
Le discours sur l'enseignement scolaire des langues : une étude de terrain à partir d'entretiens avec des enfants issus de l'immigration turque en Alsace

Discourse and context in language teaching at school: Interviews with Turkish immigrant children in Alsace

Sprachen als Schulfächer: eine Diskursanalyse von Gesprächen mit Kindern türkischer Herkunft

Ann-Birte Krüger

 <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=473>

DOI : 10.57086/cpe.473

@reference_electronique

Ann-Birte Krüger, « Le discours sur l'enseignement scolaire des langues : une étude de terrain à partir d'entretiens avec des enfants issus de l'immigration turque en Alsace », *Cahiers du plurilinguisme européen* [@en_ligne], 4 | 2012, @mis_en_ligne_le 01 janvier 2012, @consulte_le 25 juin 2024. URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=473>

@licence

Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Le discours sur l'enseignement scolaire des langues : une étude de terrain à partir d'entretiens avec des enfants issus de l'immigration turque en Alsace

Discourse and context in language teaching at school: Interviews with Turkish immigrant children in Alsace

Sprachen als Schulfächer: eine Diskursanalyse von Gesprächen mit Kindern türkischer Herkunft

Ann-Birte Krüger

@TOC

1. Le discours sur les pratiques des langues en dehors de l'école
2. L'enseignement scolaire des langues
 - 2.1. Les cours de français
 - 2.2. L'enseignement du turc
 - 2.3. L'enseignement d'une première langue étrangère : l'allemand
- Conclusions

@TEXTE_INTEGRAL

- 1 Les langues des migrants occupent à l'école française une place marginale (Hélot 2004). L'enseignement se limite essentiellement à un enseignement des langues et cultures d'origine, et son statut dans le système scolaire est problématique (Bertucci 2005, Krüger 2006). Mais quelles représentations les enfants issus de l'immigration ont-ils des langues dans le contexte scolaire français et, plus particulièrement, de l'enseignement scolaire des langues en Alsace ? Quels sont les aspects convergents et divergents entre les représentations que ces enfants ont de ces langues en contact, c'est-à-dire le français, le turc (qui est « la langue des migrants » dans cette étude), l'allemand (qui est à la fois une langue vivante étrangère et la langue du pays voisin) et d'autres langues ? Ces questions sont à la base des entretiens semi-directifs et individuels que nous avons menés avec dix élèves de CM2 d'origine turque, nés et scolarisés en Alsace¹.

- 2 Il convient de préciser que l'analyse du discours porte sur les représentations objectivées dans le discours et partagées par une majorité des informateurs. Les représentations ont été abordées d'un point de vue psychosociologique (Moscovici 1997), de sorte que l'accent a été mis sur ce qui est dit ou n'est pas dit sur les langues et leur enseignement.
- 3 Avant de nous intéresser plus particulièrement au contexte scolaire, nous avons abordé, lors de nos entretiens², les pratiques des langues déclarées en dehors de l'école, car celles-ci sont en interaction directe avec les représentations des langues et leur enseignement, et elles se sont avérées extrêmement riches en informations.

1. Le discours sur les pratiques des langues en dehors de l'école

- 4 Il ressort des entretiens que la langue turque occupe une place importante dans toutes les familles des enfants interrogés. Elle domine souvent dans les contacts entre parents et enfants, et chez une grande partie de nos sujets. Elle est aussi présente dans les activités qui ont lieu à la maison (regarder la télévision, communiquer par Internet, écouter de la musique). Les pratiques religieuses constituent également un élément du contexte extrascolaire qui favorise, en toute logique, l'usage du turc, bien qu'il n'exclue pas la langue de l'école. Le discours sur les vacances et les pratiques en Turquie montre à quel point les compétences communicatives en turc sont ressenties comme une nécessité (De Villanova, 1987).
- 5 Le discours sur les pratiques du turc de nos informateurs révèle des positionnements complexes qui ne sauraient être uniformément interprétés comme des processus de valorisation. C'est ainsi qu'en dépit des valeurs identitaires dont est doté le turc et de l'importance que cherchent à lui donner les enfants, le discours sur la pratique du turc est parfois accompagné d'une explication qui témoigne de la nécessité de justifier son usage :

Enquêteur : Ta mère regarde aussi la télé ?

Eda : Oui : // et plus souvent le turc / parce que quelque fois elle ne comprend pas / c'est difficile

- 6 On notera que ce besoin n'apparaît pas dans les discours portant sur le français. Cette attitude n'est pas propre à la langue d'origine, on observe en effet des tendances similaires pour d'autres langues dites « minorées » (les dialectes alsaciens par exemple, voir Bothorel-Witz, Tsamadou-Jacobberger, 2009 : 61-63).
- 7 Mais on constate en même temps que l'usage actuel du turc est présenté, en partie, d'une manière qui a pour effet de réduire son importance. Une analyse plus linguistique du discours sur le turc fait apparaître des marqueurs de quantification comme « des fois », « quelquefois », « de temps en temps » qui marquent une distance par rapport à l'utilisation régulière du turc. Il s'ensuit que l'utilité du turc est moins valorisée, en comparaison avec le français, ce qu'illustre également l'expression suivante « il / elle ne parle que le turc » que plusieurs de nos interlocuteurs utilisent. Dans la séquence qui suit, il est aussi remarquable que le turc est nommé en dernier, après une pause plus longue :

Enquêteur : Est-ce que tes grands-parents parlent aussi le français ?

Feda : ← *Mo:n grand-père / il sait l'allemand et le français // et le turc [...]*

Enquêteur : Et ta grand-mère, elle parle

Feda : Elle ne sait pas // *eh elle parle que le turc*

Enquêteur : Et eux [les grands-parents], ils parlent quelles langues ?

Seyma : *Turc // ma mamie elle parle que turc / elle sait dire que quelques mots en français bonjour au revoir / et mon papy il parle eh : en allemand ↑*

- 8 Il ressort du discours que le français fait également entièrement partie de la vie familiale, non seulement par le biais de la jeune génération, notamment entre frères et sœurs, mais aussi à travers le contact avec les parents. Dans les loisirs qui ont lieu en dehors de la maison (activités sportives par exemple), les enfants pratiquent le français. C'est aussi le cas dans les contacts amicaux. Si les amis sont de la même origine, les échanges peuvent être bilingues.
- 9 Les usages du turc d'une part, du français, d'autre part, sont structurés par un ensemble complexe de facteurs qui peuvent être reliés aux données de la situation, des espaces et des contextes de même qu'aux compétences des acteurs. Il apparaît que la pratique dominante d'une

langue n'exclut en aucun cas la présence de l'autre. Nos données font ressortir ce que Bertucci (2005 : 283) et Sabatier (2006 : 81) ont déjà souligné : la langue de l'école et la langue des migrants partagent certains usages et certaines fonctions. Ce partage ne permet pas de procéder à un cloisonnement des pratiques et à une distinction entre une langue de l'extérieur et une langue de l'intérieur (famille), comme cela est explicite dans l'extrait suivant :

Enquêteur : Avec qui est-ce que ta mère parle le turc ?

Melissa : Avec eh : ma grand-mère / des amis ↑

Enquêteur : Et avec ton père, elle parle quelle langue ?

Melissa : Français ou turc / → les deux

Enquêteur : Les deux ? Plutôt l'un des deux ou ça dépend des situations ou des sujets ?

Melissa : Be:n // la plupart du temps / c'est français / mais en fait / on parle moitié turc moitié français / mais moi : avec mon frère et ma sœur / on parle français on ne parle pas turc / e:t ≈ e:t ma mère et mon père ils parlent français avec nous

- 10 Si la jeune fille souligne les pratiques éminemment plurilingues de sa famille, elle insiste en même temps plus particulièrement sur celles du français qui sont marquées par l'emploi de « la plupart du temps ». Ceci fait écho à nos observations sur les pratiques du turc. Il s'agit là d'un constat dont il faut tenir compte lorsqu'on s'interroge sur la question du rôle et de la place qui reviennent à telle ou telle langue dans le cadre scolaire.

2. L'enseignement scolaire des langues

- 11 Le discours sur les pratiques en dehors de l'école nous a fourni des premiers résultats sur les rapports que nos informateurs entretiennent avec des langues qui sont aussi des matières d'enseignement. A présent, il s'agit d'aborder la question de savoir ce que disent les élèves sur l'enseignement scolaire des langues et quels sont les liens entre leur discours sur les pratiques des langues et celui sur l'enseignement scolaire des langues.

2.1. Les cours de français

12 Les cours de français suscitent des appréciations négatives. Il s'agit même de la matière que les élèves apprécient le moins. Le discours fait ressortir que ces évaluations négatives sont, pour l'essentiel, reliées à quatre aspects :

1. Le discours révèle que l'appréciation négative est surtout reliée aux contenus des cours et des programmes. Les enfants font une distinction entre la grammaire et la littérature et il ressort du discours que c'est surtout la grammaire et, plus particulièrement, les exercices portant sur la conjugaison qui suscitent le plus de réserves.
2. Les auto-évaluations montrent que les cours de la langue de l'école constituent, pour presque tous les interviewés, une matière qui les confronte à des difficultés. Les élèves trouvent souvent qu'il y a trop d'évaluation et témoignent de leurs difficultés notamment dans la compréhension orale de l'enseignant. On peut émettre l'hypothèse que ces enseignements génèrent un sentiment d'insécurité linguistique qui détermine sans doute leur appréciation négative (Leichsering 2003 : 233). On comprend mieux, dès lors, pourquoi d'autres disciplines (comme les mathématiques, les arts plastiques et, bien entendu, les cours d'éducation physique), dans lesquelles la langue et une compétence de production écrite jouent un rôle moins important ou différent, sont évaluées plus positivement. Notre discours ne permet pas de vérifier ces auto-évaluations et ces sentiments d'insécurité linguistique auprès de sujets dits « monolingues » du même âge, ce qui serait particulièrement intéressant.
3. Le discours fait ressortir à quel point la sympathie ou l'antipathie envers un enseignant, en tant que personne, détermine considérablement le jugement des élèves sur la matière scolaire en question.
4. On peut aussi émettre l'hypothèse que les représentations que les enfants ont des profits et des bénéfices qu'ils peuvent tirer d'une bonne maîtrise du français, en particulier dans la vie professionnelle à venir, peuvent susciter une frustration liée aux difficultés scolaires :

Enquêteur : A ton avis, est-ce que la langue française est une langue importante ?

Neslihan : Oui

Enquêteur : Pourquoi ?

Neslihan : Parce que : ma mère / elle / parce que : maintenant /

*comme je sais le français ↑ / je peux trouver plus vite eh un travail /
et quand je serai grand aussi*

- 13 Cet extrait souligne deux aspects : la volonté d'une réussite professionnelle, aussi par rapport aux parents, et le rapport entre la maîtrise du français et la réussite professionnelle. Dans ce contexte, il convient de préciser que plusieurs familles optent pour une sorte de politique linguistique familiale, c'est-à-dire des décisions volontaires au niveau de la pratique pour améliorer les compétences en français des parents ou des enfants de manière à faciliter l'intégration sociale (Krüger, 2009).

- 14 Ces représentations négatives de l'enseignement du français contrastent avec la place centrale accordée au français dans les programmes scolaires :

« En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit » (MEN 2007 : 60).

- 15 Les attitudes négatives à l'égard de l'enseignement de la langue de l'école entrent en opposition avec les représentations de cette langue et de ses pratiques plus valorisantes fondées sur sa fonctionnalité et sa valeur sociale, qui ont été présentées dans la première partie. On notera que si la langue de l'école est déconnectée de l'espace scolaire et n'est pas envisagée comme matière scolaire, la moitié de nos informateurs la qualifie de « facile ». Il s'ensuit que cette « facilité » ne peut être reliée ni au plaisir d'assister aux cours à l'école, ni aux bons résultats scolaires dans cette matière. Les écarts entre la représentation de la langue de l'école comme une langue facile et les auto-évaluations (plutôt négatives) des compétences en contexte scolaire semblent indiquer que les difficultés sont liées à ce contexte.

- 16 Il semble que ces représentations plutôt négatives de l'enseignement scolaire de la langue de l'école ne sont pas une spécificité de notre groupe d'informateurs. Leichsering (2003 : 233) fait le même constat pour des enfants issus de l'immigration dans une école primaire en

Allemagne. Elle arrive à la conclusion que le cours de la langue de l'école, la perception qu'en ont les enfants et les représentations qu'ils ont des enseignants renforcent le sentiment de minoration des langues et des cultures des enfants issus de l'immigration.

2.2. L'enseignement du turc

- 17 L'enseignement du turc existe à l'école primaire sous forme de cours de langue et culture d'origine. Les enfants interviewés sont tous inscrits dans ces cours ayant un statut marginal, car lorsqu'on évalue ce statut selon des critères très concrets, on constate que les cours ne sont pas bien insérés dans l'emploi du temps et que les enseignants turcs, envoyés en France pour une durée de 5 ans, ne sont pas bien intégrés à l'école (Krüger, 2006 : 167-168). Mais qu'en est-il des représentations de cet enseignement ?
- 18 Selon les interviewés, l'enseignement du turc sous forme d'ELCO est suivi pendant une durée de deux à quatre ans. L'organisation des cours en dehors de leur classe habituelle, et parfois même en dehors de l'emploi du temps habituel, ne suscite pas de critique négative. Si le regroupement de plusieurs tranches d'âge est mentionné par quelques élèves comme pouvant parfois être gênant, c'est notamment le fait qu'il puisse y avoir des changements fréquents chez les enseignants turcs qui semble déranger le plus les élèves. Les jugements portant sur l'enseignement du turc sont globalement plus positifs que ceux qui concernent le français et ce, malgré la place dominante du français dans le cadre scolaire — ou peut-être est-ce à cause de ce rôle dominant, comme le discours nous le laisse supposer. Les valorisations se fondent, entre autres, sur des motivations instrumentales, c'est-à-dire comprendre et se faire comprendre en langue turque dans le cadre familial et surtout en Turquie. Dans ce contexte, les informateurs, ne mentionnent pas leurs pratiques quotidiennes pluri-lingues telles que le discours les a fait ressortir :

Enquêteur : Et pourquoi tu as choisi de prendre des cours de turc à l'école ?

Seyma : Bah : / en Turquie je peux pas parler correctement avec mes cousines e:t

Melissa : Be:n / parce que comme tous les ans je vais en Turquie: / il faut que je sache parler le turc bien <!> // parce qu'après ils com-

prennent pas / ce que je veux dire

Enquêteur : Ça t'est déjà arrivé de dire quelque chose, et qu'ils ne comprennent pas ?

Melissa : [SOURIRE] Hm: // *il y avait / quand j'étais petite / j'avais pas encore bien maîtrisé le turc / et c'est pour ça maintenant / je ≈ je prends à l'école des cours de turc / et tout ça*

- 19 Mais l'analyse met aussi et surtout en relief des motivations identitaires qui se manifestent dans les fragments de discours portant sur l'enseignement de la langue turque. Il s'exprime, par exemple, par le souhait d'apprendre le turc pour ne pas trop se démarquer du reste de la famille pendant les séjours en Turquie. En lien avec la valeur identitaire qui revient à la langue turque, les motivations qui sous-tendent son apprentissage relèvent aussi du domaine affectif. Dans l'extrait qui suit, on notera les appréciations récurrentes : « j'aime bien » / « j'adore » :

Neslihan : *Parce que : / j'aime bien le turc / parce que à l'école déjà ici je peux pas tellement parler en turc / et j'aime bien la langue turque / alo:rs / au moins j'ado:re le mercre eh le vendredi après-midi*

- 20 Il semble évident pour les informateurs que leurs camarades de classes ne partagent pas leur intérêt pour la langue turque et qu'ils n'auraient pas envie d'apprendre cette langue. Ceci ressort d'autres parties du discours dans lesquelles les enfants indiquent que leurs enseignants s'intéressent peu ou pas à leurs compétences en turc. Ni les élèves ni l'école ne mettent ce type de compétences plurilingues en valeur.
- 21 Lorsqu'il a été question de l'enseignement de la langue de l'école, nous avons insisté sur l'incidence de l'appréciation que suscite l'enseignant. La possible influence de ce facteur nous amène à nous interroger sur les rapports de ces enfants avec leurs enseignants turcs et si ces rapports peuvent influencer les motivations d'apprentissage. L'analyse montre que l'enseignant de turc, si on le considère comme l'une des variables, a peu d'influence, d'une part, sur les jugements que les enfants portent sur les cours de turc, d'autre part, sur leurs motivations d'apprentissage. Il ressort du discours que les changements fréquents des enseignants turcs gênent les élèves, ce qui conduit plusieurs enfants à préciser qu'ils ont un meilleur rapport re-

lational avec leur enseignant de français, puisqu'ils le connaissent depuis plus longtemps que leur enseignant de turc. Les élèves, qui affirment que leurs relations avec les enseignants de français sont plus distantes que celles qu'ils ont avec l'enseignant de turc, soulignent qu'ils se sentent mieux compris par ce dernier. C'est ainsi que Seyma, après un temps d'hésitation relativement long et après insistance de l'enquêteur, déclare finalement avoir une meilleure relation avec son enseignante de turc pour des raisons de proximité identitaire, qui semblent la sécuriser :

Enquêteur : Est-ce que tu as une meilleure relation avec ton enseignante turque par rapport aux autres maîtresses, ici à l'école ?

Seyma : Hhm : //

Enquêteur : Une meilleure relation ? Tu t'entends mieux avec elle ?

Seyma : Eh : / je ≈ je m'entends mieux avec la : // maîtresse turque

Enquêteur : Pourquoi ça ?

Seyma : Je sais pa:s

Enquêteur : Parce qu'elle est turque ?

Seyma : *Parce qu'elle est turque / eh : on peut parler / je peux parler pas comme je veux mai:s / je trouve mieux les questions que je veux pose:r*

- 22 Ce sentiment de sécurité lié à la proximité culturelle de l'enseignante contraste avec l'insécurité que semblent susciter les cours de langue de français tel que le discours sur l'auto-évaluation du français dans le cadre scolaire l'a fait ressortir.
- 23 Même si les auto-évaluations des compétences en turc témoignent de difficultés langagières, elles ne suscitent pas de positionnements négatifs à l'égard de l'enseignement scolaire du turc, comme nous avons pu l'observer pour le français. Les enfants soulignent, au contraire, à quel point les cours les aident à améliorer leur niveau en turc, ce que confirment les tendances sur le rôle de l'ELCO déjà établies par Akinci *et al.* (2004 : 154). On peut émettre l'hypothèse que, dans la mesure où les enfants minorent l'importance du turc dans le cadre scolaire et où les résultats ne sont pas pris en compte dans le bulletin scolaire, les difficultés rencontrées n'entraînent pas de sanction et, partant, de réactions de mécontentement. L'utilité des compétences en turc se manifeste notamment en Turquie. C'est donc en

toute logique que les sentiments d'insécurité émergeraient plus volontiers dans un contexte turcophone (pays d'origine).

2.3. L'enseignement d'une première langue étrangère : l'allemand

- 24 La motivation pour apprendre l'allemand, la langue du voisin, est particulièrement forte chez les enfants d'origine turque vivant en Alsace, dans la mesure où l'utilité de la connaissance de la langue du voisin dépasse le simple cadre scolaire :

Enquêteur : Pourquoi apprends-tu l'allemand ? Et pourquoi veux-tu continuer l'année prochaine ?

Aysin : *Parce que : j'aime bien la langue allemand / et : j'ai aussi des cousines / que je veux parler avec eux*

- 25 L'allemand suscite, chez les enfants d'origine turque en Alsace, des représentations sociales riches et diversifiées. L'allemand est perçu comme une langue facile, mais aussi comme une langue ayant une utilité fonctionnelle. Cette langue donne lieu à des appréciations de nature esthétique (l'allemand est « beau » et « gai »). Il convient de revenir sur ces deux extraits dans lesquels deux informatrices parlent des pratiques de leurs grands-parents, car toutes les deux mettent les pratiques de l'allemand fortement en avant :

Enquêteur : Est-ce que tes grands-parents, ils parlent aussi le français ?

Feda : *← Mo:n grand-père / il sait l'allemand et le français // et le turc*

Enquêteur : Et eux, ils parlent quelles langues ?

Seyma : *Turc // ma mamie elle parle que turc / elle sait dire que quelques mots en français bonjour au revoir / et mon papy il parle eh : en allemand ↑*

- 26 Les liens familiaux avec des Turcs vivant en Allemagne, leur supériorité numérique dans le pays voisin et, par conséquent, leur plus grande visibilité, semblent motiver l'apprentissage de l'allemand que les élèves sont en mesure de recontextualiser. Bien que, dans l'extrait qui suit, la question porte très globalement sur l'Allemagne, la réponse de Goksel se focalise sur les Turcs en Allemagne. Il justifie son

appréciation du pays voisin par la présence de magasins turcs et par l'importance numérique de la population turque :

Enquêteur : Et c'est comment en Allemagne ?

Goksel : *Beau*

Enquêteur : Qu'est-ce qui est beau, là-bas ?

Goksel : *C'est grand / c'est plus grand qu'ici / y'a tout plein de villes / y a des magasins / turcs / ici : il n'y en a pas tellement / e:t ≈ e:t / les personnes eh : ils habitent eh en Allemagne / il y en a beaucoup de Turcs*

- 27 D'autres études, comme celle de Bogatto *et al.* (2006) mettant à jour les motivations de l'apprentissage de l'allemand chez des collégiens en Alsace, permettent de constater que les élèves d'origine turque en Alsace se distinguent des jeunes Alsaciens d'origine française par leurs représentations plus positives de l'allemand et des cours d'allemand. Une comparaison avec les représentations de la langue du voisin des jeunes d'origine turque au pays de Bade révèle d'ailleurs que la motivation pour apprendre la langue du voisin pour des raisons qui dépassent le cadre strictement scolaire semble spécifique aux élèves d'origine turque en Alsace (Krüger, 2009).

Conclusions

- 28 Pour conclure, il convient de préciser que le discours sur les langues et les pratiques s'est avéré révélateur pour la compréhension du discours sur l'enseignement scolaire des langues même si les représentations ne sont pas toujours les mêmes, mais présente un caractère dynamique (Moliner 2001 : 248). Si nous avons montré, dans un premier temps, que les pratiques de jeunes d'origine turque sont plurilingues en dehors du contexte scolaire, nous avons aussi souligné que nos informateurs mettent leurs compétences plurilingues peu en avant. Les représentations positives de l'enseignement du turc ne trouvent leur source ni dans le pays de naissance ni dans les pratiques actuelles, mais surtout dans le pays d'origine. Il semble que même si le turc est enseigné à l'école primaire sous forme d'ELCO, la langue n'a pas de véritable place à l'école.
- 29 Les représentations du français et de l'enseignement du français révèlent des différences sensibles de sorte qu'elles dépendent de la

perspective adoptée et du contexte (d'une part, le contexte familial ou, plus généralement, hors système scolaire, d'autre part, le contexte scolaire). D'autres études défendent l'hypothèse que l'école constitue, en raison des représentations qu'elle a des enfants ayant une autre L1 que la langue de l'école, « des enfants en difficulté » (Leichsering, 2003 : 232). Si nos résultats ne cherchent pas à s'interroger sur cette hypothèse, ils montrent au moins toute la complexité du statut des enfants allophones à l'école.

- 30 Plus généralement, il ressort de l'analyse que les représentations de l'enseignement scolaire partagées par notre groupe d'informateurs ne semblent pas spécifiques à ce groupe et aux langues qu'ils apprennent à l'école. Nous avons surtout montré les possibles parallèles que l'on peut établir entre le discours sur le turc et celui porté sur d'autres langues dans une situation minorée. Seules les représentations de l'allemand semblent être une spécificité de notre groupe d'informateurs. Il ressort d'ailleurs du discours sur l'allemand à quel point l'idée qu'une langue est « utile » peut être déterminante dans les motivations d'apprentissage.
- 31 Tous ces aspects soulignent que l'enseignement des langues à l'école aurait besoin qu'on intègre davantage les représentations des apprenants mais aussi des enseignants dans le processus d'apprentissage.

@BIBLIOGRAPHIE

AKINCI Mehmet-Ali, DE RUITER Jan Jaap, SANAGUSTIN Floréal, 2004, *Le plurilinguisme à Lyon*, Paris, L'Harmattan.

BERTUCCI Marie-Madeleine, 2005, « Le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire ou le signe d'une mobilité insoupçonnée par l'institution », dans VAN DEN AVENNE Cécile (dir.), *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan, p. 277-289.

BOGATTO François, MERCIER Elise, BOTHOREL-WITZ Arlette, 2006, « Les

représentations sociolinguistiques de locuteurs adolescents en Alsace », dans ABEL Andrea, STUFLESER Mathias, PUTZ Magdalena (dir.), *Tagungsband : Mehrsprachigkeit in Europa : Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*, Bolzano, p. 89-100.

BOTHOREL-WITZ Arlette, TSAMADOU-JACOBBERGER Irini, 2009, « Les processus de minoration et de majoration dans le discours sur les langues et les pratiques dans des entreprises à vocation internationale (implantées en Alsace) », dans HUCK Dominique, KAHN

René (dir.), *Cultures régionales, plurilinguisme et développement économique. Théories et pratiques*, Paris, L'Harmattan, p. 43-92.

KRÜGER Ann-Birte, 2006, « Sprachbildungspolitik am Oberrhein », dans KRÜGER Verena, OLSHEVSKA Anna (dir.), *Dem Raum eine Grenze geben*, Bochum, Institut für Deutschlandforschung, p. 153-176.

KRÜGER Ann-Birte, 2009, *Les langues des migrants à l'école : une approche sociolinguistique dans l'espace franco-allemand du Rhin Supérieur*, Thèse soutenue à l'Université de Strasbourg sous la direction d'Arlette Bothorel-Witz.

LEICHSERING Tatjana, 2003, « Viele Sprachen – eine Schulklasse. Vom Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit », dans ERFURT Jürgen, BUDACH Gabriele, HOFMANN Sabine (dir.), *Mehrsprachigkeit und Migration*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 227-238.

HELOT Christine, 2004, « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire, dans *Actes de la Recherche 3 de la HEP-BEJUNE*, p. 8-27.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2007, *Qu'apprend-on à l'école maternelle, 2007-2008 Les Programmes*, Paris.

MOLINER Pascal, 2001, « Une approche chronologique des représentations sociales », dans MOLINER Pascal (dir.), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, PUG, p. 245-268.

MOSCOVICI Serge, 1997, « Les représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », dans JODELET Denise (dir.), *Les représentations sociales*, 5^e édition, Paris, PUF, p. 79-103.

SABATIER Cécile, 2006, « Symbolique des lieux et structuration linguistique de l'espace scolaire : comment les élèves redessinent les frontières de langues à l'école », dans HELOT Christine, HOFFMANN Elisabeth, SCHEIDHAUER Marie Louise, YOUNG Andrea (dir.), *Écarts de langue, écarts de culture*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 75-86.

DE VILLANOVA Roselyne, 1987, « La circulation des langues dans les familles portugaises », dans VERMES Geneviève, BOUTET Josiane (dir.), *France pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, p. 130-140.

@NOTES

1 Ce travail s'inscrit dans un cadre plus large d'une étude comparative de la place des langues des migrants à l'école en France et en Allemagne (Krüger, 2009).

2 Conventions de transcription

/ pause courte (moins d'une seconde)

// pause moyenne (1 à 2 secondes environ)

/// pause longue (2 à 3 secondes environ)

: allongement vocalique

≈ répétition d'une syllabe d'un mot ou d'un énoncé

[RIRE] « non-mots »

<!> attitude discursive marquant l'exclamation

↑ intonation montante

↓ intonation descendante

→ rythme rapide

← rythme lent

< forte intensité de la voix

> faible intensité de la voix

(...) courte séquence non transcrite

(Mère) ajouté par l'auteur pour une meilleure compréhension

@RESUMES

Français

Dans cet article, nous nous intéressons au discours sur les pratiques des langues et aux représentations des langues et de leur enseignement scolaire concernant les enfants issus de l'immigration turque en France. Le discours que nous analysons résulte d'entretiens semi-directifs et individuels menés avec des enfants de CM2 scolarisés en Alsace. Il porte plus particulièrement sur le turc, le français et l'allemand (comme première langue étrangère apprise à l'école primaire). Nous posons ici la question de savoir si les représentations que suscitent ces langues et qui ressortent du discours comportent des aspects convergents ou divergents. Nous portons un intérêt particulier aux représentations partagées de ces enfants pour lesquelles on se demande si elles sont spécifiques à nos locuteurs et aux langues qu'ils apprennent à l'école. Enfin, nous nous demandons dans quelle mesure nos résultats peuvent nourrir une réflexion plus globale sur la place des langues à l'école.

English

The article analyses the discourse on language practices, the representations of languages, and language learning of Turkish immigrant children in France. The discourse we study results from semi-directed and individual interviews conducted with primary school children in Alsace (9-11 years old). It concerns Turkish, French and German as first foreign language taught in primary school. We are interested to know whether the representations generated by these languages and which result from the discourse converge or diverge. We focus particularly on shared representations of these children, in order to determine if they are specific to our speakers and the languages they learn at school. Finally we will argue to what extent

our results may support a more general reflection on the position of languages at school.

Deutsch

In diesem Artikel wird sowohl auf den Diskurs über Sprachgebrauch als auch auf die Sprach-Repräsentationen und Repräsentationen des schulischen Sprachunterrichts im Diskurs von Kindern türkischer Herkunft, die in Frankreich aufgewachsen sind, eingegangen. Es handelt sich um einen Diskurs, der sich auf teilstandardisierte Einzelinterviews stützt, die mit Kindern der letzten Grundschulklasse (CM2) im Elsass durchgeführt wurden. In diesen Interviews werden in erster Linie Türkisch, Französisch und Deutsch (als erste schulisch erlernte Fremdsprache) thematisiert. Folgende Fragestellung liegt der Analyse zu Grunde: Inwiefern sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Repräsentationen der verschiedenen Sprachen auszumachen? Der Schwerpunkt liegt auf den geteilten Repräsentationen, so dass sich daraus die Frage ergibt, inwiefern diese Repräsentationen eine Besonderheit der Untersuchungsgruppe und der erlernten Sprachen darstellen. Die Untersuchungsergebnisse dienen zudem in einem weiter gefassten Rahmen dazu, den Platz von Sprachen in der Schule zu hinterfragen.

@INDEX

Mots-clés

école, enseignement des langues, langues des migrants, représentations des langues, turc

Keywords

language teaching, migrant languages, representations of languages, school, turkish

Schlagwortindex

Migrantensprachen, Schule, Sprachrepräsentationen, Sprachunterricht, Türkisch

@AUTEUR

Ann-Birte Krüger

Maître de conférences en allemand à l'université de Franche-Comté, au département d'allemand, EA 02281 et à l'IUFM. Elle a achevé en 2009 une thèse de doctorat sur « Les langues des migrants à l'école : une approche sociolinguistique dans l'espace franco-allemand du Rhin Supérieur ». Durant son parcours de doctorante, elle a obtenu une bourse de recherche de l'École doctorale internationale de l'université de Bochum (D) et a été successivement, lectrice, chargée de cours, puis ATER à l'université de Strasbourg. Ses intérêts de

recherche portent sur les questions relatives aux liens entre langues et migration, langues et identité, aux politiques linguistiques éducatives et à la didactique des langues.

IDREF : <https://www.idref.fr/150009208>

ISNI : <http://www.isni.org/000000014017402X>