilingues des Pays-Bas.

Âges Nombre de sujet	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. Art.I.+N	44,5 (25)	46,5 (26)	40,5 (32)	59,5 (53)	53,5 (52)	63 (48)
2. Art. I.+N+Pr. rel.			1,25 (1)	1 (1)	1 (1)	1,5 (1)
3. Numéral+N	5,5 (3)	5 (3)	9 (7)	11 (10)	11,5 (11)	2,5 (2)
4. Art.D.+N	25 (14)	26,5 (15)	40,5 (32)	25 (22)	29 (28)	21 (16)
5. Adj. poss.+N	1,75 (1)	2 (1)	5 (4)	3,5 (3)	5 (5)	2 (9)
6. DG Déf.	7 (4)	9 (5)				
7. DD Déf.	5,5 (3)		1,25 (1)			
8. Art.D.+N+Pr. rel.	1,75 (1)	2 (1)				
9. Pronoms	9 (5)	9 (5)	2,5 (2)			
TOTAL	100 (56)	100 (56)	100 (79)	100 (89)	100 (97)	100 (76)
Indéfinies (cat. 1 à 3)	50 (28)	51,5 (29)	50,75 (40)	69,5 (64)	66 (64)	67 (51)
Définies (cat. 4 à 9)	50 (28)	48,5 (27)	49,25 (39)	30,5 (25)	34 (33)	33 (25)
Non réduites (cat. 1 à 8)	91 (51)	91 (51)	97,5 (77)	100 (89)	100 (97)	100 (76)
Réduites (cat. 9)	9 (5)	9 (5)	2,5 (2)			

Tableau [5.25] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques (formes indéfinies vs définies ; formes nominales vs pronominales) utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, en français.

Personnages	Formes	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Principaux	Indéfinies	26 (11)	13,5 (6)	54 (26)	49 (25)	51 (26)	66,5 (30)
	Définies	74 (31)	86,5 (39)	46 (22)	51 (26)	49 (25)	33,5 (15)
Secondaires	Indéfinies	50 (28)	51,5 (29)	50,75 (40)	69,5 (64)	66 (64)	67 (51)
	Définies	50 (28)	48,5 (27)	49,25 (39)	30,5 (25)	34 (33)	33 (25)

Tableau [5.26] Pourcentage de formes définies vs indéfinies pour introduire les personnages principaux et secondaires, par groupe d'âge, en français.

Âge Nombre	5 ans N=14		6 ans N=15		7 ans N=16		8 ans N=17		9 ans N=17		10 ans N=15	
Personnages	Prin.	Sec.	Prin.	Sec.	Prin.	Sec.	Prin.	Sec.	Prin.	Sec.	Prin.	Sec.
Post-verb. + Ind.	44 (25)	44,5 (25)	50 (27)	39 (32)	40,5 (32)	36,5 (29)	59,5 (53)	50,5 (45)	53,5 (52)	48,5 (47)	62 (48)	56,5 (43)
Pré-verb. + Ind.				5,5 (3)	1,25 (1)	5 (4)	1 (1)	10 (9)	1 (1)	8,5 (8)	1 (1)	8 (6)
Post-verb. + Déf.	25 (14)	32 (18)	24 (13)	32 (18)	40,5 (32)	42 (33)	25 (22)	34 (30)	29 (28)	38 (37)	22 (17)	29 (22)
Pré-verb. + Déf.	5,5 (3)	23,5 (13)	5,5 (3)	23,5 (13)	9 (7)	16,5 (13)	11 (10)	5,5 (5)	11,5 (11)	5 (5)	2,5 (2)	6,5 (5)

Tableau [5.27] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques indéfinies vs définies en position pré-verbales vs post-verbales pour introduire les personnages principaux et secondaires, par groupe d'âge, en français.

Âges Nombre de sujet	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
1. Art.Ind.+N	54 (51)	45 (48)	52 (58)
2. DD Ind.		1 (1)	1 (1)
3. Art.Ind.+N+pr. rel.		5,5 (6)	4,5 (5)
4. Numéral+N	3 (3)	11 (12)	2,5 (3)
5. Art.D.+N	26,5 (25)	25 (27)	26,5 (30)
6. Adj. poss.+N	2 (2)	8,5 (9)	5,5 (6)
7. DG/DD Déf.	10,5 (10)	2 (2)	7 (8)
9. Pr. pers. S./Obj./Dém.	4 (4)	2 (2)	1 (1)
TOTAL	100 (95)	100 (107)	100 (112)

Tableau [5.28] Type, pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour introduire les personnages secondaires, par groupe d'âge, chez les monolingues français (Kern, 1997 : 177).

Âges	5 ans		7 ans		10 ans	
	FR. BIL. N=14 n=56	FR. MONO N=20 n=95	FR. BIL. N=16 n=79	FR. MONO N=20 n=107	FR. BIL. N=15 n=76	FR. MONO N=20 n=112
Indéfinies	44 (25)	54 (51)	41 (33)	51,5 (55)	64,5 (49)	57,5 (64)
Définies	56 (31)	46 (44)	59 (46)	48,5 (52)	35,5 (27)	42,5 (48)
Non réduites	89 (50)	96 (91)	97,5 (77)	98 (105)	100 (76)	99 (111)
Réduites	11 (6)	4 (4)	2,5 (2)	2 (2)		1 (1)

Tableau [5.29] Pourcentage (et nombre) de formes indéfinies vs définies et formes nominales vs pronominales pour introduire les personnages secondaires, chez nos sujets bilingues, comparés aux monolingues français.

Annexe 2 : Les tableaux

Âges	5 ans		7 ans		10 ans	
	FR. BIL. N=14 n=56	FR. MONO N=20 n=95	FR. BIL. N=16 n=79	FR. MONO N=20 n=107	FR. BIL. N=15 n=76	FR. MONO N=20 n=112
Post-verb. + Ind.	44,5 (25)	50,5 (48)	36,5 (29)	35,5 (38)	56,5 (43)	36,5 (41)
Pré-verb. + Ind.		3 (3)	5 (4)	15 (16)	8 (6)	19 (21)
Post-verb. + Déf.	32 (18)	19 (20)	42 (33)	31 (33)	29 (22)	29,5 (33)
Pré-verb. + Déf.	23,5 (13)	26,5 (25)	16,5 (13)	18,5 (20)	6,5 (5)	15 (17)

Tableau [5.30] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques indéfinies vs définies en position pré-verbale vs post-verbale pour introduire les personnages principaux et secondaires, chez nos sujets bilingues, comparés aux monolingues français.

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujets	N=14	N=14	N=16	N=17	N=17	N=15
Garçon	56	64	59	62	60	62
Chien	22,5	21,5	18	16	13	7,5
Grenouille	3	4,5	4,5	2	2,5	2
Couple G+C	8,5	5,5	7,5	13	17	16,5
Autres personnages	10	4,5	11	7	7,5	12

Tableau [5.31] Pourcentage de maintien par personnage et groupe d'âge en turc.

Âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujet	N=14	N=14	N=16	N=17	N=17	N=15
Garçon	41	40,5	39,5	39	36	35
Chien	33	35	32,5	33	32,5	24,5
Grenouille	5	5,5	10	10	6	9
Couple G+C	8,5	9	8	9,5	12,5	17,5
Autres personnages	12,5	10	10	8,5	13	14

Tableau [5.32] Pourcentage de changement par personnage et groupe d'âge en turc.

Âges	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
Nombre de sujet	N=14	N=14	N=16	N=17	N=17	N=15
1. SN	20,5 (56)	26,5 (54)	33 (73)	43 (120)	42,5 (89)	33 (62)
2. Pronom	8,5 (23)	4,5 (9)	2 (4)	1 (3)	0,5 (1)	0,5 (1)
3. Anaphore zéro	71 (194)	69 (139)	65 (142)	56 (155)	57 (119)	66,5 (124)
TOTAL	100 (273)	100 (202)	100 (219)	100 (278)	100 (209)	100 (187)
Total formes non réduites	20,5 (56)	26,5 (54)	33 (73)	43 (120)	42,5 (89)	33 (62)
Total formes réduites	79,5 (217)	73,5 (149)	67 (146)	57 (158)	57,5 (120)	67 (125)

Tableau [5.33] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour le maintien de la référence, en position sujet, par groupe d'âge, en turc.

Formes linguistiques	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans
	N=14	N=14	N=16	N=17	N=17	N=15
1. SN	57 (262)	71,5 (261)	81,5 (395)	84 (421)	89 (474)	73 (265)
2. Pronom	19 (86)	7 (25)	3 (15)	3 (14)	0,5 (4)	1,5 (5)
3. Anaphore zéro	24 (111)	21,5 (78)	15,5 (76)	13 (66)	10,5 (55)	25,5 (94)
TOTAL	100 (510)	100 (364)	100 (486)	100 (501)	100 (533)	100 (364)
Total formes non réduites	57 (262)	71,5 (261)	81,5 (395)	84 (421)	89 (474)	73 (265)
Total formes réduites	43 (197)	28,5 (103)	18,5 (91)	16 (80)	11 (59)	27 (99)

Tableau [5.34] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour encoder le changement de la référence, par groupe d'âge, en turc.

Âge Nombre de sujets	5 ans N=20		7 ans N=20		9 ans N=20	
	maintien	changement	maintien	changement	maintien	changement
1. SN	21 (92)	61,5 (363)	27 (99)	73,5 (432)	27,5 (83)	84 (508)
2. Pronom	1,5 (7)	7,5 (45)	1,5 (6)	4,5 (28)	0,5 (2)	2 (13)
3. Anaphore zéro	77 (333)	29 (171)	71,5 (263)	22 (130)	72 (219)	14 (83)
4. N. propre	0,5 (3)	2 (11)				

Tableau [5.35] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour encoder le maintien et le changement de la référence, en fonction de l'âge des sujets, chez des monolingues turcs (Sujets Aarssen, 1996).

Âge		5 ans		7 ans		9 ans	
Population Nombre		TR. BIL. N=14	TR. MONO N=20	TR. BIL. N=16	TR. MONO N=20	TR. BIL. N=17	TR. MONO N=20
Maintien	Non réduites	20,5 (56)	21,5 (95)	33 (73)	27 (99)	42,5 (89)	27,5 (83)
	Réduites	79,5 (217)	78,5 (340)	67 (146)	73 (269)	57,5 (120)	72,5 (221)
Changement	Non réduites	57 (262)	63,5 (374)	81,5 (395)	73,5 (432)	89 (474)	84 (508)
	Réduites	43 (197)	36,5 (216)	18,5 (91)	26,5 (158)	11 (59)	16 (99)

Tableau [5.36] Pourcentage (et nombre) de formes non réduites vs réduites pour le maintien et le changement de la références en fonction de la population (nos sujets bilingues comparés aux monolingues turcs de Turquie).

Âge Nombre de sujets	5 ans N=20		7 ans N=20		9 ans N=20	
	maintien	changement	maintien	changement	maintien	changement
1. SN	42,5 (121)	55,5 (101)	25 (64)	61,5 (238)	25,5 (74)	68,5 (266)
2. Pronom	3,5 (10)	8 (15)	3 (8)	4,5 (18)	1,5 (4)	2,5 (9)
3. Anaphore zéro	54 (155)	36,5 (66)	72 (186)	34 (132)	73 (213)	28,5 (111)
4. N. propre						0,5 (3)

Tableau [5.37] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour encoder le maintien et le changement de la référence, en fonction de l'âge, chez des bilingues turc-néerlandais (Sujets Aarssen, 1996).

Âge		5 ans		7 ans		9 ans	
TURCS BILINGUES		France N=14	Pays-Bas N=20	France N=16	Pays-Bas N=20	France N=17	Pays-Bas N=20
Maintien	Non réduites	20,5 (56)	42,5 (121)	33 (73)	25 (64)	42,5 (89)	25,5 (74)
	Réduites	79,5 (217)	57,5 (165)	67 (146)	75 (194)	57,5 (120)	74,5 (217)
Changement	Non réduites	57 (262)	55,5 (101)	81,5 (395)	61,5 (238)	89 (474)	69 (266)
	Réduites	43 (197)	44,5 (81)	18,5 (91)	38,5 (140)	11 (59)	31 (120)

Tableau [5.38] Pourcentage (et nombre) de formes non réduites vs réduites pour le maintien et le changement de la référence, en fonction de la population.

Annexe 2 : Les tableaux

Âge Nombre de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Garçon	68	69	65,5	62	57	70
Chien	21,5	17	21,5	13,5	14,5	10,5
Grenouille	1	4		1	2	0,5
Couple G+C	2,5	8	9	16	18	13,5
Autres personnages	7	2	4	7,5	8,5	5,5

Tableau [5.39] Pourcentage de maintien par personnage et groupe d'âge en français.

Âge Nombre de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Garçon	46	43,5	40	40	36	41
Chien	32	34,5	31,5	30,5	32	25
Grenouille	8,5	5	8	6,5	6	9,5
Couple G+C	5	6,5	8	11	9	13
Autres pers.	8,5	10,5	12,5	12	17	11,5

Tableau [5.40] Pourcentage de changement par personnage et groupe d'âge en français.

Formes linguistiques	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. Art. + N	5 (10)	9 (15)	13,5 (23)	17 (38)	19 (43)	13 (27)
2. DG.	15 (31)	18 (30)	18 (31)	12 (26)	11 (25)	9 (19)
3. DD.	2 (4)	5,5 (9)	2 (3)	0,5 (1)	0,5 (1)	2,5 (5)
4. Art. + N + qui	2 (4)	0,5 (1)				
5. Pr. pers. S.	67 (136)	61 (102)	59 (101)	59 (129)	49,5 (112)	62,5 (131)
6. Ellipse	9 (18)	6 (10)	7,5 (13)	11 (24)	20 (46)	12 (25)
7. Pr. Relatif				0,5 (1)		1 (2)
TOTAL	100 (203)	100 (167)	100 (171)	100 (219)	100 (227)	100 (209)
For. non réduites (cat. 1 à 4)	23 (49)	33 (45)	33,5 (57)	29,5 (65)	30,5 (69)	24,5 (51)
For. réduites (cat. 5 à 7)	76 (154)	67 (112)	66,5 (114)	70,5 (154)	69,5 (158)	75,5 (158)

Tableau [5.41] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour encoder le maintien de la référence, en fonction de l'âge des sujets, en français.

Formes linguistiques	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
1. Art. + N	16,5 (62)	27 (95)	39 (180)	49,5 (227)	59 (319)	43 (127)
2. DG.	45 (167)	39 (137)	41 (189)	29,5 (136)	28,5 (154)	32 (95)
3. DD.	4 (14)	5 (16)	2,5 (13)	2,5 (11)	1,5 (7)	2,5 (7)
4. Art. + N + qui	5 (19)	0,5 (2)		0,5 (1)	1 (6)	
5. Pr. pers. S.	27,5 (102)	28 (98)	17 (78)	18 (84)	9,75 (54)	22 (66)
6. Ellipse	2 (7)	0,5 (2)	0,5 (2)		0,25 (1)	0,5 (2)
TOTAL	100 (371)	100 (350)	100 (462)	100 (459)	100 (541)	100 (297)
For. non réduites (cat. 1 à 4)	70,5 (262)	71,5 (250)	82,5 (382)	82 (375)	90 (486)	77,5 (229)
For. réduites (cat. 5 à 6)	29,5 (109)	28,5 (100)	17,5 (80)	18 (84)	10 (55)	22,5 (68)

Tableau [5.42] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour encoder le changement de la référence, par groupe d'âge, en français.

Âge Nombre de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
1. (Pr. pers. D.) + Art.+N	6,5 (19)	16 (48)	6,5 (24)
2. Dislocation à gauche	8,5 (25)	5,5 (17)	1 (4)
3. Dislocation à droite	1,5 (4)	0,25 (1)	0,25 (1)
4. Art.+N+qui	0,25 (1)		
5. Nom propre			2 (7)
6. Pr. pers. S.	64 (187)	63 (191)	72 (270)
7. Ellipse	19 (56)	15 (45)	18,5 (69)
8. Pronom relatif	0,25 (1)	0,25 (1)	0,25 (1)
TOTAL	100 (293)	100 (303)	100 (376)

Tableau [5.43] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour encoder le maintien de la référence, en fonction de l'âge des sujets, chez des monolingues français (Kern, 1997 : 183).

Âge Nombre de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
1. (Pr. pers. D.) + Art.+N	31 (134)	58,5 (264)	49,5 (221)
2. Dislocation à gauche	30 (130)	17 (77)	14,5 (65)
3. Dislocation à droite	4 (17)	1 (5)	1 (4)
4. Art.+N+qui		0,5 (1)	1 (5)
5. Nom propre		2,5 (12)	7 (30)
6. Pr. pers. S.	33,5 (143)	20 (89)	26 (117)
7. Ellipse	1,5 (7)	0,5 (2)	1 (5)
TOTAL	100 (431)	100 (450)	100 (447)

Tableau [5.44] Pourcentage (et nombre) de formes linguistiques utilisées pour encoder le changement de la référence, en fonction de l'âge des sujets, chez des monolingues français (Kern, 1997 : 184).

Âge		5 ans		7 ans		10 ans	
Population		FR. BIL.	FR. MONO	FR. BIL.	FR. MONO	FR. BIL.	FR. MONO
Nombre de sujet		N=14	N=20	N=16	N=20	N=15	N=20
Nombre d'occurrence		n=56	n=95	n=79	n=107	n=76	n=112
Maintien	Non réduites	23 (49)	16,75 (49)	33,5 (57)	21,75 (66)	24,5 (51)	9,75 (36)
	Réduites	76 (154)	83,25 (244)	66,5 (114)	78,25 (237)	75,5 (158)	90,25 (340)
Changement	Non réduites	70,5 (262)	65 (281)	82,5 (382)	79,5 (359)	77,5 (229)	73 (325)
	Réduites	29,5 (109)	35 (150)	17,5 (80)	20,5 (91)	22,5 (68)	27 (122)

Tableau [5.45] Pourcentage (et nombre) de formes non réduites vs réduites pour le maintien et le changement de la référence, en fonction de la population, en français.

3. LES TABLEAUX DU CHAPITRE 6

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=14	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Progressif	38 (371)	54 (356)	50,5 (432)	60 (541)	51 (452)	50,5 (328)
Existentiels à l'actuel	18 (174)	8 (53)	11,5 (98)	11 (98)	11,5 (102)	10 (63)
PT	19,5 (188)	23,5 (155)	23,5 (205)	16,5 (150)	22,5 (199)	29,5 (190)
PNT	16 (161)	8 (52)	4,5 (40)	5,5 (52)	7,5 (68)	3 (19)
Autres	4 (38)	2,5 (16)	2 (19)	0,5 (7)	1,5 (10)	1 (6)

Tableau [6.1] Pourcentage (et nombre) des temps des verbes, en fonction de l'âge, en turc, chez les bilingues turc-français.

Annexe 2 : Les tableaux

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
POPULATION	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
Progressif	33 (444)	38,5 (519)	62 (741)	67,5 (393)	43,5 (345)	51 (430)
Existentiels à l'actuel	4,5 (59)	10 (136)	10,5 (128)	3,5 (20)	5 (40)	4,5 (39)
PT	17 (230)	10,5 (141)	1,5 (15)	10,5 (61)	26,5 (211)	22 (184)
PNT	31 (414)	25,5 (343)	12,5 (147)	8,5 (49)	14,5 (113)	13,5 (113)
Autres	0,5 (6)	0,5 (9)		1,5 (8)	1 (7)	0,5 (5)

Tableau [6.2] *Pourcentage (et nombre) des temps des verbes, en fonction de l'âge, en turc, chez les monolingues de Turquie et chez les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).*

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Présent	56,5 (457)	64 (421)	71 (585)	59,5 (490)	68,5 (645)	80 (543)
Passé	29 (258)	28,1 (185)	22,5 (182)	35,5 (295)	26 (248)	13,7 (95)
- Imparfait	6,5 (58)	2,5 (17)	3,5 (29)	14 (115)	9,5 (91)	1,5 (11)
- Passé composé	20 (178)	22,5 (146)	17 (139)	18,5 (153)	13 (125)	12 (82)
- Passé simple		3 (21)	1,5 (11)	1 (10)	2,5 (24)	0,1 (1)
- Plus-que-parfait	2,5 (22)	0,1 (1)	0,5 (3)	2 (17)	1 (8)	0,1 (1)
Autres	6,5 (56)	2,4 (15)	2,5 (18)	2 (15)	1,5 (12)	1,5 (11)

Tableau [6.3] *Pourcentage (et nombre) des temps des verbes en fonction de l'âge, en français, chez les bilingues turc-français.*

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
Présent	56 (577)	65,5 (641)	63,5 (673)
Passé	35 (356)	28,5 (279)	29,5 (321)
- Imparfait	14 (143)	6,5 (63)	10,5 (109)
- Passé Composé	10 (101)	8,5 (83)	4,5 (60)
- Passé Simple	9 (91)	12,5 (122)	13,5 (141)
- Plus-que-parfait	2 (21)	1 (11)	1 (11)
Autres	3 (29)	1 (8)	1 (11)

Tableau [6.4] *Pourcentage (et nombre) des temps des verbes en fonction de l'âge, chez les français monolingues (Kern, 1997 : 265).*

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Verbes aspectuels				8 (2)		25 (5)
Adverbes aspectuels	79 (15)	86 (6)	100 (21)	80 (20)	67 (4)	60 (12)
Répétitions	5 (1)			12 (3)	33 (2)	10 (2)
Verbes de séries	16 (3)	14 (1)				5 (1)
TOTAL	100 (19)	100 (7)	100 (21)	100 (25)	100 (6)	100 (20)

Tableau [6.5] *Index de fréquence, pourcentage (et nombre) des marques aspectuelles en fonction de l'âge, chez nos sujets, en turc.*

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20	5 ans N=20	7 ans N=20	9 ans N=20
Population	MONOLINGUES TURCS			BILINGUES PAYS-BAS		
Verbes aspectuels	18,5 (8)	41 (7)	22 (2)			4,5 (1)
Adverbes aspectuels	46,5 (20)	53 (9)	78 (7)	100 (11)	100 (5)	86,5 (19)
Répétitions	18,5 (8)	6 (1)				9 (2)
Verbes de séries	16,5 (7)					
TOTAL	100 (43)	100 (17)	100 (9)	100 (11)	100 (5)	100 (22)

Tableau [6.6] Index de fréquence, pourcentage (et nombre) des marques aspectuelles en fonction de l'âge, en turc, chez les monolingues turcs et les bilingues des Pays-Bas (Sujets Aarssen, 1996).

Âge Nb. de sujets	5 ans N=14	6 ans N=15	7 ans N=16	8 ans N=17	9 ans N=17	10 ans N=15
Index de fréquence	1,2	1	3,5	2	2,5	3
Verbes aspectuels	10 (1)	17 (1)	77 (23)	81,5 (13)	76,5 (16)	58,5 (11)
Adverbes	60 (6)	50 (3)	16,5 (5)	12,5 (2)	9,5 (2)	26 (5)
Répétitions	30 (3)	33 (2)	6,5 (2)	6 (1)	14 (3)	15,5 (3)
TOTAL	100 (10)	100 (6)	100 (30)	100 (16)	100 (21)	100 (19)

Tableau [6.7] Index de fréquence, pourcentage (et nombre) des marques aspectuelles en fonction de l'âge chez nos sujets en français.

Âge Nb. de sujets	5 ans N=20	7 ans N=20	10 ans N=20
Index de fréquence	3	3,5	3
Verbes aspectuels	40 (12)	30,5 (10)	23 (7)
Adverbes	33 (10)	45,5 (15)	57 (17)
Répétitions	23 (7)	15 (5)	10 (3)
Re+verbe	4 (1)	9 (3)	10 (3)
TOTAL	100 (30)	100 (33)	100 (30)

Tableau [6.8] Index de fréquence, pourcentage (et nombre) des différents types d'expressions aspectuelles en fonction de l'âge, chez les français monolingues (Kern, 1997 : 272).

4. LES TABLEAUX DU CHAPITRE 7

Tranche d'âge	5 ans			7 ans			9 ans		
	BI. TF.	MONO	BI. TH.	BI. TF.	MONO	BI. TH.	BI. TF.	MONO	BI. TH.
Juxtaposition	37	40	53	46	47	34	45	20	50
Déictiques	12,5	15,5	15	4,5	14,5	25	2,5	20	7,5
Coordination	48,5	37,5	35	47	32	47	35,5	41	37,5
Co-subordination	1,5	4	0,5	2	3,5	4	2,5	6	4,5
Subordination	0,5	3	1,5	0,5	3		1,5	5	0,5

Tableau [7.3] Pourcentage des différents types de nexus comparés chez les trois populations turques.

Annexe 2 : Les tableaux

Population	Tranche d'âge	Juxtaposition	Déictiques	Coordination	Co-subordination	Subordination
BI. TF./ MONO.	5 ans	F(1,32)= 0.60 NS	F(1,32)= 2.56 NS	F(1,32)= 3.33 NS	F(1,32)= 4.81 p < .03	F(1,32)= 3.08 NS
	7 ans	F(1,34)= 0.04 NS	F(1,34)= 4.02 NS	F(1,34)= 6.90 p < .01	F(1,34)= 8.81 p < .005	F(1,34)= 0.28 NS
	9 ans	F(1,35)= 1.23 NS	F(1,35)= 11.23 p < .001	F(1,35)= 1.00 NS	F(1,35)= 15.70 p < .0003	F(1,35)= 5.66 p < .02
BI. TF./ BI. TH.	5 ans	F(1,32)= 2.59 NS	F(1,32)= 1.21 NS	F(1,32)= 3.28 NS	F(1,32)= 0.90 NS	F(1,32)= 2.20 NS
	7 ans	F(1,34)= 1.57 NS	F(1,34)= 8.22 p < .007	F(1,34)= 0.007 NS	F(1,34)= 1.95 NS	F(1,34)= 1.70 NS
	9 ans	F(1,35)= 3.77 NS	F(1,35)= 4.44 p < .04	F(1,35)= 0.38 NS	F(1,35)= 0.11 NS	F(1,35)= 2.82 NS
MONO./ BI. TH.	5 ans	F(1,38)= 6.19 p < .01	F(1,38)= 0.07 NS	F(1,38)= 0.10 NS	F(1,38)= 10.60 p < .002	F(1,38)= 1.11 NS
	7 ans	F(1,38)= 2.75 NS	F(1,38)= 1.85 NS	F(1,38)= 6.90 p < .01	F(1,38)= 16.93 p < .0002	F(1,38)= 0.73 NS
	9 ans	F(1,38)= 13.58 p < .0007	F(1,38)= 6.70 p < .01	F(1,38)= 0.009 NS	F(1,38)= 0.86 NS	F(1,38)= 20.49 p < .0001

Tableau [7.1bis] Résultats des tests ANOVA pour les différents types de nexus par population, en turc (afin de ne pas charger le tableau, le carré moyen n'est pas mentionné).

Âge Nb. de sujets	5 ans BI. TF.	5 ans MONO.	7 ans BI. TF.	7 ans MONO.	10 ans BI. TF.	10 ans MONO.
Juxtaposition	41,5	21,5	48,5	12	42	48
Déictiques	11,5	7	1,5	1,5	3,5	1,5
Coordination	43	60,5	44,5	49	42,5	38,5
Co-subordination	4	9	5	6,5	9,5	9,5
Subordination	0,1	2	0,5	1	2,5	2,5

Tableau [7.2] Pourcentage des différents types de nexus comparés chez les bilingues turc-français et les monolingues, en français.

ANNEXE 3

LE QUESTIONNAIRE

Date et lieu de l'enregistrement :
Langue de l'enregistrement :
Enregistrement effectué par :

Sexe de l'enfant : Garçon Fille
Prénom de l'enfant :
Date et lieu de naissance :
(Si naissance en Turquie, préciser la date d'arrivée en France)
Classe poursuivie (1993-1994) :
Nom de l'établissement :

Problème(s) rencontré(s) dans la scolarité, s'il y en a eu :

L'enfant participe-t-il à des activités extra-scolaires ? oui non

Si oui, lesquelles ?

L'enfant est-il inscrit à une bibliothèque ? oui non

Si oui, de l'école du quartier

L'enfant suit-il des cours de turc : oui non

Si oui, dans quel cadre ? ELCO Associatif

L'enfant suit-il des cours coraniques ? oui non

Si oui, combien d'heures par semaine ?

Les parents lisent-ils ou racontent-ils des histoires à l'enfant ? jamais parfois souvent

Langue(s) parlée(s) à la maison :

avec les parents :

avec les frères et sœurs :

Nombre de frères et de sœurs, dates et lieux de naissance, scolarités :

1 4.

2 5.

3 6.

Les grand-parents sont-ils en France : oui non

La famille possède-t-elle une antenne parabolique : oui non

Si oui, depuis quand ?

Quelle télévision la famille regarde-t-elle ?

- la télévision turque : jamais parfois souvent

- la télévision française : jamais parfois souvent

L'enfant regarde la télévision : française turque les deux

La famille achète-t-elle le journal ? français turc les deux

La régularité des retours en Turquie :

Profession des parents : père : mère :

Le niveau de scolarité des parents : père : mère :

Date d'arrivée en France : père : mère :

ANNEXE 4

LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire a été réalisé durant l'année scolaire 1993/1994 lors des enregistrements des enfants. Le nombre total d'enfants concernés par celui-ci est de 100, 49 garçons et 51 filles, âgés de 5 à 10 ans. Parmi ces enfants, 88 sont nés en France et 12 en Turquie (mais venus en France en bas âge).

1 RESULTATS DES QUESTIONS CONCERNANT L'ENFANT LUI-MEME

Tranches d'âge Classe fréquentée Année de naissance	5 ans* Mater. 1988	6 ans CP 1987	7 ans CE1 1986	8 ans CE2 1985	9 ans CM1 1984	10 ans CM2 1983	Total
n'a jamais redoublé	-	13	12	6	8	8	56,5 %
a redoublé une fois	-	5	4	9	6	5	34,5 %
a redoublé deux fois	-	-	-	-	2	1	3,7 %
cas particuliers	-	-	-	2	1	1	5,3 %

Tableau [1] Les classes suivies par nos sujets pendant l'année scolaire 1993/1994. (* Les enfants âgés de 5 ans fréquentant l'école maternelle n'ont pas été pris en compte pour les calculs ci-dessus).

Si nous ne prenons pas en compte les enfants qui fréquentent la maternelle, nous pouvons apercevoir que parmi les 83 enfants allant à l'école primaire, 56,5 % n'ont jamais redoublé, 34,5 % ont déjà redoublé une fois et 3,7 % ont redoublé deux fois. Il y a également 5,3 % de cas particuliers : il s'agit en fait d'enfants suivis dans des classes d'adaptation ou des classes spécifiques. Il est à noter également que c'est en CE2 et en CM1 que les enfants redoublent le plus.

Tranches d'âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	Total
oui	-	2	-	3	3	4	12 %
non	17	16	16	14	14	11	88 %

Tableau [2] Les problèmes rencontrés par les enfants à l'école.

A la rubrique « Problème(s) rencontré(s) dans la scolarité de l'enfant », à une très forte majorité (88 %) selon les parents les enfants n'auraient rencontré aucun problème à l'école et seulement 12 % en auraient. Les parents n'osent pas avouer les problèmes ou l'échec scolaire de leurs progénitures, ce dernier est important. Quelques uns des parents avouent, cependant, que leurs enfants suivent un enseignement spécial ou sont dans des classes d'adaptation. Par exemple, en prenant les enfants nés en 1984, sur 17 enfants interrogés, 9 ont déjà connu un redoublement.

Tranches d'âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	Total
oui	2	1	2	3	-	6	14 %
non	15	17	14	14	17	9	86 %

Tableau [3] Les enfants participent aux activités extra-scolaires.

Peu nombreux (14 %) sont les enfants qui participent à des activités extra-scolaires (Maison des Jeunes et de la Culture, sport dans un club ou autre...). Ce sont en majorité les enfants qui ont 10 ans qui ont une activité en dehors de l'école (6 sur les 14), alors que chez les plus petits le nombre est nettement plus faible (2/17).

Tranches d'âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	Total
oui	2	4	2	7	8	7	29 %
non	15	14	14	10	9	8	71 %

Tableau [4] L'enfant est inscrit à la bibliothèque du quartier.

Les enfants inscrits à des bibliothèques, en dehors des inscriptions internes aux établissements scolaires, sont plus nombreux : 29 % des enfants fréquentent la bibliothèque du quartier contre 71 % qui ne la fréquentent absolument pas.

Tranches d'âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	Total
oui	2	3	6	8	12	6	38 %
non	15	15	10	9	5	9	62 %

Tableau [5] L'enfant suit les cours de turc (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine).

Tranches d'âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	Total
oui	3	4	6	8	8	6	35 %
non	14	14	10	9	9	9	65 %

Tableau[6] L'enfant suit les cours de turc (dans un cadre associatif : animation linguistique et culturelle).

Tranches d'âge	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	Total
oui	6	8	12	10	12	10	58 %
non	11	10	4	7	5	5	42 %

Tableau [7] L'enfant suit les cours coraniques.

38 % d'entre eux participent à des cours de turc, ceux qui n'y participent pas sont soit ceux qui sont éloignés des lieux dispensant des cours de turc, soit ceux qui viennent de familles refusant l'apprentissage du turc par leurs enfants. En revanche, le taux d'enfants fréquentant les cours coraniques est plus important : sur 100 enfants, 58 y participent.

2 RESULTATS DES QUESTIONS SUR LES PARENTS

Sur toutes les familles, 47,5 % disent ne pas raconter ou ne jamais lire d'histoire à leurs enfants et autant déclarent pratiquer cette activité « parfois » et 5 % « souvent ».

La question qui nous intéresse plus particulièrement ici est celle de la langue parlée à la maison. 77 % des parents affirment que la langue parlée en famille est le turc¹. 20 % parlent les deux et seulement 3 % le français. Cependant, les parents disent que les enfants parlent à 68 % le français entre la fratrie et le groupe de pairs. 23 % déclarent qu'ils parlent les deux et seulement 9 % disent qu'ils parlent uniquement le turc.

35,5 % des enfants ont leurs grand-parents en France contre 64,5 % en Turquie. Le nombre d'enfants par famille est de 2 pour 14 %, de 3 pour 45 % et 4 ou plus pour 41 %.

	jamais	parfois	souvent
télévision turque	0 %	21,5 %	78,5 %
télévision française	24,5 %	69,5 %	6 %

Tableau [8] La famille et la télévision (concerne les 91 %).

Grande nouveauté par rapport aux recherches sociologiques ou linguistiques chez les familles migrantes (turques, maghrébines ou portugaises) : le phénomène antenne parabolique. Chez les familles turques 91 % possèdent l'antenne parabolique. Et 9 % s'abstiennent de l'acheter. Ces familles qui refusent l'achat sont celles qui, soit n'en ont pas les moyens, soit refusent d'en acheter pour se couper des racines turques, soit refusent l'influence de la télévision sur les enfants. Le résultat : la famille regarde en continu les chaînes du pays (78,5 %). Quant aux enfants, quelques uns continuent de temps en temps, surtout en l'absence des parents, à regarder les chaînes françaises (29 %) mais la majorité d'entre eux regardent avec les parents (40 %) la télévision turque. 31 % des enfants, d'après les parents, regardent indifféremment les deux.

Malgré l'arrivée des chaînes turques dans les foyers, une petite majorité (43 %) continue d'acheter le journal turc (il faut savoir qu'un quotidien turc coûte en France 6 francs) et 30 % disent n'en acheter aucun, ni français, ni turc. Une seule famille (5,5 %) déclare acheter uniquement le journal en français, et une autre dit acheter les deux.

¹La question était : « quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison? » Parmi les familles interrogées, aucune n'a mentionné qu'elle parlait la langue kurde à la maison, sans doute pour des raisons de politique linguistique.

Fréquence des retours	Pourcentage de familles
Tous les ans	20 %
Tous les deux ans	49 %
Tous les trois ans ou +	23 %
Jamais retourné depuis l'arrivée	8 %

Tableau [9] Les retours en vacances en Turquie.

En ce qui concerne la régularité des vacances en Turquie, tout dépend si les familles ont des intérêts financiers ou des proches en Turquie. Celles qui s'y rendent qu'une fois tous les 3, 4, 5 ans sont ceux qui n'espèrent plus rien de la Turquie. 20 % d'entre elles se rendent sur leur terre natale tous les ans, 49 % une fois tous les deux ans et 31 % une fois tous les 3 ans ou plus.

Profession	père	mère
Chômeurs ou sans prof.	26 %	100 %
Ouvriers ou maçons	64 %	
Artisans dans le bâtiment	10 %	

Tableau [10] Profession des parents.

Les parents sont pour la plupart soit maçons (35,5 %), soit ouvriers (29 %). En revanche, 26 % sont au chômage et 10 % sont artisans dans le bâtiment. Quant aux mères de familles, elles sont toutes mères au foyer, seulement quatre ont effectué un travail mais toutes les 4 sont depuis quelque temps au chômage.

Scolarité	père	mère
Analphabètes	8 %	24,5 %
École primaire	64,5 %	63 %
Collège	21,5 %	11 %
Lycée	6 %	1,5 %

Tableau [11] Niveau de scolarité des parents.

Le niveau d'éducation est variable chez les parents. Chez les parents âgés dominant analphabétisme et illettrisme (pères : 7,5 % ; mères : 26 %), tandis que chez les parents jeunes (25-35 ans) la mère (61 %) et le père (65 %) ont souvent au moins suivi des cours jusqu'au certificat d'études pour abandonner les études au collège afin de se lancer dans la vie active. Chez les hommes 27,5 %, et chez les femmes 13 % sont allés au-delà du collège et lycée.

Date d'arrivée en France	père	mère
1969-1973	30,5 %	-
1974-1979	38,5	18,5 %
1980-1984	23 %	43 %
après 1985	8 %	37,5 %

Tableau [12] Date d'arrivée en France des parents.

Ce tableau justifie l'historique de l'immigration turque en France (Gökalp, 1984, 1986 ; Salom, 1984). En effet, un tiers des hommes sont arrivés avant l'année 1974. Ce sont les premiers migrants turcs qui n'ont pas pu obtenir des places pour aller travailler en Allemagne

et qui se sont contentés de la France. Il en sera de même pour les seconds qui sont largement dominants. Après les années 80, il s'agit essentiellement de migrants turcs régularisés lors de l'arrivée au pouvoir de François Mitterrand en 1981. Ces derniers, pour la plupart étaient clandestins avant cette régularisation. C'est également dans les années 80, que des migrants réfugiés politiques sont arrivés en France. Ceux arrivés après 1985 sont les époux de jeunes femmes ayant grandi en France et qui, une fois mariée, ont fait venir leurs maris. Cette dernière est valable aussi pour les mères arrivées après 1985 : il s'agit d'épouses de jeunes grandi en France et parti se marier au pays et ayant fait le regroupement familial pour l'épouse. Les 18,5 % des mères qui sont venues entre 1974 et 1979, il s'agit d'épouses de jeunes migrants qui les avaient laissées au moment de la venue en France, parfois même avec des enfants et qui les ont fait venir dans le cadre du regroupement familial, après avoir constaté que eux ne retourneraient pas si tôt comme c'était prévu au départ. Ce courant est suivi par celles arrivées (34 %) au début des années 80 : les maris constatant l'impossibilité d'un retour immédiat et les difficultés d'une vie célibataire dans un pays qui leur est étranger font massivement venir leurs épouses et enfants, encore jeunes à l'époque.

À partir de ces réponses, nous avons établi la typologie de la famille turque en France, en établissant trois types bien distincts :

- **1er groupe** (62 %) : ce groupe est constitué de familles vivant très souvent renfermées sur elles-mêmes et opposant une résistance à l'intégration. Dans la majorité des cas il s'agit de la première génération migrante. L'éducation s'est souvent arrêtée à l'école primaire et l'on rencontre un taux élevé d'analphabétisme (10 % chez les hommes, 30 % chez les femmes). Dans ce groupe toute la famille parle turc, mais les enfants entre eux parlent très souvent français. C'est celle qui fait suivre aux enfants des cours non seulement de turc mais aussi des cours de connaissances religieuses. Se sentant démunie, elle laisse souvent les enfants poursuivre leur scolarité sans véritablement leur apporter une aide scolaire. Elle garde encore le mythe du retour au pays où elle retourne chaque année quand cela est possible. N'ayant pas de projets de s'établir durablement en France, elle fait des investissements dans le pays d'origine.

- **2ème groupe** (32 %) : ce groupe est composé de familles qui demeurent réceptive à toute action vers l'intégration dans le pays d'accueil notamment en optant pour la naturalisation tout en sauvegardant sa langue et culture d'origine. S'agissant très souvent de jeunes migrants issus du premier groupe qui ont reçu une éducation scolaire en grande majorité jusqu'à l'école primaire, un peu moins du tiers (19 %) des épouses sont analphabètes. Les membres de ce groupe parlent en famille aussi bien le turc que le français. L'enfant est peu aidé mais les parents ont plus souvent recours à des soutiens scolaires. En majorité les parents sont jeunes et ont investi en France (acquisition de son propre logement, commerce...). Néanmoins, ils sont inquiets quant à leur devenir en France.

- **3ème groupe** (6 %) : ce groupe est formé de familles totalement désireuses d'intégration et pour laquelle cette intégration est déjà réussie. Le groupe adopte les coutumes françaises abandonnant religion, culture et langue d'origine. Les deux parents ont un niveau scolaire « élevé » (ils ont suivi au moins le cursus scolaire primaire voire le secondaire). Au sein de la famille la langue parlée est le français. C'est d'ailleurs dans ce groupe qu'on refuse l'achat d'antenne parabolique et que les vacances en Turquie sont plus rares (1 fois en 5 ans en moyenne). Les enfants savent qu'ils sont d'origine turque bien que toute la famille ait déjà fait l'objet de naturalisation. L'acquisition de la nationalité du pays constitue un des principaux indicateurs de mesure de l'intégration des migrants d'après Kançal (1995 : 44).

Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans

Mehmet-Ali AKINCI

L'objectif de cette étude est de décrire le développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français âgés de 5 à 10 ans, issus de l'immigration turque en France, dans une perspective comparative (comparaison aux monolingues turcs et français, aux bilingues turc-néerlandais). Quatre aspects des narrations ont été abordés : la macrostructure (étude de la continuité thématique), la référence aux participants (introduction, promotion, maintien, changement et prise de perspective), la temporalité et la connectivité. Les résultats ont montré un « retard » des compétences narratives chez les 5-6 ans par rapport aux monolingues turcs et français de même âge aussi bien dans les narrations en turc qu'en français. Les composantes de la macrostructure sont très peu marquées, les introductions et les maintiens des acteurs se font au moyen de formes non-appropriées à la tâche, le système temporel mixte est dominant et l'emploi de la juxtaposition pour lier les propositions est très sollicité. En outre, en français nous avons relevé des marqueurs de la langue orale qui persistent plus tardivement chez les bilingues par opposition aux monolingues. Ce retard est en grande partie comblé chez les 7-8 ans. Ces derniers se différencient des monolingues par les formes linguistiques utilisées qui restent peu complexes et peu diversifiées. En revanche, les récits des 9-10 ans sont identiques à ceux des monolingues. Le traitement est similaire chez les bilingues turc-néerlandais. Si à 5-6 ans le bilinguisme n'est pas encore un avantage, dû sans doute à des facteurs extra-linguistiques, à 10 ans, ces enfants ont une compétence narrative dans les deux langues équivalente à celles des monolingues. Par conséquent le bilinguisme ne constitue pas un désavantage.

Mots-clés : Narration, Bilinguisme, Turc, Français, Macrostructure, Introduction, Maintien, Changement, Temporalité, Connectivité.

Title: The development of narrative abilities of Turkish-French bilingual children in France aged from 5 to 10.

Abstract : The aim of this study is to describe the development of narrative competence in Turkish-French bilingual children aged 5 to 10, from the immigrant community in France, in a comparative perspective (we compare them to Turkish and French monolinguals and Turkish-Dutch bilinguals). We investigated four aspects of the narratives: the overall plotline, reference to the participants (introduction, promotion, maintenance, switch of referents and perspective), temporality and connectivity. The results show some delay in the narrative competence of the 5-6-year-olds compared to those of monolinguals of the same age (in both Turkish and French narratives). The overall plotline is less marked, the referents are introduced or maintained by forms inappropriate to the task, mixed temporal systems are used, clause linkage is accomplished by more juxtaposition. In addition in French, typical markers of spoken language persist. This delay is largely overcome by the 7-8-year-olds, who nonetheless continue to show little complexity or diversity. The narratives of the 9-10 year-olds, however, are identical to those of the monolingual children. The Turkish-Dutch bilingual children's development follows the same pattern. If bilingualism does not constitute an advantage for the young children perhaps due to extra-linguistic factors, 10 year-olds have a narrative competence in both languages equivalent to that of monolinguals. Thus, bilingualism does not constitute a disadvantage.

Keywords: Narrative, Bilingualism, Turkish, French, Plotline, Introduction, Maintenance, Switch, Temporality, Connectivity.